HAL
open science

Compétence de communication interculturelle et mobilité étudiante : le cas des apprenants primoarrivants en France et des classes plurilingues et multiculturelles de FLE.

Ali Jardou

To cite this version:

Ali Jardou. Compétence de communication interculturelle et mobilité étudiante : le cas des apprenants primoarrivants en France et des classes plurilingues et multiculturelles de FLE.. Linguistique. Université Grenoble Alpes, 2018. Français. NNT : 2018GREAL010 . tel-01957658

HAL Id: tel-01957658

https://theses.hal.science/tel-01957658

Submitted on 17 Dec 2018

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.

Communauté UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : Sciences du langage Spécialité Français langue étrangère

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

ALI JARDOU

Thèse dirigée par **Marinette MATTHEY**, UGA

préparée au sein du **Laboratoire Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles**
dans **l'École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines**

Compétence de communication interculturelle et mobilité étudiante : le cas des apprenants primoarrivants en France et des classes plurilingues et multiculturelles de FLE.

Cross-cultural communication skills and student mobility: the case of first-time-in France learners and multilingual and multicultural classes of French as a foreign language (FLE).

Thèse soutenue publiquement le **18 octobre 2018**,
devant le jury composé de :

Madame Marinette MATTHEY
Professeure des Universités, Université Grenoble Alpes, Directrice de thèse
Madame Nathalie AUGER
Professeure des Universités, Université Paul-Valéry Montpellier 3, Rapporteuse
Monsieur Jean-Paul NARCY-COMBES
Professeur Emérite, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Rapporteur
Madame Véronique CASTELLOTTI
Professeure des Universités, Université de Tours, Examinatrice, Présidente du jury
Monsieur Comlan FANTOGNON
Maître de Conférences, Université Grenoble Alpes, Examinateur

ali.jardou@outlook.com

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma gratitude, en premier lieu, à ma directrice de thèse, Marinette Matthey, pour sa relecture toujours attentive et détaillée, ainsi que pour la patience dont elle a su faire preuve au cours de ces années compliquées par les épreuves que traversait mon pays.

Je remercie également les différentes personnes qui, d'abord en tant qu'enseignant vacataire au Service LANSAD et puis en tant qu'ATER à la sous-section d'Études Orientales, m'ont donné l'opportunité de travailler à l'Université Stendhal/Université Grenoble Alpes et vivre une autre expérience dans l'enseignement des langues.

Je voudrais encore témoigner ma reconnaissance au Ministère de l'Enseignement Supérieur syrien ainsi qu'à l'Université Al-Baath dont la bourse a rendu possible mon projet de recherche ainsi que le financement de mes premières années de doctorat.

Toute ma gratitude va, enfin, aux personnes qui m'ont accompagné et soutenu pendant ces années avec leurs encouragements et amitié. Sans elles, ce travail n'aurait probablement pas touché à sa fin. Un grand merci à Marta Ruiz Galbete pour son soutien moral, ses conseils et sa présence souriante dans ma vie. Toute ma reconnaissance à Claudia Helena Daher, ma famille éternelle, qui a inspiré le thème de cette recherche et m'a soutenu dans les moments difficiles. *Grazie mille* à Elena Tea, pour ses encouragements et son aide précieuse avec la traduction du résumé, à Cristina De Girolamo et aux amies du club de lecture, qui ont eu le mérite de mettre en cette période d'autres livres entre mes mains que ceux de sociolinguistique. Mes sincères remerciements aussi à Célia et Antoine Clerc, vous êtes une famille pour moi ; à ma grande amie Sylvie Favre-Briant et à toute sa famille pour leur accueil toujours chaleureux, et à Janet et Franck Boileau, deux âmes et cœurs d'une rare générosité.

J'ai aussi une pensée émue, au moment de conclure ce travail, pour ma famille, qui me manque depuis sept ans, et pour mon cousin, ami et confident Mehdi, qui nous a quittés trop tôt, dans le déchirement. Merci, malgré la distance, d'être toujours si présents.

À ma mère et mon père

À Linda et Hussein

Au souvenir de mes grands-parents

RÉSUMÉ

Compétence de communication interculturelle et mobilité étudiante : le cas des apprenants primoarrivants en France et des classes plurilingues et multiculturelles de FLE

Dans le contexte actuel de mondialisation de l'enseignement supérieur, cette recherche propose de réfléchir sur la compétence de communication interculturelle (CCI) des étudiants étrangers en mobilité entrante vers la France ainsi que sur la manière dont l'enseignement/apprentissage de la CCI est abordé en classe de FLE.

En partant des compétences et des savoirs nécessaires à la communication en langue étrangère et de l'apport théorique de la perspective interculturelle qui s'est développée en didactique des langues à partir des années 80, nous analysons un corpus de 26 entretiens d'apprenants primoarrivants de 12 nationalités différentes afin d'interroger leur expérience aussi bien en salle de classe qu'en dehors de celle-ci.

Le choix de la classe de langue comme lieu de rencontre interculturelle se justifie parce que ces classes plurilingues et multiculturelles en milieu homoglotte constituent, pour ces publics, un espace privilégié d'apprentissage de la différence tout en permettant une médiation culturelle avec la réalité sociale dans laquelle l'apprenant cherche une modalité d'insertion en tant qu'acteur social.

Le retour sur expérience de nos interviewés —avec l'analyse de leurs perceptions, représentations préalables et difficultés d'ordre linguistique et/ou socioculturel identifiées dans leur discours— permet de mieux comprendre les effets pragmatiques de cette compétence dans la communication et la place qui doit lui être accordée en cours de langue.

À cheval entre la sociolinguistique et la didactique du FLE, ce travail de doctorat vise à mieux connaître les facteurs qui influencent la construction de la CCI et les différentes dynamiques qui l'impactent, afin de mieux pouvoir œuvrer pour son développement.

Mots-clés : apprenants de FLE primoarrivants en France, compétence de communication interculturelle, didactique du FLE, étudiants étrangers en France, interculturalité, représentations socioculturelles.

ABSTRACT

Cross-cultural communication skills and student mobility: the case of first-time-in France learners and multilingual and multicultural classes of French as a foreign language (FLE)

In the current context of the globalization of higher education, this research suggests a reflection on the cross-cultural communication skills (known as CCI in French) of exchange students coming to France. This study also looks at the way in which CCI is taught and learned in the 'French as a foreign language' (FLE) class.

Based on the skills and knowledge needed to communicate in a foreign language and the theoretical contribution of the intercultural perspective, which has been developed into language didactics since the 80s, we analyze a corpus of 26 interviews with newly arrived learners from 12 different nationalities in order to consider their experience both inside and outside the classroom.

The choice of the FLE class in a French-speaking country as a cross-cultural meeting place is justified because it constitutes, for these students from all different backgrounds, a privileged place for learning about difference while allowing a cultural mediation with the social reality in which they seek a means of insertion as social actors.

The analysis of our interviewees' feedback –through a detailed assessment of their perceptions, prior representations and the language-related difficulties and/or socio-cultural issues we were able to identify in their speech- allows a better understanding of the pragmatic effects of this skill-set while communicating and the place it deserves in a language course.

Somewhere in between sociolinguistics and the didactics of French as a foreign language, this PhD seeks to improve our understanding of the key factors in the build-up of cross-cultural communication skills as well as the various dynamics that have an impact on this skill-set in order to enhance them.

Keywords: first-time-in France French as a foreign language (FLE) learners, Cross-cultural communication skills, foreign students in France, didactics of French as a foreign language, interculturality, socio-cultural representations.

TABLE DES MATIÈRES DU PREMIER VOLUME

REMERCIEMENTS **3**

TABLE DES MATIÈRES DU PREMIER VOLUME **7**

SIGLES **12**

INTRODUCTION **15**

PARTIE I **20**

CHAPITRE 1. ..... **21**

L'ÉTUDIANT ÉTRANGER EN FRANCE : LES ENJEUX DE LA MOBILITÉ ... **21**

1.1. L'étudiant étranger et la mondialisation de l'enseignement supérieur **23**

1.1.1. L'étranger : une proximité ambivalente 23

1.1.2. Les différents types de mobilité étudiante et la motivation au départ 27

1.1.3. Les étudiants étrangers en France : un peu d'histoire et quelques chiffres 36

1.1.4. L'impact de l'internationalisation sur l'Université française 43

1.2. L'étudiant en mobilité internationale : langue et communication **47**

1.2.1. Les défis de la mobilité entrante individuelle et encadrée 48

1.2.2. Langue cible, altérité et adaptation 52

1.2.3. Lorsque la rencontre culturelle se passe mal : choc et conflit 58

CHAPITRE 2. ..... **61**

LA RENCONTRE AVEC L'AUTRE, LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ET L'APPROCHE INTERCULTURELLE **61**

2.1. Représentations et stéréotypes comme médiateurs de la rencontre avec l'Autre **62**

2.1.1. Effets sociaux des stéréotypes dans les relations entre groupes 69

2.1.2. Influence des stéréotypes dans la communication interculturelle 72

2.2. Langue et culture partagée **74**

2.3. La communication en langue étrangère : compétences et savoirs **77**

2.3.1. La compétence de communication 79

2.3.2. La compétence culturelle 81

2.3.3. Savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre 83
2.3.4. La compétence plurilingue ou de communication interculturelle 84

2.4. L'interculturel en didactique de langues : émergence et approches 86
2.4.1. Un champ disciplinaire nouveau ? 86
2.4.2. L'enseignement des langues étrangères et la didactique de l'interculturel 90
2.4.2.1. Une évolution en perspective 91
2.4.2.2. L'approche interculturelle : vers une modélisation ? 100
2.4.2.3. La formation à l'interculturel et la construction de la CCI en cours de langue 106

CHAPITRE 3. 118

L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE EN MILIEU HOMOGLOTTE : LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION INTERCULTURELLE MISE À L'ÉPREUVE 118

3.1. La classe de FLE plurilingue en milieu homoglotte 120
3.1.1. Quelles rencontres avec l'Autre ? Quels enjeux ? 121
3.1.1.1. La rencontre enseignant-apprenants 121
3.1.1.2. La rencontre entre apprenants 126
3.1.2. La classe comme lieu de médiation et le rôle de l'enseignant comme facilitateur 130

3.2. Vers une évaluation de la CCI 138
3.2.1. Les profils-niveaux de compétence 139
3.2.2. L'auto-évaluation comme démarche consciente du développement de la CCI 145

PARTIE II 149

CHAPITRE 4. 150

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET PRÉSENTATION DU CORPUS 150

4.1. Méthodologie de recueil de données 151
4.1.1. L'interview 151
4.1.2. La préparation de l'entretien directif : le guide d'entretien 154

4.2. Le recueil des données : prise de contact, passation et transcription 157
4.2.1. La prise de contact et la présentation de l'enquête 157

4.2.2. La relation interviewer/interviewé 160
4.2.3. Les choix de transcription 162

4.3. La composition du corpus 163
4.3.1. Un échantillon varié 163
4.3.2. Un échantillon représentatif de la composition des classes du CUEF 167
4.3.3. Descripteurs complémentaires et lectures croisées 169

4.4. La grille d'analyse du corpus 179

PARTIE III 183

CHAPITRE 5. 184

ANALYSE DU CORPUS 184

5.1. Motivation de la mobilité vers la France 185
5.1.1. La mobilité encadrée : choix ou opportunité ? 187
5.1.2. Le choix de la France et les différents types de motivation 189
5.1.3. La perspective de l'expatriation : le projet personnel ou professionnel en France 195
5.1.4. Mobilité et dynamique motivationnelle 197

5.2. La représentation de la France et des Français : des stéréotypes à la rencontre avec l'Autre 200
5.2.1. Les représentations avant et après l'insertion sociale en France par groupes nationaux 201
5.2.1.1. Témoignage des interviewés irakiens 201
5.2.1.2. Témoignage des interviewés nigérians 215
5.2.1.3. Témoignage des interviewé.e.s canadien.ne.s 221
5.2.1.4. Témoignage des interviewé.e.s brésilien.ne.s 233
5.2.1.5. Témoignage des interviewées sud-coréennes 241
5.2.1.6. Témoignage des interviewées chinoises 246
5.2.1.7. Témoignage de l'interviewée taïwanaise 259
5.2.1.8. Témoignage de l'interviewé saoudien 261
5.2.1.9. Témoignage des interviewé.e.s européen.ne.s 262
5.2.2. L'évolution des représentations : analyse quantitative et autres variables d'éclairage 273
5.2.2.1. Les représentations antérieures et actuelles : chiffres globaux 274

5.2.2.2. Les représentations antérieures et actuelles par groupes nationaux 276
5.2.2.3. Les représentations antérieures et actuelles selon le sexe des enquêté.e.s 279
5.2.2.4. Les représentations antérieures et actuelles selon l'âge des enquêtés.... 280
5.2.2.5. L'apprentissage antérieur du FLE et les représentations 281
5.2.2.6. Les représentations antérieures et actuelles en fonction du niveau de français des enquêté.e.s 283
5.2.2.7. Les représentations actuelles et la durée du séjour en France 286
5.2.3. L'évolution des représentations de l'Autre : dynamiques et auto observation 287

5.3. Le contact interculturel et les expériences de communication des apprenants de FLE primoarrivants en France 291
5.3.1. Interactions sociales et expériences de communication en dehors de la classe de FLE 292
5.3.1.1. La communication avec les autochtones : récits d'expériences 292
5.3.1.2. Difficultés de communication identifiées par les apprenants et stratégies déployées 324
5.3.1.3. L'insertion sociale : contextes et stratégies d'interaction avec les autochtones et adaptation 329
5.3.2. Expériences de communication et apprentissages en classe de FLE en milieu homoglotte 340
5.3.2.1. La communication entre apprenants et enseignants : motivation et récit d'expériences 340
5.3.2.2. La communication entre apprenants et l'expérience du co-apprentissage 356
5.3.2.2.1. Perceptions sur la diversité linguistique et culturelle : atouts et enjeux 356
5.3.2.2.2. Perceptions sur la communication interculturelle et le co-apprentissage 366
A) Le choix du binôme et/ou du groupe de travail 367
B) Difficultés de communication interculturelle et de co-apprentissage ... 373
C) La différence culturelle : généralisation, stéréotypes et adaptation 378

5.3.2.3. Motivation et attitudes en classe de FLE en milieu homoglotte : vers un apprentissage de la CCI ? 381

CONCLUSION 398

BIBLIOGRAPHIE 409

RÉFÉRENCES DES ARTICLES DE PRESSE ET SITOGRAPHIE 429

INDEX DES FIGURES 433

INDEX DES TABLEAUX 435

SIGLES

AFP	Agence France-Presse
AES	Administration économique et sociale
BM	Banque Mondiale
BRICS	Brazil, Russia, India, China, South Africa
CAF	Caisse d'Allocations Familiales
CCI	Compétence de Communication Interculturelle
CE	Compréhension Écrite
CECR	Cadre Européen Commun de Référence pour les langues
CNOUS	Centre National des Œuvres Universitaires et Scolaires
CO	Compréhension Orale
CROUS	Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires
CUEF	Centre Universitaire d'Études Françaises
DALF	Diplôme Approfondi de Langue Française
EE	Expression Écrite
EFTLV	Éducation et Formation Tout au Long de la Vie
ENSICAEN	École Nationale Supérieure d'Ingénieurs de Caen
EO	Expression Orale
ERASMUS	European Region Action Scheme for the Mobility of University Students
ESR	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation
FLE	Français Langue Étrangère
FLS	Français Langue Seconde
HCERES	Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
ISO	International Organization for Standardization
LANSAD	LANgue pour Spécialistes d'Autres Disciplines
LEA	Langues Étrangères Appliquées
LGBT	Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender.
LIDILEM	Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles
LLCE	Langue, Littérature et Civilisation Étrangères
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
ONG	Organisation Non Gouvernementale

PEL	Portfolio Européen des Langues
PLF	Projet de Loi de la Finance
RNB	Revenu National Brut
SGAV	Structuro-Globale Audio-Visuelle
SMIC	Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance
STAPS	Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
UE	Union européenne
UGA	Université Grenoble Alpes
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USA	United States of America
UVHC	Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis

INTRODUCTION

« Apprendre les langues pour appréhender l'humain. Quelle préparation linguistique pour un stage à l'étranger ? »[1] … Le parti pris par l'Agence Erasmus+ dans la rubrique informative de son site est clair : mettre en avant l'enjeu qui, dans l'apprentissage des langues, dépasse largement la simple maîtrise des savoirs langagiers. Elle n'est pas la seule puisque la communication des formations universitaires à vocation internationale ou des structures proposant un accompagnement linguistique aux étudiants étrangers en France avant ou pendant la mobilité se fait désormais dans le même sens. Ainsi, dans la présentation de l'une de ces Écoles misant sur les publics et réseaux internationaux, on pourra lire :

> La première exigence de la dimension internationale de la formation d'ingénieur est l'acquisition de la pratique des langues étrangères dans le cadre de mises en situation professionnelle qui inclut les dimensions linguistique et interculturelle. La formation doit permettre l'acquisition d'une large ouverture culturelle et d'une aptitude à travailler en contexte international.[2]

Et sur la page d'une université française adressée aux étudiants en mobilité entrante : « Des sessions de formation intensive alliant une préparation linguistique, méthodologique (inter)culturelle adaptée à votre domaine d'études, et un accompagnement de votre intégration pédagogique sont disponibles » [3].
Décidément, l'interculturel est devenu l'un des mots-clés de la mobilité étudiante.

La notion est pourtant loin d'être nouvelle. Elle est née dans le domaine de l'éducation dans les années 70 en lien direct avec l'arrivée massive d'immigrés en France et les difficultés scolaires qu'éprouvaient leurs enfants en classe. Alors qu'on a souvent décrit l'éducation multiculturelle comme s'intéressant davantage à l'altérité intérieure (minorités raciales, ethniques, sexuelles, etc.), l'interculturalité s'intéresse, de façon générale, aux relations entre individus issus de pays différents, en considérant la différence, dûment abordée, comme l'opportunité d'un enrichissement mutuel. À partir des sciences de l'éducation, le commerce, la sociologie, la sociolinguistique, la linguistique appliquée et la didactique de langues se sont progressivement emparés de la notion et l'ont intégrée

[1] Par Sonja Piquet (2014), responsable du Département Langues et Humanités à l'école nationale supérieure d'ingénieurs de Caen (ENSICAEN).
[2] Ibid.
[3] Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis (UVHC, 2018).

à leurs approches. Et si la multiplicité de champs disciplinaires qui se partagent l'objet d'étude interculturel est grande, celui-ci n'a fait que préciser ses contours et gagner en visibilité. Comme l'écrit Gohard-Radenkovic, en se basant sur la définition du Conseil de l'Europe de 1986,

> l'emploi du mot *interculturel* implique nécessairement, si on attribue au préfixe *inter-* sa pleine signification, interaction, échange, élimination de barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme *culture* on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. (Gohard-Radenkovic 2005 : 54).

Pour ce qui est de l'approche interculturelle en didactique de langues, elle a commencé à s'imposer à partir des années 80 et a été d'une certaine manière institutionnalisée dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues en termes de *compétence pluriculturelle* « dont la *compétence plurilingue* est l'une des composantes » (CECR, 2001 : 12). Il n'en demeure pas moins que sa mise en œuvre, si fréquemment associée aux projets de mobilité, reste parfois anecdotique en cours de langue et que, dans le champ disciplinaire de la didactique de langues, le reproche a été souvent fait à cette approche d'être largement descriptive et difficile à traduire en modèle d'enseignement/apprentissage concret.

C'est dans ce contexte de réflexion interdisciplinaire et d'application concrète des principes de l'approche interculturelle à l'enseignement des langues que s'inscrit le présent travail. Notre intention en nous penchant sur la compétence de communication interculturelle et la mobilité étudiante était d'apporter une pièce à l'édifice de ce dialogue ainsi que des éléments de réflexion sur la didactique du Français Langue Étrangère (FLE) en contexte homoglotte, dans le cadre précis des classes multilingues et multiculturelles formées par des étudiants étrangers en mobilité. Pour ce faire, nous avons eu besoin dans un premier temps de poser quelques jalons, qui constituent autant de chapitres, afin d'établir le cadre théorique de notre recherche et d'en délimiter le champ.

Le premier chapitre délimite le périmètre de cette thèse et propose une description détaillée des mobilités universitaires entrantes en France (libres et encadrées) dans le contexte actuel de mondialisation du marché de l'enseignement supérieur. Il nous permettra de mettre l'étudiant étranger en perspective comme sujet/objet d'étude d'un point de vue historique et quantitatif à la fois, ainsi que de présenter les principaux enjeux psycho et sociolinguistiques liés à la dimension vécue de la langue que représente la mobilité. En effet, toute personne quittant son pays d'origine subit à priori une « triple rupture : le

déménagement puisque l'on quitte un territoire géographique, le dépaysement puisque l'on quitte un territoire social et culturel, le déracinement puisque l'on quitte un territoire affectif, personnel et linguistique » (Murphy Lejeune, 2003b : 70). Outre servir à définir quelques notions clés instrumentales pour notre recherche (altérité, décentrement, choc, adaptation, intégration, etc.), cette présentation de l'abondante littérature scientifique sur les mobilités étudiantes et la communication interculturelle en général sera aussi l'occasion d'introduire quelques réflexions sur la sociabilité des étudiants étrangers et leurs difficultés d'insertion dans le système d'enseignement supérieur français (même si plus tard nous choisirons de ne pas aborder dans notre enquête ces aspects directement liés à l'adaptation au cursus universitaire français).

Le deuxième chapitre s'inscrit, pour sa part, dans une logique de transition entre la sociolinguistique et la didactique des langues étrangères. À partir des situations de contact linguistique et culturel et de la réflexion théorique sur l'objectif communicationnel dans l'enseignement des langues, nous aborderons successivement le rôle des représentations et des stéréotypes comme éléments de médiatisation de la rencontre interculturelle ainsi que les compétences et savoir-faire nécessaires à la communication en langue étrangère. Ce volet permettra donc de dresser un premier inventaire de ce qui pourraient être les contenus d'un enseignement/apprentissage destiné à outiller les apprenants de langue pour le dialogue interculturel. Mais il proposera également un état de l'art sur la recherche consacrée à la compétence de communication interculturelle (CCI) aussi bien en termes de théorisation (Abdallah-Pretceille, Collès, Porcher, Zarate), que de propositions de modélisation (Balboni, Blanchet, Louis) ou d'évaluation (Balboni, Lussier). Par l'ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre qu'elle mobilise, le plein développent de la CCI —qui recoupe la compétence plurilingue et pluriculturelle définie dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR, 2001)—, sera enfin défini comme objectif ultime de l'apprentissage des langues.

Le troisième chapitre se donnera comme cadre la classe de langue en milieu homoglotte et adoptera la perspective de l'enseignement du FLE, en resserrant le contexte de la mobilité étudiante aux classes plurilingues et multiculturelles qui préparent ou accompagnent, dans des Centres Universitaires de l'Enseignement du Français, les projets de mobilité. Espace privilégié de la rencontre interculturelle, nous nous demanderons quels sont les enjeux et les dynamiques spécifiques à ces classes du fait des circonstances dans lesquelles l'enseignement/apprentissage du FLE s'y déroule. Nous introduirons ainsi

quelques axes de réflexion amenant à la problématique sur laquelle nous avons choisi de nous centrer en constituant notre corpus.

Une fois ce cadre théorique établi, la deuxième partie de cette thèse sera consacrée à l'analyse d'un corpus de 26 entretiens directifs d'apprenants de FLE/étudiants étrangers dans une structure universitaire française dont la transcription et/ou registre audiovisuel est présentée dans le volume des annexes (annexe 2). La constitution de ce corpus, la justification de certains choix méthodologiques et partis pris adoptés lors de la transcription est expliquée dans l'introduction du chapitre 4. Le cinquième et dernier chapitre constitue, enfin, le cœur de l'analyse. Il est organisé par rubriques thématiques et orienté vers la formulation d'hypothèses interprétatives du discours tenu à l'enquêteur. Comment se construit le cheminement qui amène de l'*ethnocentrisme culturel*, à l'*étape ethnorelative* et finalement à l'*intégration* des différences culturelles (Bennett, 2004) au contact d'une société et d'une langue étrangères ? Comment passe-t-on de l'*identité singularisante* à l'*identité-instrument* liée au projet d'études à l'étranger et, puis, à l'*identité-participation* (Erlich) au sein de la société d'accueil ? Quelles expériences, quels apprentissages, quels habilités et attitudes jalonnent, dans les témoignages rassemblés dans notre corpus, le passage du *niveau de reconnaissance/conscientisation culturelle* à celui de *comparaison/appropriation critique* et celui d'*analyse/intégration*, enfin, selon les profils de déploiement de la CCI établis par Lussier ? Comment, en bref, les étudiants étrangers/apprenants primoarrivants en France vivent et mettent-ils en mots la rencontre interculturelle ? Le contact entre langues et cultures différentes a beau ne pas produire forcément une meilleure compréhension de l'Autre, l'individu contemporain peut viser à devenir un « programmateur culturel » plutôt qu'un « membre d'une culture » (Lull, 2000 : 268). Aussi, afin de mieux comprendre ce processus, nous nous interrogerons sur les facteurs qui influencent le déploiement de la CCI en milieu homoglotte ainsi que sur la relation dynamique que ceux-ci entretiennent entre eux, à la lumière des témoignages de nos interviewés sur des sujets comme la motivation du départ en France, les représentations antérieures et contemporaines à leur séjour ou les expériences de communication vécues à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe de FLE. La centralité accordée à la perspective des acteurs, à l'analyse discursive de leurs perceptions et leur récit apporte un éclairage pratique sur la construction de cette compétence qui contribuera, nous l'espérons, à mesurer la part qui devrait lui être consacrée en cours de FLE, aussi bien en amont qu'en accompagnement des mobilités étudiantes.

PARTIE I

CHAPITRE 1.

L'ÉTUDIANT ÉTRANGER EN FRANCE : LES ENJEUX DE LA MOBILITÉ

> *Nous avons la tête trop pleine de nos premières impressions visuelles ; voyager, être à l'étranger, très loin de chez soi, [...] c'est comme assister à un film. Ça se fait en silence. Nous absorbons.*
>
> ***Claude Jasmin***

L'étudiant étranger en contexte homoglotte étant à la fois le sujet et l'objet de notre étude, dans ce premier chapitre nous nous intéresserons à l'expérience de vie à l'étranger liée à son statut particulier ainsi qu'aux cadres institutionnels, enjeux et rencontres qui peuvent influencer son expérience d'apprentissage et son séjour. La mondialisation de l'enseignement supérieur détermine, en effet, de nouveaux cadres de mobilité académique qui ont sensiblement modifié depuis la fin du siècle dernier aussi bien le profil de l'étudiant étranger en France que son expérience de l'interculturel. Après un bref historique retraçant l'évolution qui façonne cette donne sociologique actuelle, des questions de nature plus générale sur la rencontre avec l'Autre devront être également posées afin d'établir un premier périmètre des enjeux-expériences qui vont rendre tangible et plus concrète notre approche de la compétence de communication interculturelle (CCI).

S'intéresser au point de vue des étudiants en tant qu'acteurs de l'expérience et bénéficiaires des structures d'encadrement de la mobilité internationale est, en fin de compte, un choix essentiel dans notre recherche sur l'interculturel. Comme Erlich n'a pas manqué de le souligner (2012 : 199) :

> l'intérêt sur la mobilité étudiante en Europe a en effet plus volontiers porté pour le moment sur des questions de politique globale, souvent au niveau national, avec un moindre intérêt manifesté pour ce qui se passe dans les établissements et pour les jugements des étudiants eux-mêmes sur leur expérience universitaire en situation de mobilité.

C'est donc en ayant à l'esprit ladite lacune que nous abordons ce chapitre sur l'étudiant étranger et que nous espérons poser les bases factuelles et le cadre du questionnement qui guidera ensuite l'analyse de notre corpus.

1.1. L'étudiant étranger et la mondialisation de l'enseignement supérieur

Étudiants ou travailleurs, dans le monde d'aujourd'hui, notre vie ne s'arrête pas aux frontières de nos pays même lorsque nos déplacements à l'étranger sont limités. Si la télévision avait massivement ouvert une porte sur le monde dans les années 60, l'Internet et l'ère de l'information globale se sont chargés de transformer celui-ci en *open space* grâce à un *click*. L'Internet omniprésent et la démocratisation de l'accès aux équipements connectés ont à jamais changé les distances, la conception du temps et, bien entendu, notre perception des frontières. Nous évoluons désormais dans un monde qui englobe, à une échelle variable, la différence géographique et culturelle[4], un monde où le découpage national des identités n'a plus exactement le même sens que par le passé. Bien en deçà de ce questionnement très contemporain sur les frontières et l'homogénéité des pratiques sociales dans les sociétés globalisées d'aujourd'hui, c'est aussi le concept même d'*étranger* qu'on a vu évoluer.

1.1.1. L'étranger : une proximité ambivalente

Que veut dire, en effet, *étranger* dans ce contexte global et interconnecté de nos sociétés où le plurilinguisme est, en outre, de plus en plus fréquent ? Les définitions du mot mettant en avant la non-appartenance à un état nation donné pour inclure ensuite l'acception d'extériorité par rapport à une certaine communauté semblent désormais plus finement déclinées en cercles d'exclusion successifs[5]. Ainsi, si un étranger reste au premier

[4] Comme l'affirme Breton (2003 : 25), « Les pratiques, qu'elles soient culturelles, économiques, de consommateurs, intellectuelles, religieuses, médiatiques, sportives et sociales, de sa vie de tous les jours relèvent de réseaux sociaux qui n'ont pas du tout la même délimitation socio spatiale. Ces réseaux peuvent être locaux, nationaux, continentaux, occidentaux, ou carrément planétaires ou globaux ».

[5] En partant des définitions classiques qui font de l'étranger celui « qui est d'une autre nation, qui appartient, qui a rapport aux autres pays » (*Littré*), d'autres dictionnaires plus récents incluent désormais des acceptions plus familières soulignant l'extériorité par rapport à un groupe homogène quelle qu'en soit la nature. Dans le même esprit, Murphy-Lejeune (2003b : 21) inclut dans sa définition de l'étranger au sens large les autres « ennemis de l'intérieur », les exclus, les isolés, les marginaux, tout en précisant que l'étranger au sens étroit se différencie de ceux-ci du fait de son appartenance à une langue-culture extérieure. S'il est vrai, par ailleurs, que la notion d'*étranger* s'inscrit historiquement dans un rapport contradictoire avec celle de *citoyen,* Sonkajärvi (2008 : 7) note à ce propos qu'en Europe occidentale cette notion de citoyen permet de : « distinguer entre les personnes jouissant de tous les droits politiques et de l'ensemble des prestations sociales de l'État, et toutes celles qui n'appartiennent que partiellement à ces statuts », mais précise que « si nous pensons, notamment, au processus de l'intégration européenne, force est de constater qu'il existe, du point de vue des États-membres de cette communauté, différents types d'étrangers » : les ressortissants de l'Union européenne, les étrangers venant des pays candidats à l'Union et, finalement, les personnes provenant des pays non membres. La définition de l'étranger, ses droits, son statut juridique et sa perception sociale sont

sens celui qui vient d'ailleurs —« l'étranger est celui qui cogne aux frontières, les transgresse et circule entre des espaces divers » (Murphy-Lejeune, 2003b : 45) ; « passée la frontière, on devient automatiquement un étranger » (Anquetil, 2008 : 235)—, il convient de rappeler que ce statut relève à la fois du politique, du social et du psychologique. Il est vrai que les étrangers qui partagent notre langue maternelle sont parfois perçus comme moins étrangers que d'autres et que la proximité géographique ou culturelle rend souvent le statut de l'autre *moins étranger*, mais, une fois loin de sa communauté d'origine, il suffit d'être vu et traité comme tel (ou de se percevoir soi-même comme tel) pour le redevenir.

Certes, faire l'expérience de l'étranger est désormais devenu chose plus accessible. Avec le développement des moyens de transport et les accords gouvernementaux qui ont contribué à faciliter la mobilité des individus « les frontières ne constituent plus d'obstacles pour ceux qui, à proportion de leurs moyens financiers, ont envie de découvrir d'autres pays » (Ljalikova, 2008 : 117). La rapidité des déplacements ainsi que la généralisation des mobilités résultant de la globalisation de l'économie et des marchés, auraient déjà suffi à transformer notre inscription physique dans l'espace et dans le temps même sans que les nouveaux moyens technologiques de communication ne viennent encore s'ajouter. On estime aujourd'hui que, dans toutes les sociétés, les jeunes « font au quotidien l'expérience [d'une] déterritorialisation des normes et des pratiques, traçant ainsi les contours d'une nouvelle culture de mobilité, propice à généraliser les voyages d'études » (Ennafaa & Paivandi, 2008 : 11). Alors que certains auteurs n'hésitent pas à annoncer que cette mobilité croissante des personnes, conjuguée avec l'influence des technologies d'information et communication, aboutira à une nouvelle hybridation et fusion des cultures (Knight, 2003 : 109), il n'en demeure pas moins que toute personne quittant son pays d'origine subit *à priori* une « triple rupture : *le déménagement* puisque l'on quitte un territoire géographique, *le dépaysement* puisque l'on quitte un territoire social et culturel, *le déracinement* puisque l'on quitte un territoire affectif, personnel et linguistique » (Murphy Lejeune, 2003a : 70, c'est nous qui soulignons[6]). En d'autres mots, si la mobilité « métaphorique ou directe »

---

donc aussi une réalité sujette à évolution en fonction des relations internationales et politiques entre les pays, même si celui-ci n'est pas le seul cas de déclinaison de la notion d'étranger en degrés.

[6] Les répercussions d'une telle disruption de continuités ont d'ailleurs été identifiées et déclinées d'une façon très suggestive par Murphy-Lejeune (2003b : 38-39) sur le plan spatial (mobilité-nomadisme, dislocation, entre-deux, distance/proximité, absence de territorialité et ouvertures spatiales), sur le plan temporel (discontinuité, vagabondage, manque d'histoire, inflation du présent, l'inscription précaire dans le transitoire et le passager), mais aussi en ce qui concerne la position sociale du sujet (l'intrusion, la nouvelle socialisation, l'appartenance sociale suspendue, les dynamiques intégration/ségrégation) ou sa position symbolique

(Ljalikova, 2008 : 117) s'est généralisée dans les sociétés contemporaines, l'expérience elle-même n'en est pas forcément banalisée. Dans le contexte de globalisation actuel où, dans les mots de Murphy-Lejeune « le nouvel étranger est "tout un chacun" », « l'étranger moderne est devenu [...] un acteur interne avec un regard extérieur. Au lieu d'une différence apparente, sa visibilité se situe au second degré et teste sa capacité à devenir membre » (Murphy-Lejeune, 2003b : 36). Ce nouvel enjeu redéfinit d'ailleurs selon lui les nouvelles mobilités de façon assez large, en termes de « capital personnel » comme la capacité qu'a chaque individu de se déplacer et de s'adapter à des environnements divers, indissociable du « savoir linguistique ou culturel acquis hors mobilité physique » (Murphy-Lejeune, 2003b ; 11 et 2003a : 51).

Bien évidemment, la mobilité internationale des étudiants dans l'enseignement supérieur ne fait pas exception à ces considérations générales. D'une part, son évolution historique a bien connu des fluctuations en fonction des conjonctures politico-économiques et migratoires des différents pays qui ont fait que « *de facto*, les statuts d'étranger et d'étudiant étranger ont été soumis aux mêmes aléas » (Erlich, 2012 : 24)[7]. D'autre part, la mondialisation et la globalisation de l'économie ont transformé la poursuite d'études à l'étranger en élément capital du développement des universités à travers le monde, libéralisant à son tour le marché de l'enseignement supérieur. L'internationalisation des universités est dès lors devenue un enjeu d'importance, à la suite d'une autre évolution dans la nature du capital de richesse des nations qu'il convient aussi de rappeler :

> Nos sociétés sont désormais organisées autour de la production de savoirs (…) elles ont glissé d'un mode de développement industriel à un mode de développement communicationnel et — conséquence directe — (…) ce ne sont plus les biens industriels, mais bien les nouveaux savoirs qui constituent la force motrice de l'activité économique et qui définissent la capacité d'innovation de la socio économie. (Breton, 2003 : 28).

Dans le contexte d'une telle « société fondée sur le savoir, d'une globalisation accélérée et d'une mobilité accrue des ressources humaines, financières, technologiques,

---

d'étranger, ainsi que son identité fragmentée (désorientation et crise personnelle, conflit du « moi divisé », apprentissage, éventuelle adaptation, identités multiples et individuation de la personne).

[7] Le statut de l'étudiant étranger a beaucoup évolué en France. Waxin (1939 : 268) nous apprend qu'au XVIII siècle, les étrangers avaient le droit de poursuivre des études universitaires en France, mais qu'ils n'avaient pas en revanche le droit d'y mettre leur diplôme à profit. Au XIX siècle la distinction entre enseignement et utilisation des diplômes acquis en France, persistait pour une raison simple selon cet auteur : « l'absence probable de sens national chez ces nouveaux venus ». Dans un contexte de haute tension internationale, peu avant l'éclatement de la Deuxième Guerre mondiale, le discours de Waxin en dit long sur la contingence des représentations de l'étranger lorsqu'il ajoute qu' « il n'est pas raisonnable de donner le pain des enfants de la maison à des étrangers » » (Waxin, 1939 : 269).

culturelles et sociales » (Breton, 2003 : 22), il est logique que la demande d'enseignement supérieur augmente et que la mobilité académique des étudiants, des chercheurs, des enseignants et des connaissances fasse désormais partie de « l'offre » du nouveau marché des savoirs globalisé. Aujourd'hui, les programmes d'études et les fournisseurs de services académiques franchissent les frontières. Ce sont d'ailleurs des raisons économiques et de profit qui impulsent une large partie de la fourniture internationale ou transfrontière de services éducatifs. « Cette motivation par le profit est désormais une réalité, et elle s'applique tant aux fournisseurs privés que, dans certains cas, aux institutions publiques. Bref, l'aspect commercial de l'éducation se développe », constate Knight à ce propos (2003 : 90) et certains établissements se positionnent clairement sur ce marché, en attirant un public davantage international[8].

Si, dans ce nouveau marché mondialisé, les étudiants deviennent « les consommateurs d'une connaissance, vue comme un bien à s'approprier » (Erlich, 2012 : 25), faire ses études en tout ou pour partie à l'étranger est considérée comme un atout académique ou professionnel pouvant déterminer les chances qui se présenteront à l'avenir. Stages, séjours linguistiques, bourses, programmes d'échange, etc. se multiplient ainsi afin d'encourager le plurilinguisme et de valoriser les *curricula* de certaines filières —« l'idée que les études à l'étranger augmentent les chances d'entrer dans des filières sélectives est très souvent présente dans le discours des étudiants Erasmus » confirment Ballatore & Blöss (2008 : 37) par exemple—, alors que le développement d'un marché de la recherche très concurrentiel donne parallèlement à la mobilité des étudiants spécialisés les caractéristiques d'un marché élitaire, de fuite et captation de « cerveaux ». Certes la course à la mobilité actuelle dans ce marché mondialisé de l'enseignement supérieur n'est pas sans risques ni inconvénients… Comme le souligne Abdallah-Pretceille, « la "commercialisation de l'altérité" par le biais de séjours de plus en plus "clés en main", souvent fortement soutenue par des subventions publiques, néglige la structure des apprentissages » (2008 : 216). Mais, en général, le pari du séjour à l'étranger pendant les années d'études a depuis longtemps cessé d'être réservé aux étudiants spécialistes dans les

[8] En France c'est notamment le cas des Écoles de commerce, qui intègrent dans leur offre et comme atout de leur cursus des promotions largement internationales, avec des contacts avec des établissements partenaires à l'étranger et le réseau de relations personnelles que cela permet de tisser. Les universités-entreprises sont aussi un phénomène relativement nouveau. Elles sont surtout un format propre aux États-Unis, où « leur nombre est passé de 400 en 1988 à 1600 en 1998 » (Knight, 2003 : 98). Les universités-entreprises internationales attirent en général les étudiants aisés des pays « riches » ou « pauvres », confirmant sous une nouvelle forme ce préjugé traditionnel selon lequel « les échanges universitaires ont toujours été une entreprise largement élitiste (…) à la fois dans les pays industrialisés et les pays en développement » (Erlich, 2012 : 81).

langues étrangères pour devenir un élément essentiel de la formation professionnelle en tant que première expérience internationale dans ce marché de travail globalisé que les jeunes diplômés aspirent à intégrer.

1.1.2. Les différents types de mobilité étudiante et la motivation au départ

La mobilité internationale des étudiants de l'enseignement supérieur peut être présentée, pour commencer, comme un rapport en réseau qui se déploie sur plusieurs niveaux :

- celui des acteurs politiques et institutionnels : pays, régions, universités, pôles universitaires ;
- celui du réseau déterminé par les relations entre les universités (coopération, concurrence, échanges, conventions, etc.) ;
- celui de l'université d'accueil elle-même, où s'articulent connaissances, structures de cursus, rapports entre étudiants et enseignants, résultats, etc.

À partir de là, il existe dans ce domaine trois types de mobilité :

1- La *mobilité spontanée, libre ou individuelle*, « qui voit des étudiants choisir individuellement de s'inscrire dans un établissement d'enseignement supérieur étranger, sans convention intergouvernementale ni support institutionnel financier, et par définition difficile à recenser, bien que, semble-t-il, en constante augmentation » (Ballatore & Blöss, 2008 : 18). Au-delà des motivations personnelles et de l'attrait du voyage en tant que tel, Knight (2003 : 103) apporte une autre raison pour ce type de mobilité : « étant donné que la demande d'enseignement supérieur et d'éducation des adultes ne cesse d'augmenter, souvent au-delà des capacités du pays […] certains étudiants sont intéressés par les possibilités de faire des études hors de leur pays ». En général, ces étudiants sont à la recherche de filières universitaires qui ne font pas partie de leur système universitaire d'origine, mais qui leur offriront de ce fait une possibilité de recrutement accrue dans le marché de travail de leur pays plus tard.

2- La *mobilité institutionnalisée*, définie principalement comme une mobilité en cours d'études, incluant celle supportée par des programmes comme Erasmus. Il faut noter « qu'entre 1987 et 2004, plus d'un million d'étudiants ont effectué un séjour à l'étranger dans le cadre d'Erasmus », d'après Ballatore & Blöss (2008 : 20).

3- Les *échanges universitaires internationaux* opérés « entre des organisations contractualisées en relation étroite (de recherche), et incluant en théorie une certaine réciprocité, parfois différée » (Ballatore & Blöss, 2008 : 19).

Or la mobilité étudiante a beau englober « les déplacements d'étudiants issus de toutes les institutions de l'enseignement supérieur » (Erlich, 2012 : 18), elle ne se limite pas pour autant à la seule mobilité universitaire. Le fait d'être un étudiant étranger en mobilité est en effet moins défini par une catégorie d'encadrement institutionnel ou par la durée plus ou moins longue du cursus suivi —l'année universitaire (entre neuf et douze mois) était une durée habituelle avant la généralisation de la semestrialisation, qui peut désormais la réduire de moitié— que par l'expérience d'étudier à l'étranger « plongé dans une vie quotidienne, évoluant dans un espace d'autonomie liée à la mobilité et au fait d'être ailleurs, un espace d'expression et d'action inédit » (Perrefort, 2008 : 72). La mobilité étudiante dans le supérieur peut dès lors relever du simple séjour linguistique, même si les catégories sont fluides et beaucoup d'étudiants étrangers en formation linguistique suivent parallèlement ou envisagent de suivre ensuite un cursus universitaire dans le même pays d'accueil.

Afin donc de mieux délimiter le champ d'étude défini en France par ces trois types de mobilité il convient de préciser que nous en exclurons les universitaires binationaux qui ont la nationalité française, ainsi que les étudiants participant d'enseignements transfrontaliers à distance[9], alors que nous inclurons les étudiants de FLE, qu'ils se destinent à un futur cursus en français ou qu'ils/elles soient des universitaires inscrit.e.s dans d'autres filières dans leur pays d'origine. Cette optique rejoint par ailleurs la définition de l'étudiant en mobilité internationale proposée par l'UNESCO (2009 : 24) dans son recueil de données mondiales sur l'éducation de 2009, qui identifiait ces trois critères à remplir :

1. la résidence permanente : la mobilité internationale exige que l'étudiant étranger ne soit pas résident permanent du pays d'accueil dans lequel il poursuit des études ;
2. l'enseignement antérieur : on considère que les étudiants sont en mobilité internationale s'ils ont obtenu le diplôme leur permettant d'intégrer à leur niveau

[9] Désormais assez fréquent, ce type de formation pose en effet la question du statut de l'étudiant étranger virtuel ou à distance. Un étudiant qui fait partie d'une université virtuelle dans un pays qui n'est pas le sien est-il traité comme étranger par cette université ? Se considère-t-il comme étudiant étranger dans son propre pays ? La question reste toutefois tangentielle par rapport à cette recherche socio-linguistique qui privilégie comme objet d'étude les « diverses dimensions de sujet, d'acteur social, d'apprenant de langues et cultures étrangères » (Murphy-Lejeune, 2003b : 45) intégrant, au-delà du statut, l'expérience de l'étudiant étranger.

d'études actuel le système d'enseignement dans un autre pays ;

3. la citoyenneté : les citoyens du pays d'accueil dans lequel ils poursuivent des études ne peuvent être considérés comme étudiants en mobilité internationale.

D'autre part, quoi qu'il en soit du type de mobilité internationale adopté et de ces quelques considérations précisant le champ des publics strictement considérés en mobilité, les arguments déclencheurs mis en avant par les étudiants pour tenter l'expérience de l'international nous permettent de compléter cette première typologie descriptive avec une autre approche plus raisonnée des mobilités. Le choix du pays, de la ville et de l'institution d'accueil, ainsi que les objectifs fixés pour la période de séjour à l'étranger et les préalables nécessaires en formation linguistique et culturelle, font la plupart des fois l'objet d'un examen réfléchi, surtout dans le cas des mobilités étudiantes individuelles où l'absence d'un programme d'échange laisse une totale liberté d'organisation au candidat. À ce propos, Erlich observe que les facteurs qui motivent le séjour d'études (total ou partiel) à l'étranger varient aussi largement d'un pays à l'autre qu'entre individus : « pour les étudiants du Sud et des pays émergents, la migration constitue le plus souvent la condition *sine qua non* pour pouvoir faire des études et obtenir des diplômes tandis qu'elle s'apparente plus à un voyage culturel et linguistique pour les étudiants du Nord » (Erlich, 2012 : 145).

En effet, dans l'enquête menée par West & Dimitropoulos en 2003 auprès d'un groupe de 82 étudiants français en mobilité au Royaume-Uni (dont 45 % d'hommes et 55 % de femmes) les principales raisons invoquées pour étudier à l'étranger étaient les suivantes (West & Dimitropoulos, 2003 13) :

- améliorer les chances d'avoir un bon emploi ;
- améliorer leurs compétences en langues étrangères ;
- faire l'expérience d'autres cultures ;
- élargir l'horizon ;
- avoir un niveau plus élevé en anglais pour améliorer les perspectives d'emploi ;
- changer sa vie ;
- avoir une optique différente sur sa discipline d'études ;
- expérimenter différentes méthodes d'enseignement et d'apprentissage ;
- devenir plus indépendant ;
- faire l'expérience d'une communauté universitaire étrangère ;

L'enquête fait ressortir une forte motivation autour de l'expérience culturelle, mais aussi des perspectives d'évolution professionnelle future liées à la maîtrise de l'anglais reflétant

aussi bien les attentes d'un marché du travail globalisé que les caractéristiques de l'enseignement de la langue étrangère sur le territoire français[10]. En ce sens, il a été signalé que, pour la mobilité intra-européenne, « la troïka des motivations classiques (pour le voyage d'études) se résumerait à la formule : langue + développement personnel + découvertes inter/culturelles » (Murphy-Lejeune, 2003a : 54) ; le développement personnel pouvant se décliner dans une gamme assez variée qui va du désir d'indépendance — notamment pour ceux qui n'ont pas quitté le domicile familial en commençant leurs études—, au désir de confrontation à la différence ou à la réalisation d'un projet professionnel lié à un cursus donné, parfois en vue d'une promotion socioprofessionnelle ou d'une future migration.

Si nous considérons, à présent, les motivations du séjour d'études en France exprimées par des étudiants étrangers venus de tous horizons, des recoupements et des différences avec le résultat de la première enquête apparaissent clairement. Ennafaa & Paivandi (2008 : 56) expliquent que ce public d'origines géographiques très diverses motive son choix par les raisons suivantes :

- connaissance de la langue française ;
- intérêts culturels ;
- intérêt scientifique ;
- valeur des diplômes français ;
- quasi gratuité des études ;
- encouragements des parents ;
- poursuite d'études impossible dans le pays d'origine ;
- parent résidant en France ;
- ami étudiant dans une université française ;
- échange interuniversitaire.

La motivation d'une véritable découverte culturelle semble s'estomper ici en partie devant des considérations économiques ou de solidarité économico-familiale parfois en rapport avec le statut d'ancienne métropole de la France. Mais nous ne pouvons exclure un certain biais dans les motivations recensées en fonction de l'échantillon d'étudiants interrogés qui, dans ce cas, semblent essentiellement issus de mobilités individuelles. Nous noterons,

[10] Murphy-Lejeune (2003a : 55) confirme en ce sens que « la volonté de posséder une connaissance plus poussée d'une langue étrangère déjà bien maîtrisée par certains exprime surtout le désir de dépasser le mode d'approche scolaire des langues étrangères qui, en France, et très « formel », centré sur la compréhension de textes écrits plutôt que sur l'expression orale ».

enfin, que la qualité scientifique des formations et le prestige des diplômes français sont aussi invoqués et que la langue, comme élément facilitateur (dans le cas des francophones étrangers) ou des compétences bilingues à acquérir (comme c'était le cas pour l'anglais dans l'étude de West & Dimitropoulos (2003), mais aussi, plus largement, l'acquisition de toute langue étrangère) apparaît comme un élément prépondérant dans la motivation au départ… À la lumière de cette comparaison sommaire, il nous semble pertinent d'éclairer latéralement notre typologie des mobilités avec la distinction qu'avancent certains auteurs entre *l'étudiant étranger* à proprement parler et *l'étudiant international*, devenu le modèle des pays développés. Erlich précise à ce propos que « le premier, géré en référence à une « maîtrise de l'immigration », s'oppose au second qui contribue au renom des universités, aux défis d'un « grand » marché européen de l'enseignement supérieur » (Erlich, 2012 : 25). Certes, tout étudiant international reste un étudiant étranger en dehors de son pays d'origine, mais tout étudiant étranger n'est pas pour autant nécessairement considéré comme "international". La distinction lexicale donne, à notre sens, la mesure de la différence connotée. Elle explicite en plus, sinon une véritable typologie, au moins une sorte de classement des mobilités dans le supérieur.

Pour conclure avec ce classement de mobilités par catégorie en fonction de la motivation au départ, il faut préciser que les catégories que nous essayons de dégager se combinent et ont tout au plus un caractère prépondérant. Ces catégories nous amènent d'ailleurs à faire des constats assez contrastés. Ainsi, la *mobilité par motivation culturelle* est assez transversale. L'ouverture à la diversité, la découverte d'autres cultures, la curiosité pour un pays, la vie dans un autre milieu culturel, sont de fait, avec l'objectif linguistique, l'un des objectifs les plus partagés (Murphy-Lejeune, 2003a : 53). C'est en ce sens, par exemple, que « la Grande-Bretagne, l'Irlande (dont la langue est internationalement reconnue) et les pays scandinaves constituent des destinations de prédilection pour les jeunes européens » (Ballatore & Blöss, 2008 : 25). Sinon, les étudiants cherchent parfois des pays culturellement « plus proches » que d'autres, pour des raisons de sécurité. La mobilité étudiante intra-communautaire mérite dans ce chapitre une brève mention à part. « Encouragée par les traités européens, les programmes communautaires ainsi que par les politiques qui visent l'harmonisation de la structure des diplômes et des programmes de l'enseignement supérieur en Europe » (Erlich, 2012 : 16), elle est en effet au centre d'un double enjeu crucial. D'après les instances communautaires, « le secteur de l'enseignement supérieur à l'intérieur de l'Union européenne a un rôle clé à jouer pour satisfaire les besoins en hauts niveaux de compétence de l'Europe » (West & Dimitropoulos, 2003 : 11) et ce

afin de garantir la position concurrentielle de l'UE par rapport aux États-Unis, aux pays asiatiques et aux nouvelles économies émergentes des BRICS. Mais si la mobilité étudiante intra-européenne répond surtout aujourd'hui au projet professionnel et aux exigences du marché mondialisé pressenties par les futurs diplômés, elle a aussi longtemps revêtu le caractère d'un projet de création et d'affirmation d'une identité européenne partagée dont les programmes Socrates et Erasmus[11] ont été l'instrument le plus efficace.

La *mobilité sur critère linguistique*, souvent présentée comme critère déterminant du choix géographique concret, s'oriente en deux sens contradictoires aussi : soit celui de l'apprentissage d'une langue reconnue professionnellement au niveau international, soit celui de son économie. Pour les étudiants en cursus linguistique, il est évident que l'apprentissage de la langue, le choix du pays et le projet professionnel sont étroitement liés et que la mobilité linguistique sera dès lors rentable à plusieurs niveaux. En dehors de ce cas concret, l'anglais, et dans une moindre mesure le français et l'espagnol, jouent incontestablement un rôle de motivateurs linguistiques au départ, et ceci au point que « l'un des obstacles à la mobilité des jeunes Français réside dans le fait que 90 % des étudiants souhaitant effectuer un séjour d'études à l'étranger désirent aller étudier au Royaume-Uni ou aux États-Unis pour des raisons essentiellement linguistiques » (West & Stokes, 2003 : 181). Dans le cas de la mobilité intra-européenne, la langue constitue aussi le facteur clé pour déterminer le pays dans lequel étudier. Ce sont les pays dont la langue est parmi les plus utilisées au monde (notamment anglais et français) qui attirent le plus grand nombre d'étudiants étrangers, aussi bien en termes de pourcentage qu'en termes absolus. Cela étant dit, pour « des raisons analogues, la mobilité des étudiants entre des pays qui partagent la même langue est très importante » (Poglia *et al.*, 2009 : 32). La proximité linguistique comme facteur de choix est également citée par Murphy-Lejeune (2003a : 62) qui confirme que, en Europe « la langue latine joue un rôle très important dans le sentiment de proximité entre les différents pays, de même que le caractère ». Pour nombre d'étudiants Erasmus, mais aussi pour beaucoup de Latino-Américains, il s'agit de choisir « ce qui paraît relativement familier, proche, ce qu'on connaît un peu déjà, ne serait-ce que par la proximité linguistique, géographique ou culturelle, davantage que l'aventure radicale ».

[11] Socrates est le nom d'un ensemble de programmes d'échanges européens dans les domaines de l'éducation et de la formation. Le plus connu de ces programmes est Erasmus. Depuis 2007, Socrates est remplacé par le programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (E.F.T.L.V.) : « Le Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie se décline en quatre programmes sectoriels (Comenius, Leonardo da Vinci, Erasmus, Grundtvig), un programme transversal, un programme Jean Monnet » (ESR, 2010).

Reste encore une voie intermédiaire, celle des pays qui n'ont pas un caractère linguistique attirant en soi pour les étudiants. Murphy-Lejeune (2003a : 61) signale que « les pays européens aux langues moins enseignées qui souhaitent attirer des étudiants chez eux doivent adopter une politique active de séduction, souvent concrétisée malheureusement par le choix d'enseignement en anglais (voir la Suède), ce qui réduit d'autant la valeur du séjour comme expérience linguistique ». Il n'en demeure pas moins que, lorsque l'objectif linguistique d'une montée en compétences en langue anglaise est prioritaire pour l'étudiant, le pays optant pour cette stratégie peut devenir un deuxième choix attractif.

Au-delà des considérations déjà exposées sur l'atout professionnel que représente toute expérience internationale ou maîtrise d'une langue étrangère, la *mobilité à finalité professionnelle* est, enfin, une catégorie largement considérée. Certains candidats choisissent des institutions qui ont une réputation internationale d'excellence comme gage de future insertion dans le marché de l'emploi, mais ce choix est trop souvent limité à celles et ceux qui ont les possibilités financières et/ou les compétences académiques requises lorsque l'admission est sélective. En dehors de ce cas précis, ce type de mobilité reste assez sujet aux variables de l'âge, la filière d'études ou le financement assuré. Alors que les candidats au départ sont en général plus nombreux parmi les plus jeunes, car ceux-ci acceptent plus facilement « le risque relatif d'une parenthèse universitaire d'un an » (Murphy-Lejeune, 2003a : 45) et ont en général moins d'attaches sentimentales ou familiales qui entravent la mobilité[12], les étudiants visant des cursus spécialisés ou des études de troisième cycle mettent davantage en avant l'aspect instrumental de capacitation de leurs études à l'étranger. Le désir et la possibilité d'une intégration professionnelle ultérieure dans le pays d'accueil caractérisent aussi occasionnellement ce type de mobilité (la possibilité de faire valoir un diplôme national du supérieur ou des années de séjour en tant qu'étudiant facilite souvent l'obtention d'un permis de résidence ou de travail pour les diplômes étrangers), ceci sans compter les cas où la situation dans le pays d'origine de l'étudiant ne permet pas d'envisager un futur professionnel en cas de retour.

Lorsque la *mobilité* ne se fait pas *par choix restreint*, c'est-à-dire dans la limite contraignante des possibilités matérielles qu'imposent parfois les difficultés à l'immigration, le coût excessif de la vie ou l'existence d'un réseau familial dans un pays

[12] Selon Murphy-Lejeune (2003a : 45), la moyenne d'âge des étudiants mobiles en Europe ne dépasse pas les 23 ans, bien que ce chiffre concerne surtout le cycle Licence et doit être pondéré par rapport au niveau d'études suivi.

donné[13], et que l'étudiant envisage réellement plusieurs options potentielles, Murphy-Lejeune constate que « la signification du choix est de l'ordre du désir » (2003a : 51). Même dans les cas où le candidat au départ voit son choix limité aux établissements partenaires de l'institution dans laquelle il a déjà engagé son cursus, nous aurons affaire à une *mobilité* en partie *orientée par les représentations*. Celles-ci fonctionnent comme un facteur coadjuvant dans la prise de décision, car « on choisit aussi ce dont on a entendu parler, même vaguement, ce qui dès lors paraît plus familier. Ainsi les universités moins connues auraient plus de mal à attirer des clients » (Murphy-Lejeune, 2003a : 62). Et ce qui vaut pour le choix de la structure d'accueil vaut aussi pour les pays. Dans les mobilités intra-communautaires beaucoup d'étudiants privilégient l'Espagne ou l'Italie pour leur aspect convivial, alors que d'autres considèrent qu'il leur sera plus facile de s'adapter au contexte anglais qu'au système français, réputé froid et individualiste. Il arrive même, note Murphy-Lejeune (2003a : 63), que la caricature du système français « comme une institution où l'étranger doit se plier aux exigences d'une méthode autochtone rigide » constitue un obstacle et une démotivation à la mobilité. Sans ces représentations et en l'absence d'autre critère prépondérant, le projet de mobilité se jouera plutôt sur le mode du hasard ou des aléas de la sélection.

En ce qui concerne les obstacles à la mobilité, ils « sont à la fois financiers, structurels, académiques, psychologiques et linguistiques » (Houguenague & Vaniscotte, 2003 : 138). Comme il a souvent été signalé*, les obstacles psychologiques* sont « ceux qui ont le plus de poids et sont les plus difficiles à infléchir tant du côté étudiant que du côté enseignant » (Houguenague & Vaniscotte, 2003 : 145). En effet,

> Les motivations manquent, les incitations au départ manquent. La simple idée de partir n'existe pas. Les étudiants vivent parfois dans l'anonymat, dans un certain enfermement et une absence de liens sociaux qui font que leur université, principalement en France, est un lieu de passage et non un lieu de vie. Il faut ajouter à cela les difficultés affectives : la peur de l'inconnu, le manque de confiance en soi notamment quand il s'agit de se débrouiller dans une autre langue. (Houguenague & Vaniscotte, 2003 : 146).

Lorsque l'étudiant anticipe affectivement des difficultés, voire une mauvaise expérience dans la société d'accueil, les représentations ou stéréotypes peuvent renforcer cette peur qui met un frein à l'envie de partir. *Les obstacles linguistiques* constituent également un problème considérable pour les étudiants qui envisagent une mobilité dans une formation

[13] West & Dimitropoulos (2003 : 113) soulignent l'importance du passé familial ou de la présence des proches dans le pays de destination, et pour Murphy-Lejeune (2003a : 50) les liens familiaux sont aussi l'un des facteurs qui permettent d'évaluer le degré de mobilité individuelle des étudiants avant son départ à l'étranger.

scientifique, c'est-à-dire dans des domaines non liés à l'apprentissage des langues. La langue, qui constituait en principe une motivation majeure au départ, devient aussi chez certains un obstacle d'intégration et d'adaptation une fois sur place. Mais parfois ce sont des *obstacles politiques* qui entravent la mobilité. Toujours d'après Houguenague & Vaniscotte (2003), l'action du pouvoir public envers les étrangers obéit à plusieurs logiques et relève de plusieurs instances de décisions :

- une logique universitaire selon laquelle les étudiants étrangers représentent une population essentiellement gérée par rapport à la mission de transmission des connaissances et à la délivrance des diplômes, mission qui incombe aux universités ;
- une logique de gestion des relations internationales selon laquelle l'accueil des étudiants étrangers touche aux intérêts politiques, économiques ou diplomatiques ;
- une logique d'administration du territoire national et de gestion des populations liée à la question générale de l'immigration : « la logique qui assimile les étudiants étrangers à un potentiel immigrant permanent peut être désignée comme la logique de risque migratoire ou logique du soupçon » (Houguenague & Vaniscotte, 2003 : 149). Ainsi, pour ne prendre qu'un seul exemple, on estime que « sur 500 000 étudiants étrangers qui fréquentent annuellement une université américaine, seulement le tiers retournera dans son pays d'origine » (Breton, 2003 : 29). La question se pose bien entendu de manière différente dans les pays où l'Université reste une institution privée et dans ceux qui bénéficient d'un système d'enseignement supérieur public largement subventionné et, en général, « dans certains pays, les étudiants non payants sont considérés comme moins attirants que ceux qui sont soumis à des droits de scolarité souvent élevés » (Murphy-Lejeune, 2003b : 14).

Enfin, la mobilité étudiante n'est pas sans risque. Le risque d'échec conditionne de fait la décision du départ à l'étranger. Un étudiant ayant du mal à poursuivre ses études ou à réussir ses examens écartera d'emblée une telle possibilité comme trop dangereuse pour sa carrière universitaire[14].

---

[14] À ce propos, il est intéressant de constater comment les quatre facteurs qu'Ennafa & Paivandi (2008 : 62) identifient comme participant et renforçant l'échec universitaire chez les étudiants étrangers en France recoupent ce que nous avons présenté dans cette section comme d'éventuels facteurs de non-motivation ou freins à la mobilité :

1. Les facteurs scolaires : niveau académique insuffisant, difficultés relatives à la langue française (compréhension, prise de notes, consultation des documents, production écrite), problèmes liés aux méthodes de travail ;
2. Les facteurs liés à l'intérêt intellectuel pour la discipline et le manque de motivation pour continuer des études universitaires ;

1.1.3. Les étudiants étrangers en France : un peu d'histoire et quelques chiffres

L'histoire de la mobilité internationale dans l'enseignement supérieur français est aujourd'hui un sujet abondamment traité. Pour ce qui est de la mobilité entrante, quatre étapes sont normalement proposées qui nous permettront de mettre en perspective la situation actuelle (Slama, 1999 : 35) :

- 1945-1970 : la France et l'Europe en général renouent avec leur politique d'accueil des étudiants étrangers « dans la perspective d'accroître l'influence économique et politique, ainsi que le rayonnement culturel et scientifique des pays occidentaux » (Ennafaa & Paivandi, 2008 : 9), mais voient survenir un changement majeur : alors que dans la période antérieure aux indépendances ces étudiants étrangers représentent l'élite des pays sous administration française et ne sont pas excessivement nombreux, après les indépendances leur nombre ne cesse d'augmenter.
- 1970-1984 : « le début des années 70 constitue un tournant dans l'évolution de la population étudiante en France aussi bien pour les autochtones que pour les étrangers. Elle correspond à une période de massification et de mutation profonde des effectifs universitaires » (Slama, 1999 : 34). L'immigration étudiante se multiplie exponentiellement du fait de l'insuffisance des infrastructures héritées de la colonisation et la progression des effectifs d'étudiants étrangers dépasse celle des étudiants français[15].
- 1984-fin des années 90 : la part spécifique d'étudiants francophones issus d'une mobilité individuelle et en provenance des pays en développement qui avait caractérisé la période précédente diminue au fur et à mesure que les universités de ces pays prennent le relais. La montée en formation des jeunes Français issus de l'immigration des Trente Glorieuses compense alors partiellement cette baisse en termes absolus, mais la part d'étudiants étrangers dans l'université française diminue fortement dans l'espace d'une dizaine d'années[16]. Parallèlement, un autre

3. Les facteurs institutionnels : manque d'information sur le fonctionnement du système éducatif, mauvaise orientation, problèmes d'adaptation à la demande des enseignants, mauvaises conditions de travail et manque de soutien ;
4. Les facteurs externes : problèmes sociaux ou individuels (isolement, anxiété, troubles psychologiques), difficultés matérielles (logement, conditions de vie), manque de temps, obligation de travailler pour financer ses études.

[15] En moins de 35 ans (1950-1984) « la croissance des effectifs des étudiants étrangers (x 18) a donc été plus de deux fois plus rapide que celle des étudiants français (x 8) » (Slama, 1999 : 27). En termes absolus, la France est passée dans cette période de 140 000 étudiants universitaires à plus d'un million.

[16] Cette part est passée de « 14,1 % de la population totale d'étudiants en 1984/1985 à 10 % en 1993/1994 et représente environ 8 % des effectifs universitaires en 1996/1997 » (Slama, 1999 : 36).

changement majeur se produit : le passage à une migration davantage élitaire et plutôt canalisée qui change à nouveau le visage de l'étudiant étranger. L'arrivée d'étudiants européens constitue une nouvelle donne. La création de l'espace Schengen le 26 mars 1995 marque un jalon important en ce sens en facilitant la mobilité des étudiants originaires des pays de l'UE et des autres pays associés[17]. Européen, asiatique, africain ou américain, son niveau d´études est désormais plus élevé, car il s'agit de plus en plus souvent d'étudiants accueillis dans les programmes d'échange gouvernementaux ou universitaires, voire de scientifiques et d'étudiants chercheurs inscrits en troisième cycle.

- Début des années 2000 à aujourd'hui : nouvelle augmentation significative de la part d'étudiants étrangers dans l'université française liée à l'internationalisation de l'enseignement supérieur. « À la rentrée de l'année universitaire 2005-2006, plus de 260 500 étudiants étrangers étaient inscrits dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur français. Depuis 1998, ce nombre a progressé de 75 % et le même phénomène peut être observé dans la plupart des pays développés » (Ennafaa & Paivandi, 2008 : 9). La France passe à l'offensive sur le marché global de la formation

> par le biais d'une coopération plus forte entre les ministères de l'Éducation nationale et des Affaires étrangères, une forte présentation dans les salons étrangers de l'éducation et la création d'une agence chargée principalement de prospecter les marchés et de promouvoir l'offre française de formation (agence Edufrance – Actuellement Campus France). (West & Stokes, 2003 : 172).

Dans une optique comparative plus générale, il ressort des chiffres publiés par l'UNESCO (Campus France, 2016) que la France était déjà en 2012 le troisième pays d'accueil des étudiants étrangers derrière les États-Unis et le Royaume-Uni et juste devant l'Australie. En 2015, toujours d'après Campus France (2018) la France perd sa troisième place et se voit devancée par l'Australie pour se situer en quatrième position.[18]

[17] L'espace Schengen comprend actuellement 26 États membres dont tous sauf quatre sont également membres de l'Union européenne. Parmi les États non membres de l'Union, l'Islande est candidate à celle-ci et fait partie, avec la Norvège, de l'Union nordique des passeports. Ces deux États sont officiellement classés comme États associés aux « activités Schengen ». Le troisième, la Suisse, a été autorisé à participer à l'espace Schengen en 2008 et le quatrième, le Liechtenstein, l'a aussi rejoint le 19 décembre 2011. L'espace Schengen, rappelons-le, fonctionne comme un espace unique en matière de voyages internationaux sans contrôle des frontières internes pour les voyageurs.

[18] En effet, la troisième place des pays d'accueil des étudiants internationaux est disputée entre la France et l'Australie : elle revenait à l'Australie en 2010 à 7, 5% (Campus France, 2013) ; à la France en 2012 à 6,8% (Campus France, 2016) ; à l'Australie en 2014 (Campus France, 2017) ; et encore à l'Australie en 2015 (Campus France, 2018 : 12).

L'augmentation de la population accueillie dans un laps de deux ans (entre 2009 et 2011) représente un 8%, juste en dessus du pourcentage correspondant aux États-Unis (7%), mais largement en dessous du Royaume-Uni, avec un 14% (Campus France, 2013), ce qui confirme l'indiscutable attrait de l'anglais dans le cadre des mobilités intercommunautaires et vers l'Europe. D'après les derniers chiffres disponibles publiés par Campus France (2017 : 3), enfin, la France tiendrait cette quatrième place encore en 2015 :

> La France continue à attirer chaque année un peu plus d'étudiants étrangers : 310 000 étudiants en 2015. […] la France devient 4e pays d'accueil des étudiants en mobilité derrière les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie, mais les écarts se resserrent avec les autres pays, telle la Russie, qui enregistre une forte accélération au détriment de l'Allemagne, du Canada et du Japon, eux-mêmes rejoints par la Chine. […]. La France recule également en 4e position des pays en mobilité Erasmus. Les derniers chiffres publiés par la Commission européenne montrent en effet que la France perd deux places en 5 ans et passe désormais derrière l'Espagne, l'Allemagne et le Royaume-Uni[19].

Les pays fournissant les plus grandes cohortes d'étudiants étrangers en mobilité internationale vers la France en 2012-2013 étaient, selon Campus France (2013 : 1), le Maroc, la Chine, l'Algérie et la Tunisie. À l'exception de la Chine, nous remarquerons que trois des pays en tête de liste sont francophones[20]. En effet, l'arrivée massive des étudiants chinois sur le marché universitaire global mise à part, ces chiffres confirment que l'héritage historique en matière de relations bilatérales et de francophonie reste un facteur de poids au moment du choix de la destination. En 2012-2013, près d'un étudiant sur deux était issu du continent africain et le 23 % d'entre eux provenaient spécifiquement du Maghreb. Ennafaa & Paivandi (2008 : 82) confirmaient en ce sens que « l'attirance des étrangers pour

[19] Pour les chiffres détaillés, voir le tableau récapitulatif fourni par Campus France (2017 : 6) :

Top 10 des pays d'accueil des étudiants internationaux (2014)			
Rang	**Pays d'accueil**	**Étudiants internationaux**	**Évolution 2009-2014**
1	États-Unis	842 384	+27,5 %
2	Royaume-Uni	428 724	+16,2 %
3	Australie	266 048	+3,3 %
4	France	235 123	(*)
5	Russie	213 347	+64,5 %
6	Allemagne	210 542	(*)
7	Canada	165 000	(**) + 72,6 %
8	Japon	132 685	+0,8 %
9	Chine	108 217	+76,8 %
10	Italie	87 544	+32,9 %

* Changement non significatif ; ** Estimation

[20] Notons que l'Algérie ne fait pas partie de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), même si elle est « le quatrième pays en nombre de francophones avec 11 200 000 de personnes francophones en 2014, après la France, la République démocratique du Congo (RDC), et l'Allemagne (aussi hors OIF) » (OIF : 2014).

l'enseignement supérieur français conserve un caractère traditionnel, historique, et peine globalement de se diversifier géographiquement », même si l'arrivée de la Chine en deuxième position quelques années plus tard devait obliger à nuancer cette appréciation. Le classement demeurera le même pour les chiffres de 2015/2016, lorsque le total d'étudiants étrangers dans le supérieur représentera en France un 12% du total des inscrits (Campus France, 2017 : 6) :

				Évolution	
Rang	**Pays d'origine**	**Effectifs**	**Part**	**2015-2016**	**2010-2015**
1	**Maroc**	36 768	11,9 %	+4,5 %	+14,8 %
2	**Chine**	28 043	9,1 %	-5,6 %	-3,7 %
3	**Algérie**	22 660	7,3 %	+6,5 %	-0,7 %
4	**Tunisie**	12 077	3,9 %	+4,4 %	-11,5 %
5	**Italie**	11 188	3,6 %	+8,1 %	+50,9 %
6	**Sénégal**	8 975	2,9 %	+2,0 %	-8,8 %
7	**Allemagne**	8 532	2,8 %	-2,9 %	+0,6 %
8	**Cameroun**	6 963	2,2 %	-0,2 %	-5,3 %
9	**Espagne**	6 817	2,2 %	+2,2 %	+28,3 %
10	**Côte d'Ivoire**	6 283	2,0 %	+13,6 %	+49,6 %
11	**États-Unis**	5 725	1,8 %	+2,1 %	+22,0 %
12	**Viêt Nam**	5 675	1,8 %	-3,2 %	-14,8 %
13	**Brésil**	5 245	1,7 %	-1,3 %	+16,8 %
14	**Liban**	5 168	1,7 %	+9,6 %	-0,8 %
15	**Russie**	4 994	1,6 %	-2,1 %	+5,0 %
16	**Portugal**	4 882	1,6 %	+9,6 %	+31,3 %
17	**Belgique**	4 452	1,4 %	+3,1 %	+17,0 %
18	**Roumanie**	4 278	1,4 %	-0,3 %	-7,2 %
19	**Gabon**	4 154	1,3 %	+5,4 %	-8,0 %
20	**Madagascar**	4 138	1,3 %	+0,6 %	+3,8 %
21	**Royaume-Uni**	4 022	1,3 %	+1,3 %	+18,1 %
22	**Congo**	3 967	1,3 %	+11,3 %	+23,9 %
23	**Guinée**	3 826	1,2 %	+6,5 %	-7,1 %
24	**Colombie**	3 724	1,2 %	+7,2 %	+19,8 %
25	**Turquie**	3 360	1,1 %	+2,0 %	+26,3 %
	TOTAL	**309 642**	**100 %**	**+3,6 %**	**+8,7 %**

Tableau 1 – *Pays d'origine des étudiants étrangers en France (2015), (Campus France, 2017 : 6)*

Une année plus tard, en 2016-2017, la Chine se sera hissée à la première place du classement, avec les trois pays du Maghreb (Maroc, Algérie et Tunisie) occupant toujours leur classement dans le même ordre[21].

Autre constatation : le nombre d'étudiants étrangers et internationaux inscrits dans l'ensemble des établissements de l'enseignement supérieur français augmente légèrement d'année en année dans la période 2010-2015, avec une augmentation de 24 697 étudiants en six ans (Campus France, 2017 : 15) :

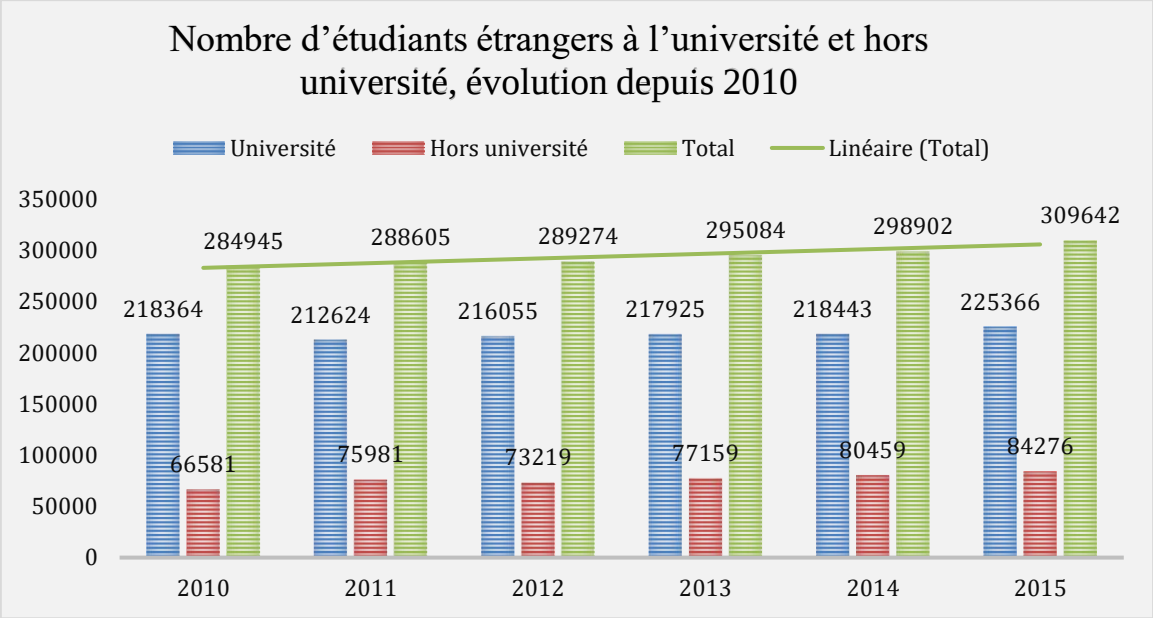


Figure 1 – *Nombre d'étudiants étrangers à l'université et hors université, évolution depuis 2010, (Campus France, 2017 : 15)*

Le graphique ci-dessus (Figure 1) montre toutefois comment, pour ne pas fausser la lecture des données, il faut garder à l'esprit la spécificité française qui distingue Écoles d'ingénieurs ou Écoles de commerce, pour n'en citer que deux exemples, de l'enseignement strictement universitaire, moins sélectif à l'entrée. De 2011 à 2013 justement, le nombre d'universitaires étrangers ayant légèrement baissé en comparaison

[21] Selon les estimations de l'UNESCO en 2016/2017, le classement par nationalité des étudiants étrangers en France est comme il suit :

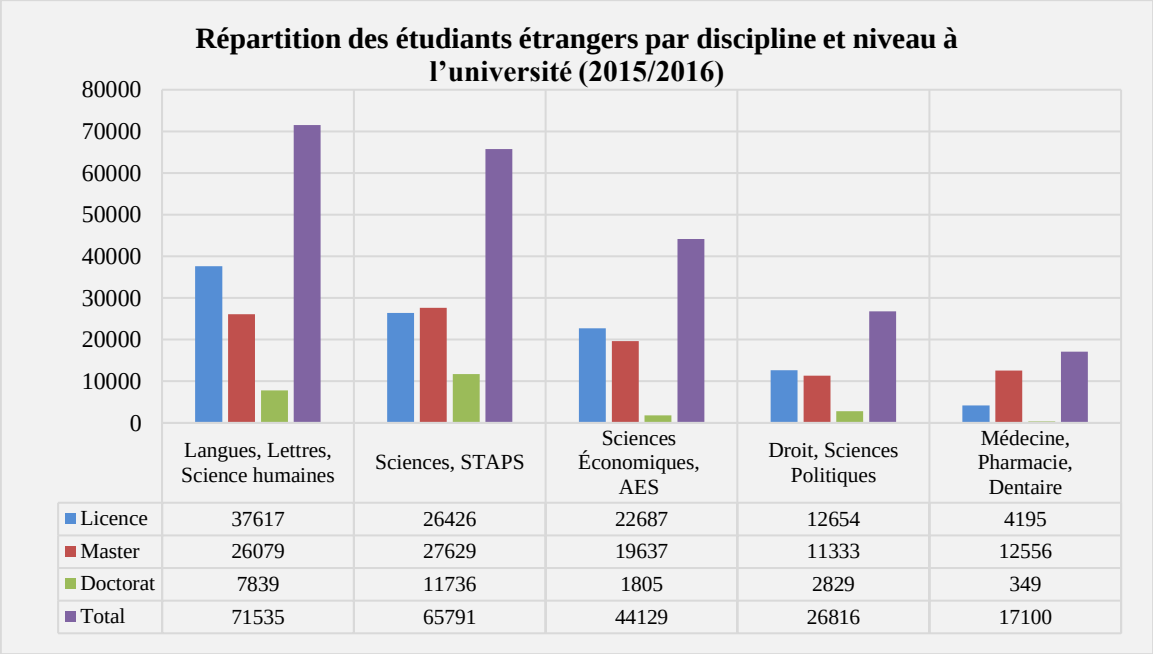
Rang	Pays	Effectifs	Rang	Pays	Effectifs
1	**Chine**	25,388	7	**Allemagne**	6,615
2	**Maroc**	25,223	8	**Viêt Nam**	5,284
3	**Algérie**	16,558	9	**Cameroun**	4,775
4	**Tunisie**	8,955	10	**Espagne**	4,638
5	**Sénégal**	7,439	11	**Brésil**	4,032
6	**Italie**	6,729	12	**Liban**	3,749

Pays d'origine des étudiants étrangers en France (2016 /2017), (UNESCO, 2017).

En 2018, en revanche, le Maroc reprendra sa place (avec 26654 étudiants) devant la Chine (avec 25297 étudiants) selon la même source (UNESCO, 2018).

avec 2010, cela n'a pas empêché pour autant de confirmer la tendance à l'augmentation globale grâce à la hausse des inscrits hors université. Enfin, toujours selon les chiffres fournis par Campus France, la France aura accueilli en 2015/2016 un total de 309 642 étudiants étrangers, dont 225 336 (72,7%) inscrits à l'Université.

En ce qui concerne la répartition des étudiants étrangers par discipline et niveau d'études à l'université, le graphique ci-dessous résume les données pour 2015 /2016 (Campus France, 2017 : 15) :



	Langues, Lettres, Science humaines	Sciences, STAPS	Sciences Économiques, AES	Droit, Sciences Politiques	Médecine, Pharmacie, Dentaire
Licence	37617	26426	22687	12654	4195
Master	26079	27629	19637	11333	12556
Doctorat	7839	11736	1805	2829	349
Total	71535	65791	44129	26816	17100

Figure 2 – *Répartition des étudiants étrangers par discipline et niveau à l'université (2015/2016), (Campus France, 2017 : 15)*

Comme nous pouvons le constater à partir des dernières données disponibles pour cette année 2015/2016, les filières de Langues, Lettres et Sciences humaines attirent le plus grand nombre d'étudiants étrangers en chiffres absolus ainsi que pour le cycle Licence ; elles sont suivies des filières scientifiques et STAPS[22], qui prennent en revanche la tête de liste en nombre d'inscrits lorsqu'il s'agit des cycles Master et Doctorat. Voici aussi, toutes filières confondues, la répartition des étudiants étrangers par niveau d'études à l'université pour la même année :

[22] Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

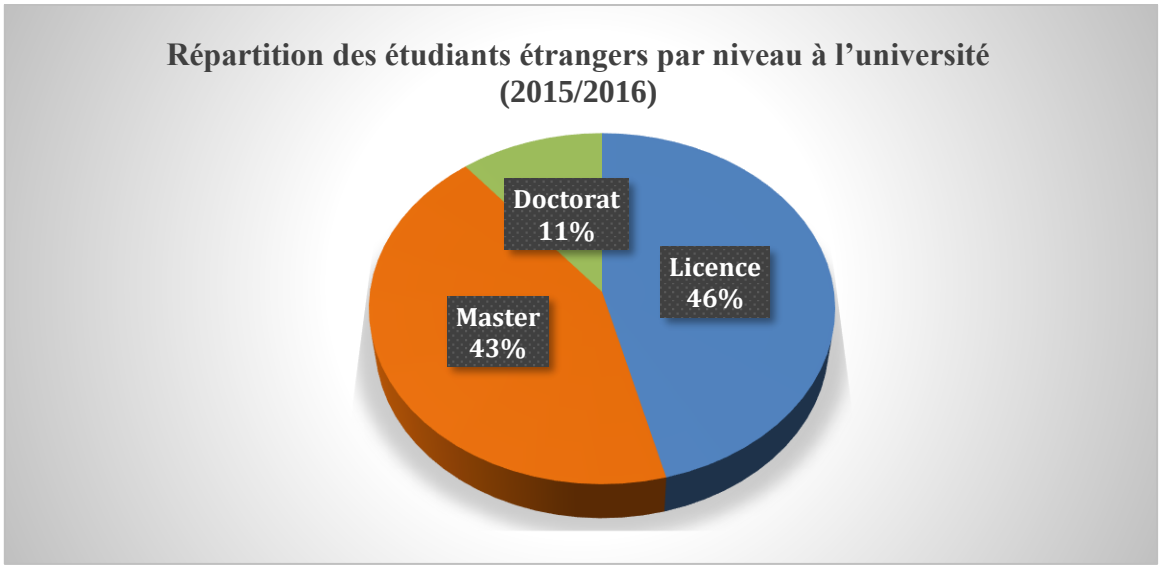


Figure 3 – *Répartition des étudiants étrangers par niveau à l'université (2015/2016)*

Pour conclure, afin de mettre en perspective la population d'étudiants étrangers dont a été extrait l'échantillon grenoblois de notre corpus d'étude, il est sans doute utile de présenter rapidement au passage quelques chiffres concernant leur répartition par académie en France et son évolution entre 2012 et 2015/2016 (Campus France, 2017 : 16) :

Rang	**Ville**	***Étudiants étrangers***	***% parmi l'ensemble des étudiants de l'académie***	***% parmi les étudiants étrangers***	***Évolution effectifs étudiants étrangers 2012-2015***
1	Paris	59 179	17,5 %	19,1 %	+5,8 %
2	Versailles	26 588	14,3 %	8,6 %	+13,2 %
3	Lyon	24 150	13,0 %	7,8 %	+12,3 %
4	Créteil	21 550	15,5 %	7,0 %	-7,3 %
5	Lille	15 509	9,0 %	5,0 %	+9,9 %
6	Toulouse	15 261	11,5 %	4,9 %	+9,4 %
7	Montpellier	14 103	13,1 %	4,6 %	+7,7 %
8	Strasbourg	12 130	16,1 %	3,9 %	+10,9 %
9	Bordeaux	11 627	9,6 %	3,8 %	+11,3 %
10	Nantes	11 366	8,9 %	3,7 %	+5,7 %
11	Rennes	11 318	9,0 %	3,7 %	+6,8 %
12	Aix-Marseille	11 036	10,3 %	3,6 %	+8,7 %
13	Grenoble	11 029	12,0 %	3,6 %	+12,1 %
14	Nancy-Metz	10 270	12,5 %	3,3 %	+19,8 %
15	Nice	9 202	15,4 %	3,0 %	+25,4 %
16	Rouen	6 031	10,0 %	1,9 %	-4,7 %
17	Poitiers	5 964	11,8 %	1,9 %	+13,9 %
18	Orléans-Tours	5 782	9,5 %	1,9 %	+4,7 %

19	Amiens	4 488	9,4 %	1,4 %	-6,3 %
20	Clermont-Ferrand	4 387	9,7 %	1,4 %	-15,2 %
21	Reims	4 073	9,3 %	1,3 %	-1,3 %
22	Dijon	3 482	8,0 %	1,1 %	-7,3 %
23	Besançon	3 421	10,1 %	1,1 %	-1,6 %
24	Caen	2 645	6,3 %	0,9 %	+2,4 %
25	Limoges	2 574	11,4 %	0,8 %	+8,3 %
26	Corse	308	5,8 %	0,1 %	+11,6 %
27	DOM	2 169	4,89 %	0,70 %	+31,9 %
	France métropolitaine et DOM	**309 642**	**12,14 %**	**100 %**	**+7,0 %**

Tableau 2 – *Répartition des étudiants étrangers par académie en France en 2015/2016 et évolution des effectifs depuis 2012, (Campus France, 2017 : 16)*

Si en 2015/2016 l'Île-de-France avait reçu 107 317 étudiants étrangers, c'est-à-dire un pourcentage du 34,66% sur le total des 309 642 étudiants étrangers présents sur le territoire national, la ville de Grenoble où s'est déroulée notre enquête en a reçu 11 029, ce qu'il la place en treizième position au niveau national, avec 3,6% de l'ensemble. Cette même année, Grenoble a néanmoins occupé la septième position au niveau national en termes de proportion d'étudiants étrangers par rapport au total de la population étudiante de l'agglomération, en hausse de 12% dans la période comprise par l'étude.

1.1.4. L'impact de l'internationalisation sur l'Université française

Comme nous l'avons déjà signalé, qu'elles soient héritières d'une tradition séculière, comme la Sorbonne, ou de création plus récente, la réputation des universités s'avère souvent déterminante dans les choix des candidats à la mobilité. Les listes de classement mondial des universités (celui de Shanghai, les *Quacquarelli Symonds World University Rankings* ou la liste annuelle publiée par *The Times*) qui décrètent depuis quelques années déjà le niveau d'excellence et la place occupée par les différents pays et institutions dans ce nouveau marché global de la connaissance en sont la preuve. Les universités les plus prestigieuses attirent un nombre considérable d'étudiants étrangers, désireux d'obtenir, en plus du diplôme, la distinction scientifique et sociale supplémentaire apportée par l'établissement qui l'a délivré. Mais ce souci de prestige en rapport avec l'international s'inscrit aussi, dans l'autre sens, au cœur de l'institution. Dans la mesure où les Universités sont évaluées en partie « en fonction de [leur] rayonnement à l'étranger et

de [leurs] contacts avec des universités du monde entier » (Slama, 1999 : 163), elles ont également intérêt à établir des partenariats privilégies avec d'autres institutions de prestige ou à drainer vers leurs salles de cours les meilleurs étudiants étrangers. Ceux-ci, toujours plus nombreux à chaque année, sont donc activement recrutés par les universités, qui s'efforcent de gagner des parts dans le marché mondial de la formation. Mais si la compétition devient inévitable, le résultat qualitatif s'avère inégal.

En effet, les bienfaits de la mondialisation de l'enseignement supérieur font débat général. D'un point de vue aussi favorable que volontariste, l'internationalisation du supérieur est considérée comme une opportunité pour améliorer la qualité de l'enseignement et la gestion universitaire par l'échange d'expériences que celle-ci implique. Du défi de l'internationalisation pourrait alors découler une meilleure adéquation des diplômes au marché du travail, grâce à l'acquisition de compétences liées à l'environnement international et interculturel ainsi qu'à la qualité renforcée des formations et d'une recherche façonnée par l'ouverture géographique, culturelle, linguistique et sociale. D'un point de vue plus critique, la globalisation universitaire aurait des implications négatives pour le patrimoine culturel en général. À commencer par le fait que cette globalisation favorise, paradoxalement, une diversité linguistique de moins en moins grande puisque l'emploi de l'anglais comme *lingua franca* devient prépondérant. La variété des cultures et des structures académiques serait également en train de se réduire du fait de cette ouverture massive à l'international et, aux dires de certains, il en irait de même pour qualité dans certains cas (Poglia *et al.*, 2009 : 25).

En France aussi, l'analyse de l'internationalisation est contrastée[23]. Les nouveaux flux d'étudiants internationaux provenant en nombre conséquent de l'Asie constituent un réservoir particulièrement important pour des Universités françaises de taille moyenne ou moins prestigieuses, qui ne peuvent consolider certaines formations qu'à travers cette

[23] Bien entendu, l'analyse de l'Agence Campus France, placée sous la tutelle du Ministère des Affaires Etrangères et Européennes et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, présente un point de vue extrêmement positif : « accueillir des étudiants internationaux en France procure des avantages multiples, stratégiques et durables : apport de connaissances internationales (en France 4 doctorants sur 10 sont étrangers) indispensables pour la recherche et l'innovation, développement de la francophonie, partage de valeurs, [...] Tous ces facteurs concourent au renforcement de la stratégie d'influence de notre pays par la création de liens durables entre la France et ces étudiants. » (Campus France, 2017 : 3). L'apport économique financier annuel des étudiants étrangers durant leur séjour d'études, qui approche les 5 milliards d'euros, selon la même source, est aussi un avantage non négligeable. D'après le Projet de Loi de la Finance (PLF) de 2017 pour l'Éducation nationale, Enseignement supérieur et la Recherche : « Premier de la Nation, le budget du ministère s'élèvera, en 2017, à 92,49 milliards d'euros, dont 23,85 milliards d'euros pour l'Enseignement supérieur et la Recherche, soit 850 millions de plus qu'en 2016 » (PLF, 2017 : 1). L'apport des étudiants étrangers représente donc un 21% du budget de 2017 de l'Enseignement supérieur et la Recherche.

injection supplémentaire d'effectifs. Dans ce cas-là, le taux de mobilité entrante ne sera pas forcément synonyme d'excellence ni résultat d'un véritable rayonnement international. Certains chercheurs se montrent d'ailleurs très critiques avec cette « vision pour le moins égoïste, mercantile et élitiste de la politique universitaire française » (Slama, 1999 : 161). Ainsi, le message véhiculé par ces pratiques de captation économique est clair : « "étrangers : ouvrez vos porte-monnaie pour venir faire des études en France" ! » (Slama, 1999 : 161). Le taux d'étudiants étrangers redevient donc désormais une donnée ambivalente. Notons que, historiquement, la massification des étudiants étrangers à partir du milieu des années 1970 avait cessé d'être perçue comme une preuve du rayonnement universitaire français pour se teinter de connotations dépréciatives. Slama rappelle que, en 1979, « plusieurs responsables universitaires et ministériels n'hésitent pas à mettre en cause leur « qualité » sur le plan universitaire. Les étudiants étrangers représentaient non plus l'élite mais la lie des universités du Tiers-Monde » (Slama, 1999 : 97). C'est pourquoi une politique plus sélective et restrictive s'était déjà dessinée à l'époque, en pleine transition vers le contexte où commençait à s'affirmer « une logique concurrentielle dans le cadre de la structure européenne qui marquera les années 1988 » (Slama, 1999 : 86). L'importance qualitative des publics accueillis, à commencer par la maîtrise suffisante de la langue, se confirme par conséquent à nouveau dans le contexte d'un enseignement public universitaire sans sélection à l'entrée et à des tarifs extrêmement attractifs. Il n'est donc pas exclu que l'on assiste à un revirement analogue à celui produit quarante ans plus tôt, d'autant que certaines questions se posent déjà légitimement : la manne financière qu'ont représentée les étudiants en mobilité libre en temps d'effectifs décroissants finira-t-elle par peser lorsque de nouvelles cohortes générationnelles plus fournies intégreront le supérieur ? Cette même mobilité non canalisée par des programmes d'échanges européens ou bilatéraux, toujours en augmentation, continuera-t-elle à être considérée de manière positive si des lacunes de formation ou une formation insuffisante en français multiplient les situations d'échec et lestent le niveau de réussite des promotions universitaires ? Le choix de l'anglais comme langue d'enseignement dans certains cursus spécifiquement ouverts sur l'international suffit-il à garantir la qualité des publics recrutés, l'excellence des formations ou l'ouverture interculturelle de l'institution qui les héberge ? Dans le nouveau contexte des campagnes d'évaluation pilotées par des organismes comme le HCERES et face à la nouvelle d'une mobilité entrante d'origines extrêmement diverses, l'importance de ces interrogations ne peut être négligée.

Enfin, le débat sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur a suscité encore une réflexion sur la capacité et la préparation des établissements au dialogue interculturel. Après avoir analysé des recherches menées auprès de plusieurs universités européennes, Bergan (2009 : 12) soutient que, loin d'être un « luxe », le dialogue interculturel « doit faire partie intégrante de la mission de l'enseignement supérieur »[24]. En Europe, à la fin des années 2000 le plus grand contingent d'étudiants en mobilité provenait déjà soit d'un autre pays européen soit, à parts égales, de l'Asie ou de l'Afrique[25]. La donne a sans doute évolué, car il faut désormais prendre également en compte l'arrivée conséquente des Latino-Américains sur le marché de l'éducation européen. Et cette évolution ne fait que renforcer le constat d'arrivée : plus le contingent d'étudiants en mobilité est grand et ses origines diverses, plus il est important que l'institution prévoie les structures d'accueil et d'accompagnement facilitatrices du dialogue interculturel. Olivier-Serret (2009 : 109) souligne en ce sens l'importance du dialogue interculturel du moment que l'Université décide d'ouvrir ses portes à des étudiants étrangers qui possèdent un autre imaginaire culturel et référentiel. Wächter (2009 : 151) souligne pour sa part qu'établissements, associations et syndicats étudiants doivent se donner comme priorité en tant qu'acteurs d'animer le dialogue entre étudiants et personnels d'horizons différents, ainsi que d'inciter les étudiants à participer à des activités communes, quels que soient leur origine nationale ou leur parcours personnel. Cet auteur plaide aussi ardemment pour une prise en charge institutionnelle des mesures adaptées vis-à-vis de la communauté étudiante et des formations professionnelles dans le domaine de la communication interculturelle adressées à l'ensemble des personnels. Seule une promotion de cette nature, conclut-il, permettra aux personnes désireuses d'entamer un dialogue interculturel d'y parvenir. Le consensus autour d'une prise en charge institutionnelle sensible à cette nouvelle réalité est, bref, unanime. Mais si l'accélération de l'internationalisation du paysage universitaire

[24] Les plaidoyers en ce sens ne manquent pas, à commencer par celui du Conseil d'Europe qui considérant le dialogue interculturel comme « un échange de vues ouvert, fondé sur la compréhension réciproque et le respect entre les individus et des groupes d'horizons et de patrimoines ethniques, culturels, religieux et linguistiques différents », estime qu'il faut « adapter à de nombreux égards la gouvernance démocratique de la diversité culturelle, renforcer la citoyenneté démocratique et la participation, enseigner les compétences interculturelles, créer des espaces réservés au dialogue interculturel ou éteindre ceux qui existent, et donner enfin à ce dialogue une dimension internationale » (Bergan, 2009 : 11). Le dialogue interculturel permet également de confronter les points de vue, y compris ceux les plus éloignés les uns des autres et « cette confrontation d'idées est aussi une manière des traits du citoyen responsable de société démocratique » (Bergan, 2009 : 12).

[25] Toujours d'après l'étude de Bergan : « dans les 34 pays européens étudiés, près de la moitié des étudiants étrangers viennent d'un autre pays européen. Les étudiants originaires d'Asie et d'Afrique représentent un contingent à peu près identique » (Bergan, 2009 : 12).

français au cours des 20 dernières années a fini par porter graduellement l'attention des décideurs sur la gestion de la diversité et, par conséquent, sur le dialogue interculturel comme but stratégique à développer, les initiatives institutionnelles concrètes tardent un peu à voir le jour. D'ailleurs, elles ne semblent s'être généralisées qu'autour d'un seul acteur, l'étudiant étranger, sous forme de soutien linguistique, parrainage étudiant à la mobilité entrante, associations d'accueil, tutorat, etc.

1.2. L'étudiant en mobilité internationale : langue et communication

En quittant son environnement familier pour se rendre dans un pays étranger, l'étudiant en mobilité, en France comme ailleurs, fait l'expérience d'un changement qui affecte :

> les relations interpersonnelles, la performance linguistique, les normes et codes pédagogiques et sociaux, les exigences de la disponibilité des enseignants, la réalisation des devoirs, le rythme des cours et les modalités de leur organisation, les connaissances disciplinaires et méthodologiques, les examens. S'ajoutent en outre à ces champs proprement scolaires un décalage institutionnel et social, ainsi qu'une solitude affective qui, pour n'être que temporaire en général, n'en est pas moins systématiquement douloureuse. (Ennafaa & Paivandi, 2008 : 131).

Mais au-delà de ce constat commun, il est important de rappeler que la catégorie des étudiants étrangers en mobilité ne correspond pas à une population homogène. D'abord, la disruption marquée par la mobilité se révèle plus intense si la distance géographique ou culturelle entre le pays d'origine et pays le d'accueil est grande, ce qui nous amènera à parler non seulement d' « apprentissage interculturel » et de « transformation culturelle », mais aussi de « crise identitaire », « moi divisé » ou « choc culturel », lorsque l'expérience est vécue dans la difficulté[26]. Ensuite, le statut juridique d'étranger, tout étudiant qu'il soit, n'est pas le même non plus en fonction du pays d'origine. La palette de "degrés" dans le statut d'étranger que nous avons évoquée plus haut trouve ici toute sa pertinence, car les étudiants originaires de zones géographiques présentant des risques migratoires ne sont pas traités de la même manière par les institutions publiques françaises (Préfectures et autres services publics) et sont sujets à des contrôles de séjour spécifiques qui peuvent avoir un impact considérable sur la manière

[26] Selon Ennafaa & Paivandi (2008 : 95) « les étudiants originaires d'Asie, du Moyen-Orient et des Amériques se distinguent du fait des difficultés multiples qu'ils ont rencontrées, tandis que les ressortissants de l'Union européenne sont 37 % à déclarer n'en avoir rencontré aucune ».

dont ils vivent leur expérience à l'étranger[27]. Enfin, la pratique et l'apprentissage de la langue française peuvent aussi devenir pour les non-francophones un facteur aggravant des bouleversements mentionnés. Mais quels sont, concrètement, les défis, les obstacles, les apprentissages nécessaires et les difficultés rencontrées dans ce processus d'adaptation à leur nouveau contexte d'insertion académique et culturel ?

1.2.1. Les défis de la mobilité entrante individuelle et encadrée

Parmi cette population diverse que constituent les étudiants étrangers, certaines distinctions permettent de mieux cerner les défis qu'entraîne la mobilité[28]. D'une manière générale, une distinction très claire peut être faite entre « les étudiants "institutionnalisés" ou "boursiers", les mobiles "privilégiés" ("élite internationale") et les étudiants "libres", "les précarisés" ; entre les "boursiers" et les "non-boursiers" » (Erlich, 2012 : 79). Si nous laissons de côté les mobilités « privilégiées » dont le côté élitaire a toujours comporté une certaine proximité culturelle malgré les différentes origines nationales (Bergan, 2009 : 9), le type de mobilité, libre ou encadrée, marque d'entrée de jeu une différence d'enjeux. Les étudiants qui se déplacent dans un autre pays dans le cadre d'un programme d'échange interuniversitaire ou intergouvernemental (boursiers ou pas, originaires de la CE ou venant d'ailleurs) ne sont souvent pas du tout sujets à la pression du contrôle migratoire que nous avons déjà évoquée. En effet, les démarches nécessaires à l'obtention ou renouvèlement du titre de séjour en France entraînent, pour les étudiants hors CE en mobilité libre, de longues procédures parfois très anxiogènes en cas de difficulté académique ou d'adaptation, car comme le rappellent West & Stokes (2003 : 175) :

[27] Les Préfectures organisent, en l'occurrence, leur rapport administratif avec les étudiants étrangers en les classant en deux catégories : les ressortissants européens (catégorie qui englobe les étudiants originaires d'un état membre de l'Union européenne, de l'Espace économique européen ou de la Suisse (sauf Croatie), plus les ressortissants roumains ou bulgares) et les étudiants de toutes les autres nationalités (avec une distinction spécifique pour les ressortissants de l'Algérie) (La préfecture de police : 2018). « La logique qui assimile les étudiants étrangers à un potentiel immigrant permanent peut être désignée comme la logique de risque migratoire ou logique du soupçon » (Houguenague & Vaniscotte, 2003 : 149) n'est pas spécifique à la France. Pour ne prendre qu'un seul exemple, on estime que « sur 500 000 étudiants étrangers qui fréquentent annuellement une université américaine, seulement le tiers retournera dans son pays d'origine » (Breton, 2003 : 29). En France, deux organismes sont chargés de contrôler le séjour de la population étudiante étrangère avec celui des autres ressortissants étrangers admis au séjour non touristique : la Direction de la Population et des Migrations (DPM/ministère des Affaires sociales) et le Service Statistique du Ministère de l'Intérieur.

[28] Dans l'optique de ce travail, nous entendrons par « mobilité » étudiante en France uniquement la mobilité entrante. Inutile d'évoquer donc les difficultés de la mobilité sortante pour les Français ou les difficultés rencontrées par les candidats à la mobilité avant leur départ dans leur propre pays.

> les préfectures contrôlent, de manière de plus en plus restrictive, le caractère suffisant de ressources et le caractère réel et sérieux des études. Cela les conduit généralement à refuser le renouvellement de son titre de séjour à l'étudiant qui présente une troisième ou une quatrième inscription au même niveau d'études ou qui change d'orientation après deux échecs, mais également à celui qui entreprend une nouvelle formation après avoir obtenu un diplôme.

Il est vrai que les préfectures sont tenues de prendre en compte tout élément —« problèmes de santé, opération ou accouchement, problèmes familiaux graves, etc. » (West & Stokes, 2003 : 176)— pouvant expliquer le défaut d'inscription ou de présence aux examens ainsi que les réorientations ou les échecs répétés. Pourtant ces démarches administratives liées au statut d'étudiant extracommunautaire en mobilité libre sont parfois difficilement vécues lorsqu'il y a problème d'adaptation ou situation de précarité étant donné que l'enjeu n'est autre que l'expulsion du pays[29].

D'autre part, la différence entre mobilités libre ou encadrée marque la plupart de fois des différences importantes en ce qui concerne la nature du cursus académique et la durée du séjour. Alors que les programmes d'échange internationaux ou les conventions bilatérales entre établissements concernent bien des fois des modalités de cursus particulières et permettent des aménagements (pour les étudiants Erasmus anglais en filière linguistique, par exemple, la note obtenue aux examens n'impacte pas le cursus dans leur université d'origine), les étudiants en mobilité libre suivent majoritairement un cycle universitaire entier et sont sujets, pour l'obtention de leur diplôme, aux mêmes conditions que les étudiants français.

Même si, à la lumière de toutes ces considérations, l'enjeu du séjour d'études est en général plus important sur le plan académique pour les étudiants en mobilité libre (boursiers ou pas), l'accueil institutionnel de l'établissement représente dans tous les cas un premier moment fort de contact permettant de mettre leurs attentes à l'épreuve des faits et de préfigurer l'expérience à venir. L'importance d' « être bien reçu » pour l'étudiant qui tente l'expérience de l'international est directement en rapport avec son statut d'étranger, car « les attentions associées aux rites d'hospitalité sont attendues, d'autant qu'elles sont valorisantes pour l'image de soi » (Perrefort, 2008 : 77). Aussi, l'impact d'un premier contact difficile avec l'Université française peut être grand pour l'étudiant étranger dans la

[29] À titre d'exemple, une vérification financière annuelle oblige ces étudiants étrangers à attester la possession d'une somme équivalente au montant minimal estimé nécessaire pour la manutention pendant un an (7 380 euros pour l'année 2017) (Ministère de l'Intérieur, 2017).

mesure où sa qualité d'universitaire, en principe valorisante dans nos sociétés, est plus difficilement perçue en dehors de ce milieu spécifique[30].

On a beau signaler les problèmes de communication à l'oral comme la plus grande source de difficultés lors de l'accueil des étudiants étrangers, le fait de *se sentir* étranger lors de ce premier contact avec le système universitaire français n'est pas nécessairement dû aux incompréhensions d'ordre linguistique. Il peut aussi être le fait d'un ensemble de nouvelles références et d'usages non maîtrisés qui entravent le sentiment de proximité ou la possibilité d'un rapprochement. Certes, ce sentiment n'est pas sans rapport avec celui des bacheliers ayant quitté le système de référence connu du Lycée pour intégrer l'université et on a pu remarquer à juste titre que la situation de l'étudiant en mobilité intérieure dans ce contexte représente un vécu analogue à celui de l'étrangeté : « Les étudiants doivent se repérer dans le nouvel environnement, se déplacer dans l'espace urbain, se séparer de la famille, gérer leur budget, penser à différents aspects de la vie quotidienne », sans oublier leur tâche essentielle qui est de « satisfaire aux exigences académiques et intellectuelles de l'université » (Ennafaa & Paivandi, 2008 : 27). Mais lorsqu'à ce statut d'étudiant de première année s'ajoute celui d'étranger, celui-ci est en outre mis au défi de comprendre, décoder et pratiquer le nouveau modèle culturel dans lequel s'insère l'université. Pour y trouver sa place, tisser de nouveaux liens et intégrer de nouvelles habitudes aussi bien sur le plan académique que sur le plan humain, « il est sommé *de facto* de saisir au plus vite les diverses spécificités constitutives de son nouvel environnement » (Ennafaa & Paivandi, 2008 : 131). En effet, la proximité géographique avec le nouveau contexte ne se transforme pas en proximité culturelle du simple fait de l'immersion et réduire cette distance exige de déconstruire certains schémas interprétatifs et d'action parfaitement internalisés, tout en intégrant le sens, les codes et les normes du nouveau modèle culturel.

Que ce soit en fonction de son pays d'origine, de son histoire personnelle ou de ses propres ressources individuelles, chaque type de mobilité implique, en somme, des défis différents et chaque individu est loin d'avoir le même « capital de mobilité ».

[30] Selon Perrefort (2008 : 82) on trouve souvent dans les récits des étudiants étrangers « trace des attentes déçues, d'un scénario possible projeté sur la façon dont se passerait l'accueil et qui n'a pas eu lieu ». Nombre de chercheurs ayant travaillé sur la question s'accordent donc sur la nécessité de susciter au sein du système universitaire une certaine sensibilité vis-à-vis de la position particulière qu'est celle de l'étudiant étranger et proposent des initiatives concrètes pour améliorer ces conditions d'accueil : formation interculturelle des personnels universitaires et enseignants, nous l'avons vu, mais aussi « développement des guichets uniques et meilleure prise en charge des étudiants, relance de la construction de logements étudiants » etc. (Ennafaa & Paivandi, 2008 : 3).

L'assimilation progressive d'une *culture étudiante* en tant qu' « ensemble de représentations et de conceptions communes, qui se forment au sein même du groupe des étudiants, à propos des problèmes liés à leurs rôles en tant qu'étudiants » (Ennafaa & Paivandi, 2008 : 20) peut devenir un élément facilitateur du séjour académique, mais le fait est que l'étudiant étranger devra tout de même développer les compétences nécessaires pour pouvoir communiquer avec l'Autre, réduire les malentendus, gérer correctement mauvaises expériences et conflits, et ainsi pouvoir réussir son objectif de formation dans sa société d'accueil.

Parallèlement, la communauté d'accueil devrait faire preuve, elle aussi, d'une certaine capacité de décentration pour accueillir l'étudiant étranger. Dans les mots de Murphy-Lejeune (2003b : 26-27), il est évident que « les frontières socioculturelles seront perçues comme plus ou moins closes (…) tant que des relations interpersonnelles n'ont pas pu s'établir ». Or l'étranger n'est pas perçu tout de suite comme un individu. Même à l'intérieur d'une même communauté étudiante, l'origine étrangère prévaut pour l'autochtone au premier abord comme une sorte de « frontière symbolique » sur toute autre particularité personnelle (Murphy-Lejeune, 2003b : 31). Ces difficultés pour établir des liens avec les étudiants natifs qui ont déjà leur vie organisée reviennent d'ailleurs assez souvent dans les récits d'expérience et les enquêtes. L'inscription temporaire de certains étudiants étrangers dans le système y est sans doute pour quelque chose, d'autant que la démocratisation des mobilités encadrées par les programmes d'échange et la semestrialisation ont eu tendance à raccourcir la durée de ce type de séjours à l'étranger. Mais d'autres facteurs d'ordre sociologique et psychologique contribuent aussi à mieux comprendre l'indifférence envers l'Autre qui prévaut souvent dans les pays développés[31]. C'est pourquoi l'insertion dans la communauté étudiante dans laquelle ils sont venus s'inscrire et le contact avec les natifs autochtones et/ou autres représentent à la fois un défi et une véritable attente, sans rapport de proportion avec l'importance revêtue par les rapports avec la communauté d'enseignants. Une enquête réalisée par Ennafaa & Paivandi (2008) afin de mieux appréhender le vécu des étudiants étrangers par rapport à leur environnement pédagogique en les interrogeant sur la fréquence de leurs relations avec les professeurs ainsi que sur leur appréciation sur la qualité de ces interactions, faisait ressortir

[31] « L'indifférence des autochtones, toutes populations mélangées, est un fait qui ne manque pas d'étonner, voire de décevoir, les étudiants étrangers. […]. Cette déception s'explique pourtant facilement non seulement par l'individualisme, voir l'égocentrisme, croissant d'une grande majorité des résidents de pays développés, mais aussi par ce que Freud a appelé le narcissisme des différences mineures » (Murphy-Lejeune, 2003a : 64).

à ce propos les résultats suivants. Dans l'ensemble, le jugement à leur égard était plutôt positif : seulement 9 % des étudiants attribuaient aux relations avec leurs enseignants un impact négatif sur leurs résultats universitaires ; près de deux tiers d'entre eux considéraient, en revanche, que ces derniers n'avaient eu aucune influence négative sur leurs moyennes. L'enquête démontrait d'autre part que les étudiants qui échangent le moins avec leurs professeurs étaient en général ceux qui éprouvaient les plus grandes difficultés à s'exprimer à l'oral (Ennafaa & Paivandi, 2008 : 142), constat somme toute logique qui confirme tout au plus la nécessité déjà évoquée de promouvoir une plus grande sensibilité institutionnelle dans l'accueil de ces publics.

1.2.2. Langue cible, altérité et adaptation

Afin de mieux préparer les candidats à la mobilité, la préparation linguistique fait aujourd'hui partie des obligations des Universités qui participent aux programmes d'échange. Cette position officielle ne signifie pas pour autant que chaque établissement mette en place ce type de service (West *et al.*, 2003 : 126). Les enjeux culturels et d'adaptabilité posés par l'expérience du séjour d'études à l'étranger ne sont pas forcément abordés non plus dans ce cadre, même lorsque les étudiants sont déjà opérationnels d'un point de vue linguistique. Il est pourtant évident que « l'expérience de mobilité induit un contact direct avec la langue et la culture différente de celui instauré par l'apprentissage institutionnel et qui, en quelque sorte, le déborde » (Murphy-Lejeune, 2003b : 9-10) : rencontrer autrui, ce n'est pas seulement utiliser sa langue. La langue devient alors une expérience en contexte réel, une épreuve et un enrichissement à la fois, car c'est en grande partie par la langue que l'on découvre l'altérité et la différence culturelle.

La langue a donc beau être l'un des facteurs qui cristallisent les appréhensions avant le départ à l'étranger, les difficultés du séjour ne proviennent pas toujours que d'un niveau de langue insuffisant[32]. Dans le cas d'un étranger, la langue fait bel et bien partie de l'inscription dans les nouvelles coordonnées spatiales et maîtriser la langue du pays d'accueil ne signifie pas uniquement en maîtriser la grammaire, les règles syntaxiques ou

[32] L'étude faite en 2005 par Ennafaa & Paivandi (2008 : 141) sur un public de 1.715 étudiants universitaires étrangers à leur arrivée dans dix universités françaises différentes montre que, dans l'échantillon analysé, 39 % des étudiants rencontraient souvent ou très souvent des difficultés en consultant des documents français et 33 % d'entre eux se heurtaient à des difficultés à l'oral ou au cours de la rédaction d'un devoir écrit. Il n'en demeure pas moins que le nombre absolu d'étudiants en grande difficulté linguistique dans leur cursus restait faible par rapport à l'échantillon. Dans ce groupe, les étudiants asiatiques étaient surreprésentés ainsi que ceux ayant appris la langue française en dehors du contexte scolaire ou familial.

le lexique répertorié dans le dictionnaire. D'une part, nous touchons là à « la différence entre la compréhension passive d'une langue et sa maîtrise active comme moyen de transformer ses pensées en actes » (Ennafaa & Paivandi, 2008 : 73). D'autre part, au cœur de l'expérience de l'altérité, la langue cible exprime un autre découpage possible du monde et parler une langue étrangère induit « toute une transformation » dans la façon de penser (Murphy-Lejeune, 2003a : 68-69).

Cette dimension vécue de la langue est d'ailleurs la marque distinctive de l'expérience de la mobilité par rapport à l'apprentissage scolaire ainsi qu'aux séjours de courte durée à l'étranger… à condition d'éviter un écueil fréquent. On pourra certes améliorer ses compétences strictement linguistiques à force de cours et de pratique orale dans le cadre d'interactions limitées, mais pour *vivre* la société d'accueil et évoluer en langue étrangère dans le territoire inconnu de son nouveau groupe, l'étudiant devra élargir la palette d'interactions sociales avec les autochtones et, surtout, ne pas céder à la facilité de s'enfermer dans un ghetto national ou d'étrangers. En effet, il n'est pas rare que l'individu cherche à établir contact avec d'autres étudiants de la même nationalité ou avec d'autres étudiants étrangers dans la même situation que lui[33]. Les raisons pour lesquelles celui-ci peut choisir de nouer des liens d'amitié avec des compatriotes ou des ressortissants d'un pays tiers plutôt qu'avec des étudiants autochtones relèvent à la fois de la configuration du lieu d'études (qui favorise plus ou moins les occasions de prise de contact interculturel avec les natifs dans le cadre des études, du logement ou encore des loisirs) et, pour le cas des Erasmus, d'un style de sociabilité étudiante bien codifiée et donnant lieu à un autre type de rencontre interculturelle. En plus, ces liens sociaux entre étudiants de la même langue ou avec d'autres étrangers remplissent encore le but de soulager « la fatigue culturelle » et de servir à l'occasion de soutien moral : non seulement celui qui partage la langue, la culture ou qui incarne tout simplement un autre type de différence représente le repos culturel et linguistique tant souhaité après de longues journées d'effort d'adaptation, il permet aussi de reprendre haleine, car « on peut [lui] dire ce qu'on ne dirait jamais aux natifs et cela détend » (Murphy-Lejeune, 2003b : 174). Tout en étant parfois nécessaire

[33] Pour se donner un ordre de proportion dans un cas très éloquent, une recherche faite auprès de 197 étudiants Erasmus en Allemagne durant le premier semestre de l'année universitaire 1999/2000 sur la nature des contacts de ces étudiants montre que le groupe d'individus avec lequel les étudiants Erasmus entretiennent plus de contact est sans conteste le groupe étudiant de même nationalité (41 % des contacts). Le second groupe d'individus le plus fréquenté par les étudiants Erasmus est celui des autres étudiants étrangers, c'est-à-dire ceux n'étant pas de même nationalité que l'étudiant interrogé (32 % des contacts). Le troisième groupe est celui des étudiants natifs (25 % des contacts). Enfin, le dernier groupe, avec lequel les étudiants Erasmus n'entretiennent que peu de rapport, est celui de personnes qui n'étudient pas ; en effet, celles-ci ne représentent que le 2 % des contacts des études Erasmus (Budke, 2008 : 45).

dans les premiers temps du séjour, il est évident que l'enfermement dans un ghetto linguistique ou dans un autre type de ghetto international, parfois avec l'anglais comme *lingua franca*, relativise largement l'expérience de l'immersion.

Mais quoi qu'il en soit de ces situations transitoires ou un peu particulières, le fait est que la simple progression linguistique liée au séjour renforce en général une ouverture progressive vers le culturel. À la découverte d'un nouveau milieu pédagogique et le contact avec des membres de la communauté universitaire d'accueil (afin de recueillir des informations précises, de solliciter des opinions ou de collaborer dans des situations académiques diverses) qui marquent au premier abord l'expérience de la mobilité étudiante, s'ajoutent bientôt d'autres échanges en dehors du contexte académique (sorties, gastronomie, musique, loisirs, explications sur les malentendus linguistiques, la réalité perçue ou débats d'idées), échanges sans lesquels il ne pourrait y avoir d'apprentissage linguistique ou culturel efficace. C'est alors que l'étudiant étranger sera amené à découvrir de nouvelles règles de comportement et des usages sociaux imbriqués dans la langue cible, des références et représentations partagées par sa communauté d'accueil qui concrétisent et donnent tout son sens à la découverte culturelle et l'expérience de l'altérité.

Ces interactions sociales avec les autochtones, qui font de la langue une expérience vécue, délimitent le périmètre d'un *savoir socioculturel* sur lequel nous aurons l'occasion de revenir plus tard, mais qui recoupe des domaines aussi variés que :

- La vie quotidienne (nourriture et boisson, heures des repas, manières de table, congés légaux, horaires et habitudes de travail, activités de loisir : passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias, etc.).
- Les conditions de vie (niveaux de vie et variantes selon région, ethnie ou groupe social, conditions de logement, couverture sociale, etc.).
- Les relations interpersonnelles (la structure sociale et les relations entre les classes sociales, les relations entre les sexes : courantes et intimes ; la structure et les relations familiales, les relations entre générations, les relations au travail, les relations avec la police ou les organismes officiels, les relations entre ethnies et communautés, les relations entre les groupes politiques et religieux, etc.).
- Les valeurs, croyances et comportements (la classe sociale, les groupes socioprofessionnels : universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels ; la fortune : revenus et patrimoine ; les cultures régionales, la sécurité, les institutions, la tradition et le changement, l'histoire, les minorités : ethniques ou religieuses ; l'identité nationale, les pays étrangers, les états, les peuples, la politique,

les arts : musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire ; la religion, l'humour, etc.).

- Les savoir-vivre (la ponctualité, les cadeaux, les vêtements, les rafraîchissements, les boissons, les repas, les conventions et les tabous de la conversation et du comportement, la durée de la visite, la façon de prendre congé, etc.).
- Les comportements rituels (la pratique religieuse et les rites : naissance, mariage, mort ; l'attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle, les rituels au cours des célébrations, dans les festivals, bals et discothèques, etc.)[34].

Les perceptions des caractéristiques de l'Autre que se forge chaque étudiant étranger, ses expériences de contact et de communication, ont certes de l'importance durant son séjour, « mais aussi à son retour dans son pays d'origine ; ainsi, l'étudiant parti [...] sera alors considéré comme un « expert » local du pays où il a vécu, et les différentes images qu'il pourra communiquer à ses compatriotes seront considérées là-bas comme ayant force de loi » (Budke, 2008 : 62). Mais, quelle que soit la distance qui sépare les usages sociaux, croyances ou pratiques culturelles que l'étudiant étranger découvre dans son nouveau contexte d'insertion, le vécu de l'étrangeté ne se limite pas à ses rapports avec la société d'accueil. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, par cette expérience de confrontation à l'altérité, l'étranger est également amené à « une confrontation intensive avec soi-même » (Perrefort, 2008 : 88) et il peut de ce fait percevoir une certaine étrangeté par rapport à lui-même aussi bien dans ses pratiques quotidiennes, ses habitudes alimentaires, sa façon de s'habiller, ses convictions religieuses, ses pratiques d'apprentissage ou ses croyances[35].

---

[34] Nous reprenons ici les domaines explicités par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR, 2001 : 83) comme exigeant la mobilisation de savoirs socioculturels pour la communication en langue étrangère. Robert *et al.* (2011 : 66-67) complètent cette liste avec d'autres éléments pouvant être aussi différemment interprétés d'un point de vue socioculturel selon l'origine des apprenants : la notion de saison, celle du temps (« à demain » peut signifier au Mexique à la semaine ou au mois prochain), le concept de mort, la perception du monde animal, la notion de famille en pleine évolution dans la société française (PACS, mariage homosexuel), la notion de laïcité… Ces *savoirs socioculturels* riment largement avec les savoirs de la *vie quotidienne*, « cet ensemble de façons de faire, de rituels, de routines, qu'aucun ordre cosmique ou biologique ne vient imposer à l'homme » (Brougère, 2009 : 22). Selon ce même auteur, « toute pratique sociale s'inscrit d'une façon ou d'une autre dans le quotidien, même si elle ne se définit pas seulement par cette dimension. Le quotidien peut alors être appréhendé comme la base, le support, voir le fondement de toute pratique sociale », de sorte que « la socialisation passe sans doute par cette maîtrise de la vie quotidienne qui conduit à savoir agir dans les différents moments de la vie conformément aux attentes des autres ». « Ce nouveau regard sur l'ordinaire transforme les représentations du quotidien et, ce faisant, ne nous laisse ni extérieurs ni indemnes, mais nous transforme également. Les représentations du monde changent et en même temps le travail opéré par ce déplacement de regard nous découvre autrement et modifie notre appréhension du monde » (Brougère, 2009 : 24 et 13 respectivement).

[35] En ce sens, Costa-Lascoux (1996 : 45) ajoute que l'altérité est « indispensable au jeu social et culturel. La conscience de l'altérité, c'est aussi la conscience de sa propre altérité par rapport à l'autre. Ce jeu de miroir

Autrement dit, l'expérience de l'altérité fournit une sorte d'arrière-plan pour le travail sur soi-même qui favorise l'ouverture aux autres lorsqu'elle s'accompagne d'une volonté de repenser sa propre identité culturelle à la lumière de cette altérité.[36]

Comme il a été signalé, « être capable de reconstruire le cadre de référence de l'Autre témoigne du développement de compétences interculturelles, de compréhension et de décentrage » (Foucart *et al.*, 2008 : 272), pouvant progressivement susciter un désir d'adaptation. Définie par Murphy-Lejeune (2003b : 181) comme « la capacité à changer son comportement sous la pression des événements, comme le fait d'amadouer l'étrangeté de l'environnement nouveau de façon à le muer en familiarité, et comme un processus graduel intégrant divers degrés de découverte », l'adaptation ne saurait être un processus linéaire entre deux états d'insertion dans un contexte socioculturel différent[37]. C'est pourquoi, lorsque l'étudiant étranger *vit* la société d'accueil, qu'il embrasse sa langue et sa culture, comprend et pratique un modèle culturel autre que le sien et est en plus capable d'y tisser des relations humaines, il peut s'engager, après le processus d'*adaptation* nécessaire, dans un autre d'*intégration*. Cette intégration —vécue comme une sorte de rite de passage si elle était associée à la réalisation d'une activité longtemps considérée hors de portée ou une prise de conscience d'une progression marquante— est d'ailleurs en cours lorsque l'étudiant étranger peut participer à certaines activités culturelles qui, outre enrichir sa socialisation avec des natifs, vont encore améliorer et parfaire la maîtrise de la langue-culture du pays.

Pour conclure ces considérations sur le dialogue interculturel, nous constaterons que ni la durée suffisante du séjour ni les rapports fluides avec les étudiants natifs dans la salle de cours font de l'intégration un aboutissement nécessaire. Si dans l'une des premières analyses sur l'identité culturelle des étudiants en situation de mobilité faite en 1980 Carmel

---

est fondamental ». En effet, l'altérité assure « effectivement la construction d'un « Nous » et d'un « eux », par projection dans ce dernier de ce qui n'est pas « Nous » » (Sanchez-Mazas, 2004 : 29-30)

[36] Ce vécu quotidien et multidimensionnel de l'altérité peut déterminer l'émergence d'une « compétence d'altérité, comprise dans une acception anthropologique, en tant que capacité de réfléchir sur soi par le retour sur l'autre ». Le développement de cette compétence est donc intimement lié à la capacité d'inverser les rôles et les perspectives puisque l'altérité nécessite une capacité réflexive sur soi et sur l'autre. « La capacité réflexive s'explique par le double vécu de l'altérité : accueillir l'autre différent chez soi et être à son tour l'autre différent », précise encore Perrefort (2008 : 88).

[37] Murphy-Lejeune (2003b : 181) précise aussi que l'adaptation exige la mobilisation de ces compétences dans ces quatre domaines distincts :

- l'attitude personnelle : désir d'étranger et ouvertures (dispositions mentales) ; compétence psychologique.
- la participation sociale : activités (insertion dans le milieu social) ; compétence socioculturelle.
- les relations personnelles : relation avec les autochtones (contacts et amis) ; compétence interpersonnelle.
- la capacité d'adaptation et de communication : aisance (autonomie et maîtrise des circonstances) ; compétence stratégique.

Camilleri distinguait trois grandes catégories résultant du degré différent d'adaptation aux pays d'accueil —l'identité-participation, qui accompagne le sentiment d'affiliation à un groupe ; l'identité singularisante, qui vise à s'en dégager et l'identité-instrument, qui est liée à un projet de conduite ou un programme d'action défini (cité par Erlich, 2012 : 160)— ce n'est bien entendu que la première qui traduit l'insertion. Car celle-ci est étroitement liée à un désir d'appartenance qui n'est pas généralisé : alors que certains étrangers sont satisfaits de leur position périphérique, d'autres vont vouloir chercher à devenir membres à part entière de la société. Et s'il est vrai qu'une insertion sociale maladroite peut être source de problèmes pour les étudiants étrangers, surtout si leur effet négatif se traduit au niveau de la performance universitaire et des résultats obtenus, Ennafaa & Paivandi (2008 : 127) confirment dans leur enquête que l'isolement n'est pas forcément vécu comme un problème par beaucoup d'autres. Aussi, comme l'immersion totale, l'intégration totale des étudiants étrangers ne se produira que lorsque, mis au défi de s'adapter à leur nouvel environnement, ils trouveront en eux la souplesse, les ressources et la bonne disposition pour réussir leur transition entre les deux mondes qui sont les leurs. Le bénéfice en est parfois double : comprendre et participer d'une culture étrangère n'en est pas le moindre, mais Cicchelli (2008 : 149) attire aussi l'attention sur un constant davantage intime et discret : il est des étudiants qui se réconcilient à l'étranger avec leur culture d'origine, leur voyage étant le moyen pour eux de mieux définir leur appartenance.

De façon générale, au moment du bilan, « en comparant avec les difficultés du début, on est en mesure de dire que l'on a appris à résoudre les problèmes, à se construire un réseau d'aide » (Vasseur, 2008 : 182). Les acteurs de la mobilité internationale étudiante s'accordent souvent selon Vasseur à dire que l'expérience de « l'étranger » les a construits et fait ce qu'ils sont. Anquetil (2008 : 233) confirme également que les étudiants reviennent en général du séjour « certainement déniaisés » sur le plan personnel et ayant pris conscience des dimensions internationales du monde contemporain : « ils ont abandonné un ethnocentrisme primaire et acquis une autonomie salutaire par rapport au milieu d'origine ». La plupart ont appris à s'adapter, « dans le sens d'accepter les autres comme ils sont », sans compter qu'ils ont également passé quelques examens en se pliant aux normes d'un système académique qui n'était pas le leur.

1.2.3. Lorsque la rencontre culturelle se passe mal : choc et conflit

Alors que, face à la différence culturelle, les étudiants européens préfèrent souvent parler de « surprises ou encore de découvertes, qui sont d'autant plus bienvenues qu'elles constituent aussi la raison pour laquelle on cherche le déplacement et le changement » (Murphy-Lejeune, 2003a : 72)[38], la rencontre culturelle est parfois mal vécue ou ressentie trop violemment. Les difficultés d'ordre culturel proviennent, d'une part, de l'incompréhension éprouvée vis-à-vis des habitudes différentes qui peuvent heurter. D'autre part, elles sont aussi dues au fait que les comportements habituels ou automatiques, qui sont valides dans son propre système, ne sont plus en conformité avec l'environnement d'accueil. Les premiers contacts avec l'Autre peuvent dès lors être vécus sur le monde d'un conflit interculturel ou d'une rencontre violente qui ébranle plus ou moins profondément l'individu dans son affectivité.

Pour commencer, l'étudiant étranger peut éprouver un choc à cause du nouveau système éducatif. D'après Poglia *et al.* (2009 : 54),

> Le choc de l'apprentissage, de même que le choc culturel, est défini comme une expérience émotive mais dans ce cas liée à une situation d'apprentissage. Le choc de l'apprentissage est un mélange de frustration, de confusion et d'anxiété qui touche de nombreux étudiants exposés à des méthodes d'enseignement et d'apprentissage avec lesquelles ils ne sont pas familiarisés, et soumis à des attentes qui leur paraissent incompréhensibles, ambiguës ou contradictoires.

Le manque de visibilité par rapport au fonctionnement de l'université et aux nouveaux codes partagés dans le nouveau contexte éducatif est souvent source d'angoisse pour l'étranger, car ils impliquent à la fois : une variation interculturelle liée aux représentations du savoir, une variation interculturelle liée au style d'apprentissage et une variation interculturelle liée au style d'enseignement (« les perceptions des enseignants concernant le savoir, les types d'apprentissage, les relations envisagées entre théorie et pratiques, etc. sont, elles aussi, fortement conditionnées par des valeurs culturelles » (Babault & Faraco, 2008 : 94)). Tout cela sans oublier que l'expérience consistant à travailler et à étudier au sein d'un groupe multiculturel augmente également les chances

[38] La langue et la découverte d'une autre culture sont, nous l'avons déjà signalé, au cœur des bénéfices escomptés d'un séjour à l'étranger. Visant prioritairement une « amélioration des compétences linguistiques et des connaissances des autres cultures, une meilleure adaptabilité aux différences culturelles » (Erlich, 2012 : 148), en général, « les aspects socioculturels sont mieux jugés que les aspects financiers ou éducatifs de l'expérience de mobilité » (Erlich, 2012 : 170). Par ailleurs, les étudiants considèrent cette période d'étude à l'étranger comme « une composante importante de leur développement personnel et professionnel » (Murphy-Lejeune, 2003a : 43), même si les bénéfices au niveau personnel (amitiés, relations sentimentales, réseau international de contacts, autonomie, voyages, etc.) restent difficiles à cerner.

d'éprouver des difficultés culturelles du même ordre en début de séjour. Mais en deçà de cette problématique spécifique à l'université c'est la rencontre avec des individus ou des modes de vie différents —ou le fait que des comportements habituels automatiques, valides de son propre système ne soient plus en conformité avec l'environnement— qui provoque le choc culturel au sens large. Parmi ses symptômes ou effets secondaires se comptent « mal du pays, difficultés communicatives, sentiment de perte, solitude physique ou aliénation, expriment la perte de la demeure psychique » (Murphy-Lejeune, 2003b :123), puisque dans les mots de Zarate cette fois-ci (1986 : 27) :

> dans la confrontation avec l'altérité, les membres d'une communauté recherchent d'abord le plaisir des retrouvailles avec eux-mêmes, la permanence de leur vision du monde. Toute perception de la différence tend à s'inscrire dans un discours conservateur, dans une quête narcissique de l'identité maternelle, dans un système dont la cohérence exclut une échappée vers ce qui ne la renverrait pas à sa propre image.

Mais quoi qu'il en soit des réalités de nature très diverse servant de support à l'identification du choc, une période d'ajustement s'en suit qui peut se manifester de manières très diverses, voire opposées : soit par le repli sur soi, le refus de la socialisation et de la rencontre avec les autochtones, soit par une analyse profonde de la situation à l'origine du choc et une tentative de compréhension[39].

Nous entendrons, en revanche, par conflit interculturel toute forme de désaccord, réel ou masqué, génératrice de malentendus, ressentiments, voire de violence. La définition reste générale puisque le conflit de cultures n'est en dernière instance que la conséquence d'un déni de la différence. Law (2009 : 87) en définit trois grandes catégories qu'il est utile de rappeler :

1. les formes historiques et de longue durée telles que l'islamophobie, l'antisémitisme, l' « antitziganisme » et autres formes de racisme, ainsi que leurs revendications historiques de reconnaissance culturelle et ethnique ;
2. les formes récentes d'hostilité, haine ou conflit, telles que celles subies par les réfugiés, les demandeurs d'asile et d'autres groupes migrants (à cet égard la présence dans les Universités de groupes extrémistes d'extrême droite, par exemple, peut être source de conflit) ;

[39] Bennett (1993) cité par Anquetil (2008 : 248) soutient que le processus vers la perception interculturelle s'articule en deux étapes consécutives : la première est *l'étape ethnocentrique* dans laquelle l'étranger a encore de difficultés pour comprendre les attitudes de l'Autre, ce qui peut pousser à des sentiments de déni, défense ou minimisation. Ensuite, on passe à *l'étape ethnorelative*, lorsque l'étranger surmonte les conflits initiaux : il accepte les différences, s'adapte et arrive finalement à une phase d'intégration.

3. l'ignorance culturelle, c'est-à-dire les problèmes de communication et de non-reconnaissance des différences dans la vie quotidienne ;

C'est ce dernier conflit par ignorance culturelle qui peut surgir lorsque des personnes issues de communautés aux cultures différentes —comme l'étudiant étranger, en l'occurrence— sont porteuses de valeurs, d'attentes, de comportements verbaux et non verbaux qui, dans l'interaction et la communication sociales, peuvent induire ainsi des attitudes blessantes, des attentes à la dignité ou des actes d'irrespect de l'ordre du malentendu interculturel.

La compétence d'altérité, l'approche analytique des interactions sociales conflictuelles permettant de développer à terme une capacité de décentration par rapport à sa propre identité culturelle, de réévaluer et modifier ses propres réactions seront alors instrumentales pour résorber les effets du choc et s'engager peu à peu, comme nous l'avons déjà signalé, dans le processus d'adaptation.

CHAPITRE 2.

LA RENCONTRE AVEC L'AUTRE, LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ET L'APPROCHE INTERCULTURELLE

« Le développement des compétences est atteint par la discussion, l'apprentissage collectif et la résolution des conflits cognitifs par le co-apprentissage »

(Ibn Kaldoun, 1377)

Que ce soit en France ou ailleurs, la rencontre des étudiants/apprenants de langue étrangère avec l'Autre peut être abordée de différentes façons. D'abord, les représentations et les stéréotypes qu'ils ont des autochtones et de la culture de la société d'accueil sont un premier facteur influant fortement sur la communication. L'image que ceux-ci ont de leur pays d'origine et celle qu'ils ont du pays d'accueil ne peuvent être traitées comme de pures perceptions d'espaces physiques ; au contraire, elles « doivent plutôt être comprises comme des symboles entrant en jeu dans le cadre de la réalisation d'actions individuelles » (Budke, 2008 : 52). Représentations et stéréotypes ont bel et bien un impact sur les interactions entre les individus et les membres de différents groupes sociaux d'appartenance. Et il en va de même pour la culture partagée à l'intérieur d'une même communauté sociale (ou nationale, en l'occurrence).

Lorsque la communication s'établit vis-à-vis d'un interlocuteur catégorisé comme « autre » et en dehors du système culturel de référence qui nous est propre, quelles compétences faudrait-il donc déployer pour qu'elle ne soit pas mise en échec ? Dans ce chapitre nous évoquerons les principaux facteurs qui médiatisent la communication avec l'Autre étranger et nous retracerons l'évolution des approches qui ont progressivement œuvré pour la prise en compte du culturel en didactique des langues. En faisant le point sur leurs principaux apports, c'est le cadre théorique de notre recherche que nous aurons dessiné dans sa plus large partie.

2.1. Représentations et stéréotypes comme médiateurs de la rencontre avec l'Autre

D'entrée de jeu, il est utile de rappeler que la complexité du rapport entre le Moi et l'Autre tient à plusieurs facteurs. D'une part, le Moi et l'Autre ne se font pas face comme deux entités fermées ; ensuite, l'Autre n'est pas toujours l'étranger loin de moi. Comme le souligne Wulf (1999 : 176), « l'Autre n'est pas seulement à l'extérieur, mais aussi à

l'intérieur de l'individu ». De ce fait, la confrontation avec l'Autre n'est pas mauvaise en soi. Wulf (1999 : 13) souligne qu' « à travers la confrontation avec l'Autre nous apprenons ce qui nous est propre, ce qui nous permet de bousculer nos principes figés : nous comprenons alors que l'Autre renvoie à ce qui est étranger en nous-mêmes et élargit la compréhension que nous avons de nous-mêmes ». En effet, « connaître l'Autre revient à se connaître soi-même et s'affirmer en tant qu'individu » a-t-on pu conclure (Dulac & Robic-Diaz, 2005 : 15). Sanchez-Mazas va d'ailleurs un peu plus loin dans ce sens lorsqu'il affirme que « l'Autre doit à la fois être rendu familier et incomparable. Il ne peut ni être vu comme tel, ni être vu comme nous ! C'est pourquoi l'appropriation de l'Autre ne s'accompagnait pas de son assimilation, mais bien au contraire de sa mise à distance » (Sanchez-Mazas, 2004 : 20). Ainsi,

> dans un seul mouvement, l'Autre est tout à la fois mis à distance et relié au Même. Il s'agit ici de l'Autre collectif, celui auquel on pense par le biais d'un ensemble. Pour comprendre qui est cet Autre, il faut se l'approprier, le simplifier jusqu'à ce que sa complexité s'adapte au cadre étroit d'une idée. En sériant le réel à partir d'une typologie de la généralisation, nous nous donnons l'illusion de maîtriser l'infini qui nous entoure. (Dulac & Robic-Diaz, 2005 : 15).

D'autre part, l'apprentissage d'une langue relève d'un processus d'imitation un peu particulier, car il n'est pas vierge de tout savoir culturel : « l'apprenant imite une langue déjà existante. En faisant sienne cette langue, il y ajoute aussi de sa propre individualité » (Wulf, 1999 : 53). L'apprenant dispose, en effet, d'un nombre d'outils conceptuels qu'il est habitué à utiliser dans son système culturel d'origine et qu'il va essayer d'employer dans l'autre langue, la plupart du temps sans en questionner l'efficacité. Autrement dit, la relation avec l'Autre est imprégnée par la représentation du monde inscrite dans la cohérence du système de la langue de départ, de sorte que la perception de l'apprenant se construit toujours d'une façon médiatisée, comme l'exprime Zarate (1986 : 24) : « Ainsi, la perception de l'autre est construite à travers le prisme déformant de la compétence culturelle d'origine. L'autre n'est donc jamais disponible à travers sa réalité objective –où serait-il d'ailleurs possible de la retrouver ? Il est une image, ou mieux, une représentation ».

Selon Wulf (1999 : 175), trois dimensions recouvrent la communication interculturelle :

- La première inclut les jugements de valeurs portés sur l'Autre : comment apprécie-t-on le ressortissant d'une autre culture ?

- La deuxième dimension est centrée sur l'approche de l'Autre : quelles sont les possibilités de l'acte de communication ?
- La troisième dimension pose la question de jusqu'où l'on connaît l'Autre et dans quelle mesure le connaît-on vraiment ?

À cheval entre cette première et troisième dimension, l'image qu'on se fait des autres passe par celle des catégories auxquelles chacun se rattache :

> Un tel est allemand, tel autre breton ou beur ; on dira de quelqu'un qu'il est noir ou juif, on mentionnera qu'il est socialiste ou lepéniste, avocat ou plombier. À quoi s'ajoutent, bien sûr, l'appartenance à un sexe ou une génération. Par ailleurs, l'image que l'individu se fait de lui-même est également médiatisée par son appartenance à un ou plusieurs groupes. Il se perçoit comme Français ou maghrébin, comme ouvrier, cadre ou intellectuel, comme parisien ou provincial. Les représentations collectives nécessairement sommaires qui s'attachent à chaque catégorie ont donc un impact considérable sur l'identité sociale. Qui plus est, elles influent sur les relations que le groupe et leurs membres individuels entraînent entre eux. (Amossy & Herschberg-Pierrot, 2016 : 32).

Certes, la catégorie d'appartenance nationale n'est qu'une parmi d'autres dans le sens où les définit Moscovici. Comme l'auteur l'explique, il s'agit là d'

> une notion conçue pour expliquer, le cas échéant, ce qui lie les individus entre eux au sein d'un groupe, d'une société, et ce qui les fait agir de concert. (…) Afin de se lier les uns aux autres, de créer des institutions et de suivre des règles communes, les individus doivent disposer d'un système de croyances et de représentations communes qui soient propres à leur culture. (Moscovici, 2013 : 36).

Ces représentations collectives partagées à l'intérieur d'une catégorie d'appartenance (au sens large) ont en effet une fonction fondamentale à l'intérieur du même groupe social car

> Si les individus veulent communiquer, ils doivent s'adapter les uns aux autres. Si ce n'était pas le cas, chacun devrait se soumettre à l'autorité des différentes représentations, et personne ne saurait quel est le message transmis, la façon dont il est codé. Il devient extrêmement difficile d'obtenir une bonne communication en obéissant aveuglément au code solipsiste d'une personne. […]. C'est seulement le courant des pressions et opinions d'un groupe qui génère une prolixité et une communalité suffisantes pour que la représentation puisse développer un profil et une structure. Ceci fait, la communication entre individus est alors possible et régulière, car la prolifération des représentations individuelles est limitée et les ambiguïtés qu'elles présentent apparaissent alors comme des déviances. (Moscovici, 2013 : 47).

C'est en ce sens que Camilleri (1989 : 40) affirmera que « la culture peut être considérée comme une médiation idéale du groupe » et que « celui-ci est en effet une formation mentale, puisqu'il n'existe que dans la mesure où circulent entre ses membres des représentations communes, et qui l'emportent sur celles qui les divisent ». Par ailleurs, lorsque Corneille (1997) liste les six principes qui expliquent selon lui la construction des

catégories d'appartenance, deux d'entre eux font écho à cette affirmation. Le premier est que l'organisation des catégories se fait selon deux axes : un axe hiérarchique (certaines catégories sont plus générales que d'autres, exemple : Européens et Français) et un axe interne (tous les membres d'une catégorie ne sont pas représentatifs de la même manière de la catégorie). Et le deuxième est que la similitude entre les membres d'une catégorie n'est pas estimée de la même manière par tous les individus : cette similitude n'est pas donnée et n'existe pas naturellement, mais elle est construite par les individus qui reconstruisent la réalité.

Sans pour autant négliger d'autres catégories comme l'âge, le sexe, voire le niveau de langue française, le groupe d'appartenance national nous semble —avec toutes les précautions que nous venons d'expliciter— un point de départ pertinent pour aborder la communication interculturelle dans le sens où nous l'entendons dans ce travail. En effet, si « toute représentation au sein d'un groupe social donné a deux fonctions : la communication et l'interprétation » (Moscovici, 2013 : 46), Abdallah-Pretceille & Porcher (1996 : 32) signalent à juste titre que : « les représentations permettent d'analyser les phénomènes relationnels entre les individus et/ou les groupes. […]. Les relations sont alors dépendantes des représentations ». En d'autres mots : « notre perception d'une personne, notre manière d'agir envers elle, les sentiments et émotions qu'elle nous inspire sont, en partie, influencés par le fait de considérer l'autre en tant que membre d'un groupe » (Légal & Delouvée 2008 : 8).

Si nous pouvons déjà établir que les représentations « aménagent la relation entre le groupe et l'autre et contribuent à nommer l'étranger selon le système de référence interne au groupe » (Zarate, 1993 : 30)[40], nous comprendrons mieux la dynamique retracée par Charaudeau lorsqu'il affirme que ces représentations « se configurent en imaginaire collectif, et ces imaginaires témoignent des valeurs que les membres du groupe se donnent en partage, et dans lesquelles ils se reconnaissent ; ainsi se constitue leur mémoire identitaire » (Charaudeau, 2006 : 50). Mais comment se constituent exactement ces représentations sur l'Autre (étranger ou pas) et, surtout, comment les analyser ?

Wulf (1999 : 147) précise qu'elles sont conditionnées par trois facteurs :

[40]Amossy & Herschberg-Pierrot (2016 : 43-44) ajoutent à ce propos que « l'adhésion à une opinion entérinée, une image partagée, permet par ailleurs à l'individu de proclamer indirectement son allégeance au groupe dont il désire faire partie. Il exprime en quelque sorte symboliquement son identification une collectivité en assumant ses modèles stéréotypés. Ce faisant, il substitue à l'exercice de son propre jugement les manières de voir du groupe dans lequel il lui importe de s'intégrer. Il revendique implicitement en retour la reconnaissance de son appartenance ».

- par l'imaginaire collectif de la culture d'appartenance, comme nous venons de l'évoquer[41] ;
- par l'originalité et l'unicité des images provenant de l'histoire individuelle ; (en ce sens, l'apprentissage d'une langue étrangère peut être influencé, selon Nikou (2006 : 87), par « les souvenirs heureux ou malheureux de notre propre apprentissage ; le poids que le pays étranger et ses habitants ont acquis dans notre patrimoine social et individuel jouent un rôle très important ») ;
- par la superposition et l'interpénétration des deux mondes d'images : collectif et individuel (rappelons que l'auteur distingue entre l'imaginaire de l'individu, qui est le monde intérieur d'image de celui-ci, et l'imaginaire collectif, qui est le monde d'image de la culture et le rapport entre ces deux mondes).

Moliner & Guimelli (2015) citent pour leur part quatre types d'approches possibles afin d'analyser les représentations :

A) *L'approche ethnographique*, qui vise principalement à explorer les contenus d'une représentation donnée au sein d'une communauté supposée globalement homogène. Pour ces auteurs, cette homogénéité « repose à la fois sur l'appartenance des individus à une culture commune et sur leur engagement dans des pratiques sociales similaires. Mais aussi sur la faible incidence de facteurs idéologiques, socioéconomiques ou sociodémographiques laissant supposer l'existence de sous-groupes au sein de la population étudiée » (Moliner et Guimelli, 2015 : 35).

B) *L'approche sociologique*, qui a pour objectif de « mettre en évidence l'impact de variables sociodémographiques ou socioéconomiques sur les contenus ou les structures des représentations étudiées. Par construction, les populations interrogées se répartissent en sous-groupes selon leurs insertions sociales (âge, sexe, niveau d'éducation ou de revenus, appartenances idéologiques, etc.) » (Moliner & Guimelli, 2015 : 36-37).

C) *L'approche interculturelle* —particulièrement pertinente pour nous— où « il s'agit de montrer comment des normes ou des traditions issues d'appartenances nationales, territoriales ou linguistiques différentes sont susceptibles d'impacter les contenus ou la structure de la représentation d'un objet donné » (Moliner &

[41] Dans ce sens, selon Moscovici (2013 : 30), « L'une des différences clés entre les diverses sociétés et cultures est le degré de pénétration d'une représentation dans leurs institutions, leurs croyances, leurs relations, leur comportement, en sorte de constituer leur véritable réalité ».

Guimelli, 2015 : 37). En principe des patrimoines culturels différents impliquent à la fois des positionnements différents par rapport à l'objet de représentation étudié, mais aussi des systèmes différents de normes et de valeurs.

D) *L'approche expérimentale*, qui s'intéresse, enfin, à l'impact d'une ou de plusieurs variables sur le fonctionnement, la dynamique ou l'expression d'une représentation. À travers cette approche, « il s'agit de comprendre comment se construisent les représentations sociales, comment elles évoluent ou se modulent, comment elles fonctionnent ou interagissent avec d'autres processus psychosociaux » (Moliner & Guimelli, 2015 : 38).

Mais si le sens, la fonction, l'origine et les approches possibles des images ou représentations partagées au sein d'un groupe d'appartenance donné apparaissent désormais plus clairement, qu'en est-il des stéréotypes ? Il convient sans doute de prêter une attention toute particulière à ce type de représentations dans le contexte de la communication interculturelle. De façon générale, le stéréotype se définit comme « un ensemble composé d'un mélange de divers éléments de connaissance. Autrement dit, il s'agit d'une structure cognitive qui contient des connaissances et des représentations mentales, appliquées à un groupe ou une catégorie, qui sont stockées dans notre mémoire » (Légal & Delouvée, 2008 : 10). Rappelons aussi que le mot *stéréotype* désigne à l'origine des procédés typographiques dont la caractéristique est de faire des reproductions en masse. L'idée de tirage massif et de fixité est associée à la notion de stéréotype, insiste Moore (2001), même si d'autres auteurs se sont davantage attardés sur d'autres aspects dans leur description. Zarate (1986 : 63), par exemple, en souligne l'aspect réducteur en les présentant comme « un ensemble de traits censés caractériser ou typifier un groupe, dans son aspect physique et mental et dans son comportement. Cet aspect s'éloigne de la « réalité » en la restreignant, en la tronquant et en la déformant » ; et Dufays (2006 : 57) retient surtout que, « symptômes d'une paresse mentale, ils trahiraient aussi une pauvreté de la langue, une propension à se représenter la réalité de manière simpliste, voire erronée, et ils seraient en outre les supports de l'ethnocentrisme et de l'intolérance à l'égard des autres peuples ». Production de masse, le stéréotype constitue donc un discours collectif qui joue un rôle dans la communication avec l'Autre et peut contribuer à la mise en évidence des relations entre les différentes communautés en contact.

Cela ne fait aucun doute, stéréotypes et préjugés n'ont que peu, sinon aucun rapport avec la réalité. Pour Abdallah-Pretceille & Porcher, ils ne dépendent pas non plus du degré

de différence entre les groupes sociaux qui les produisent puisque des stéréotypes existent aussi au sein d'un même groupe social homogène. Les stéréotypes et les préjugés, concluent ces auteurs, « répondent à des impératifs d'ordre psychologique et social » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996 : 111) et nous pourrions affirmer en ce sens que les stéréotypes nationaux, par exemple, sont le fait de l'imaginaire collectif d'un peuple sur un autre, le résultat d'une imagination négative dans le but de valoriser sa propre communauté en dévalorisant une autre. Tout comme la représentation, le stéréotype « traverse la question de l'opinion et du sens commun, du rapport à l'autre, de la catégorisation. Il permet d'étudier les interactions sociales, la relation des discours aux imaginaires sociaux, et plus largement le rapport entre langage et société » (Amossy & Herschberg-Pierrot, 2016 : 7). Mais à la différence de celle-ci, stéréotypes et préjugés « permettent de justifier des attitudes, individuelles ou collectives, de discrimination. Ils ne sont que des symptômes d'une structure psychologique, sociale et intellectuelle défaillante » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996 : 111).

Pour ce qui est des processus de formation des stéréotypes, ils sont selon essentiellement Zarate (1986)

- la simplification de la réalité, qui exige un choix limité d'éléments spécifiques, d'omissions conscientes et de simples oublis ; et
- la généralisation postérieure de cette simplification.

D'autres mécanismes plus concrets, tous entachés d'affectivité et de subjectivité, ont été énumérés par d'autres auteurs (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996 : 114-115) :

- généralisation : par extrapolation d'un trait ou d'un élément d'un membre du groupe à l'ensemble ;
- réductionnisme : l'image est réduite à quelques traits saillants, généralement peu structurés entre eux et tendant à faire une caricature de la réalité ;
- permanence : au-delà de la simplification provisoire, considérée comme une simple modalité discursive, ce mécanisme consiste à construire des raisonnements à partir de simplifications érigées en postulats ;
- amalgame : mécanisme substituant à une démarche interrogative une démarche totalisante qui n'accepte pas de laisser hors de son champ certaines incompréhensions, même provisoires.

Mais, après tout, Moore a raison de le souligner : « ce n'est pas la véracité des stéréotypes qui est importante […] mais plutôt leurs effets sociaux, la manière dont ils affectent les

relations entre les groupes et […] l'apprentissage des langues pratiquées par ces groupes » (Moore, 2001 : 14).

2.1.1. Effets sociaux des stéréotypes dans les relations entre groupes

Les stéréotypes, nous l'avons vu, jouent un rôle important dans la construction identitaire de l'individu et de son groupe. D'après Auger (2003 : 29), avec les stéréotypes « l'individu peut s'identifier à son groupe de référence et se distinguer des autres groupes. Il s'agit donc de se rassurer tout en opérant une pensée à l'économie ». Amossy & Herschberg-Pierrot (2016 : 43) abondent aussi dans le même ordre d'idées —« les représentations collectives figées jouent un rôle fondamental dans la cohésion du groupe et la consolidation de son unité »— tout en soulignant la fonction du biais simplificateur comporté par tout stéréotype, national ou autre : « Il apparaît en effet que si nous avons tendance à accentuer les similitudes entre membres d'un même groupe (l'endogroupe, en anglais *ingroup*), c'est souvent pour nous valoriser au détriment des autres, de l'exogroupe (en anglais *outgroup*). Projeter une image unifiée permet de les confronter pour mieux les évaluer » (Amossy & Poerrot, 2016 : 45).

Les aléas des relations internationales sont souvent à l'origine de stéréotypes nationaux et si ceux-ci peuvent alimenter la crispation une fois intégrés et exploités par certains discours politiques, les conflits ou les rapports concurrentiels peuvent aussi renverser à leur tour des stéréotypes et représentations existants. À titre d'exemple,

> Après l'attaque de Pearl Harbor, les Japonais, perçus au départ comme essentiellement intelligents et travailleurs, sont décrits par les Américains comme rusés, traîtres, cruels et très nationalistes. Vingt ans après la guerre cependant, le stéréotype du Japonais semble se réajuster sur le modèle des années 1930. Certaines variations du stéréotype peuvent aussi être causées par des bouleversements économiques. On n'en donne pour exemple l'image positive que les Californiens avaient des Chinois dans les années 1860, avant la guerre civile, et la façon dont cette image s'est dégradée lorsque la compétition pour les postes s'est fortement accrue. (Amossy & Herschberg-Pierrot, 2016 : 33-34).

Certes, les conflits aggravent et accentuent les stéréotypes en général. Mais est-ce que, inversement, le contact avec l'Autre étranger aide à les questionner en les confrontant à la réalité ? Tel était, dans une certaine mesure, « l'objectif du programme Erasmus, visant à donner à l'étudiant une image plus positive de la population du pays où il a séjourné, et ainsi à déplacer l'accent mis sur les différences nationales au profit d'un sentiment

d'appartenance à une même communauté européenne » (Budke, 2008 : 52)[42]. Or, même si « apprendre à l'être humain à vivre avec l'autre fait partie des choses essentielles à toute éducation » (Wulf, 1999 : 97), le consensus est général. La rencontre avec l'Autre a beau être de plus en plus fréquente et lourde d'enjeux dans le contexte actuel des processus sociaux et culturels provoqués par la mondialisation —avec la structuration concurrentielle des marchés du travail sur un plan mondial et la mobilité internationale des étudiants à l'intérieur de l'Europe et ailleurs—, la réponse est *non*. Abdallah-Pretceille (2008 : 217) est très claire à ce sujet, car de nombreuses études ont démontré que

> les échanges ne réduisent pas systématiquement les stéréotypes et les préjugés. Rien ne prouve que l'expérience du contact suffise à éroder les préjugés. Au contraire, l'expérience sert aussi à renforcer des idées et des représentations fausses au nom du "vécu". [...]. Il n'est pas rare de revenir d'un voyage avec plus d'idées xénophobes qu'au départ. Il s'est développé une utopie de l'échange et de la rencontre comme remède à la détérioration des relations inter-individuelles ou inter-groupes[43].

D'après Anquetil (2008 : 236), même « le séjour Erasmus peut très bien devenir l'occasion d'un renforcement des stéréotypes nationaux » ; et Amossy & Herschberg-Pierrot (2016 : 42) insistent aussi sur le fait que « le contact en soi est insuffisant ; il n'est d'ailleurs jamais neutre, la relation à l'autre étant toujours médiatisée par une image préexistante. Dans les régions multiculturelles, on sait d'expérience qu'un contact prolongé entre groupes en conflit peut exaspérer la tension plutôt que la résoudre ».

Sur un plan légèrement différent, la différence entre stéréotype et préjugé, ainsi que leur lien avec la discrimination doit également être évoquée lorsqu'il est question d'effets sociaux. Selon l'explication d'Amossy & Herschberg-Pierrot (2016 : 34-35), « le stéréotype apparaît comme une croyance, une opinion, une représentation concernant un groupe et ses membres, alors que le préjugé désigne l'attitude adoptée envers les membres du groupe en question[44] ». Quoique claire, la distinction devient fréquemment subtile pour

---

[42] « En effet, la qualité et l'avenir de la vie en Europe dépendent entièrement de la qualité du rapport avec l'Autre. Dans la mesure où l'éducation et la formation sont censées préparer les jeunes aux défis que leur réserve la vie, une confrontation renforcée avec ce qui est étranger et avec les étrangers fait partie de leurs tâches les plus importantes », insiste à ce propos Wulf (1999 : 200).

[43] Non seulement les violences et les conflits inter-nationaux, inter-ethniques ou inter-religieux contredisent malheureusement, l'utopie du dialogue interculturel via les contacts et les échanges mais il a été pointé à ce propos qu' « une intervention reposant sur des appels réitérés aux valeurs du respect et de la tolérance finit par congeler l'approche de l'altérité dans une attitude "interculturally correct" » (Amossy & Herschberg-Pierrot, 2016 : 42).

[44] Ainsi, « on peut dire que le stéréotype du Noir, du Japonais ou de l'Allemand est l'image collective qui en circule, l'ensemble des traits caractéristiques qu'on lui attribue. Le préjugé serait la tendance à juger défavorablement un Noir, un Japonais ou un Allemand par le seul fait de son appartenance de groupe » (Amossy & Herschberg-Pierrot, 2016 : 35).

des raisons de contiguïté entre représentation et attitude, de sorte que « le préjugé serait l'aboutissement quasi inévitable du stéréotype, car issu des contraintes inhérentes à la nature humaine » (Sanchez-Mazas, 2004 : 220). Le phénomène social de la discrimination est, bien entendu, en lien avec stéréotypes et préjugés. Amossy & Herschberg-Pierrot (2016 : 35) l'expliquent comme il suit : « Si se représenter un noir comme paresseux et irresponsable relève du stéréotype, et manifester du mépris ou de l'hostilité à son égard relève du préjugé, le refuser sur cette base l'accès à un poste constitue un acte de discrimination » ; discriminer reviendrait donc au « fait de défavoriser un Noir sur la base de son appartenance à une catégorie sans rapport avec ses capacités ou ses mérites individuels ». Mais alors que pour ces auteurs ces trois aspects ne sont pas aussi étroitement liés qu'on aurait tendance à le penser de prime abord —« Je peux penser que les Écossais sont avares sans éprouver envers eux une hostilité particulière, ou avoir envers les Arabes ou les Juifs quelque réticence sans pour autant les exclure de mon lieu d'habitation de travail » (Amossy & Herschberg-Pierrot, 2016 : 35)— d'autres chercheurs les trouvent, encore une fois, inévitablement liés :

> stéréotypes, préjugés et discriminations sont donc trois notions intimement liées, interdépendantes. Les stéréotypes (non-croyances) peuvent expliquer pourquoi une personne va faire preuve de discrimination envers les personnes d'un groupe donné. Les comportements discriminatoires peuvent à leur tour, d'une certaine manière, entretenir l'existence des stéréotypes et des préjugés. Le fait de percevoir de la discrimination et des préjugés va pouvoir créer ou entretenir l'existence des stéréotypes et des préjugés. (Légal & Delouvée, 2008 : 9-10).

Préjugés et discrimination constituent une atteinte à l'identité sociale et, toujours selon Légal & Delouvée (2008 : 72-73), « le fait d'être stigmatisé (c'est-à-dire de savoir que son groupe d'appartenances fait l'objet de préjugés et d'une identité défavorisée) a un impact sur le plan émotionnel et sur l'estime de soi »[45] ; en outre, lorsqu'il y a discrimination — ou une perception répétée de l'existence d'une discrimination— « au-delà de la sphère affective, les performances peuvent elles aussi être affectées négativement par la connaissance des stéréotypes appliqués à son groupe » (Légal & Delouvée (2008 : 73). La référence de Moore aux effets sociaux des stéréotypes et à la manière dont ils affectent non seulement les relations entre les groupes, mais aussi l'apprentissage des langues pratiquées par ces groupes (voir plus haut, p. 68-69) prend donc ici tout son sens[46].

[45] D'ailleurs « l'identité individuelle se construit à partir d'une distance, voire une opposition au groupe d'appartenances. De plus, aucune identité qu'elle soit individuelle ou collective ne coïncide avec elle-même. Nous sommes toujours étrangers à nous-mêmes et aux autres » (Body-Gendrot, 2001 : 44).

[46] Les considérations de Malewska-Peyre (1989 : 124) peuvent également s'appliquer à un apprenant étranger croyant son groupe d'appartenance ethnique ou national victime de préjugés ou discrimination dans la culture

2.1.2. Influence des stéréotypes dans la communication interculturelle

« Les stéréotypes sont des représentations simplifiées de la réalité de groupes sociaux » (Légal & Delouvée, 2008 : 64), a-t-on établi. Mais, si ceux-ci se construisent parfois dans la distance, la situation d'échange direct avec l'Autre peut en être à l'origine aussi. Légal & Delouvée (2008 : 71) expliquent justement que « le recours aux stéréotypes et aux préjugés dans les jugements peut être favorisé par certains facteurs. L'un de ces facteurs est l'incertitude. Ainsi, lorsque le comportement observé est ambigu ou lorsque peu d'informations sont disponibles, les stéréotypes vont permettre de réduire l'incertitude en servant de base de connaissances dans la construction du jugement ». Certes, dans toute société les représentations « fournissent les systèmes explicatifs aux comportements, interactions sociales et événements » (Cohen-Emerique, 1989 : 100), mais la manière dont ces auteurs explicitent l'impact spécifique des stéréotypes et préjugés sur l'explication des comportements d'autrui/de l'Autre étranger est particulièrement claire, ce qui justifie la longueur de la citation. D'une part,

> au-delà de la perception et du jugement des comportements, les stéréotypes et les préjugés ont également un impact sur la manière dont vont être expliqués les comportements d'autrui. Spontanément, nous cherchons à expliquer directement ce que nous observons. Nous détruisons des informations à partir de ce que nous savons et/ou de ce que nous observons. Ce qu'on appelle « effectuer des inférences ». Lorsqu'un individu observe des faits ou des comportements et qu'il ne se contente pas simplement de les mémoriser, il essaye également de les comprendre de les expliquer. Pour cela, il va rechercher des causes, des explications à ce qu'il observe, il fait ce qu'on appelle des « attributions ». On distingue deux types d'attribution : *l'auto-attribution* (attribution à propos de soi) et *l'hétéro-attribution* (attribution à propos d'autrui). D'une manière générale, les causes et les explications d'un comportement vont pouvoir être attribuées à grands deux types de sources : les sources internes (qui renverront à des causes liées à la personne elle-même, telles que les caractéristiques de la personnalité, les compétences, les intentions, l'effort ou encore la motivation) et les sources externes (qui renverront à l'ensemble des causes relevant de l'environnement, telles que les contraintes de la situation, la chance ou ou le hasard). Ces attributions causales vont, elles aussi, pouvoir être guidées par les stéréotypes. (Légal & Delouvée, 2008 : 69).

D'autre part, même lorsqu'elle est sujette à ce « biais d'homogénéisation de l'exogroupe » propre aux stéréotypes (Légal & Delouvée, 2008 : 64), la caractérisation sociale des individus présente en soi des avantages certains :

---

d'accueil lorsqu'il affirme, dans le même ordre d'idées, qu'une « réaction dangereuse pour la construction du soi est sans doute l'intériorisation de l'image défavorisée renvoyée par la société. Elle implique une soumission, sinon une culpabilité de l'être qu'on est. La stratégie acceptée c'est 'de ne pas se faire remarquer, ne pas déranger, ne pas trop demander' ».

> Le fait de catégoriser les individus permet de faciliter le traitement de l'information : il n'est plus nécessaire de traiter tous les éléments relatifs à un individu donné. Il suffit de déterminer à quelle catégorie cet individu appartient puis se baser sur les informations associées à la catégorie. Dans le cas de groupes sociaux, ces informations associées à la catégorie ne sont autres que les stéréotypes. Les avantages de la catégorisation sociale ne s'arrêtent pas là. La catégorisation sociale permet de donner du sens à l'environnement et de le rendre plus prévisible. Ainsi, le fait de placer les individus dans des catégories permet notamment, face à un membre d'une catégorie sociale donnée, de se former une impression rapidement, de faire des inférences sur des aspects non observables directement, de faire des prédictions sur leur comportement, ou encore d'adapter notre comportement par rapport à des interactions passées avec les membres de la catégorie. (Légal & Delouvée, 2008 : 41).

Or les stéréotypes ont beau permettre d'envisager plus facilement le monde qui nous entoure, rendre dans une certaine mesure prévisible le comportement des membres d'autres groupes sociaux et faciliter ainsi l'adaptation de notre comportement, ils rendent aussi plus difficile l'acquisition d'une compétence culturelle, comme de nombreux auteurs l'ont souligné. Le stéréotype est associé au préjugé qui, à la base, « n'a pas de valeur positive ou négative », mais qui « a pourtant évolué vers le sens d'un jugement défavorable porté d'avance », note Auger (2003 : 29). Ils représentent « un catalogue d'éléments folklorisants sur la langue-culture cible » (Auger, 2003 : 29) et ne laissent pas de place à la réflexion, car ils donnent l'idée que les choses sont fixées pour toujours et qu'en plus ils caractérisent intrinsèquement le pays, les gens et la langue. « Les idées reçues nationales établissent une barrière entre réalité et regard sur l'Autre et s'enracinent dans un système figé —insistent enfin Dulac & Robic-Diaz (2005 : 15)— Dès lors, seule une prise de conscience du stéréotype permet de l'émetteur de le détourner ou le rejeter »…

Il faudrait en effet être en mesure de faire reconnaître les stéréotypes, les classer, les observer et les expliquer aux apprenants afin de pouvoir les considérer en fonction de leur contenu de réalité. Le rôle de l'enseignant est donc aussi de discuter ces stéréotypes avec ses apprenants, même s'ils ne font pas l'objet principal de son cours. Car l'égocentrisme, le logocentrisme et l'ethnocentrisme qui en sont à la base trahissent une assimilation d'autrui à soi et, en tant que stratégies de transformation de l'Autre, sont une entrave à l'adaptation. On peut même dire que cet Autre intériorisé dans le moi rend plus difficile la relation avec l'Autre réel, situé à l'extérieur, dans la mesure où les stéréotypes et représentations intériorisés depuis longtemps dans l'inconscient peuvent même être plus

forts que la vérité constatée par certains apprenants au contact du pays étranger[47]. C'est pourquoi Abdallah-Pretceille & Porcher (1996 : 117) proposent « une éducation contre les stéréotypes non pas en démontant la correspondance entre le discours et la réalité, mais en centrant la réflexion sur le locuteur lui-même, sur les modalités et les fonctionnements de la pensée ». Pour faire face au centrisme —du "je" individuel comme du "je" collectif— ce n'est pas un reniement ou un rejet de l'environnement culturel propre à l'individu qu'il s'agirait de promouvoir, mais bien une éducation à la décentration.

2.2. Langue et culture partagée

Préciser que, pour que la communication soit véritablement réussie, les compétences langagières ne suffisent pas n'est qu'une question de bon sens, car la communication relève aussi du culturel. L'apprentissage d'une langue étant inséparable de son contexte culturel, le rapport entre l'enseignement de la langue/culture et la communication a fait l'objet d'une réflexion en sociolinguistique et en didactique des langues afin de mieux rendre compte et pouvoir répondre à ces questions. L'idée même de *communication interculturelle*, comme objectif final de l'expérience d'immersion vécue par les étudiants/apprenants étrangers, appelle sans doute quelques considérations préalables sur ce que nous entendons par « culturel ».

Notons que, pendant très longtemps, le mot *culture* a été exclusivement associé à l'éducation reçue par une personne afin de désigner le statut de quelqu'un qui aurait acquis des connaissances et développé des aptitudes intellectuelles. Possédant des connaissances ainsi qu'une culture esthétique et artistique, ce qui fait la différence entre l'homme cultivé de l'inculte serait "la somme idéale" de ces connaissances —terme utilisé par Oliviéri (1996 : 8)— comme résultat d'un processus artificiel, façonné par des établissements et institutionnalisé par l'université ou d'autres lieux et pratiques du culturel. Cette culture cultivée, qui représente un capital symbolique fortement valorisé dans la société, s'acquiert et demande un effort proportionnel au milieu et à l'entourage familial de départ. Or s'il est vrai que la maîtrise d'un ensemble de connaissances littéraires, historiques et artistiques,

[47] Nous le constations plus haut, le séjour à l'étranger peut ne pas nécessairement contribuer à améliorer l'image de la population du pays où l'étudiant en mobilité effectue son séjour parce que « les représentations nationales voire les stéréotypes résistent à l'épreuve de la réalité » (Abdallah-Pretceille, 2008 : 216).

tout comme la capacité de décoder des allusions ou des références explicites à des personnalités, à l'actualité politique ou à des faits de société pris en compte dans une deuxième acception du mot « culture », contribue à faciliter la communication, c'est désormais dans sa troisième acception, anthropologique et plus largement inclusive, que nous allons employer le mot « culture » tout au long de ce travail[48].

Contrairement au sens étroit d'une culture savante ou répertoire de connaissances qui s'acquiert par l'instruction, la culture dans son acception anthropologique renvoie au répertoire des connaissances géré socialement. Les parents transmettent certaines pratiques et comportements à leurs enfants de manière inconsciente et vice versa, de sorte que chaque génération apprend avec l'autre le répertoire culturel de la communauté et l'enrichit. Aussi, « l'appartenance à une culture impose une représentation du monde d'autant plus efficace qu'elle ne se construit pas sur des choix raisonnés, des adhésions délibérées, des apprentissages qui se donnent comme tels » (Zarate, 1986 : 12), mais plutôt sur des choix qui ne sont pas conscients la plupart du temps. Certaines formes de comportement sont dès lors comprises sans besoin d'explicitation par tous les individus d'une communauté qui partage la même culture. Et pour cause : afin de faciliter la communication et la rendre moins complexe et répétitive, « derrière l'insignifiance apparente des interactions sociales, derrière la routine, la trivialité du quotidien, circule l'implicite, signe d'une expérience muette du monde » (Zarate, 1986 : 16) chargée de sous-entendus et de références communes pour les membres de cette culture. C'est en ce sens que Blanchet (2004 : 7) définit la communication culturelle comme

> un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportements incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages).

Rassemblant donc un ensemble de connaissances et de savoir-faire, qui englobent les savoir-dire et surtout les savoir-être, ce n'est pas l'addition de savoirs qui construit une

---

[48] En effet, trois conceptions différentes —citées par Oliviéri (1996 : 8)— gravitent autour du mot « culture » :

1- Une conception restreinte de la culture, le plus souvent limitée aux seuls domaines de la littérature et des beaux-arts (notamment musique et peinture). Cette culture est souvent appelée « la culture cultivée » ou la Culture avec un « C » majuscule ;
2- Une conception élargie qui ajoute à cette culture savante la prise en compte des réalités sociologique, historique et géographique, conception confondue avec l'enseignement de la civilisation ;
3- Et une conception globalisante, qui intègre à la culture cultivée et à la civilisation, une dimension anthropologique prenant également en charge les modes de vie et de pensée, les coutumes, les comportements langagiers et les rites sociaux.

compétence culturelle dans le sens le plus général ici employé mais plutôt « la familiarité avec un nombre réduit de connaissances » (Zarate, 1986 : 81) et la mise en rapport de celles-ci avec le vécu immédiat[49].

Dans la mesure où les savoirs culturels jouent un rôle essentiel dans la construction identitaire des individus et de leur communauté d'appartenance —« un homme n'est jamais dépourvu de savoir culturel » (Collès, 2006 : 10)—, toute langue est bien évidemment porteuse de ce type de contenu culturel. Le rapport entre langage et vision du monde a été encore souligné par le Cadre Européen Commun de Référence (Conseil de l'Europe, 2001 : 82), par exemple, où l'on peut lire : « les adultes ont, dans leur ensemble, une image du monde et de ses mécanismes extrêmement développée, claire et précise, en proximité étroite avec le vocabulaire et la grammaire de leur langue maternelle. En fait, image du monde et langue maternelle se développent en relation l'une à l'autre ». Certes, la relation entre langue maternelle et culture n'est pas toujours aussi simple ni univoque que le Cadre le prétend[50], et il est vrai aussi que chaque société intègre une pluralité de cultures « générationnelle, médiatique, sexuelle, politique, régionale » (Barthélemy, 2007 : 139). Mais ceci n'empêche : la langue comme véhicule se confond parfois avec la culture qu'elle actualise dans le discours sous forme de connaissances, références, valeurs et connotations partagés, c'est-à-dire qu'elle incarne et s'interprète à la fois par rapport à un substrat sociétal ou national donnant lieu à ce qu'on appellera *langue-culture*.

---

[49] À propos de cette compétence culturelle, Camilleri rappelle qu'il peut y avoir aussi disruption et distingue deux scénarios. D'une part, « on appelle enculturation (ou « endoculturation ») l'ensemble des processus conduisant à l'appropriation par l'individu de la culture de son groupe. L'enculturation n'est qu'un aspect et ne livre qu'une partie d'un processus plus général, celui de la « socialisation », par lequel l'individu est mis en relation avec l'ensemble des significations collectives de ce groupe, y compris celles extérieures au patrimoine culturel, dans la mesure, du moins, où elles lui ont été « présentées » (par l'intermédiaire de la famille, l'école, et autres voies et moyens formels et informels existant dans le groupe) ». D'autre part, on entend par *acculturation*, en revanche, « l'ensemble des phénomènes résultant du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes, avec des changements subséquents dans les types de culture originaux de l'un ou des deux groupes » (Camilleri, 1989 : 28-29).

[50] Pour les enfants qui grandissent dans plusieurs langues, la situation serait évidemment plus complexe que la simple corrélation entre langue maternelle et vision du monde avancée par le Cadre. À ce même propos Duverger (2005) signale aussi le cas des pays plurilingues comme la Suisse qui peuvent constituer une identité culturelle autour de nombreux traits culturels communs, alors que des pays de même langue, comme le Québec et la France, peuvent se découvrir de cultures différentes. Légèrement tangente, la remarque de Duverger (2005 : 33) sur l'exposition précoce à plusieurs langues en milieu scolaire nous semble aussi intéressante : « L'élève qui vit à l'école avec deux langues, c'est-à-dire qui communique et apprend avec ces deux langues, prend foncement conscience, intuitivement d'abord, explicitement ensuite, avec l'aide du professeur, des règles de fonctionnement de ces deux langues, règles parfois semblables mais parfois très différentes ; d'où des stratégies (personnelles, et aussi collectives, en classe) d'analyse comparatives et/ou contrastive qui ne peuvent que développer chez lui cette *éducation linguistique*, un concept fort intéressant et utile qui mériterait toute sa place à l'école. Cette éducation se développe plus volontiers et plus facilement grâce à l'usage de plusieurs langues ».

Pour conclure, au sens large où nous venons de la définir, la culture devient donc un double facteur de médiatisation de la communication avec l'Autre étranger. Dans un sens, nous l'avions déjà partiellement évoqué, les connaissances et savoir-faire culturels partagés par l'endogroupe ou communauté d'appartenance peuvent jouer le rôle d'un prisme déformant si « le regard qu'ils portent [les individus] sur d'autres sociétés ne se fait qu'à travers eux » (Collès, 2006 : 10). Dans l'autre sens, la culture non partagée de l'exogroupe soulève aussi des difficultés dans les interactions et l'interprétation des comportements. Qu'arrive-t-il, en effet, dans l'échange lorsque la langue et *a fortiori* la culture du pays étranger ne sont qu'en partie partagées par un individu avec une autre identité culturelle ? Si celui-ci doit apprendre à se comporter selon ce qu'il observe, par imitation de ses semblables, quelles compétences devrait-il développer ? En d'autres mots, quel est l'ensemble de connaissances et de savoir-faire qu'il devrait s'approprier ? « L'apprentissage d'une langue est inséparable de son contexte culturel » (Skopinskaja, 2005 : 45), conclut-on en didactique des langues… C'est l'interaction sociale à travers le langage qui rend possible de partager l'expérience particulière dans le groupe et d'en construire la connaissance commune. Mais, en attendant d'avoir accès à l'ensemble cohérent de catégories identitaires qui rendent le monde intelligible pour la nouvelle communauté d'appartenance, la communication en langue cible peut à tout moment être mise en difficulté.

2.3. La communication en langue étrangère : compétences et savoirs

En parlant de l'enseignement du français toutes visées confondues, Vigner (2003 : 53) distingue deux grandes familles d'objectifs que nous pouvons extrapoler à la communication en général :

- La *transmission*, qui a pour objectif de « pouvoir élargir le champ d'expérience culturelle, dans le temps et/ou dans l'espace », et
- La *communication visant l'échange*, lorsque l'objectif principal est de comprendre les autres et de se faire comprendre des autres.

Certes, toute communication implique une transmission de savoirs et d'information, qui est par définition porteuse de messages, y compris culturels et sociaux. Mais, comme cet auteur le précise, communiquer

> revient à faire circuler des messages dans un moment donné, dans des espaces éventuellement distincts (espaces sociaux, espaces géographiques par exemple). Par la communication, on veut installer des continuités entre locuteurs, au-delà des distinctions culturelles qui traversent ordinairement les groupes humains. (Vigner, 2003 : 49).

La différence entre la transmission de savoirs *stricto sensu* et une communication ordinaire tient selon lui à ce que la première peut passer par l'écriture, puisqu'elle n'a pas forcément besoin ni de locuteurs ni d'acte de communication[51]. Une telle transmission d'informations, et surtout de connaissances, s'avère sans doute nécessaire pour élargir le champ d'expérience culturelle chez l'apprenant, mais en dehors de l'acte de communication, elle ne mobilise pas forcément la compétence de communication que nous allons essayer de cerner à présent. Selon Vigner (2003) on peut donc *transmettre* :

a) une expérience du monde (fiction, témoignage) de manière figurative/sensible :
   - par la découverte/appropriation de codes esthétiques propres (théâtre et cinéma, récit dans ses formes les plus variées, univers poétique, etc.) ;
   - par la représentation de modèles d'action, définis par des conduites, des attitudes ou de normes de valeur ;
   - par la mémorisation de scénarios-types, de schémas narratifs canoniques ;
   - par la représentation de figures, de types (héros et personnages divers) ;
   - par la représentation de parcours passionnels ;
b) des savoirs selon les codes propres à l'organisation d'une discipline dans un univers social et intellectuel donné (discours non figuratif) ;
c) des points de vue, des jugements ou des valeurs.

Mais cette transmission mobilisera des ressources intellectuelles et un apprentissage qui n'ont pas besoin de l'interaction sociale pour exister.

[51] C'est dans cette perspective que Vigner (2003 : 51) appelle *langues classiques* les langues qui, comme le latin, le grec ancien ou l'arabe littéral, se limitent à la transmission d'un savoir et de connaissances en dehors de toute fonction d'échange social. Ces langues sont en effet enseignées « dans une perspective de pure transmission culturelle », même si on pourrait objecter à cette distinction que toute langue enseignée à des fins culturelles —un cours de français dispensé en Allemagne qui ne servirait pas à transmettre des savoir-faire aux apprenants— devient classique, du moins d'un point de vue fonctionnel. Ainsi, à l'exception des langues qui ne sont plus parlées et qui ont par conséquent un incontestable statut de langues classiques où qu'elles soient enseignées, le clivage en question s'avère en partie contextuel. Pour preuve : l'arabe littéral enseigné en France peut être considérée comme une langue classique, mais pas en Iran, où cette langue a une utilité dans les pratiques religieuses et donc sociales.

2.3.1. La compétence de communication

Bien au-delà de la simple *transmission*, la *communication* est un processus extrêmement complexe qui varie en fonction des acteurs sociaux et de leurs objectifs, objectifs qui peuvent aller du plus simple au plus élaboré (on peut par exemple communiquer pour communiquer, uniquement à des fins de socialisation). En outre, nous l'avons déjà évoqué, toute communication, y compris la plus fonctionnelle, est porteuse de contenus culturels « par la façon de ritualiser l'échange » (Vigner, 2003 : 52) : les catégories qui régissent l'échange conversationnel varient d'une culture à l'autre et doivent être partagées par les deux interlocuteurs, si l'on souhaite éviter les malentendus et pouvoir interpréter correctement les messages[52]. Mais ce n'est pas tout, car dans la nature de cet acte complexe fait « de négociations et d'interactions, où les attitudes, les intérêts, les représentations des locuteurs interviennent (…) et lui donnent sa forme propre » (Vigner, 2003 : 50). Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR, 2001 : 15) répertorie un total de quatre dimensions différentes engagées :

1- Les compétences générales des interlocuteurs, c'est-à-dire celles auxquelles on fait appel pour des activités de toute sorte et qui, sans forcément avoir trait au langage, comprennent les compétences langagières aussi.
2- Le processus langagier, qui renvoie à la suite des événements neurologiques et physiologiques participant à la réception et à la production d'écrit et d'oral.
3- Les activités langagières mettant en œuvre la compétence à communiquer langagièrement dans un domaine déterminé, surtout lorsque la langue dans laquelle se produit l'échange est une langue étrangère au moins pour l'un des interlocuteurs.
4- Le contexte, qui renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques, psychiques ou autres) déterminés par les interlocuteurs, mais aussi extérieurs à eux, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.

Paramétrée donc par une longue série de données à prendre en compte (nous citerons par exemple le caractère identifié/non identifié des interlocuteurs ; le cadre d'une relation formelle ou pas et l'utilisation d'un registre approprié à l'interlocuteur ou à l'effet attendu ; le code de la langue et les normes d'usage ; les besoins d'information de l'interlocuteur et

[52] En effet, « toute interaction entre personnes de langues et de cultures différentes peut être l'occasion de malentendus, voire de ruptures dues à l'intervention de valeurs, d'implicites conversationnels ou de paramètres socio-linguistiques différents selon les cultures d'appartenance des individus » (Auger & Louis, 2009 : 103).

le degré d'exactitude et de précision nécessaires ; la sélection des informations pertinentes ; ou la variété d'objectifs allant de demander ou dire de faire à représenter ou rapporter un événement et expliquer/comprendre un évènement, une conduite ou une attitude, en passant par négocier, faire part d'un point de vue, faire partager un sentiment ou acquérir des connaissances et des savoir-faire...) c'est par conséquent le déploiement d'une véritable « compétence » que l'acte de *communication* va exiger[53].

En effet, la *compétence de communication* relève aussi bien de l'inné que du construit et elle est par conséquent un objet bien identifié dans la didactique des langues, surtout étrangères, depuis longtemps[54]. Cette compétence à communiquer langagièrement est d'ailleurs considérée dans la discipline comme englobant plusieurs composantes ou sous-compétences (linguistique, sociolinguistique et pragmatique), composantes qui mobilisent à leur tour un ensemble de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire. Selon le CECR (2001 : 17) :

- la *compétence linguistique* mobilise ainsi « savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations »,
- la *compétence sociolinguistique* :

> renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. (CECR, 2001 : 18).

- et la *compétence pragmatique* « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue » (CECR, 2001 : 18), c'est-à-dire la réalisation de la fonction langagière et des actes de parole, et « renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion

---

[53] Rappelons à ce propos que Dumortier (2003 : 40) décrit la notion de *compétence* comme « un ensemble de moyens propres à la résolution des problèmes posés par une situation particulière » et que, toujours autour des échanges communicationnels réussis, Manço (2003 : 139-140) insiste aussi sur l'idée d' « être capable de » en citant des notions proches de celle de *compétence* telles que *habilité, aptitude, capacité, disposition, dons, pouvoir, maîtrise, qualité, faculté, talent, adresse, potentialité*, etc. L'approche cognitive en psychologie distingue quant à elle deux grandes catégories dans cet ensemble de notions :

- Les facultés et qualités innées : les aptitudes, les dons, les talents, les dispositions, etc., et
- Les habilités et les capacités, c'est-à-dire les pouvoirs essentiellement construits, maîtrisés et exercés dans un milieu plus ou moins favorable, qui font l'objet d'apprentissage, d'appropriation et de transmission (éventuellement d'évaluation aussi).

[54] « La langue n'est pas seulement objet d'étude mais surtout *outil de communication*, fonctionnant dans le réel de l'échange », rappelle Bourguignon (1998 : 139).

et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie ».

L'approche de la compétence de communication est donc parfaitement consensuelle dans les domaines de la didactique des langues et de la sociolinguistique : Abdallah-Pretceille & Porcher (1996 : 55-56) la définissent comme « le degré de la capacité pour un individu d'adapter la forme linguistique de son discours aux différentes situations communicatives », et Moirand (1982 : 15-16) explique à son tour que la compétence de communication relève de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu, de sorte qu'elle repose « non seulement sur une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système), mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser) ». Le développement de cette compétence de communication, constate Lemeunier-Quere (2005 : 49) pour finir :

> repose sur l'acquisition d'une compétence grammaticale (en utilisant une règle et non en écoutant sa description) dans le respect des règles socioculturelles et discursives et sur une compétence stratégique/pragmatique (adaptation aux situations interpersonnelles et événements imprévus).

2.3.2. La compétence culturelle

Parallèlement à la maîtrise des compétences linguistiques, l'apprenant de langue étrangère devra donc développer aussi une aptitude qui relève de la sociolinguistique et que la didactique de langues a fini par formaliser comme *compétence culturelle*. Pour Lussier (2009 : 147), non seulement elle englobe les acceptions, savante et anthropologique, du culturel :

> La compétence culturelle se définit à l'intérieur d'une même société. Elle regroupe les éléments de la culture liée à la mémoire collective touchant la culture avec un grand « C », objet de la civilisation d'une nation, référence aux composantes arts, littérature, musique et peinture, et les éléments de la vie quotidienne d'une nation associée à la culture avec un petit « c ».

Elle se déploie aussi sur deux sphères distinctes dont la somme détermine toute sa portée. Ainsi,

> la compétence culturelle « individuelle » porte sur l'accomplissement intellectuel, social et spirituel d'une personne, sa prise de conscience de soi et du monde et sa faculté d'intégrer les éléments qui caractérisent la communauté dans

> laquelle elle évolue sans perdre sa propre identité. La compétence « sociétale » se rapporte à un ensemble des rapports symboliques (manière de voir, de percevoir, de penser, de s'exprimer en lien avec les phénomènes sociaux : religieux, moraux, esthétiques, etc.) qui expliquent les relations propres à une communauté ou à une société humaine. (Lussier, 2009 : 147).

Zarate (1989 : 20) définit, en revanche, cette compétence d'une manière un peu plus complexe, dans une sorte de double échelle de fonctionnement, comme :

> un ensemble d'aptitudes permettant d'expliciter les réseaux de signification implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée […]. La compétence culturelle n'est donc pas la capacité à produire des connaissances, mais à se distancier par rapport aux discours dominants produits sur une culture donnée […] la compétence culturelle ne relève pas d'une culture étrangère ou maternelle, mais d'aptitudes à interpréter qui ne sont pas strictement corrélées à un ensemble culturel précis.

Au vu de ces définitions, nous comprenons mieux maintenant, pourquoi ni le savoir linguistique ni les connaissances d'une culture savante ne suffisent à elles seules à prémunir les apprenants face à des situations d'échec et d'incompétence communicationnelle rencontrées en contexte d'immersion. En effet, il n'est pas réaliste de croire que l'on peut interagir socialement en langue étrangère avant d'avoir vu/écouté, puis saisi et intégré un certain nombre de données propres à la culture de la communauté et de la langue ciblés par l'apprentissage. Ce *savoir socioculturel* est d'ailleurs l'un des aspects de la connaissance du monde qui va s'avérer vital une fois sur place pour réussir la communication avec les interlocuteurs autochtones. Et pourtant non seulement il fait souvent défaut, mais il est encore déformé par les propres stéréotypes culturels de l'apprenant. C'est pourquoi tout devrait être fait dans l'accompagnement en amont et en aval de la mobilité pour faciliter la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible ».

En fin de compte, l'apprenant a certes besoin de savoirs linguistiques normatifs, mais les savoirs culturels correctement intégrés sont tout aussi indispensables, car, insiste Porcher (1996 : 5), « la communication en langue étrangère ne se réduit nullement à une quelconque maîtrise linguistico-linguistique étroite, et celle-ci ne sert presque à rien si elle ne s'accompagne pas de compétence culturelle et interculturelle ». Or pour que ces savoirs puissent mener à l'acte de communication, et plus précisément à la communication interculturelle, ils doivent être approchés sous la forme de *savoir-faire, être et vivre*, c'est-à-dire d'actions.

2.3.3. Savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre

Il est sans doute utile de distinguer à ce stade cet autre type de *savoirs* relevant du domaine cognitif —les savoirs ou connaissances déclaratives acquises comme résultat de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques)— d'un autre ordre de savoirs qui englobant les *savoir-faire* et *savoir-être*, ainsi que les *savoir-apprendre* et qui, à la différence du savoir socioculturel, renvoient aux compétences générales individuelles des apprenants en situation de communication. La notion de connaissances, longtemps cantonnée aux contenus, a été élargie aux savoir-faire désormais : « À la tête bien pleine se pose la tête bien faite et, schématiquement, on peut dire que si connaissance rime avec mémoire, savoir-faire rime avec intelligence » (Robert *et al.,* 2011 : 78). Ainsi, les habiletés et savoir-faire se situent au niveau de l'application des connaissances et de l'utilisation courante de la langue, car ils permettent aux apprenants de « fonctionner dans la langue cible, linguistiquement parlant » (Lussier, 2009 : 148). Ils relèvent par conséquent de la maîtrise procédurale plutôt que de la connaissance déclarative, même si cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite « oubliables » et s'accompagne de formes de savoir-être. Les savoir-être à leur tour sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne étant donné qu'ils renvoient aux domaines affectif et psychologique et qu'ils sont sujets à des variations plus au moins intenses en fonction des apprenants et des heurts que l'acculturation leur aura infligés. Les savoir-apprendre, enfin, mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. En la circonstance, ce « savoir-apprendre » peut aussi être explicité comme « savoir/être disposé à découvrir l'autre », que cet Autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles… En réalité, et ceci est fondamental, au-delà de permettre à l'apprenant de langue étrangère de communiquer et d'interagir avec des natifs de cette langue tous ces savoirs contribuent à le transformer en acteur social. Colletta (1998 : 101) formulera cette idée très clairement : « l'apprenant de LE, tout comme d'ailleurs l'apprenant de FLE, n'est pas à considérer seulement comme interlocuteur en devenir d'une langue cible, mais également comme un acteur social en devenir d'une société cible ». Dans le même ordre d'idées, enfin, dans la perspective actionnelle de l'enseignement des langues

étrangères qui est celle du Cadre, le terme *agir* sera désormais associé à celui de *communiquer* : « Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir », pourra-t-on y lire en ce sens (CECR, 2001 : 15). Ces savoirs deviennent ainsi des *savoir-action* et, par là même, des *savoir-communication* (linguistique et culturelle).

2.3.4. La compétence plurilingue ou de communication interculturelle

Si « dans une situation linguistiquement et culturellement hétérogène, l'accomplissement des tâches interactionnelles entre mobiles et groupe d'accueil demande des stratégies de coopération et d'intercompréhension spécifiques ainsi qu'un effort communicatif commun et soutenu » (Perrefort, 2008 : 66), c'est parce que l'expérience s'accompagne nécessairement d'une approche analytique visant à comparer les données culturelles du pays d'accueil avec celles du pays d'origine dans un double mouvement. Cette comparaison permettrait tout d'abord d'atteindre une compréhension conceptuelle, de l'intérieur, du modèle culturel et, ensuite, d'appréhender autrement, en miroir, les particularités de son pays d'origine ainsi que ses propres réactions. Il devient dès lors possible d'établir des relations en termes de différence et de similitude culturelle ou de revenir sur son ressenti initial, ce qui permettrait à terme « d'adopter un point de vue externe sur soi pendant qu'on interagit avec d'autres pour analyser puis adapter, quand cela s'avère nécessaire, ce propre comportement, voire les croyances ou les valeurs qui sous-tendent ce comportement » (Foucart *et al.*, 2008 : 256). Cette capacité d'adopter le rôle d'intermédiaire, de médiateur entre deux contextes culturels différents ou, dans les mots d'Anquetil (2008 : 244), d' « observer, participer au sens de l'autre, avec une réflexion sur l'observation participante », relève de la *compétence plurilingue et pluriculturelle ou interculturelle*. Grâce à celle-ci, bref, « les identités, y compris les identités dites culturelles, ne se définissent plus dans une perspective d'identification et de catégorisation, mais dans un permanent jeu de miroirs » (Abdallah-Pretceille, 2008 : 220).

Si d'après Zarate (2002 : 12) la compétence interculturelle se construit de façon générale « dans la mise en relation de langues et de cultures, auprès d'acteurs sociaux qui les perçoivent comme distinctes », il faut en effet insister sur le fait qu'elle ne le fait pas uniquement sur la base des différences. Certes, son but principal est de prévenir, d'identifier et de réguler les malentendus et difficultés de la communication dus à « des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.) » (Blanchet,

2004 : 6) pouvant garantir une meilleure compréhension mutuelle. Mais elle se définit aussi par « l'apport à l'épanouissement d'une personne qui favorise les contacts et les échanges avec différentes cultures à l'intérieur d'une même société ou de sociétés différentes et capables d'apprécier et d'évoluer dans cette diversité » (Lussier, 2009 : 147).

Dès lors que cette compétence impose selon Byram (2003 : 14) « de modifier la perception de soi et de l'autre, la perception de notre univers de socialisation et des univers que nous fait côtoyer l'apprentissage des langues », il n'est pas surprenant que la psychosociologie s'y soit également intéressée[55]. Et pour cause, puisque toute communication entre individus appartenant à deux groupes sociaux distincts —même si ceux-ci partagent un même code linguistique— relève déjà du culturel. Alors que la *compétence linguistique* englobait un certain nombre de sous-compétences grammaticales ou lexicales, par exemple, et que la *compétence communicative* est placée à un rang supérieur, car elle inclut non seulement les compétences linguistiques mais aussi les compétences sociolinguistiques, pragmalinguistique et extralinguistique, la *compétence interculturelle* les englobe toutes pour permettre la communication langagière et l'interaction culturelle d'un locuteur non natif devenu ou en passe de devenir acteur social[56]. Cette compétence interculturelle mobilise par conséquent savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre d'une façon qui rappelle la définition du bilinguisme faite par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR, 2001 : 129) et qui associe le fait d'être bilingue à celui de pouvoir parler et agir culturellement en deux langues dans les situations de communication comme il suit :

> On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence

[55] Manço (2003 : 144) adopte pour sa part ce point de vue disciplinaire pour caractériser les compétences interculturelles mobilisées dans des groupes ou contextes sociaux particuliers comme : « des compétences psychosociologiques particulières : elles permettent aux *personnes* (et pas uniquement aux jeunes issus de l'immigration) de faire face, de manière plus ou moins *efficiente*, à des situations complexes et difficiles engendrées par la multiplicité des référents culturels dans des contextes psychologiques, sociologiques, économiques et politiques inégalitaires ; ces contextes pouvant, par exemple, être caractérisés par le déni social, la discrimination, la concurrence, des tensions ou oppositions, des violences diverses, des difficultés de communication, etc. ».

[56] Ce rapport de gradation et d'inclusion est parfaitement souligné par que Lussier, lorsqu'il affirme : « Dans nos sociétés plurilingues et multiculturelles, la compétence culturelle demeure essentielle puisque chaque individu doit apprendre à connaître sa propre culture dans la quête de sa construction identitaire. Par contre, l'ouverture aux autres cultures et la découverte de l'Autre passent par le développement d'une compétence interculturelle, laquelle repose sur trois composantes : le développement des savoirs, des savoir-faire et savoir-être » (Lussier, 2009 : 147-148).

complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser[57].

Comme la compétence de communication, la compétence de communication interculturelle se place, enfin, dans la deuxième catégorie d'habilités et capacités acquises qui font l'objet d'apprentissage, d'appropriation, de transmission et, éventuellement, d'évaluation étant donné qu'elle fait partie des savoir-agir. Dans la perspective d'une communication réussie en langue étrangère et d'une véritable rencontre/interaction sociale avec l'Autre, le développement de cette compétence s'avère essentiel et, par conséquent, tout enseignement de langue étrangère doit viser à son acquisition et renforcement. En effet, « sans CCI, les étudiants seront incapables d'un processus de communication qui fait sens, malgré leur grammaire et leur vocabulaire » (Aleksandrowicz-Pedich et *al.*, 2005 : 18).

2.4. L'interculturel en didactique de langues : émergence et approches

Le chemin qui a permis de dépasser le cadrage linguistique des premières analyses de la communication pour l'insérer dans une optique interculturelle plus large aura été long. Quelques repères seront utiles pour clarifier la relation que la didactique des langues a construite avec le temps avec l'interculturel, en prenant soin de séparer au passage la *communication interculturelle* du *discours interculturel*.

2.4.1. Un champ disciplinaire nouveau ?

L'interculturel ne constitue pas un champ disciplinaire nouveau. De la même manière que toute recherche sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères s'inscrit sous la forme d'une recherche interdisciplinaire ayant recours aux sciences de l'éducation, à la didactique, à la psychologie et à la sociologie, les recherches dans ce domaine se situent également à la croisée d'une pluralité de disciplines —la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et la science de l'éducation, notamment dans le cadre de

[57] Reformulant le propos du point de vue de l'apprenant, cette fois-ci, « Il s'agit de s'ouvrir à l'autre sans perdre son identité pour se former à une mobilité intellectuelle. On veut faire en sorte que l'apprenant se voie offrir une chance pour dépasser la frontière de sa perception et de sa pensée, l'horizon restreint de sa conscience ou même simplement la référence absolue de ses jugements et de ses actions » (Lussier, 2009 : 149).

l'immigration et des échanges internationaux. Dans ces disciplines, l'interculturel se situe au niveau des pratiques sociales et la plupart du temps est abordé en termes de problèmes ou difficultés d'ordre sociologique mais aussi psychologique et psychosociologique à résoudre... En effet, même si l'interculturel se situe à la croisée de diverses réalités telles que la culture, l'ethnicité ou le contexte politique, économique et social, ce sont surtout la culture et l'identité —forcement impliquée dans tout ce qui a trait aux relations humaines— qui sont au cœur du concept. Aussi, « ni nouvelle science, ni nouvelle discipline, "l'interculturel" se définit comme un nouveau type de discours sur l'homme, discours qui ne cherche pas à supplanter les autres » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 996 : 105-106).

Dans ce domaine riche, il n'est pas inutile de définir les concepts d'*inter-*, *trans-*, *méta-* et *pluriculturel* afin d'éviter toute confusion possible en amont. « Le pluri ou le multiculturel correspondent à une juxtaposition de cultures avec toutes les impasses que cela implique, comme par exemple, une stratification, voir une hiérarchisation des groupes » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996 : 105). L*'interculturel*, par le préfixe *inter-*, indique en revanche une mise en relation de deux ou plusieurs éléments et s'oppose ainsi au *pluri-* et *multiculturel*. L'expression *métaculturel*, désigne quant à elle une culture située au-delà des cultures, elle correspondrait à une sorte de supra-culture globale ou autre. *L'inter-* et le *transculturel* s'attardent enfin sur une démarche, sur une investigation, alors que le *pluri-*, le *multi-* et *métaculturel* correspondent à des descriptions.

Parmi cette pluralité d'approches du culturel, on notera que l'émergence de la notion d'*interculturel* est due à une crise imbriquée dans les problèmes sociaux. En fait la pédagogie interculturelle est née en France, à la fin des années soixante ou début des années soixante-dix, dans le contexte des migrations et elle est liée aux difficultés scolaires qu'éprouvaient les enfants des travailleurs immigrants. L'idée qui fondait cette pédagogie était déjà que la différence mettant souvent ces étudiants en situation d'exclusion ou d'échec ne constituait pas forcément un obstacle mais qu'au contraire, dûment abordée, elle pourrait constituer un enrichissement mutuel (Collès : 2006). Très vite, au Québec, l'interculturel s'est constitué comme champ d'études universitaires, largement dominé par les sociologues, et deux écoles ont fait leur apparition avec deux attitudes bien distinctes par rapport à ce fait :

- L'école canadienne, qui valorise la diversité culturelle et la reconnaissance mutuelle.
- L'école des États-Unis, qui valorise la diversité culturelle sans s'intéresser à la reconnaissance mutuelle.

Dans les textes officiels européens, pointe Radenkovic (2005), le terme *interculturel* est resté réservé aux immigrés et aux gens du voyage jusqu'au début des années quatre-vingt-dix, comme si les autres candidats à la mobilité (écoliers, étudiants, enseignants des programmes Socrate, expatriés dans les entreprises et dans les organisations internationales, etc.) échappaient aux questions de compréhension culturelle et d'adaptation sociale qui sont le corollaire de toute mobilité. L'apparition du concept d'*interculturalité* dans la didactique des langues étrangères se produit néanmoins à la fin des années quatre-vingt. Malgré cette prise en charge un peu tardive, c'est à partir de là qu'il se diffuse dans d'autres domaines et qu'il devient un axe essentiel de toute pédagogie. Et nous disons bien un *axe*, car selon Abdallah-Pretceille & Porcher (1996 : 2 et 77) « le domaine pédagogique constituera le lieu essentiel de cette tentative d'élaboration d'un discours interculturel, élaboration qui n'aura pas pour finalité l'énoncé d'une série de conclusions, de résultats » étant donné que « le discours interculturel ne construit pas une fin en soi, il est lui-même entraîné dans sa propre dynamique et il est le fruit d'une construction permanente et jamais achevée ».

L'essor des études sur l'interculturalité en didactique de langues, nous l'avons déjà signalé, est logiquement lié à une conjoncture où l'international et l'interculturel prennent une place de plus en plus importante. D'une part, les occasions de rencontre avec l'Autre se multiplient dans les loisirs, la culture, les expériences culinaires, la coopération et l'échange sur les plans personnels et professionnels. D'autre part, les raisons qui engagent les individus dans un processus d'acculturation (les objectifs de carrière, le plaisir du voyage ou la pratique de langue étrangère entre autres) se font de plus en plus présentes. Dans ce contexte de cohabitation entre différentes langues, cultures et appartenances identitaires et nationales, le croisement de ces trois coordonnées qui encadrent toute communication devient un fait et l'éducation ne peut plus se référer uniquement à une culture nationale. Au contraire, elle doit être considérée comme une tâche interculturelle : le travail sur les images et les représentations ainsi que sur leur impact dans la communication interculturelle ne doit plus être négligé dans la mesure où cette confrontation avec l'Autre est un véritable enjeu pour les jeunes générations. L'appréciation d'Abdallah-Pretceille & Porcher (1996 : 211) par rapport à ce nouvel enjeu nous semble particulièrement juste lorsqu'ils affirment que :

> La pédagogie interculturelle n'a pas pour objet d'enseigner les cultures, que ce soit la nôtre ou celle des autres. Elle vise plutôt à redonner à tout apprentissage sa dimension culturelle. Le discours interculturel est […] une utopie, non pas au sens d'un modèle idéal et irréalisable, mais d'une utopie porteuse de changement

et d'évolution.

À partir de là, toute approche de l'interculturel, en pédagogie des langues comme dans d'autres disciplines, s'articule de manière plus concrète autour de trois grands nœuds :

- la reconnaissance et l'introduction de l'individu dans l'acte d'appropriation d'une connaissance ;
- la réciprocité des perceptions ;
- la dialectique diversité/universalité qui structure la découverte de l'Autre et le rapport avec lui.

Il importe également de rappeler que l'interculturel mobilise une série de savoirs, capacités et attitudes globales plus spécifiques que nous avons déjà évoqués[58]. Mais dans la mesure où il est difficile d'envisager les processus interculturels « hors du contexte de négociation et donc de confrontation » (Manço, 2003 : 148), s'il faut en souligner une comme étant la plus globale parmi cette palette d'habilités, il s'agirait bien entendu de la capacité à négocier. Celle-ci occupe par conséquent une place essentielle dans les recherches et les approches pratiques à la question de l'interculturel, et la pédagogie des langues ne déroge pas à ce constat.

En effet, l'objectif de l'enseignement des langues dans une approche interculturelle « est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (CECR, 2001 : 9). L'acceptation ou le rejet des éléments culturels exogènes entre porteurs de cultures différentes dépendent, justement, de cette forme spécifique de communication qu'est la négociation/conformation. Si la négociation rend possibles des rapports culturels entre des groupes différents au niveau socio-économique en intégrant la différence à travers la confrontation, au niveau psychosocial, elle peut également avoir lieu entre soi et soi, dans une sorte de négociation intime nécessaire au maintien de l'équilibre et à l'épanouissement de la personnalité en contexte de confrontation et de changement culturel. Lorsqu'elle met en scène plusieurs acteurs, la négociation requiert en revanche

[58] L'énumération proposée par Manço (2003 : 148), sans prétention d'exhaustivité, diffère un peu de la déclinaison de la compétence interculturelle que nous avons faite plus haut et il peut être utile de la mentionner pour comparaison. Selon lui, ces savoirs, capacités et attitudes seraient :

- l'ouverture sur le monde et la société : conscience et sensibilité à la différence ;
- la culture générale et historique ;
- la connaissance et les savoir-apprendre ;
- la reconnaissance de l'Autre ;
- la compréhension et la valorisation de l'Autre dans sa différence (sa langue et ses modes de communication) et similitude (décentration, prise de distance, relativité) ;
- le pluralisme politique et philosophique, etc.

que les acteurs en présence soient porteurs d'intentions et de projets pour la construction d'un contexte commun qu'une mauvaise communication interculturelle pourrait mettre en échec. Aussi, face au discours consensuel qui postule systématiquement la compréhension mutuelle ou le dialogue des cultures, certains chercheurs soulignent l'intérêt de la pédagogie des langues à se pencher plutôt sur les situations conflictuelles. Selon Zarate (2003 : 183), par exemple, l'étude des situations de conflit « permet d'approfondir la complexité des situations de contact entre langues et cultures. […] Le conflit peut être considéré comme une situation particulièrement riche du fait de son acuité, révélatrice des composantes à l'œuvre dans l'ordinaire des situations plurilingues et pluriculturelles[59] ».

La prise en compte de l'interculturel par les enseignants de langue, comme le note Higashi (2001 : 90-91), n'est pas gagnée : « beaucoup d'enseignants de langue hésitent encore à s'aventurer dans l'approche « interculturelle », domaine où se mêlent l'objectif et le subjectif, l'altérité et l'identité, stéréotypes et la banalisation, qui risque de dépasser le cadre pédagogique. » Nous consacrerons donc le prochain sous-chapitre à cet aspect.

2.4.2. L'enseignement des langues étrangères et la didactique de l'interculturel

Le but de l'enseignement des langues s'est profondément modifié à travers le temps. « Il ne s'agit plus simplement d'acquérir "la maîtrise" d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le "*locuteur* natif idéal" comme ultime modèle » ; le nouveau but affiché est désormais « de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (CECR, 2001 : 11). Dans cette perspective, l'interculturel est en train de gagner une centralité qui n'existait pas du tout dans les approches dites traditionnelles. Mais avant d'aborder la communication interculturelle, il a fallu que la didactique des langues étrangères opte résolument pour l'objectif communicationnel comme fondement et but principal, ce qui n'est arrivé que dans les années quatre-vingt. Même si elle existait avant sous la forme d'expression et de compréhension orale, la *compétence communicative ou de communication* n'a pris forme dans la discipline en tant qu'objectif premier de l'apprentissage qu'avec l'apparition de l'approche communicative. Une fois formalisée, cette compétence aura acquis « une valeur générale et prédominante » (Cuq, 2003 : 108) qui viendra marquer un véritable point

[59] Selon Develay (1994 : 22), « Le conflit conduit à une décentration des points de vue et ainsi permet une prise de conscience de sa propre pensée ».

d'inflexion entre les approches traditionnelles et les nouvelles réélaborations ou dernières propositions didactiques qui lui succèderont. Nous allons nous pencher à présent sur cette évolution et ses principaux apports.

2.4.2.1. Une évolution en perspective

Les synthèses retraçant les différentes méthodes de l'enseignement des langues dans l'histoire de la didactique de la culture et de l'interculturel en classe de langues étrangères ne manquent pas (Pradier & Schaffner, 2005 ; Gohard-Radenkovic**,** 2005 ; Robert *et al.,* 2011 ; Puren, 2002 et 2006, etc.). Avec de légères variations dans les coupes chronologiques et la dénomination des grandes orientations qui se sont succédés, le parcours globalement retracé gagne à notre sens en lisibilité à la lumière de la notion d'*objectif social de référence* avancée par Puren, que nous allons exposer. Dans le cadre d'une perspective d'enseignement actionnelle du FLE, Puren (2006 : 27) distingue d'abord entre l'*action* comme agir-social et la *tâche* comme agir-scolaire (en rapport à l'apprentissage) pour définir ensuite l*'objectif social de référence* comme : « l'ensemble des actions sociales dont on se propose de donner aux apprenants la capacité de réalisation », sachant qu'au cours de leur apprentissage il sera demandé aux apprenants d'effectuer un ensemble de tâches supposées les préparer aux actions contemplées par celui-ci[60]. En consonance avec les besoins de la société et le développement des approches de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (perspectives de la méthodologie, mais aussi perspectives actionnelle et culturelle), cet objectif social de référence aura été développé et reformulé en différentes étapes. À commencer par la méthode traditionnelle…

-La méthode traditionnelle :

La méthode traditionnelle ou méthode grammaire/traduction, directement inspirée de l'enseignement du latin, a été dominante jusqu'aux années quarante et cinquante du XXe siècle. Dans cette méthode la langue n'est pas enseignée dans un but de communication, mais comme discipline intellectuelle puisqu'elle vise principalement la maîtrise de l'écrit littéraire[61]. À une époque où le voyage à l'étranger et les voyages des étrangers en France

[60] En effet, comme on n'a pas manqué de le remarquer, « pour le développement d'une éducation plurilingue et interculturelle, il paraît nécessaire de proposer de réelles activités collaboratives, de vrais projets d'action » (Springer, 2009 : 34).

[61] Coste (2009 : 17) semble diverger par rapport cette appréciation en affirmant que « dans l'enseignement des langues et quelle que soit donc leur diversité, les tâches sont censées contribuer principalement (mais pas exclusivement) au développement d'une capacité à communiquer (y compris pour les méthodologies dites

sont encore très rares et limités, et les documents de langue-culture étrangère sont également rares. Ceci est cohérent avec l'objectif social de référence, qui n'est autre que de rendre les apprenants capables de maintenir plus tard un contact avec la langue-culture étrangère au moyen des documents authentiques (textes littéraires, articles de journaux et de revues). L'acquisition de la langue se fait donc par un enseignement déductif de la grammaire, par la pratique d'exercices de thème/version et par l'explication de texte littéraire. L'enseignant domine ici la salle de classe en tant que détenteur du savoir et de l'autorité. Son rôle consiste tout d'abord à choisir les textes à faire étudier. Il doit aussi préparer les exercices, poser des questions portant sur la compréhension des textes choisis et corriger les réponses. La perspective culturelle adoptée est par conséquent celle dite des « humanités ».

-Les méthodes naturelle et directe :

La méthode traditionnelle —qui survit en partie fossilisée en France dans certains cursus universitaires de langues[62]— a été remise en question et commencé à coexister depuis la fin du XIXe siècle avec les méthodes naturelle et directe, caractérisées par un refus de la logique de traduction. Basée sur l'hypothèse d'un apprentissage de la langue étrangère le plus proche possible de l'apprentissage de la langue maternelle par l'enfant (avec une importance prépondérante accordée à l'exposition à l'oral), la méthode naturelle préconisée par F. Gouin donnera lieu, avec son institutionnalisation dans l'enseignement officiel en 1902, à la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères : la méthode directe. Cette méthode cherche en effet un contact sans intermédiaire entre la langue étrangère et les réalités référentielles évitant le recours à la traduction et à la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui, avec l'enseignement de la grammaire de façon inductive, a constitué à l'époque un véritable bouleversement. Étant donné l'évolution parallèle des besoins d'apprentissage des langues vivantes ainsi que la primauté accordée dans la méthode directe à l'oral (on considère la langue écrite comme une langue orale "scripturée") un nouvel objectif appelé "pratique" apparaît alors pour la

grammaire–traduction) ». Le désaccord semble être néanmoins de l'ordre du verre à moitié plein ou à moitié vide.

[62] C'est notamment le cas des enseignements de Langue, Littérature et Civilisation Étrangères (LLCE) — structurés encore sur la triple articulation langue/littérature/civilisation (histoire et image) et déclinés en enseignements de grammaire et traduction (thème/version), pratique de la langue (compréhension de l'écrit et de l'oral et expression écrite notamment) et explication de texte (littéraire et historique)— et dans une moindre mesure du premier cycle des enseignements de Langues Étrangères Appliquées (LEA) dans l'Université française.

première fois : la maîtrise effective de la langue comme instrument de communication. En classe, on privilégie donc les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant qui « ne traduit pas et n'explique pas. Il dirige les activités de la classe mais laisse une certaine initiative à l'apprenant. […] et sert de modèle linguistique à l'apprenant » (Robert *et al.,* 2011 : 87).

-La méthode active :

Le parti-pris radical de la méthode directe sera tempéré, un peu plus tard, par une approche plus éclectique : la méthode active. Mise en œuvre vers 1920 et largement généralisée dans l'enseignement des langues étrangères jusqu'aux années 60, celle-ci revendique un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement/apprentissage : formatif, culturel et pratique. Ayant rendu au texte écrit sa place comme support didactique et ayant assoupli aussi l'utilisation de la langue maternelle en classe, cette méthode mixte essaie surtout de mettre en œuvre toutes les démarches —depuis l'appropriation raisonnée de la grammaire jusqu'à « choisir des documents intéressants, varier les supports et les activités, maintenir une forte présence physique en classe, faire s'écouter et s'interroger entre eux les apprenants, etc. » (Robert *et al.,* 2011 : 87)— permettant de susciter la motivation et de maintenir l'implication active de l'apprenant nécessaire à tout apprentissage. Mais le fait est que, malgré les différences de méthodologies qui se sont succédé dans cette première étape allant jusqu'aux années 60, l'ensemble a été marqué par une approche essentiellement linguistique de la didactique des langues étrangères où l'enseignement de la culture, loin de servir comme passerelle entre deux « mondes », s'articulait autour de l'opposition langue et civilisation perçues comme entités autonomes. La civilisation —une version déjà réduite des contenus culturels véhiculés par la langue— n'est pas intégrée, mais plaquée sur la méthode linguistique. En termes d'intégration de la culture et de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, ces trois méthodes feront donc partie de ce qu'on s'accorde à appeler l'*étape extralinguistique.*

-La méthode structuro-globale audio-visuelle :

Plus tard, lorsque suite à la Seconde Guerre mondiale et à la décolonisation, la France s'est trouvée en position de devoir lutter contre l'expansion de l'anglais comme langue de communication internationale et a cherché, dès le début des années 50, à retrouver son rayonnement culturel, une nouvelle méthode a été élaborée pour mieux servir l'enseignement du FLE. Les premières formulations théoriques de la méthode SGAV

(structuro-globale audio-visuelle) datent du milieu des années 1950 et sa prépondérance s'étendra tout au long des années 1960-1970. Si la méthode audio-visuelle se situait dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels celle-ci s'était heurtée grâce à son point fort —l'utilisation conjointe de l'image et du son—, la méthodologie SGAV repose sur une élaboration un peu plus complexe du triangle situation de communication / dialogue / image[63]. Le point commun de ces approches est donc de donner tout d'abord à l'apprenant une compétence orale dans une situation de communication. Mais même si la SGAV a le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et qu'elle permettait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, le fait est qu'elle n'offre pas nécessairement la possibilité de comprendre les interactions entre natifs. Quoi qu'il en soit de ses limites, avec cette méthode on se place pourtant déjà décidément dans l'*étape intralinguistique* du culturel en didactique des langues. Dans cette étape, la culture est conçue comme une toile de fond et enseigner la langue implique aussi enseigner la civilisation. La perspective actionnelle engage donc la découverte, réception et mobilisation des connaissances correspondantes, alors que la perspective culturelle s'oriente ici vers les spécificités des cultures étrangères puisqu' « à partir du moment où l'on accède à des documents plus nombreux, plus variés et plus récents, on perçoit les cultures comme vivantes et différentes les unes des autres » (Puren, 2002 : 59). En ce sens, au-delà du développement d'une compétence linguistique, l'objectif de l'enseignement est de neutraliser les différences socioculturelles et d'expliciter tous les éléments allusifs de la communication verbale. Selon Puren, enfin, l'objectif social de référence fixé dans cette étape est de préparer les apprenants à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture étrangère au cours de voyages, en particulier dans le cadre du tourisme et de les rendre capables d'entretenir et de développer plus tard leurs connaissances en langue-culture étrangère par l'intermédiaire des documents variés, désormais de plus en plus accessibles à tous.

[63] La méthodologie structuro-globale-audiovisuelle est bien plus proche de la méthodologie directe européenne que de l'audio-orale américaine (qui n'a pas connu de réalisations françaises en FLE même si certains de ses aspects ont ensuite été repris dans la méthodologie audio-visuelle française) et présente également des affinités avec la méthode situationnelle anglaise.

-La pédagogie par projet :

La pédagogie par projet est l'une des pédagogies actives actionnelles car elle se base sur la réalisation des tâches et déplace l'apprentissage des situations de communication passives aux situations de communication actives. Comme les autres méthodes dites « actives », elle surgit au début du XXe siècle aux États-Unis, où Dewey lance la méthode *learning by doing* « qui consiste à apprendre par et dans l'action » (Reverdy 2013 : 4)[64]. D'après Bensalem (2010 : 78), la pédagogie par projet vise premièrement « à passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire à aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie ». Ainsi, « l'étudiant, responsabilisé dans son activité d'apprentissage d'acteur social dans un contexte autre, est partie prenante, dans la conceptualisation des tâches et dans la recherche de ressources. L'enseignant joue le rôle de référent pour tout guidage méthodologique, ou de médiateur et de facilitateur de contacts, si nécessaire. Il est celui qui va s'assurer que l'apprenant dispose bien de tous les outils communicatifs pour mener à bien ses activités, et rester disponible à toute demande d'étayage » (Hamez & Lepez, 2009 : 55).

L'apprentissage par projet permet non seulement aux étudiants d'apprendre en étant actifs et en gardant un lien avec le monde réel, mais de développer également chez eux des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération, la curiosité ou l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets[65]. Il s'agit en effet d'une pédagogie de l'élaboration des savoirs puisque, « lors de la démarche de projet, l'élève est placé en situation de résolution de problèmes, en situation de recherche-action. Il participe ainsi au processus d'apprentissage et peut s'approprier les savoirs plutôt que de les subir » (Bensalem, 2010 : 79), l'objectif étant en fin de compte de préparer les apprenants/élèves à leur futur métier, « de les motiver par une réalisation matérielle, ou d'inciter les

---

[64] Cette pédagogie n'est donc pas nouvelle, « puisqu'elle commence à être appliquée au début du XXe siècle, pour revenir dans les années 1960 ou 1970 selon les pays et s'imposer discrètement mais sûrement sur le terrain scolaire ces trente dernières années. » (Reverdy, 2013 :1).

[65] À ces bénéfices de l'apprentissage par projet collectif/tâche, Hougardy *et al.* (2001 : 3) ajouteront le développement chez l'apprenant de « sa personnalité ; sa confiance en soi ; son autonomie ; sa responsabilité ; son esprit d'initiative ; son esprit d'organisation ; son esprit d'analyse ; son expression orale ; son argumentation ; son imagination, sa créativité » ainsi que de la capacité d'écoute mutuelle, l'esprit d'entraide et de solidarité, le respect des autres, la tolérance, la capacité de travailler en groupe, la capacité de se décentrer, sans oublier un certain nombre de savoirs et de savoir-faire. Parmi ceux-ci Beaudelot *et al.* (1997 : 37) citent :
- La maîtrise des outils intellectuels de base.
- La libération des modes d'expression verbaux et non-verbaux.
- La découverte et l'analyse de l'environnement naturel et social.
- La maîtrise des techniques nécessaires à la pratique d'un travail productif géré collectivement.

enseignants de disciplines différentes à travailler en équipe, ou encore de développer une approche par compétences » (Reverdy, 2013 : 2). Selon Hougardy *et al.* (2001 : 2), le projet peut être considéré comme une tâche dans la mesure où :

- il est défini et réalisé en groupe ;
- implique une adhésion et une mobilisation de celui-ci, dès lors qu'il résulte d'une volonté collective basée sur des désirs ;
- aboutit à un résultat concret, matérialisable et communicable ;
- présente une utilité par rapport à l'extérieur.

Un projet peut, enfin, s'étaler sur une durée variable (une semaine, un mois, un trimestre, une année), et s'il « incite l'apprenant à faire des recherches personnelles (documentation, interview, contact…), à travailler en groupe, à apprendre à communiquer effectivement, à se développer sur le plan social et affectif et à résoudre un problème dans son contexte social réel » (Bensalem, 2010 : 78), les bénéfices escomptés de l'apprentissage par projet ne sont pas le simple fait de la formule. Comme certains auteurs le soulignent, pour qu'un groupe d'apprenants évolue et développe, en ce sens, ses compétences « il faut déjà qu'il y ait bien coopération, et non seulement collaboration » (Reverdy, 2013 : 9).

-L'approche communicative :

Avec l'approche communicative, développée à partir des années 1970, nous nous situons à l'orée d'une nouvelle étape. Dans l'optique de cette approche —plutôt que méthode— la langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale et l'apprentissage/utilisation de la langue est désormais envisagé comme un comportement adéquat aux situations de communication qui utilise les codes de la langue cible. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent comme nous l'avons vu une compétence grammaticale qui n'est en réalité que l'une des composantes d'une compétence plus globale : la compétence de communication, dans toute la dimension sociolinguistique du mot. En effet, les constructions linguistiques ne devraient jamais fonctionner autrement que comme des énoncés en situation de communication et, par conséquent, connaître les règles grammaticales de la langue étrangère ne suffit pas pour communiquer efficacement. Il faut en plus connaître le code sociologique et les règles culturelles qui permettront leur emploi approprié en situation, même s'il ne s'agit là que d'une simulation globale en salle de cours. L'approche communicative fonctionne d'ailleurs

> à travers la distinction entre les stratégies de communication et les stratégies d'acquisition ou d'apprentissage, en partant notamment de questions portant sur le lien entre stratégie de communication et stratégie d'apprentissage, ainsi que sur les conditions et les contextes qui permettent de passer de la première à la seconde. (Gajo & Mondada, 2000 : 149).

Ainsi, « tout en donnant à entendre que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » (Robert *et al.,* 2011 : 91), cette approche inaugure, dans les années quatre-vingt, l'*étape ethno-communicative* en didactique des langues. L'objectif social de référence a évolué vers la préparation des apprenants à la cohabitation harmonieuse dans une société de plus en plus multilingue et multiculturelle, afin de faciliter le processus d'intégration. L'enseignement des langues est donc mis au service du développement de rencontre entre ressortissants de pays différents, dans un cadre touristique ou dans un cadre professionnel. Selon Puren (2002 : 61) la perspective culturelle de l'approche communicative est celle de l'interculturel, et

> pour la première fois (du moins dans l'histoire de la didactique des langues-cultures en France), c'est la perspective culturelle qui est mise au service de la perspective actionnelle, et non plus l'inverse, la culture y étant en effet considéré comme une composante (dite « socioculturelle ») de l'objectif visé, à savoir la compétence de communication.

Au moment où la didactique du FLE se dégage de l'emprise linguistique et ancre sa réflexion dans le champ des sciences sociales, une convergence se produit en effet entre les deux lignes d'évolution évoquées —sur le plan du communicatif et sur celui du culturel/interculturel—, et c'est à partir de cette convergence que les enjeux de la communication interculturelle vont commencer à être considérés. Ils seront progressivement approfondis, ensuite, aussi bien au niveau la réflexion théorique que par la production de matériel pédagogique et par la palette d'interactions proposées en salle de cours.

-La perspective actionnelle :

La perspective actionnelle et ses développements successifs (de l'approche par tâches et la pédagogie de projets aux méthodes interactives liées à l'*e-learning*) est l'étape méthodologique suivante dans ce processus. Bien installée dans l'approche communicative depuis les années 80, la communauté de didacticiens a évolué à la fin de la décennie suivante vers un nouveau consensus : le monde dans lequel on vit aujourd'hui nous pousse à repenser la didactique des langues étrangères dans l'interaction sociale, au-delà de la simple communication. La perspective actionnelle prendra alors à son compte les apports

de plusieurs approches qui l'ont précédée (l'approche communicative, l'approche par les tâches, et l'approche par les compétences[66]) et cherchera à mobiliser les ressources cognitives, affectives, volitives ainsi que l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social, et ce afin d'initier les apprenants non seulement à communiquer avec l'Autre mais aussi à agir avec lui. Puren (2002 : 62) résume ainsi les approches ayant précédé la perspective actionnelle en précisant que :

> dans la méthodologie traditionnelle on formait un lecteur en le faisant traduire des documents. Dans la méthodologie active on formait un commentateur en le faisant parler sur des documents. Dans l'approche communicative on formait un communicateur en créant des situations langagières pour le faire parler avec des interlocuteurs et agir sur ces mêmes interlocuteurs.

Former un *acteur social*, tel est l'objectif social de référence de la perspective actionnelle à présent. Car il faut désormais préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères, comme c'est le cas dans les entreprises multinationales ou dans des universités où des étudiants de tous pays étudient ensemble dans la langue du pays d'accueil. Le rôle de l'enseignant en cours sera donc de co-animer la classe avec les apprenants et les autres enseignants en considérant avant tout usagers et apprenants de la langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier[67]. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences mobilisées, compétences qui reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur son savoir-apprendre. Notons enfin que c'est cette dimension *d'enjeu social* authentique qui va différencier l'action de la simulation, utilisée dans l'approche communicative, et que ce n'est qu'avec le passage de cette dernière approche communicative à l'approche actionnelle que les savoirs et habilités mentionnés pourront être pleinement formulés en termes d'objectifs. Autrement dit, « la tâche à réaliser se justifie parce qu'elle est créatrice d'interactions et que, comme dans l'acquisition naturelle d'une langue, c'est par le biais des interactions que se réalise l'apprentissage » (Bérard, 2009 : 39).

---

[66] « La perspective actionnelle ne récuse nullement les apports de l'approche communicative, par les tâches et par les compétences. Elle les développe, les complète, les précise, face aux nouveaux enjeux linguistiques apparus avec la construction de l'Europe » insistent Robert *et al.* (2011 : 94).

[67] Pour donner un ordre d'idées, il peut s'agir tout aussi bien de déplacer une armoire, d'écrire un livre, de négocier un contrat, de faire une partie de cartes, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

À ce propos Puren (2002) plaide justement l'idée que la nouvelle perspective actionnelle proposée par le Cadre Européen Commun du Conseil de l'Europe implique un déplacement de la *perspective interculturelle* qui était liée à l'approche communicative vers une nouvelle *perspective co-actionnelle-co-culturelle*. Si l'approche communicative correspondait à la problématique des rencontres et échanges ponctuels et visait à créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants, une approche actionnelle du FLE s'inscrirait dans la progression de l'intégration qui est souvent l'objectif à atteindre pour les apprenants étrangers en France. En effet, dans le contexte actuel de globalisation et de multi-culturalité et des d'échanges/collaborations qui en découlent, pour Puren (2006) l'enjeu est désormais d'agir avec l'Autre (plutôt que de simplement communiquer en langue étrangère). Or ce co-agir implique non seulement de partager, au moins en partie, un code linguistique commun et un certain nombre de représentations et de référents culturels afin de ne pas faire obstacle à la communication, mais aussi une même conception de l'action commune et des objectifs. Un glissement se produirait alors de l'interaction à la co-action ainsi qu'au co-culturel, par opposition à l'interculturel. En réalité, toujours selon cet auteur « toutes classes de langue constituent un certain cadre co-actionnel-co-culturel, puisque l'enseignant et les apprenants ont à y réaliser une action conjointe d'enseignement/apprentissage d'une langue-culture qu'ils ne pourront mener à bien ensemble que sur la base d'un minimum de conceptions communes » (Puren, 2002 : 66). Et ceci représente un clair avantage, car d'une part cette double perspective est la mieux adaptée à tous les dispositifs collectifs où la langue est enseignée/apprise pour et par l'action à dimension sociale ; et, d'autre part, elle permet de repenser les questions reliées à la motivation et à la responsabilisation des apprenants. Ceci, bien entendu, sans oublier qu'à l'âge de l'omniprésence d'Internet la double perspective co-actionnelle-co-culturelle semble aussi la plus adaptée à cet accès plus ou moins libre aux supports linguistiques, médiatiques et autres.

En se faisant l'écho de ces nouveaux enjeux de la pédagogie des langues étrangères dans les années 2000 et dans l'actualité, Dumortier (2003) remplacera d'ailleurs le terme *compétence de communication* en langue étrangère par celui de *compétence et tâche-problème de communication*, en redéfinissant la compétence de communication comme « ce qui permet d'effectuer une série de tâches-problèmes de communication appartenant à la même famille » (Dumortier, 2003 : 37). Cette approche par tâches, dernier fruit de l'évolution de la perspective actionnelle sur lequel nous reviendrons plus tard, est ainsi

venue enrichir la réflexion sur le co-agir dans la communication interculturelle qui occupe la réflexion en didactique des langues actuellement.

2.4.2.2. L'approche interculturelle : vers une modélisation ?

Comme nous venons de le constater, la notion d'interculturalité en didactique des langues renvoie davantage à une méthodologie et à des principes d'action qu'à une simple théorie. C'est pourquoi certains auteurs comme Blanchet (2004) vont systématiquement préférer le terme d'*approche interculturelle* à celui d'*interculturalité*. La nuance est sans doute justifiée dans la mesure où l'approche interculturelle se concrétise par « l'adoption d'une « posture intellectuelle » (une certaine façon de voir les choses) et par la mise œuvre de principes méthodologiques dans l'intervention didactique et pédagogique (une certaine façon de vivre les choses) » (Blanchet, 2004 : 3).

D'une manière générale, toutes les approches interculturelles envisagent une décentration de l'apprenant par rapport à sa culture maternelle afin de favoriser une meilleure compréhension de l'Autre[68]. Mais c'est surtout la valeur de la comparaison comme approche interculturelle qu'est le plus généralement mise en exergue. Pageaux (2006 : 50) remarque à ce propos que : « le comparatisme enseigne à penser la différence. Et c'est cette pensée de la différence qui permet de discerner des interférences ou des convergences, deux notions qui ménagent encore de la différence au sein de ce qui est vu comme ressemblance ». L'idée est d'autant plus juste que la comparaison comme principe de sensibilisation à la différence ne concerne pas seulement les rencontres de cultures et qu'elle peut s'avérer utile également à l'intérieur même des « ensembles dits nationaux, posés comme homogènes, mais dont l'homogénéité est d'ordre historique, politique, mais non linguistique et culturel » (Pageaux, 2006 : 51-52). Aussi, selon Tost Planet (2002 : 52), la perspective interculturelle doit toujours inclure des propositions visant à :

- faciliter la découverte d'une réalité différente de celle de l'apprenant et d'un autre système de découpage d'un monde ;
- faire émerger chez l'apprenant les représentations sur sa propre culture ainsi que sur celle des autres ;
- relativiser ces données et sympathiser avec elles (au sens étymologique du terme)

[68] C'est ainsi, par exemple, que, dans le cadre de la didactique des langues étrangères à l'école, l'éveil aux langues participe de l'approche interculturelle en étant donné qu'il vise « à développer l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, la motivation à apprendre des langues ainsi que les savoir-faire qui favorisent les apprentissages linguistiques » (De Pietro & Matthey, 2001 : 34).

pour pouvoir les intégrer, sans forcément les limiter ; et surtout

- mettre en place des stratégies facilitatrices d'accès au fait culturel[69].

Pour Boissat (2002 : 35), au travers de négociations d'interprétation d'incidents communicatifs, une approche pédagogique de la compétence de communication interculturelle devrait aussi :

- faire émerger les évidences partagées par des groupes culturels et qui régissent le fonctionnement communicatif dans une communauté linguistique donnée et les rendre de ce fait visibles ;
- questionner et comparer les diverses pratiques communicatives, qu'elles soient considérées normales ou déviantes par les uns et les autres ; et
- inventorier et évaluer les solutions de compromis communicatif auxquelles conduisent les rencontres interculturelles[70].

Car s' « il ne s'agit pas d'enseigner aux apprenants l'ensemble des situations qui se prêtent à des malentendus culturels » (Collès, 2006 : 23) l'objectif reste tout de même d'entraîner les apprenants à les prévoir et à en limiter les risques.

C'est en ce sens que Gohard-Radenkovic (2001) fait encore une proposition adressée aux étudiants issus des grandes écoles de commerce pour qui la communication linguistique et culturelle relève en outre de l'enjeu professionnel. Cette approche est basée sur une analyse critique des théories de l'interculturel et des compétences référentielles que

[69] Sans prétendre à l'exhaustivité, d'autres formulations sur les objectifs et l'intérêt de la perspective interculturelle en didactique de langue étrangère ont été avancées par d'autres auteurs. Aleksandrowicz-Pedich et *al.* (2005 : 18) maintiennent qu'elle sert à aider à comprendre son propre contexte culturel ; à éviter les malentendus ; à communiquer efficacement ; à utiliser correctement la grammaire et le vocabulaire ; à faciliter et décontracter l'apprentissage ; et à vivre dans un environnement multiculturel. Pour Neuner (2003 : 22) elle vise à « sensibiliser l'apprenant non seulement à la langue mais également aux expériences interculturelles, aux stéréotypes, à la construction de sens etc. ». Il est clair en tout cas que l'éducation interculturelle « relève plutôt d'une modalité d'analyse et d'appropriation des problèmes et des situations ainsi que d'un apprentissage à être, et plus précisément à être sur les plan social et relationnel. La culture n'est pas, dans cette optique, définie à partir d'un ensemble de qualités attribuées mais comme un phénomène de communication » (Abdallah-Pretceille, 1989 : 241) et, toujours en ce sens « les codes culturels ne doivent pas être écrits, il est nécessaire qu'ils fassent l'objet de discussions » (Costa-Lascoux (1996 : 42).

[70] Selon les enseignants de plusieurs langues étrangères interrogés par Aleksandrowicz-Pedich et *al.* (2005 : 25) dans une recherche sur la CCI, les avantages et bénéfices à intégrer cette compétence dans leur enseignement se font ressentir à des niveaux différents : l'acceptation et tolérance des différences et respect d'autrui ; une plus grande tolérance et une meilleure compréhension dans tous les domaines ; le combat contre les stéréotypes et les préjugés ; le fait d'apprendre à éviter les conflits potentiels ; le fait de permettre aux étudiants l'expérience de la découverte ; la motivation des apprenants qui se voient proposer des activités de la vraie vie ; la préparation des apprenants à vivre, travailler et voyager dans d'autres pays ; et la reconnaissance de l'évolution de beaucoup de sociétés vers des communautés multiculturelles. De plus, en rapport direct avec l'identité des personnes et des groupes, l'interculturalité « repose sur une didactique qui permet d'éviter les deux tensions opposées de l'éclatement » (Defays, 2006 : 149).

l'apprenant construit en prenant comme base la connaissance de sa propre société ainsi que celle (stéréotypes y compris) de la société d'accueil. Autrement dit, il s'agit pour commencer de construire avec l'étudiant des compétences de distinction « en interrogeant sa propre perception des « réalités socioculturelles » et ses « évidences » dans son environnement quotidien, en réfléchissant à ses propres représentations, ses croyances, ses habitus et pratique, ses comportements, en devenant conscient de ses valeurs et appartenance » (Gohard-Radenkovic, 2001 : 73-74). Le résultat recherché à partir de cette prise de conscience est de construire, dans un deuxième temps, des compétences d'analyse et d'interprétation à travers des comparaisons de pratiques sociales et culturelles des interlocuteurs en présence dans des situations précises, en apprenant pour cela à interroger les valeurs, les modes de vie, les habitudes, les comportements, les croyances, les enjeux de ceux qui seront leurs futurs interlocuteurs. Cette approche basée sur le principe de la décentration cherche également à aider les apprenants à construire des compétences stratégiques —fondées sur une connaissance raisonnée des dimensions socioculturelles des sociétés autres— et des compétences comportementales recevables pour les interlocuteurs étrangers. Malgré son intérêt, les limites de cette démarche relèvent surtout de son caractère théorique dont les outils conceptuels simplifient toujours la complexité des situations interculturelles, inter-individuelles et la complexité de leur interprétation, comme Gohard-Radenkovic le reconnaît lui-même (2001 : 74-75). Ainsi, la manière dont les relations entre deux pays peuvent provoquer un brouillage de l'interprétation des comportements culturels ou de la perception des enjeux des interlocuteurs n'est pas prise en compte non plus étant donné que les contextes situationnels sont par principe standardisés. De façon analogue, l'intervention de différents paramètres individuels qui peuvent influencer les perceptions socioculturelles (l'histoire familiale, les traumatismes vécus par rapport à l'Autre, parfois à travers des situations d'exil et de discrimination sociale, voire ethnique ou raciale), ne sont pas davantage pris en compte dans une telle formation, alors que l'approche interculturelle implique justement « de prendre en compte *la dimension émotionnelle* des échanges humains » (Breugnot, 2008 : 98) et de ne pas réduire l'individu à un rôle de représentant de sa propre culture.

Dans un autre ordre d'idées, Puren (2006 : 37) remarque aussi de manière générale que dans la didactique de la culture et de l'interculturel en classe de langues étrangères, « on assiste à un déplacement constant d'une 'orientation objet' vers une 'orientation sujet' », déplacement qu'il résume en plusieurs versions successives, et pour ainsi le dire améliorées, de la façon suivante :

1. l'apprentissage des réalités de la culture étrangère dans la méthodologie directe – active : la culture est un objet qui s'impose aux sujets ;
2. l'interculturel, première version (scolaire) : les réalités culturelles étrangères sont mises au service d'une modification (évolution, enrichissement) des représentations que les sujets apprenants s'en font ;
3. l'interculturel, deuxième version : l'interculturel est pensé dans le cadre de la rencontre intersubjective, entre deux sujets (on assiste à l'apparition de l'approche communicative) ;
4. l'interculturel, troisième version : les sujets jouent, dans l'interaction, sur leurs multiples identités et représentations culturelles comme on y joue avec les signes langagiers (approche communicative) ;
5. l'idée de « co-culturel », de culture commune action conjointe : la culture est créée par les sujets eux-mêmes et pour eux-mêmes (approche actionnelle).

Naturellement, un deuxième déplacement s'en suit dès lors, qui va de l'acquisition de savoirs ou connaissances — ayant déjà progressivement glissé de ce que Lussier (2009) appelle une approche humaniste à une autre anthropologique et sociologique[71] — à l'accent mis sur les savoir-faire et savoir-être comme élément fort de l'approche interculturelle.

Mais, sans négliger ces grands principes méthodologiques généraux, la difficulté à dépasser l'aspect largement descriptif des recherches sur l'interculturel en didactique des langues pour arriver à proposer une véritable *modélisation* de l'approche interculturelle reste entière… Nous avons déjà établi que la didactique de l'interculturel a pour but de « développer une réflexion destinée à réduire, voire à éviter les heurts qui surgissent dans des rencontres entre personnes de cultures différentes » (Collès, 2006 : 12) et que cette compétence interculturelle qu'il s'agit de développer chez l'apprenant « n'est pas innée et se construit, *se fabrique* » (Barthélémy, 2007 : 140). Et pourtant la création d'un modèle d'apprentissage de la CCI n'est pas tâche aisée… sans doute parce que, si elle s'apprend,

[71] L'approche humaniste vise à « reconnaître, à comprendre, à interpréter et à mettre un rapport les significations, les sens, les connotations culturelles véhiculées par les faits et les documents de civilisation. La culture devient un langage, composé de signes. Ces signes sont les connotations culturelles, les représentations collectives et les mythes » (Lussier, 2009 : 148). L'approche sociologique est en revanche liée au contexte socioculturel, elle sert de repère culturel pour tout apprenant qui doit se familiariser avec des éléments factuels qui lui sont inconnus et qu'il doit apprivoiser pour s'intégrer dans toute société, « elle traite également des dimensions de situations problématiques et peut inclure les non-dits quant aux croyances, relations, valeurs et attitudes propres à chaque culture » (Lussier, 2009 : 148). Par ailleurs « cette approche se concentre sur la diversité des modes de vie, les faits de la vie courante, les habitudes et les coutumes, les comportements verbaux et non verbaux, sans oublier les codes moraux. Elle utilise des documents usuels tels que les menus aux restaurants, les achats par catalogue, les bulletins de nouvelles, etc. » (Lussier, 2009 : 148).

Defays (2006 : 143) souligne à juste titre qu'elle « ne s'enseigne pas à proprement parler, en tout cas pas comme la langue, ni comme la culture ; elle requiert d'autres stratégies pédagogiques puisqu'elle ambitionne le développement d'autres compétences, de l'ordre des sentiments, des attitudes et des comportements ». Car il ne s'agit pas d'enseigner la CCI en tant que description, mais de donner aux apprenants de langue étrangère les outils et les connaissances nécessaires pour pouvoir communiquer et interagir linguistiquement et culturellement de façon efficace dans des situations de communication et lors de la réalisation de tâches variées.

L'approche plurilingue du CECR se présente comme une proposition compréhensive en ce sens pour l'enseignement des langues étrangères visant à construire « une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (CECR, 2001 : 11). Cette approche met clairement en relation des langues et des cultures, invitant à renoncer à la symétrie commode 'une langue = une culture' puisque les cultures intégrées dans l'expérience du locuteur plurilingue « s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes » (CECR, 2001 : 12).

Le développement d'une compétence interculturelle en cours de langue étrangère repose donc à la fois sur le travail sur d'autres sous-compétences et sur le développement d'un ensemble d'habilités, savoir-faire et savoir-être, ce qui fait toute la complexité de sa modélisation. D'autant qu'un modèle devrait être selon Balboni (2006, 9-10) non seulement fiable et économique —fiable, dans le sens qu'il doit contenir des informations vraies, et économique, c'est-à-dire facile à utiliser— mais aussi simple et complexe à la fois, car capable de décrire tous les échanges communicatifs interculturels possibles dans toutes les situations communicatives interculturelles possibles et capable, enfin, de produire de la communication dans les situations envisagées.

Dans le but précis d'élaborer un tel modèle, Martinez apporte la très intéressante notion de *polarités*[72]. Il explique comment l'apprenant, surtout s'il est en milieu homoglotte, développe simultanément un certain nombre de polarités qui devraient être

[72] « Nous appelons « polarités » des ensembles de traits constitutifs qui donnent un individu son unité et son unicité (son « (id)entité »). Elles le marquent et le démarquent, en jouant sur les stratégies qu'il développe, non successivement, bien sûr, mais conjointement, et simultanément comme sujet-apprenant autonome » (Martinez, 2011 : 152).

prises en compte dans toute approche et modélisation didactique de l'interculturel. Il s'agit d'un ensemble qu'il décline comme il suit (Martinez, 2011 : 152-153) :

. polarité psychologique et affective (percevoir/ressentir);

. polarité culturelle (appartenir/se comporter) ;

. polarité psycholinguistique et cognitive (apprendre/traiter) ;

. polarité interactionnelle et sociale (agir seul et avec) ;

. polarité épistémologique (conceptualiser/réfléchir sur).

Dans le même effort de modélisation, Balboni (2006 : 9-17 et 18) fait à notre sens la proposition la plus intéressante, extrêmement compréhensive et parfaitement articulée. Il propose comme point de départ d'identifier et prendre en compte trois « logiciels » : un mental, un de communication et un de contexte. Le « logiciel mental » comprendrait tous les facteurs culturels qui influencent la communication, c'est-à-dire l'échange de messages entre deux ou plusieurs personnes qui ont des finalités spécifiques. Le « logiciel de communication » contient tous les codes utilisés lors de la communication : verbaux (le choix des mots et leur gestion morphologique et syntaxique[73]) et non verbaux (gestes, expressions, distance entre les interlocuteurs, odeurs, bruit, etc.). Le « logiciel de contexte », socio-pragmatique, règle le début, le déroulement et la conclusion d'un événement communicatif mono ou interculturel. Les deux premiers logiciels, le culturel et le communicatif, relèvent de la *compétence*, tandis que le logiciel contextuel intervient au moment où on traduit la compétence en *performance*. Bref, il s'agirait pour lui de pousser les apprenants à saisir les quatre composantes de base « valeurs culturelles, codes verbaux, codes non verbaux, événements communicatifs » en situation de communication et ceci à la fois en fonction de la langue-culture maternelle et de la langue-culture consignée.

Cette intéressante explication du « fonctionnement » de la compétence de communication interculturelle recoupe et rend autrement compte des objets d'apprentissage dans lesquels d'autres auteurs ont pu décliner à leur tour le travail d'appropriation de la CCI. Ainsi, Higashi (2001 : 101) signalait trois objectifs didactiques en vue du développement de cette compétence en cours. D'abord, le travail de prise de conscience et reconstruction des stéréotypes sur les comportements des autochtones (ce qui

[73] Précisons que la phonologie pourrait être ajoutée à la liste des codes verbaux de Balboni (2006). Après tout, comme le signale Ruiz Quemoun (2009 : 58) « l'apprentissage d'une langue étrangère implique l'utilisation continue d'habitudes phonologiques non usuelles chez l'apprenant mais indispensables à l'emploi de la langue ».

complète dans un autre sens le « logiciel mental » de Balboni)[74]. Ensuite, le travail de conceptualisation sur les aspects culturels de la langue et des relations interpersonnelles des autochtones (à cheval entre les logiciels « mental » et « de communication »). Et, finalement, un travail de confrontation des deux ou plusieurs systèmes linguistico-culturels réalisés, tout comme les autres, dans une pluralité de contextes de communication et de co-action (dimension globale qui viendrait inclure aussi le « logiciel de contexte » de Balboni).

2.4.2.3. La formation à l'interculturel et la construction de la CCI en cours de langue

Si nous commençons maintenant à décliner les articulations proposées dans les différentes tentatives de modélisation de la CCI en « contenus » susceptibles de faire l'objet d'un apprentissage interculturel en cours de langue étrangère, l'entrée la plus évidente reste sans doute celle du « logiciel de communication ». En ce qui concerne les codes qui intègrent ce « logiciel » —verbaux, para verbaux et non verbaux— Colletta (1998, 103) signale que

> la variation culturelle dans le domaine des pratiques communicatives est donc avérée, que cette variation concerne le matériau sémiotique (verbal, para verbal et non verbal) utilisé, ou l'intégration de ce matériau dans les conduites discursives et interactives de tous les jours. […]. L'ampleur de cette variation permet de comprendre pourquoi la communication entre allophones est jalonnée d'incidents et de malentendus, y compris lorsque le non-natif (migrant ou étudiant étranger séjournant depuis longtemps dans le pays d'accueil) maîtrise bien la langue du natif.

En effet, les usages et conventions en matière d'utilisation de la langue et des codes non verbaux en contexte, dans les interactions sociales de tous les jours, varient d'une socio-culture à l'autre, et de nombreux travaux sur la communication exolingue se sont déjà penchés sur les diverses formes de dysfonctionnements communicatifs (malaises, malentendus, etc.) engendrés par ces comportements verbaux ou non verbaux du locuteur non natif qui sont culturellement inadéquats aux yeux des natifs. Aussi la communication non verbale est-elle un premier domaine sur lequel il convient aussi de réfléchir en cours de langue étrangère.

[74] Nous l'avons déjà signalé, les préjugés et stéréotypes peuvent nuire ou limiter rencontres et communication interculturelle au même titre que la méconnaissance dans un sens que Ferraro-Osorio explique très clairement : « mis à part la dimension linguistique, les contacts interculturels sont également influencés par les perceptions et les représentations mutuelles que les acteurs se font les uns des autres. Ces représentations se manifestent très fréquemment sous la forme de préjugés ou de stéréotypes. Très souvent ils ne se sont formés et se manifestent avant tout contact, ou même pendant le contact. Dans ce dernier cas, on cherche à prouver consciemment ou inconsciemment —se sentant parfois même obligé de prouver— l'idée qu'on se faisait de l'autre avant de le rencontrer. » (Ferraro-Osorio, 2001 : 58).

-Les codes non verbaux :

La communication non verbale concerne les mimiques, le gestuel, la proxémique et les contacts visuels, c'est à dire toutes « les expressions du corps et du visage [qui] sont plus spontanées que les mots » (Chatard, 2001 : 43). Le rôle fondamental joué par les codes non verbaux dans la CCI vient par ailleurs du fait que « l'usage de ces langages en contexte interculturel est certainement supérieur à celui des langages verbaux » (Balboni, 2006 : 33) : la neurolinguistique nous dit que nous sommes vus et, ensuite, nous sommes écoutés (de fait nous sommes davantage regardés qu'écoutés) ; et la pragma-linguistique confirme que, en cas de conflit, le non verbal prévaut sur le verbal. Robert *et al.* (2011 : 70) insistent à ce propos : « les éléments paralinguistiques font partie de la communication non verbale et précisent le contenu linguistique : un geste, une mimique, une attitude (qui constituent la gestuelle propre aux usagers d'une langue) ont souvent plus de poids que les mots ». Ces éléments peuvent être des messages à eux seuls —un mouvement du visage de haut en bas peut se traduire par « d'accord », l'index sur la bouche par « chut, silence », le poing levé comme un signe de protestation — ; ils font donc partie de la communication orale et doivent faire l'objet d'un modèle afin qu'on puisse les enseigner et les évaluer. De façon plus générale c'est toute la dimension non verbale qui doit être particulièrement soignée dans la description ou enseignement de la compétence de compréhension interculturelle pour toutes ces raisons, mais elle doit l'être aussi, rajoute Balboni (2006 : 34) « du fait qu'elle est inconsciente ». De plus, elle devra prendre en compte chez l'apprenant de langue étrangère « des critères qui sont plutôt fondés sur l'âge, l'origine de résidence, le sexe ou encore le métier (…), des modes de perception/réception, des aptitudes cognitives, des spécificités culturelles ou comportementales ou encore des acquis expérientiels » (Martinez, 2011 : 148).

C'est dans cet esprit que le CECR (2001 : 72-73) a listé l'ensemble des éléments englobés par la communication non verbale et para verbale à l'oral que l'apprenant de langue étrangère doit apprendre à décoder. Cette liste comprend :

- Les gestes et actions : Sa signification n'est pas forcément partagée d'une culture à l'autre et des gestes qui décrivent un cas peuvent exister chez une communauté et ne pas exister dans d'autres. Le CECR en signale des catégories comme la désignation : du doigt, de la main, d'un coup d'œil, par un hochement de tête ; la démonstration, accompagnant les déictiques et des actions au présent ; des actions clairement observables de type commentaire, injonction, injure, impuissance à aider, menace, manque d'argent, expression du regret, etc.

- Le langage du corps : Le corps est aussi utilisé pour communiquer, c'est-à-dire pour véhiculer des significations intentionnelles. Les difficultés liées au langage du corps sont surtout en rapport avec le sourire, les yeux, les expressions du visage, la posture (corps affaissé pour le désespoir ou projeté en avant pour montrer l'intérêt), les bras et les mains, les jambes et les pieds. La transpiration et l'odeur, les bruits et humeurs corporels ont aussi des interprétations qui varient d'une culture à l'autre. Ni la distance entre les corps (sens de l'espace personnel, interprétation de la proximité, distance de bienséance entre les deux sexes), ni leur contact corporel (baiser ou poignée de main, contact oculaire) n'ont pas la même interprétation dans toutes les cultures non plus, même si le premier reste un paramètre quelque peu personnel.
- L'intonation : Elle joue un rôle considérable dans le domaine de la communication para verbale, car « elle oriente le récepteur vers le découpage de la phrase et, au-delà de la syntaxe, vers son interprétation sémantique » (Ruiz Quemoun, 2009 : 51) et « elle permet, entre autres, d'identifier son interlocuteur et de se positionner par rapport à lui » (Chatard, 2001 : 42). En effet, l'intonation, les pauses et le rythme sont très significatifs et peuvent transmettre des informations socio-pragmatiques et un sens différent à l'interlocuteur.
- L'utilisation de traits prosodiques : Ces traits sont paralinguistiques et ont donc une charge culturelle qu'il faut apprendre parfois à interpréter d'une communauté à l'autre « lorsqu'ils véhiculent un sens consensuellement admis traduisant une attitude ou un état d'esprit, mais n'entrent pas dans le système phonologique régulier qui joue sur la durée, l'accent tonique, le ton, etc. » (CECR, 2001 : 73). Ils concernent alors : la qualité de la voix (bourrue, étouffée, perçante, etc.), le ton d'élocution (grognon, plaintif, criard, etc.), le volume ou l'intensité (chuchoter, murmurer, crier, etc.), la durée ou l'insistance (allongée ou appuyée avec un sens déterminé), etc.
- L'utilisation d'onomatopées : « On considère ces sons (ou syllabes) comme paralinguistiques car, s'ils véhiculent un sens codé, ils n'entrent pas dans le système phonologique de la langue au même titre que les autres phonèmes » (CECR, 2001 : 73). Elles sont par ailleurs très variables d'une langue à l'autre (et donc parfois méconnaissables surtout dans leur transcription écrite : en français par exemple Chut ! Bof ! Aïe, Pouah !) y compris lorsqu'elles sont censées refléter un référent identique comme les sons des animaux (cocorico, kikiriki, cock-a-doodle-doo, kukelek, kikeriki, etc.).

-Les codes verbaux :

En ce qui concerne les codes verbaux qui régissent la communication verbale — langue, parole et paramètres socio-pragmatiques— « chacun de ces niveaux contient des éléments qui peuvent provoquer un conflit interculturel et, par conséquent, rendre la communication difficile, produire des effets indésirables, voire provoquer l'interruption de l'échange communicatif » (Balboni, 2006 : 23). Selon Balboni les difficultés provoquées par les codes verbaux peuvent se manifester à plusieurs niveaux :

- difficultés au niveau textuel (un texte, qu'il soit oral, écrit ou multimédia peut produire des problèmes de nature interculturelle. Par exemple, dans certaines cultures, il est impoli d'aller droit au but ;
- difficultés au niveau du lexique qui concerneront le registre formel informel, le choix des mots expressifs qui sont utilisés pour donner de la couleur à une conversation, pour dédramatiser, pour ironiser, etc. ;
- difficultés en morphosyntaxe, surtout sur les formes interrogatives et négatives, sur l'usage du futur et des comparatifs superlatifs ;
- difficultés de type phonologique : « la langue est du son, et les problèmes liés à cette dimension sonore sont des points critiques qui renvoient à deux aspects : le niveau de la voix et le recouvrement des voix » (Balboni, 2006 : 28). Sur ce point, par exemple, le problème interculturel apparaîtra en fonction du niveau de la voix qui décide de la distance amicale ou pas entre deux interlocuteurs ; la sensation d'agression augmente ou diminue selon les langues et les cultures ;
- difficultés de type pragmatique : Il y a des mouvements qui peuvent nous placer en position de force et d'autres qui peuvent mettre en position d'infériorité, de défense, remarque Balboni (2006 : 31) : « Attaquer, contester, ironiser, ordonner et interrompre, ce sont les mouvements les plus délicats à accomplir en contexte interculturel ». Ainsi chaque culture a une sensibilité/tolérance différente par rapport à l'attente du tour de parole et la liberté d'interruption des interlocuteurs qui ne peut être brusquée sans qu'elle ait un impact sur la nature de l'échange. D'autre part, le recours à l'ironie (ressentie dans certaines cultures comme une attaque), le fait d'ordonner, de changer de sujet, d'affirmer avec plus ou moins de véhémence son point de vue ou de s'excuser peuvent avoir des valeurs différentes selon la langue-culture des deux interlocuteurs.

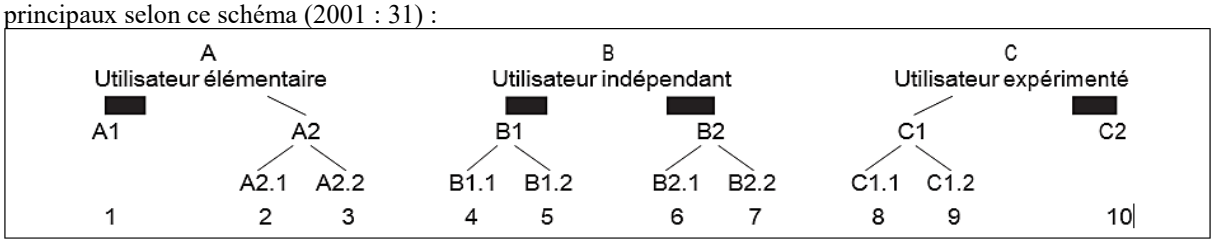
-La compétence sociolinguistique, sociopragmatique et les savoirs socio-culturels :

Tout enseignement de la langue étrangère à visée communicative devrait donc sensibiliser à l'ensemble de ces possibles niveaux de friction entre cultures tout en œuvrant pour le développement de la compétence sociolinguistique et socioculturelle des apprenants ainsi que des savoir-faire et des savoirs-être qui leur sont associés. Ces derniers —à cheval entre les logiciels « de communication » et « de contexte », de la compétence et de la performance— occupent désormais une part importante dans l'apprentissage grâce à la généralisation des préconisations du CECR. En effet, l'un des principaux apports de l'approche plurilingue et pluriculturelle adoptée dans le CECR —outre la standardisation du découpage des niveaux de langue qui conforment les différentes étapes de l'enseignement/apprentissage de la langue[75]— est d'avoir largement imposé, voire institutionnalisé les situations communicatives de la vie quotidienne dans la didactique des langues étrangères.

Dans ses consignes pour les niveaux A1, A2, B1 et B2, le CECR insiste en effet clairement sur le fait que le contenu des cours de langue étrangère doit être basé sur la vie quotidienne des autochtones. Ainsi, pour le niveau A1, par exemple, l'apprenant doit effectuer des tâches simples et utiles pour un primoarrivant dans un pays de langue étrangère : se présenter et présenter quelqu'un, socialiser de façon très simple, remplir un formulaire simple, se situer dans l'espace et dans le temps, faire un achat simple, écrire une carte postale, etc. « Il s'agit des tâches authentiques de la 'vie réelle' » (CECR, 2001 : 30) dans la réalisation desquelles commence à se construire la langue-culture dès les premiers cours. Dans le niveau A2 nous trouvons déjà un grand nombre de descripteurs qui renvoient aux rapports sociaux et permettent de continuer à construire une compétence et des savoir-faire socioculturels :

> [l'apprenant] utilise les formes quotidiennes de politesse et d'adresse ; accueille quelqu'un, lui demande de ses nouvelles et réagit à la réponse ; (…) répond à des questions sur ce qu'il fait professionnellement et pour ses loisirs et en pose de semblables ; invite et répond à une invitation ; discute de ce qu'il veut faire,

[75] Notons au passage que si la langue est apprise dans le milieu dans lequel elle est parlée, c'est-à-dire dans un milieu homoglotte, le Cadre propose une division plus fine qui décline en dix niveaux les six niveaux principaux selon ce schéma (2001 : 31) :



> où, et fait les arrangements nécessaires ; fait une proposition et en accepte une. (CECR, 2001 : 32).

Le niveau B1 est caractérisé à son tour par l'acquisition de deux habilités : la capacité à poursuivre une interaction « à condition que la diction soit claire et la langue standard » et la capacité à faire face aux problèmes de la vie quotidienne parmi lesquels :

> se débrouiller dans une situation imprévue dans les transports en commun ; faire face à l'essentiel de ce qui peut arriver lors de l'organisation d'un voyage chez un voyagiste ou au cours du voyage ; (…) faire une réclamation. (CECR, 2001 : 32-33).

Le niveau B2 vise pour sa part l'efficacité de l'argumentation de l'apprenant dans ses interactions ainsi que sa capacité à se débrouiller dans le discours social, alors que le niveau C1 se donne, enfin, comme objectif une utilisation de la langue « efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique » et une capacité à « saisir des significations implicites » (CECR, 2001 : 25).

D'autre part, dans l'approche communicative et actionnelle qu'est celle du CECR la communication et l'apprentissage d'une langue passent non seulement par des situations de la vie quotidienne, mais aussi par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières : comprendre un locuteur natif, interagir socialement avec des autochtones de façon appropriée, échanger des informations ou des opinions, obtenir des biens et des services, négocier ou coopérer en vue d'un objectif commun (CECR, 2001 : 60-61)[76]. Dans cette perspective, non seulement « le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement » (Rosen, 2009 : 7), mais l'objectif final de ces tâches est justement de « faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (CECR, 2001 : 93) afin de développer chez l'apprenant des savoir-faire sociolinguistiques et culturels nécessaires pour bien gérer la communication. Tout apprentissage interculturel devra par conséquent familiariser celui-ci avec les aspects suivants de la langue cible :

[76] « Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel », précise-t-on dans le CECR (2001 : 120) avant d'énumérer un certain nombre d'exemples comme « l'interaction avec un service public et la réponse à un formulaire ou la lecture d'un rapport suivie d'une discussion avec des collègues pour parvenir à une décision sur un projet, ou le respect d'un mode d'emploi pour réaliser un assemblage et, dans le cas où il y a un observateur ou un assistant, le commentaire ou la demande d'aide sur la procédure, ou encore la préparation (à l'écrit) d'une conférence et la conférence, ou la traduction officieuse pour un visiteur, etc. ». Rappelons au passage qu'en didactique de langues une tâche est plus précisément définie comme : « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECR, 2001 : 16).

- Les marqueurs des relations sociales : Ces marqueurs comprennent le choix des pronoms/formules de respect et les formes d'adresse (officielle, formelle, informel, familier, intime, autoritaire, agressif), l'usage et le choix de salutations (accueil, présentation, prise de congé) et le choix des exclamations.
- Les règles de politesse : Celles-ci sont parfois codifiées en formules, mais mobilisent dans tous les cas une compétence socioculturelle et sociopragmatique. Il en va ainsi des implicites culturels qui régissent la politesse positive (expression d'admiration, d'affection et de gratitude) ; la politesse par défaut (éviter les comportements de pouvoir qui peuvent faire perdre la face dans certaines cultures) ; l'utilisation convenable des formules comme « merci » et « s'il vous plaît » ; ou la compréhension de ce qui est considéré impoli (brusquerie, franchise excessive, expression du mépris, du dégoût, réclamation et réprimande, colère déclarée, impatience, affirmation de supériorité, etc.).
- Le lexique à charge culturelle partagée : c'est-à-dire la valeur ajoutée, et socialement partagée, à la signification ordinaire des mots[77].
- Les expressions : Dans un domaine légèrement différent, car plus en rapport avec la lexiculture, proverbes, expressions idiomatiques, expressions familières, expressions de croyances, dictons au sujet du temps, expressions d'attitudes et clichés doivent également être abordés, toujours en rapport avec le contexte d'utilisation.
- Les différences de registre de langue : qui renvoient aux différences systématiques entre les variétés de langues utilisées dans des contextes différents,
    - La langue soutenue (standard académique), caractérisée par une prononciation correcte, voire très correcte, le choix des mots précis et la richesse et correction des formes syntaxiques.
    - La langue familière, qui peut tolérer un certain niveau d'incorrection, car son emploi implique une certaine attitude entre les interlocuteurs dont il faut savoir discerner l'opportunité.
    - La langue populaire, qui est désignée comme « relâchée, crue, verte, vulgaire, grossière, etc. On s'y réfère aussi comme la langue très familière qui inclut la

[77] Ce vocabulaire est l'objet d'étude de la lexiculture dont l'ambition est, selon Galisson (2000 : 50), « d'entrer dans la culture par les mots, afin de *solidariser, d'intégrer langue* et culture dans un même enseignement/apprentissage, c'est-à-dire sans les disjoindre, sans les isoler artificiellement, en vertu de leur consubstantialité naturelle ». La pragmatique lexiculturelle, se consacre aussi pour sa part « à l'étude des signes en situation, donc aux rapports qu'ils entretiennent avec les locuteurs et qui les crédite d'un supplément de contenu, précieux révélateur culturel » (Galisson, 2000 : 48).

notion de grossièreté « populaire » » (Adegboku, 2009 : 162) et traditionnellement exclue des salles de cours.

- Le dialecte, sociolecte ou idiolecte et l'accent[78].

D'autre part, parmi les savoirs socioculturels à maîtriser en vue d'une construction progressive de la CCI, l'apprenant doit être également sensibilisé aux implicites culturels et aspects non observables de la langue qui intégraient le « logiciel mental » de Balboni. Pour comprendre en profondeur les mécanismes de la communication interculturelle, insiste Ferraro-Osorio (2001), il faut prendre en compte l'histoire singulière de chaque nation, et apprendre quels sont les différentes valeurs, codes culturels et rituels sociaux partagés par chaque communauté. « Différemment des codes verbaux et non verbaux, qui sont des systèmes fermés, les valeurs culturelles sont une liste ouverte » (Balboni, 2006 : 39), liste souvent abstraite, mais qui influence la communication très concrètement. Parmi celles-ci on pourrait signaler : la valeur de l'espace et le temps ; les perceptions public/privé ; le sens de la hiérarchie, du statut et du respect qui leur est dû ; la centralité de la famille ou la valeur socialement accordée à l'âge, à la loyauté ou à la dette[79]… Ces valeurs ont parfois un rapport lointain ou inexistant avec les comportements rituels —qui constituent ce qu'on appelle « le savoir-vivre »— mais façonnent souvent les codes culturels. Par exemple, « en Amérique latine, la société (famille, religion, traditions) a plus de pouvoir sur la vie privée qu'en France » (Ferraro-Osorio, 2001 : 60) et elle aura donc une plus grande influence sur les comportements socialement codifiés de l'individu que l'auteur appelle « poids social et familial ». Dans la société japonaise, en revanche, le sens et le respect de la hiérarchie (et de l'aîné) donneront lieu à des situations extrêmement codifiées dans le monde du travail. Les différences de codes et rituels sociaux apparaissent en effet très clairement lors du contact entre personnes appartenant à deux langues-cultures différentes et le véritable enjeu de l'approche comparative est ici surtout de compréhension.

[78] Deslandes (1998 : 252) résume ainsi le handicap que la situation de diglossie représente, par exemple, pour un apprenant étranger dans un milieu arabophone : « Lorsque quelqu'un apprend dans une méthode d'arabe à commander son menu au restaurant dans la langue standard, il accomplit une prouesse qu'aucun arabophone ne songerait à entreprendre parce que cela ne lui viendrait tout simplement pas à l'esprit. Le restaurateur comprendra la commande mais fera une réponse ou deux en standard à l'apprenant puis passera au dialecte qui lui est plus familier. Si l'apprenant n'y est pas préparé au minimum, la communication pourrait fort bien s'interrompre là. »

[79] Notons ce commentaire de Ferraro-Osorio (2001 : 61) sur la différente valeur culturelle de la dette, à titre d'exemple, et sur le type de malentendu culturel que celle-ci peut créer : « Dans toutes les sociétés existe aussi un autre principe de base qui régit l'équilibre de l'échange, de l'équité, de la réciprocité dans les relations sociales. Il semblerait que là où pour en Français un merci suffit, la même situation pourrait créer presque une dette chez un Latino-Américain ».

Ce n'est qu'en travaillant sur ces aspects du « logiciel mental » que l'apprenant pourra ensuite parvenir à « l'élucidation des contextes socio-culturels non observables ainsi qu'à la conceptualisation de la dimension relevant de la relation interpersonnelle » que réclamait Higashi (2001 : 92).

Enfin, ces comportements codifiés sont à mettre en rapport avec les événements communicatifs ou endroits où se passe la communication, du cocktail-déjeuner à la conversation téléphonique, en passant par le travail de groupe ou la négociation. Dans ces événements les facteurs codifiés qui interviennent et influencent la communication (« logiciel de contexte » ou socio-pragmatique) sont nombreux : la formalité de la tenue vestimentaire, la manière de communiquer au début et à la fin d'une tâche, les sujets de conversation, etc. En ce sens les conversations téléphoniques peuvent être une source importante de malentendus et de conflits interculturels. Les stratégies de négociation constituent aussi un domaine spécifique avec ses propres codes et rituels dans certaines cultures qu'il convient de ne pas ignorer si l'on ne veut pas mettre la communication en échec.

-L'analyse du contexte situationnel :

En effet, le contexte social dans lequel se déroule la communication interculturelle joue un rôle fondamental comme le signalent le CECR et de nombreux auteurs : « la langue n'est pas une expression neutre de la pensée comme peuvent l'être, par exemple, les mathématiques. Le besoin et le désir de communiquer naissent d'une situation donnée et la forme comme le contenu de la communication répondent à cette situation » (CECR, 2001 : 41) ; « Le contexte évitera à l'auditeur de faire un choix erroné dans l'appréhension du message. En effet les interlocuteurs partagent les situations dans un contexte qui joue un rôle dans l'organisation de l'échange » (Ruiz Quemoun, 2009 : 52), etc. Mais si cela relève de l'évidence dans les interactions réelles entre des locuteurs natifs ou entre ceux-ci et un non natif, qu'en est-il des situations d'apprentissage ?

Dans une approche communicationnelle sensible à l'interculturel, besoin de communication, contexte, contenu et action seront toujours explicités —« Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas les domaines dans lesquels l'apprenant aura besoin d'agir ou devra agir ou devra être linguistiquement outillé pour agir » (CECR, 2001 : 41)— car « c'est dans des modes d'organisation et dans sa façon d'y participer que l'apprenant s'approprie des formes linguistiques et des savoir-faire

communicatifs et culturels» (Carton, 2011 : 21)[80].

La relation établie entre contexte et apprentissage en didactique des langues est expliquée de façon encore plus détaillée par Py (2000 : 10) selon cette illustration :

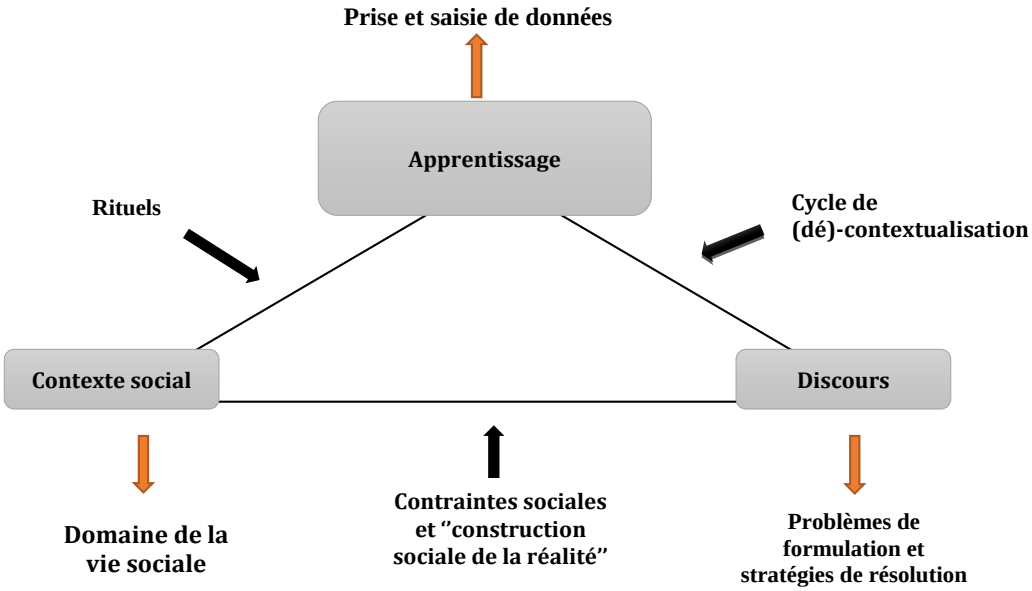


Figure 4 – *La relation entre contexte et apprentissage en didactique des langues (Py, 2000 : 10)*

Dans ce schéma, chacun des pôles sert de médiateur dans la relation qui existe entre les deux autres. Le contexte social sert de médiateur entre l'apprentissage et les discours, car le discours est à son tour un lieu d'apprentissage dans la mesure où il s'inscrit dans un contexte particulier, caractérisé par des rôles, des relations, des thèmes, des enjeux. L'apprentissage sert de médiateur entre le contexte social et les discours puisque l'existence ou l'absence d'un contrat didactique entre les apprenants et les partenaires enseignants est une caractéristique aussi bien du contexte social de l'apprentissage que la forme des discours qui y circulent. Le discours sert, enfin, de médiateur entre l'apprentissage et le contexte puisque « c'est le discours associé à un contexte social qui sert de cadre à l'apprentissage, autrement dit que l'apprentissage est situé et ne se réduit pas à une série de processus cognitifs abstraits » (Py, 2000 : 11). D'autre part, les relations entre les trois pôles apparaissent sous la forme de contraintes sociales et de processus de construction sociale

[80] D'après Carton (2011 : 29-30) même « les manuels, cahiers d'exercices et d'autres documents pédagogiques utilisés en classe sont vecteurs d'apprentissage, et constituent des éléments importants du contexte qui conditionne les représentations, les attentes, et les pratiques des élèves et enseignants ». Mais, de façon plus générale, Higashi précise qu'« on trouve en général trois types de contextes situationnels, représentatifs au niveau de la relation interpersonnelle : à la maison (relation familiale, domaine privé, intérieur), à l'université (relations de camaraderie, relations professeurs-étudiants) et dans une entreprise (relations entre collègues, relations supérieur-subordonné, etc.) » (Higashi, 2001 : 91)

de la réalité. D'abord, « l'apprenant entreprend le traitement discursif du matériel linguistique qui va lui apporter les ressources nécessaires à son traitement cognitif » (Py, 2000 : 11), c'est-à-dire l'activité de décontextualisation. Ensuite, chaque contexte social est associé à un ensemble de rituels conversationnels qui définissent les circonstances de l'apprentissage. Enfin, un rituel communicatif rend l'interaction verbale quelquefois obscure aux yeux des apprenants de sorte que, dans certaines langues comme par exemple le japonais, « il s'avère donc nécessaire de fournir une explication basée sur le cadrage « rituel », à savoir la forme des relations interpersonnelles et les notions de face » (Higashi, 1998 : 117).

Dans la méthode communicative et la perspective actionnelle, les relations interpersonnelles, le rituel communicatif et le contexte doivent être correctement abordés afin de garantir une communication linguistico-culturelle satisfaisante, évitant si possible les problèmes de communication ou donnant aux apprenants les stratégies nécessaires pour les réparer. Gajo & Mondada (2000 : 141) préfèrent d'ailleurs les termes « communication problématique ou communication potentiellement problématique » à celle de problèmes de communication, car ils distinguent entre malentendus et compréhension incomplète. Certes dans les deux cas il y a problème, mais si celui-ci est implicite dans les malentendus, il ne pourra pas donner lieu à une réparation. Toujours selon ces deux auteurs « pour qu'il ait problème, il faut qu'il soit thématisé ou ressenti comme tel par les interlocuteurs et, à partir de là, un travail de résolution du problème peut s'effectuer » (Gajo & Mondada, 2000 : 142)… « Thématiser et problématiser la langue correspond alors à une activité centrale dans le processus d'enseignement/apprentissage, au point qu'on en ignore souvent les fonctions sociales et interactionnelles davantage liées aux usages qu'au système », insistent-ils, alors que « la réparation de problèmes de communication reste une des dimensions privilégiées […] pour traiter l'acquisition en contexte » (Gajo & Mondada, 2000 : 156 et 141). La distinction qu'ils apportent encore en ce sens entre problèmes *de* communication qui pourraient donner lieu à des stratégies de résolution et problèmes *dans* la communication qui pourraient déboucher sur des stratégies d'évitement est aussi fort utile.

La famille de *tâches-problèmes* de communication mise en avant par l'évolution de l'approche communicative en approche co-actionnelle se présente, pour conclure, comme un dernier apport cherchant à rapprocher les apprenants au maximum de la réalité linguistique et culturelle en dehors de la classe. Conçue sous la forme d' « un ensemble de ressources pédagogiques permettant d'étayer l'apprentissage d'une compétence de

communication, d'apprécier les résultats de cet étayage et, au terme d'une séquence d'enseignement-apprentissage de certifier la réussite ou l'échec de l'apprenant » (Dumortier, 2003 : 37), la tâche-problème a l'ambition de susciter la mise en œuvre de nombreuses compétences de l'individu, ce qui la différencie d'entrée de jeu d'un exercice hors contexte : « la tâche permet de travailler et de développer les différentes composantes de compétences communicatives (linguistique, discursive, pragmatique ou interculturelle) sans pour autant séparer artificiellement ces dernières » (Collès, 2009 : 139). Pour les apprenants qui se voient proposer ces tâches-problèmes comme moyen d'apprentissage (ouvrir un compte bancaire, souscrire une offre de téléphonie mobile ou d'internet, s'inscrire à l'université, entrer en contact avec les services de l'État, etc.) le bénéfice d'apprentissage est certain. Cette approche didactique qui les entraîne à la résolution de tâches-problèmes de communication authentique clairement contextualisées présente pour eux la dimension d'un véritable enjeu social et a un véritable impact sur leur future capacité à co-agir efficacement dans la société d'accueil.

Bref, si dans le cas du FLE « ce qu'il s'agit de faire connaître ce sont les « comportements » des Français et des francophones dans les situations de la vie courante et les cadres privilégiés de cette vie sociale. » (Tost Planet, 2002 : 49), encore faudra-t-il le faire au moyen de situations de communication et d'activités qui intègrent une perspective interculturelle. En conclusion, si « toute formation vise à faire de l'apprenant un expert, c'est-à-dire un sujet qui dispose déjà d'un répertoire de procédures de résolution automatisée, voire de réponse immédiatement disponible » (Auger & Louis, 2009 : 103), tout enseignement visant à construire et à développer la compétence de communication interculturelle chez les apprenants devra donc absolument privilégier, l'appropriation des savoir-faire sur celle des connaissances.

CHAPITRE 3.

L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE EN MILIEU HOMOGLOTTE : LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION INTERCULTURELLE MISE À L'ÉPREUVE

« Apprendre une langue étrangère, c'est pour une part rejouer son rapport au monde et au langage, ré-expérimenter ses stratégies relationnelles et cognitives originelles », rappelle Gourmelin-Berchoud (1996 : 153). Et le fait est que, si l'approche interculturelle n'a cessé de prendre de la place en didactique des langues d'une manière générale, la formation à l'interculturel des apprenants de langue étrangère en milieu homoglotte reste un contexte d'enseignement/apprentissage qui mérite une réflexion à part. D'abord, parce que l'enjeu de la rencontre culturelle avec l'Autre y est autrement plus concret et se fait ressentir au quotidien dans la réalité de l'immersion linguistique et culturelle en dehors de la classe de langue. Ensuite, parce qu'il y a un va-et-vient continuel entre la salle de cours et l'expérience personnelle en dehors de celle-ci, avec ses difficultés, découvertes et incompréhensions. Et finalement, parce que cet apprentissage de la langue étrangère en contexte homoglotte se fait en général, loin de l'homogénéité culturelle des classes en milieu hétéroglotte, avec un public de nationalités différentes. Dans la réalité plurilingue de ces classes de langue, la rencontre avec l'Autre est en général démultipliée. Sans compter que, devant l'effort communicationnel constant et exigeant vis-à-vis de la société d'accueil, l'étudiant ressent souvent le besoin de socialiser dans un milieu international « de repli » qui, même avec l'anglais comme *lingua franca*, ouvre sur une autre dimension de l'interculturel.

Expérience à multiples facettes, quel est donc l'impact des spécificités d'un tel milieu d'apprentissage de l'interculturel en classe de Français Langue Étrangère (FLE) ? Est-ce que des stratégiques pédagogiques particulières devraient être mises en œuvre lorsque l'apprentissage se déroule en milieu homoglotte ? Comment et pourquoi mesurer l'appropriation progressive de la CCI par les apprenants dans ce contexte où les compétences sociolinguistique et socioculturelle, ainsi que les savoir-faire et savoir-être sont par ailleurs régulièrement testés dans chacune des interactions sociales avec les locuteurs autochtones ?

3.1. La classe de FLE plurilingue en milieu homoglotte

La classe de FLE en milieu homoglotte constitue l'espace de vie d'une communauté internationale et plurilingue. Le passage d'une langue à l'autre et d'un code culturel implicite à l'autre est compliqué à enseigner lorsqu'on a un public hétérogène sur tous les niveaux et gérer la communication dans un tel espace n'est pas une tâche aisée. L'enseignement doit prendre en compte non seulement cette diversité, mais aussi les difficultés qui peuvent survenir à partir de cette rencontre multiculturelle. L'enjeu est grand, car, étant un milieu de toute forme de communication inter-cultures et inter-langues plutôt qu'un simple lieu d'apprentissage, la classe de FLE doit permettre de déployer une véritable activité éducative basée sur ces quatre piliers que sont apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être.

Par ailleurs, nous avons déjà souligné à plusieurs reprises que les apprenants/étudiants en immersion totale rencontrent d'importants défis. Face à eux se présente pour commencer celui de l'acquisition d'une compétence linguistique et de savoirs socio-culturels capables d'assurer une communication fonctionnelle satisfaisante dans le quotidien. Mais, contrairement à l'apprentissage d'une langue étrangère dans le cadre d'un curriculum scolaire mis en place par un État, l'apprentissage du français en milieu homoglotte se fait pour eux dans la pression et l'urgence. Urgence de la communication quotidienne, de survie avec des locuteurs allophones en dehors de la salle de classe, mais aussi, pour les étudiants étrangers qui comptent suivre un parcours universitaire en France ou qui s'y sont déjà engagés, pression ajoutée pour acquérir une compétence communicationnelle proche de celle des natifs qui les prépare assez rapidement à l'intégration académique et sociale[81]. Quel que soit le projet de leur séjour ou leur niveau de langue, ils sont tous immédiatement exposés à la variété régionale et registrale ainsi qu'à des besoins de la vie réelle pour lesquels ils ne sont encore ni linguistiquement ni culturellement préparés. Et c'est en ce sens que leur apprentissage en vue d'une communication interculturelle va s'avérer crucial : leur intégration, leur mode de socialisation et leur expérience de la France en dépendent. Y compris en termes de réussite ou d'échec dans l'obtention d'un diplôme universitaire.

[81] Cavalla insiste aussi, au sujet des apprenants étudiants étrangers déjà engagés dans l'enseignement supérieur français : « Les étudiants étrangers ont-ils à surmonter trois difficultés simultanément : l'une culturelle, en devant s'adapter rapidement au système universitaire français et à ses exigences, l'autre scientifique, en suivant des cours d'une discipline pour laquelle ils doivent devenir « experts », et enfin une dernière difficulté d'ordre linguistique » (Cavalla, 2007 : 38).

3.1.1. Quelles rencontres avec l'Autre ? Quels enjeux ?

La classe de langue, nous venons de le signaler, est un espace privilégié pour le déploiement de l'enjeu communicationnel, surtout s'agissant d'une classe multilingue (et multiculturelle) de FLE, où le français assure par ailleurs une fonction de médiation entre les cultures. Comme le signale Lepez (2006 : 234), plusieurs opérations de contact, d'échange et d'apprentissage y ont lieu en même temps : « apprendre l'autre, apprendre de l'autre et se découvrir soi-même, affronter directement les frontières linguistiques et culturelles, confronter ses représentations aux représentations des autres, apprendre à communiquer avec l'autre ». La complexité ajoutée de ce contexte s'articule à trois niveaux :

- Le premier niveau, obligatoire, est celui de la rencontre avec l'enseignant qui assure le cours.
- Un autre niveau de rencontre obligatoire renvoie à la communication avec les autres apprenants dans la salle de classe.
- Un dernier niveau est celui de la rencontre avec la langue-culture cible, rencontre faite dans les murs par le biais de l'enseignement/apprentissage tout autant que par les expériences vécues en dehors de la classe.

3.1.1.1. La rencontre enseignant-apprenants

Parfois, dans un milieu hétéroglotte, le professeur de FLE est le premier Français avec qui les apprenants entrent en contact. Plus qu'un médiateur, il est pour eux un modèle de la langue et de la culture françaises, au moins dans un premier temps. Derivry-Plard résume ainsi cette perception courante : « puisque l'enseignant natif est du pays de la langue enseignée, il représente la culture du pays et en possède la connaissance ». On passe ainsi selon lui de « il connaît la culture » et « il sait enseigner la culture » à « il a la culture » et, par conséquent, « il est la culture » (Derivry-Plard, 2008 : 148). Rien d'étonnant dès lors, si cette relation enseignant/apprenant peut influencer, au-delà de l'apprentissage de la langue, la relation de ce dernier avec le pays aussi bien que ses représentations de la culture française et des autochtones[82].

[82] La question est plus complexe bien évidemment que ce que le stéréotype ne laisse entendre. D'abord, on ne peut pas exclure la présence d'enseignants étrangers dans les centres de FLE en France. Ensuite, lorsqu'il est question de transmission culturelle, les enseignants natifs en milieu hétéroglotte et les non-natifs en milieu homoglotte ont souvent tout simplement des atouts et des difficultés différentes. Comme Bellassen & Lin-

Pour les enseignants de FLE qui, en milieu homoglotte, ne sauraient assumer la même « représentativité », la responsabilité n'est pas plus simple. Ils doivent faire face à des publics dont les comportements comme les attentes peuvent leur paraître étranges, voire incompréhensibles tant qu'ils n'ont pas mesuré à quel point la culture d'appartenance des membres de la classe façonne leurs pratiques communicatives quotidiennes. « *'Qui sont ces apprenants avec qui je vais partager un projet d'enseignement ?'* Telle est la première question qui vient à l'esprit d'un enseignant de FLE qui entre pour la première fois en contact avec un nouveau groupe d'élèves ou d'étudiants. Et pour les connaître, il leur fait remplir un questionnaire », préconisent Robert *et al.* (2011 : 9), et ceci en gardant à l'esprit plusieurs implications. D'une part, réfléchir sur la communication et l'apprentissage d'une langue peut amener les apprenants à « prendre conscience que la langue est au service de la communication, laquelle est au service des actions. En tant qu'acteur social, l'apprenant interagit plus efficacement lorsque ses objectifs et ses besoins sont mieux cernés. Dès lors, l'apprenant modifie la perception de son propre rôle et celui de l'enseignant » (Durietz & Jérôme, 2009 : 68). D'autre part, « les contenus dépendent d'abord des apprenants, de leurs cultures, de leurs centres d'intérêt, paramètres qui influent profondément sur leur représentation du monde, représentation qui regroupe leurs connaissances empiriques et académiques » (Robert *et al.*, 2011 : 65). Mais au-delà du choix des contenus, il est évident que la prise de conscience de la variation culturelle des habitus communicatifs s'avère nécessaire et la connaissance, même relative, des profits ethno-communicatifs des apprenants constitue un grand atout. Si « les observations issues de l'ethnographie de la communication et des travaux comparatifs en pragmatique des interactions peuvent être utilisées comme des outils de régulation dans les situations didactiques interculturelles », comme le propose Colletta (1998 : 105-106), le principal habitus communicatif à prendre en compte dans de tels contextes reste ce qu'on appelle la « culture d'enseignement/apprentissage ».

Définie comme « intégr[ant] l'ensemble des composantes matérielles et immatérielles de la situation d'enseignement et d'apprentissage qui font médiation entre les savoirs et les publics » (Carton, 2011 : 22), cette relation est gérée différemment selon la

---

Zucker (2011 : 87) le font remarquer : « D'abord entre en jeu un facteur socioculturel : un enseignant « natif », porteur de la culture éducative et pédagogique de la langue consignée peut être en difficulté pour transmettre les connaissances culturelles. Si l'enseignant natif ne possède pas la capacité de « se mettre à la place de celui qui ne possède pas la même culture que lui », les actes de la transmission des savoirs linguistiques et culturels peuvent en souffrir. De la même manière, un enseignant « non natif » peut mieux maîtriser le cheminement qui mène à la culture qui n'est pas la sienne ».

culture spécifique au pays d'origine. Elle n'est pas la même en France, en Chine, en Syrie ou aux États-Unis, pour ne citer que quelques cas aux divergences parlantes. La communication didactique est un « genre conversationnel » (Andrade & Araújo e Sá, 1998 : 80) qui ne se construit pas au hasard et n'évolue pas selon la volonté des interactants ; au contraire, elle se soumet à des contraintes diverses : socioculturelles (représentation de l'école, de l'enseignement supérieur, règles de conduite en classe, traditions dont les différents acteurs sont porteurs…), socio-institutionnelles (programmes, manuels) et éducatives (politiques éducatives, courants de formation…). Les facteurs socioculturels font donc partie des composantes essentielles du profil d'apprenant, profil façonné à l'intérieur de sa propre culture d'enseignement/apprentissage par rapport à des paramètres comme ceux-ci (Carton, 2011 : 22) :

- les normes relationnelles : les règles sociales de la classe, le système de régulation de la parole, les postures corporelles et aptitudes vestimentaires adaptées et considérées incorrectes ;
- les formes d'organisation des activités didactiques selon les méthodologies ou les contextes ;
- les formes d'appropriation : le rôle du par cœur, l'exemplarité du passé, l'imitation des exemples, la façon inductive, déductive, contextualisée, mécanique ou raisonnée dont s'introduisent les règles (grammaticales, pragmatiques ou intonatives) ;
- les modes de référence des professeurs, ceux des élèves, et la manière dont ceux-ci sont ou ne sont partagés par les deux ; et
- les systèmes de notation et d'évaluation des savoirs.

C'est pourquoi un professeur qui travaille avec des étudiants étrangers doit impérativement être conscient du fait que « les pratiques discursives des situations de classes s'organisent selon des rituels liés au contexte pédagogique et aux traditions de transmission des savoirs d'une culture donnée » (Cicurel, 1998 : 49). Dans beaucoup de cultures asiatiques, par exemple, on considère que l'enseignant a toujours raison du simple fait d'être l'enseignant et qu'il jouit, en accord avec sa position hiérarchique, d'un statut social très élevé. Par conséquent, si un étudiant asiatique n'a pas compris quelque chose, il est extrêmement peu probable qu'il demande à son professeur de répéter… même en France[83]. Inversement,

[83] De la même manière, « parler de la première personne, se raconter, dire ses émotions et ses sentiments, parler de soi ou de sa famille, etc., sont à l'opposé des traditions de la culture asiatique. Tout ce que les enseignants français considèrent comme une libération par les techniques d'éveil peut être ressenti comme un viol culturel » (Costa-Lascoux, 1996 : 41).

dans certaines cultures, un professeur sera davantage respecté s'il affirme son statut hiérarchique en dominant ses étudiants, en les déplaçant dans la salle sans en justifier la raison ou en mettant l'accent sur la transmission sans trop donner la parole à la salle.

Lorsque la conscience des problèmes de communication interculturelle vient à manquer sur un plan didactique, l'enseignement ne peut adopter les stratégies d'enseignement/apprentissages adéquates et la situation communicative se solde généralement par l'échec. Dans les mots de Balboni (2006 : 52), et cette fois-ci plutôt en rapport avec les enseignements disciplinaires,

> le résultat est souvent la négation de la communication : l'étudiant étranger reste silencieux, il ne communique pas, parce qu'il ne comprend pas bien la langue, mais surtout parce qu'il ne comprend pas les règles des échanges communicatifs dans un événement complexe comme une leçon.

La complexité d'une leçon serait donc souvent sous-estimée par l'étudiant, mais aussi par les professeurs, convaincus du fait que les problèmes sont tout simplement d'ordre linguistique et qu'ils ne découlent pas de la configuration de cet événement communicatif particulier dans lequel alternent « des moments de discours public, de dialogue, de négociation, de travail de groupe, de présentation des résultats, etc. » (Balboni, 2006 : 52 et 51). Ainsi, lorsque les apprenants/étudiants étrangers sont exposés à des attitudes ou des méthodes de travail auxquelles ils ne sont pas habitués et qu'ils doivent faire face à des attentes qui leur paraissent incompréhensibles, ambiguës ou contradictoires, la situation peut être vécue comme éprouvante. S'ils ne trouvent pas les moyens de s'y adapter, un choc peut survenir[84]. Aussi l'enjeu sous-tendu par la convergence de différentes cultures d'enseignement/apprentissage dans la classe multilingue de FLE en milieu homoglotte sera-t-il de grande importance. Au même titre que le choc culturel, le choc de l'apprentissage est une expérience émotive faite de frustration, de confusion et d'anxiété et l'enseignant se doit donc de préparer la rencontre pédagogique avec un tel public.

Le fait de travailler et d'étudier dans un groupe multiculturel est aussi signalé comme un autre facteur récurrent dans le déclenchement du choc d'apprentissage. La complexité des interactions personnelles entre les apprenants dans le cadre d'une communauté à la culture d'enseignement/apprentissage non partagée a, par conséquent, fait l'objet d'une réflexion didactique et d'un certain nombre de propositions. Au-delà de

[84] Le risque est que « lorsque les contacts constituent un choc, ils pourront produire une dégradation brutale d'une identité culturelle vulnérable à la subversion extérieure, le résultat n'étant pas l'assimilation du groupe dont l'identité est précarisée mais, au contraire, sa marginalisation » (Brodeur, 2001 : 161).

la motivation que l'enseignant peut créer par ses approches pédagogiques et les contenus adaptés de ses cours, Robert *et al.* (2011 : 112-113) avanceront en ce sens toute une série de préconisations pour assurer le bon déroulement de ce type de classe en milieu homoglotte :

- la présence d'activités d'accueil dans la classe en début d'année ;
- l'écoute et la sensibilité vis-à-vis des difficultés d'ordre émotionnel des apprenants face à l'expérience de l'acculturation ainsi le rôle d'interface assuré par l'enseignant avec les expériences hors classe sur lequel nous reviendrons plus tard ;
- le respect, la compréhension et l'acceptation des erreurs ;
- la souplesse alliée à la rigueur : autrement dit, savoir fixer les limites tout en fournissant aux apprenants une structure d'encadrement qui garantit des espaces de négociation et une certaine liberté ;
- l'auto-évaluation ponctuelle des attitudes et comportements et l'élaboration d'un référentiel disciplinaire qui explicite les conséquences de ceux-ci ;
- l'élaboration d'une banque de stratégies pour résoudre les conflits ;
- l'utilisation et l'animation d'un conseil (débats réglés) ; et
- l'expérimentation de l'entraide et de la coopération[85].

Mais la considération la plus importante afin de faire face à la difficulté de la gestion de cette diversité de profils d'apprenants et à ses inconvénients potentiels concerne la nécessité d'un « contrat d'apprentissage ». En partant de l'idée que « la classe de langue est un lieu de communication vraie mais spécifique, régie par un contrat didactique largement implicite, qui débouche sur l'attribution de certains rôles et une asymétrie dans la distribution et l'évaluation de la parole » (selon la proposition de Gajo, 2000 : 52) un tel contrat permettrait de compléter explicitement ces rôles asymétriques d' « enseignant-expert » / « apprenant-novice » par une collaboration symétrique entre apprenants, tout en mettant en place les routines nécessaires au bon fonctionnement de la classe et en plaçant les deux types d'interactions au service d'un projet d'apprentissage.

Pour gérer correctement, si ce n'est pour profiter de la diversité de ce public multiculturel —qui, par-delà l'appartenance culturelle, concerne les modes

[85] Le reste des conseils avancés par ces auteurs (la bonne humeur est le sourire ; le sens de l'humour ; le dynamisme dans ma façon d'enseigner ; l'authenticité ; la patience et la construction, pour l'apprenant, d'une image de moi positif) nous semblent, en revanche, relever d'attitudes et d'aptitudes subjectives qui contribuent de manière générale au bon déroulement de tout cours, quelles qu'en soient la composition, les contenus ou les circonstances.

d'apprentissage, mais aussi la variété des différences cognitives, des types psychologiques et des expériences individuelles ou des objectifs visés pour apprendre le français— l'enseignant de FLE doit donc rompre avec une approche substantialiste de l'étranger et ne pas penser aux apprenants en contexte homoglotte « comme des individus abstraits que l'appartenance à un seul groupe, pour la plupart du temps national ou linguistique, suffirait à définir. Enseignants et apprenants de langue étrangère partagent un même espace éducatif qui développe la possibilité de jouer avec plusieurs modes d'appartenance » (Zarate, 2005 : 15). Cette diversité caractéristique pourra enrichir les apprenants, les motiver ou les démotiver, enfin, en fonction justement de la manière dont l'enseignant gère la pluralité de différences et de points communs présents dans la salle de cours. D'une part, celui-ci devra mettre en place « des stratégies transversales d'apprentissage qui tiennent compte de la non universalité des normes implicites de la langue » (Crutzen, 2003 : 134). D'autre part, il devra développer lui-même une compétence de décentration indispensable afin de communiquer en français, et dans le contexte français, tout en engageant avec les apprenants un dialogue largement ouvert sur la différence culturelle, capable de gérer les difficultés de communication, de négocier les malentendus et d'éviter le conflit en salle de cours. L'enjeu d'une telle attitude n'est autre que la mise en scène d'une première expérience de communication interculturelle contribuant à préparer les apprenants de FLE aux expériences et défis qui les attendent en dehors du cours.

3.1.1.2. La rencontre entre apprenants

La communication entre les différents membres de la classe de FLE renvoie, comme nous l'avons déjà signalé, à un deuxième niveau de rencontre interculturelle qui sert souvent de cadre à la communication durant les cours. Aussi, dans ce type de cours pour allophones en contexte homoglotte, l'Autre n'est plus uniquement celui qu'incarnent l'enseignant, la langue cible ou la culture d'accueil. Nous avons vu qu'il se décline, au contraire, dans une gamme variée d'appartenances linguistiques, culturelles, nationales et ethniques diverses, ce qui ne manque pas de multiplier exponentiellement les implicites culturels non partagés et le différentiel de difficultés rencontrées en salle de cours. C'est pourquoi il faudra distinguer un premier niveau de dialogue et négociation pluriculturel à l'intérieur de la communauté d'allophones apprenants de FLE, dans lequel s'enchâsse en quelque sorte le véritable niveau cible de rencontre interculturelle, partagé par l'expérience commune d'immersion dans le contexte linguistico-culturel français. Dans les deux cas,

rappelons-le « une bonne connaissance de différentes cultures aidera les apprenants à assumer avec succès des tâches de communication variées » (Aleksandrowicz-Pedich et *al.*, 2005 : 25).

Rien de plus varié que la communauté de la classe plurilingue de FLE, en effet. Au-delà des personnalités individuelles influant au même titre que la culture d'enseignement/apprentissage sur l'expérience d'appropriation de la langue-culture que va faire chaque étudiant —« chacun d'eux peut être travailleur ou paresseux, plus ou moins intelligent, doté d'une bonne ou mauvaise mémoire, avoir ou non de l'imagination, être autoritaire ou souple, silencieux ou bavard, extraverti ou introverti, confiant en soi ou non » comme le rappellent Robert *et al.* (2011 : 19)—, ils arrivent tous dans cet espace didactique partagé avec une identité socioculturelle qui leur est propre, en amenant avec eux le capital culturel véhiculé par leur environnement social, les connaissances acquises dans leurs milieux respectifs et des besoins communicatifs qui peuvent leur être propres, mais aussi avec des compétences générales individuelles plus ou moins étendues et, surtout, une représentation de la France et des Français qui leur est personnelle. Bref, si le contact avec une autre langue et la perception du nouveau monde sur lequel ouvre celle-ci se fait toujours à l'aide d'une lunette linguistico-culturelle propre au système maternel qui « filtre, en quelque sorte, toute appréhension de l'altérité qui passe par divers phénomènes-barrières tels l'égocentrisme, le sociocentrisme, l'ethnocentrisme et les stéréotypes » (Chaves & Moreira, 2009 : 31), la prise de conscience des « lunettes » des autres apprenants va s'avérer un contexte propice à la prise de recul ou, en d'autres mots, l'opportunité d'un premier constat spéculaire par l'observation sur la nécessité de décentration[86].

D'autre part, étant donné que l'acquisition des savoirs socio-pragmatiques et socio-culturels et linguistiques que l'apprenant devra solliciter dans ses interactions sociales en dehors de la salle de classe se développe en partie grâce aux interactions didactiques menées à l'intérieur de celle-ci, la question qui se pose à présent est de savoir comment la différence culturelle entre allophones est-elle gérée lors des tâches collectives ou le travail

[86] Ainsi, afin de sensibiliser à l'interculturalité en classe de langue étrangère et mieux préparer les conditions de ces contextes situationnels d'échange, des auteurs comme Defays (2006 : 143) proposent une série d'activités préalables fondées sur la dynamique suivante :

1- deux personnes ou deux groupes amenés à travailler ensemble sont naturellement obligés de prendre du recul vis-à-vis de leur environnent culturel immédiat ou d'origine et de s'associer sur les bases et valeurs qu'elles partagent.
2- cette distance entraîne chacun à faire un travail réflexif sur sa propre culture et, par ses étonnements, ses questions ou ses différences dans l'interaction, aussi sur la culture de l'Autre.
3- en plus d'élargir et de relativiser les points de vue, les relations culturelles vont permettre à terme d'en créer de nouveaux aux uns et aux autres.

en binôme. Il faudrait préciser pour commencer que, lorsqu'il n'est pas complètement aléatoire, le choix d'un binôme ou même de la personne à côté de qui s'asseoir —et rappelons que cette place devient parfois définitive pour la durée du cours— n'est pas une décision totalement laissée au hasard. Certes, parfois l'apprenant choisit de neutraliser en partie la situation multiculturelle de communication en s'associant à quelqu'un de la même nationalité. Mais lorsque cette solution de repli n'est pas adoptée et que le choix du binôme n'est pas imposé par l'enseignant, celui-ci passe par ce que Mondada (2000 : 107) appelle un processus de « catégorisation ».

La catégorisation des interlocuteurs que font les allophones non natifs à l'intérieur de leur communauté d'apprentissage se fait par rapport un ensemble de catégories disponibles : « une personne peut être identifiée selon sa nationalité, son ethnie (« c'est un Peul fermé »), sa race (« c'est un Black »), sa culture (« c'est un latin), sa langue (« c'est un anglophone »), mais aussi selon son âge, son sexe, sa profession, sa religion, etc. » (Mondada, 2000 : 107) … et le fait est que les apprenants ont tendance à chercher une catégorie de rapprochement et à s'associer pour le travail en fonction de celle-ci. À partir de là, et tout en se conformant à l'objectif didactique de la tâche communicationnelle, le débat ou le jeu de rôle proposés, il peut arriver que les interactants se prennent tant au jeu qu'ils l'oublient et que le dialogue didactique devienne conversation. Ce sera en bonne partie le résultat d'une bonne catégorisation de l'interlocuteur choisi. Cette description des interactions entre allophones non natifs en fonction de processus de « catégorisation » s'avère en effet très suggestive, car Mondada parle, en plus de la catégorisation des locuteurs, de celle des contextes d'activité et de celle des formes linguistiques. Ainsi, en plein « paradoxe communicatif » (Cicurel, 1998 : 50), c'est-à-dire lorsque dans un binôme d'interactants allophones de culture différente l'apprenant est tenu d'imiter un natif qu'il ne connaît pas et de simuler ses comportements dans un jeu de rôle ou une situation de la vie courante donnée, les interlocuteurs et ceux qui les écoutent seront en train de catégoriser les formes linguistiques du discours et les attitudes socio-pragmatiques déployées comme devant être réappropriées (parce que correctes ou adaptées) ou, au contraire, comme n'étant pas nécessairement la cible de leur apprentissage. Plus précisément, dans les mots de l'auteur cette fois-ci,

> dans toute situation de communication, et davantage encore dans des situations où la variation linguistique ou le contact entre langues différentes sont particulièrement saillants, les locuteurs produisent des identifications, évaluations, descriptions des formes linguistiques qu'ils emploient ou qu'ils voient employées, qu'ils valorisent ou stigmatisent ou refusent au cours de leurs

> interactions. Par ces pratiques de catégorisation, ils sélectionnent des formes comme appartenant ou non à la langue de l'échange, comme violant ou non des normes, comme étant appropriées ou non à l'échange. (Mondada, 2000 : 116).

C'est de cette manière que peut s'engager entre apprenants un triple travail de négociation linguistique, de discussion sur les perceptions et les hypothèses culturelles valides ou d'adéquation collaborative par rapport à la situation sociale dans laquelle se déroule l'interaction[87]. Il en ressort de ces négociations et collaborations à visée actionnelle partagée que la communication interculturelle entre interlocuteurs allophones d'appartenances très différentes ne provoque pas toujours des conflits et des malentendus. Comme le souligne Blanchet (2004 : 17), en mettant en exergue l'élément clé d'une communication réussie dans ce type de contexte situationnel, « la diversité linguistique, pas plus que la diversité culturelle, n'entraînent inévitablement le conflit identitaire**,** à condition toutefois de se trouver inscrites dans le champ de la coopération sociale plutôt que dans celui de la compétition ».

En conclusion, l'impression initiale de « cacophonie » culturelle suscitée par ces classes plurilingues et multiculturelles recèle une véritable opportunité. Car deux personnes ou deux groupes amenés à travailler ensemble sont naturellement obligés à prendre du recul vis-à-vis de leur environnent culturel d'origine et à s'associer sur les bases et valeurs qu'elles partagent. Et si cette expérience invite chacun à faire un travail réflexif sur sa propre culture et identité en les préparant à l'effort soutenu d'observation et d'adaptation à la différence qu'ils devront faire à l'extérieur, le bénéfice est aussi grand pour tous les apprenants. Pour ceux qu'une grande distance culturelle sépare de leur nouvelle culture d'insertion, l'apprentissage de la décentration pourra se faire dans le contexte moins éprouvant du cours encadré par l'enseignant et, surtout, dans un rapport

---

[87] Notons, un peu en marge de cette rencontre pluriculturelle entre apprenants de FLE, que lorsqu'un groupe de travail ne s'organise pas spontanément autour d'une même langue-culture, le travail collectif sera plus largement divisé selon Balboni (2006 : 50) en quatre phases, dans lesquelles la communion interculturelle est également sollicitée sur plusieurs plans et à de degrés divers :

1. La première phase, après un bref échange chaotique, est celle où les participants luttent pour le rôle de leader et de contre leader, rôles essentiels dans la dynamique du groupe. Cette lutte est souvent menée avec des langages non verbaux, réduisant la langue à quelques répliques apparemment insignifiantes, mais parfaitement efficaces sur le plan interculturel.
2. Une deuxième phase concerne l'attribution des rôles et la décision sur les procédures de travail. Dans cet échange il n'y a pas d'autres problèmes communicatifs que ceux qui surgissent normalement dans une conversation interculturelle.
3. La troisième phase peut en revanche durer des heures, des jours ou des semaines, et c'est au cours de celle-ci que se fait véritable travail : le succès de la troisième phase est étroitement lié à un contrôle important des mouvements communicatifs.
4. La quatrième phase est, enfin, celle de la présentation des résultats : les problèmes communicatifs peuvent être importants aussi dans cette étape si elle débouche sur une présentation orale.

« horizontal » entre apprenants, qui est difficilement vécu de la même façon avec les natifs. Pour ceux dont la culture d'origine est plus proche de la culture « hôte », l'observation de la pratique de communication multiculturelle du cours sera en revanche un rappel constant d'une sensibilité et souplesse à maintenir : l'effort d'adaptation consenti, c'est bien connu, est parfois plus petit lorsque la distance culturelle à parcourir est moins longue et n'exige pas par conséquent le même type de relativisation de sa propre identité.

3.1.2. La classe comme lieu de médiation et le rôle de l'enseignant comme facilitateur

Depuis quelques années, une sensibilité croissante commence à s'imposer au sujet de l'enjeu interculturel en classe de langue qui, débordant le cadre de la simple réflexion théorique, se traduit en des propositions didactiques concrètes. Celle de Robert *et al.* (2011 : 41) nous semble intéressante comme point de départ à notre réflexion. Voici ses dix commandements pour l'enseignant du FLE :

- Tu adhéreras à une philosophie de l'enseignement ;
- Tu évalueras les besoins de tes apprenants, notamment dans l'avenir, et tu te donneras, en conséquence, des objectifs précis, si possible en accord avec eux ;
- Tu considéreras l'apprenant comme un citoyen en devenir, soucieux de s'intégrer dans la société où la langue étrangère est pratiquée ;
- Tu apprendras à l'apprenant à utiliser toutes ses ressources personnelles et tu les aideras à se doter de véritables stratégies pour réaliser des tâches ;
- Tu doteras l'apprenant de compétences langagières et culturelles grâce aux activités que tu lui proposeras en compréhension, production, interaction et médiation.
- Tu devras tout mettre en œuvre pour faciliter l'autonomie de l'apprenant et tu favoriseras son auto-apprentissage ;
- Si c'est pertinent dans ton contexte d'enseignement/apprentissage, tu t'approprieras le CECR et tu ne te limiteras pas à la connaissance des niveaux et des échelles ;
- Si c'est approprié à ton contexte d'enseignement/apprentissage tu baseras ton enseignement sur l'approche actionnelle qui voit dans l'apprenant un acteur social en lui proposant de véritables tâches dans des contextes variés, professionnels et privés (se présenter, téléphoner pour prendre un rendez-vous, lire une notice d'utilisation, rédiger un courriel, un article, etc.).

- Tu auras une vision positive de l'apprenant en utilisant ses erreurs comme moteur de l'apprentissage et en évitant de parler de fautes ;
- Tu auras une vision globale de l'enseignement des langues vivantes, dans lequel s'inscrit celui du FLE et tu privilégieras le pluriculturalisme pour forger le citoyen de demain, un démocrate polyglotte, épris de liberté, tolérant, respectueux de toutes les coutumes et toutes les religions.

En réalité, on reconnaît aisément dans ces commandements les défis que la didactique du FLE envisage déjà ou se dit devoir envisager encore plus largement vis-à-vis des classes multilingues et multiculturelles. À savoir :

- Prendre en compte les langues d'origine des apprenants dans une optique de valorisation qui ne les considère pas comme un handicap, mais plutôt comme une ressource et une richesse ;
- Sensibiliser les apprenants sur la construction identitaire et le rôle des langues d'origine et étrangère dans cette construction afin de favoriser une meilleure compréhension de l'Autre aussi bien que de soi-même, et ce dans le but de diminuer les malentendus et les difficultés de communication identitaire ;
- Élaborer des manuels scolaires qui prennent en compte l'interculturel comme un élément essentiel dans la didactique des langues étrangères. Par le guide didactique destiné à l'enseignant, ces manuels devraient mettre l'accent sur l'importance d'un enseignement interculturel de la langue ainsi que des principales compétences de communication interculturelle à développer ;
- S'intéresser à la formation, disciplinaire et continue, des enseignants à l'interculturel en valorisant des formations sur les langues-cultures afin de favoriser une meilleure interaction avec les apprenants en classe de langue. Cette formation des enseignants de FLE à l'interculturel devrait favoriser la préparation de cours à contenu linguistico-culturel, ainsi que la réflexion sur les stratégies destinées à mieux gérer une classe multilingue et multiculturelle. Comme nous l'avons déjà signalé, une telle préparation face au défi d'un tel public a un impact direct sur la motivation des apprenants, car elle permet de proposer une démarche pédagogique et des outils didactiques à la hauteur des besoins et des attentes de ce public[88].

[88] La formation traditionnelle des professeurs de langues étrangères en général, et surtout celle des professeurs de français, visait principalement selon Díaz-Corralejo (2009 : 19) la connaissance formelle de la langue, autrement dit, la compétence linguistique : la morphologie, la syntaxe, la phonologie, et la phonétique ; la compétence référentielle : les champs lexicaux et les notions, et la compétence littéraire. « On oubliait » la

La communication didactique en langue étrangère ne doit plus avoir comme but principal —et moins encore exclusif— la compétence linguistique, conclut-on dans un consens général. Mais, la nécessité d'une formation des enseignants de langue à l'interculturel a beau être largement reconnue, ne faut-il pas encore considérer la spécificité des classes en milieu homoglotte ? Lorsque la classe de FLE se déroule dans ce contexte, ne doit-elle pas faire le lien et servir d'interface avec les expériences et l'apprentissage qui ont lieu en dehors de ses murs ? L'enseignant ne doit-il pas, plus que jamais, assumer le rôle d'un facilitateur culturel ? En effet, dans cette situation d'immersion où les apprenants doivent solliciter très vite leur compétence interculturelle afin de : se connaître soi-même et connaître l'Autre (connaissances factuelles) ; comparer et contraster la culture maternelle et la culture étrangère (former des cadres de références sur la base de l'information et de la connaissance reçues) ; formuler des perceptions et des hypothèses culturelles valides ; et ajuster, adapter, assimiler ou rejeter ces hypothèses (Dubreil, 2009 : 177)… l'enjeu interculturel est clairement au centre de la communication. C'est pourquoi lors d'un échange avec des interlocuteurs autochtones, l'erreur grammaticale ou de prononciation peut être facilement tolérée, alors qu'un malentendu passe mal et qu'il est difficile de reprendre la conversation dans une bonne ambiance après. Dans ce type d'interactions sociales qui font le quotidien des apprenants en immersion linguistique et culturelle, les malentendus touchent à la personne sur un plan émotionnel, là où la compétence linguistique de l'interlocuteur ne le fait pas.

L'adaptation des objectifs du cours en contexte homoglotte d'enseignement/apprentissage aux besoins et attentes spécifiques des apprenants étrangers comporte de fait quelques spécificités, à commencer par le traitement des compétences linguistiques. Certes toutes méthodes de FLE « s'inscrivent dans une didactique qui donne

---

compétence socioculturelle, la compétence stratégique, la compétence pragmatique et la compétence pratique du langage ». Les professeurs d'une certaine génération se trouvent donc aujourd'hui face à un passif de formation qui influence leur enseignement de la langue étrangère. Toujours selon Díaz-Corralejo, la formation à la didactique des langues-cultures serait considérée comme un article de luxe, même si on est conscient que ces savoirs seront très importants « pour pouvoir organiser une vie productive, pour devenir autonome, et être capable de profiter de toutes les opportunités » (Díaz-Corralejo, 2009, 27). Il faudrait par conséquent prendre ces derniers en compte dans la formulation des programmes de formation initiale et continue d'enseignants de FLE. Toujours afin de mieux cibler et préparer la formation continue à l'interculturel dans la didactique de FLE, Andrade & Araújo e Sá (1998 : 82) proposent à leur tour une réflexion en amont sur ces points dans le parcours de l'enseignant pour en tirer les orientations les plus adaptées et nécessaires :

- les expériences de formation auxquelles ils ont participé ;
- leurs traits de personnalité et leur expérience de vie ;
- l'intelligence pédagogique où didactique qu'ils ont développée et leur parcours professionnel ;
- leur représentation du langage verbal en général et de la LE en particulier ; et
- leurs compétences interactives ainsi que leurs rapports avec la LE.

la priorité à la fonctionnalité communicative de la langue en privilégiant la communication orale » (Davin-Chnan, 2003 : 79-80). Mais les chercheurs qui se sont penchés sur la question estiment que les apprenants de FLE en milieu hétéroglotte font plus de compréhension écrite et orale (CE et CO) que d'expression (EE et EO) ; déséquilibre que Duda (2003 : 121) traduit dans ce diagramme :

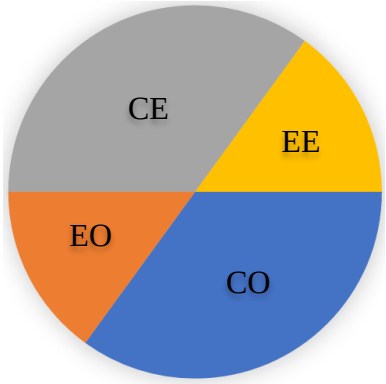


Figure 5 – *La part des 4 compétences en milieu d'apprentissage hétéroglotte, (Duda, 2003 : 121)*

En milieu homoglotte, en revanche, la pratique didactique des quatre compétences tend à s'équilibrer sous la pression du contexte, avec une part presque équivalente pour les deux compétences orales (CO et EO) au détriment sans doute de la compréhension écrite. Logiquement, l'expression orale devient un objectif prioritaire pour ces apprenants en situation d'immersion, qui évaluent la plupart de fois le niveau de maîtrise qu'ils estiment avoir acquis en français principalement à partir de leur expression orale et, de manière plus générale, de leur capacité de communication à l'oral.

D'autre part, le rapport langue/culture, c'est-à-dire « l'ossature qui a permis de théoriser la dimension culturelle du Français Langue Étrangère » (Zarate, 2005 : 16), a beau avoir été transformé dans les manuels de FLE dans le sens que soulignent certains auteurs :

> Dans le Cadre, la dimension sociale de la communication imprègne l'ensemble des descriptions didactiques, ce qui modifie le rapport ancillaire de la dimension culturelle avec « linguistique appliquée ». La culture n'est plus seconde quand elle se confond presque totalement avec les emplois du terme « société ». De plus en plus, il ne s'agit pas tout simplement de montrer la culture étrangère (et parfois la super-valoriser), mais d'essayer de trouver un équilibre en valorisant les différences et la richesse rendues possibles par l'échange culturel. Aux « thèmes » qui organisaient les pages de « civilisation » des manuels et qui proposaient une vision académique et réifiée de la vie sociale, succèdent les enjeux d'une éducation à la différence. (Zarate, 2005 : 16-17).

Il n'en demeure pas moins que d'autres adaptations aux besoins interculturels spécifiques des apprenants en milieu homoglotte restent souvent limitées. Dans son observation des

classes d'accueil de FLE, Davin-Chnan (2003) remarquait —et c'est toujours le cas— que celles-ci ne font que très partiellement l'interface avec l'insertion académique des apprenants, qui sont aussi étudiants étrangers dans le système universitaire français. En effet, pour ce qui est du travail sur l'expression écrite, l'objectif de la rédaction académique est à peine effleuré alors que, dans leur agir en contexte universitaire, ces publics sont exposés à un langage normatif et à des contraintes discursives qui relèvent du culturel. Ennafaa & Paivandi (2008 : 73) insistent à juste titre sur le fait que, dans cette situation communicationnelle précise,

> la maîtrise de la langue ne garantit pas toujours la maîtrise langagière. On atteint le point culminant de cette exigence linguistique dans le cadre du travail universitaire. (…) Les étudiants étrangers sont invités à pratiquer la langue savante et intellectuelle, à décoder ses règles discursives, à pénétrer le sens des textes universitaires ou à appréhender les propos de leurs professeurs. Ils doivent aussi répondre aux exigences de leurs professeurs qui apprécient ces derniers à partir du degré de maîtrise de la langue, se référant à la logique dominante de la culture universitaire.

En dépit des pressions immédiates du contexte linguistique, la maîtrise des compétences écrites (EE et CE) —mais aussi, d'une perspective interculturelle plus large, celle des savoir-faire méthodologiques, des attentes et des exigences du système universitaire français ainsi que des rituels de communication avec les collègues et professeurs— ne doit pas être négligé lorsque la classe de FLE est constituée d'étudiants étrangers. Au contraire, elle peut s'avérer un véritable atout pour la réussite académique, en cohérence avec le double objectif du séjour d'études à l'étranger synthétisé dans l'illustration suivante :

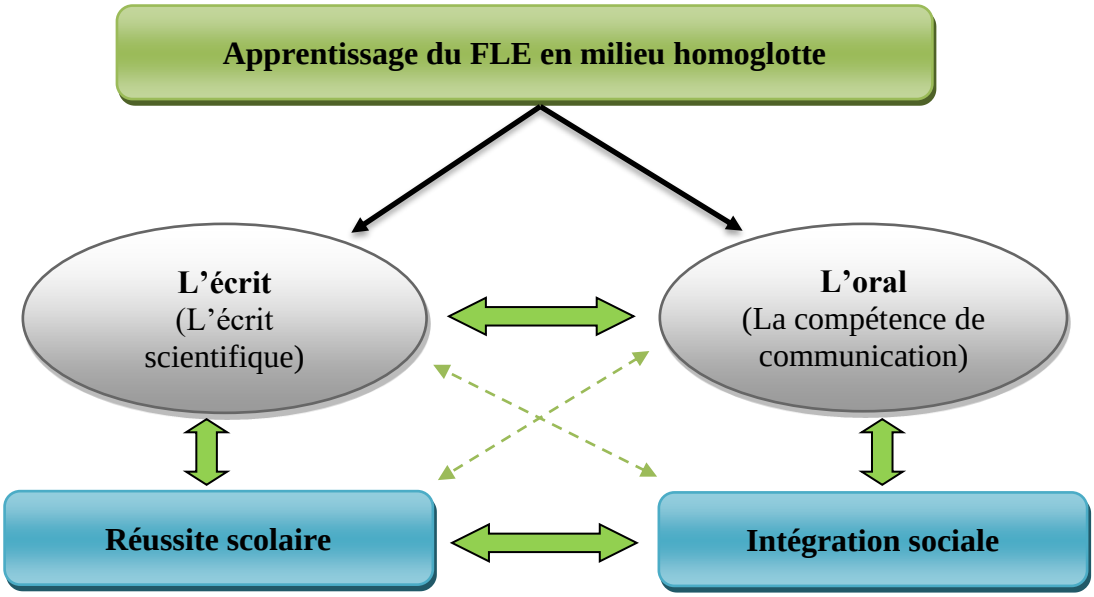


Figure 6 – *L'oral et l'écrit en contexte homoglotte*

Quoi qu'il en soit des priorités ponctuelles perçues par les apprenants en milieu homoglotte, il faut souligner que la capacité de les outiller pour les interactions sociales qui se déroulent hors classe reste un point essentiel de l'enseignement/apprentissage. En effet, ce n'est que lorsque la classe de FLE devient un lieu où les paramètres de la communication sociale sont interrogés, analysés et assimilés, en privilégiant la capacité à résoudre les problèmes qui peuvent mettre à mal la communication sur la simple performance, que celle-ci remplit véritablement sa fonction d'interface avec le nouveau milieu social d'insertion et permet à l'enseignant de jouer son rôle de « facilitateur ».

Partir du vécu des apprenants de façon à mettre leurs expériences en évidence est sans doute la démarche la plus efficace en ce sens. Et ceci peut se faire de plusieurs manières. D'abord, en aidant les apprenants à comprendre ce qui, dans une expérience vécue, vue, lue ou entendue, a pu mettre à mal la communication avec les interlocuteurs autochtones. Qu'il s'agisse de la charge culturelle non partagée des mots, de comportements socialement codifiés ou de la non compréhension des implicites partagés par la communauté d'accueil, l'enseignant doit donc les aider à décoder le modèle culturel par rapport auquel les comportements, savoir-faire et savoir-vivre sont considérés adéquats ou pas[89]. Auger & Louis (2009 : 109) proposent en ce sens l'adoption de trois stratégies différentes en vue de la résolution des problèmes de nature interculturelle posés en cours :

1) *l'analyse d'une prise de parole* dans la langue cible :

> on peut ainsi imaginer des activités qui proposeraient de commencer l'analyse d'une prise de parole dans la langue-cible par les paramètres paraverbaux (intonations, accents, etc.). L'interprétation de ces paramètres conduirait, ensuite, au traitement des autres paramètres de la situation (participants, lieux, gestes, normes socio-linguistiques, etc.), puis à l'analyse des paroles, celle-ci débouchant sur la compréhension des thèmes abordés. En effet, tous ces paramètres de la communication peuvent être source de problèmes interculturels spécifiques nécessitant un traitement particulier. Il faudra bien entendu veiller à ce que toutes les solutions dégagées soient mises en relation les unes avec les autres pour la résolution du problème global. (Auger & Louis, 2009 : 109)

2) l'essai-erreur : « cette démarche paraît intéressante à mettre en œuvre dans le contexte de l'analyse collective, en classe, de situations interculturelles problématiques.

[89] Tout en mettant un bémol sur l'intentionnalité de la volonté d'exclusion que les implicites culturels comportent, la réflexion de Zarate (1986 : 29) lorsqu'il affirme qu' « une communauté culturelle construit son identité sur la base d'un rapport de force avec l'autre, mettant en place à travers les circulations des implicites culturels, des moyens d'autant plus efficaces qu'ils sont discrets pour exclure ceux qui ne partagent pas ces implicites et pour mettre hors-la-loi la différence culturelle », nous semble bien refléter la résonance affective que peut avoir chez les apprenants un modèle culturel « non décodé ».

[…]. La classe peut alors opérer un tri entre les hypothèses rejetées et celles qui reçoivent un début de conformation » (Auger & Louis, 2009 : 109), et

3) l'utilisation de l'analogie : « l'une des stratégies cognitives les plus appropriées pour interpréter l'une ou l'autre variable moins connue d'une situation communicative que l'individu maîtrise davantage » … Ainsi, « on peut penser que bien connaître le scénario rituel qui préside à la salutation entre pairs dans la culture-cible aidera le sujet à interpréter correctement la salutation avec d'autres pairs » (Auger & Louis, 2009 : 109). Il s'agit donc de placer l'apprenant dans une situation de communication afin qu'il utilise ses connaissances pour venir à bout d'une difficulté en travaillant pour cela sur l'ensemble des composantes qui forment la multi-dimensionnalité de la communication.

L'enseignant doit donc apprendre à son public à saisir les quatre composantes de base de l'interculturel dont parlait Balboni (2006 : 54) —« valeurs culturelles, codes verbaux, codes non verbaux, événements communicatifs »— à la fois dans les situations réelles qu'ils ont déjà expérimentées et dans ses interactions didactiques qu'il sera amené à proposer en miroir... c'est-à-dire, les amener à prendre conscience des composantes détaillées dans lesquelles l'interculturel se décline en situation communicationnelle. Rappelons à ce propos que les faits culturels sont, comme les mots, polysémiques et ne prennent tout leur sens qu'en contexte. S' « il ne peut être question de dégager une culture vraie, authentique, originale et pure, mais d'admettre l'inscription dans le temps et l'espace, non seulement des cultures, mais aussi de l'acte d'appropriation proprement dit » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996 : 173), l'analyse du contexte situationnel reste, par conséquent, une part essentielle de la démarche de facilitation didactique de l'enseignant. Et c'est aussi pour cette raison que les situations de communication et les tâches proposées en cours doivent être au plus près des pratiques sociales de référence et des savoir-faire à mobiliser. Plus ces « tâches-problèmes » ou « situations problème » seront proches de celles-ci, plus elles s'avéreront motivantes et favoriseront l'acquisition d' « une compétence à affronter les situations extrascolaires apparentées par la récurrence d'un problème analogue à celui que l'élève a appris à résoudre en classe » (Dumortier, 2003 : 41).

En d'autres mots, face à la différence culturelle quotidiennement confrontée hors cours et grâce aux documents présentés en cours —porteurs tous de sens culturel— « le rôle de l'enseignant consistera à expliciter les différences, à formuler des hypothèses qui rendent de compte du fonctionnement du système de la langue étrangère » (Hédiard, 1998 :

386) et, de manière plus générale, à accompagner la démarche interprétative des apprenants face à leur société d'accueil en proposant une réflexion conclusive sur certaines valeurs culturelles sujettes à débat et parfois vécues comme ayant posé problème ou difficulté. Car la perspective d'un facilitateur se correspond mal, en effet, avec l'explication magistrale ou avec le fait d'imposer dans l'apprentissage ses propres valeurs. (N'oublions pas que toute hiérarchisation ou jugement de valeur devient contre-productif lorsqu'il est question d'amener l'apprenant à traduire ces différences culturelles en savoir-faire sociolinguistiques et socioculturels, et que l'objectif d'une approche interculturelle de l'enseignement du FLE n'est pas de défendre la culture ou le comportement des Français). Cette perspective passe, au contraire, par une conscience culturelle permettant

- de « respecter l'apprenant en ne lui faisant pas vivre de « violence symbolique » lors du choix du matériel didactique et des types d'exploitation à privilégier » (Lebrun, 2009 : 131),
- de favoriser la découverte culturelle en respectant les comparaisons et les rapprochements établis par l'apprenant avec sa langue-culture maternelle, et,
- tout en prenant garde aux stéréotypes[90], « de forger le jugement de l'apprenant pour le conduire à la tolérance, l'un des buts —et non des moindres— de l'apprentissage des langues étrangères étant d'enrichir la personnalité de l'apprenant et de le doter d'une conscience interculturelle » (Robert *et al.,* 2011 : 21).

Certes la perspective actionnelle et pluriculturelle du CECR abonde en ce sens, mais c'est l'analogie de cette démarche de médiation avec l'un des principes de l'enseignement du français comme langue seconde qui nous semble éclairant : l'enseignant ne peut pas comprendre le sens culturel d'un texte (écrit ou oral) à la place de l'élève, il ne peut que l'expliquer et le laisser maître de la suite, d'autant que cette compréhension n'est possible que si « l'apprenant passe d'un stade passif à un stade actif » (Camba, 2009 : 87) et que « seule la compréhension personnelle conduit à l'appropriation » (Lebrun, 2009 : 134).

Enfin, la classe de langue étant le lieu où d'autres modes de relation entre cultures maternelles et étrangères peuvent être proposés, dans le contexte des groupes d'apprenants plurilingues plus que jamais « la gestion des communications interculturelles et la

[90] Cette mise en garde sur les stéréotypes ne concerne pas que ceux des apprenants. En effet, nombreux sont les auteurs qui attirent l'attention sur une représentation pas assez complexe de la société française en cours de FLE et demandent à ce que les enseignent montrent, de façon plus appuyée, par leur choix de thèmes, de textes sonores et/ou écrits ainsi que par les tâches communicationnelles à accomplir que la France est devenue au fil de son histoire, une nation multiethnique et multiconfessionnelle. L'analyse de notre corpus confirmera par la suite la pertinence de cette suggestion.

connaissance des notions primordiales à la démarche interculturelle telles que la décentration, le regard croisé, ou la contextualisation » (Louis et *al.*, 2006 : 6) doivent être au centre des propositions didactiques des enseignants. En tant que facilitateur de la communication interculturelle —d'abord entre allophones dans l'enceinte de la classe— c'est en favorisant chez eux le développement de capacités d'observation/comparaison, de capacités argumentatives, l'acceptation des conflits, la reconnaissance des préjugés (les siens et ceux des autres) ainsi qu'une sensibilité critique et autocritique que l'enseignant pourra jouer de l'hétérogénéité du groupe pour outiller les apprenants sur une autre dimension importante de l'interculturel : la capacité à gérer des contraintes et à négocier. Ainsi, face à la « l'angoisse l'anxiété, l'ambiguïté, les tensions, les dissonances, les incertitudes, les frustrations, les conflits interpersonnels et le stress » diagnostiquées par Manço (2003 : 142) comme réponse à l'incompréhension et à l'échec communicationnel, la compétence stratégique, d'altérité et le savoir-apprendre construits dans la réflexion et la pratique pédagogique de la classe (capacité à diagnostiquer, à expliciter et à analyser les chocs émotionnels et/ou culturels) pourront favoriser une proactivité pragmatique dépassant la simple proactivité émotionnelle et permettant de mieux réagir ensuite en situation de communication sociale avec les allophones natifs.

C'est, en définitive, cet ensemble de priorités et d'attitudes pédagogiques qui permettront à l'enseignant de FLE d'accompagner ses apprenants dans la co-construction de leur compétence de communication interculturelle, et ceci à la fois en fonction des langues-cultures maternelles et de la langue-culture consignée. Son rôle, conclut de manière très pertinente Balboni (2006 : 54), est par conséquent modeste et capital à la fois puisqu'il consiste à « amener les étudiants à la possession épistémologique du modèle, pour qu'ils puissent de manière autonome et pour tout le reste de leur vie le perfectionner, l'adapter, et en renouveler les contenus ».

3.2. Vers une évaluation de la CCI

Subdivisée en une liste de sous-compétences, déclinée en habilités, connaissances socioculturelles et savoir-faire minimaux que l'apprenant est censé s'approprier graduellement, la question de l'évaluation de la compétence de communication interculturelle se pose fatalement au terme de cette réflexion. Et elle le fait de manière assez

problématique car, même si tous les éléments qui l'intègrent sont évaluables, il manque encore à ce jour un véritable *référentiel* —principal instrument de prévision qui permet de baliser un parcours d'apprentissage— pour l'ensemble de la CCI ainsi qu'un modèle d'évaluation qui lui soit propre. Avec son approche plurilingue et sa perspective actionnelle, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues prend sans doute en compte la compétence interculturelle, mais les auteurs qui y pointent des insuffisances au niveau de la description des niveaux sont nombreux (Byram, 2003)[91]. En outre, le Portfolio Européen des Langues (PEL) négligerait aussi l'évaluation de la compétence interculturelle : le Portfolio a pour but « d'aider les apprenants à décrire et à réfléchir à leur apprentissage des langues et à leurs expériences interculturelles significatives, mais la notion d'évaluation du niveau de compétence interculturelle est absente[92] » (Byram, 2003 : 13). Mais comment faire pour évaluer cette compétence composite dont certaines variables varient déjà d'un interlocuteur à l'autre, y compris entre locuteurs autochtones ?

3.2.1. Les profils-niveaux de compétence

Le chantier de l'évaluation en didactique de langues a expérimenté des changements significatifs au cours des dernières décennies, en accord avec l'évolution des nouvelles approches et pratiques pédagogiques mises en œuvre de façon généralisée à partir des années 80 et, surtout, de la fin des années 90. L'évolution est analogue à celle qu'a expérimentée la conception de l'erreur, désormais considérée dans une pluralité de perspectives. Comme il est rappelé dans le CECR (2001 : 117), plusieurs attitudes sont possibles face aux erreurs de l'apprenant : de la perspective la plus traditionnelle (les fautes et les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage), jusqu'à une vision plus valorisante et progressive de l'acquisition (les fautes et les erreurs sont la preuve de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer malgré les risques), en passant par la perspective didactique centrée sur l'apprenant (les fautes et les erreurs sont la preuve de l'inefficacité de l'enseignement), il n'en reste pas moins que les erreurs sont désormais plutôt

[91] Auger & Louis (2009 : 106) avancent une explication très simple à cette difficulté : « Il est en effet plus simple théoriquement, dans la mise en place des échelles d'évaluation, de pointer le malentendu linguistique qu'interculturel (par exemple, la distinction entre « où est la rue/la roue ? » peut être facilement levée par le contexte alors que l'introduction de certains thèmes conversationnels seront jugés appropriés ou non selon les situations culturelles (parler d'argent, de l'âge d'une femme, etc.) »

[92] Rappelons que le Portfolio « permet à toute personne qui apprend ou a appris une langue –que ce soit à l'école en dehors— de fournir une bibliographie langagière en consignant ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter, [...], à réfléchir sur son apprentissage » (Colin, 2009 : 83).

considérées comme le produit transitoire chez l'apprenant du développement d'une interlangue. Enfin, les types d'évaluation qui font aujourd'hui partie de l'arsenal pédagogique ont évolué de même, en diversifiant aussi la panoplie traditionnelle d'épreuves et la conception même de ses objectifs[93].

D'autre part, l'identification de descripteurs et l'élaboration d'un référentiel permettant de baliser le parcours pédagogique par niveaux de compétence sont un outil indispensable dans toute démarche d'évaluation. Grâce au CECR ce référentiel existe sous la forme d'une grille qu'il est désormais inutile de présenter (voir CECR, 2001 : 26-27) et qui permet aux apprenants d'auto-évaluer leurs compétences langagières ainsi que leur compétence générale de communication… mais pas la CCI. Il est vrai que le Cadre considère que les stratégies d'interaction sont un aspect qualitatif de la communication pertinent dans l'évaluation de l'oral (qu'il articule en compétence linguistique et pragmatique, avec les savoir-faire associés). Parmi les quatorze descripteurs qualitatifs relatifs à cette évaluation de la production orale (CECR, 2001 : 28), au moins quatre sont d'ailleurs directement en rapport avec l'interculturel : les stratégies de prise de parole, les stratégies de coopération, la demande de clarification et la compétence sociolinguistique[94].

À partir de ce cadrage présentant différents types d'interactions et d'habilités pragmatiques, un certain degré d'évaluation des savoir-faire sociolinguistiques et culturels pourrait être envisagé, en effet, à condition d'exclure la simple expression orale contextualisée comme modalité d'évaluation et de présenter de véritables situations communicatives d'interaction comme point de départ à la performance de l'apprenant[95].

[93] Le CECR (2001 : 139) les recense dans cette liste exhaustive :

1	Évaluation du savoir	Évaluation de la capacité
2	Évaluation normative	Évaluation critériée
3	Maîtrise	Continuum ou suivi
4	Évaluation continue	Évaluation ponctuelle
5	Évaluation formative	Évaluation sommative
6	Évaluation directe	Évaluation indirecte
7	Évaluation de la performance	Évaluation des connaissances
8	Évaluation subjective	Évaluation objective
9	Évaluation sur une échelle	Évaluation sur une liste de contrôle
10	Jugement fondé sur l'impression	Jugement guidé
11	Évaluation holistique ou globale	Évaluation analytique
12	Évaluation par série	Évaluation par catégorie
13	Évaluation mutuelle	Auto-évaluation

[94] Le reste des descripteurs sont : aisance, souplesse, cohérence, développement thématique, précision, domaine général, étendue du vocabulaire, exactitude grammaticale, contrôle du vocabulaire, contrôle phonologique.

[95] Notons au passage les considérations du Cadre sur l'évaluation : « Dans l'évaluation communicative en contexte d'enseignement et d'apprentissage centrés sur les besoins, on peut faire valoir que les distinctions entre *Savoir* (centré sur le contenu du cours) et *Capacité* (centrée sur l'utilisation en situation réelle)

Car la question de la modalité évaluative la plus appropriée pour les compétences et savoirs qui intègrent se pose forcément… En milieu hétéroglotte d'enseignement, l'évaluation de l'oral par le biais d'un entretien entre l'enseignant et l'apprenant (devant le reste des apprenants sujets d'évaluation ou seuls dans la salle de classe) ou par celui d'un « jeu de rôles » entre deux ou plusieurs apprenants semble une façon appropriée d'évaluer au moins les compétences linguistique et pragmatique et, indirectement, la performance communicative. Et pourtant, même si la philosophie de la démarche évaluative consiste dans les mots d'Isani (1998 : 62) « à obtenir et à mesurer le meilleur de ce que le candidat est capable de faire, pour ce faire, tente de réunir autour du candidat et de la situation de communication des conditions psychologiques et matérielles optimales pour assurer une mise en situation facilitatrice et incitatrice du discours », plusieurs facteurs peuvent créer un effet de distorsion évaluative dans les deux modalités citées. Ainsi, le grand écart de niveau dans les jeux de rôle apprenant/apprenant perturbe et inhibe souvent la communication, alors que l'entretien enseignant/apprenant pose d'entrée de jeu un problème situationnel, car il est souvent difficile pour l'apprenant de voir l'enseignant comme un simple interlocuteur[96]. Malgré sa complexité, l'interview enseignant/apprenant reste la modalité de tâche-évaluation orale préconisée par Robert *et al.* (2011) —pourvu qu'il ne soit pas posé sur un mode question/réponse— car il assure une interaction capable d'étayer les savoir-faire communicatifs et, incidemment la compétence sociolinguistique et, très partiellement aussi, les savoirs socioculturels du candidat.

Pour les apprenants de FLE en milieu homoglotte, une plus grande attention est généralement accordée à l'acquisition des savoirs socioculturels. Ainsi, Lussier (2009 : 150) signale que « jusqu'à récemment, l'évaluation de la compétence de communication interculturelle a davantage porté sur le contrôle des acquis ou des connaissances, effectué par le biais de tests dits « objectifs » dont la modalité la plus courante porte sur des épreuves

---

devraient, idéalement, être infimes. Lorsque l'évaluation du savoir teste l'utilisation pratique de la langue dans des situations significatives et tend à présenter une image équilibrée de la compétence qui se manifeste, elle a une dimension de capacité. Ce test a une dimension de savoir lorsque l'évaluation de la capacité se fait par des tâches langagières et communicatives fondées sur un programme connu approprié, donnant à l'apprenant l'occasion de montrer ce à quoi il est arrivé plutôt que de l'exposer au hasard de tâches qui, pour des raisons vraisemblablement inconnues, départagent les forts et les faibles » (CECR, 2001 : 139).

[96] Toujours d'après Isani (1998 : 63), « l'évaluation de la performance orale en direct est une *situation de communication hautement inégale* où tout le pouvoir est investi dans la seule personne de celui qui évalue, car il est détenteur du statut socioprofessionnel « supérieur », du savoir et du savoir-faire auxquels l'étudiant souhaite accéder ». De l'autre côté, il n'est pas facile pour l'enseignant non plus de se débarrasser du statut évaluateur au moment de l'interaction et de gérer les tâches et les différentes identités (la personne-personne ; la personne-interlocuteur ; la personne-enseignant ; la personne-gestionnaire et la personne-évaluateur) que celui-ci cumule et doit gérer dans une telle situation communicationnelle (Isani, 1998 : 69-70).

écrites traditionnelles à choix multiple ou à appariement ». D'après Goes cette fois-ci (2007), les tests comme celui de *l'Association des Directeurs de Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers* —destinés à un public séjournant en France— vont loin dans l'évaluation du socioculturel et la capacité à comprendre la culture française partagée. Or s'il s'agit là d'un moyen d'évaluer les connaissances socioculturelles et sociolinguistiques des apprenants, ce test a du mal à rendre la dimension communicative des échanges par de simples contextualisations rapportées et la visée actionnelle reste purement déclarative. Incidemment, les tests de positionnement de niveau de langue pour les primo-arrivants en contexte homoglotte peuvent inclure aussi une évaluation indirecte de l'interculturel, surtout via la mise en œuvre de leur compétence sociolinguistique[97]. Mais le fait est qu'une véritable évaluation de la CCI dans le contexte des tests de positionnement à l'arrivée peut-être assez facilement faussée. D'abord, on ne peut pas évaluer ce qui n'a pas été appris, mais, surtout, on ne saurait « clore une formation d'étudiants étrangers avec une évaluation 'à la française' sans leur avoir appris à apprendre et à répondre 'à la française' » (Goes, 2007 : 26). En outre, aborder dans les entretiens d'évaluation orale des primo-arrivants des sujets culturellement sensibles susceptibles de les choquer (guerre, mort, maladie, homosexualité) peut encore donner une image déformée de leurs compétences réelles et il faudrait veiller à orienter l'interaction sur la base de situations authentiques de la vie réelle le plus proches possible de ce que seront leurs besoins de communication quotidiens.

En réalité, que le milieu d'apprentissage/enseignement soit homoglotte ou hétéroglotte, le type d'évaluation le plus adapté à la CCI reste à l'image de cette compétence composite et soulève, par sa nature même, la question de l'objectif visé par l'évaluation. Comme Lussier l'a fait remarquer (2009 : 150)

> le passage d'une évaluation sommative à la pratique de l'évaluation formative en salle de classe, la pratique de l'évaluation continue et non plus simplement ponctuelle, la réalisation de tâches par l'apprenant visant à démontrer son savoir-faire en situations interculturelles significatives, l'auto-évaluation et l'ajout d'une interprétation critériée des apprentissages à une interprétation normative permet d'envisager l'évaluation de la compétence interculturelle dans toutes ses dimensions, mais selon des modalités différentes.

[97] Goes (2007 : 32) avance comme explication, ne serait-ce que partielle, du décalage constaté entre les résultats de niveau obtenus par les apprenants dans leur pays d'origine (quand bien même le certificat de niveau aurait été émis par une institution française accréditée en FLE) et les résultats du positionnement à leur arrivée en France, le fait que la dimension socioculturelle de la langue a pu être subordonnée, dans le but immédiat d'une mobilité étudiante, à l'acquisition des savoirs purement linguistiques. Le document authentique, argumente-t-il toujours à propos du FLE, « est très fréquemment utilisé non seulement dans l'enseignement des langues, mais également dans les tests de langue. Or (…) certainement pour un test qui se déroule hors de France, on ne pense pas encore assez à décrypter l'implicite culturelle » (Goes, 2007 : 32).

Pour ce qui est de l'objet de l'évaluation Lussier et *al.* (2007 : 29-30) proposent donc d'aborder les trois dimensions constitutives de la CCI comme suit :

- Évaluation des savoirs : Les apprenants doivent identifier des éléments culturels semblables ou différents, réorganiser, regrouper ou comparer différents types de caractéristiques ou d'expressions (physiques, mentales, morales, affectives) à partir de textes écrits ou oraux. Trois domaines de connaissances devraient néanmoins être pris en compte : les connaissances liées à la mémoire collective en termes de culture et civilisation (approche humaniste) ; les éléments de connaissance liés à la diversité des modes de vie des différentes cultures (approche anthropologique); et, enfin, les éléments en lien avec les contextes socioculturels de la société cible (approche sociologique).

- Évaluation des savoir-faire : en prenant en compte la manière dont les apprenants « s'ajustent aux environnements sociaux et culturels, c'est-à-dire jusqu'à quel point ils intègrent leurs expériences dans la langue cible pour utiliser efficacement leur compétence langagière en tant que locuteurs interculturels. Le tout n'est pas seulement de savoir fonctionner dans une langue mais de savoir interagir, s'adapter, intégrer, interpréter et négocier dans divers contextes culturels »

- Évaluation des savoir-être : à travers la « conscientisation critique » des autres cultures permettant aux apprenants de considérer d'autres identités, croyances et valeurs au regard des leurs. Afin de pouvoir devenir des intermédiaires interculturels eu cas de situations conflictuelles ou de tension, cela exigera peut-être de refaçonner leurs propres valeurs en intégrant de nouvelles perspectives.

Mais, au-delà des savoirs concernés ou des modalités d´évaluation, l'importance d'établir des descripteurs spécifiques à la CCI reste la question centrale sur laquelle repose la justesse de toute appréciation. C'est donc après avoir constaté que « l'élaboration de descripteurs d'apprentissage et d'indicateurs observables en salle de classe par l'enseignant s'avère essentielle pour élaborer un profil du développement de la compétence interculturelle chez chacun des apprenants » (Lussier, 2009 : 152) que cet auteur finira par formaliser trois niveaux-profils de compétences en détaillant les descripteurs correspondants aux trois dimensions à évaluer dans le tableau ci-dessous (Lussier, 2009 : 150) :

Dimensions	Profil minimum	Profil médium	Profil élevé
Les savoirs	*Niveau de reconnaissance*	*Niveau de comparaison*	*Niveau d'analyse*
	Connaissances limitées	Connaissances élargies	Connaissances approfondies
	Stéréotypes, éléments de folklore…	Mode de vie, traditions, valeurs des autres cultures…	Caractéristiques spécifiques à diverses cultures…
Les savoir-faire	*Niveau de fonctionnement linguistique*	*Niveau d'interaction culturelle*	*Niveau de négociation*
	Démontrer une expérience minimale dans situations interculturelles non ambiguës	Démontrer une appropriation juste dans des situations ambiguës	Habilité à négocier, comparer et questionner des aspects ambigus
Les savoir-être	*Niveau de compréhension*	*Niveau d'acceptation et interprétation*	*Niveau d'intégration et internationalisation*
	Conscientisation culturelle	Appropriation critique	Transfert entre les cultures-croyances, attitudes et valeurs
	Sensitivité aux autres cultures, attitudes et valeurs	Ouverture aux autres cultures	
	Tolérance	Sympathie	Empathie

Tableau 3 – *Niveaux-profils de compétences (Lussier, 2009 : 150)*

S'il ne s'agit pas simplement de savoir ce que l'apprenant doit acquérir, mais de savoir aussi comment cette acquisition des apprentissages de connaissances, habilités et dispositions qui intègrent la CCI doit être évaluée les niveaux définis par Lussier dans ce tableau à partir de l'élaboration d'échelles de développement de la compétence, remplissent certainement ce double rôle de tout référentiel. En effet, ils ne permettent pas seulement d'intégrer la compétence de communication interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère —et celui-ci n'est pas le moindre de leurs mérites[98]—, ils permettent selon sa propre explication,

> d'aider les enseignants à interpréter les informations recueillies en cours d'apprentissage et d'émettre un jugement professionnel de qualité sur le développement des compétences de communication interculturelle. Elles deviennent une référence commune qui favorise la concentration entre les divers intervenants, un outil de communication entre enseignants et apprenants et un outil de régulation visant à soutenir les apprenants dans leur démarche tout en contribuant à ajuster, corriger et améliorer le processus d'enseignement. (Lussier, 2009 : 151)

[98] Lussier explique à ce propos que, bien que la plupart des enseignants de langue étrangère se disent sensibles à la didactique de l'interculturel, ou du moins à la nécessité de promouvoir la compétence de communication interculturelle quand ils ont affaire en classe de langue à un public plurilingue et pluriculturel, ils mentionnent aussi « qu'ils se sentent démunis quant aux composantes d'une telle compétence et aux interventions pédagogiques à mettre en place pour dépasser le stade des stéréotypes, des artefacts et des éléments de folklore » (Lussier, 2009 : 151).

Il faut souligner enfin, pour conclure, comment l'application de cette grille d'apprentissage/évaluation contribue à clarifier un dernier malentendu pour les enseignants de FLE ayant du mal à s'engager eux-mêmes dans un processus de décentration. Les objectifs de la formation interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère ne visent pas, même au niveau élevé, une sorte d'assimilation des apprenants à la culture autochtone. Zarate (1986), par exemple, s'exprime très clairement à ce propos en refusant de manière catégorique l'idée que l'on doive exiger ou préconiser pour les apprenants une maîtrise des compétences culturelles qui se confonde avec celle des natifs. La compétence culturelle de l'apprenant étranger, même parfaitement déployée, serait différente par nature de celle de l'autochtone et « c'est entretenir une illusion que de fixer comme objectif pédagogique une compétence culturelle identique à celle disponible pour les membres de la culture cible », insiste-t-elle **(**Zarate, 1986 : 32). L'apprenant dispose dans tous les cas d'un savoir antérieur à son arrivée dans la culture seconde qui ne saurait faire l'objet d'une amnésie volontaire et on ne peut qu'adhérer à l'observation de Zarate (1986 : 32) lorsqu'elle souligne que, quand bien même l'allophone non natif doit adhérer à un certain nombre de références afin de pouvoir se situer socialement dans une communauté adoptive, « cette adhésion ne doit pas être singerie, copie vide de sens d'un ensemble de comportements, mais évaluation de la conformité ou de l'inadéquation des valeurs de sa culture d'origine par rapport aux modèles proposés ». La compétence de compréhension interculturelle doit dès lors être abordée plutôt en termes de compréhension que de maîtrise complète d'un répertoire de savoirs sociolinguistiques et culturels. Encore une fois, au moment de l'évaluation comme dans celui de l'apprentissage par la découverte et l'ouverture à l'Autre, Tost Planet (2002 : 52) récapitule ainsi les idées de croisement, relation, contact et négociation qui façonnent l'interculturel :

> l'insertion de la perspective interculturelle permet de mieux comprendre l'autre, sans nécessairement tout accepter de lui ; d'apprendre à communiquer avec lui, tout en gardant sa propre identité et sa personnalité. Cela permet aussi de comparer deux « cultures », celle de l'apprenant est celle enseignée ; de mettre en évidence ce qu'elles ont en commun, ce qui les différencie ; de les relativiser toutes de et de combattre les clichés et les préjugés. Ce dont il s'agit et, en définitive, ce n'est plus de croire que l'on peut faire de l'apprenant un locuteur « culturellement natif », mais simplement un médiateur culturel bien informé.

3.2.2. L'auto-évaluation comme démarche consciente du développement de la CCI

En insistant la nécessité d'adopter de nouvelles approches pédagogiques et de

repenser les tâches proposées aux apprenants afin d'intégrer la dimension interculturelle dans la compétence de communication, Lussier revenait une nouvelle fois sur les modalités d'évaluation de la CCI pour préciser que :

> L'évaluation des savoir-faire porte sur des jeux de rôle, la résolution de problèmes, la simulation d'événements critiques, le débat et les études de cas. L'évaluation des savoir-être est plus critique. Avec la mondialisation des communications, les mots prennent des significations différentes selon les pays et sont sujets à des interprétations multiples. Il faut mettre l'accent sur le journal de bord, l'auto-évaluation, l'évaluation continue, l'évaluation formative et l'utilisation du portfolio de l'apprentissage. (Lussier, 2009 : 150).

En effet, dans l'approche communicative et actionnelle, les savoir-être font aussi, l'objet d'un apprentissage/transmission graduel : de la sensibilisation à la culture d'accueil, l'apprenant devrait évoluer vers l'appropriation critique des autres cultures en fonction d'une meilleure connaissance de soi et de sa propre identité, jusqu'à atteindre la compétence transculturelle par l'intégration et le respect des valeurs des autres et de la culture étrangère. Mais il s'agit là d'un processus personnel, qui touche souvent à l'identité personnelle, que l'enseignant de langue étrangère ne peut qu'accompagner et sur certains aspects duquel il manque même de visibilité. C'est pourquoi les démarches auto-réflexives et d'auto-évaluation relèvent d'une approche proactive du savoir-apprendre et s'avèrent un outil précieux pour que l'apprenant lui-même fasse le point en dehors de toute pression de jugement de conformité.

Le Portefeuille Européen des Langues (*Portfolio* ou PEL) propose en ce sens une mise en valeur des expériences interculturelles et d'apprentissage des langues, auxquelles, une fois consignées, il donne une reconnaissance formelle. Cette démarche générale a pour objectif de permettre aux apprenants de constater graduellement leur progrès vers une compétence plurilingue en mettant régulièrement à jour leur auto-évaluation pour chaque langue étrangère en cours d'acquisition et en enregistrant les expériences d'apprentissage qu'ils ont eues dans toutes ces langues étrangères. Sans aucune visée de reconnaissance/validation institutionnelle ou académique, la prise de conscience favorisée par cette démarche, l'approche comparative des processus d'apprentissage des différentes langues et l'éclairage croisé des expériences d'apprentissage ouvriront logiquement sur les différentes dimensions de l'interculturel.

Mais, en ce qui concerne l'apprentissage/enseignement en milieu homoglotte, la démarche d'auto-évaluation la plus consistante reste sans doute le journal d'apprentissage. Contrairement au *Portfolio Européen des Langues,* celui-ci ne jouit pas d'une

reconnaissance institutionnelle, car son objectif est autre, même si les expressions de « journal d'apprentissage », « cahier de réflexion », « portfolio » ou « journal de bord » sont pratiquement employées comme des synonymes dans le sens que nous allons spécifier : un cahier dans lequel les apprenants indiquent encore par écrit le processus de leurs apprentissages, à la différence que cette fois-ci leur réflexion sera partagée avec l'enseignant. Il s'agit donc d'un outil métacognitif, une écriture réflexive, « un acte que l'apprenant s'adresse à lui-même et aux autres, dans le but d'inscrire l'acquisition de la langue et le travail d'apprendre dans le continuum de ses apprentissages sociaux passés, présents et à venir » (Molinié, 2005 : 137). Correctement orienté afin de prendre en compte la découverte de la différence culturelle, avec ses surprises, déconvenues, dissonances identitaires et conflits d'usages et de valeurs, en répondant aux questions

1- qu'ai-je appris ?
2- comment ai-je appris ?
3- pour quoi faire ?

Cet outil peut fournir aussi des informations à l'enseignant dans le cadre d'une auto-évaluation formative de la CCI, en rendant visibles les apprentissages réalisés dans différents contextes et la conscience que l'apprenant a pu acquérir tout au long de son séjour de sa montée en compétences et l'appropriation de certains savoirs[99]. En outre, si le journal d'apprentissage « conduit l'étudiant à développer l'habitude de questionner, d'expliciter, d'analyser et de réguler ses expériences de formation et de pratique de manière à donner un sens à son parcours » (Bélanger, 2009 : 4), son seul apport n'est pas d'encourager la métacognition de l'apprenant et d'augmenter son engagement et la prise

[99] Pour conclure sur l'interface du journal de bord entre apprentissages et pratiques didactiques, nous insisterons encore sur le fait qu'il s'agit avant tout d'un outil de réflexion, conçu et géré par l'apprenant, qui lui permet de se situer vis-à-vis du déroulement de son propre apprentissage. Celui-ci y indique la date, son objectif et ses activités d'apprentissage, puis il évalue son travail, si son objectif est atteint ou pas, et il note ce qu'il fait pour approfondir ses connaissances, en évoluant peu à peu et de façon tout naturelle vers l'auto-évaluation. À ce moment-là, précise Bélanger (2009 : 10) « d'outil d'apprentissage, il peut devenir outil d'évaluation à certains moments et, en fin de parcours, outil de présentation, puis de développement professionnel ». Cela étant dit, nous rejoignons Cadet & Tellier (2007 :142) lorsque, en revenant sur la perspective de l'enseignement, ils insistent sur l'importance mettre les étudiants et futurs enseignants de FLE/FLS dans la peau d'un apprenant débutant qui expérimente les mêmes difficultés que leurs futurs étudiants et leur faire écrire, justement, un journal d'apprentissage où ils devront :

- expliciter et prendre conscience de leurs actes d'apprentissage ou de non apprentissage ;
- prendre conscience de son style d'apprentissage et des différents styles présents dans la classe ;
- observer les techniques pédagogiques de l'enseignant ;
- établir des liens entre théories didactiques et pratiques pédagogiques ;
- s'interroger plus globalement sur l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Si la démarche est pertinente pour tous les apprentissages langagiers, elle le sera d'autant plus pour sensibiliser à l'approche interculturelle que la distance culturelle entre est grande entre le français et la langue cible.

en charge de ses apprentissages. Bien au contraire, sa pratique développerait aussi ses habiletés en résolution de problèmes et cela tout en lui agençant un espace personnel de réflexion sur soi. Selon Cadet & Tellier (2007) l'activité du journal d'apprentissage ne devrait pas d'ailleurs être limitée à un simple échange par le canal de l'écrit entre l'étudiant et l'enseignant, le but étant de le partager aussi avec d'autres apprenants afin de comparer son expérience personnelle, apprendre sur soi et les autres et trouver un soutien et motivation supplémentaires dans les interactions orales[100]. N'oublions pas, enfin, que pour se pouvoir se positionner et s'intégrer progressivement dans la société d'accueil, l'individu doit identifier, contrôler et surmonter ses ruptures et ses conflits socioculturels en négociant avec sa propre identité culturelle en premier lieu. Car si un bon déploiement de la CCI n'implique pas la neutralisation ou l'absence de conflits interne et/ou externe, mais plutôt la capacité à les gérer, cet apprentissage peut bénéficier d'un espace qui lui soit propre ainsi que du retour d'un enseignant facilitateur de la compréhension.

Au bout du compte, l'évaluation de la CCI, plus que celle de n'importe quelle autre compétence, porte moins dans l'absolu sur l'appréciation d'une performance concrète que sur le cheminement qui reste à faire en vue d'un objectif souhaité. En décrivant le processus d'apprentissage, le CECR (2001 : 40) le résume ainsi :

> L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient *plurilingue* et apprend l'*interculturalité*. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles.

Car, au bout des apprentissages et de l'intégration socialement réussie des apprenants de langue étrangère, l'interculturalité aspire à se transformer en multiculturalité

[100] Cadet & Tellier (2007 : 147-148) proposent d'ailleurs le blog et le forum comme de nouvelles versions du journal d'apprentissage, encore plus efficaces. En effet, dans le forum et le blog on n'écrit pas seulement pour soi, on écrit en même temps pour soi et pour les autres, ce qui rend le rôle de l'étudiant bien plus réflexif et interactif. Contrairement à la réflexion individuelle des journaux d'apprentissage classiques, le forum s'inscrit décidément dans la réflexion collective. Au lieu de corriger les journaux d'apprentissage et de les étudier, l'enseignant participe aussi à cette réflexion collective en orientant la discussion et en apportant aux étudiants un cadrage théorique en vue du développement de leur culture didactique. Cadet & Tellier concluent que ces écritures réflexives du blog et forum devraient être uniquement ouvertes à la communauté d'apprentissage concernée pour des raisons de confidentialité et de respect de l'individu.

PARTIE II

CHAPITRE 4.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET PRÉSENTATION DU CORPUS

Au moment d'aborder l'analyse de notre corpus d'étude (annexe 2), une présentation détaillée de la démarche et des choix méthodologiques que nous avons faits dans la phase du recueil des données nous semble s'imposer. L'explicitation des choix de transcription adoptés pour les entretiens est également nécessaire, au même titre que la justification argumentée de la représentativité de l'échantillon par rapport aux classes de FLE multilingues et pluriculturelles en milieu homoglotte que nous nous proposons d'aborder comme lieu privilégié de la rencontre interculturelle pour les apprenants primoarrivants en France. Enfin, une présentation aussi exhaustive que possible des 26 apprenants interviewés en fonction de variables comme l'âge, le bagage initial en FLE, la formation en cours ou la durée de séjour escomptée et/ou écoulée au moment de l'entretien complètent ce chapitre introductif à l'analyse et fournissent une série de tableaux récapitulatifs auxquels le lecteur pourra se référer ultérieurement en cas de besoin.

4.1. Méthodologie de recueil de données

Le choix de l'entretien directif comme méthode de recueil de données (plutôt que la simple passation de questionnaires, par exemple), la constitution du corpus lui-même (quarante et une heures et vingt-sept minutes d'entretiens enregistrés transcrits) et nos choix méthodologiques d'analyse (thématique, interprétative et explicative) demandent une première justification. Mais avant, il est peut-être utile de rappeler quels sont les différents types d'entretien ainsi que les domaines de recherche dans lesquels ils se sont avérés le plus adaptés d'un point de vue heuristique.

4.1.1. L'interview

Les raisons qui nous ont amenés à choisir l'interview —liées à la nature de l'échange que nous souhaitions susciter autour de l'expérience de chacun des interviewés

en France la nature de leurs représentations et leurs difficultés de communication— ont été évoquées entre autres par Blanchet et Gotman (2007). D'après ceux-ci, « l'entretien, qui va à la recherche des questions des acteurs eux-mêmes, fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan » (Blanchet & Gotman, 2007 : 21). Dans la mesure où le recueil de données portait sur les expériences personnelles de communication des interviewés dans la société d'accueil et dans leur classe de FLE, il était en effet souhaitable d'adopter une forme de questionnement permettant à la personne interviewée de s'exprimer de manière assez souple et ouverte.

Cela dit, lorsque l'échange a pour but de recueillir des informations sur un sujet donné et qu'il devient par conséquent un entretien d'enquête, comme le rappelle Berthier (2010 : 69), celui-ci ne se limite pas à « une situation de bavardage à bâtons rompus entre amis ni une simple discussion de palier avec ses voisins. Ce n'est pas non plus un échange d'arguments pour convaincre ou pour controverser, ni un interrogatoire policier ou une confession ». En fonction du comportement de l'interviewer et du degré de directivité de ses interventions, il existe plusieurs types d'entretiens individuels pouvant aller de l'entretien libre au questionnaire fermé. La palette de formules possibles s'organise à partir de deux grandes catégories générales :

- les entretiens à questions fermées ou questionnaires, où l'interviewé ne peut répondre qu'en effectuant un choix entre les différentes modalités de réponse qui lui sont présentées ;
- les entretiens à questions ouvertes, où l'enquêté répond comme il le désire ;

Dans cette deuxième catégorie, il est encore possible de détailler des sous-modalités : les interviews non directifs, les interviews semi-directifs et les interviews directifs (Dubouchet, 1999 : 100), que nous pourrions caractériser comme il suit :

-Les entretiens non directifs :

Ce type d'entretien a pour objectif de favoriser l'émergence d'une parole libre dans laquelle le non-dit parvient à s'exprimer. Son but est d'encourager l'interviewé à développer un discours en profondeur qui lui permet de découvrir progressivement certains éléments dont celui-ci n'avait pas pleinement conscience. Dans ces entretiens —aussi appelés *entretiens libres*—, l'interviewer n'interroge pas les individus ; il présente brièvement le thème qu'il demande à l'interviewé d'analyser et le laisse s'exprimer ensuite en toute liberté ; il se manifeste donc assez peu et « ses interventions

sont destinées uniquement à encourager et à aider l'interviewé afin qu'il développe son discours » de la façon la plus neutre possible et en prenant soin de ne pas l'orienter (Fenneteau, 2007 : 10 et 11). Logiquement, dans ce type d'enquête, l'objectif n'est pas d'obtenir des informations précises, mais de collecter un matériau riche permettant d'avoir un aperçu des principales dimensions du phénomène étudié[101].

-Les entretiens semi-directifs

L'interviewer qui aborde un entretien semi-directif le fait à l'aide d'un guide qui dresse la liste des sujets que l'interviewé souhaite aborder. Lorsque l'interviewé n'évoque pas un thème figurant dans le guide, l'enquêteur l'invitera à en parler. L'interviewé s'exprime librement et, comme il était déjà le cas pour les entretiens non directifs, l'enquêteur lui apportera une aide si celui-ci éprouve des difficultés pour s'exprimer. Même s'il est possible de conduire une recherche à partir d'entretiens exploratoires non directifs, généralement, après quelques entretiens de ce type, il est courant de passer à une technique un peu plus directive, comme celle de l'entretien semi-directif ou guidé, où « l'enquêteur s'est fixé des zones d'exploration et veut obtenir que le sujet traite et approfondisse un certain nombre de thèmes » (Berthier, 2010 : 78). L'entretien semi-directif combine ainsi une attitude non directive, afin de favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance, et un projet directif, dans le but d'obtenir également des informations sur des points préalablement identifiés.

-L'entretien directif

Lorsque l'interviewer utilise une technique directive, il interroge les individus en s'appuyant sur une liste de questions détaillées, toujours identiquement formulées et généralement posées dans le même ordre, en rapport avec la problématique de l'enquête. Cette procédure de questionnement précise ne saurait être confondue avec une enquête par questionnaire, dont les questions sont accompagnées de modalités de réponse ou appellent des réponses très brèves, puisque l'interviewer intervient ici pour recadrer ou relancer l'interviewé en cas de réponse trop laconique. Les entretiens directifs visent la collecte de données ciblées —« des informations précises sur certains sujets (comportements, intentions, etc.) » (Fenneteau, 2007 : 10)— dans le cadre d'une étude

[101] En effet, les recherches fondées sur des entretiens libres ont généralement pour but de « décrire les croyances profondes des individus et d'analyser les ressorts de leur comportement » (Fenneteau, 2007 : 11).

qualitative, ce qui permet, dans un deuxième temps, de construire une grille d'analyse détaillée.

La forme d'entretien que nous avons retenue comme étant la plus appropriée à l'objectif de notre recherche a été celle de l'entretien directif[102]. En effet, nous souhaitions que nos interviewés puissent s'exprimer abondamment sur des questions précises concernant des perceptions, attitudes et expériences, afin de faire émerger, à l'aide de relances et recadrages si besoin, le discours le plus riche possible sur l'interculturel à l'intérieur et en dehors de la salle de classe.

4.1.2. La préparation de l'entretien directif : le guide d'entretien

L'élaboration du guide d'entretien qui allait décliner la problématique de notre enquête sous forme de questions détaillées a également fait l'objet d'une réflexion méthodologique.

Pour commencer, le questionnaire est exclusivement composé de questions ouvertes, mieux adaptées à la nature qualitative de notre enquête. Celles-ci constituent, en effet, l'outil de collecte le plus intéressant lorsque l'enquêteur adopte, comme c'était notre cas, une démarche exploratoire visant à recueillir des informations très riches pour pouvoir faire des « découvertes ». Ce type d'approche, confirme Fenneteau (2007 : 64), « est fréquemment utilisé pour étudier les représentations des individus, leurs attentes ou la signification qu'ils attribuent à certaines pratiques. » Mais si les réponses aux questions ouvertes sont souvent riches en informations, le degré d'exhaustivité varie en fonction de l'interlocuteur et elles peuvent aussi être superficielles, ce qui les rendra inexploitables. Le fait de répondre à une question ouverte de façon précise et nuancée constitue, après tout, un exercice élaboré, surtout lorsqu'il se fait en langue étrangère. Il est vrai que le climat instauré par l'interviewer peut jouer un rôle fondamental pour tirer le meilleur parti de chaque interviewé, mais au final certains entretiens seront inévitablement plus pauvres. Les questions ouvertes s'imposent, enfin, lorsque l'on souhaite obtenir une réponse spontanée.

[102] Selon Moliner & Guimelli (2015 : 39), « Dans la plupart des cas, les entretiens utilisés dans le but de recueillir les contenus représentationnels sont semi-directifs ou guidés. Dans ce type d'entretien, l'enquêteur a déterminé *a priori* des zones d'exploration du champ de représentation et son objectif prioritaire est que l'interviewé traite et approfondisse un certain nombre de thèmes. L'atteinte de cet objectif est facilitée par la mise au point et l'utilisation d'un *guide d'entretien*. Généralement établi après quelques entretiens exploratoires, il se présente sous la forme d'un inventaire de questions répertoriant les thèmes qui devront être abordés au cours de l'entretien ».

En répondant ce qui leur vient immédiatement à l'esprit (*top of mind answer*), les participants fournissent des informations précieuses à l'enquêteur sur leurs schémas de pensée ainsi que sur le contenu de leur mémoire affective et à court terme (Fenneteau, 2007 : 59-64).

Pour conclure, les questions ouvertes ne sont pas toutes pareilles. Elles peuvent être classées en fonction de la nature des réponses qu'elles suscitent et il importe de préciser que notre guide est majoritairement composé de questions de type « textuel ». Par opposition questions de type « numérique » (*Cela fait combien de temps que vous étudiez le français ?*) ou aux questions « nominales » (*Quelle est l'émission de télévision que vous regardez le plus souvent ?*) cette catégorie de questions (*Que signifie le mot « culture » pour vous ?*) invite en principe l'interviewé à enchaîner plusieurs énoncés. Il est possible encore de formuler des questions de type textuel à champ large ou d'aborder plus directement le sujet. La distinction est pertinente car ce qu'on pourrait appeler le « réglage du filtre » pourrait avoir un impact qualitatif sur l'information recueillie. Les exemples ne manquent pas dans la littérature sur le sujet. Ainsi, dans le cadre d'une étude sur la lecture, on pourrait se placer à la périphérie du thème : *J'aimerais que vous me parliez de votre vie hors travail*, ou au centre de celui-ci : *Voulez-vous me parler de vos lectures ?* Dans le premier cas, il est possible que la personne passe à côté du thème d'étude ; dans le second cas, on risque de ne pas découvrir si le thème est important pour elle ou non. D'autre part, le choix entre une formulation personnalisée : *Qu'est-ce un psychologue pour vous ?* Et une question générale, plus large : *Qu'est-ce qu'un psychologue ?* peut également influer sur la réponse de la personne interrogée. La consigne impersonnelle risque de susciter des discours plus généraux et stéréotypés, mais en même temps évitera parfois une réaction de retrait, lorsque l'enquêté est sensible au sujet ou doit mettre des mots sur ses difficultés (Berthier, 2010) … C'est pour cette raison que, dans l'élaboration de notre guide d'entretien, nous avons essayé de jouer sur de différentes formulations d'une même question, ce qui peut donner l'impression d'une vague répétition. Plus tard, au fil des entretiens, nous avons décidé de supprimer certaines récurrences lorsqu'une formulation spécifique s'était avérée clairement plus rentable[103].

Le guide d'entretien élaboré suite à cette réflexion (annexe 1, 3-6) est composé d'un total de soixante-trois questions, avec la marge de variation que nous venons

[103] Les entretiens avec Nayef, Soonmi et Wonjin (annexe 2 : p. 247, p. 233, p. 344) les trois premiers interviewés, ont été en ce sens une sorte de banc d'essai. À partir de ces entretiens, certaines questions ont dû être précisées ou carrément supprimées.

d'évoquer : modifications de formulation, omission de questions de relance et précision lorsque les réponses données étaient assez riches. Seulement deux questions ont été ajoutées en cours d'enquête, et ceci pour formaliser des pistes surgies grâce à la tournure spontanément prise par plusieurs entretiens. Les questions n'y sont pas forcément organisées en blocs thématiques et l'ordre dans lequel elles ont été posées aux différents participants a pu être légèrement modifié d'un entretien à l'autre. La raison de cette souplesse dans l'ordre est double : d'une part, après des questions intermédiaires destinées à renouer la dynamique du discours en cas de « panne » ou réponse insuffisante, elle ouvre des possibilités de retour et relance plus effectives ; d'autre part, elle permet une meilleure adaptation au rythme marqué par chaque interviewé[104].

Dans la logique qui préside à toutes les questions posées, nous avons toujours tenu compte de la judicieuse remarque de Berthier (2010 : 77) : « L'entretien n'est pas un débat d'idées. Le sujet saura mieux parler de son vécu (ce qu'il ressent, ce dont il se souvient, ses expériences) qu'aborder des sujets de façon générale ». L'objectif était en effet pour nous de recueillir des données moins sur les conceptions des acteurs que sur des pratiques qu'il fallait les amener à décrire. C'est pourquoi les questions portent non seulement sur la motivation de leur séjour ou leurs représentations, mais aussi sur leurs interactions sociales (en classe et hors classe) et leurs expériences de communication interculturelle (réussies ou marquées par les difficultés). Notre démarche de questionnement en entretien renvoie par ailleurs assez fidèlement à la description qu'en font Beaud & Weber (1997 : 177-178) lorsqu'ils affirment que

> certaines de vos questions sont des hypothèses de recherche, d'autres seront des petits tests et vous allez mettre au point, en cours d'entretien, de petits raisonnements expérimentaux. Au fur et à mesure que votre enquête de terrain avancera, vous progressez dans la manière de conduire vos entretiens et dans l'élaboration de votre « problématique ».

Notre problématique, déclinée au départ dans trois questionnements principaux, a pris forme dans l'étape du guide d'entretien autour de trois thématiques :

- les représentations/perceptions sur la France, la culture française et les Français ;

[104] Le guide d'entretien n'est pas un cadre rigide, en effet : « L'ordre des thèmes prévu est la plus logique possible, mais il n'est pas imposé : chaque entretien a sa dynamique propre. Le seul point important est que tous les enquêtés aient abordé tous les thèmes du guide avant de terminer l'entretien — ce qui permettra de réaliser une analyse comparative des différents entretiens » (Berthier, 2010 : 80).

- le récit d'expériences à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle de classe et le discours sur les situations de communication interculturelle ;
- les dynamiques motivationnelles et d'apprentissage associées au déploiement de la CCI.

4.2. Le recueil des données : prise de contact, passation et transcription

L'étape suivante à l'élaboration du guide a encore été soigneusement planifiée en fonction d'un certain nombre de points à considérer lors de la mise en place d'une enquête par entretien. De la prise de contact avec les sujets à interviewer, au climat de l'échange établi en cours d'entretien, sans oublier les informations livrées sur la recherche effectuée, il s'agit là d'éléments significatifs pour assurer que le processus de recueil des donnés se passe dans les meilleures conditions.

4.2.1. La prise de contact et la présentation de l'enquête

Notre démarche en tant qu'enquêteur et les circonstances dans lesquelles s'est fait la prise de contact avec les futurs enquêtés ont toujours été les mêmes. Suite à une sollicitation personnelle à la sortie des cours de FLE qui ont lieu dans les locaux du Centre Universitaire d'Études Françaises (CUEF) de l'Université Stendhal-Grenoble 3 — actuellement Université Grenoble Alpes—, nous avons pu présenter notre recherche aux candidats potentiels[105]. Cette première prise de contact s'est faite selon les étapes proposées par Berthier (2010 : 73-74) comme il suit :

1) Après une présentation rapide en tant qu'enquêteur, nous avons mentionné l'objectif de notre enquête en insistant sur l'intérêt de la participation à une recherche doctorale avec des arguments de type général (l'occasion de s'exprimer, de faire avancer la recherche en FLE avec leur avis) ou de type pratique (l'occasion de pratiquer le français) et en ajoutant le principe d'une petite compensation financière pour le temps

[105] Cette modalité d'approche a été moins un choix que le résultat d'une contrainte. Tous les enquêtés sollicités ou ayant participé à notre recherche suivaient des cours de FLE au CUEF dont la directrice de l'époque, Élisabeth Brodin, a refusé toute coopération avec le LIDILEM, laboratoire d'affectation de l'enquêteur. Malgré l'appartenance de ces deux structures à la même université, aucun accord n'a pu être atteint et tout contact avec les apprenants du CUEF s'est fait, par conséquent, à l'initiative personnelle du doctorant et en dehors de tout encadrement institutionnel.

consacré. L'objectif de l'entretien n'a donc été que vaguement évoqué —« vous allez me parler de votre expérience en France »—, ceci afin de garantir la spontanéité et la fiabilité d'un récit non préparé au moment de l'entretien à venir.

Nous avons également pris le parti de ne pas mentionner notre nationalité (syrienne) tout en précisant clairement que nous n'étions pas français. Ce choix s'est avéré par la suite très rentable, car nous avons pu constater, lors des entretiens, que les témoins interviewés étaient totalement à l'aise pour s'exprimer au sujet de leurs représentations sur la France et les Français. Parfois, un sentiment de connivence s'est même installé avec l'enquêteur étranger qui avait dû forcément passer par des expériences similaires. Pour les mêmes raisons, certaines perceptions sur les Arabes en France n'auraient peut-être pas été explicitées si les interviewés avaient pris connaissance de notre nationalité. Nous avons uniquement dérogé à cette règle à trois reprises, lorsque l'interviewé était arabophone et rencontrait des difficultés à s'exprimer librement en français.

2) Une fois la convivialité de l'échange assurée, un rendez-vous a été fixé avec les personnes qui ont accepté de participer à l'enquête. Les modalités pratiques de l'entretien ont été spécifiées à ce moment-là : lieu, durée approximative, accord de principe sur un enregistrement afin d'éviter la prise de notes et assurer une meilleure qualité d'écoute et d'interaction, etc.[106]
3) Les lieux de passation des entretiens —qui se sont déroulés entre le 24/05/2013 et le 20/08/2013— ont été aussi soigneusement choisis entre temps. La plupart des entretiens ont eu lieu dans les locaux de la Maison des Langues et des Cultures de l'Université Stendhal (sur le campus grenoblois), plus précisément dans la salle des enseignants. Garantissant une ambiance tranquille en période d'interruption pédagogique estivale, les interviewés ne pouvaient attribuer une identité professionnelle à cette salle, au-delà des casiers et du matériel pédagogique visiblement entreposé, et l'identifiaient surtout comme un lieu mis à disposition pour

[106] Pour ce qui est de la durée approximative de l'entretien et de son enregistrement, Berthier précise ce qui relève par ailleurs du bon sens : « Il est nécessaire de prévoir une durée suffisante pour la situation de confiance entre enquêteurs et enquêtés avec le temps de s'établir. Cela évitera aussi que la personne, pressée, ne regarde sans arrêt sa montre ou interrompe l'entretien. Une à deux heures est un ordre de grandeur classique pour des enquêteurs entraînés » (Berthier, 2010 : 73). L'enregistrement, dit-il encore « est le seul moyen d'avoir à la fois l'intégralité du texte, les contours du discours (temps, atmosphère) et également la possibilité d'apprécier la part de suggestion du meneur de jeu. L'enregistrement restitue fidèlement le déroulement et le langage de l'entrevue. Il est l'outil obligé de l'entretien, la mémoire de l'enquêteur qui ne peut pas assurer en même temps écoute attentive et positive, relance et prise de notes » (Berthier, 2010 : 77).

ma recherche puisqu'il était fermé à clé[107]. Cinq entretiens ont cependant eu lieu dans des salles individuelles réservées aux chercheurs de la bibliothèque Droit-Lettres, toujours sur le campus grenoblois. Dans les deux cas, le cadre matériel de l'entretien, très neutre, était composé d'une table ronde, d'une bouteille d'eau mise à disposition de l'interviewé, d'un ordinateur portable et d'un dictaphone. Si le lieu de l'entretien peut orienter le discours (Berthier : 2010) —le lieu de travail, par exemple, incite davantage à parler de la situation professionnelle et le domicile d'aspects plus personnels—, la tranquillité d'une salle de travail à l'Université en dehors de l'agitation du CUEF a dans tous les cas favorisé un climat échange détendu sans pour autant quitter l'un des lieux principaux de l'expérience d'apprentissage du FLE sur laquelle les interviewés étaient invités à s'exprimer.

4) Avant de démarrer l'entretien à proprement parler et faisant suite à un bref échange à bâtons rompus destiné à mettre l'interviewé en confiance, nous avons défini les rôles de chacun et souligné les engagements que l'interviewé et nous-mêmes devions respecter, de manière à établir ce que Fenneteau appelle « le cadre contractuel de l'entretien » (2007 : 17). Un certain nombre de points de déontologie professionnelle pouvant contribuer à rassurer l'interviewé (respect de l'anonymat, confidentialité, liberté de parole) ont été évoqués à ce moment-là et de plus longues explications ont été fournies sur l'enregistrement vidéo, étant donné que celui-ci doit donner son accord pour la cession du droit à l'image. La définition du cadre contractuel de l'entretien exige en effet un certain soin, car, comme nous avons pu le constater, l'enregistrement vidéo mettait certains participants en situation de stress. Finalement, vingt-trois entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement vidéo et audio, à l'aide d'une caméra intégrée à un ordinateur et d'un magnétophone, et trois entretiens ont fait uniquement l'objet d'un enregistrement audio, en respectant la préférence exprimée par les interviewés[108]. Dans les deux cas, les cinq minutes initiales ont été consacrées à un échange convivial sans rapport direct avec le sujet (parler de la ville de Grenoble, comment l'enquêté est arrivé à la Maison des Langues, questions générales sur les cours de ce jour-là, etc.), en prenant soin de signaler que l'enregistrement avait démarré, mais en laissant au participant le temps de l'oublier.

[107] Nous devons préciser que nous avions accès à cette salle en tant qu'enseignant vacataire de langue arabe de ce qui était à l'époque le Département LANSAD de l'Université Stendhal (actuellement Service des Langues de l'UGA).
[108] Il s'agit des entretiens de Soonmi et Wonjin, coréennes, et de Nayef, saoudien.

5) L'entretien s'est déroulé ensuite, toujours en français, à une exception près (Safa, irakien) qui a préféré faire l'intégralité de l'interview en arabe à cause de ses grandes difficultés à s'exprimer dans la langue cible. L'arabe est aussi présent dans deux autres entretiens (Nayef, saoudien, et Aladin, irakien) pour remédier à des difficultés d'expression ponctuelles. Le recours à l'anglais remplit dans d'autres entretiens la même fonction, même lorsque les interviewés ne sont pas des natifs anglophones. Dans tous les cas, cette alternance de langues sera fidèlement reflétée par la transcription, comme nous l'expliquerons plus bas. Nous devons signaler que, au-delà la petite compensation financière qui leur était proposée —et qu'un participant irakien a refusé d'accepter—, la motivation principale mise en avant par les apprenants pour participer à l'enquête a été leur désir de pratiquer le français. La seule participante (Olivia, chinoise) qui nous a contactés à l'aide des affiches collées dans les locaux de l'Université Stendhal a déclaré exactement la même raison pour sa démarche.

4.2.2. La relation interviewer/interviewé

Au cœur de l'entretien comme technique d'enquête, la relation interviewer/interviewé exige d'établir un rapport suffisamment égalitaire pour que le dernier ne se sente pas dans l'inconfort d'un interrogatoire ou d'une performance linguistique jugée. Ceci est important, car, comme Blanchet & Gotman, (2007 : 7) le font remarquer, « l'entretien qui modifie les rapports entre interviewer et interviewé modifie aussi la nature de l'information produite ». Même si l'enquêteur et les participants ne se connaissent pas, c'est aussi un fait que dans l'échange « intervient l'idée que chacun a de l'autre, mais aussi ce que chacun pense que l'autre va penser de lui » (Berthier, 2010 : 70), ce qui pourrait encore aboutir à un résultat d'enquête biaisé. Mais ce biais n'est pas toujours le résultat d'une maladresse ou d'un manque de savoir-faire. Il peut se jouer, par exemple, sur terrain plus subtil des attentes de l'enquêteur en créant un effet d'anticipation : « lorsque l'enquêteur estime qu'une question est difficile ou qu'il aura beaucoup de non-réponses, il obtient en général moins de réponses » (Berthier, 2010: 71) ; ou alors par un climat de connivence trop évidente ayant pour effet que « le sujet ne ressent[e] pas le besoin de tout expliciter à quelqu'un qui paraît avoir les mêmes expériences que lui ou qui semble déjà bien connaître la situation » (Berthier, 2010 : 70). Aussi, notre souci pendant le

déroulement de l'entretien aura été à tout moment de maintenir la distance juste avec les interviewés[109].

Notre difficulté principale en ce sens, en tant qu'enquêteur étranger, a été de montrer de l'empathie par rapport à certaines frustrations ou difficultés exprimées dans l'entretien, sans pour autant laisser s'installer ce climat de connivence à double tranchant ni laisser apparaître notre propre expérience d'insertion dans la culture française, surtout avec les interlocuteurs arabophones. Les conseils méthodologiques de Berthier (2010 : 77), qui liste les types d'intervention destinés à manifester l'intérêt que l'enquêteur porte à ce qui est dit, ont été très utiles à ce propos et nous avons abondamment eu recours à ces types d'interaction :

- La reformulation-clarification ou résumé du contenu : redire en d'autres termes ce qui vient d'être exprimé sans en changer l'esprit, pour bien montrer que le propos a été assimilé ;
- L'écho ou miroir : répétition d'un mot ou un groupe de mots ou une phrase ;
- L'interprétation : reformuler en allant au-delà de la pensée du sujet, en lui proposant des pistes de lecture auxquelles il n'avait pas pensé ;
- Le reflet : expliquer une attitude, des émotions, des sentiments non dits ;
- Le recentrage : reprendre la question de départ ou relancer sur le dernier développement intéressant pour limiter les digressions ;
- La demande neutre d'informations complémentaires : invitation à donner des précisions pour décrire une situation ou faire spécifier les cadres de référence ;
- La demande d'éclaircissement : ou tactique de l'incompréhension volontaire (*je ne vois pas bien ce que vous voulez dire*…) ;
- Les marques d'écoute : expressions brèves qui manifestent la compréhension et l'intérêt, et invitent donc à poursuivre le discours : (*je vois, je comprends*) ;
- Les silences : souvent craints mais pas toujours gênants. Certains silences sont au contraire payants car ils permettent un temps d'auto exploration nécessaire pour enrichir ou formuler ses idées, voire un retour sur soi ou sur ses émotions.

Enfin, même sans le savoir-faire d'un enquêteur professionnel, il nous a semblé évident qu'une certaine attitude bienveillante était nécessaire pour éviter les réponses destinées à

[109]Certes, la personnalité de l'interviewer, son âge, sexe, apparence physique ou, dans notre cas précis, sa nationalité peut influencer l'interviewé. Mais si ces éléments de biais ne peuvent pas toujours être neutralisés, nous avons constamment gardé à l'esprit la nécessité de maintenir hors échange notre propre cadre de référence et nos préjugés.

"faire bonne impression" et pouvoir susciter un discours spontané sur la culture d'accueil sans que l'interviewé s'auto censure ou soit inhibé par le sentiment de perdre la face en racontant d'éventuelles difficultés[110]. Après tout, « les entretiens d'enquête réalisés montrent que l'enquêté peut se confier sur des sujets intimes, privés, ou même des pratiques répréhensibles : il n'y a pas de sujet qui soit inabordable avec un bon enquêteur » (Berthier, 2010 : 69-70) …[111]

4.2.3. Les choix de transcription

Afin de pouvoir les soumettre ensuite à une analyse systématique, l'ensemble des entretiens a été intégralement transcrit, selon les critères suivants. L'objectif de la recherche n'étant pas strictement linguistique, dans les entretiens des étudiants qui éprouvent beaucoup de difficultés à s'exprimer en français —notamment ceux du niveau A1 et parfois niveau A2— certaines phrases ont été légèrement reformulées afin d'en faciliter la lecture. Lorsque les réponses des interviewés, tous niveaux confondus, contiennent des fautes ponctuelles de langue ou de prononciation, ces fautes ont également été corrigées sans aucun changement du sens de la phrase dans le but de ne pas distraire le lecteur dans d'éventuelles citations. En revanche, lorsque la syntaxe n'est pas naturelle en français sans pour autant porter préjudice à la compréhension de la phrase, que le vocabulaire est approximatif ou que le discours est haché par des hésitations, des redites ou des changements de direction, nous n'avons pas jugé utile d'en améliorer la rédaction. Dans la transcription, nous avons également pris soin de reproduire les silences, les rires et les temps de réflexion afin de transmettre toute information pertinente sur la forme d'énonciation du discours. Enfin, les entretiens déroulés partiellement ou totalement en arabe ont été traduits par nos soins, ainsi que les mots et fragments de discours en anglais. Dans les annexes, et parfois aussi dans les citations qui étayent l'analyse pour l'anglais, la traduction figure à la suite de l'original, toujours entre crochets.

---

[110] En effet, « même si les individus sont conscients de leurs attitudes et sentiments réels, les mesures explicites et indirectes leur laissent toujours la possibilité de contrôler leurs réponses de manière à ne pas les exprimer. En effet, étant basées sur un processus d'introspection, elles laissent la possibilité aux individus de contrôler et/ou cacher leurs attitudes personnelles. La désirabilité sociale ou le « politiquement correct », plus généralement les normes sociales, peuvent ainsi contraindre les individus à inhiber l'expression de leurs attitudes » (Légal&Delouvée, 2008 : 34).

[111] Les qualités d'un bon enquêteur étant, pour cet auteur :
- le sens des relations humaines ;
- la capacité d'introspection ;
- une attitude professionnelle qui implique pour l'essentiel : réceptivité, largeur d'esprit, attention, discrétion et neutralité.

4.3. La composition du corpus

La sélection des interviewés s'est faite sur le simple critère du désir de participation, sans autre condition que celle d'être inscrits dans une formation de FLE à l'Université. Sur les cent dix-sept étudiants sollicités, un total de quatre-vingt-huit (trente-cinq étudiants et cinquante-trois étudiantes) ont refusé de participer à l'enquête ; et, après avoir donné leur accord, trois étudiants (un Brésilien, un Vietnamien et un Italien) ne se sont finalement pas présentés au rendez-vous fixé pour l'entretien. Le corpus final comporte donc vingt-six entretiens, avec douze nationalités et plusieurs ethnies représentées. Sur ce total, quatre interviewés ne peuvent pas être considérés comme faisant partie d'une mobilité étudiante à proprement parler, puisqu'ils sont déjà entrés dans la vie active dans leur pays d'origine[112]. Il n'en demeure pas moins que, de par leur double statut d'apprenants de FLE et d'étudiants étrangers dans un Centre Universitaire d'Enseignement du Français, ils ont également leur place dans le champ de notre étude tel que nous l'avions défini (voir p. 28).

4.3.1. Un échantillon varié

La fourchette d'âge des interviewés est très large (entre dix-neuf et quarante ans) et les raisons pour lesquelles les apprenants suivent un enseignement de FLE dans une université en France sont également diverses : préparation pour un cursus universitaire en France, objectif professionnel en rapport avec le cursus suivi dans leur pays d'origine ou simple formation linguistique. Le niveau de langue de la formation suivie (de A1.8 à B2.6) et la durée du séjour déjà fait en France au moment de l'entretien (de six jours à deux ans et dix mois) varient, enfin, assez. Les deux tableaux ci-dessous récapitulent de façon claire et détaillée la composition de notre échantillon, avec les principaux recoupements signalés par des codes couleur afin de faciliter une lecture synoptique[113] :

[112] Il s'agit de Petar, Anne, Inma et Lena (voir tableau 4, p. 164).
[113] Une fiche de présentation récapitulative de la personne interviewée est aussi présentée en préambule à la transcription de chaque entretien (voir annexe 1 : 3).

R	Interviewé.e	Nationalité	Âge	Niveau du cours suivi	En France depuis
1	**Aladin**	Irakienne	39	B1.6	7 mois
2	**Safa**	Irakienne	40	A2.2	6 mois
3	**Chila**	Canadienne	20	A2.5	18 jours
4	**Jess**	Canadienne	24	A2.5	1 mois
5	**Joyce**	Canadienne	20	B1.1	2 semaines
6	**Justin**	Canadienne	25	B2.6	2 semaines
7	**Michelle**	Canadienne	21	B1.2	12 jours
8	**Faith**	Nigériane	22	A2.3	4 mois
9	**Frederick**	Nigériane	21	B1.8	4 mois
10	**Guilherme**	Brésilienne	21	B1.3	6 jours
11	**Helen**	Brésilienne	28	A1.8	1 mois et 12 jours
12	**Emmanuelle**	Brésilienne	21	A1.8	2 mois
13	**Pâmella**	Brésilienne	20	B1.3	12 jours
14	**Soonmi**	Coréenne	21	B2.3	5 mois
15	**Wonjin**	Coréenne	23	B2.3	5 mois
16	**Lola**	Chinoise	23	B2.5	9 mois
17	**Diane**	Chinoise	23	A2.2	7 mois
18	**Éveline**	Chinoise	23	A2.2	8 mois
19	**Olivia**	Chinoise	20	B1.6	10 jours
20	**Tintin**	Chinoise	19	B1.2	1 semaine
21	**Petar**	Bulgare	30	B1.5	1 mois et demi
22	**Anne**	Allemande	32	A2.2	3 mois
23	**Inma**	Espagnole	25	B1.1	1 semaine
24	**Lena**	Suisse	29	B1.1	3 semaines
25	**Linda**	Taïwanaise	33	B1.8	2 ans et 10 mois
26	**Nayef**	Saoudienne	21	A2.3	2 mois

Tableau 4 – *Les interviewé.e.s*

Nous préciserons, au passage, que les prénoms affichés dans le cadre de cette recherche ont été préalablement discutés avec chacun des interviewés. Certains d'entre eux ont choisi de garder leur vrai prénom et d'autres ont préféré se donner un pseudonyme. Le prénom retenu a été consigné avec le reste des informations nécessaires (âge, nationalité, niveau du cours de français suivi, modalité d'enregistrement choisie et, le cas échéant, accord pour cession de leur droit à l'image) dans le contrat d'entretien (annexe 1), qu'il fallait dater et signer avant le début de celui-ci. Le tableau ci-dessous complète le premier tableau, avec les informations sur la date et durée de l'interview, ainsi que sur le domaine d'études (ou d'activité) de chacun des interviewés :

Interviewé.e	Ville de résidence	Domaine et niveau d'étude	Durée de l'entretien	Date de l'entretien
Aladin	Grenoble	Master en chimie	02 :33 :02	20/08/2013
Safa	Grenoble	Master 2 en microbiologie	01 :28 :39	27/07/2013
Chila	Grenoble	Licence en criminologie en cours	01 :37 :32	05/08/2013
Jess	Grenoble	Dernière année de Licence en Ressources Humaines	01 :08 :16	01/08/2013
Joyce	Grenoble	2ème année de Licence en informatique	01 :17 :37	09/08/2013
Justin	Grenoble	Master1 en Affaires européennes	01 :37 :40	12/08/2013
Michelle	Grenoble	Étudiante en Licence d'Affaires dans une école de tourisme	01 :19 :48	08/08/2013
Faith	Grenoble	3ème année de licence en FLE	01 :21 :23	02/08/2013
Frederick	Grenoble	3ème année de licence en FLE.	01 :59 :21	01/08/2013
Guilherme	Grenoble	Licence en ingénierie informatique	01 :23 :44	08/07/2013
Helen	Grenoble	4ème année en ingénierie électrique « 5ème année en cours de préparation en France »	02 :02 :25	21/08/2013
Emmanuelle	Grenoble	4ème année en ingénierie électrique « 5ème année en cours de préparation en France »	02 :14 :41	12/08/2013
Pâmella	Grenoble	Master 1 en Chimie	01 :49 :15	27/07/2013
Soonmi	Grenoble	Troisième année de licence en FLE	01 :24 :03	17/05/2013
Wonjin	Grenoble	Licence en Histoire de l'Art	01 :06 :05	27/07/2013
Lola	Grenoble	Licence en langue française. Cours préparatif de Master 1 FLE en FR	01 :14 :22	27/07/2013
Diane	Grenoble	Licence en FLE en vue de M1+M2 en FR	01 :29 :30	27/07/2013
Éveline	Grenoble	Licence en FLE	01 :38 :09	27/07/2013
Olivia	Grenoble	Troisième année en médecine.	01 :30 :03	08/08/2013
Tintin	Grenoble	2ème année en médecine	01 :45 :34	06/08/2013
Petar	Grenoble	Dentiste	01 :33 :34	07/08/2013
Anne	Grenoble	Employée	02 :20 :23	30/07/2013
Inma	Grenoble	Ingénierie industrielle (employée)	01 :59 :21	01/08/2013
Lena	Grenoble	Enseignante à l'école primaire et secondaire. Diplôme pédagogique	01 :13 :04	08/08/2013
Linda	Grenoble	Master dans une École de commerce	01 :03 :55	31/07/2013
Nayef	Grenoble	2ème année en LEA, Langue et traduction, option langue française	01 :15 :31	24/05/2013

Tableau 5 – *Informations complémentaires sur les interviewé.e.s*

Comme signalé ci-dessus, la durée des entretiens varie entre une heure et trois minutes pour le plus court et deux heures et trente-trois minutes pour le plus long, en fonction de l'aisance et de la vitesse avec laquelle les interviewés parlent le français ainsi

que de la richesse de leur discours. Cette durée exclut la discussion initiale et le temps de pause.

Pour ce qui est de la nationalité des interviewés, il faut noter que nous n'avons souhaité opérer aucun type de sélection sur ce critère une fois les entretiens terminés. Le public du CUEF étant d'origines très diverses, nous avons tout au plus évité de solliciter en amont plus d'apprenants de la même nationalité lorsque nous estimions que celle-ci était déjà largement représentée. Du point de vue des variables de genre et nationalité, l'échantillon final semble assez large et représentatif[114].

Voici un graphique qui récapitule les nationalités représentées dans cette recherche en termes de pourcentages :

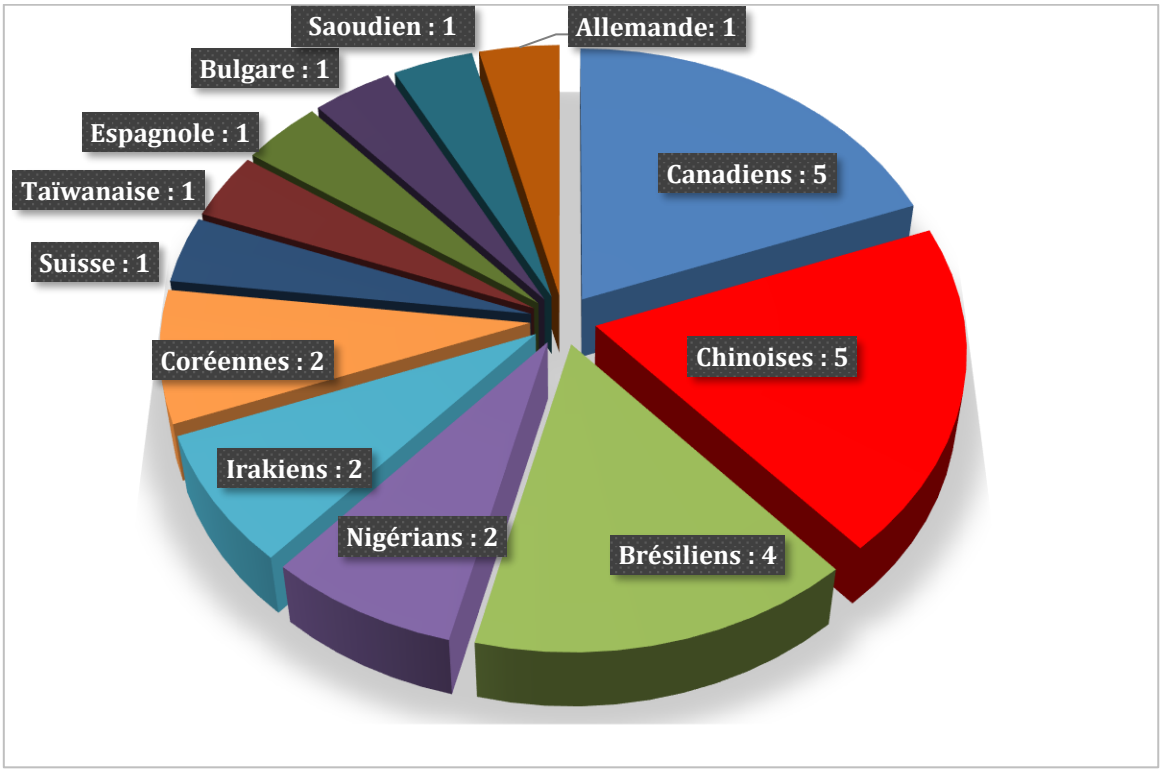


Figure 7 – *Interviewé.e.s par nationalité*

Comme nous pouvons le constater, les groupes nationaux les plus largement représentés dans le corpus sont : les Chinois (cinq étudiantes), les Canadiens (quatre étudiantes et un étudiant) et les Brésiliens (trois étudiantes et un étudiant). Aussi, bien que

[114] Bien que nous aurions encore souhaité élargir notre corpus, des considérations de temps et des difficultés qui relevaient souvent de l'ordre de l'expérience interculturelle nous en ont empêchés. La recherche de participants n'a pas été une tâche simple. Certes la prise de contact avec un inconnu demande une certaine proactivité et le nombre de refus peut s'avérer décourageant. Mais le contact avec des jeunes femmes de certaines nationalités —qui tendaient systématiquement à penser que l'enquêteur les abordait pour leur demander de l'argent ou les draguer— reste un souvenir assez marquant. Un certain apprentissage a donc été nécessaire avant de pouvoir surmonter un tel malentendu interculturel.

la sélection des participants à l'enquête résulte des circonstances que nous venons d'évoquer, l'échantillon final est suffisamment varié et, surtout, représentatif de la réalité des cours de FLE : dans les classes décrites par les participants à l'enquête, la présence des trois nationalités évoquées est en effet prépondérante. Le graphique suivant, effectué à partir des informations recueillies sur les camarades de classe des interviewés, le confirme à partir de la prise en compte indirecte d'un public de trois cent soixante-treize apprenants de FLE[115] :

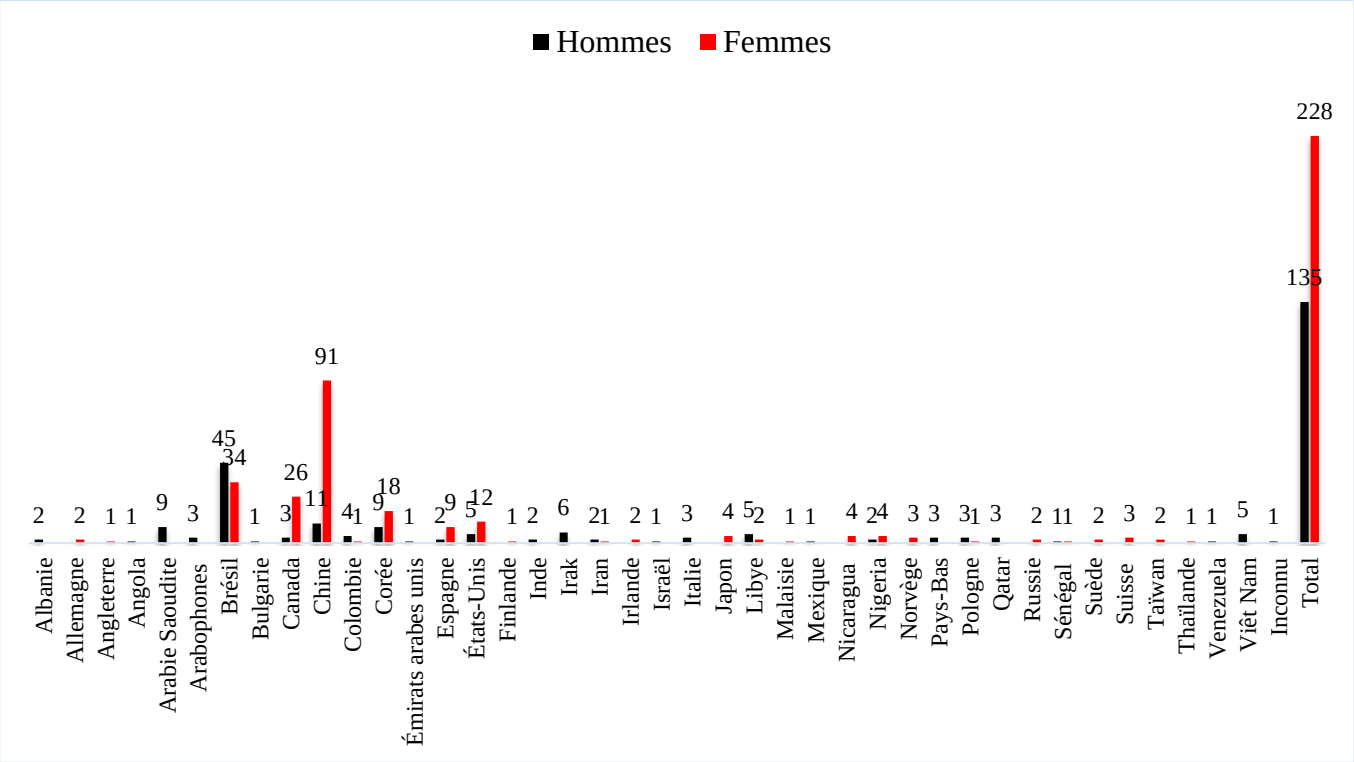


Figure 8 – *Les classes de FLE des interviewé.e.s : publics par genre et nationalité*

4.3.2. Un échantillon représentatif de la composition des classes du CUEF

Le Tableau 4 (p. 164) et la Figure 7 (p. 166) donnent la nationalité des personnes interviewées. On remarquera que, des dix nationalités présentes dans les classes de FLE des interviewés avec plus de 6 étudiants (Figure 8, ci-dessus), seuls les Nord-Américains et les Libyens sont absents de notre corpus. À l'inverse, malgré leur faible présence

[115] Des tableaux et graphiques numériques sur la composition de la classe de FLE de chaque enquêté (nombre et nationalité) complètent la transcription des entretiens (annexe 2).

numérique dans les cohortes du CUEF, une Taïwanaise, une Suisse et une Allemande figurent dans notre échantillon, qui est donc assez représentatif.

Pour ce qui est de la question du genre, notre public d'interviewés comprend 7 apprenants et 19 apprenantes, un pourcentage homme/femme très inégal, mais cohérent avec l'écart constatable en termes absolus dans les salles de classe du CUEF. Les deux diagrammes présentés ci-dessous (Figures 9 et 10) mettent cette proportion en lumière, en montrant une légère surreprésentation des femmes dans les deux cas :

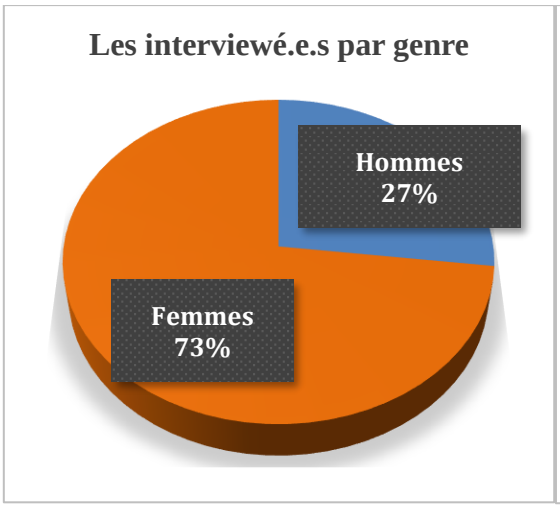


Figure 10 – *Les interviewé.e.s par genre (19 apprenantes et 7 apprenants)*

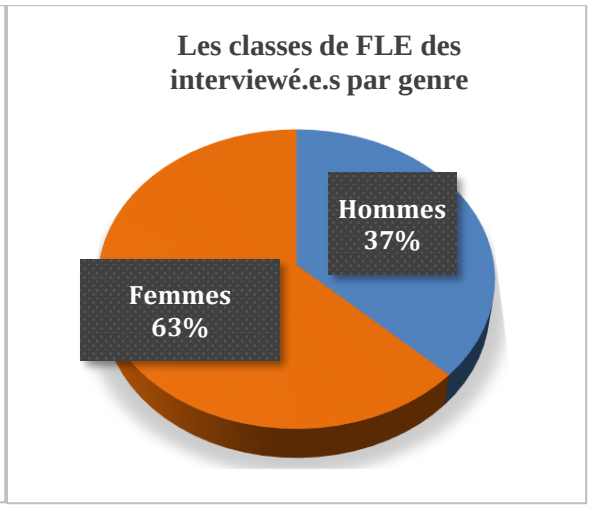


Figure 9 – *Les classes de FLE des interviewé.e.s par genre (228 apprenantes et 135 apprenants)*

En ce qui concerne la répartition par genre au sein de chaque nationalité représentée dans le corpus, elle recoupe *grosso modo* aussi les pourcentages d'apprenants au CUEF en termes absolus (Figure 8). Lorsqu'il y a surreprésentation féminine dans le corpus —dans le cas des Chinoises, Canadiennes ou Sud-Coréennes, par exemple— cela renvoie à des écarts de genre similaires dans les effectifs totaux des classes de FLE (91 Chinoises *vs* 11 Chinois, 26 Canadiennes *vs* 3 Canadiens, 19 Sud-Coréennes *vs* 9 Sud-Coréens). Il en va de même pour la représentation exclusive des hommes saoudiens et des Irakiens dans notre corpus, étant donné l'absence de femmes de ces deux nationalités inscrites dans les cours du CUEF. Bref, la répartition par nationalité et par genre en termes absolus se répercute assez fidèlement dans notre corpus, y compris pour les nationalités pour lesquelles le fait de compter avec très peu d'interviewés aurait pu rendre cette correspondance plus aléatoire (c'est le cas des Bulgares, Taïwanaises, Suisses, Espagnoles ou Nigérians). Une seule nationalité déroge à la règle : les Brésiliens, car les femmes sont surreprésentées dans notre corpus, en raison de trois à un, alors que le chiffre absolu est de 45 Brésiliens *vs* 34 Brésiliennes.

4.3.3. Descripteurs complémentaires et lectures croisées

La fourchette d'âge des personnes interviewées, nous l'avons déjà mentionné, va de dix-neuf à quarante ans, les plus âgés étant les deux apprenants irakiens. La raison est académique et culturelle à la fois : les deux participants irakiens suivent une formation de FLE afin de faire ensuite une thèse de doctorat aussi en France ; or en Irak il n'est pas courant de se lancer dans des études de troisième cycle si l'on n'est pas rattaché à une Université en tant qu'enseignant (c'est effectivement le cas pour nos deux enquêtés). Logiquement, la moyenne d'âge est plus élevée, la trentaine, dans le cas des apprenants déjà insérés dans le monde professionnel ou en reprise de formation suite à une réorientation de carrière, alors que, dans les plus de vingt-cinq ans, les situations personnelles sont plus variées. Les interviewés qui ont entre 19 et 25 ans, sont pour la plupart encore des étudiants ou viennent de terminer leurs études dans leur pays. Le graphique ci-dessous montre la distribution par âge des interviewés :

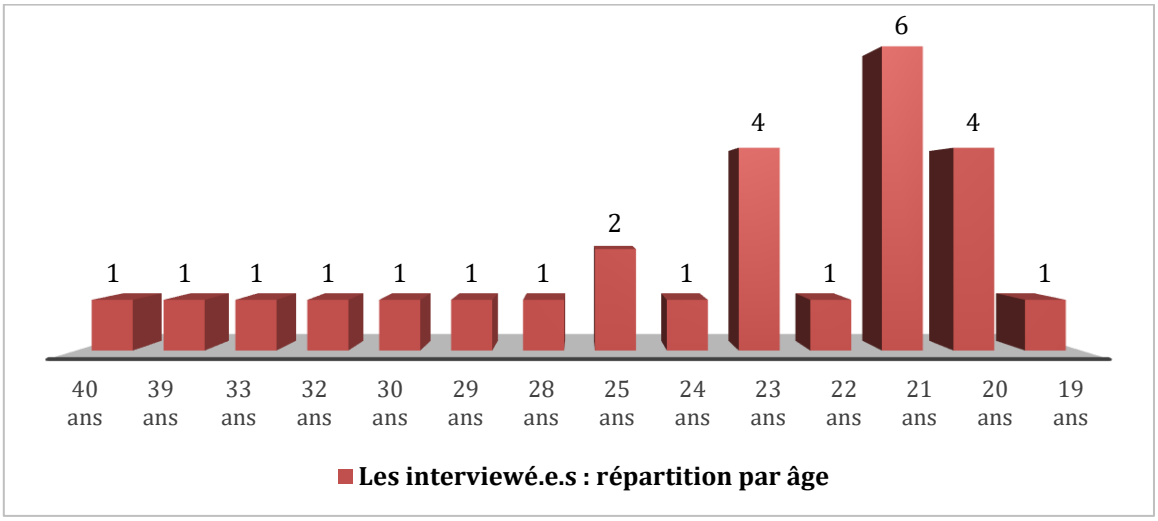


Figure 11 – *Les interviewé.e.s : répartition par âge*

Comme on peut le constater dans la Figure 11, la tranche d'âge la plus fournie est celle des 20-25 ans, avec un total de 18 enquêtés. Aucun lien direct ne peut être établi entre l'âge de l'apprenant et le niveau du cours de français suivi, car celui-ci est plus directement lié à la biographie d'apprentissage linguistique ou à d'autres facteurs comme le nombre de langues étrangères parlées.

Les niveaux de cours de FLE suivis par les interviewés couvrent une fourchette allant du A1 au B2.5. Seules deux apprenantes de nationalité brésilienne sont encore au niveau **A1** (A1.8, plus précisément), ce qui n'a pourtant pas posé de difficultés

d'expression majeures au cours de l'entretien en français. Huit personnes suivent des cours de niveau **A2** (quatre A2.2, deux A2.3 et deux A2.5) et nous noterons que certaines d'entre elles ont éprouvé de plus grandes difficultés à s'exprimer en français lors de l'entretien que les apprenantes brésiliennes que nous venons d'évoquer. Des comportements linguistiques très différenciés ont d'ailleurs caractérisé les interviewés de ce niveau : Safa, irakien, a préféré parler uniquement en arabe ne se sentant pas capable d'établir une vraie conversation en français à ce stade de son apprentissage, alors que d'autres enquêtés se sont exprimés en français, n'ayant qu'un recours très limité à l'anglais ou à l'arabe. Enfin, le cours de niveau le plus suivi dans notre échantillon est le **B1** (trois B1.1, deux B1.2, deux B1.3, un B1.5, deux B1.6 et deux B1.8, soit un total de douze interviewés), ce qui a pu garantir un déroulement assez fluide pour la plupart des entretiens. L'aisance à l'oral augmentait, logiquement, pour les apprenants de niveau **B2** interviewés (deux B2.3, une B2.5 et un B2.6), avec l'exception notable d'une Coréenne, Wonjin. Voici un résumé synoptique de la composition de notre corpus en termes de niveau de langue cible des participants à l'enquête :

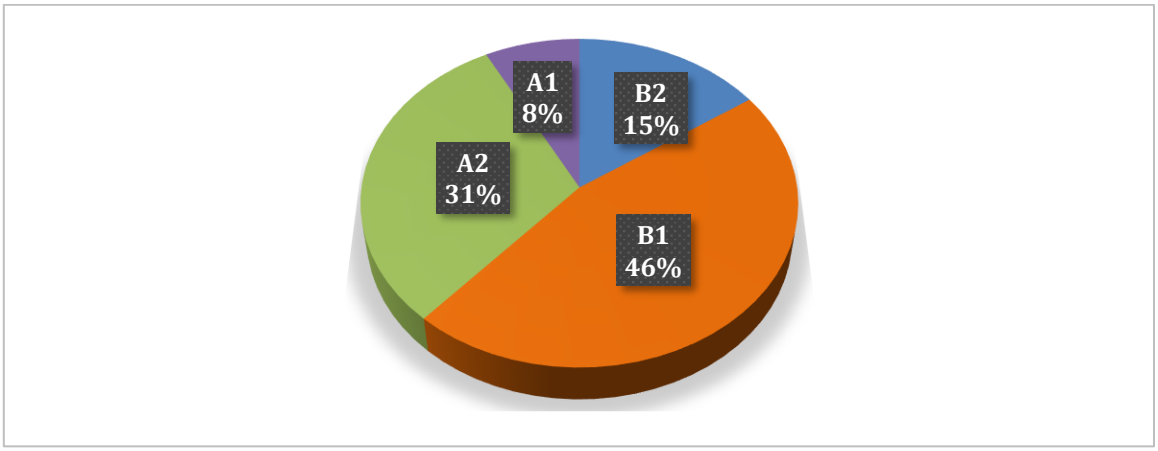


Figure 12 – *Niveau de cours de FLE suivi*

Pour ce qui est du niveau d'études, notre public d'apprenants de FLE se compose de : 15 étudiants en Licence, 5 étudiants en Master ou préparant l'entrée en Master, 2 doctorants, et 4 personnes ayant déjà intégré le marché de l'emploi. Voici la répartition par discipline et niveau d'études :

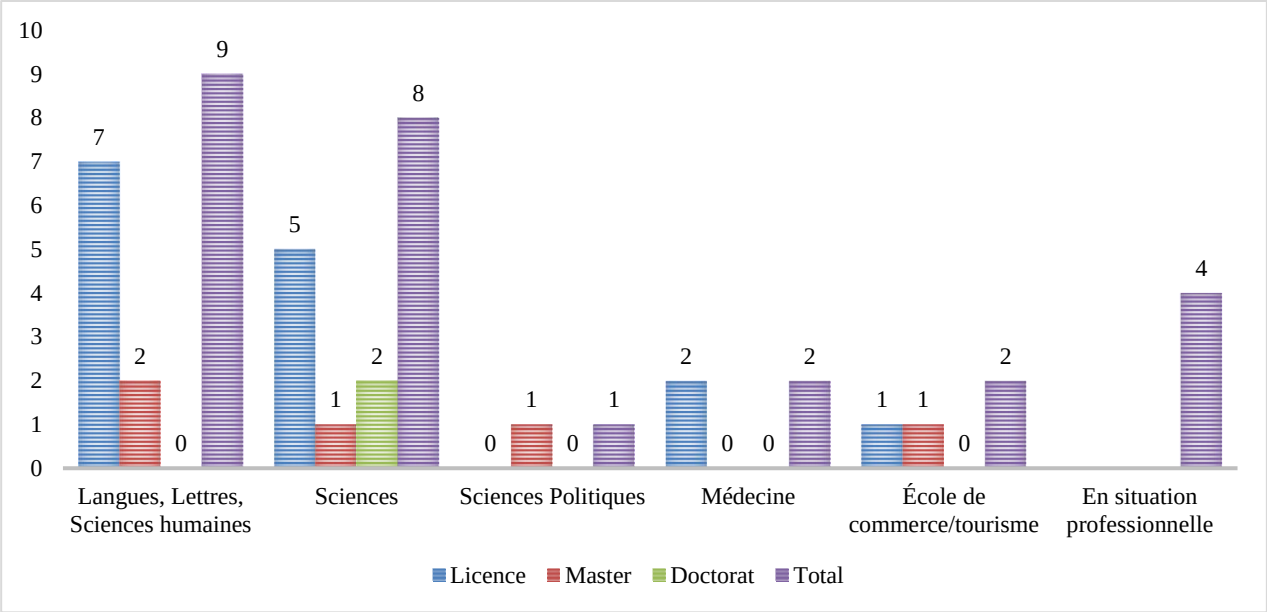


Figure 13 – *Répartition des interviewé.e.s par discipline et niveau d'études*

Afin que le lecteur puisse se faire à présent une idée plus complète des facteurs qui ont permis aux interviewés d'atteindre leur niveau de FLE au moment de l'enquête, le Tableau 6 ci-dessous recueille les principales données de leur biographie d'apprentissage linguistique (temps d'apprentissage, durée de leur séjour en France et domaine d'études) tout en regroupant les apprenants par nationalité :

Interviewé.e	N[116]	Âge	Niveau du cours suivi	En France depuis/Durée de cours de FLE suivis en France	Apprentissage antérieur de FLE (avant de venir en France)
Aladin	IQ	39	B1.6	7 mois	**1 mois** en Irak
Safa	IQ	40	A2.2	6 mois	**14 jours** avant de venir en France
Chila	CA	20	A2.5	18 jours	De 9 à 14 ans, obligatoirement : à 15 ans comme choix personnel : **7 ans** à l'école plus un cours de français à l'université.
Jess	CA	24	A2.5	1 mois	**7 ans** au lycée et au collège au Canada
Joyce	CA	20	B1.1	2 semaines	**8 ans** à l'école au Canada et **9 semaines** au Québec avant de venir en France
Justin	CA	25	B2.6	2 semaines	**2 ans et demi** à l'université
Michelle	CA	21	B1.2	12 jours	**7 ans** de français au Canada à l'école (entre10 et 17 ans) plus **un été** passé à Montréal
Faith	NG	22	A2.3	4 mois	**3ans (**dans le cadre de sa Licence LEA français)
Frederick	NG	21	B1.8	4 mois	**3ans** (dans le cadre de sa Licence LEA français)
Guilherme	BR	21	B1.3	6 jours	**1 an :** 3 semestres (4 mois de cours par semestre) au Brésil
Helen	BR	28	A1.8	1 mois et 12 jours	**2 heures** au Brésil
Emmanuelle	BR	21	A1.8	2 mois	**2 mois** au Brésil (2 heures par semaine de cours privé)
Pâmella	BR	20	B1.3	12 jours	**2 ans et demi** à l'Université au Brésil
Soonmi	KR	21	B2.3	5 mois	**2 ans** dans le cadre de sa Licence en langue française
Wonjin	KR	23	B2.3	5 mois	**1 an et demi** en Corée à l'Alliance Française (étudiante en Histoire de l'Art)
Lola	CN	23	B2.5	9 mois	**4 ans** dans le cadre d'une Licence en langue française en Chine
Diane	CN	23	A2.2	7 mois	**4 ans** dans le cadre d'une Licence en langue française en Chine et **1 mois** dans un institut privé à Pékin.
Éveline	CN	23	A2.2	8 mois	**4 ans** dans le cadre d'une Licence en langue française en Chine
Olivia	CN	20	B1.6	10 jours	**2 ans** à la faculté de médecine
Tintin	CN	19	B1.2	1 semaine	**1 an et demi** à la faculté de médecine
Petar	BG	30	B1.5	1 mois et demi	**5 ans** à l'école (2 cours de français de 45 minutes par semaine)
Anne	DE	32	A2.2	3 mois	**3 ans** à l'école **(de 14 à 16 ans)** en Allemagne (dit avoir « tout oublié »)
Inma	ES	25	B1.1	1 semaine	2 cours intensifs en Espagne pendant **6 mois** (3 mois en A1 et 3 mois en A2)
Lena	SZ	29	B1.1	3 semaines	**3 ans** (obligatoire à l'école dès l'âge de 10 ans)
Linda	TW	33	B1.8	4 mois	**3 mois** à l'Alliance Française à Grenoble et **2 ans** de travail à HP (Grenoble)
Nayef	SA	21	A2.3	2 mois	**1 an et demi** dans le cadre d'une Licence LEA français/traduction

Tableau 6 – *Modalités d'apprentissage du FLE*

[116] **N** pour Nationalité. Les abréviations par « code pays » suivent la proposition de *the International Organization for Standardization* (ISO).

Il est intéressant de constater, à partir des données figurant sur ce tableau, que la période d'apprentissage dans le pays d'origine n'est pas forcément en rapport avec le niveau du cours de FLE suivi en France au moment de l'entretien. Les écarts sont grands y compris entre apprenants de la même nationalité (le cas des cinq apprenantes chinoises sur lequel nous reviendrons plus bas, dans le Tableau 10 (p. 176), est particulièrement éloquent de ce point de vue). Il faut bien entendu prendre en compte que ce niveau est à la fois lié au bagage linguistique préalable et à la durée de la formation suivie en France depuis l'arrivée des interviewés, comme le prouve l'extraction ci-dessous des apprenants suivant un cours de niveau A2. Pour atteindre ce niveau, comme pour les autres, à durée égale, une formation intensive en milieu homoglotte produira une progression linguistique plus rapide :

Enquêté.e et nationalité	Niveau	Durée de cours de FLE suivis en France	Apprentissage antérieur de FLE
Safa (IQ)	A2.2	6 mois	**14 jours** de cours en Irak
Diane (CN)	A2.2	7 mois	**4 ans** dans le cadre d'une Licence en langue française en Chine et **1 mois** dans un institut privé à Pékin.
Anne (DE)	A2.2	3 mois	**3 ans** à l'école (de 14 à 16 ans) en Allemagne (dit avoir « tout oublié »)
Éveline (CN)	A2.2	8 mois	**4 ans** dans le cadre d'une Licence en langue française en Chine
Faith (NG)	A2.3	4 mois	**3 ans** dans le cadre de sa Licence LEA français
Nayef (SA)	A2.3	2 mois	**1 an et demi** dans le cadre d'une LEA français/traduction en Arabie Saoudite
Chila (CA)	A2.5	18 jours	**7 ans** à l'école et un cours à l'université
Jess (CA)	A2.5	1 mois	**7 ans** au lycée et au collège au Canada

Tableau 7 – *Interviewé.e.s niveau A2*

La distance entre la langue maternelle et la langue cible s'avère aussi déterminante au moment d'apprendre une langue étrangère. Cependant, à distance linguistique similaire, certains écarts restent frappants : c'est le cas de deux des interviewées chinoises (Diane et Éveline) qui, ayant toutes les deux un diplôme de LEA en langue française et suivant des cours de français depuis sept et huit mois respectivement en France, se trouvent dans le même cours que Safa, irakien, dont la formation FLE en France est de durée similaire mais qui n'avait pratiquement pas eu de contact avec le français dans son pays d'origine.

L'écart en temps d'apprentissage du FLE (en milieu homoglotte ou non) pour les apprenants qui suivent les cours d'un même niveau reste remarquable dans les niveaux supérieurs car, en deçà de toute considération de distance linguistique, des variables telles

que les aptitudes personnelles, les autres langues étrangères apprises, la motivation ou le domaine d'études interviennent aussi de façon déterminante dans la progression de chaque apprenant. Il est clair que l'apprentissage d'une langue étrangère est avant tout une affaire personnelle qui ne se fait pas en suivant des jalons standard par rapport au temps d'apprentissage ni à la durée de l'immersion. Aussi, le constat se répète pour les apprenants du niveau B1 recensés dans cette nouvelle extraction :

Enquêté.e et nationalité	Niveau	Durée de cours de FLE suivis en France	Apprentissage antérieur de FLE
Joyce (CA)	B1.1	2 semaines	**8 ans** à l'école au Canada et **9 semaines** au Québec
Inma (ES)	B1.1	1 semaine	**6 mois :** deux cours intensifs de français en Espagne (3 mois niveau A1 et 3 mois niveau A2)
Lena (SZ)	B1.1	3 semaines	**3 ans** « obligation à l'école dès l'âge de 10 ans »
Michelle (CA)	B1.2	12 jours	**7 ans** de français à l'école au Canada (de 10 à 17 ans) et **un été** passé à Montréal
Tintin (CN)	B1.2	1 semaine	**1 an et demi** à la faculté de médecine
Guilherme (BR)	B1.3	6 jours	**12 mois : 3 semestres** (4 mois par semestre au Brésil)
Pâmella (BR)	B1.3	12 jours	**2 ans et demi** à l'Université au Brésil
Petar (BG)	B1.5	1 mois et 15 jours	**5 ans** à l'école (2 cours de 45 minutes par semaine)
Aladin (IQ)	B1.6	7 mois	**1 mois** de formation en Irak
Olivia (CN)	B1.6	10 jours	**2 ans** à la faculté de médecine
Frederick (NG)	B1.8	4 mois	**3 ans** dans le cadre de sa Licence de LEA français
Linda (TW)	B1.8	4 mois	**3 mois** à l'Alliance Française à Grenoble et **2 ans** de travail à HP (Grenoble)

Tableau 8 – *Interviewé.e.s niveau B1*

La majorité des apprenants de B1 représentés dans ce tableau ont acquis leur niveau de FLE dans leurs pays respectifs. Avec un séjour en France inférieur à un mois pour la plupart (7 sur 12 d'entre eux suivent leur cours au CUEF depuis moins de deux semaines), l'apprentissage de la langue en contexte hétéroglotte est prépondérant dans ce segment de l'échantillon, ce qui confère une spécificité à ce public, qui fait sa première expérience de communication interculturelle en France avec un niveau de langue seuil en cours d'acquisition ou déjà acquis. On remarquera aussi, en cohérence avec ce qu'on pouvait déjà constater pour le niveau A2, que l'apprentissage du français lors d'une formation à l'Université ou au sein d'un Institut à l'âge adulte s'avère systématiquement plus efficace que l'apprentissage à l'école/lycée, même pendant de longues périodes.

Pour les apprenants du niveau supérieur représenté dans le corpus (B2), nous pouvons constater que trois sur quatre ont un cursus universitaire en rapport avec la langue

et la culture françaises ou ont suivi des cours de FLE dans une institution culturelle française dans leur pays d'origine. Cela dit, le cas de Wonjin reste notable pour sa progression rapide et celui de Justin, qui pourrait paraître une exception —cet apprenant n'a suivi qu'une formation de FLE de deux ans et demi à l'université dans le cadre de sa Licence en Science Politique, spécialité « Affaires Européennes », et ne suit des cours en France que depuis deux semaines— ne l'est pas vraiment. Le cursus de ce dernier a une forte composante culturelle française et la maîtrise de la langue lui sera exigée pour travailler dans les affaires publiques au Canada[117]. L'extraction correspondante aux apprenants de niveau B2 montre aussi une autre particularité. Souvent lié à un objectif de perfectionnement de la langue à visée professionnelle, la durée du séjour d'apprentissage en France est bien supérieure en moyenne pour le niveau B2 que pour le reste des niveaux inférieurs :

Apprenant.e et nationalité	**Niveau**	**Durée de cours de FLE suivis en France**	**Apprentissage antérieur de FLE**
Soonmi (KR)	B2.3	5 mois	**2 ans** dans le cadre de sa Licence en langue française
Wonjin (KR)	B2.3	5 mois	**1 an et demi** en Corée à l'Alliance Française
Lola (CN)	B2.5	9 mois	**4 ans** dans le cadre de sa Licence en langue française
Justin (CA)	B2.6	2 semaines	**2 ans et demi** de français à l'université

Tableau 9 – *Interviewé.e.s niveau B2*

Le cas des cinq interviewées chinoises illustre de manière encore plus éloquente l'écart qu'il peut y avoir entre la biographie langagière (milieu hétéroglotte et homoglotte confondus) et le niveau de langue en cours d'acquisition au moment de l'entretien, ce qui invite à la plus grande prudence face à d'éventuelles généralisations :

[117] D'autre part, une modalité différente d'exposition à la langue française explique aussi la progression rapide de cet interviewé : « *Je suis allé en Corée et j'ai travaillé comme enseignant d'anglais là-bas, alors j'ai fait une rupture dans mon apprentissage du français. En même temps, j'avais ma petite amie avec moi qui parle parfaitement le français, donc on parlait parfois français pour que je puisse pratiquer cette langue* » (annexe 2, 195 : L 17-18, p 196 : L 1-3). Des facteurs plus personnels, que nous avons déjà évoqués, contribuent à rendre compte de la rapide progression de Justin hors apprentissage en milieu homoglotte : « *Le fait d'étudier le français représente pour moi un choix et une opportunité, je ne le fais pas juste pour des raisons professionnelles, mais je prends le plaisir de le faire. Pendant mon temps libre, je regarde des films français et je lis des livres de la littérature française. J'avais le choix entre plusieurs langues à l'université, autres que le français* » (annexe 2, 196 : L 3-6).

Interviewées chinoises	Âge	Niveau du cours suivi	Durée de cours de FLE suivis en France	Apprentissage antérieur de FLE
Lola	23	B2.5	9 mois	**4 ans** dans le cadre de sa licence en langue française en Chine
Diane	23	A2.2	7 mois	**4 ans** (licence en langue française) en Chine et un mois de français dans un institut privé de langue française à Pékin.
Éveline	23	A2.2	8 mois	**4 ans** (licence en langue française) en Chine
Olivia	20	B1.6	10 jours	**deux ans** à la faculté de la médecine
Tintin	19	B1.2	1 semaine	**un an et demi** à la faculté de médecine

Tableau 10 – *Interviewées chinoises*

Voici, enfin, dégagé des autres éléments de la biographie langagière, un résumé synoptique par interviewé permettant de contraster le niveau de langue en cours d'acquisition et la durée totale du séjour en milieu homoglotte en nombre de jours (en suivant des cours de FLE ou pas). Ce tableau nous permet de mieux apprécier les temps d'immersion linguistique et culturelle pour chacun et de constater clairement que les séjours les plus longs se situent aux deux extrêmes de l'échelle de niveaux : pour les apprenants de niveau A1 à A2.3 et, puis, à partir du niveau B1.6 :

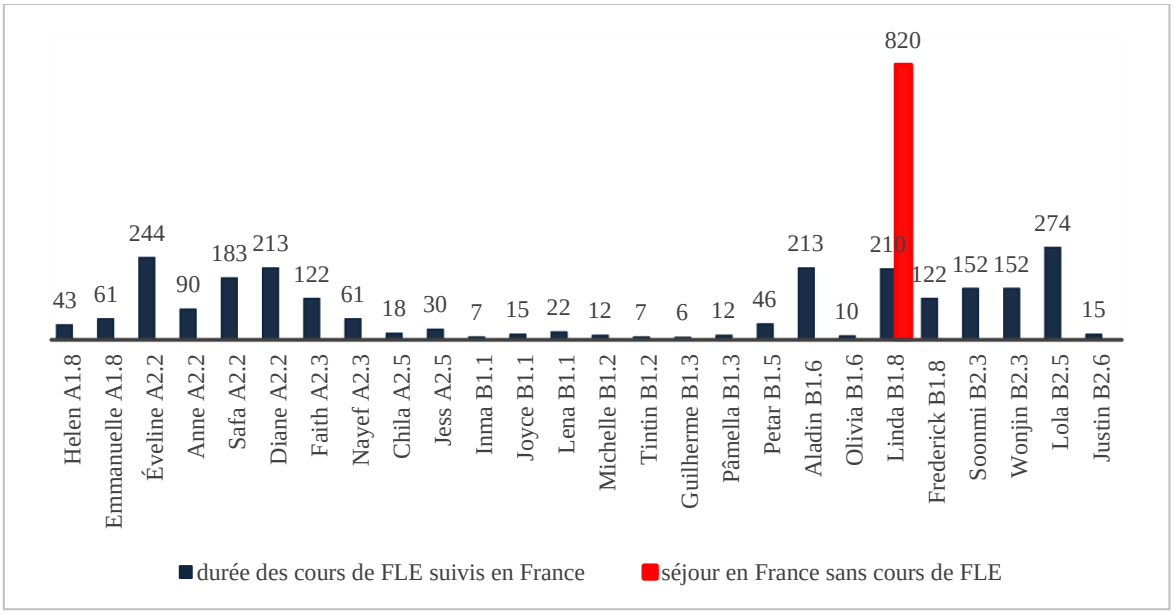


Figure 14 – *Durée du séjour et/ou des cours de FLE en France (par jour)*

Une dernière donnée, « la durée estimée du séjour en France », nous permet de situer le moment de l'entretien par rapport à l'expérience totale envisagée. En effet, une projection de séjour plus ou moins longue devant soi peut colorer différemment le ressenti

de la différence culturelle ainsi que la perspective, plus ou moins définitive, que l'interviewé adoptera au moment de s'exprimer. Elle peut aussi inspirer, éventuellement, un plus grand désir d'adaptation chez les participants qui se destinent à suivre à la rentrée un cursus universitaire en France sur une ou plusieurs années.

Interviewé.e	N	Âge	Niveau	En France depuis	Durée estimée du séjour en France
Aladin	IQ	39	B1.6	7 mois	**3 ans :** « pour faire une thèse en chimie »
Safa	IQ	40	A2.2	6 mois	**3 ans :** « pour faire une thèse en microbiologie »
Chila	CA	20	A2.5	18 jours	**1 an :** pour un échange avec la France dans le cadre de sa Licence en criminologie
Jess	CA	24	A2.5	1 mois	**1 mois** dans le cadre de sa Licence en Ressource Humaines « pour une simple formation en français »
Joyce	CA	20	B1.1	2 semaines	**1 mois** « pour une formation en langue français »
Justin	CA	25	B2.6	2 semaines	**5 mois** « pour suivre un cours de 5 mois à Paris en Sciences Politiques »
Michelle	CA	21	B1.2	12 jours	**1 mois :** pour améliorer son niveau de français
Faith	NG	22	A2.3	4 mois	**5 mois :** « pour faire une partie de sa troisième année de Licence LEA français » en France
Frederick	NG	21	B1.8	4 mois	**1 an :** « pour faire sa troisième année de Licence LEA français en France »
Guilherme	BR	21	B1.3	6 jours	**1 an :** « pour pouvoir faire un Master à l'École *Supélec* » en France
Helen	BR	28	A1.8	1 mois et 12 jours	**1 an :** dans le cadre d'un échange avec l'École d'Ingénierie Électrique à Valence
Emmanuelle	BR	21	A1.8	2 mois	**1 an :** pour faire en France « un Master 2 en télécommunication »
Pâmella	BR	20	B1.3	12 jours	**1 an :** « pour faire un Master en chimie en France»
Soonmi	KR	21	B2.3	5 mois	**7 mois :** pour faire un cours de FLE dans le cadre de sa 3ème année de Licence FLE
Wonjin	KR	23	B2.3	5 mois	**6 mois :** pour faire un cours de français qui compte pour un an dans le cadre de sa Licence d'Histoire de l'Art
Lola	CN	23	B2.5	9 mois	**2 ans :** pour faire un M2 FLE
Diane	CN	23	A2.2	7 mois	**1 an :** pour faire un M1 FLE
Éveline	CN	23	A2.2	8 mois	**1 mois :** dans l'espoir de pouvoir faire un Master FLE (autofinancé)
Olivia	CN	20	B1.6	10 jours	**1 mois :** pour faire une formation linguistique afin de « revenir en France après la fin des cinq ans de médecine pour faire un Master 2 »
Tintin	CN	19	B1.2	1 semaine	**1 mois :** pour faire une formation linguistique afin de « pouvoir revenir en France pour faire un Master 2 »
Petar	BG	30	B1.5	1 mois et demi	**En fonction de son travail comme dentiste dans le cabinet de sa compatriote à Grenoble**

Anne	DE	32	A2.2	3 mois	**En fonction de son projet de vie avec son compagnon français, « trouver du travail et s'intégrer »**
Inma	ES	25	B1.1	1 semaine	**1 mois :** « envoyé par une entreprise multinationale spécialiste en gestion de l'énergie-Espagne pour une simple formation en français »
Lena	SZ	29	B1.1	3 semaines	**2 à 3 ans :** en fonction de la durée du séjour professionnel de son compagnon
Linda	TW	33	B1.8	2 ans et 10 mois	**Indéfini : en fonction de son projet de vie avec son compagnon libanais**
Nayef	SA	21	A2.3	2 mois	**1 an :** en renforcement de sa Licence en LEA traduction, option langue française, en Arabie Saoudite.

Tableau 11 – *Durée estimée du séjour en France*

Le diagramme ci-dessous permet de visualiser cette donnée autrement :

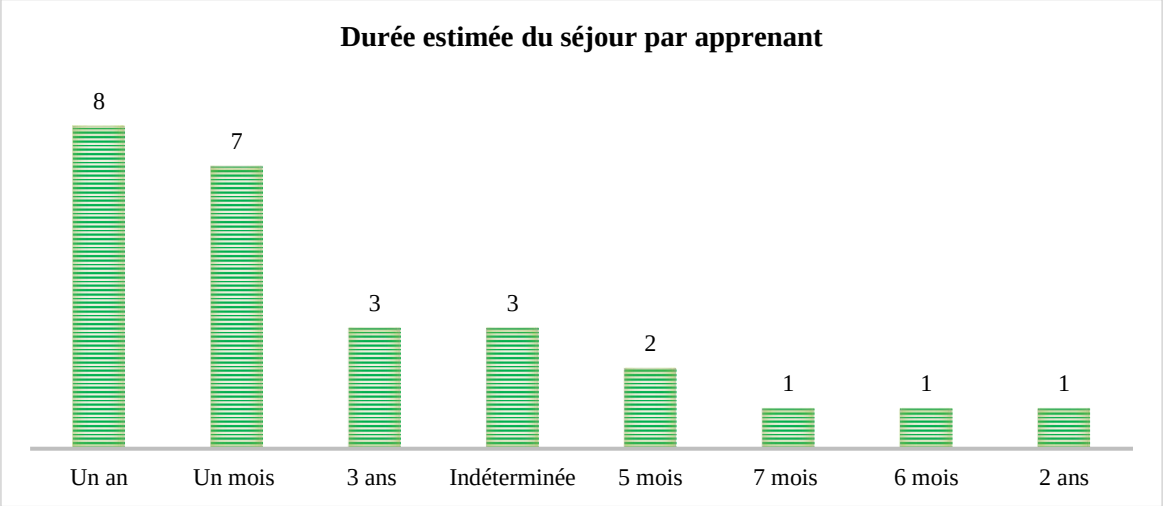


Figure 15 – *Durée totale du séjour prévu en France*

En conclusion, la diversité des profils, des biographies langagières et des durées d'immersion dans la société française à des stades très différents de l'apprentissage du FLE nous semble un atout de départ pour le corpus que nous allons analyser. Celui-ci a de fait permis à l'enquêteur de faire émerger des perceptions très vives ou mûrement réfléchies selon les cas, ainsi que des situations de communication très diverses qui ont alimenté un riche recueil de données. Le croisement des descripteurs identifiés dans ces tableaux et les recoupements intuitifs entre ceux-ci et ce qui avait été dit au cours des entretiens nous ont permis d'élaborer une grille pour l'analyse systématique dont il faudra dire un mot avant de terminer la présentation du corpus.

4.4. La grille d'analyse du corpus

Au moment d'aborder l'analyse du corpus d'entretiens et de faire un choix méthodologique à cette fin nous avons gardé deux principes à l'esprit : d'une part, le choix du type d'analyse —au même titre que celui du type de collecte auparavant— devait être subordonné aux objectifs de notre recherche ; d'autre part, le fait que toute analyse de contenu doit respecter trois caractéristiques, à savoir, « pouvoir rendre compte de la quasi-totalité du corpus (principe d'extension), être fidèle […] et auto-suffisante (sans retour nécessaire au corpus) » (Blanchet & Gotman, 2007 : 93). Dans le respect de ces principes, l'analyse d'un corpus d'entretiens peut être abordée selon trois méthodes différentes :

- *L'analyse par entretien*, qui repose sur l'hypothèse que chaque singularité est révélatrice soit du processus psychologique, soit de la réalité sociologique que l'on veut analyser. Elle convient surtout à l'étude des processus ou des modes d'organisation individuelle (étude de cas cliniques, récit de vie, ergonomie cognitive d'un mode de réalisation d'une tâche professionnelle, etc.) ;
- *L'analyse thématique***,** qui consiste à découper transversalement tout le corpus. Dans ce cas, « l'unité de découpage est le thème qui représente un fragment de discours. Chaque thème est défini par une grille d'analyse élaborée empiriquement. Le mode de découpage est stable d'un entretien à l'autre » (Blanchet & Gotman, 2007 : 93). Contrairement à l'analyse par entretien, l'analyse thématique ignore la cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique dans l'ensemble.
- *L'analyse lexicométrique,* qui « repose sur la prise en compte de la fréquence des mots et de la structure formelle, de leurs co-occurrences dans les énoncés d'un corpus donné » (Reinert, 1993 ; cité par Blanchet & Gotman, 2007 : 100).

Parmi ces trois possibilités, il nous a semblé que l'analyse thématique était la plus appropriée à notre recherche, même si l'éclairage du profil de l'interviewé pourra en rapprocher certains segments d'une « analyse par entretien ». Une fois ce choix méthodologique arrêté, l'analyse se déroulera en deux temps : avec une première étape de questionnement —organisée de manière thématique— et une deuxième étape d'interprétation. Dans cette deuxième étape, à la découpe transversale d'entretiens par thème, s'ajouteront logiquement une analyse des variations et des recoupements significatifs ainsi qu'une formulation d'hypothèses explicatives.

Quant aux principaux thèmes qui se dégagent des données recueillies, ils renvoient aux trois grandes catégories de questions posées dans l'entretien. Cette intuition qui avait orienté l'élaboration de notre guide d'entretien a par conséquent été formulée, dans l'étape préparatoire de l'analyse, comme l'hypothèse de départ que voici : la construction et le développement de la compétence de communication interculturelle des apprenants de FLE en milieu homoglotte sont influencés par les facteurs suivants :

1. la motivation pour apprendre la langue et pour faire un séjour d'apprentissage/études en France ;
2. le niveau de compétence langagière acquis par l'apprenant au moment de son insertion dans la société et la culture françaises (d'autres compétences générales sont exclues de notre champ d'étude par manque de données) ;
3. les interactions sociales de l'apprenant avec des Français, des allophones français ou d'autres interactants d'appartenances linguistico-culturelles différentes ;
4. les représentations de la France et des Français, ainsi que d'autres appartenances nationales ou ethniques (les représentations de l'Autre en général) ;
5. les expériences d'apprentissage ;
6. la distance culturelle variable entre la culture française et la culture d'origine, et l'éventuel désir d'intégration dans la société d'accueil.

Aussi l'objectif de notre analyse sera-t-il de répondre à cette double problématique : déterminer, d'abord, l'importance de chacun de ces éléments et interpréter, ensuite, les dynamiques d'interaction et d'impact entre eux et l'enjeu central de la construction de la compétence de communication interculturelle des apprenants. Le graphique ci-dessous reprend ces facteurs/axes thématiques et traduit visuellement comme suit notre problématique initiale :

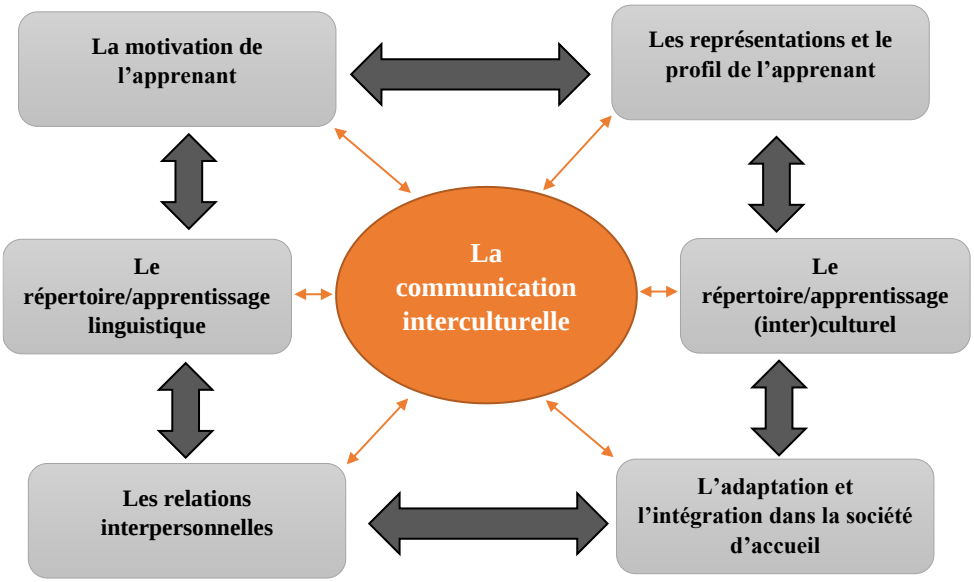


Figure 16 – *Thèmes d'analyse et problématique*

Dans sa première étape, notre grille d'analyse thématique sur les facteurs influant la communication interculturelle et le déploiement de la CCI se déclinera donc en suivant ce schéma détaillé[118] :

1- Analyse de la motivation de la mobilité vers la France : quel impact ?

2- Analyse des représentations de la France et des Français

2.a. Les représentations avant et après l'insertion sociale en France (par groupes nationaux et autres variables)

2.b. L'évolution des représentations de l'Autre (quelle dynamique ?) et l'auto-observation suite à l'expérience de l'altérité

3- Analyse des interactions sociales et des expériences de communication des apprenants hors classe et en classe de FLE

3.a. Hors classe de FLE :

- La communication avec les autochtones : récits d'expériences
- Discours sur les difficultés de communication et stratégies de remédiation identifiées par les apprenants

[118] Cette grille d'analyse par thèmes a été élaborée selon les orientations méthodologiques de Blanchet et Gotman (2007 : 96-97) : « Pour établir les thèmes et construire la grille d'analyse, il est nécessaire de procéder à la lecture des entretiens, un par un. Il s'agit bien ici d'une lecture, et non d'une analyse de contenu au sens où on l'a défini ; cette lecture a pour but la prise de connaissance du corpus. […] L'identification des thèmes, ainsi que la construction de la grille d'analyse s'effectuent à partir des hypothèses descriptives de la recherche, éventuellement reformulées après lecture des entretiens. […]. Comme le guide de l'entretien, la grille d'analyse doit autant que possible être hiérarchisée en thèmes principaux et thèmes secondaires. »

- Interactions sociales et communication avec les autochtones : analyse du discours sur l'insertion sociale

3.b. En classe de FLE :

- La communication avec l'enseignant et les objectifs du cours vus par les apprenants (quelle part pour la langue et quelle part pour la culture ?)
- Expériences de communication entre allophones primoarrivants : atouts et enjeux
- Interculturalité et motivation (le savoir-apprendre)

Au terme de cette analyse thématique, nous espérons que le travail d'interprétation de l'expérience de communication interculturelle en milieu homoglotte nous permettra de mieux comprendre, par le biais du récit et des perceptions des apprenants de langue étrangère, comment identifier les dynamiques de blocage et/ou de construction de la CCI.

PARTIE III

CHAPITRE 5.

ANALYSE DU CORPUS

Au moment d'entamer l'analyse de notre corpus, il faut rappeler que l'objectif de cette recherche est de comprendre comment les étudiants étrangers-apprenants de FLE en milieu multilingue homoglotte vivent et mettent en mots la rencontre interculturelle. Pour ce faire, nous nous sommes essentiellement appuyés sur leur récit d'expériences ainsi que sur leur discours, c'est-à-dire sur les représentations/perceptions que celui-ci véhicule, d'une part, et sur les dynamiques motivationnelles, communicationnelles et d'apprentissage qu'il permet d'établir dans les situations de contact entre langues et cultures, de l'autre.

Les questions que nous nous poserons, au fil des rubriques thématiques proposées dans la grille d'analyse, seront donc principalement : comment des facteurs comme la motivation/raisons au départ, les représentations et les expériences de communications identifiées comme significatives ou marquantes par les interviewés influencent le déploiement de la CCI en situation d'insertion linguistique et sociale ? quel est leur impact variable ou leur influence réciproque ? et quelles stratégies spécifiques faudrait-il mettre concrètement en œuvre dans ce type de classes de FLE pour favoriser la co-construction de compétence ?

5.1. Motivation de la mobilité vers la France

Le premier élément qui ressort très clairement de la lecture des données recueillies dans notre corpus d'entretiens a trait aux raisons du séjour en France des apprenants interviewés : parmi les différentes raisons évoquées, la mobilité étudiante liée aux conventions et programmes d'échange avec des universités françaises l'emporte très largement. Si nous retranchons du total des 26 enquêtés les 4 participants qui n'ont plus un statut d'étudiant et dont l'arrivée en France est strictement liée à un projet personnel ou professionnel, une vingtaine d'entre eux —c'est-à-dire le 90% des étudiants interviewés— s'inscrivent dans une mobilité universitaire encadrée, comme on peut constater dans le tableau suivant :

Interviewé.e	N	Âge	Niveau du cours suivi	En France depuis	Raisons du départ vers la France
Aladin	IQ	39	B1.6	7 mois	Bourse du gouvernement irakien pour faire une **thèse** en chimie en France
Safa	IQ	40	A2.2	6 mois	Bourse du gouvernement irakien pour faire une **thèse** en microbiologie
Chila	CA	20	A2.5	18 jours	Programme d'échange interuniversitaire France-Canada pour **un semestre** en France. Étudiante de Licence en criminologie
Jess	CA	24	A2.5	1 mois	Bourse universitaire pour un cours de français pendant **un mois**. Étudiante en Ressources Humaines
Joyce	CA	20	B1.1	2 semaines	Bourse universitaire pour une formation de français pendant **un mois**. Étudiante en Informatique
Justin	CA	25	B2.6	2 semaines	Programme d'échange interuniversitaire France-Canada pour **5 mois** en France et 5 autres en Europe dans le cadre de sa formation en Affaires Européennes
Michelle	CA	21	B1.2	12 jours	Programme d'échange pour un cours de français d'**un mois** (financée par le Canada). Étudiante en Tourisme.
Faith	NG	22	A2.3	4 mois	Bourse universitaire nigériane pour faire **1 an** en France. Étudiante de troisième année de Licence LEA français
Frederick	NG	21	B1.8	4 mois	Bourse universitaire nigériane pour faire **1 an** en France. Étudiante de troisième année de Licence LEA français
Guilherme	BR	21	B1.3	6 jours	Bourse universitaire brésilienne d'**un an** pour faire un Master à l'École *Supélec* en France.
Helen	BR	28	A1.8	1 mois et 12 jours	Bourse universitaire brésilienne d'**un an** en France. Étudiante d'Ingénierie électrique
Emmanuelle	BR	21	A1.8	2 mois	Bourse universitaire brésilienne d'**un an** en France pour faire un Master 2 en télécommunication
Pâmella	BR	20	B1.3	12 jours	Bourse universitaire brésilienne d'**un an** en France pour faire un Master en chimie
Soonmi	KR	21	B2.3	5 mois	Formation d'**un an** en France dans le cadre de sa Licence en langue française (à ses frais)
Wonjin	KR	23	B2.3	5 mois	Séjour linguistique de **6 mois** à ses frais. (En rapport avec sa Licence en Histoire de l'Art)
Lola	CN	23	B2.5	9 mois	Obtention d'un diplôme français Master 1 et 2 en FLE (à ses frais), **2 ans**
Diane	CN	23	A2.2	7 mois	Obtention d'un diplôme français de Master 1 en FLE (à ses frais), **un an**
Éveline	CN	23	A2.2	8 mois	Suivre une formation en FLE afin de faire un Master FLE (à ses frais), **2 à 3 ans**
Olivia	CN	20	B1.6	10 jours	Programme d'échange interuniversitaire d'**un an** + envie personnelle exprimée (à ses frais). Étudiante en médecine

Tintin	CN	19	B1.2	1 semaine	Programme d'échange interuniversitaire d'**un an** Chine-France (à ses frais). Étudiante en Médecine
Petar	BG	30	B1.5	1 mois et demi	Projet professionnel à **durée indéterminée** (invité par une compatriote à rejoindre un cabinet de soins dentaires en France)
Anne	DE	32	A2.2	3 mois	Projet personnel à **durée indéterminée** suite à la perte de son travail en Allemagne (compagnon français travaillant en France)
Inma	ES	25	B1.1	1 semaine	Formation linguistique d'**un mois** financée par l'employeur (Entreprise multinationale-Espagne)
Lena	SZ	29	B1.1	3 semaines	Projet personnel à **durée limitée** (compagnon suisse travaillant en France)
Linda	TW	33	B1.8	2 ans et 10 mois	Projet de formation à ses frais (Master à l'École de commerce de Reims) + projet personnel à **durée indéterminée** (compagnon libanais travaillant en France et insertion préalable dans le marché du travail français, HP Grenoble)
Nayef	SA	21	A2.3	2 mois	Séjour linguistique d'**un an** (à ses frais) en renforcement de sa Licence LEA option langue française en Arabie Saoudite

Tableau 12 – *Raisons de la mobilité vers la France et motivation*

Certes, la mobilité étudiante encadrée reste une donnée à interpréter car, opportunité de formation saisie ou destination véritablement élective, le « choix » des études universitaires en France n'a pas toujours le même sens et ne présuppose pas, par conséquent, les mêmes connaissances ou attitudes de départ vis-à-vis du pays d'accueil. Les raisons du séjour en France peuvent d'ailleurs être sans rapport avec le bagage linguistique acquis en FLE avant la mobilité, le goût ou la curiosité pour ce qui est français. L'analyse devra donc être affinée ici pour identifier les choix raisonnés des interviewés — si tant est qu'il y en a vraiment eu un— et les différents types de motivation mis en avant dans leur discours.

5.1.1. La mobilité encadrée : choix ou opportunité ?

Si nous regardons de plus près le Tableau 12, ci-dessus, nous constaterons que, sans compter les deux cas de mobilité universitaire non encadrée (Linda et Nayef), sur les 20 étudiants interviewés seulement 7 financent le séjour à leur frais, face à un total de 13 boursiers ou en semestre d'échange :

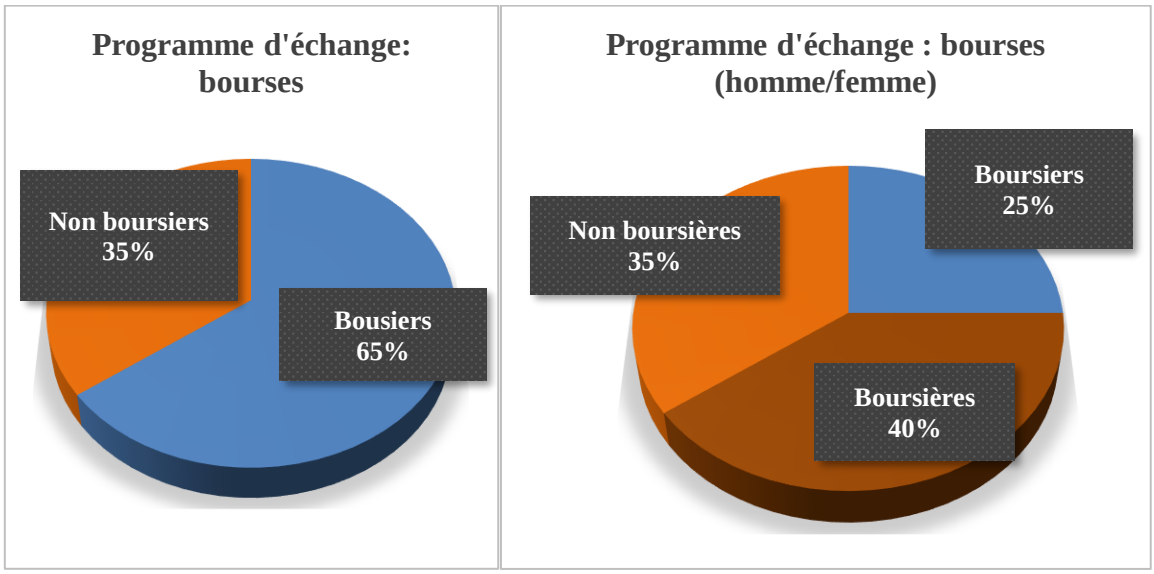


Figure 17 – *Programmes d'échange (bourses et répartition homme/femme)*

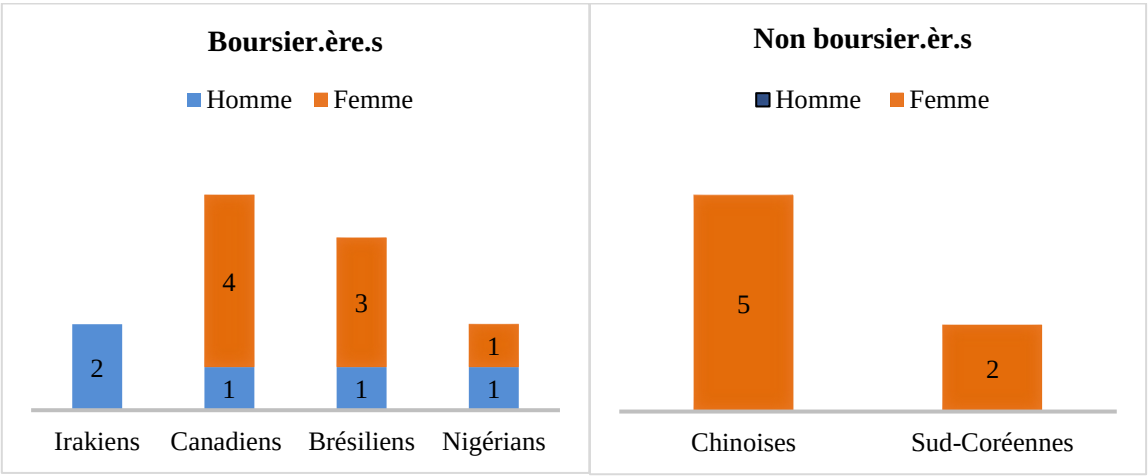


Figure 18 – *Boursiers/non boursiers par nationalité et genre*

La figure 18 met en évidence des récurrences qu'il importe de noter : tandis que la totalité des Canadiens, Brésiliens, Nigérians et Irakiens sont des boursiers en mobilité encadrée, aucune des Coréennes ou des Chinoises ne bénéficie d'un financement, même si elles viennent en France dans le cadre d'un programme d'échange… Cela dit, qu'il s'agisse d'une véritable bourse (annuelle, voire pluriannuelle pour les deux étudiants en troisième cycle) ou d'une simple aide à la mobilité, s'il est évident que l'assurance d'un financement représente une incitation non négligeable pour un séjour académique à l'étranger, encore faut-il rappeler que celui-ci est souvent associé à une destination donnée. Certains étudiants en mobilité encadrée et financée espéraient, voire souhaitaient même se rendre dans d'autres pays que la France pour leur formation universitaire. C'est le cas d'Helen, brésilienne : *« J'ai une bourse brésilienne pour un an. C'est l'université qui choisit le pays*

dans lequel on doit y aller. Si j'avais le choix, je partirais à Londres » (annexe 2, 143 : 7-9)[119]. Dans une situation analogue, Safa lie sa venue en France à l'obtention d'une bourse de troisième cycle sans s'attarder davantage sur les circonstances plus ou moins contraintes qui ont entouré le « choix » du pays ni son rapport initial à celui-ci : *« [je suis venu en France dans le cadre du programme d'échange irakien pour faire une thèse en microbiologie]* » (annexe 2, 302 : 5-6). En revanche, Aladin, irakien, est un peu plus explicite à ce sujet : *« Je suis venu en France pour faire une thèse en chimie, car j'ai obtenu une bourse du gouvernement irakien en 2012. C'est moi qui ai choisi la France. J'ai essayé des bourses pour l'Allemagne, pour les États-Unis, pour la Jordanie, et j'avais déjà essayé une bourse pour la France, mais je n'ai réussi aucune. Avant 2012, je n'avais pas la chance, mais cette année c'était le moment »* (annexe 2, 8 : 7-11). En d'autres mots, la mobilité d'Aladin étant conditionnée à l'obtention d'une bourse gouvernementale dans son pays, il semble évident que la France représentait surtout pour lui la « *chance »* d'un tel financement. Or, lorsque le choix de la destination est évoqué *(« C'est moi qui ai choisi la France »)*, la contradiction peut être lue, d'abord, comme une affirmation de sa volonté de partir poursuivre sa formation à l'étranger et, ensuite, comme l'appropriation rétrospective d'une destination qui a dû créer un effet de motivation par l'opportunité. Cette interprétation serait d'ailleurs cohérente avec la rapide progression linguistique d'Aladin : n'ayant suivi qu'un mois de cours de français avant son départ, celui-ci a atteint le niveau B1.6 en seulement sept mois de cours en France. En d'autres mots, même si la mobilité étudiante vers la France n'est parfois qu'une circonstance associée à une opportunité de formation à l'étranger (suite au financement obtenu ou aux aléas des conventions internationales de l'université d'origine), il peut arriver aussi que l'occasion saisie suscite ensuite un véritable effet de motivation vis-à-vis de la langue et de la culture d'accueil.

5.1.2. Le choix de la France et les différents types de motivation

La mobilité vers la France reste un choix plus motivé pour les étudiants qui ont suivi des formations linguistiques plus longues en FLE dans leur pays d'origine. Dans certains cas, le choix de spécialisation dans une École ou structure donnée est parfois très

[119] Pour citer le corpus nous avons adopté le format de référence suivant : (annexe N°, numéro de page : numéro de ligne). Ainsi, pour localiser une citation, tableau ou figure dans le volume d'annexes, il suffira de se référer au numéro de page car, malgré le découpage du volume en trois annexes, la numérotation du document est consécutive.

réfléchi et amène à préparer le projet de mobilité bien en amont. C'est ce qu'explique Guilherme, brésilien : « *J'ai appris le français pendant trois semestres (six mois par semestre), donc 4 mois de cours par semestre au Brésil. Le total des cours est de 12 mois. J'ai fait un cours de français, car je voulais venir en France pour continuer mes études à l'école Supélec (L'École Supérieure d'Électricité) qui forme des ingénieurs dans le domaine de l'énergie électrique et des sciences de l'information* » (annexe 2, 130 : 4-8). Il en va de même pour Pâmella, brésilienne, qui apprend le français depuis deux ans et demi à l'Université dans le but de pouvoir suivre une formation universitaire en France : « *J'ai appris le français à l'Université Fédérale du Minas Gerais (Universidade Federal de Minas Gerais ou UFMG) pendant deux ans et demi. J'ai fait le cours de français car je voulais venir en France pour finir mon Master en Chimie. J'ai choisi Grenoble car je travaillais au Brésil avec un professeur qui connaît un professeur à l'université Joseph Fourier à Grenoble* » (annexe 2, 275 : 4-7). Ce type de mobilité vers la France par choix spécifique de formation semble davantage motivé sur le plan académique et/ou professionnel que sur le plan culturel, même si la préparation linguistique exigée des candidats rend la distinction difficile à expliciter. Le choix de la France répond cependant dans ces cas à une motivation instrumentale liant la spécialisation disciplinaire dans des cursus internationaux à un investissement en termes de prestige ou de perspectives de carrière de retour au pays.

C'est dans les mobilités encadrées à objectif linguistique que les interviewés mettent véritablement en avant une motivation intrinsèque au sujet de leur choix de la France, même si leur discours reste assez varié. Des 22 étudiants universitaires interviewés dans notre corpus, 12 déclarent spécifiquement s'être rendus en France dans le but d'apprendre le français. Il faudrait rajouter à ceux-ci le cas d'Inma, espagnole, dont la multinationale pour laquelle elle travaille finance un stage de FLE pour des besoins professionnels[120]. Certains d'entre eux sont donc venus en France faire de simples stages linguistiques (financés ou à leur frais), d'autres sont en mobilité universitaire (libre ou encadrée) dans le cadre d'un cursus universitaire en français langue de spécialité dans leur

[120] Cette interviewée travaille en Espagne mais elle explique que « *C'est ***** Electric (entreprise multinationale) qui m'a envoyée en France pour faire un cours de français. J'ai besoin de faire ce cours pour pouvoir rédiger des e-mails en français, j'ai pas mal de conférences téléphoniques et j'ai pas mal de réunions aussi, on travaille tous les jours avec des gens dans la même entreprise à Grenoble* » (annexe 2, 155 : 7-10). Si le discours d'Inma ne fait en aucun moment mention d'un intérêt intrinsèque pour la langue ou la culture françaises, il est évident que ses échanges avec le siège grenoblois de son entreprise mobilisent déjà un certain degré de communication interculturelle en français et que cette réalité, avec le besoin de s'approprier une culture d'entreprise partagée, sont devenus pour elle une obligation professionnelle qui dépasse la simple maîtrise de l'aspect langagier.

pays d'origine et d'autres ont encore choisi de se préparer linguistiquement en France pour un projet de formation disciplinaire en français.

La situation des étudiants qui ont besoin de maîtriser le français pour travailler dans certains secteurs professionnels (hors enseignement de la langue) dans leur propre pays constitue un premier sous-groupe bien identifié dans cet ensemble. Celui-ci est uniquement constitué d'apprenants de nationalité canadienne qui ont pour objectif de travailler dans l'administration publique et doivent, par conséquent, parler couramment les deux langues officielles du pays. Dans leur cas, la motivation linguistique intrinsèque se conjugue avec l'obligation professionnelle d'un bilinguisme qui n'impliquera pas pour eux de quitter ni le multiculturalisme ni le territoire canadien. Ainsi, leur motivation pour l'apprentissage du français reste purement instrumentale et le séjour en France n'est pratiquement jamais mis en avant dans leur récit comme une expérience présentant un intérêt culturel en soi. Chila, par exemple, est venue en France dans le cadre d'un programme d'échange entre l'université de Lyon et la *Carelton University* d'Ottawa, afin de faire une partie de sa Licence en criminologie dans le cadre d'un cursus international bilingue : « *je vais passer une année à l'université de Lyon, je vais étudier le premier semestre en anglais, le deuxième sera en français »* (annexe 2, 39 : 4-5). Le choix d'un programme d´échange en français, plutôt que de la France, est clairement explicité dans son récit : « *J'ai appris le français l'année dernière à Carelton University à Ottawa. Au Canada, le français est obligatoire à l'école, on commence à apprendre le français à l'âge de 9 ans jusqu'à 14 ans obligatoirement ; après, j'ai choisi de continuer le français à 15 ans, alors j'ai fait 7 ans de français au total. J'ai fait un cours de français à l'Université, car au Canada le français est une langue officielle avec l'anglais, mais beaucoup de Canadiens ne sont pas bilingues, alors si on veut travailler en tant que fonctionnaire avec le gouvernement canadien, on a l'obligation de parler français et anglais. Pour finir ma licence en criminologie, il me faut encore deux ans. Maintenant je suis en troisième année, je dois faire une année en France et puis il me reste une année au Canada »* (annexe 2, 39 : 9-17). Même situation pour Jess, étudiante en licence de Ressources Humaines, qui justifie dans des termes très similaires la nature professionnelle de son intérêt pour le français : *« Je suis venue en France pour faire un cours de français. J'ai besoin de faire ce cours pour mon travail qui est dans les ressources humaines. Il y a beaucoup de gens qui parlent français au Canada. Je fais ce cours car au Canada on a les deux langues : le français et l'anglais. Je suis étudiante en dernière année de Licence* » (annexe 2, 168 : 4-7). Seul Justin, étudiant en Sciences Politiques et « Affaires Européennes », semble faire figure d'exception dans ce sous-

groupe dont la mobilité académique vers la France est motivée par l'obligation professionnelle de bilinguisme. Justin se prépare à un poste dans l'administration publique canadienne —*« La raison principale c'est que je dois faire un échange académique pour mon Master au Canada. Alors, après mon cours de langue française à Grenoble, je vais à Paris pour mon programme d'échange académique. Je vais rester 5 mois en France et 6 mois en Europe* »— et précise assez rapidement : *« Le fait d'étudier le français représente pour moi un choix et une opportunité, je ne le fais pas pour juste des raisons professionnelles mais je prends le plaisir de le faire. Pendant mon temps libre, je regarde des films français et je lis des livres de la littérature française. J'avais le choix entre plusieurs langues à l'université, autres que le français* » (annexes 2, 195 : 15-17, 196 : 9-11 et 3-6). Il s'agit là du seul enquêté de ce sous-groupe canadien ayant explicité dans son discours que la contrainte professionnelle d'apprentissage du français n'exclut pour lui ni l'intérêt culturel ni le plaisir.

Dans un ensemble un peu plus large, et pas forcément contraint par les perspectives de carrière, d'autres interviewés insistent sur la motivation intrinsèquement linguistique de leur mobilité en France. Joyce, canadienne aussi, explique que : « *Je fais un cours de français maintenant parce que je pense que mon niveau de français est assez bien et je veux continuer à apprendre le français pendant mes études à l'université. Cela sera du gaspillage si j'arrête d'apprendre le français maintenant. Le français ne me sert à rien à l'université. J'ai eu une bourse d'un mois pour venir faire ce cours de français. Ma bourse couvre mon séjour en France mais pas les frais des voyages supplémentaires si veux faire des voyages* » (annexe 2, 180 : 6-11). Même si le financement du séjour en France reste ici un facteur incitatif, il n'est pas présenté par l'interviewée comme étant plus déterminant que l'envie de faire des voyages pour découvrir la France ou le continent. En revanche, l'usage du mot « gaspillage » pour décrire l'éventualité d'un abandon du français nous semble éloquent : l'effort investi dans l'apprentissage et le niveau de français acquis sont ici considérés en termes de capital. Michelle, étudiante canadienne dans une École de tourisme, explicite également de façon très claire son plaisir à parler la langue, plaisir qu'elle compte à mettre à profit dans le cadre d'un projet professionnel : « *C'est pour améliorer mon français. Quand j'avais 16 ans, j'ai habité à Montréal et j'ai travaillé dans un camp d'été avec des enfants français, plutôt québécois [rire]. J'ai bien apprécié cette expérience et je voudrais faire une autre activité pour améliorer mon français. Ce programme actuel est financé par mon université et par d'autres universités ainsi que le gouvernement (1000 dollars canadiens par étudiant). Ce stage que je fais maintenant en*

France, pour apprendre le français, n'est ni obligatoire ni exigé par mon université. Je fais ce cours de français parce que je compte travailler dans des hôtels plus tard, mais la grande raison est due au fait que j'aime parler avec les gens et écouter des histoires dans d'autres langues étrangères » (annexe 2, 236 : 1-8). Le témoignage de Michelle fait ressortir sa curiosité de l'Autre, voire même son plaisir dans l'échange interculturel. Notons, enfin, que la forte motivation linguistique exprimée par ces deux enquêtées canadiennes n'est associée ni à la découverte de la langue ni à un niveau de langue très élevé : au contraire, Joyce et Michelle suivent en France des cours de niveau B1.1 et B1.2 pour 8 et 7 ans d'apprentissage dans le secondaire respectivement, loin de toute progression linguistique hors du commun.

Les étudiants en formation ou en projet de formation disciplinaire en Français représentent aussi un sous-groupe assez bien représenté dans le corpus. Sur les 12 mobilités à objectif linguistique, ils en représentent 7, dont 4 en séjour/formation autofinancés. Là encore, le type de cursus et les modalités du projet personnel sont variés. Certains préparent avec leur mobilité l'entrée ou l'accès à un Master FLE en France, mais d'autres sont venus en France pour faire un séjour d'un an ou de quelques mois dans le cadre de leur Licence en langue française ou LEA dans leur pays. Ainsi Nayef explique que : « *Je suis venu à mon propre compte pour améliorer mon niveau de français. Pour l'instant j'ai gelé mon inscription à l'université en Arabie Saoudite pour pouvoir faire des cours de français ici* » (annexe 2, 247 : 4-6). Les cours en contexte homoglotte et l'expérience culturelle du séjour interviennent dans ce cas comme un renforcement disciplinaire qui lui permettra de mieux réussir sa Licence en traduction dans son pays, sans qu'à aucun moment la possibilité de continuer la formation en France ne soit évoquée. Pour d'autres enquêtées comme Éveline —apprenante chinoise en niveau A2.2— la suite n'est pas encore décidée : « *Je suis en France pour faire un cours de français, je vais essayer de faire un Master FLE, mais je ne suis pas encore sûre* » (annexe 2, 86 : 4-5). L'incertitude s'explique ici par la nécessité d'atteindre dans le court terme le prérequis linguistique exigé afin d'intégrer le Master, ce qui semble difficile même si elle explique que « *j'ai appris le français à l'université en Chine, j'ai obtenu un diplôme de langue étrangère. J'ai étudié le français pendant 4 ans* » (annexe 2, 86 : 7-8). Éveline et Nayef suivent en effet un cours de FLE du même niveau au CUEF (A2.2) et ceci malgré le fait que la première soit déjà diplômée dans la discipline en Chine et que le temps de son séjour en France soit bien plus long que celui de son collègue de cours (8 mois *vs* 2). Nous constaterons ici que, pour les apprenants de français comme langue de spécialité, la motivation linguistique est difficile à démêler du projet

professionnel. Et quand il s'agit de pallier les carences ou difficultés que ceux-ci rencontrent dans leur apprentissage, une mobilité non encadrée peut être envisagée comme solution pour réussir leur diplôme, voire même après l'obtention de celui-ci.

Toujours au sein de ce même sous-groupe, d'autres interviewés déclinent encore plus précisément la motivation intrinsèque à leur séjour en France. Soonmi, coréenne, évoque l' « expérience » de la France comme un plus ajouté à son diplôme malgré le caractère quelque peu passif de sa formulation *(« c'est l'université de Séoul qui m'a envoyée »)* : « *Je suis étudiante en langue française. Je suis à l'université de Séoul. J'ai commencé le français depuis 2 ans. Je suis ici pour avoir de l'expérience aussi. Ce sont mes parents qui financent mon séjour en France* » ; « *Je suis venue en France car c'est l'université de Séoul qui m'a envoyé pour faire une partie de ma Licence en France. J'ai choisi de faire 7 mois qui font partie de ma troisième année, il me restera un an pour terminer ma Licence en FLE, car en Corée il faut 4 ans pour obtenir une Licence en FLE. Je reviendrai, peut-être en France pour faire un Master FLE* » (annexe 2, 322 : 4-6 et 8-11 respectivement). La motivation intrinsèque des étudiants en langue de spécialité s'ouvre, en effet, sur la perspective professionnelle très concrète du Master FLE, car parfois l'objet déclaré du séjour en France est de s'y préparer. Dans tous les cas, la formation disciplinaire en France est considérée par la plupart des interviewées de ce sous-groupe à la fois comme un capital symbolique et un atout professionnel. C'est le cas de Faith, qui a une idée assez claire sur l'emploi qu'elle aimerait occuper : « *Je suis en France pour faire un cours de langue française. Je fais ce cours de français en France dans le cadre de ma troisième année de licence LEA français au Nigeria, je vais accomplir ma troisième année en France. J'ai un visa pour cinq mois, mais si c'est possible que je reste plus, je resterai pour continuer mes études universitaires en France. C'est mon université au Nigeria qui m'a envoyée ces cinq mois de cours de français. Je finance moi-même mes études. Je compte, après la fin de mes études universitaires, de travailler à l'ambassade de France à Abuja, sinon à The Economic Community of West Africa* [Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest] » (annexe 2, 102 : 4-11)[121]. Même Wonjin, déjà diplômée en Histoire de l'Art en Corée, affirme vouloir parfaire sa maîtrise du français en rapport avec sa formation, pour laquelle la famille consent un effort économique en espérant sans doute un bon retour sur investissement : *« Je suis venue pour faire un séjour en France. Mes parents*

[121] En faisant des recoupements avec d'autres interviewés de la même nationalité (venus en France dans le cadre du même programme d'échange à partir de la même université) il s'avèrerait tout de même que la mobilité de Faith est financée.

financent mon séjour ici » ; « *J'étudie le français depuis deux ans. Un an et demi en Corée à l'Alliance Française à Séoul et la moitié d'une année en France* » (annexe 2, 344 : 4 et 6-7)

5.1.3. La perspective de l'expatriation : le projet personnel ou professionnel en France

Sur les 26 interviewés, 5 ont avancé, enfin, des raisons d'ordre personnel ou professionnel pour présenter leur mobilité en France. Ce dernier sous-groupe est constitué d'apprenants qui ont terminé un premier cycle de formation et qui ont pour la plupart déjà intégré la vie active dans leur pays d'origine. Presque la totalité d'entre eux —à l'exception d'Inma, en simple stage linguistique— ont manifesté se projeter sur le moyen ou long terme en France, toujours sur la base d'une motivation extrinsèque, liée à un projet personnel de vie commune (avec un Français ou un autre étranger) ou à une opportunité de travail. Parfois, une situation de chômage ou de précarité intervient aussi pour décider de ce type de mobilité. Anne raconte ainsi son choix : « *C'est une belle histoire. Mon copain habite et travaille à Grenoble, il est français. Nous nous connaissons depuis février 2011. Nous avons travaillé dans la même entreprise (une entreprise américaine). Le fait que cette entreprise a été combinée et mixée avec une autre dans le même domaine… on s'est retrouvé face à une situation où il y avait deux employés pour un seul poste, donc j'ai dû quitter l'entreprise, car ils ont constaté que je suis jeune sans enfant et que ça ne faisait pas longtemps que je travaillais dans cette entreprise. Avec mon copain, on a décidé qu'on doit se mettre un jour ensemble, donc pour cette raison, je suis venue avec lui à Grenoble et actuellement je cherche un travail »* (annexe 2, 27 : 4-11). C'est sans doute ce mélange de circonstances aléatoires (la perte de son travail et la nationalité de son compagnon) et de choix personnel assumé qu'Anne qualifie de « belle histoire ». Les projets qui découlent de cette décision, à savoir trouver un travail en France et pouvoir communiquer avec sa belle-famille, transformeront néanmoins, une fois sur place, cette occasion saisie en véritable motivation sous forme de projet d'intégration dans le pays.

La situation de deux autres interviewées se présente encore comme une variation de ce dernier cas. Après un séjour de deux ans et dix mois, Linda combine désormais les motivations personnelles pour son séjour en France avec une appréciation intrinsèque de la culture et mode de vie français : « *Oui, je voudrais rester définitivement en France parce que mon copain travaille en France, il est libanais et il parle très bien français. Je reste ici car la vie en France est très belle* » (annexe 2, 222 : 11-12). Cette enquêtée, qui présente

clairement son séjour comme un projet d'insertion, évoque aussi un projet de formation même si ce n'est pas en préparation de celui-ci qu'elle suit des cours de FLE. Linda elle explique que sa formation se déroulera en anglais, avec des frais de scolarité moindres que si elle avait lieu dans un pays anglophone —*« Je fais mes études en anglais. Je vais faire ce Master [à l'École de Commerce à Reims] en France car les frais d'inscription dans ce Master ne sont pas chers comme aux États-Unis. Ici j'ai payé seulement 30000 euros pour l'année* »— et insiste toujours sur ce mélange fort de circonstances personnelles et de choix affirmé de la France comme lieu de vie commun pour le couple d'étrangers qu'est le sien : « *Je veux rester en France, donc j'ai besoin de parler français* » (annexe 2, 222 : 4-6 et 9). Lena aussi a suivi son compagnon en France : **«** *J'ai déménagé en France avec toutes mes affaires parce que mon petit ami travaille à Grenoble, au Polygone Scientifique. Je ne travaille pas encore en France, mais je vais chercher un travail s'il est possible* » (annexe 2, 211 : 1-3). Son compagnon n'est pas Français non plus, mais leur installation en France n'est pas présentée comme un projet à caractère indéfini : « *Je vais peut-être rester en France deux ou trois ans, je ne le sais pas encore, cela dépend du financement du projet de mon compagnon, c'est un projet financé par l'Union européenne. Tous les trois ans, on doit voir s'il y a toujours de l'argent pour continuer le projet* » (annexe 2, 211 : 6-8). Pour Lena, la durée du séjour écoulé (3 semaines) et envisagé (dans les limites du contrat sur projet de son compagnon) ne sont peut-être pas assez longues pour que la motivation extrinsèque de sa venue en France s'exprime sous la forme d'un véritable désir d'intégration.

Enfin, l'opportunité de travail comme unique raison de sa présence en France est signalée par un seul témoin : Petar. « *Je fais ce cours parce que j'espère pouvoir travailler ici. C'est une opportunité pour moi de travailler en France, cela fait deux ans que j'ai abandonné le français, car je n'espérais pas venir ici pour travailler. Il y a trois mois, mon amie bulgare, dentiste comme moi, m'a appelé et m'a proposé de venir l'aider dans son cabinet de dentiste en France. J'ai accepté sa proposition, car j'ai envie de faire quelque chose de différent dans ma vie. Cette amie bulgare travaille en France à 200 km au nord de Grenoble et, comme elle a beaucoup de travail, elle a besoin de quelqu'un pour l'aider dans son cabinet* » (annexe 2, 289 : 14-18, 290 : 1-2). Encore une fois, Petar ne suit des cours de FLE en France que depuis un mois et demi et ce séjour relativement bref dans le pays n'a pu décanter encore cette *« envie de faire quelque chose de différent dans ma vie »* en motivation intrinsèque ou éventuel désir d'adaptation.

Cette palette de raisons et de situations motivationnelles avancées par le groupe

d'interviewés qui sortent du cadre de la mobilité universitaire *stricto sensu* prouve en tout cas —comme c'était déjà le cas pour Aladin— que les circonstances aléatoires qui les ont conduits en France peuvent se transformer après en choix approprié. Une expérience positive d'insertion peut accélérer ou transformer graduellement les motivations extrinsèques de la mobilité vers la France en projet de vie.

5.1.4. Mobilité et dynamique motivationnelle

Les raisons évoquées par les interviewés pour suivre une formation FLE en France sont diverses et pourraient classées de la façon suivante :

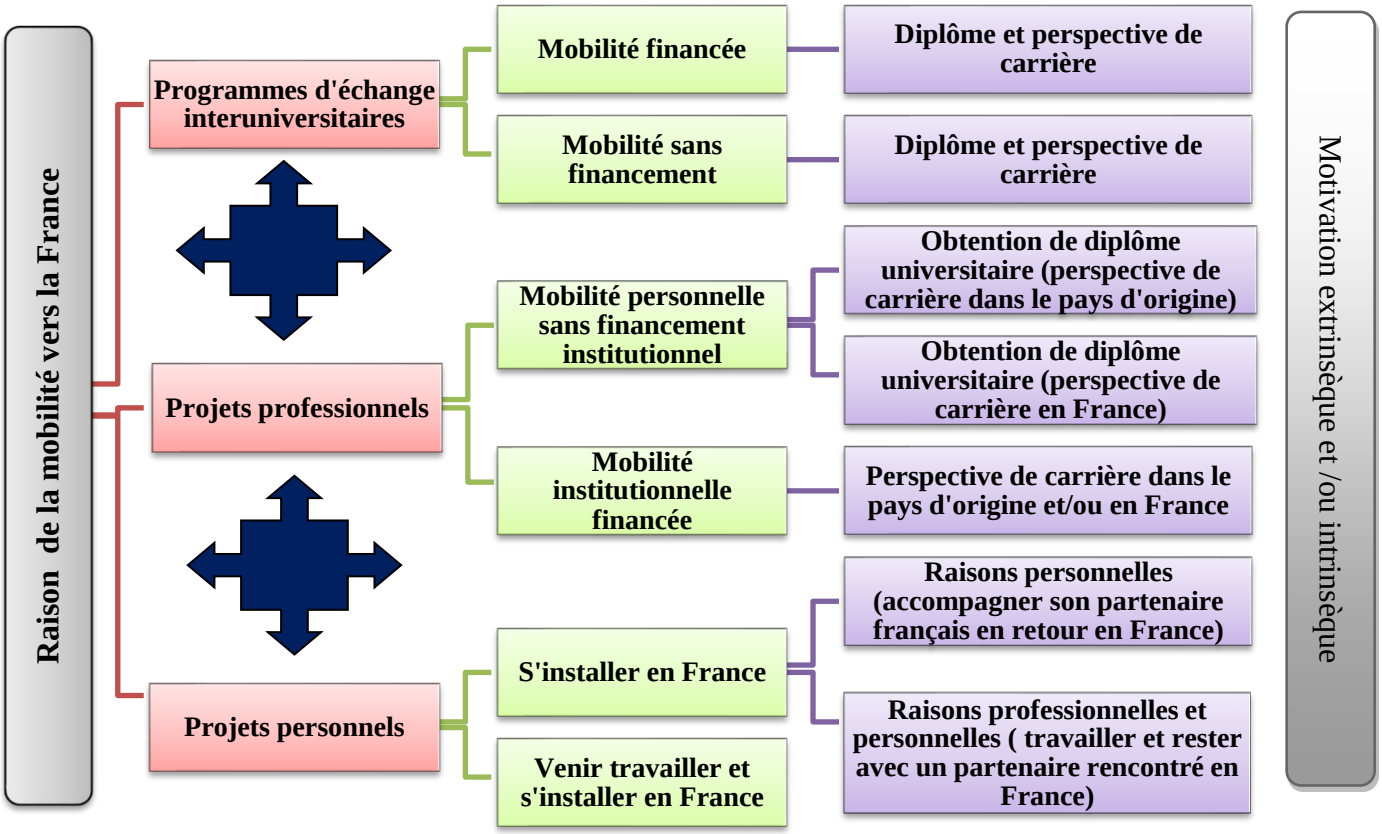


Figure 19 – *La motivation/les raisons de la mobilité vers la France*

Mais essayer de déterminer si la motivation de leur mobilité vers la France peut impacter leur capital communicationnel de départ ainsi que leur capacité postérieure à reconstruire le cadre de référence de l'Autre et agir socialement en langue étrangère de façon appropriée n'est pas une chose aisée. D'une part, le type de motivation au départ est un facteur qui détermine tout au plus des situations ou profil-type de mobilité qui n'ont que des effets indirects sur la compétence de communication. Les mobilités encadrées à destination contrainte, surtout lorsqu'elles sont associées à l'opportunité de financement

d'un troisième cycle dans certains pays, ne garantissent pas toujours une préparation linguistique suffisante en amont. Les circonstances dans lesquelles se produit alors l'insertion sociale dans la société/culture d'accueil sont très exigeantes, car à la faiblesse des compétences langagières s'ajoute une absence de répertoires culturels et de savoir-faire socioculturels, même si la durée du séjour associée aux études de doctorat, par exemple, permet d'y remédier graduellement. La motivation encadrée de type instrumental (associée à une formation qui se déroule en France ou au besoin d'acquérir un très bon niveau de compétence langagière) comporte en général l'exigence d'une préparation linguistique préalable, voire de l'acquisition de prérequis, alors qu'elle concerne en général des séjours plus courts. Quant à la motivation intrinsèque, libre ou encadrée, qui conjugue souvent l'objectif d'apprentissage linguistique avec l'objectif académique et/ou la motivation professionnelle, elle s'avère une situation-type moins standard qu'on ne pourrait l'imaginer. Même si les efforts consentis en termes d'investissement (autofinancement du séjour en France, années de formation, effort souvent dû à la distance linguistique et culturelle) sont grands pour le sous-groupe d'apprenants en FLE-langue de spécialité représentés dans notre corpus, nous constatons non sans surprise que les marques d'une motivation culturelle sont pratiquement absentes de leur discours. Des raisons de distance culturelle pourraient-elles contribuer à ce manque d'explicitation ? Nous n'avançons l'hypothèse qu'avec beaucoup de précaution. De fait, parmi les apprenantes asiatiques de notre corpus —dont les étudiantes en cursus universitaire de français représentent plus de la moitié des 7 enquêtés (2 Chinoises et 2 Sud-Coréennes)— seulement deux évoquent clairement ce type de motivation intrinsèque. Olivia, étudiante chinoise en médecine se préparant à une formation binationale, raconte : « *J'ai étudié le français pendant deux ans à la faculté de la médecine. Je suis en deuxième année et je démarre ma troisième année après les vacances. J'ai fait le cours de français car je me suis inscrite dans un programme d'échange entre la Chine et la France : je compte venir en France faire un Master 2 en médecine après finir mes 5 ans de base. Il faut aussi réussir un examen. Je fais du français car j'aime apprendre les langues. Au lycée j'avais fait de l'anglais. Si vous voulez connaître une autre culture et lire les œuvres des écrivains d'un autre pays, il faut apprendre la langue de ce pays. Il y a des traductions bien sûr, mais cela change le contenu, alors pour connaître des choses originales, il faut passer par l'apprentissage de cette langue* » (annexe 2, 260 : 10-17) [122]. Sur un plan complètement différent, c'est la distance culturelle

[122] Le témoignage d'Olivia est l'exemple même d'une motivation intrinsèque forte et bien planifiée. On pourrait faire l'hypothèse qu'une motivation d'apprentissage de la langue déployée sur le long terme est plus

avec une France représentée comme romantique, luxueuse et raffinée —nous aurons l'occasion d'y revenir dans la partie sur les stéréotypes— qu'Éveline mettait en avant comme source de curiosité et motivation à son projet d'immersion : « *J'avais une idée de ce que je voulais faire un jour en France : je pensais aller vers la découverte de la culture française et parler avec les gens en France. Je pensais aussi faire des échanges culturels parce que la France est un pays parfaitement différent de la Chine, donc je m'intéresse beaucoup à la culture et à la nourriture* » (annexe 2, 87 : 6-9).

D'autre part, même si la motivation initiale du séjour en France peut s'avérer importante vis-à-vis de la progression linguistique, la volonté d'insertion sociale ou l'attitude face à la différence socioculturelle, les propos tenus par les enquêtés prouvent que les motivations identifiées peuvent évoluer ou se conjuguer ensuite avec des résultats divers. C'est parce que ces dynamiques motivationnelles sont donc rarement exclusives et qu'elles traduisent plutôt une simple situation de prépondérance, que l'impact de ce facteur reste sujet à caution. On a vu, par exemple, que lorsque la mobilité encadrée propose ou impose la France comme lieu de destination et que la motivation intrinsèque est totalement absente chez l'interviewé, le désir de réussite académique et la motivation professionnelle peuvent créer un effet de motivation considérable concernant aussi le décodage et appropriation du modèle culturel d'enseignement français. Aladin en était un exemple significatif. Inversement, les propos avancés par certains enquêtés canadiens font penser que, même une forte motivation instrumentale pour l'apprentissage du français, ne garantit en rien l'intérêt intrinsèque pour la culture et sociétés hexagonales. Pour finir, l'éventuel passage d'une mobilité déterminée par des raisons professionnelles vers un séjour prolongé/permanent dans le pays montre encore que la motivation extrinsèque reste fluide et ce dès un stade relativement précoce du projet comme l'évoquent deux interviewées. Emmanuelle, brésilienne et boursière en fin de formation, se projette ainsi dans la possibilité conditionnée de « rester » : « *Je vais rester un an en France. Je pense rester en France après l'obtention de mon Master 2 si je trouve du travail* » (annexe 2, 72 : 11-12). Et Diane : *« Je suis en France pour faire un Master 1 en FLE. Je compte rester en France si je trouve du travail. Je veux bien travailler ici deux ou trois ans et revenir en Chine. Je ne pense pas rester définitivement en France. Je reste en France pour toujours si je trouve un travail stable et un mari pour fonder une famille ici* » (annexe 2, 59 : 4-7). Nous constaterons par ailleurs que cette « ouverture » de projet se manifeste surtout chez les

facilement assortie d'un intérêt par la culture véhiculée mais, encore une fois, il faut noter qu'aucun des apprenants en cursus disciplinaire de français n'ait verbalisé cet intérêt.

apprenants en mobilité autofinancée, déjà affranchis de la contrainte du financement extérieur comme condition au séjour en France.

5.2. La représentation de la France et des Français : des stéréotypes à la rencontre avec l'Autre

Dans cette section, nous aborderons les représentations sociales et culturelles de la France et des Français mises en avant dans le discours des apprenants interviewés en prenant en compte plusieurs aspects. À commencer par leur dimension sociale partagée. Nous avons déjà mentionné dans le chapitre 2 —*Représentations et stéréotypes comme médiateurs de la rencontre avec l'Autre* (p. 62-74)— certaines considérations importantes qu'il faudrait garder à l'esprit sur la nature partagée et la raison d'être des représentations/stéréotypes initiaux sur l'Autre étranger, construits en dehors de l'expérience de l'insertion concrète dans un nouveau territoire linguistique et social. C'est pourquoi nous partirons d'un regroupement des témoignages sur des bases nationales en combinant les quatre approches citées par Moliner & Guimelli (2015) pour l'analyse des représentations —ethnographique, sociologique, interculturelle ou expérimentale (voir p. 66-67)—, avec une prépondérance de l'approche interculturelle. Bien que l'approche ethnographique serve de base à notre exposition par nationalités, en abordant les représentations individuelles de la France et des Français dans le cadre d'une communauté supposée globalement homogène qui à la fois « sur l'appartenance des individus à une culture commune et sur leur engagement dans des pratiques sociales similaires », l'objectif de l'analyse interculturelle reste globalement plus adapté dans la mesure où « il s'agit de montrer comment des normes ou des traditions issues d'appartenances nationales, territoriales ou linguistiques différentes sont susceptibles d'impacter les contenus ou la structure de la représentation d'un objet donné »[123].

L'aspect dynamique des représentations doit également être considéré. En effet, deux volets se distinguent immédiatement dans la plupart des entretiens : celui des images, parfois très sommaires et/ou stéréotypées, que les apprenants de FLE s'étaient faites dans leur pays d'origine, et celui des impressions, remarques, étonnements et jugements formulés sur leur société d'accueil au moment même où se déroule l'expérience de

[123] Moliner & Guimelli (2015 : 37).

l'immersion. D'une part, les représentations initiales sur la France et les Français constituent une base de données servant de premier cadre au séjour des apprenants de FLE ainsi qu'à leurs expériences de communication, car elles vont influer sur leurs attitudes et interactions sociales avec les autochtones. Mais l'analyse chronologique comparative des représentations antérieures et postérieures à l'insertion dans la société d'accueil ainsi que des évolutions constatées (qu'il s'agisse d'un questionnement, d'une transformation radicale ou d'une confirmation de celles-ci) s'avère tout aussi éclairante car elle permet parfois d'identifier les événements communicationnels qui ont marqué le point d'inflexion. En ce sens, l'approche expérimentale sera encore sollicitée dans notre analyse afin de « comprendre comment se construisent les représentations sociales, comment elles évoluent ou se modulent, comment elles fonctionnent ou interagissent avec d'autres processus psychosociaux »[124] puisque notre souci sera constat de les lier, à chaque fois que le discours de l'interviewé le permet, au récit d'interactions sociales et d'autres expériences de communication. Aussi certains segments pourront-ils se rapprocher par moments d'une « analyse par entretien ».

La biographie d'apprentissage linguistique en FLE des interviewés, leur niveau de langue en français au moment de l'entretien, leur âge, leur sexe ou la durée écoulée de leur séjour en France permettront, enfin, de faire d'autres recoupements pertinents, relevant plutôt d'une approche sociologique[125]. Principalement qualitative et thématique, des éléments quantitatifs seront aussi proposés en complément de notre analyse afin de rendre plus visibles les changements dans la comparaison évolutive des représentations : (annexe 3, 355 : tableau 1 & annexe 3, 356 : tableau 2).

5.2.1. Les représentations avant et après l'insertion sociale en France par groupes nationaux

5.2.1.1. Témoignage des interviewés irakiens

Premier interviewé dans le groupe d'Irakiens, **Aladin** vient de la ville de Mossoul où il a appris le français pendant un mois. En France depuis 7 mois, il suit un cours de FLE de niveau B1.6 au moment de l'entretien et compte prolonger son séjour pendant 3 ans, le temps de faire une thèse de doctorat en Chimie. Lorsqu'il est amené à parler de la France

[124] Moliner & Guimelli (2015 : 38).
[125] Moliner & Guimelli (2015 : 36-37).

—et il s'agit là de son premier séjour dans un pays étranger en dehors du Moyen-Orient[126]— Aladin remémore les aspects qu'il considérait positifs et négatifs dès avant son arrivée : *« J'avais une bonne image de la France. Je voyais la France comme un pays moderne, avancé et très beau. Un pays très moderne par rapport au système de transports et au système bancaire. Ces choses sont bien en France, mais il y a une chose très mauvaise, ce sont les relations entre les gens. Je pensais que ces relations étaient mauvaises »* (annexe 2, 9 : 27-31). Ce sont les relations homme/femme qu'Aladin entend par *« relations entre les gens »*, comme il l'explicitera lui-même tout de suite après. **«** *Avant de venir en France, je pensais que les Français étaient romantiques »* (annexe 2, 10 : 15-16) car « *tous les médias, sur Internet, à la radio, à la télévision parlent que la France c'est l'amour, la France est un beau pays. Tout cela m'a donné l'idée que la France est un pays romantique* » (annexe 2, 10 : 18-20). Cette image, qui renvoie à une liberté sentimentale à l'opposé du strict encadrement des relations homme/femme par les traditions et la religion dans la société irakienne, a beau être positive en principe, elle sera confirmée sur place dans un tout autre sens. *« Je pensais que les Françaises sont belles. Je pensais que faire une relation avec une fille française est très facile. Ces images étaient avant »* (annexe 2, 10 : 5-6), affirme l'interviewé, et puis *« les femmes sont donc très gentilles, très belles et très pratiques. L'homme français est gentil »* (annexe 2, 10 : 7-8), mais… « *Il y a une chose qui me dérange dans la culture française, comme je suis musulman, il y a beaucoup de choses dans ma religion qui ne sont pas en accord avec la société française, comme boire de l'alcool et faire une relation avec une femme, donc ce sont des choses qui ne sont pas en accord avec ma religion* » (annexe 2, 10 : 10-13). Vu qu'Aladin est originaire d'un pays où les consignes religieuses musulmanes et chrétiennes dans l'encadrement des usages et interdits sociaux sont omniprésentes, ce jugement moral porte la double empreinte religieuse et sociétale d'une culture qui interdit toute forme de relation homme/femme en dehors du mariage[127]. Dans la société irakienne, rappelons-le,

[126] Aladin ne connaissait jusqu'à son voyage en France qu'un pays voisin : **«** *J'ai visité deux fois la Syrie en 2005 et 2009, un très beau pays. J'adore la Syrie, la nature et les gens. Je me sens très mal à cause de tout ce qui se passe dans ce pays maintenant* » (annexe 2, 9 : 23-24).

[127] Associés à une forte tradition de domination masculine aussi, les crimes d'honneur sont d'ailleurs encore courants en Irak. Le terme « crime d'honneur » couvre un ensemble de violences infligées principalement à des femmes par de proches parents masculins –père, frère, oncle : « Le crime d'honneur ? Torturer ou tuer sa femme ou sa fille parce que l'honneur de la famille a été sali par leur comportement. Dans plusieurs pays comme l'Irak, la Jordanie, le Pakistan ou la Turquie, des femmes et des fillettes de tout âge sont tuées pour un simple bavardage avec un homme, une relation sexuelle en dehors du mariage, un refus d'épouser l'homme choisi par les familles ou bien encore parce qu'elles ont été violées... Ces crimes n'ont rien à voir avec la religion. Au Moyen-Orient, ils sont pratiqués aussi bien par les chrétiens que par les musulmans » (Roustel, L'Humanité : 2011).

des fiançailles sont nécessaires pour autoriser une certaine liberté aux couples, bien que cette liberté exclue totalement les relations pré maritales. Les relations hors mariage se font loin de toute forme de cohabitation et déclaration publique dans la mesure où elles ont immanquablement pour effet une forte stigmatisation sociale de la femme[128]. Le poids de la religion et la morale religieuse dans sa culture d'origine étant clairement affirmé par Aladin, le *« pays de l'amour* » deviendra ambivalent : les comportements libéraux ont beau présenter un certain attrait en tant qu'image lointaine, une fois confronté à ces codes sociaux dans la société d'accueil, c'est à l'aune du jugement moral de sa religion qu'Aladin se les représentera.

Mais la religion n'est pas la seule référence par rapport à laquelle cet enquêté mesure la France. Aladin avait aussi une idée sur la différence du coût de la vie entre la France et l'Irak qui impactait sa représentation sociale : *« Il y a une autre chose que je pensais, c'est que la vie en France est très chère, six fois plus chère qu'en Irak, donc les gens qui vivent en France sont en situation difficile à cause de la vie chère »* (annexe 2, 9 : 31-33). Il illustrera même le coût élevé de la vie en France en termes plus quotidiens : « *Par exemple le prix d'une paire de chaussures en France coûte 200 euros ou 150 euros, par contre, en Irak, les chaussures les plus chères ne dépassent pas les 50 dollars américains* » (annexe 2, 9 : 33, 10 : 1-2)[129].

Afin de récapituler de façon synoptique les données sur les représentations antérieures fournies par chaque interviewé nous proposerons deux tableaux : un premier

[128] Afin de mieux comprendre la perspective d'Aladin il est utile d'évoquer la signification culturelle de la « zinâ » ou fornication dans la société irakienne, où coexistent les branches chiites et sunnites de l'Islam : « Le désir d'éviter *la zina* est tel que, si un grand mariage en blanc n'est pas à leur portée, certains couples feront l'impossible pour que leurs relations sexuelles soient en conformité avec l'Islam. En plus du mariage « officiel », dont les obligations comprennent les démarches administratives auprès du gouvernement, l'Islam permet un certain nombre de formes « non officielles » d'unions : certaines sont enregistrées par l'Etat, d'autres non, mais elles remplissent généralement un nombre minimum de critères qui les rendent valides d'un point de vue religieux. Le simple fait qu'elles soient *halal* ne les rend pas nécessairement socialement acceptables. Le plus direct de ces arrangements est sans doute le *zawaj mut'a* (mariage de plaisir), où le couple se met d'accord pour une union limitée dans le temps qui peut durer quelques heures ou des années et comprend généralement l'intimité physique. Pour sceller le *mut'a* il suffit parfois de réciter quelques lignes. Le divorce n'est pas nécessaire, car la durée de ces unions est prévue dès le début. Les femmes gardent l'argent qu'on leur a donné lors du mariage. Si les épouses « temporaires » ne peuvent hériter de leurs maris, les enfants nés de cette union ont en théorie les mêmes droits que ceux issus d'un mariage officiel, à condition que leur père les reconnaisse. Le *mut'a* est autorisé dans l'Islam chiite, mais pas sunnite. Du moins, il ne l'est plus : il a été abrogé dans les premières années de l'Empire musulman. […]. Bien qu'accepté par la religion, le *mut'a* ne jouit pas du même prestige social ni des mêmes droits légaux que le mariage officiel et une femme qui veut sauvegarder sa réputation ne s'en vante pas. » (El Feki *et al.*, 2014 : 57-58).

[129] Bien entendu, la différence des prix ici évoquée doit être mise en rapport avec le RNB de chaque pays pour s'avérer réellement significative. En termes de Revenu National Brut (RNB), selon les données de la Banque Mondiale, le RNB moyen en France a été de 43 070 dollars pour 2014 tandis que pour l'Irak il n'a été que de 6 320 dollars pour la même année (BM, 2014 : France) & (BM, 2014 : Irak).

reprenant des énoncés évoqués dans son discours et un deuxième en les classant et en les quantifiant. Dans le cas de ce premier enquêté (et groupe national) des tableaux seront proposés dans le corps du texte à titre de présentation. Pour le reste des entretiens ils y seront seulement référencés et puis présentés en annexe afin de ne pas trop alourdir la lecture. Ce type de tableaux accompagnera toutes les étapes de notre réflexion et servira de base aux comparaisons des témoignages individuels ainsi qu'aux quantifications et recoupements analytiques par groupes nationaux ou autres.

Interviewé	**Âge**	**Niveau**	**En France depuis /cours de FLE suivis en France**	**Formation antérieure de FLE**	**Représentations antérieures de la France**	**Représentations antérieures des Français**
Aladin	39	B1.6	7 mois	**1 mois** en Irak	1. La France est un pays moderne 2. La France est un très beau pays 3. La France c'est l'amour 4. La belle nature et la météo 5. La France est un pays avancé (banque et transport) 6. La vie est chère en France	1. Les Français font des choses mauvaises, comme « faire une relation avec une femme » 2. Les Françaises sont très belles 3. Les Françaises sont très gentilles 4. Les Françaises sont pratiques 5. Les Françaises sont très faciles 6. L'homme français est gentil 7. Les Français.es font des choses mauvaises, comme boire de l'alcool 8. Les Français.es étaient romantiques

Tableau 13 – *Aladin : représentations antérieures de la France et des Français.es*

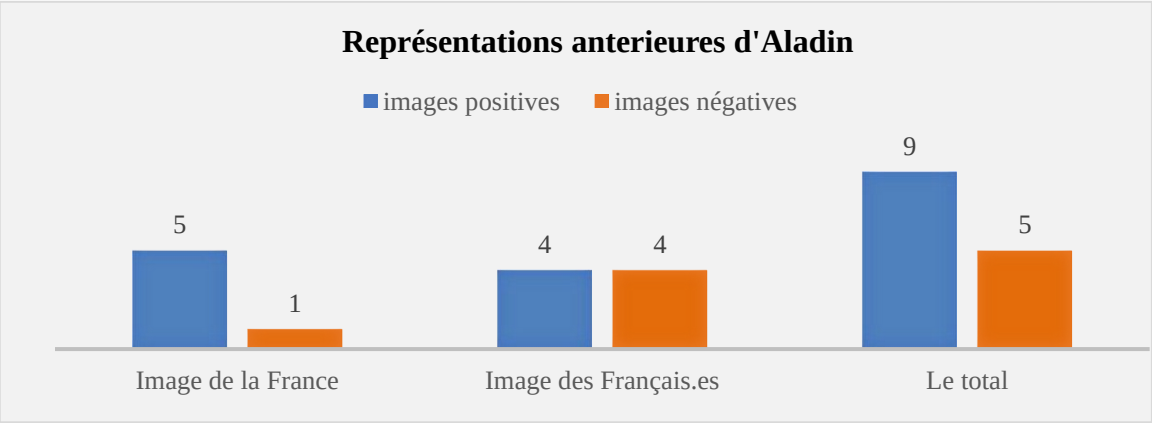


Figure 20 – *Aladin : représentations antérieures de la France et des Français.es*

Les représentations antérieures d'Aladin de la France étaient majoritairement positives (avec une seule image négative, celle de la vie très chère en France). Parmi les huit images des Français et Françaises avancées par l'interviewé, quatre sont positives et quatre négatives. Les images négatives des Françaises faciles et des Français.es qui font *« des choses mauvaises* » freineront-elles sa volonté à entrer en contact et communiquer avec eux/elles ? À quel point ses images négatives/positives seront-elles pénalisantes ou favorables vis-à-vis de ses expériences de communication en France ?

Safa, le deuxième apprenant irakien, a 40 ans et a suivi une formation de FLE de 14 jours avant son départ. En France depuis 6 mois, il suit des cours de français (niveau A2.2 au moment de l'entretien) dans le but de pouvoir suivre une formation de troisième cycle en microbiologie même si « *le point négatif pour moi en ce qui concerne le voyage en France, même quand j'étais en Irak, était le fait d'apprendre une langue qui ne va pas me servir en Irak parce que j'enseigne en anglais, les étudiants parlent l'anglais, et je fais mes recherches en anglais aussi*[130] » (annexe 2, 303 : 33-34, 304 : 1-2). Avant de s'exprimer sur la représentation qu'il se faisait de la France depuis son pays, Safa prend la peine d'avertir : « *En tant que personne cultivée et un professeur d'université dans une ville de culture en Irak, je ne peux pas juger un pays avant d'y venir, le connaître et y vivre. Les gens peuvent dire, par rapport à la France, des choses qui ne sont pas vraies. Les États-Unis ou l'Allemagne peuvent diffuser de fausses informations afin de ridiculiser la France et cela ne me concerne pas. La Syrie, notre voisine par exemple, pourrait diffuser de fausses informations pour ridiculiser la France à cause de l'occupation française de la Syrie et cela ne me concerne pas non plus. Même la Grande-Bretagne, qui avait occupé l'Irak auparavant, je la respecte maintenant et je n'ai aucun problème avec ce pays. Le passé c'est le passé, c'était un autre temps différent du nôtre et des gens différents de nous. Ce qui m'intéresse en communiquant avec quelqu'un c'est ce qu'il est lui-même aujourd'hui et je ne suis pas prêt à admettre le point de vue des autres par rapport à lui. Je laisse plutôt à mon intelligence la tâche de juger une personne, je ne me permets pas de juger quelqu'un avant de le connaître. Tu pourras peut-être rencontrer un autre Irakien qui critiquera la France et les Français, mais moi je ne me permets jamais de parler des choses négatives sans les avoir vues de mes propres yeux* » (annexe 2, 304 : 2-16).

Conscient de l'instrumentalisation des stéréotypes nationaux ou du poids des relations internationales dans la culture politique en général, et dans son propre pays en

[130] Rappelons que l'entretien avec Safa s'est fait intégralement en arabe dialectal irakien et qu'il a été traduit par nos soins. Le texte intégral en arabe soutenu figure en annexe (annexe 2, 302 à 320).

particulier, cette prise de distance initiale de Safa nous semble traduire l'affirmation même du capital symbolique de son éducation. C'est aussi en partie sur le plan symbolique des valeurs républicaines que Safa formule la représentation qu'il se faisait de la France et des Français, sur le mode du modèle éclairé que celle-ci semble incarner pour certains pays : *« Le mot France représentait pour moi le pays de l'amour, de la beauté. Cela veut dire le pays des beaux gens, le pays de la liberté, le pays de ceux qui n'endommagent pas les biens publics et ne cassent pas les stations de transports publics. Le pays des gens qui ne se disputent pas pour des vaines raisons. Un pays dans lequel on accepte l'autre, un pays dans lequel l'égalité de sexe est établie entre hommes et femmes comme on a été éduqué dans nos pays. Mais dans nos pays on a encore un problème pour comprendre cette égalité et on vient en France pour la comprendre. La France est le pays de la civilisation et de la propreté, elle est la mère de l'Europe »* (annexe 2, 303 : 24-30). Sa représentation de la France antérieure au voyage est donc extrêmement positive, associée à l'amour, à la liberté, la civilité, la propreté, la beauté, la tolérance et l'égalité. En ce qui concerne l'égalité entre les deux sexes, la France ferait encore figure d'exemple, car face aux usages sociaux qui la limitent de fait *« dans nos pays »*, il faudrait d'après lui venir en France pour en comprendre toute la portée et le vrai sens. Pays de civilisation et civilité, Safa considère d'ailleurs la France comme *« la mère de l'Europe »*.

Un tableau récapitulatif et un graphique sur les représentations antérieures de Safa se trouvent en annexe 3 (p. 357 : tableau 3 & figure 1). On y constatera l'absence de toute image négative concernant la France ou les Français. Le seul point négatif serait son manque d'intérêt pour le France, dans la mesure où l'investissement dans l'apprentissage de la langue lui semble improductif pour sa vie professionnelle en Irak.

Si nous comparons à présent les représentations antérieures au voyage que les deux enquêtés irakiens formulent nous constaterons que, malgré une même origine nationale, leurs discours ont très peu en commun hormis l'image stéréotypée de la France comme le pays de la beauté et de l'amour. Dans la perception d'Aladin, davantage empreinte par les usages et tabous religieux qui informent sa culture d'origine, cet « amour » à la française s'avère très vite ambivalent car son discours est culturellement centré dans le sens d'un jugement moral. Safa, en revanche, s'inscrit dans un autre registre d'organisation sociale pour cerner le « beau » et le « bon » qu'incarne à ses yeux la France, bien au-delà des aspects techniques ou infrastructurels qu'appréciait Aladin. Son discours est en effet imprégné par l'esprit de l'universalisme français. Il ne contient pas d'images négatives, sans doute car son sens critique d' « *intellectuel* » ou de « *personne cultivée* » semble

mobilisé face à d'autres stéréotypes nationaux ou régionaux tendant à questionner cette représentation. Il est intéressant de noter par ailleurs qu'aucun de ces deux enquêtés ne cite les cours de français suivis dans leur pays comme source de connaissance ou d'interprétation sur le pays et la société française (Aladin citera la radio, télévision et l'Internet). Ceci s'explique probablement par la courte formation linguistique suivie en Irak par nos deux apprenants doctorants : 1 mois pour Aladin et seulement 14 jours pour Safa (annexe 3, 358 : figure 4) [131].

Ces représentations ont-elles un lien avec le niveau de français de chacun ?[132] L'âge des enquêtés influence-t-il leurs représentations ? Et, plus important encore, la rencontre avec l'Autre et le début effectif de l'immersion culturelle en France, vont-ils les faire évoluer à la lumière de leurs observations et de leur vécu ? En mettant côte à côte les propos tenus par chacun des interviewés avant et après leur arrivée en France, nous aurons des éléments de réponse à ces questions. Le retour sur ceux-ci nous permettra, en effet, une lecture à la fois synoptique et dynamique de l'évolution des représentations. L'expérience personnelle de la France au moment de l'entretien est de 7 mois pour Aladin, 6 mois pour Safa :

Interviewé	**Sur la France**		**Sur les Français.es**	
	AVANT	**APRÈS**	**AVANT**	**APRÈS**
ALADIN (7 mois en FR)	1. La France est un pays moderne 2. La France est un très beau pays 3. La France c'est l'amour 4. La belle nature et la météo 5. La France est un pays avancé (banque et transport)	1. Le système de transports est bien 2. Le système bancaire est bien 3. La nature est très belle	1. Les Français font des choses mauvaises, comme « faire une relation avec une femme » 2. Les Françaises sont très belles 3. Les Françaises sont très gentilles 4. Les Françaises sont pratiques	1. Les Français.es ne sont pas romantiques 2. Ils/elles sont très gentil.le.s 3. Il n'est pas facile d'entrer en contact avec eux/elles (il est difficile de trouver avec qui pratiquer le français) 4. Ils/elles n'ont pas le temps pour connaitre d'autres personnes 5. Les Français.es sont plutôt justes avec moi à l'exception de certaines personnes

[131] La totalité des représentations antérieures d'Aladin et Safa (annexe 3, 358 : figures 2 & 3), font un total de 20 images positives et seulement 5 négatives. On observe la présence de : 15 images sur la France (13 positives, une négative, et une neutre) contre 11 pour les Français.es (7 positives et 4 négatives).

[132] Notons que le niveau de langue française des deux enquêtés irakiens au moment de l'entretien ne peut pas être un facteur décisif en ce qui concerne la qualité ni la qualité des images fournies sur la France et des Français.es, dès lors qu'ils pouvaient tous les deux s'exprimer en arabe, langue maternelle de l'enquêteur. Cela dit, nous pouvons constater qu'Aladin, dont le niveau est plus élevé (B1.6, vs A2.1 pour Safa), a fourni le nombre le plus équilibré de représentations antérieures, alors que tous les deux partagent d'autres critères comme l'âge (40 et 39 ans respectivement) et la durée d'apprentissage antérieur du FLE en Irak.

	6. La vie est chère en France		5. Les Françaises sont très faciles 6. L'homme français est gentil 7. Les Français.es font des choses mauvaises, comme boire de l'alcool 8. Les Français.es étaient romantiques	6. Il n'y a pas de contact entre les gens en dehors du travail [rires] (Mais est-ce qu'il y a une vie en France ? [rires].Il y a le travail)
SAFA (6 mois en FR)	1. Le pays de l'amour et de beauté 2. Le pays de la liberté 3. Un pays dans lequel on accepte l'autre 4. Le pays de l'égalité entre les deux sexes 5. Pays de la civilisation 6. Pays de la propreté 7. La mère de l'Europe 8. La culture française est appréciée 9. Le français ne me sert à rien à en Irak	1- En France on peut acheter notre diplôme universitaire	1. Les Français.es sont beaux 2. Les Français.es n'endommagent pas les biens publics 3. Les Français.es ne se disputent pas pour de vaines raisons	1. Les Français.es sont un peuple qui aime la vie et qui aime les plaisirs de la vie 2. Un peuple qui aime progresser 3. Un peuple qui aime diriger le monde 4. Les Français.es sont un peuple avare 5. Les Français.es sont racistes 6. Les Français.es distinguent entre les musulmans et les non-musulmans 7. Ils/elles nous « irrespectent » lorsqu'ils nous voient parler arabe ; mais si on est seul, tout va bien 8. Ils n'aiment pas la propreté 9. Les Français.es sont très attaché.e.s au matériel 10. Les Français.es n'aiment pas faire connaissance avec les autres 11. Un peuple conservateur qui ne veut pas de problèmes 12. C'est un peuple qui a une idée déjà faite sur les Arabes 13. Les Français et les Françaises ne sont pas beaux parce qu'ils ne sont pas un peuple pur, mais un peuple mélangé de plusieurs races : des Français de l'Afrique du Nord et de l'Afrique du Sud, des Polonais…etc.

Tableau 14 – *Aladin et Safa (irakiens) : Représentations avant et après, France et Français*

Une première approche analytique des évolutions nous semble aussi pertinente en termes quantitatifs :

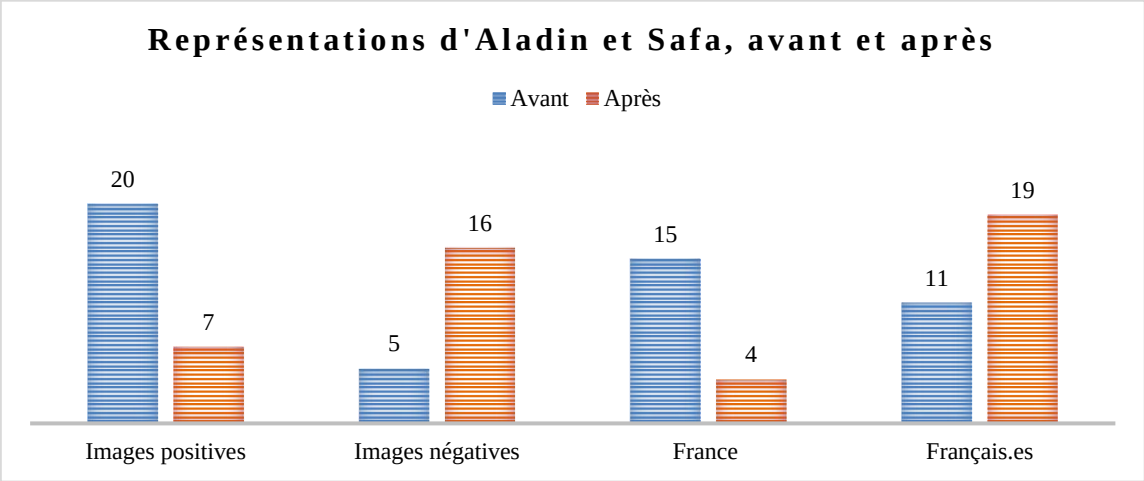


Figure 21 – *Aladin et Safa : Représentations avant et après, France et Français.es*

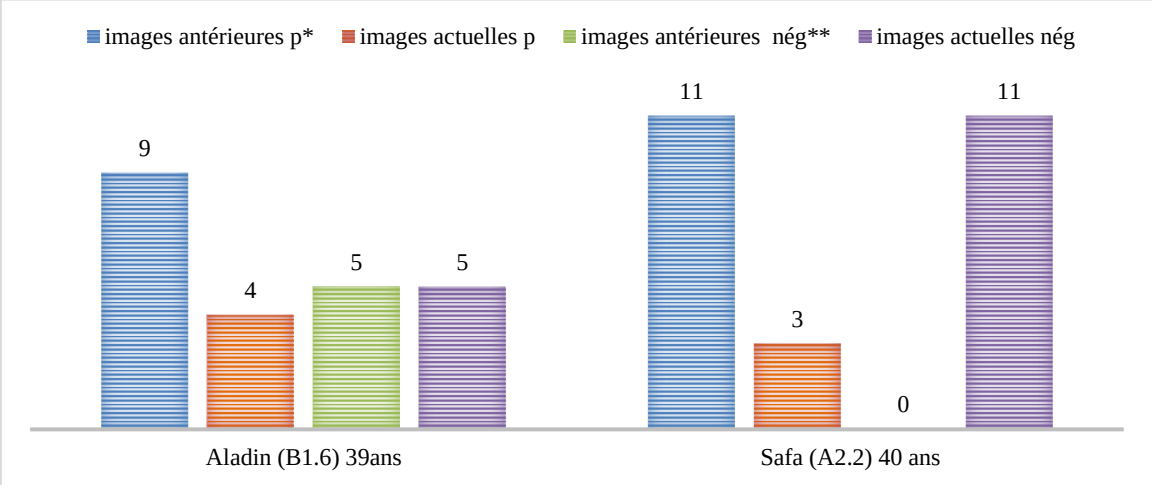


Figure 22 – *Aladin et Safa : Représentations avant et après, France et Français (* positifs / **négatifs)*

À première vue, il est possible de constater que les représentations positives fournies par les deux enquêtés ont considérablement baissé (7 actuellement contre 20 avant), alors que les images négatives ont remarquablement augmenté (16 actuellement contre 5 avant). Il est également possible de noter que les représentations antérieures à l'immersion concernaient la France plus que les Français.es (en proportion de 14 contre 11), tandis que les images actuelles ou contemporaines à l'entretien sur les Français.es sont absolument majoritaires (19 contre 4 sur la France). C'est après tout logique car, une fois en France, les expériences de communication concrètes avec les natifs/autochtones deviennent la principale source des représentations. Enfin, sur le total des 14 images

antérieures fournies sur la France, 13 étaient positives et une seule négative (vs seulement 4 images rendues au moment de l'entretien, avec 3 positives et une négative), avec une évolution encore plus marquée concernant la représentation des Français. Sur les 11 images fournies avant l'immersion, 7 étaient positives et 4 négatives, alors que le nombre augmente à 19 pour les représentations actuelles, avec une proportion radicalement inversée de 15 images négatives et seulement 4 positives.

Alors que la bascule vers des représentations négatives est flagrante chez Safa, l'évolution d'Aladin reste plus pondérée. La France a beau rester pour lui un pays *« beau et développé »*, l'image de l'amour et du romantisme français disparaît et fait même l'objet d'un démenti explicite : *« Avant de venir en France, je pensais que les Français étaient romantiques, mais maintenant non »* (annexe 2, 10 : 15-16). L'image actuelle des Français qui domine est, diversement déclinée, celle du défaut de sociabilité. Même si les Français.es restent gentil.le.s à ses yeux, ils/elles n'auraient pas le temps de faire connaissance avec d'autres gens. Pour expliquer la construction de cette image, Aladin fait part d'une attente non satisfaite d'interaction sociale avec les autochtones. Avec ces interactions *instrumentales*, explique-t-il, il cherche à satisfaire un objectif éminemment linguistique de progression : « *comme j'étudie le français j'ai besoin de parler cette langue avec des Français, mais c'est difficile pour moi de trouver quelqu'un avec qui je pourrai pratiquer mon français. Cela fait 7 mois que je suis en France et je n'ai personne avec qui je puisse parler français. Donc c'est difficile pour moi d'être en relation et en contact avec un homme ou une femme française. Mon but de ces relations c'est de bien apprendre le français* » (annexe 2, 10 : 25-30). L'enquêté décrète que le manque de disponibilité pour la conversation chez les autochtones vient du fait que ceux-ci sont toujours pressés ou préoccupés par le travail : *« Mais est-ce qu'il y a une vie en France ? [rires]. Il y a le travail, il n'y a pas de contact entre les gens en dehors du travail [rires] »*, conclut-il (annexe 2, 21 : 29-30). Par ailleurs, même si Aladin prend soin de préciser qu'il ne se considère pas personnellement victime de comportements racistes, le fait d'affirmer que *« Je ne me suis jamais senti Arabe durant mon séjour ici. Les Français sont plutôt justes avec moi à l'exception de certaines personnes »* (annexe 2, 17 : 10-11) montre qu'Aladin a déjà rencontré des problèmes ponctuels à ce sujet. Il semblerait néanmoins que, reconnaissant ses propres préjugés, Aladin soit capable de faire preuve d'un certain degré de décentration : *« je ne pense pas que les Français soient racistes… en tout cas, je ne le sais pas. Je pense que la réaction de mon interlocuteur face à l'information que je suis irakien ou musulman dépend du temps que l'on se connait moi et cette personne. Pour*

l'instant, je n'ai pas eu de problèmes de racisme [texte en arabe] *[on doit prendre en compte la différence entre les cultures. J'ai bien sûr des préjugés, les médias montrent souvent des informations fausses et négatives sur l'Irak. Quand je rencontre une personne pour la première fois en Irak, ce sont bien sûr mes préjugés qui déterminent mes comportements avec cette personne, mais avec le temps cette image négative peut changer par rapport à la véritable personnalité de mon interlocuteur. Je suis conscient du fait que les Français ont aussi leurs préjugés. J'espère, en me comportant correctement avec les Français, pouvoir changer leurs idées par rapport à mon pays. Pour le moment, je n'ai pas encore eu de problèmes du fait d'être arabe ou musulman et cela peut être dû à la qualité des personnes que j'ai rencontrées, ils sont soit professeurs, soit étudiants comme moi] »* (annexe 2, 24 : 24-34, 25 : 1-8).

Le contexte politiquement troublé et l'image médiatique des conflits irakiens véhiculée par les médias occidentaux[133] sont considérés par Aladin comme un facteur pouvant influencer négativement la communication avec les natifs autochtones, mais l'interviewé espère pouvoir déjouer à terme ces préjugés par la correction de son comportement. À cet effet, il relève un certain nombre d'attitudes partagées avec les Français qu'il considère compatibles avec son éthique de travail : *« Je respecte mes rendez-vous, j'essaye de parler français tous les jours et je suis honnête ; on a donc des points en commun moi et les Français concernant le respect des rendez-vous et du travail. Les Français font beaucoup de choses qui font partie de l'Islam. Le professeur ne quitte pas sa classe avant la fin du cours. Je suis professeur en Irak, je préparais toujours mes cours. En France, dans ma classe, si on finit le contenu de cours avant la fin du temps et il nous reste 5 ou 6 minutes, la professeure nous propose une activité supplémentaire, je respecte cette attitude »* (annexe 2, 23 :17-23). D'autre part, par rapport à la liberté de mœurs régnant en France, il explique que *« les hommes et les femmes qui s'embrassent dans la rue, pour moi c'est très bizarre, car c'est une relation spéciale et il faut le faire dans votre chambre, dans votre maison, donc pour moi s'embrasser à pleine bouche en public est*

[133] Rappelons que, après les trois guerres engagées par Saddam Hussein (contre l'Iran entre 1980-88, contre une coalition internationale de 34 pays constituée afin de libérer le Koweït de l'occupation irakienne entre 1990-91, et puis suite à l'invasion des USA en 2003), l'exécution de Saddam Hussein en 2006 a plongé le pays dans une situation d'instabilité politique et de conflits sectaires qui s'est encore dégradée à partir du désengagement des troupes nord-américaines en 2009 et du début de l'offensive de l'organisation terroriste Daech en 2013. 2014 marquera le début d'une guerre sanglante dans le pays et, fin 2017, les autorités irakiennes déclareront avoir anéanti la structure militaire de Daesh en Irak. Cette récupération des territoires irakiens sera marquée par la très attendue libération de Mossoul, ville natale d'Aladin, prise pour capitale par Daech en Irak.

bizarre » (annexe 2, 12 : 7-9), et puis il ajoute : *« J'ai un problème avec le fait que les Français boivent de l'alcool et mangent du porc »* (annexe 2, 16 : 19).

Le retournement de Safa, pour qui la France incarnait l'idéal humaniste et éclairé du progrès, est beaucoup moins nuancé : *« [J'avais une image de la France avant d'y venir. Comme je trouve que cette image était fausse, tout ce que je vois maintenant en France me paraît bizarre. Avant, j'avais une image extrêmement positive des Français, maintenant je les ai découverts d'une manière extrêmement négative] »* (annexe 2, 311 : 6-9). Safa fait état dans son discours d'une crise profonde basée sur des expériences communicationnelles non réussies et stigmatisantes. Certes, les traces des représentations antérieures sont encore présentes : *« les Français.es sont un peuple qui aime »*, *« un peuple qui aime progresser »* et *« un peuple qui aime diriger le monde »*, mais le jugement se durcit à partir de là : *« très attachés au matériel », « avares », « racistes », « sales »* et *« pas beaux » ...* « *[Je n'avais jamais imaginé auparavant que les Français puissent être un peuple avare, parce que celui qui aime la vie ne peut pas être avare, les deux concepts sont contradictoires] »* (annexe 2, 305 : 4-6), affirme Safa sans évoquer d'anecdote ou d'expérience concrète pour appuyer ses dires[134]. Mais pour le reste, les nouvelles représentations sont bien ancrées dans des interactions concrètes et argumentées… À commencer par une mauvaise expérience avec les services d'immigration, dès son arrivée à l'aéroport : « *[L'image s'est radicalement transformée après mon arrivée en France. La première chose que j'ai remarquée après mon arrivée était qu'ils sont racistes en distinguant entre les musulmans et les non-musulmans. J'ai eu ce sentiment depuis notre entrée à l'aéroport à Paris. On était 100 étudiants boursiers du Gouvernement irakien pour entamer nos études en France. Les autorités de l'aéroport nous ont arrêtés pendant une heure, on nous a maltraités, on nous a même crié dessus comme si on venait d'une autre planète. Cela s'est déroulé à l'aéroport Charles de Gaulle à Paris. Je pense qu'ils avaient trouvé bizarre qu'on soit si nombreux. Ils nous ont attentivement observés jusqu'à l'arrivée des voitures du CNOUS qui étaient chargées de nous transporter de l'aéroport. Cette expérience vécue témoigne de leur racisme. Si j'étais venu seul et s'ils n'avaient pas su par mon apparence physique d'où je venais, ils m'auraient peut-être traité différemment en me souhaitant la bienvenue comme les Suisses le font dans leurs aéroports. Mais même à Genève lorsqu'ils me voyaient parler*

[134] En faisant une comparaison avec un autre pays de l'Europe orientale où il avait également séjourné, la Bulgarie, Safa précise encore cette opposition sans la développer davantage : « *[En France, les Français sont très attachés au matériel et ils sont avares ; par contre en Bulgarie tu ne trouves même pas une place vide dans les restaurants et les cafés. En France ces endroits ne sont pas très convoités]* » (annexe 2, 309 : 7-9).

l'arabe avec une autre personne qui arrive avec moi sur le même vol, ils nous arrêtent et inspectent nos passeports. Partout dans les aéroports européens ils nous inspectent lorsqu'ils nous voient parler arabe ; mais si on est seul, tout va bien] » (annexe 2, 306 : 16-30). La déception de la grande capitale occupe aussi une large part dans son discours[135]… Le standard européen de civilité que la France était censée représenter ne résiste pas pour cet interviewé à la confrontation avec la réalité. Mais ses représentations actuelles de la France et des Français ne se limitent pas à cette confrontation entre l'imaginaire antérieur au contact et la réalité constatée, elles sont aussi revues à la lumière d'une comparaison multiple avec des séjours antérieurs effectués dans d'autres pays : « *[Même en Iran, la propreté des rues et des places publiques est remarquable ; le pays est très propre, tu vois des gens qui nettoient les rues même à trois heures du matin sous la pluie et la neige. J'aurais dû pouvoir voir ça plutôt en France, n'est-ce pas ?] »* (annexe 2, 307 : 16-18) *;* et puis il ajoute *: « [J'ai habité à Sophia, en Bulgarie, pendant trois ans durant lesquelles je n'ai jamais vu quelqu'un vandaliser une station de transport en commun, contrairement à ce que je vois en France. Chaque jour il y a quelqu'un qui vandalise ces biens publics] »* (annexe 2, 307 : 19-21). Mais la comparaison va plus loin entre la Bulgarie et la France, toujours au désavantage de la dernière, et en glissant cette fois-ci vers le préjugé : *« [En Irak, on croit qu'en Bulgarie, parce que c'est un pays pauvre, il est possible d'acheter son diplôme universitaire. En revanche, on ne croit pas que cela puisse se produire en France où l'on pense qu'il faut travailler dur pour obtenir son diplôme. Moi, je trouve que c'est l'inverse] » (annexe 2, 309 : 1-3).* Enfin, alors que Safa soulève les réactions au faciès des Français, leur appréhension de l'Autre arabophone ou musulman, leurs préjugés contre les Arabes et leur manque de disposition à aller vers l'Autre en général (*« Les Français n'aiment pas faire connaissance avec les autres »* (annexe 2, 316 : 7)), une dernière considération sur ce qu'il appelle leur « manque de beauté » mérite réflexion : *« [Je pensais déjà que les Français et les Françaises n'étaient pas beaux parce qu'ils ne sont pas un peuple pur, mais un peuple mélangé de plusieurs races : des Français de l'Afrique du Nord et de l'Afrique du Sud, les Polonais, etc. par conséquent, et à cause de ce mélange, les Français n'ont pas une forme physique précise] »*

[135] « *[Les Français] n'aiment pas la propreté. À Paris, j'ai vu la saleté partout, les mauvaises odeurs partout, sachant que Paris est la capitale. Ces choses n'existent même pas à Bagdad… Elles existent maintenant, grâce à la guerre [ironie]. Dans les années 80 et 90, ces choses n'existaient pas à Bagdad. Personne ne jetait rien par terre ; si on voyait quelqu'un jeter quelque chose par terre, dans les rues, on l'avertissait pour qu'il ramasse ce qu'il avait jeté, sinon, on ramassait nous-mêmes pour jeter dans la poubelle. À Paris, il n'y a même pas de marbre au sol sur la place de la tour Eiffel, même s'ils considèrent cela comme une bonne chose, alors pourquoi la saleté autour de la tour Eiffel ?]* » (annexe 2, 307 : 8-15).

(annexe 2, 305 : 6-9). Notons que l'enquêté ne semble rien percevoir de répréhensible dans ses propos. Sans doute car il ne les considère pas racistes, dans le sens qu'ils n'impliquent aucune hiérarchie raciale. Ils traduisent, en revanche, une attitude socialement marquée par rapport au mélange des races dans sa culture d'origine : *« [En Irak, je respecte les noirs. Ma fille pourtant n'aime pas les Noirs, elle ne voudrait pas se marier avec un homme noir. Mon fils ne veut pas se marier avec une femme noire non plus parce que le blanc doit se marier avec une blanche et le noir avec une noire. Ce que je trouve bizarre en France c'est le fait que les Français cherchent la différence. Lorsqu'ils adoptent des enfants ils n'adoptent que des enfants noirs, les blancs ne se marieront qu'avec une noire et la noire cherche un blanc pour se marier avec…] »* (annexe 2, 311 : 10-15). Ce jugement porté sur une recherche de la différence soi-disant antinaturelle dans la société française doit être interprété à la lumière de la réalité sociale irakienne où —il nous semble utile de le préciser— l'utilisation du mot *âbd*, esclave, est courante pour désigner une personne à peau noire. Safa ne tient pas un discours de supériorité raciale, certes, mais il semble avoir intériorisé le tabou sociétal du mélange, qu'il projette sur ses enfants de 7 et 9 ans. Son discours à ce sujet porte même la marque de l'évidence et est donc loin de questionner ou de déconstruire le préjugé de la mixité raciale comme quelque chose d'antinaturel[136]. En résumé, le bouleversement par rapport aux représentations antérieures est notable chez Safa et la perspective culturelle d'origine sous-tend son discours d'une manière qui peut s'avérer choquante par rapport aux normes et valeurs publiques des Français.

[136] Les propos recueillis par Alaa Al-Hathoul (France 24 : 2009) dans « La communauté noire d'Irak rêve de son Obama » peuvent s'avérer utiles afin de préciser l'horizon culturel de Safa sur cette question : « *L'homme noir n'est pas un citoyen à part entière*, explique Jalal Dhiab, secrétaire général du « Mouvement des Irakiens libres ». Fondée en juillet 2007, cette formation politique cherche à combattre le racisme et la discrimination envers les Noirs. […]. Jalal Dhiab tient surtout à ce que l'usage du mot « âbd » (esclave), qui désigne les Noirs, soit « incriminé ». Or, la loi irakienne est muette face à cette dérive sémantique. *La société irakienne a toujours considéré l'homme noir comme un esclave, et le gouvernement ne fait aucun effort pour nous aider,* regrette Jalal Dhiab. *Il y longtemps, il y avait aussi des esclaves blancs en Irak, mais aujourd'hui ce mot reste curieusement associé aux Noirs*, rappelle-t-il. *[…] L'emploi de « âbd » est courant dans le langage irakien et dans la plupart des pays arabes. Il est souvent employé ou compris dans un sens péjoratif, voire injurieux. […] Si cette communauté n'a jamais été attaquée ni menacée, elle n'en souffre pas moins du regard méprisant des gens*, relève l'historien irakien Raâd Jawad. Le mariage mixte est quasi-inexistant, et aucune personnalité noire n'est connue sur la scène irakienne. La plupart des 1,5 à 2 millions de Noirs irakiens vivent dans des conditions difficiles. Certains sont comme des esclaves, asservis à la tribu irakienne à laquelle ils appartiennent depuis plusieurs générations et dont ils portent le nom. L'esclavagisme a pourtant été banni en 1924 par le roi Fayçal d'Irak. »

5.2.1.2. Témoignage des interviewés nigérians

Faith, nigériane de 22 ans, est en France avec une bourse internationale de cinq mois financée par son pays dans le cadre de sa troisième année de Licence de Langues Étrangères Appliquées, option langue française. Au moment de l'entretien, elle entame le dernier mois de son séjour et suit un cours de FLE de niveau A2.3. Faith résume l'image qu'elle se faisait de la France avant son arrivée sur place comme suit : *« Avant de venir en France, je pensais que la France est un beau pays, tous les Français sont gentils, ils aiment beaucoup les étrangers. Je pensais aussi que la France est le pays de la mode. Je pensais que les Français sont un peu racistes, mais je trouve que ce n'est pas vrai. Je n'avais aucune image négative de la France. J'aimais bien la France et toutes les images que j'avais de ce pays étaient positives. Je pensais que la France est romantique […]* » (annexe 2, 103 : 3-8). Et plus loin : « *Je pensais que les hommes en France sont très romantiques et aiment les filles noires […]. Je pensais, comme ci comme ça, que les Françaises sont belles* » (annexe 2, 103 : 11-13). Alors que Faith dit ne pas avoir eu de préjugés sur la France, il est intéressant de relever qu'elle affirme avoir cru que les Français *« aiment beaucoup les étrangers »* —plus précisément *« que les hommes en France sont très romantiques et aiment les filles noires »*— et que *« les Français sont un peu racistes ».* Est-ce possible que le mot « raciste » soit connoté ici de manière moins négative, en lisant la différence raciale comme une source d'exotisme et de curiosité ? La rétractation postérieure *(« mais je trouve que ce n'est pas vrai »*) semble invalider cette hypothèse et le discours de Faith reste ambigu, voire contradictoire laissant juste transparaître l'image d'une France à dominante « blanche » où les problèmes de couleur de peau se poseraient en termes de « racisme » et non pas de « discrimination » des nationaux ainsi que des étrangers… Les propos de l'interviewée, sur l'origine possible de ces stéréotypes, en disent encore long : « *Je pense que les images que les médias nigérians reflètent de la France sont plutôt positives, parce que je pense que les seules personnes qui font des problèmes en France sont les Arabes* » (annexe 2, 109 : 20-22). Ils confirment la catégorisation ethnique opérée par Faith —qui, rappelons-le, fait des études de français dans son pays—, dans laquelle les Français d'origine maghrébine semblent exclus de leur condition de citoyens français.

L'idée de la France comme pays de la mode est également avancée dans son discours, mais cette mode ne semble pas embellir les femmes françaises : *« Je pensais, comme ci comme ça, que les Françaises sont belles* ». En revanche, l'image d'un pays romantique profite aux hommes, puisqu'elle se traduit en termes de l'intérêt romantique

qu'elle escomptait pouvoir personnellement susciter en tant que femme noire… Notons donc que, d'une façon ou d'une autre, la plupart des représentations antérieures de Faith sur la France tournent autour de l'accueil qu'elle s'imaginait rencontrer. La perspective qu'elle augurait, si nous laissons de côté ses considérations contradictoires sur le racisme, laissait présager une attitude engageante et positive face aux interactions sociales avec les natifs… (Voir tableau et figure récapitulatifs pour les représentations antérieures de Faith en annexe 3 (359 : tableau 4 & figure 5).

Frederick, le second interviewé nigérian, a 21 ans. Il suit le même cursus de LEA que Faith au Nigéria et bénéficie d'une bourse similaire de 6 mois. Il est en France depuis 4 mois et suit un cours de FLE de niveau B1.8. Sa réponse à la question sur l'idée qu'il se faisait de la France avant son arrivée au pays est très différente de celle de sa compatriote : *« [Rire] Oui, à ce moment-là, je pensais que la France est un grand pays qui a une culture. C'est un vieux pays parce qu'ils ont fait une révolution cela fait longtemps. En France, il y a beaucoup de choses qui m'intéressent, surtout à Paris. C'est un pays très développé. […] Je pensais que c'est un pays riche parce que cela fait longtemps qu'ils ont fait leur révolution. C'est un pays très bien développé en économie, ce qui n'est pas le cas au Nigéria* » (annexe 2, 114 : 7-12).

L'image de la France que Frederick se fait comme « grand » et « vieux » pays ayant façonné au fil des siècles une culture valorisée remonte à un événement historique auquel il accorde une importance fondamentale : la Révolution française. Or, dans son discours, la révolution n'est pas liée à une rupture d'avec l'Ancien Régime ni montrée comme l'origine des valeurs républicaines, dans son versant le plus universel, mais comme la porte d'accès à une modernité sociale et économique *(« Je pensais que c'est un pays riche parce que cela fait longtemps qu'ils ont fait leur révolution »)*, en contraste avec la situation de son propre pays.

Il y a néanmoins un point qui rapproche le discours de Frederick des propos tenus par Faith lorsqu'il affirme : « *Je n'avais jamais vu des vrais Français, c'était juste les Français africains que je voyais au Nigéria »* (annexe 2, 114 : 18-22). Même si les Français d'origine nigériane (ou autre) sont visibles pour lui en tant que tels, ils sont bel et bien présentés par opposition aux « vrais » Français. Certes, la part de culture partagée avec ces Français issus de l'immigration nigériane (de première, deuxième ou troisième génération) de retour dans leur pays d'origine pour différentes raisons les rend plus proches, mais ceux-ci forment une catégorie à part pour l'interviewé : *« je pensais qu'ils sont gentils, mais pas très gentils ».* Par opposition, l'image qu'il se faisait des « vrais » Français, dans laquelle

s'insinuent graduellement les perceptions actuelles à titre de confirmation, est plutôt valorisante : « *Je pensais qu'ils sont très sympathiques et très mignons. Ils sont toujours calmes. Ils sont pressés tout le temps, ils courent toujours pour faire des choses. Les Françaises sont belles. Les Français lisent beaucoup. Les hommes sont toujours timides et innocents, ils ne font pas de choses bizarres et mauvaises* » (annexe 2, 114 : 18-22). La plupart des représentations antérieures restent donc neutres ou positives, de la beauté des femmes (les « vraies » Françaises, doit-on présumer) au goût de la lecture, en passant par une comparaison implicite avec *« des choses bizarres et mauvaises »* que les Nigérians feraient et les Français, *« toujours timides et innocents »,* ne font pas.

Enfin, les médias de son pays sont également cités par Frederick comme source d'information sur le pays dont il étudie la langue : « *Les médias au Nigeria montrent que la France est un grand pays, ils nous montrent aussi les fêtes. Parfois on dit la vérité de certaines choses qui se passent en France, quand il s'agit de beaucoup de morts en France pour une raison ou une autre* » (annexe 2, 125 : 8-10). On peut relever une critique implicite des médias nigérians dans ses propos, mais il semblerait que, pour ce qui est de la France, l'information soit considérée comme objective puisque l'interviewé partage l'image que ceux-ci véhiculent de la France comme grand pays.

Dans le tableau récapitulatif des représentations antérieures de Frederick (annexe 3, 360 : tableau 5 & figure 6), on constate que 12 des 15 représentations antérieures sont positives : toutes les représentations antérieures de la France sont positives et les représentations antérieures négatives concernent les Français. Le niveau de français de Frederick, supérieur à celui de Faith (B1.8 et A2.3 respectivement), pourrait éventuellement expliquer la plus grande articulation et la complexité des représentations avancées par ce dernier. Cela dit, si le discours est orienté chez Faith sur la mode et les femmes, on retrouve une même sensibilité raciale dans les propos des deux enquêtés nigérians.

Si nous mettons à présent côte à côte leurs représentations avant et après leur immersion dans la culture cible (voir annexe 3, 361-362 : tableau 6), nous pouvons faire plusieurs considérations. La proportion d'images positives et négatives avant et après s'inverse (annexe 3, 362 : figure 7). En croisant cette information globale avec les tableaux individuels globaux (annexe 3, 355 : tableau 1, et 356 : tableau 2) nous pouvons établir que, sur les 15 images antérieures des Français, 11 étaient positives. La proportion est de 5 images positives contre 10 négatives pour les représentations contemporaines à l'entretien. Les attentes de Faith sont déçues même si la non-confirmation de ses

représentations positives antérieures ne débouche pas toujours sur un jugement de valeur négatif (*« Je pensais que la France est romantique, mais après que je suis là je ne le pense pas vraiment »* (annexe 2, 103 : 8) ; *« Je pensais que les Français sont un peu racistes, mais je trouve que ce n'est pas vrai »* (annexe 2, 103 : 5) ; *« Je pensais que les hommes en France sont très romantiques et aiment les filles « noires », mais je ne le pense pas maintenant »* (annexe 2, 103 :11-12). Les jugements de Frederick, en revanche, s'appuient souvent sur des situations de communication ou des interactions sociales concrètes dans lesquelles il a ressenti un certain degré d'étrangeté —parfois basé sur le manque de sensibilité ou politesse de la part d'un interlocuteur —et à partir desquelles il généralise un comportement pour en faire un stéréotype[137].

D'autres commentaires semblent évoquer implicitement des modes de socialisation différents. Pour Faith *« les Françaises sont belles et c'est la vérité, mais elles ne sont pas gentilles »* (annexe 2, 103 : 29) et la *« timidité »* des garçons reste un obstacle à surmonter : *« Je pense que les Français sont timides, si je rencontre quelqu'un aujourd'hui, le lendemain il fait semblant de ne pas me reconnaître et cela n'est pas bien. Au Nigeria, on a beaucoup d'hospitalité pour les gens, mais en France cela n'existe vraiment pas. Les garçons français sont très timides lorsqu'on les rencontre pour la première fois, mais petit à petit, cette timidité disparaît »* (annexe 2, 103 : 25-29). D'autre part, le mode de fonctionnement relationnel entre les femmes et les hommes en France est sévèrement critiqué : « *Ici il n'y a pas d'affection dans les relations copain/copine mais seulement you meet just once and, if you like so, you have fun together and that's all, there is no affection and after that's all [vous vous rencontrez juste une fois et si vous vous plaisez, vous pouvez tout de suite vous amusez ensemble (have fun together = avoir un rapport intime) et c'est tout, il n'y a pas d'affection, c'est juste du plaisir], et ce n'est pas bien. Au Nigeria, il me faut de l'affection pour sortir avec quelqu'un* » (annexe 2, 105 : 16-21) … Et s'appuyant toujours sur une démarche comparative, Faith rajoute : « *Je vois toujours les filles qui embrassent des garçons dans la bouche dans la rue, au Nigeria il est très bizarre de faire cela dans la rue. Je vois que les filles françaises portent des minishorts et ce n'est pas bien*

[137] Ainsi, *« quand les Français viennent chez moi, ils essayent de voir ce que je suis en train de faire quand ils sont à ma porte. Je trouve cela très bizarre. Quand ils veulent manger quelque chose [que Frederick cuisine], ils le sentent d'abord, je ne comprends pas pourquoi le faire. Ils demandent toujours si c'est bon avant de manger. Si l'odeur ne les plaît pas, ils ne mangent pas. J'ai remarqué ce comportement chez plusieurs Français »* (annexe 2, 117 : 1-5). Il en va de même pour les stéréotypes de comportement positifs lorsque Frederick raconte : « *Ils sont très sympathiques aussi. Une fois j'étais perdu et en train de chercher mon chemin, je n'ai demandé à personne pour me venir en aide, alors qu'une personne s'approche de moi et me demande : « excusez-moi, est-ce que je pourrais vous aider ? » je lui ai répondu : « merci, c'est très gentil. Je cherche comment arriver à Notre Dame », donc ils sont très gentils »* (annexe 2, 114 : 29-33)

à mon avis. Je trouve bizarre que le Président français, François Hollande, habite avec sa copine sans être mariés, et ce n'est pas bien. Au Nigeria ce n'est pas bien du tout » (annexe 2, 105 : 24-28). L'horizon culturel d'origine reste donc très présent dans ses perceptions, même si l'enquêtée n'exclut pas dans son discours la possibilité d'une marge d'adaptation : « *Si je reste en France, je pourrai embrasser quelqu'un à pleine bouche, si on va se marier bien sûr* » (annexe 2, 110 : 9-10). Une dernière chose qui ne plaît pas à Faith en France est le mariage homosexuel : *« pour moi, cela n'est pas normal parce qu'au Nigeria ce type de mariage est interdit* » (annexe 2, 110 : 7-8). Bref, les représentations de la société d'accueil ne sont formulées qu'en termes de comparaison avec le Nigeria et à travers les lunettes de sa propre culture… même si elle essaye de minimiser l'écart entre les deux pays à certains égards : « *Les Français s'habillent d'une manière chic mais pas tous, il n'y a pas beaucoup de différence entre le mode de s'habiller entre les Nigérians et les Français* » (103 : 29-31). Cette image contraste avec celle qu'on relève dans les propos de Frederick : « *Au niveau des vêtements [rires], la manière de s'habiller entre les Français et les Nigérians est très différente. Au Nigeria, on garde notre culture, c'est l'habitude chez nous. On a toujours peur pour garder notre culture et la conserver, on fait toujours attention. Je porte toujours des longues robes. Les femmes comme les hommes, on porte ce type de vêtement pour ne pas montrer nos jambes ; il y a des règles à respecter concernant le choix de vêtements et la façon de s'habiller au Nigeria. Il y a des policiers qui arrêtent les femmes qui ne sont pas bien habillées conformément à la loi nigériane, pour les mettre en prison et les faire payer une amende. En France, je me suis dit « waw » quand j'ai vu comment les gens sont habillés. Je suis arrivé en hiver, il faisait un peu froid et j'ai vu comment les gens sont habillés. Je pensais qu'en Europe, et comme il fait froid, les gens s'habillent de vêtements chauds. En été, les gens ici, sont presque nus, et je me demande pourquoi elles s'habillent comme ça. Les filles nigérianes qui sont venues avec moi s'habillent comme les Françaises maintenant, mais lorsqu'on est venu en France ensemble, on était tous habillé à la façon nigériane, les vêtements traditionnels de notre pays. Même en France, on peut acheter les vêtements anglais qui couvrent tout notre corps ; on n'est pas éduqué au Nigeria à exposer notre corps. Quand je vois des filles qui sont « presque nues » à cause de leurs vêtements, je me demande « pourquoi elles le font ? Ce n'est pas comme chez nous, cela ne fait pas partie de nos traditions ». Cela me choque beaucoup, surtout quand je l'ai vue pour la première fois. Quand j'ai vu les Françaises avec ces vêtements osés, je me suis dit c'est à cause de la culture et les habitudes françaises, mais après, j'ai commencé à demander aux gens : « pourquoi est-ce que les Françaises s'habillent de cette*

manière ? » » (annexe 2, 117 : 6-26). Frederick rejoint sa compatriote sur une représentation négative du mode de vie « moderne » des Français.es : « *Je vois que les Français sont toujours pressés pour faire leurs affaires, surtout la façon dont ils mangent et parlent avec les gens. J'ai rencontré beaucoup de filles et des gens qui sont toujours pressés »* (annexe 2, 114 : 27-29). Frederick juge également de manière assez négative le côté fêtard des Français : *« Ici, dans notre département, on fait beaucoup la fête, les organisateurs nous disent « venez manger » et ils achètent du vin pour accompagner les repas, au Nigeria on n'a pas besoin du vin pour manger. À mon avis, oui, les Français font beaucoup la fête* [138]*»* (annexe 2, 118 : 15-17). Et pour expliciter le fond de bon nombre de ses réserves, il précise : *« Je pense que les Nigérians prêtent beaucoup d'attention à la religion, c'est comme cela que nous avons été élevés. En France, la religion est un choix, il y a la liberté, l'égalité et la fraternité ; on ne mélange pas religion et politique »* (annexe 2, 122 : 23-25). Cela dit, l'image de civilité et amabilité prévaut chez Frederick, qui généralise sur le comportement des Français à partir d'une interaction concrète : « *Une fois j'étais perdu et en train de chercher mon chemin, je n'ai demandé à personne pour me venir en aide, alors qu'une personne s'approche de moi et me demande : '' excusez-moi, est-ce que je pourrais vous aider ?" je lui ai répondu : '' merci, c'est très gentil. Je cherche comment arriver à Notre Dame", donc ils sont très gentils* » (annexe 2, 114 : 29-33).

Il est encore intéressant d'observer comment, malgré de nets revirements dans les perceptions, des représentations antérieures à la venue en France sont toujours validées. Faith, pourtant très attentive à l'altérité raciale, persiste à ignorer la diversité multiethnique de la France : *« les Françaises ont les cheveux longs et elles sont blondes […] Je ne vois pas des Françaises qui ont la même couleur de ma peau et mes cheveux. Je pense que toutes les Françaises sont blondes »* (annexe 2, 109 : 29-31), et Frederick confirme la justesse des informations socio-économiques recueillies dans sa formation de langues étrangères de spécialité. *« Maintenant, je vois un reflet de ce que j'avais étudié dans les livres de français au Nigeria par rapport à la France : plus de 80% des choses que j'ai apprises sur eux au Nigeria correspondent à la réalité »* (annexe 2, 114 : 25-27). Et tout de suite après : *« J'ai constaté que les Français sont riches grâce à l'organisation qu'ils*

[138] Frederick semble avoir une définition tout aussi personnelle de la fête que de la gastronomie française : « *Je veux bien savoir pourquoi ils boivent du vin pendant les repas. J'aime aussi savoir pourquoi mangent-ils beaucoup du yaourt, du vin, etc. Au Nigeria, on mange peut-être du riz avec une sauce et c'est tout. En France, ils mettent beaucoup de choses sur la table pour manger, beaucoup de choses pour trois personnes par exemple, je leur demande : « mais comment vous allez manger tout ça ? ». Mais je pense que c'est la gastronomie française* » (annexe 2, 127 : 4-8).

ont, ils travaillent toujours ensemble. Dans d'autres pays, même si le gouvernement ordonne aux gens de faire quelque chose de bien pour la société, les gens ne sont pas forcément d'accord, mais, ici, en France, les gens sont toujours d'accord avec les règles imposées par le gouvernement » (annexe 2, 114 : 33-34, 115 : 1-3). L'image de la France comme pays riche, socialement et politiquement organisé est également confirmée par Faith dans une comparaison soutenue avec le Nigeria, où la première l'emporte haut la main en termes d'efficacité organisationnelle et de moralité de la vie publique[139].

5.2.1.3. Témoignage des interviewé.e.s canadien.ne.s

Parmi les cinq interviewés canadiens, seulement l'une d'entre eux effectue un premier séjour en France ; les autres s'y étaient déjà rendus en touristes, parfois à l'occasion de vacances en Europe[140].

Chila, âgée de 20 ans, est en France depuis 18 jours et suit un cours de FLE de niveau A2.5. Elle avait étudié le français à l'école pendant 7 ans et, au moment de l'entretien, elle s'apprête à passer une année en France pour y poursuivre ses études dans le cadre d'une Licence en criminologie. Avant son premier voyage touristique, le pays évoquait déjà certaines images pour Chila : **«** *Je pensais au vin et à la mode. Je pensais que les Français étaient relaxés. En France la vie nocturne est plus vivante qu'au Canada.*

---

[139] Pour Faith, *« Les services administratifs en France fonctionnent très bien. Par contre, au Nigeria, il y a beaucoup d'argent, mais ils ne savent pas comment le bien dépenser pour améliorer la vie des Nigérians, il y a de l'argent juste pour les fonctionnaires de l'état. Par contre, en France il y a de l'argent pour tout le monde. Je trouve qu'il y a beaucoup de différences entre la France et le Nigeria, comme le système de transports qui est très bien en France. Au Nigeria il n'y a pas de tramway par exemple alors il faut toujours beaucoup de temps d'attente pour prendre le bus, et à Abuja il y a beaucoup trop de voitures, donc il y a, par conséquent, beaucoup de pollution. Au Nigeria il y a beaucoup de motos, il y en a en France, mais pas beaucoup »* (annexe 2, 103 : 16-24). Frederick, aussi, s'était étonné à son tour : *« je dis « waw ». Je me demande pourquoi est-ce que notre pays n'est pas développé comme la France ? En France tout est différent pour moi : l'électricité, l'environnement, l'utilisation des cartes bancaires. Au Nigeria, on paie le taxi avant même de rentrer dedans, les gens jettent les déchets n'importe comment dans la rue, même les professeurs le font. Les gens en France sont organisés : si quelqu'un jette une chose dans la rue, une personne va lui dire peut-être « ramasse et jette à la poubelle ». Au Nigeria même s'il y a les poubelles, ce sont les gens qui ne respectent pas l'environnement. L'économie en France marche très bien, mais pas au Nigeria. Mais je trouve que la culture nigériane est très bien surtout la culture vestimentaire »* (annexe 2, 128 : 5-14).

[140] Ainsi, Chila explique : « *Ce n'est pas ma première fois en France, je suis déjà venue quand j'avais 14 ans avec ma classe. Je suis restée 10 jours avec toute ma classe. On a visité les Pays-Bas, la Belgique, Bruxelles et la France »* (annexe 2, 40 : 8-10). Dans le cas de Jess, le voyage s'est limité à la France : « *C'est mon deuxième voyage en France. Je suis venue auparavant, je suis restée 20 jours. La première fois je suis venue pour passer mes vacances, pour savoir comment les Français vivent, voir ce qu'ils mangent et comment ils passent leur temps libre* » (annexe 2, 168 : 15-17). Michelle, quant à elle, précise à propos d'un premier séjour : « *Je suis venue en France avec ma famille quand j'avais 11 ans. Nous sommes restés 2 semaines en France, nous sommes restés à Paris et dans d'autres villes mais non pas à Lyon et Grenoble* » (annexe 2, 235 : 9-11). Enfin, Justin ne découvre pas la France pour la première fois non plus : « *Je suis déjà venu en France. Je suis venu il y a deux ans, je suis resté une semaine à Paris et 5 jours à Genève* » (annexe 2, 196 : 10-11).

Les Françaises sont plutôt minces. En France il n'y a pas beaucoup d'obèses, en général, mais au Canada il y en a bien plus » (annexe 2, 40 : 13-15). Par rapport aux hommes : « *Je pensais que les garçons français étaient plus beaux que les Canadiens, mais il n'y a pas le Canadien typique, car les Canadiens viennent de partout dans le monde. Les Français ont les cheveux foncés* » (annexe 2, 40 : 18-20). Face à la multiculturalité et diversité ethnique constitutive de la société canadienne, la diversité de la société française semble passer inaperçue. Les représentations de Chila relèvent largement de deux stéréotypes : celui du chic et de l'art de vivre français. La coquetterie, le sens de la mode, le rapport plus sophistiqué à la nourriture et au divertissement valorisent sa représentation de la France sur un registre *cool*/« relaxé » qui prédispose cette interviewée favorablement aux interactions avec les autochtones[141].

Jess, 24 ans, a aussi étudié le français pendant 7 ans à l'école au Canada. En France pour la deuxième fois, elle suit un cours de FLE de niveau A2.5 à Grenoble depuis un mois. L'image qu'elle se faisait de la France est formulée comme suit : **«** *Je pensais que la nourriture est très bonne en France. […]. Les gens en France sont gentils […]. Je pensais que les garçons français sont romantiques […] »* (annexe, 169 : 3-7). À ces quelques généralités, s'ajoutait l'idée d'une certaine réticence linguistique propre aux Français : *« Si tu parles anglais avec les gens en France, ils se montrent restreints et ils ne se montrent pas partants pour t'aider… pas tout le monde, mais il y a des gens qui ont cette attitude. Tous les gens que j'ai rencontrés et ont voyagé en France m'ont dit la même chose* » (annexe, 170 : 7-9). On pourrait se demander si le conflit linguistique et identitaire entre anglophones et francophones au Canada, omniprésent dans un passé peu lointain —mais toujours d'actualité dans certaines régions comme le Nouveau-Brunswick, seule province à être officiellement bilingue au Canada où les deux langues ont un statut égal— a pu contribuer à construire, voire à confirmer cette représentation[142].Quoi qu'il en soit, il s'agit

[141] Pour un récapitulatif des représentations antérieures de Chila, voir annexe 3 (363 : tableau 7 & figure 8).
[142] Dans un passé proche, on pouvait lire au sujet du conflit linguistique et identitaire au Canada : « Partout au Canada, les groupes minoritaires sont mal organisés, et l'appui au multiculturalisme pour élever le statut des cultures minoritaires, surtout dans les institutions d'enseignement et les médias, est loin d'être acquis. D'autre part, les Canadiens anglais s'opposent au multiculturalisme. Quant aux Canadiens français, ils s'opposent encore plus aux revendications culturelles des groupes minoritaires. Au Québec, il y a un conflit quant à savoir si les groupes d'immigrants peuvent choisir librement l'anglais comme langue d'enseignement dans les écoles. Étant donné la faible intensité des relations et de la communication entre les Canadiens français et les groupes ethniques minoritaires, le conflit tend à se dérouler sur le plan des institutions dominées par les Canadiens anglais. Dans les institutions politiques nationales, le pouvoir des Canadiens français est beaucoup plus grand que celui des petits groupes ethniques. Dans cette perspective, les Français considèrent souvent que leurs intérêts s'opposent à l'idée de multiculturalisme et ils exercent de l'influence sur les Canadiens anglais, qu'ils considèrent comme des intermédiaires. Cette situation des Canadiens

là d'une image qui pourrait impacter dans une certaine mesure les interactions sociales de Jess et son recours à l'anglais en cas de difficulté linguistique[143].

Joyce, Michelle et Justin font partie des Canadiens issus de l'immigration récente et s'inscrivent dans un registre identitaire pluriculturel. Née à Singapour de grands-parents chinois (son père est né à Singapour et sa mère à Hong-Kong) **Joyce** est arrivée au Canada à l'âge de 2 ans. Elle y a étudié le français pendant 8 ans au Collège/Lycée et a même fait un séjour linguistique de 9 semaines au Québec. En France depuis deux semaines, elle suit au moment de l'entretien un cours de FLE de niveau B1.1. Il s'agit là du premier voyage en France et en Europe en général de l'interviewée (voir annexe 2, 181 : 5), qui met en avant dans son discours un certain recul par rapport à l'idée qu'elle pouvait se faire de la future société d'accueil : **«** *Je pense que ce sont juste des stéréotypes, car je n'ai jamais connu la France auparavant »,* explique-t-elle, avant de préciser que *« je pense que je catégorise les habitants de l'Europe de l'Ouest, ils se ressemblent tous, ils sont les mêmes, les Italiens, les Espagnols, les Français, les Allemands, etc. »* (annexe 2, 181 : 22-24). Cette précision faite, l'image d'une bonne hygiène alimentaire revient chez Joyce sous forme d'opposition entre les modes de vie européen et nord-américain en général : *« Les Européens de l'Europe de l'Ouest mangent peut-être plus sainement que les Canadiens et les Américains qui mangent beaucoup chez McDonald. C'est pour cette raison qu'il y a plus de personnes obèses dans ces deux pays qu'en Europe. Je pense qu'au Canada et aux États-Unis, il n'y a pas beaucoup de lois à propos de la nourriture et de sa production, je pense que dans l'Union européenne il y a bien plus de lois* » (annexe 2, 181 : 24-28). L'interviewée considère que *« les Français mangent du délicieux fromage »* (annexe 2, 181 : 9) avant de continuer à brosser le tableau de ses représentations antérieures… « *je pensais que la France est un très beau pays, et c'est vrai. C'est un pays qui a beaucoup d'histoire et beaucoup de musées »* (annexe 2, 181 : 21-22). Mais l'image qu'elle se faisait des Français.es avant l'immersion n'était pas entièrement positive : *« Je pensais que les Français sont impolis* » (annexe 2, 181 : 9-10). Elle ajoute « *je pensais que les Français ne travaillent pas beaucoup* » (annexe 2, 181 : 29). Parmi les images avancées par cette interviewée[144], seul le préjugé de l'impolitesse des Français semble pouvoir interférer dans ses futures interactions sociales avec les autochtones.

français varie selon les régions, naturellement, et le mouvement du multiculturalisme pourrait intensifier les conflits régionaux tout autant que les conflits linguistiques au Canada » (Breton *et al.*, 1981 : 466).

[143] Pour un récapitulatif des représentations antérieures de Jess, voir annexe 3 (364 : tableau 8 & figure 9).

[144] Pour un récapitulatif textuel et quantitatif des représentations antérieures de Joyce, voir annexe 3 (365 : tableau 9 & figure 10).

En France depuis 12 jours, **Michelle** suit un cours de FLE de niveau B1.2. De père malais et de mère singapourienne, elle est née à Vancouver où elle a appris le français à l'école/Lycée (entre 10 et 17 ans). Elle a fait un séjour linguistique d'un été à Montréal, un voyage familial en France et elle compte passer un mois à Grenoble pour perfectionner son niveau de français. Étudiante dans une école de tourisme, la représentation qu'elle s'était faite de la France évoque les mêmes stéréotypes que ses compatriotes : *« La France pour moi était la tour Eiffel, les Champs-Élysées, l'Arc de Triomphe, les bâtiments, les petits cafés et la nourriture. […] Les images que j'avais de la France sont plutôt positives »* (annexe 2, 236 : 14-18). La surreprésentation de la capitale, si ce n'est l'équation Paris = France, a pu être également appuyée du fait du témoignage direct de membres de sa famille : «*j'ai des cousins qui ont étudié en France, ces cousins plus âgés que moi me racontaient des histoires de la France »* (annexe 2, 236 : 15-16). Pour cette enquêtée, l'exercice de la décentration culturelle remonte à l'enfance : *« je ne pense pas que j'avais des images négatives de la France car quand j'étais petite j'ai voyagé dans des différents pays et j'ai vu que les pays sont différents »* (annexe 2, 236 : 18-20). C'est donc de manière assez précautionneuse, en procédant par le biais de rapprochements plutôt que par des représentations générales, que Michelle exposera l'image qu'elle se faisait des Français : « *Je n'avais pas une idée non plus concernant le peuple français. Je pensais que les Français sont différents des Québécois, mais qu'ils ressemblent plus aux Québécois qu'aux habitants de Vancouver »* (annexe 2, 236 : 23-25). De toute évidence, l'interviewée préfère l'observation-constat aux généralités et généralisations : *« Mon université a fait un échange avec des étudiants français, donc 20 étudiants français sont venus dans notre École. Ces étudiants aiment boire beaucoup de vin, bien plus que les Canadiens, car au Canada la loi ne le permet pas, donc ceci est une différence*[145] » (annexe 2, 236 : 25-27). Il s'agit donc là d'un fait personnellement constaté : la culture du vin est différente en France et cela n'implique dans le discours de l'enquêtée aucun jugement de valeur. Par ailleurs, Michelle formule un seul jugement en évoquant le séjour d'études français de ses cousins malais… même si celui-ci concerne l'Asie et non la France : *« Un de ces cousins*

[145] À Vancouver, ville natale de Michelle, l'organisation de tout événement public ou privé, même entre amis, durant lequel l'alcool sera servi requiert une licence spéciale : « If you plan to serve alcohol at your event (or allow it to be served), then you are considered to be serving alcohol and you need a liquor license » (City of Vancouver, Selling and Serving alcohol). La consommation de boissons alcooliques est réglementée par les états fédéraux au Canada, et peut aller jusqu'à l'interdiction totale. En effet, dans l'état du Nunavut, « chaque communauté a, depuis 1976, autorité pour interdire l'importation d'alcool, par la mise en œuvre de "l'option locale". Ainsi, 35% des Nunavummiuts vivent dans l'une des huit communautés qui ont choisi de prohiber l'importation d'alcool en leur sein. Ces communautés où la loi sur la prohibition est en vigueur sont dites "sèches" (dry), par opposition à celles où l'alcool est autorisé (wet) » (Panes, Recherches Arctiques, 2011).

habitait en Malaisie et il n'est pas très sérieux, car en Asie les choses marchent très vite mais pas bien » (annexe 2, 236 : 16-17). Cette position consciente d'observatrice culturellement décentrée et ce va-et-vient comparatif avec sa propre identité laissent présager une attitude favorisant la communication interculturelle chez cette interviewée, toujours à construire et consolider comme compétence dans la négociation avec les autochtones[146].

Le dernier enquêté canadien, **Justin**, a 25 ans et a aussi une identité pluriculturelle (de mère indienne et père portugais) [147]. Il est en France depuis 2 semaines, avec un bagage de deux ans et demi d'apprentissage du français à l'université canadienne. Il suit un cours de français de niveau B2.6 dans la perspective d'entamer à la rentrée un séjour d'études de cinq mois à Sciences Politiques à Paris. Quand bien même Justin signale qu' « *il est très difficile de parler de ce que je pensais de la France en français, surtout ayant un niveau de B2.6 en français* » (annexe 2, 196 : 18-19), son discours est fluide et clairement orienté par ses centres d'intérêt : « *Je pense à tous les stéréotypes, comme les manifestations, le racisme, les banlieues, la fierté des Français de leur histoire et de la Révolution française, etc. Le bon vin, le fromage bon marché, mais spécialement, et à cause de mon domaine d'études, je pensais à la politique française. Donc je suis bien les affaires politiques en France, bien plus qu'une personne normale »* (annexe 2, 196 : 14-18). Et plus loin : « *Je pensais que les Français sont très amicaux. Ils prêtent beaucoup d'attention aux affaires politiques, beaucoup plus que les Canadiens. Ils font beaucoup d'activités en plein air, ils font des randonnées, par exemple, aux Alpes. Il y a aussi les stéréotypes qu'ils n'aiment pas parler anglais et préfèrent parler français. Pour être honnête, je n'avais pas d'idée déjà faite des Françaises, elles sont comme les autres femmes dans les autres pays. Je pensais que la France est romantique, (ce sont) surtout mes amies canadiennes qui ont l'idée que Paris est romantique, mais je pense que ce n'est pas cela qui m'attire en France. Ce qui m'attire vraiment et m'a attiré avant de venir en France c'est le fait que les Français sont à gauche, politiquement parlant. Je suis attiré aussi par la langue française* » (annexe 2, 196 : 22-30). Enfin, l'interviewé argumente sa représentation antérieure de la France comme pays romantique dans l'énoncé suivant : « *C'est la tour Eiffel et pique-niquer là-dedans. C'est aussi de pique-niquer dans les parcs en buvant du vin et en mangeant du*

[146] Pour un récapitulatif des représentations antérieures de Michelle, voir annexe 3 (366 : tableau 10 & figure 11).
[147] Justin précise : *« Comme la plupart des Canadiens, je suis de mère et père migrants : ma mère est indienne, mon père est portugais, mais je ne parle ni indien ni portugais* » (annexe 2, 195 : 6-7).

fromage et du pain. C'est le fait de passer du temps le soir sur les terrasses des cafés sous les étoiles. C'est aussi la relation homme-femme » (annexe 2, 196 : 32-34).

Au-delà de l'identification typique du vin et du fromage comme deux produits culturellement français, la connaissance de certains aspects de la réalité sociale française (banlieues, racisme…) fait partie des représentations de Justin sur la France. Mais il a beau se présenter comme politiquement bien informé, grâce à ses études de spécialité et à sa propre curiosité, les stéréotypes ne sont pas absents de son discours. Décrire de façon générique les Français comme politiquement à gauche peut sans doute être compris par rapport au rôle joué par l'état providence et à la volonté d'une majorité de Français de préserver les acquis sociaux. Vue de l'autre côté de l'Atlantique, la réalité politique du pays peut être taxée « de gauche ». *« La fierté des Français (…) de la Révolution française »* (annexe 2, 196 : 14-15) que Justin évoque doit sans doute renforcer cette image d'état social, en syntonie évidente avec son propre positionnement.

L'idée de « fierté nationale » donne aussi lieu à un stéréotype linguistique, que Justin signale comme partagé, et qu'il expose comme suit : « *Je dois mentionner qu'il y a un stéréotype que les Américains et les Canadiens ont par rapport à parler le français avec des Français : ils pensent que les Français rigolent toujours de leur accent quand ils parlent français avec eux et ils disent : arrête de parler français avec moi, ton accent est très beau et cela blesse mes oreilles [rires]. Souvent, les Américains et les Canadiens ont peur de parler français avec les Français* » (annexe 2, 197 : 6-11). Il est probable que ce stéréotype suscite une certaine insécurité lors des interactions orales avec les autochtones pour Justin, même si les représentations antérieures qu'il avançait de la France et des Français.es semblaient le disposer de façon très favorable aux échanges communicationnels et au contact interculturel[148].

Certains éléments des représentations avancées par le groupe national des Canadiens ont particulièrement attiré notre attention. Pour commencer, nous pouvons constater que ni le nombre d'années consacrées à l'apprentissage du français en milieu hétéroglotte ni les séjours touristiques précédents semblent avoir eu une influence sur le nombre de stéréotypes évoqués (voir annexe 3 (368 : figure 13) et tableaux 12 et 13 (368 à 370)). La description la mieux renseignée est de fait celle de Justin, qui n'étudie le français que depuis deux ans et demi, mais dans le cadre d'un cursus spécialisé en Sciences Politiques/Affaires européennes à l'université. Sans surprise, les stéréotypes touristiques

[148] Pour un récapitulatif des représentations antérieures de Justin, voir annexe 3 (367 : tableau 11 & figure 12).

(gastronomie, monuments, cafés, culture du vin, beauté des villes) sont assez présents et inscrivent la représentation du futur pays d'accueil moins dans le registre d'une véritable distance culturelle que dans celui de la carte postale touristique. Et il en va de même pour le « romantisme » français, surtout conçu comme une image très parisienne et de galanterie masculine, à notre sens largement véhiculée par la culture populaire américaine des comédies romantiques.

Lorsque la différence culturelle entre les deux pays se fait ressentir pour les interviewés canadiens, elle revient surtout en termes d'habitudes alimentaires (Chila : *il n'y a pas beaucoup d'obèses en France/Les Françaises sont minces* ; Joyce : *Les Français.es mangent plus sainement que les Américains et les Canadiens /Ils sont moins obèses que les Américains et les Canadiens*), et dans le cadre d'une opposition implicite ou explicite entre l'Europe et la culture nord-américaine en général (Joyce : *l'industrie alimentaire est largement plus régulée en UE* ; *les habitants de l'Europe de l'Ouest se ressemblent tous*). D'autres éléments distinctifs de la culture de l'Europe occidentale sont aussi convoqués de façon plus ponctuelle : l'art et la douceur de vivre, une plus grande sophistication, une culture moins productiviste du travail (les Français ne travaillent pas beaucoup), une perception de l'état providence comme « *de gauche* » par définition… Tel est sans doute le sens de la remarque de Michelle lorsqu'elle identifie la distance culturelle existant entre Français et Québécois, mais trouve que ses compatriotes sont plus proches des premiers que les habitants de son Vancouver natal.

Certaines images valorisent les Français vis-à-vis des Canadiens (« plus beaux », « plus minces »), d'autres non. Les Français sont « malpolis », « ne travaillent pas beaucoup » —signale Joyce, la plus critique—, ils manquent d'ouverture linguistique aux anglophones, rapportent Jess et Justin, comme une somme d'expériences personnelles qu'on leur aurait transmises, toujours interprétées comme le signe d'une crispation identitaire plutôt que comme une simple difficulté[149]. Il n'en demeure pas moins que les images touristiques et les perceptions valorisantes de la France et des Français l'emportent largement dans le discours des enquêtés canadiens (voir annexe 3, 368 : figure 13) et traduisent, en général, une bonne disposition à la rencontre interculturelle dès avant l'immersion.

Par ailleurs, la durée du séjour de nos enquêté.e.s canadien.ne.s en France est en moyenne de deux semaines au moment de l'entretien. Chila, par exemple, s'avoue

[149] Voir *Figure 14 : Sources citées et éventuelles des représentations antérieures des enquêtés canadiens* (annexe 3, 371).

consciente du caractère partiel de ses représentations : *« Je pense que je ne suis pas ici depuis longtemps et cela ne me permet pas de juger efficacement la France et les Français »* (annexe 2, 40 : 33-34) ; Joyce aussi prend de grandes précautions au moment de généraliser : *« Je ne sais si c'est la vérité, mais je pense que les Français sont ponctuels [rires]. Je ne connais pas beaucoup de Français, je connais plutôt des étudiants »* (annexe 2, 183 : 18-19) … Mais en comparant les représentations antérieures avec les représentations actuelles —voir le tableau récapitulatif en annexe 3, (371 à 373 : tableau 14)—, certaines différences doivent être signalées. La constatation factuelle de comportements « bizarres » est également rapportée dans le discours, bien que ceux-ci ne traduisent une grande distance culturelle entre la France et le Canada. Ainsi, Chila explique que : *« Je trouve que c'est bizarre qu'on puisse manger au restaurant accompagné de son chien en France. Je trouve bizarre que dans les supermarchés on doit peser les fruits et les légumes avant de passer à la caisse. Je trouve bizarres aussi les familles qui restent aux parcs avec leurs enfants à une heure après minuit »* (annexe 2, 41 : 31-34). Justin aussi est étonné par les horaires estivaux tardifs des familles cherchant la fraîcheur : *« Très tard la nuit, vers 10 heures, 10h30 ou même à 11 heures, il y a des enfants qui jouent dans les parcs avec leurs parents. C'est très bizarre pour un Canadien, car on pense que c'est dangereux la nuit, il y a des adolescents qui fument la marijuana la nuit dans les parcs, il y a aussi des gangsters »* (annexe 2, 204 : 7-10). L'absence généralisée de climatisation étonne encore Chila[150] —rappelons que les entretiens ont été faits en été— et la liste continue, depuis la gastronomie et les toilettes turques pour Jess : *« Les Français prennent toujours un dessert et du fromage après les repas, une chose que l'on ne fait jamais au Canada, pour moi, cela est bizarre, mais j'aime ça. J'ai trouvé bizarre certains types de toilettes en France, j'ai vu une à Lyon dans un bar it's just a hole in the ground and you have to squat [c'est juste un trou au sol et tu dois t'accroupir]. J'ai trouvé cela très bizarre, cela m'a vraiment choquée, car durant ma première visite en France je n'avais pas remarqué cela. En tout cas j'ai vu ce type de toilettes dans un seul bar, je pense que c'est bizarre pour les gens qui sont en France aussi »* (annexe 2, 170 : 29-33, 171 : 1-2) … jusqu'aux différences de comportement que Joyce relève dans les transports publics : *« Au Canada, je suis habituée à manger et faire mes devoirs dans les transports publics, en*

[150] « *Je ne sais pourquoi il n'y a pas de climatisation en France, au Canada, comme il fait chaud et humide, presque tout le monde a la climatisation à la maison. À Grenoble, je suis allée à l'hôtel de police et j'ai été surprise, car même les policiers n'ont pas la climatisation dans leurs bureaux [rires]. À l'université, ici à Grenoble, il n'y a pas de climatisation non plus. Au Canada, comme il fait très chaud et très humide en été, les maisons sont équipées de climatisation* » (annexe 2, 40 : 28-32).

France les gens restent assis et lisent » (annexe 2, 183 : 20-21), sans oublier encore le mode de consommation sur les terrasses ou les horaires commerciaux qui étonnent Justin : *« Je trouve bizarre le fait de payer pour une chaise au restaurant. Je trouve très bizarre aussi la fermeture de plusieurs services entre midi et une heure et demie. Je savais avant de venir en France que les Français travaillent moins que le reste des habitants des autres pays européens. Je trouve donc bizarre d'aller au centre-ville de Grenoble, le samedi, et constater que la plupart des restaurants et des boutiques sont fermés »* (annexe 2, 198 : 33-34, 199 : 1-3). Au-delà de ces étonnements, parfois partagés par les enquêtés canadiens, l'immersion confirme les effets que nous avions déjà constatés pour d'autres interviewés d'autres nationalités en termes quantitatifs (voir annexe 3, 374 : figure 15) : une fois mises à l'épreuve de la réalité, de la communication et de l'observation, les images positives diminuent (35 contre 22) alors que les images négatives augmentent considérablement (7 contre 25). La distribution en est aussi modifiée (voir annexe 3 (355 : tableau 1) pour les images antérieures et annexe 3 (356 : tableau 2) pour les images contemporaines à l'entretien) : sur 20 représentations antérieures de la France, 18 étaient positives et 2 négatives alors que, sur les 18 images actuelles, la proportion tend vers l'équilibre avec 11 positives et 7 négatives. Parallèlement, sur le total global des 25 représentations des Français.es, 17 étaient positives, 3 neutres et 5 négatives, tandis que sur leurs 29 représentations du temps de l'entretien, 11 sont positives et 18 négatives, ce qui marque un renversement considérable dans la nature de la représentation.

En général, même si Justin affirme ne pas avoir *« changé grand-chose par rapport à ce que je pensais de la France et des Français avant de venir ici »* (annexe 2, 197 : 5-6) et qu'un certain nombre de lieux communs et stéréotypes ont été confirmés (la culture du vin, la belle architecture, le manque d'*obèses* pour Chila ; l'excellence gastronomique pour Joyce ; le progressisme politique pour Justin ; et la beauté du pays et le sens de la mode en général[151]), d'autres ont été rudement mis à l'épreuve des faits. Parmi les représentations infirmées, celle du « romantisme » français occupe sans conteste la première place, peut-être —nous en ferons l'hypothèse— du fait de la surreprésentation féminine dans le groupe

[151] Joyce remarque que *« les filles et les garçons français font attention à ce qu'ils portent quand ils sortent dans la rue, ils veulent donner la meilleure version d'eux-mêmes »,* et puis avec un clair jugement de valeur : *« Un autre stéréotype, c'est que les Français utilisent beaucoup de parfums et ils aiment s'habiller à la mode, mais moi je pense qu'il y a d'autres moyens plus intéressants pour dépenser l'argent comme voyager, pas besoin de dépenser 500 euros pour une chemise ! »* (annexe 2, 182 : 7-13). Ce goût de la mode n'a pas échappé à Justin non plus, qui essaie de s'adapter à ce nouveau standard social : *« J'essaye de m'habiller un peu mieux en France, car en France, et en Europe en général, les gens s'habillent mieux que les habitantes de l'Amérique du Nord, je pense »* (annexe 2, 198 : 10-11).

des Canadiens. Jess pointe vers l'origine de cette image antérieure lorsqu'elle affirme que *« les médias au Canada exagèrent l'image romantique de la France »* (annexe 2, 175 : 25) et se base sur ses propres interactions et expériences de communication pour transformer la fausse idéalisation en préjugé négatif : *« Je pensais que les garçons français sont romantiques mais ce n'est pas vrai, ils font des choses qu'ils les pensent romantiques mais ce sont des choses juste bizarres »* (annexe 2, 169 : 5-6). Et puis, pour mieux illustrer son propos : *« Les garçons en France essayent de draguer les étrangères qui viennent visiter la France car c'est un stéréotype français. Ils essayent de te montrer le baiser avec langue* (French Kiss) *et la façon de faire à la française »* (annexe 2, 169 : 16-18). Et Jess de conclure : *« Les Français ne sont pas plus romantiques pour moi. J'aime les filles plus que les garçons, car les filles sont plus gentilles et les amis que j'ai en France sont des filles, mais pas les garçons. Je ne sais pas pourquoi je n'aime pas les garçons en France. I think it's because they give me the impression they always want to show me the french way. I feel like there being fake [Je pense que c'est parce qu'ils me donnent l'impression de vouloir toujours me montrer la façon de faire à la française. J'ai l'impression qu'ils sonnent faux*]. *They try to romance you but they don't know you so it's fake and not real [Ils essaient de te draguer, mais ils ne te connaissent pas, donc cela sonne faux et ce n'est pas réel]. Je ne sais pas pourquoi je n'ai jamais réussi à faire des amis français « hommes »*[152] *»* (annexe 2, 171 : 8-16). Mais Jess a beau préférer socialiser avec les Françaises pour toutes les raisons déjà évoquées, le stéréotype de la « féminité » et du chic français est aussi négativement réévalué : « *I think they (French girls) are very feminine, not that I'm not… They are like paper, the same with the guys. I hate to say that but this is another reason why I don't like French guys. The girls are very girly, a little bit like Barbie girls [Je pense qu'elles (les Françaises) sont très féminines, ce n'est pas que je ne le suis pas… C'est comme si elles étaient en papier, et c'est pareil pour les garçons. Je déteste dire cela, mais c'est une autre raison pour laquelle je n'aime pas les garçons français. Les filles sont très fifilles, un peu comme des poupées Barbie]* » (annexe 2, 177 : 4-10). Michelle tranche aussi clairement de son côté *« Non, je ne le pense pas [que la France soit un pays romantique].*

[152] Ailleurs, Jess revient encore plus clairement sur les raisons pour lequel le stéréotype du romantisme français est faux à ses yeux : *« Ce sont les mots que les garçons emploient. The words that a guy uses to be romantic they was genuine, but you believe it because there is a connection* [*Pour que les mots que les garçons emploient soient romantiques, ils devraient être sincères, tu les crois grâce à la connexion avec l'autre personne*] » (annexe, 169 : 9-10, 15-16). *« If you got to know the person, then it becomes genuine. In this situation, I believe in these words, but if you do not know them? [C'est quand tu arrives à connaître la personne que cela peut devenir sincère. Dans ce cas-là, je peux croire en ces mots. Mais, si on ne connaît pas la personne ?] »* (annexe 2, 169 : 13-14, 20-21).

Je pense que c'est un stéréotype et non pas une réalité » (annexe 2, 243 : 1). Le raisonnement peut sembler un peu contradictoire mais renvoie, à terme, à la population vieillissante du pays : *« Je pense qu'il y a beaucoup de choses romantiques en France. J'aime les beaux paysages et les belles conversations. J'aime les belles villes, il y a beaucoup de places romantiques. Peut-être je dirais que la France est romantique s'il y avait plus de jeunes hommes et de jeunes femmes françaises en France »* (annexe 2, 243 : 3-6).

Parmi les images négatives confirmées, plusieurs d'entre elles sont encore partagées par nos interviewés canadiens. Représentés comme étant impolis avant de venir en France uniquement par Joyce, l'impolitesse est désormais considérée comme un trait distinctif des Français.es par Jess aussi, bien que toutes les deux prennent le soin de bien singulariser le cas de Paris. *« Je pense qu'il y a deux types de personnes en France, les gens de villages qui sont plus gentils que les gens qui habitent les villes. Je pense que les Parisiens ne sont pas vraiment gentils, je pense qu'ils ne le sont pas parce qu'il y a beaucoup de touristes à Paris »,* explique Jess (annexe 2, 171 : 5-8). Et Joyce : « *Je pensais que les Français sont impolis, mais à Grenoble j'ai vu que tout le monde est très poli. J'ai pris l'avion à Paris, après, pour venir à Grenoble, j'ai pris le train. À Paris j'ai vu vraiment que tout le monde est impoli, dans la gare comme à l'aéroport »* (annexe 2, 181 : 8-12).

L'idée que « *les Français ne travaillent pas beaucoup* » revient aussi chez plusieurs enquêtés, par rapport aux horaires commerciaux le plus souvent, mais est sujette à plus de nuances. Ainsi, Joyce confirme son jugement : *« je pensais que les Français ne travaillent pas beaucoup et c'est vraiment la réalité, les magasins sont fermés les dimanches, les bus s'arrêtent à 8 heures du soir, les magasins ferment pour le déjeuner, alors ils ne travaillent vraiment pas beaucoup »* (annexe 2, 181 : 29-31), et elle ajoute : *« Je suis étonnée du fait qu'il y a des magasins qui ferment, pas tous les jours, mais en été, en général les magasins ferment tôt et les transports en commun s'arrêtent trop tôt aussi »* (annexe 2, 183 : 16-17) ; Justin se fait la même remarque, alors que Michelle considère qu'il s'agit là d'un mode appréciable d'organisation sociale : *« À Grenoble j'aime les horaires d'ouverture des magasins, car comme ça les gens auront plus de temps pour la famille et les amis »* (annexe 2, 236 : 31-32).

Un autre préjugé sujet à discussion est celui qui représentait les Français comme réticents à toute interaction en anglais ou moqueurs face à l'accent des anglophones. Justin explique : « *maintenant que je suis ici, ce n'est pas la vérité, pas du tout, parce que lorsque je parle français avec des Français, ils sont toujours amicaux avec moi, ils me parlent plus*

lentement, alors ce stéréotype est absolument faux » (annexe 2, 197 : 11-13). Le constat de Jess face au même type d'interactions avec les autochtones englobe la langue et l'appartenance nationale : *« Si tu essayes de parler français avec les gens, ils ont plutôt une attitude positive envers toi. Also, this is about my accent. They think I'm American, but that is everywhere in the world not only in France. If they find you are canadian, no problem [rires] [C'est aussi à cause de mon accent. Ils pensent que je suis américaine, mais cela m'arrive partout dans le monde, pas seulement en France. S'ils se rendent compte que vous êtes Canadien, pas de problème] »* (annexe 2, 170 : 9-13). « *J'évite, en général, de parler anglais et j'essaye souvent de communiquer en français pour améliorer mon niveau de français* », ajoute Joyce (annexe 2, 182 : 29-31). Le préjugé des Français par rapport aux anglophones est donc démenti ou nuancé, alors que celui de leur antiaméricanisme invétéré est maintenu et trouve même un écho personnel chez Chila lorsqu'elle affirme que *« les gens en France pensent que je suis Américaine, je trouve cela vraiment offensant »* (annexe 2, 40 : 26-27). Il faut d'ailleurs noter que Chila se montre sensible à ce lien entre langue et identité nationale, car elle conclut : « *Je pense que c'est malpoli pour moi de parler anglais avec le peuple français* » (annexe 2, 44 : 5-6).

D'autres représentations restent plus personnelles, voire contradictoires à l'intérieur du groupe national. Ainsi, Chila trouve que *« les transports publics marchent très bien en France »* (annexe 2, 40 : 24-25), alors que Michelle met en avant un certain manque d'organisation institutionnel par rapport au standard canadien : *« Je trouve que l'université est désorganisée, pas comme au Canada, mais ce n'est pas grave, c'est comme dans d'autres pays. L'université au Canada est très bien organisée, et notamment mon université. On reçoit le programme de l'année scolaire avec les horaires des cours 6 mois avant le début des cours. Je préfère le système universitaire de mon université »,* et encore : *« Je trouve que les panneaux de signalisation routière ne sont pas bien visibles, ce qui rend la navigation un peu difficile en France »* (annexe 2, 238 : 1-6). Justin confirme, d'autre part, son image positive de la France comme pays socialement progressiste et libéral : *« La politique en France m'attire pour rester dans ce pays. Le système de santé en France est l'un des meilleurs au monde, la France m'intéresse, car elle adopte une politique à gauche. La culture française m'intéresse aussi, en France tu peux boire une boisson alcoolique dans les lieux publics, une chose que l'on ne peut absolument pas faire au Canada, en France, la culture est une culture de liberté »* (annexe 2, 198 : 27-31), alors que Michelle affirme sans préciser que *« la culture en France est plus conservatrice qu'au Canada »* (annexe 2, 242 : 26-27)… Joyce et Michelle se rejoignent quant à elles sur l'idée d'une

société plus détendue et moins soumise aux impératifs de productivité : *« je pense que l'ambiance en général est plus relax, les gens prennent leur temps pour faire les choses»* (annexe 2, 182 : 1-2), explique la première, et Michelle insiste en ce sens : *« Je trouve que la France est un pays plus calme que l'Asie et Vancouver. Les gens ici ont une habitude de laisser-faire. […] j'aime les horaires d'ouverture des magasins […]. J'aime bien les activités au parc Mistral qui sont toutes gratuites. Peut-être dans un autre pays, ils vont essayer de profiter de ces activités pour gagner de l'argent »* (annexe 2, 236 : 30-34).

Enfin, c'est paradoxalement Justin qui, tout en confirmant son admiration pour la culture française, avance une des images les plus critiques de la France en évoquant sans ambages les préjugés ethniques : *« Je pense que la culture française est une des meilleures au monde à l'exception du racisme contre les Maghrébins*[153]*. En général, j'aime beaucoup la culture européenne, comme en Allemagne et en France, car il y de la liberté dans ces pays »* (annexe 2, 206 : 26-28). La raison de la sensibilité de Justin sur ce point est double et ne semble pas prendre source dans une interaction sociale donnée : Justin fait des études en Sciences Politiques, certes, mais venant d'une société multiculturelle et multiethnique où son apparence physique (de père portugais et mère indienne) n'est source d'aucun préjugé, la différence de perceptions sociales en France n'a pas dû lui échapper. « *En tant que Canadien, mon identité est très spécifique, spécialement à Toronto. Il n'y a aucune majorité culturelle à Toronto, aucune, ni les blancs, ni les autres, il y a beaucoup de races. Quand je suis en Asie, en France ou en Hongrie, les gens me semblent toujours les mêmes, ils ne sont pas issus de métissage comme la majorité des Canadiens et cela me dérange un peu »* (annexe 2, 206 : 28-32). Notons au passage à quel point cette perception de la réalité contraste très fortement avec celle de Safa, notre second enquêté irakien.

5.2.1.4. Témoignage des interviewé.e.s brésilien.ne.s

Guilherme a 23 ans, il est en France depuis 6 jours et compte y rester pour son année de Master en mobilité internationale à l'école Supélec (École Supérieure d'Électricité) qui forme des ingénieurs dans le domaine de l'énergie électrique et des sciences de l'information. Il a appris le français en préparation de ce séjour pendant un an

[153] Justin fonde cette représentation sur la montée du Front national en France : « *Je pense qu'il y a du racisme en France, absolument oui. Marine Le Pen a récolté 10 à 15 % pendant les élections présidentielles (celles de 2012). Je veux dire que les membres du Front national forment l'un des partis le moins raciste de l'extrême droite en Europe, car ils ont leurs arguments intellectuels. Le programme de ce Front n'est pas totalement raciste, mais une grande partie de ce programme l'est* » (annexe 2, 208 : 17-21).

dans le cadre de sa Licence en ingénierie informatique au Brésil et, au moment de l'entretien, il suit un cours de français de niveau B1.3. Au moment de décrire l'image qu'il se faisait de la France avant son arrivée, Guilherme s'exprime d'entrée de jeu en termes comparatifs par rapport à son propre pays. Ainsi, il explique que : **«** *Je pensais que la France est un pays plus organisé que le Brésil : les transports en commun fonctionnent mieux, c'est plus propre que le Brésil* » (annexe 2, 130 : 13-14). Cette image positive d'organisation est renforcée par une valorisation de la langue, des paysages et des villes : « *Je trouvais que le français est une belle langue. Le pays et la nature sont très beaux* » (annexe 2, 130 : 14-15). En revanche, la représentation qu'il se faisait des Français est loin d'être aussi valorisante, du moins lorsqu'elle n'est pas filtrée par le critère du genre. Guilherme rappelle d'un trait que « *Je pensais que les Français ne prennent pas de douche, donc ils ne sentent pas bien, ils ne sont pas très sympas. Je pensais que les filles françaises sont belles, chics, et mettent du bon parfum* » (annexe 2, 131 : 1-3). Certes, le stéréotype du manque d'hygiène des Français est commun en Amérique latine et ce stéréotype est régulièrement traité dans la presse[154]. Cette image négative ne s'applique pas toutefois à la population féminine[155].

Emmanuelle, Brésilienne de 21 ans, est en France depuis 2 mois, où elle compte rester un an pour faire un Master 2 en télécommunications. Elle a appris le français pendant 2 mois au Brésil en raison de deux heures de cours privés par semaine et suit, au moment du témoignage, un cours de français de niveau A1.8. Voici ses idées sur la France et les Français avant son voyage : *« Je pensais que la France est un beau pays, il fait froid, les transports publics et les hôpitaux fonctionnent bien, alors c'est un bon pays pour vivre. Je pensais aussi à Paris, la mode, les films car j'adore le film* Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain*. Le parfum français est très bien et pas cher en France. Je pensais que la France est un pays romantique, il y a Paris, la tour Eiffel, la musique est très romantique aussi, l'ambiance est romantique. Il y a beaucoup de couples à Paris, pas seulement des Français, car beaucoup de couples viennent de l'étranger en France parce que la France est un pays*

[154] Dans l'article « Les Français ne se douchent pas assez pour les Brésiliens », par Bureau (2010) dans Le petit Journal, on peut lire : « On le savait déjà mais désormais la preuve est là, […] le peuple brésilien est le champion du monde de la douche. Par semaine, il ne prend pas moins de 19,8 bains, soit près de 3 par jour, tandis que les pauvres Français ne se jettent à l'eau que 7,7 fois, soit une bonne fois par jour ». Khazan (2015), dans The Atlantic, ajoute à ce sujet, d'après une étude réalisée par Euromonitor en 2014 : « Americans attested to showering more frequently than the Chinese, Brits, and Japanese, where respondents said they take about five showers per week, but not nearly as often as people in Brazil and Colombia, where people seemingly sometimes take more than one shower per day ».

[155] Pour un récapitulatif des représentations antérieures de Guilherme, voir annexe 3 (375 : tableau 15 & figure 16).

romantique. La cuisine française est très connue dans le monde. Ce qui rend la France un pays romantique distingué des autres pays c'est la délicatesse des Français et les choses qui se trouvent en France, par exemple, au Brésil il fait chaud, par contre le climat en France est agréable. Dès mon enfance j'ai cette idée que la France est un beau pays mais pas le Brésil » (annexe 2, 73 : 1-11). Toutes les images de la France évoquées par Emmanuelle comme antérieures à son voyage sont positives, y compris celle du « froid », à lire ici en contraste positif avec ce qu'elle considère comme la chaleur excessive de son propre pays. La même idée d'un pays aux services publics organisés déjà évoquée par d'autres interviewés est avancée, avec d'autres éléments à charge culturelle aussi considérés comme typiquement français : le parfum, le luxe (accessible en France), la mode, des films à caractère spécifique, la gastronomie. La *« délicatesse des Français et les choses qui se trouvent en France »* rappelle l'idée de sophistication et raffinement mentionnée plus haut par d'autres enquêtés canadiens, même si Emmanuelle l'étend ici jusqu'au climat. Cette idée est, avec le stéréotype du romantisme, le troisième pilier de sa description sur la représentation qu'elle se faisait du pays. Cette image s'ancrerait dans l'enfance et elle serait plus positive que celle de son propre pays.

Dans ce tableau idéalisé, l'idée qu'Emmanuelle se faisait des Français ne détonne pas :
« *Je pensais qu'ils sont très beaux, ils portent des beaux vêtements à la mode, ils voyagent beaucoup »* … du moins jusqu'à ce que l'évocation du stéréotype du manque d'hygiène fasse irruption sans transition dans le discours : *« Les Français ne se lavent pas, tout le monde me le disait* » (annexe 2, 73 : 15-16), confirme Emmanuelle[156].

Des idées similaires à celle d'Emmanuelle reviennent, avec quelques variantes, dans le témoignage d'**Helen**, 28 ans. En France depuis un mois et 12 jours, cette interviewée compte rester un an dans le cadre d'un programme d'échange avec l'École d'Ingénierie Électrique à Valence. N'ayant pas étudié le français avant son départ, elle suit un cours de niveau A1.8 au moment de l'entretien et affirme : **«** *Je pensais que la France est un très beau pays, organisé et très différent du Brésil, car au Brésil je ne marche pas toute seule dans la rue car c'est dangereux* » (annexe 2, 144 : 3-4). L'image de la France comme un pays sûr par rapport au standard brésilien est suggérée ici pour la première fois, comme corollaire de l'idée de la bonne organisation sociale. Malgré le retour de l'image négative sur les Français —« *On pense que les Français ne sentent pas bien car ils ne*

[156] Pour un récapitulatif des représentations antérieures d'Emmanuelle, voir annexe 3 (376, tableau 16 et 377 : figure 17).

prennent pas de douche » (annexe 2, 144 : 17)—, la projection d'une rencontre interculturelle est anticipée avec joie : « *Je pensais que, une fois je suis en France, je vais connaître la culture française qui est très intéressante, et connaître des Français et d'autres gens d'autres nationalités* » (annexe 2, 144 : 5-7) ; et plus loin, « *Je pensais que les garçons français sont très beaux et sympathiques, je voudrais beaucoup parler avec eux* » (annexe 2, 144 : 11-12) [157].

Pâmella, dernière interviewée brésilienne, a 22 ans. Elle est en France depuis 12 jours et suit un cours de FLE de niveau B1.3. Elle avait étudié le français pendant 2 ans et demi à l'Université Fédérale du Minas Gerais (*Universidade Federal de Minas Gerais ou UFMG*) et elle va rester en France pendant un an pour faire un Master en chimie. Son idée antérieure de la France recoupe des images évoquées par ses compatriotes avec deux éléments nouveaux : *« J'avais l'idée que les Français sont chics, ils s'habillent bien. La tour Eiffel, les infrastructures qui sont bien et le pays est très bien organisé, comme les transports par exemple* » (annexe 2, 275 : 12-13). Et plus loin : « *Je pensais qu'ils sont bien éduqués, ils sont un peu froids et enfermés. Ils sont timides aussi, pas comme les Latinos qui sont ouverts. Les Françaises sont belles et maigres, très maigres même sans beaucoup de formes féminines »* (annexe 2, 275 : 16-18). « *L'image est plutôt positive* », concluait Pâmella, malgré cette polarité ouverture/froideur – inhibition - repli sur soi opposant Latino-Américains et Français. Dans les propos de Pâmella émerge cependant une image moins bonne des Français, qui repose sur le témoignage de ses proches : « *Mes amis qui étaient déjà venus en France me disaient que les Français ne sont pas très gentils* » (annexe 2, 276 : 5-6). Une certaine prévention serait donc à attendre dans les interactions sociales, une fois sur place, de la part de celle qui a, parmi le groupe des Brésilien.ne.s, le jugement de départ le plus sévère sur les autochtones qu'elle va rencontrer[158].

Une récapitulation des représentations antérieures à l'immersion avancées par ce groupe national (voir annexe 3 (380 : tableau 19 & 381 : tableau 20) permet d'établir que les enquêté.e.s brésilien.ne.s n'ont fourni aucune image négative de la France (du total de 26 images avancées). Le niveau de français ne semble pas influencer la quantité ou la qualité des représentations avancées (voir chiffres détaillés en annexe 3, 355 : tableau 1). Emmanuelle, par exemple, en fournit un total de 14 alors qu'elle n'avait suivi que deux

[157] Pour un récapitulatif des représentations antérieures d'Helen, voir annexe 3 (377 : tableau 17 et 378 : figure 18).
[158] Pour un récapitulatif des représentations antérieures de Pâmella, voir annexe 3 (378 : tableau 18 & 379 : figure 19).

mois de cours particuliers au Brésil avant son voyage et que le niveau atteint au moment de l'entretien n'est que A1.8. Il est difficile de savoir si le fait d'avoir suivi des cours particuliers de FLE —et elle est bien la seule— a pu avoir un impact sur sa représentation plus détaillée du pays ou s'il s'agit simplement d'un reflet de sa motivation. En effet, même si le regard porté sur la France, en miroir avec son propre pays, ne va pas sans une certaine critique du Brésil pour la plupart de nos interviewés (Pâmella étant la seule exception), l'idéalisation de la France est flagrante chez Emmanuelle qui n'hésite pas à disqualifier son pays ouvertement par opposition. Médias et reportages sont ponctuellement évoqués par les enquêtes comme source d'information[159] —*« J'ai vu dernièrement passer à la télévision, au Brésil, le débat sur le mariage pour tous en France. Souvent, on entend des infos sur la crise économique »* (Guilherme, annexe 2, 136 : 1-2) ; *« Je pense que les médias au Brésil montrent une France idéalisée. On voit souvent des programmes sur les monuments historiques en France et l'économie »* (Helen, annexe 2, 151 : 11-12). Mais, lorsqu'il s'agit de décrire les Français.es (annexe 3 : 381 : tableau 20), les images positives les plus répandues (beaux, chics, bien habillés) glissent occasionnellement vers d'autres plutôt négatives (manque d'hygiène personnelle, antipathie, froideur, timidité, pour les hommes, manque de formes généreuses chez les femmes...) par opposition implicite avec ce que ces enquêtés brésiliens estiment être leurs qualités. Le total d'images antérieures sur les Français.es est de 22, proche du total de leurs images antérieures sur la France, 26. Sur ces 22 images antérieures, 13 sont positives et 9 sont négatives (annexe 3, 382 : figure 20).[160]

Si nous mettons côte à côte les images antérieures au séjour et contemporaines de l'entretien pour ce groupe (voir annexe 3 (383 & 384 : tableau 22), il en ressort que l'équilibre entre images positives et négatives après l'immersion produit un tableau global moins idéalisé qu'avant le départ. L'absence d'images négatives pour la France laisse place à une proportion de 7 images positives et 4 négatives, et l'augmentation attendue en images sur les Français.es traduit aussi une forte augmentation d'images négatives : 9 images positives et 17 négatives (voir annexe 3 (385 : figure 2) ; ainsi qu'annexe 3 (355 : tableau 1 et 356 : tableau 2) pour le comparatif synoptique avant/après).

[159] Voir les sources évoquées comme origine des représentations antérieures de nos quatre interviewés brésiliens en annexe 3 (382 : tableau 21).
[160] La recherche menée par Daher (2012 : 110-112) sur un corpus de 17 étudiants brésiliens en France confirme largement le caractère partagé de ces représentations négatives précédant tout contact avec les Français car ces derniers y sont également décrits comme arrogants, froids, impertinents, voire grossiers, renfermés et n'aimant pas se laver.

Parmi les représentations positives sur la France qui sont maintenues, la beauté du pays ainsi que l'organisation et le bon fonctionnement de ses infrastructures figurent en tête, même si d'autres éléments sociétaux sont négativement perçus ou problématisés pour la première fois. Ainsi, Pâmella et Helen confirment que la France est un pays bien plus sûr que le Brésil : *« En France, je marche tard dans la rue, jusqu'à 10, 11 heures ou une heure du matin, une chose que je ne fais jamais au Brésil car c'est dangereux »* (annexe 2, 277 : 3-4) et *« au Brésil je ne marche pas toute seule dans la rue car c'est dangereux. En France je n'ai pas de problème pour marcher dans la rue, même la nuit »* (annexe 2, 144 : 4-5), mais Emmanuelle relativise désormais cette représentation dans son discours en précisant que *« les médias au Brésil ne montrent pas les problèmes de sécurité en France. Des Français à Marseille m'ont dit qu'il faut faire attention, qu'il ne faut pas que je rentre tard à l'hôtel. Je pense aussi qu'à Paris il n'y a pas de sécurité, mais cette réalité ne passe jamais aux télévisions brésiliennes »* (annexe 2, 80 : 24-27). Guilherme explique à son tour que *« quand j'étais au Brésil, je pensais que la vie en France est moins chère qu'au Brésil, mais maintenant je trouve qu'en France il y a beaucoup de choses trop chères. Les produits électroniques —les caméras par exemple— sont très chers ici. La viande est très chère en France, au Brésil ce n'est pas le cas »* (annexe 2, 135 : 23-26), ce que Pâmella confirmera : *« Il me manque un peu de viande bovine. Les Brésiliens mangent beaucoup de bœuf, ici je ne mange pas beaucoup car c'est très cher. Au Brésil les fruits, les légumes et la viande ne sont pas chers »* (annexe 2, 277 : 13-15)

Les éléments d'étrangeté socioculturels ne manquent pas non plus dans le discours des enquêtés brésiliens sur les comportements sociaux qu'ils découvrent, même si ceux-ci ont une valeur plutôt anecdotique et sont relevés de manière simplement factuelle. Emmanuelle dresse la première un bref inventaire : « *Je trouve bizarre que les Français ne portent pas de gants pour servir le pain dans les boulangeries. Les toilettes et les salles de bains sont séparées en France, je n'aime pas du tout cela. Quand je suis arrivée en France, j'ai pris l'autocar, le conducteur ne m'a pas aidé à mettre mes bagages dans la soute. Au Brésil c'est le conducteur qui met les bagages dans la soute. J'ai vu tout le monde mettaient leurs bagages eux-mêmes donc je l'ai fait moi aussi, au Brésil c'est de la responsabilité du conducteur »* (annexe 2, 74 : 23-28) [161]. Pour Pâmella *« il y a une chose que je n'aime pas*

[161] Helen reprend aussi la même observation dans son discours : *« Quand je suis arrivée en France, j'ai pris le bus pour venir à Grenoble, j'ai dû mettre moi-même mes valises dans la soute du bus, le conducteur du bus ne m'a pas aidée ; au Brésil, c'est le conducteur qui met les valises dans le bus »* (annexe 2, 144 : 18-20).

à Grenoble, c'est que la vie s'arrête tôt, et le dimanche rien n'est ouvert » (annexe 2, 283 : 16-17), et pour Helen, à ce manque frappant de vie commerciale en continu, s'ajoute l'expérience des vacances d'été et des heures de lever et coucher du soleil : *« Le mois d'août, tout est fermé en France. Je ne sais pas pourquoi, au Brésil tout est ouvert. Je trouve que c'est bizarre que le soleil se couche à 10 heures du soir en France, au Brésil c'est vers 6 heures. C'est très bizarre, car à 6 heures au Brésil je suis chez moi pour étudier, mais en France je dois commencer à étudier à partir de 10 heures, en conséquence, en France je dors vers 2 heures du matin »* (annexe 2, 146 : 6-10). En outre, la cuisine française semble aussi bizarre à Pâmella, sans doute du fait qu'elle compare de vrais plats brésiliens aux repas étudiants…[162]

Mais lorsqu'il est question d'une véritable représentation de la société française, c'est l'image du manque d'hygiène personnelle des natifs qui est confirmée avec d'amples explications dans la plupart des témoignages. Emmanuelle la maintient explicitement : *« Je pense, toujours, que les Français ne se lavent pas »* (annexe 2, 73 : 21) ; Helen attribue même la confirmation du stéréotype à une source indéniable d'autorité, là où le/la seul.e français.e que beaucoup d'apprenants connaissent encore à ce stade : *« ma professeure nous dit que les femmes françaises ne se douchent pas, ne se rasent pas »* (annexe 2, 148 : 26-27), et puis pour confirmer que l'information a été bien intégrée… *« Les garçons français portent les vêtements mieux que les garçons brésiliens. Les filles brésiliennes sont très sympathiques et prennent des douches, mais je ne sais pas si les filles françaises le font »* (annexe 2, 73 : 22-24) ; Guilherme insiste encore sur cette idée, qu'il développe *« les habitudes hygiéniques sont différentes entre les Français et les Brésiliens : les Français ne brossent pas les dents après les repas comme les Brésiliens* » (annexe 2, 131 : 7-9) et sur laquelle il fait même de l'humour par réduction : *« Les habitudes françaises sont faciles à apprendre aussi, il suffit de ne pas prendre une douche [rires] »* (annexe 2, 135 : 2-3).

La représentation du romantisme français est aussi maintenue par Emmanuelle et Helen, qui précise : *« Je pense que la France est un pays très romantique : « les jardins sont de bels endroits pour se promener avec son petit ami, les villes sont antiques et cela est très romantique pour moi. Il y a toujours des personnes qui jouent de la musique dans la rue »* (annexe 2, 146 : 14-16). *« Je trouve que la France est toujours romantique »*,

[162] *« J'aime beaucoup la cuisine brésilienne, la cuisine française et très bizarre pour moi, ici on mange beaucoup trop de pain aux repas, donc la cuisine brésilienne me manque. En général, la cuisine de chez moi me manque surtout (le pão de queijo et la feijoada), ici le pain est trop grand. Au Brésil je mange plus de légumes et de fruits, ici c'est varié et il y a plus de couleurs. Le riz et les haricots me manquent beaucoup aussi »* (Pâmella, annexe 2, 277 : 9-13).

ajoutera-t-elle, *« mais je n'ai pas encore connu un Français »* (annexe 2, 146 : 22-23). Mais c'est surtout sur le plan des rapports sociaux et interpersonnels que nos enquêtés brésiliens se retrouvent majoritairement pour avancer/confirmer l'image d'une politesse froide et peu moins communicative qui limite les interactions en France et rend la prise de contact moins spontanée. Les Françaises sont certes « naturelles » et les autochtones civiques et respectueux en général,[163] mais le constat d'une différence culturelle par rapport à au mode de socialisation brésilien est commun. Pour Emmanuelle, *« les Français ne s'intéressent pas aux autres, pas seulement aux Brésiliens, mais à tous les autres »* —bien qu'elle prenne soin de signaler qu' *« ils sont agréables quand même avec moi »* (annexe 2, 74 : 29-30)— et la culture française est *« inaccessible, parce que les Français ne sont pas comme les Brésiliens, qui parlent beaucoup et qui ne sont pas réservés comme les Français»* (annexe 2, 80 : 6-7). Helen aussi, fait la même observation, toujours en prenant son groupe d'appartenance comme terme de comparaison *: « Les gens en France ne parlent pas avec nous dans la rue ou aux stations de transports en commun. Au Brésil les gens se parlent facilement, je ne sais pas pourquoi les Français ne le font pas… Tu le sais, toi ? [rires]. Je pense qu'ils sont un peu ennuyeux »* (annexe 2, 146 : 11-13), et un peu plus tard, *« Je pense que les Français sont très sérieux, mais pas les Brésiliens »* (annexe 2, 146 : 24-25). Guilherme remarque à son tour la profusion de fumeurs en France et fait l'hypothèse qu'elle est liée à un état de dépression collective : « *Je trouve que les Français fument beaucoup. Au Brésil tu ne vois pas beaucoup de personnes qui fument ; il y en a bien sûr, mais pas comme en France. Même pendant les pauses, les professeurs fument. […] Je ne sais pas pourquoi ils fument beaucoup, ils sont peut-être un peu dépressifs »* (annexe 2, 132 : 1-4).[164] Et, enfin, Pâmella essaie d'éviter les généralisations abusives à partir de sa propre expérience personnelle. Mais, même si elle distingue entre les personnes, les situations linguistiques et singularise de manière nuancée la spécificité des grandes villes comme Paris, elle n'avance pas moins la même perception que ses compatriotes : *« Je pense que les personnes sont un peu froides, mais pas tous, car j'ai connu beaucoup de Français qui ne sont pas du tout froids. Mes amis qui étaient déjà venus*

[163] Pâmella remarque à propos de la civilité que « *dans les transports en commun au Brésil, il y a des barrières que l'on ne peut pas traverser et rentrer dans le bus sans payer notre ticket. Ici en France cela n'existe pas, ici c'est la personne elle-même qui doit être consciente pour acheter et valider un ticket de transport* » (annexe 2, 277 : 6-8).

[164] Là encore, la perception de Guilherme est fondée : alors que le pourcentage de la population adulte déclarant fumer quotidiennement en 2015 était en France de 22,4% (parmi les pourcentages les plus élevés d'après les statistiques de l'OCDE), au Brésil il n'est que de 7,2 %, c'est-à-dire l'un des plus bas. Chiffres tirés du rapport de l'OCDE (2017) « *Tabagisme chez les adultes en 2017* ».

en France me disaient que les Français ne sont pas très gentils, mais je pense que ce n'est pas vrai. Mes amis avaient cette idée parce qu'ils ne parlaient peut-être pas bien le français. En tout cas, je pense que les gens ne sont pas très gentils à Paris, mais il y a beaucoup de gens qui m'ont aidée à Paris quand je me suis perdue plusieurs fois. Il y avait la grève et j'ai raté mon train Paris-Grenoble » (annexe 2, 276 : 4-9).

En fin de compte, les interviewés brésiliens se montrent en général très sensibles à la différence sur les modes de socialisation (le caractère spontané et affectif des interactions dans leur culture seront maintes fois évoqués). Pour ceux qui se projettent dans un séjour plus long, outre une appréhension commune de l'hiver alpin —*« la France est un bon pays pour vivre, sauf en hiver »*, reprennent mot pour mot Gilherme et Pâmella—, cette différence reste une donne importante, bien que différemment traitée. Guilherme, par exemple, a tendance à voir le verre à moitié plein puisqu'il compte sur sa propre spontanéité : *« Après maîtriser la langue, il n'y aura pas de difficultés, car normalement, les Français trouvent que les Brésiliens sont très sympathiques, donc pas de problème. Il y a des Français qui m'ont dit que les Brésiliens sont sympathiques »* (annexe 2, 141 : 9-12)[165]. Aux yeux de Pâmella, en revanche, le verre est à moitié vide : *« Je pense que ce n'est pas très facile, car il y a beaucoup de Français qui sont enfermés, mais ce n'est pas impossible. Je pense qu'il est plus facile d'être ami avec les Brésiliens. Pour apprendre la langue, il faut connaître des Français. Je pense que je peux connaître des Français dans mes cours de chimie. Pour être ami avec quelqu'un il faut du temps »* (annexe 2, 287 : 22-25).

5.2.1.5. Témoignage des interviewées sud-coréennes

Les entretiens des deux interviewées coréennes ont fourni très peu d'informations sur les représentations de la France et des Français avant leur expérience d'immersion. Certes, ces deux entretiens ont été, avec celui de Nayef, l'interviewé saoudien, le banc d'essai qui nous a permis de préciser et compléter notre guide, mais il n'en reste pas moins que nous avons clairement ressenti leur réticence à s'exprimer à ce sujet, surtout en termes de perceptions antérieures et négatives.

Soonmi a 21 ans, elle est en France depuis 5 mois dans le cadre de sa troisième

[165] Helen confirme le ressenti de Guilherme : « *Quand je dis que je suis brésilienne, les Français deviennent très sympathiques avec moi et me demande du Brésil. Je ne pense pas que les Français aient des images négatives des Brésiliens* » (annexe 2, 153 : 8-10).

année de Licence de langue française à l'université de Séoul. Elle apprend le français depuis deux ans et suit au moment de l'entretien un cours de FLE de niveau B2.3[166]. Malgré son bagage de spécialiste et un séjour touristique préalable de 15 jours entre Nice et Paris (annexe 2, 322 : 18), l'image que Soonmi se faisait de la France recoupe le stéréotype récurrent. Pays « romantique », l'image a beau ne pas être nouvelle, le discours de l'enquêtée introduit au moins de nouvelles variations : « *[rires] Je pensais que la France était un pays romantique, parce que premièrement la prononciation du français est charmante et douce pas comme l'allemand [rires], deuxièmement, car les films qui parlent de la France sont toujours romantiques et montrent les couples amoureux. La tour Eiffel est charmante aussi* » (annexe 2, 323 : 3-6). Soonmi évoque avec un peu de gêne le cliché de la prononciation charmante, sexy ou romantique souvent associé au français par opposition à des langues « dures » comme l'allemand. Le cinéma « français » occupe aussi une place importante comme source de cette représentation[167]. Les médias de son pays sont aussi cités comme source des représentations : *« Les médias en Corée parlent souvent d'une France romantique* » (annexe 2, 329 : 5). En revanche, ni ses études ni la littérature française ne sont citées comme source d'information sur la société, la culture ou le romantisme français (voir annexe 3, 386 : figure 22 pour les sources des représentations de l'interviewée et annexe 3, 386 : tableau 23 pour une récapitulation de celles-ci).

Wonjin, 23 ans, étudie l'Histoire de l'Art. Elle a appris le français durant un an et demi à l'Alliance Française de Séoul. Elle avait déjà fait deux séjours touristiques d'une semaine à Paris étant plus jeune et, cette fois-ci, elle s'est rendue en France pour un séjour de 6 mois, dont 5 se sont déjà écoulés (annexe 2, 344 : 11-12). Au moment de l'entretien, elle suit un cours de FLE de niveau B2.3 mais s'exprime lentement et difficilement malgré son niveau avancé. Elle répond à notre question sur l'image qu'elle avait de la France avant

---

[166] Soonmi précise : « *Je suis venue en France, car c'est l'université de Séoul qui m'a envoyé pour faire une partie de ma Licence en France. J'ai choisi de faire 7 mois qui font partie de ma troisième année, il me restera un an pour terminer ma Licence en FLE, car en Corée il faut 4 ans pour obtenir une Licence en FLE. Je reviendrai, peut-être en France pour faire un Master FLE* » (annexe 2, 322 : 8-11).

[167] Alexandre (2014), explique que, d'après un sondage commandé par UniFrance (l'organisme chargé de la promotion du cinéma français dans le monde) et réalisé par l'institut OpinionWay sur la perception du cinéma français auprès des spectateurs étrangers dans 14 pays, dont la Corée du Sud,

· 74% des spectateurs interrogés apprécient le cinéma français.
· Le cinéma français reste le cinéma le plus apprécié après le cinéma américain.
· La comédie et la comédie romantique sont les genres cinématographiques français plébiscités, tous deux à 36% (devant les drames, films d'action, comédies dramatiques, films historiques et documentaires). D'ailleurs le sujet d'un film (à 60%), le genre (à 40%) et les acteurs (à 38%) sont les éléments les plus incitatifs pour les spectateurs, avant les critiques, le succès au box-office ou les prix et récompenses reçus.
· Enfin, « pour 79% des sondés, voir des films français leur a donné envie d'aller en France, et pour 58% cela leur a donné envie d'acheter des produits français ».

son arrivée dans le pays d'abord par rapport à son cursus : « *J'avais une image artistique de la France due à l'existence des musées et les beaux-arts ; il y a plein de tableaux et de peintures célèbres. La France est un peu romantique et je pense que c'est le stéréotype de la France* » (annexe 2, 344 : 15-17). Face à cette connaissance technique et personnelle du patrimoine artistique français, le romantisme français est clairement identifié par Wonjin comme un stéréotype et, par conséquent, comme une image à intégrer avec précaution (*« un peu romantique »*) (annexe 3, 387 : figure 23). Comme c'est le cas de sa compatriote, en ce qui concerne les représentations antérieures, Wonjin est réticente à s'exprimer largement sur la société française et les Français.es en général (voir annexe 3, 387 : tableau 24).

Dans les tableaux récapitulatifs comparant les représentations antérieures et contemporaines de Wonjin et Soonmi (voir annexe 3, 388 : tableau 25 & figure 24), les représentations négatives ont également fait leur apparition (de 0 avant à 7 après) ainsi que les images sur les Français, qui sont désormais toutes critiques ou négatives. Les détails pour ces deux enquêtées sud-coréennes (annexe 3, 355 : tableau 1 & 356 : tableau 2) montrent 6 images antérieures, toutes positives, sur la France avant le départ, et 5, dont 4 négatives, au moment de l'entretien ; d'une absence totale d'images sur les Français.es avant l'arrivée en France, nous passons à un total de 5 : 2 positives et 3 négatives.

Parmi les images valorisantes ou représentations positives qui ont résisté à l'épreuve de l'immersion, Wonjin est la seule à confirmer l'une des représentations qu'elle avait avancées : *« La France est un pays des arts car il y plein de musées donc je confirme cette idée. Les Français vont toujours aux musées avec leurs enfants »* (annexe 2, 345 : 3-4). Dans le chapitre des démentis, c'est encore une fois le romantisme français qui remporte tous les suffrages. Pour Wonjin le climat est peu compatible avec la douceur de vivre : *« Je ne pense plus que la France est un pays romantique, car il ne fait pas beau et il pleut beaucoup, donc il fait toujours un mauvais temps qui pousse à déprimer »* (annexe 2, 345 : 4-6). D'ailleurs, la réalité quotidienne du pays déborde largement cette image de carte postale véhiculée par la fiction, conclut-elle… *« Dans les journaux, on voit souvent la France, la vraie, mais dans les films et les romans c'est différent de la réalité »* (annexe 2, 349 : 9-10). Pour Soonmi non plus *« la France n'est pas romantique et c'est dommage [rires], ce n'est pas romantique du tout »* (annexe 2, 323 : 9-10). Dans ses propos, sa déception semble véhiculer aussi un jugement. Sans qu'il soit clairement formulé en termes moraux —comme c'était le cas pour Aladin, venant de l'Irak, ou de Frederick, Nigérian— Soonmi est heurtée par certains comportements en France, qui tranchent avec les normes

de sa société d'origine : *« Je comprends que la culture française est différente de la mienne, mais c'est un peu bizarre que les Français trouvent l'amoureuse facilement… En Corée, on ne s'embrasse pas dans la bouche si on n'est pas ensemble, en couple. Pour moi, passer la nuit avec quelqu'un quand on n'est pas en couple est très bizarre aussi, en Corée très peu de personnes le font… pour moi c'est bizarre. En Corée on ne peut passer la nuit avec quelqu'un si on n'est pas en couple, pas nécessairement mariés mais il faut être en couple. Je pense que les gens en France peuvent passer la nuit ensemble et avoir une relation sexuelle sans être en couple. Une fois j'étais dans une soirée et j'ai vu qu'un garçon et une fille s'embrassaient ; ils passent la nuit ensemble, donc j'ai demandé à mon amie s'ils sont en couple, elle m'a répondu que non, donc je me suis demandé « pourquoi ils s'embrassent ? ». C'était la première fois qu'ils se rencontrent, donc j'ai été très étonnée. Cela ne me dérange pas, mais quand même c'est très bizarre »* (annexe 2, 324 : 31-34, 325 : 1-8). Soonmi prend certes soin de ne pas juger (*« je comprends que la culture française est très différente de la mienne », « j'ai été très étonnée », « cela ne me dérange pas »*), mais malgré l'effort de décentration on comprend bien dans son discours que cette liberté de mœurs ne correspond pas à son image du romantisme.

D'un autre côté, Soonmi évoque aussi des expériences qui dépeignent la société sous un angle plus hostile : *« Franchement il y a des migrants qui sont très agressifs ; quand je passe dans la rue, ils se moquent de moi, en me disant* nǐ hǎo, nǐ hǎo *[bonjour en chinois]. Ces gens sont immigrants et il est difficile pour moi de dire s'ils sont Français ou pas. On sait que ces gens sont immigrants à cause de la couleur de leur peau et parce qu'ils parlent français et arabe aussi. Si ces gens ne me dérangent pas, je n'ai aucun problème avec eux. Ces gens m'ont beaucoup dérangé. Quand je prends le vélo, aussi, ils me dérangent ; ils ont essayé de prendre mon sac sans ma permission. J'ai eu 5 ou 6 problèmes avec ces gens. J'ai eu ces problèmes pas loin de ma résidence universitaire car « la ville arabe » est proche de cette résidence. J'ai des amis qui ont eu le même problème aussi »* (annexe 2, 323 : 10-18). L'hésitation de Soonmi à désigner les jeunes gens qui l'ont clairement dérangée est significative : *« migrants/immigrants », « il est difficile pour moi de dire s'ils sont Français ou pas »* et ensuite *« on sait que ces gens sont immigrants à cause de la couleur de leur peau et parce qu'ils parlent français et arabe aussi »*. La saillance des caractéristiques physiques pour catégoriser les gens comme Français ou migrants est très présente dans son discours.

Wonjin questionne aussi le stéréotype d'une France cartésienne —même s'il n'avait pas été avancé comme tel en tant que représentation antérieure— et elle le fait en plus à

partir d'une interaction sociale présentée en contexte pédagogique : *« Les gens ici ne sont pas toujours gentils. Je pensais que les Français sont logiques, raisonnables, mais cela n'est pas vrai. J'ai vu une vidéo dans la classe sur le mariage homosexuel, il y avait deux personnes qui parlaient dans cette vidéo, une personne disait : « je n'aime pas l'homosexualité, car ce n'est pas naturel » pour moi ce n'est pas logique ce qu'il donnait comme argument »* (annexe 2, 345 : 6-10). Nous remarquerons au passage que Soonmi ne donne à aucun moment son avis sur le mariage homosexuel. Elle s'exprime uniquement sur le manque de logique de l'argument avancé dans le document destiné à susciter le débat en salle de cours, et généralise cette caractéristique à toute la société d'accueil.

Les motifs d'étrangeté culturelle ne manquent pas non plus chez nos interviewées coréennes, depuis les horaires des repas, des transports et de l'ouverture des magasins, jusqu'au comportement incivique des Français qui ne ramassent pas les crottes de leurs chiens[168] ou certains comportements ritualisés, comme la bise et les salutations. Wonjin remarque que *« les Français disent bonjour à n'importe qui, dans les bus, à la résidence, etc. C'est bizarre pour moi car je ne connais pas la personne et cela me surprend, car ils le disent trop doucement aussi… parfois je ne l'entends même pas et je me demande « quoi ? Un bonjour à moi ? » En Corée on ne dit jamais bonjour à quelqu'un que l'on ne connaît pas »* (annexe 2, 346 : 3-6). Les enquêtées coréennes constatent les différences — *« Les Français sont bien ouverts par rapport aux Coréens »* conclut Wonjin en faisant référence aux salutations des inconnus (annexe 2, 351 : 8-9)— et ajustent leur propre sens de la civilité : « *Ici je dis souvent « pardon », je pense que c'est poli* » (annexe 2, 324 : 25), explique Soonmi, qui souligne la limite de l'adaptation en précisant que *« Je pense que si j'ai un chien en France, je ramasserai ses crottes dans la rue »* (annexe 2, 325 : 9-12).

De manière indirecte et mesurée, Soonmi et Wonjin mettent les différences entre leur pays d'origine et d'accueil en miroir et, face aux lenteurs bureaucratiques de toutes les démarches administratives en France, semblent conclure objectivement à la supériorité du système coréen du point de vue organisationnel. « *En Corée, pas besoin de prendre un*

---

[168] Soonmi explique que *« les heures des repas sont bizarres pour moi en France. En Corée on dîne à 6 ou 7 heures, mais ici les Français dînent à 8h et jusqu'à 10 heures, donc pour moi c'est un peu bizarre car c'est trop tard pour prendre le dîner ».* Et puis : *« Je prends le vélo car les bus et les tramways ne circulent pas les jours fériés. À Séoul, les bus et les tramways circulent toujours car c'est une grande ville, même plus grande que Paris. Les week-ends il n'y a pas assez de transports à Grenoble pour se déplacer. À Grenoble je fais les courses le lundi ou le vendredi car les supermarchés ne sont pas ouverts les week-ends, par contre ils le sont à Séoul. Cela m'a dérangé au début, mais maintenant je me suis habituée [rires] »* (annexe 2, 324 : 20-31). Enfin, conclut-elle : *« Une chose bizarre pour moi, c'est les gens qui promènent leur chien et ils ne ramassent pas les crottes de leur chien. En Corée on ramasse toujours les crottes de nos chiens quand ils font leurs besoins dans la rue »* (annexe 2, 325 : 9-12).

rendez-vous à la banque ; on peut faire les choses très rapidement en 10 minutes, mais pas en France. En France, tous les magasins ferment très tôt [rires] » (annexe 2, 324 : 23) et même du point de vue du système éducatif, elle semble valoriser la sélection très rigoureuse de la Corée : *« J'ai lu quand j'étais en Corée sur le système éducatif et le Bac en France. Je trouvais très positif le fait qu'après le Bac il n'y a pas une compétition entre les bacheliers pour entrer à l'université. Mais quand je suis arrivée en France j'ai rencontré des personnes qui ont critiqué le système éducatif français, car comme il n'y a pas de compétition entre les étudiants, ils n'étudient pas trop bien »* (annexe 2, 331 : 11-15) [169].

5.2.1.6. Témoignage des interviewées chinoises

Parmi les cinq enquêtées chinoises de notre corpus, nous comptons une majorité d'apprenantes de français en cursus universitaire, comme langue de spécialité. Un certain nombre d'entre elles envisagent éventuellement de poursuivre des études de spécialité en FLE en France et abordent par conséquent la question de l'insertion dans la société française à plus long terme de façon plus spontanée que les étudiants en simple mobilité institutionnelle, si ce n'est comme un projet professionnel et personnel pour l'avenir. Aucune des intégrantes de ce groupe n'avait voyagé en France auparavant. Seulement Olivia, étudiante en médecine, s'était déjà rendue en Europe une seule fois[170].

Chong-Lola (dorénavant Lola) a 23 ans, elle est en France depuis 9 mois et suit un cours de FLE de niveau B2.5. Avant, elle avait étudié la langue pendant 4 ans dans le cadre d'une Licence de Français en Chine et ce premier séjour dans le pays a pour but de s'inscrire en Master FLE. Sa première image est claire : *« la France pour moi était l'équivalent de « grèves » [rires] »* (annexe 2, 48 : 15-16). Par cette première équivalence, elle souligne un trait de la vie syndicale et politique française bien différent de la Chine. D'autre part, *« en général, aux yeux des Chinois, la France est un très beau pays et romantique »* (annexe 2, 48 : 15-16). L'explication est reformulée ainsi : *« Ça veut dire*

[169]Un peu en marge de cette considération, il faut signaler les difficultés d'adaptation dont fait état Soonmi, doublée des contraintes liées à son statut d'étrangère, qui sont aussi perçues comme des démarches administratives excessivement compliquées et prenantes par rapport au standard de performance attendu en Corée des étudiants : *« J'ai constaté qu'il m'est vraiment difficile d'habiter et d'étudier en France, car il y a beaucoup de tâches administratives à faire (CAF, titre de séjour, souscrire un forfait téléphonique, ouvrir un compte à la banque, etc.) »* (annexe 2, 331 : 31-33).

[170] Olivia a fait un séjour en Angleterre trois ans plus tôt et a eu l'occasion de visiter Londres et l'université de Cambridge (annexe 2, 261 : 5-6). En revanche, le profil d'Éveline semble un peu plus représentatif de notre petit échantillon : « *C'est la première fois pour moi en France, c'est la première fois que je quitte la Chine. Pour la première fois de ma vie, j'ai pris le train toute seule en Chine. Je suis souvent accompagnée de mes parents qui me gâtent bien* » (annexe 2, 86 : 12-14).

que l'homme est romantique pour les femmes peut-être, je ne sais pas. En fait, c'est l'amour peut-être, je pense que c'est la culture française » (annexe 2, 49 : 1-2). D'autres représentations complètent l'image que Lola s'était faite : *« Je pensais que les Français sont sympathiques et ouverts* » (annexe 2, 49 : 8) et, en dépassant le périmètre de l'Hexagone, « *avant, je pensais que les gens dans les pays occidentaux sont riches* » (annexe 2, 49 : 25-26) [171].

Diane, 23 ans, a également appris le français pendant 4 ans dans le cadre de sa licence en langue française en Chine et, pendant un mois, dans un institut privé de langue française à Pékin. Elle est en France depuis 7 mois afin de postuler, elle aussi, à un Master FLE. Pourtant, elle ne suit au moment de l'entretien qu'un cours de niveau A2.2. La description de l'idée qu'elle s'était faite de la France et des Français recoupe *grosso modo* celle de Lola tout en rajoutant quelques éléments nouveaux : **«** *Je pensais que les Françaises sont belles et élégantes. Les paysages sont très beaux et le français est la langue la plus belle parmi les autres. Les Français font la grève tout le temps, ils ne sont pas efficaces, car il faut toujours prendre un rendez-vous pour faire quelque chose. Les processus administratifs sont très lents. Je pensais aussi que la France est un pays romantique »* (annexe 2, 60 : 1-5). Cet ensemble d'images est ensuite complété par deux observations qui suggèrent la distance culturelle constatée : « *On ne comprend pas bien la logique française, car on ne comprend pas bien les films français* » (annexe 2, 60 : 5-6) et « *les Français aiment poser beaucoup de questions détaillées sur un petit sujet »* (annexe 2, 60 : 13).

Il semblerait, chez Diane, que la langue française elle-même soit clairement valorisée (*« la plus belle parmi les autres »*), alors que les Français, beaux aussi en tant qu'individus[172], *« se voient supérieurs aux autres »* (annexe 2, 60 : 13-14). Hommes et femmes étaient, à son sens, également romantiques (« *Je pensais que les hommes et les femmes françaises sont romantiques* » (annexe 2, 60 : 14-15)), car si « *romantique veut dire qu'un homme peut aimer plusieurs femmes »* (annexe 2, 60 : 8), il faudrait comprendre cette image en rapport avec une certaine liberté de mœurs. On pourrait imaginer, d'autre part, que l'idée de l'inefficacité générale des Français, associée à la nécessité de multiples rendez-vous administratifs, porte la trace de l'expérience personnelle (préparation du séjour ou démarches à la Préfecture).

---

[171] Pour un récapitulatif des représentations antérieures de Lola, voir annexe 3 (389, tableau 26 & figure 25).
[172] « *Je pensais que les Françaises sont belles et élégantes et les hommes français sont grands »* (annexe 2, 60 : 12-13).

Il est intéressant de souligner, enfin, que ces images sont avancées par l'interviewée comme antérieures à son séjour en France… et même à sa formation universitaire en français : *« Mon cours de français en Chine n'a pas changé ce que je pensais par rapport à la France et aux Français* » (annexe 2, 60 : 8-9). La part du politique au sens large n'est pas absente des représentations de Diane, comme le laissent entendre ses propos autour d'un reportage sur les événements de Tiananmen en 1989.[173] Son point de vue défend la culture politique chinoise à propos de la notion de liberté d'expression : « *Je pense que les médias chinois montrent la réalité de la France avec des aspects positifs et négatifs. Mais en France, il y a un programme qui a montré un aspect très négatif sur Pékin lors de la visite de François Hollande en Chine. Il y a un journaliste français à Pékin qui portait une carte dans la place de Tiananmen à Pékin, il a écrit sur cette carte « qu'est-ce qui s'est passé en 1989 ici ? » et demandait aux piétons de répondre à sa question, donc les piétons répondaient « je ne sais pas, je ne peux pas vous répondre », donc, suite à ce reportage, on parle en France que les Chinois n'ont pas la liberté d'expression. Je pense que c'est méchant de la part de ce journaliste, car c'est la politique et il ne faut pas en discuter* » (annexe 2, 68 : 20-28) [174].

Éveline est la troisième enquêtée chinoise ayant fait des études de français comme langue de spécialité. Après avoir terminé une Licence de quatre ans en langue française en Chine, elle aspire à pouvoir faire un Master FLE en France, où elle séjourne depuis 8 mois. À 23 ans et malgré ses années d'étude, elle suit, comme Diane, un cours de français de niveau A2.2 au moment de l'entretien.

Dans l'image qu'elle s'était faite de la France avant son voyage, Éveline distingue clairement deux versants : **«** *Je peux distinguer deux périodes concernant ce que je pensais de la France : avant et après faire une Licence en langue française. Avant d'entrer à l'université, je pensais que la France est un pays romantique, les Françaises sont charmantes, les produits de luxe, Dior, le parfum, le vin de Bordeaux, la tour Eiffel, le*

[173] Dans un article intitulé « Ce qui s'est vraiment passé à Tiananmen » François Bougon retrace ainsi les événements de 1989, désormais liés au nom de cette place qui veut dire en chinois « la porte de la paix céleste » : « Les manifestations ont été provoquées par la mort le 15 avril de Hu Yaobang, une des figures réformatrices du Parti communiste chinois, qui avait été limogé en janvier 1987 sous l'accusation de faiblesse face à des manifestations étudiantes. S'ensuivirent plusieurs semaines d'agitation dans les rues des villes chinoises et l'occupation par des milliers d'étudiants de la place Tiananmen, en plein centre de Pékin » (François Bougon, *Le Monde* : 2014). Selon CNN, dans « Tiananmen Square Fast Facts », le nombre de morts provoqués par cette crise a été estimé « entre plusieurs centaines et des milliers » (CNN : 2017). Autour de 10 000 personnes auraient été également arrêtées pendant les protestations et plusieurs douzaines de participants furent ensuite condamnés à mort et exécutés.

[174] Pour un récapitulatif des représentations antérieures de Diane, voir annexe 3 (390 : tableau 27 & figure 26).

Louvre, la culture et la nourriture, bien sûr. Pendant mes études en langue française à l'université, j'ai eu d'autres images comme la grève, les manifestations et d'autres choses du même type. Mes idées de la France avant l'université n'ont pas changé mais j'ai juste eu d'autres images et d'autres informations sur la France » (annexe 2, 86 : 17-18, 87 : 1-5). Les produits (parfum, vin), monuments et lieux emblématiques, et le romantisme se conjuguent ici avec les représentations sociétales (grèves, manifestations) que nous avons déjà retrouvées chez les autres apprenantes chinoises. Éveline ajoute : « *Avant, je pensais que les Français sont plus grands que les Chinois, […]. Je pensais qu'ils sont romantiques, […]. Ils sont paresseux aussi, je le pensais avant […]* » (annexe 2, 87 : 12-14). Éveline parle d'ailleurs de la Saint-Valentin comme identifiée dans son pays au romantisme français : « *Pour une fille chinoise, pour passer une Saint-Valentin inoubliable, il faut manger dans un restaurant français ou italien, accompagnée de bougies, le garçon doit lui offrir du parfum ou des fleurs comme cadeau, alors cela est romantique. En tout cas, les Français sont plus romantiques que les Chinois car ils boivent du vin et du café au soleil, ils se réunissent et parlent tranquillement sur les terrasses des cafés* » (annexe 2, 94 : 24-28) [175].

Olivia est en France depuis seulement 10 jours lors de l'entretien, elle a 20 ans et suit à un cours de FLE de niveau B1.6. Étudiante en médecine à l'université de Shanghai, elle a étudié le Français pendant 2 ans dans sa faculté, dans le cadre d'un programme d'échange franco-chinois qui conduit à venir en France à la fin de la cinquième année pour faire un Master 2. Encore une fois, l'image du romantisme s'impose tout de suite dans le récit d'Olivia : **«** *La première chose que je pensais était que la France est un pays romantique »,* et plus loin : *« Romantique veut dire qu'il y a toujours du vin et des fleurs, on parle beaucoup sur l'amour. […] Je pense que les Chinois sont traditionnellement timides, on n'exprime pas très bien nos sentiments. Je pense que les Français savent bien parler et exprimer leurs sentiments. Je pense que c'est l'homme français qui est romantique [rires]* » (annexe 2, 261 : 9 et 25-29). Une fois de plus, le romantisme n'est évoqué que par rapport aux hommes, dans une répartition très codée des rôles propres à chaque genre. D'autre part, même si *« l'image la plus forte est qu'ils sont romantiques »* (annexe 2, 261 : 20-21) cette représentation des Français s'accompagne d'éléments corollaires qui, du chic à la douceur de vivre, déclinent une image aux antipodes du caractère industrieux des Chinois : **«** *Je pensais que les Français sont très à la mode, les*

[175] Pour un récapitulatif des représentations antérieures d'Éveline, voir annexe 3 (391, tableau 28 & figure 27).

femmes comme les hommes. Ils aiment bien la vie car en Chine on travaille beaucoup mais en France les gens se reposent et prennent des vacances. Ils sont créatifs » (annexe 2, 261 : 18-20). « *Il y a aussi beaucoup d'artistes en France, je pense donc que la France est un pays d'Arts »* (annexe 2, 261 : 26-27), ajoute Olivia avant d'élargir ses propos à l'échelle plus large des pays européens. « *Avant, je pensais que les pays européens sont tous propres, avec beaucoup d'arbres* » commente-t-elle, et un peu plus tard, « *chez nous on a l'idée que les Européens ne transgressent pas les lois mais ils les respectent* » (annexe 2, 262 : 11-12 et 32-33). Or cette image de civilité, savoir-vivre et romantisme est pondérée par un jugement critique sur les Français et le travail : « *Les images négatives des Français sont qu'ils ne travaillent pas beaucoup et ils se plaignent beaucoup »* (annexe 2, 261 : 21-22). S'agit-il d'une nouvelle allusion aux grèves et à la mobilisation comme forme d'expression politique et sociale ? Cette première image négative montre une certaine ambiguïté chez Olivia face à la « douceur de vivre » française précédemment évoquée.

En ce qui concerne ses sources de représentations antérieures, Olivia est relativement bien renseignée même si elle ne fait pas d'études en langue de spécialité : « *J'avais lu des œuvres de Victor Hugo et des livres sur le sud de la France en chinois. Le sud de la France est très beau : il y a toujours du soleil et des fleurs, les gens qui habitent à la campagne sont très sympathiques. J'avais lu des livres sur Paris, c'est la capitale de mode, du parfum, de la bonne cuisine. Pour apprendre le français, je lisais le journal sur Internet et j'ai connu des choses sur la France. J'ai suivi par exemple le débat sur le mariage homosexuel (mariage pour tous), je trouve que c'est très intéressant et différent, car les choses ne se passent jamais pareil en Chine* » (annexe 2, 261 : 9-15). Au-delà de l'association de la France à la gastronomie, à la culture du luxe et aux cartes postales de Paris ou de la Provence, Olivia a donc pu suivre dans la presse française des débats de société faisant le portrait de la société, de ses clivages religieux et identitaires ainsi que de ses modes de mobilisation autour de questions comme le mariage pour tous, l'évolution du modèle familial et le droit d'adoption/aide à la procréation assistée pour les couples homosexuels… Le constat de l'écart qui sépare à la fois la nature des débats sociétaux et les modes de négociation collective entre la France et son pays d'origine est clair. Cependant, même si la perspective d'Olivia reste centrée pour tout ce qui concerne le travail, aucun jugement de valeur n'est avancé au sujet de la question de

l'homosexualité[176]. Pour un récapitulatif des représentations antérieures d'Olivia sur la France et les Français, voir l'annexe 3 (392 : tableau 29 & figure 28).

Tintin est, enfin, la plus jeune parmi les interviewées chinoises. Elle a 19 ans et, comme Olivia, elle étudie à la faculté de médecine à l'université à Shanghai, où elle prend des cours de français depuis un an et demi. Son séjour linguistique de 4 semaines (elle n'est là que depuis une semaine) prépare aussi une future mobilité encadrée avec la France dans le cycle Master et, au moment de l'entretien, elle suit un cours de FLE de niveau B1.2.

L'image que Tintin se faisait de la France avant son voyage relève pour commencer de la carte postale touristique : **«** *Je pensais que la France est un pays très varié en ce qui concerne le climat et la géographie, comme Avignon, la Provence et Nice. Il fait très chaud près de la mer. À Paris il y a beaucoup de monuments historiques* » (annexe 2, 335 : 1-3). Justement, précisera-t-elle plus loin, « *les médias (en Chine) montrent la France comme une destination touristique* » (annexe 2, 340 : 34). La suite des représentations recoupe et complète ce que ses compatriotes avaient déjà avancé… « *Je pensais que les Français sont romantiques, tous les Chinois le pensent. Ils ne travaillent pas beaucoup et il y a beaucoup de chômeurs en France. Je n'avais pas d'idée sur l'homme français parce que je pense que les hommes sont déjà mariés. Je pensais qu'un Français typique est mince, ni très grand, ni très petit, il a les cheveux frisés et bruns pas très longs, un Français paraît plus âgé de ce qu'il est en vérité. Les filles françaises fument beaucoup, elles sont minces, elles sont chics et elles s'habillent à la mode. Elles sont belles et elles ont du style* » (annexe 2, 335 : 10-16). Outre la précision avec laquelle l'enquêtée décrit physiquement ce qu'était pour elle le « Français typique », les stéréotypes classiques reviennent avec quelques images plus personnelles (sur le vieillissement prématuré des Français.es par exemple) et une explication personnelle mettant en rapport de cause à effet la paresse des natifs et le taux de chômage élevé. Sa définition des *Français romantiques* fait écho avec les propos d'Olivia à ce sujet : cela « *veut dire que les Français sont l'exemple des relations amoureuses. […] Les couples en France expriment leur amour plus que les couples en*

[176]Rappelons que l'homosexualité, qui n'est plus pénalisée en Chine depuis 1997, n'a été retirée de la liste des maladies mentales qu'en 2001 et que les couples de même sexe sont loin d'obtenir le droit de s'enregistrer dans un mariage civil. Selon *Libération,* « au fil des ans, les « camarades » (surnom familier des homosexuels) sont devenus mieux acceptés, surtout au sein des populations jeunes et citadines. Pour autant, les autorités continuent obstinément de refuser l'inscription des groupes de défense LGBT parmi les ONG reconnues » (Libération, source AFP : 2014). D'ailleurs, un article de presse de 2012 (Balenieri & Zhou : Le Point) fait écho à une étude du professeur Zhang Beichuan, de l'université de Qingdao, qui affirme qu' « environ 80 % des homosexuels chinois —soit environ 16 millions de personnes— se sont mariés ces dernières années avec une femme pour ne pas "perdre la face" vis-à-vis de leur famille. D'autres ont préféré partir à l'étranger dans un pays où le mariage gay est autorisé, comme le Canada. Une minorité seulement a choisi de s'affirmer ».

Chine ; en Chine, on ne dit pas beaucoup « je t'aime » à notre compagnon » (annexe 2, 335 : 18-20). Enfin, Tintin semble conclure que, là où certains cadres sociaux imposent de la retenue en Chine, la culture du travail, moins contraignante en France, laisse plus de temps pour d'autres plaisirs dans la vie… « *Peut-être que l'amour va avec le travail* » (annexe 2, 335 : 18-19).

Un nouvel élément émerge dans le discours de Tintin, avec une liberté de ton favorisée par le fait que, ne connaissant pas la nationalité de l'enquêteur, elle ne nous attribue certainement pas une ''origine arabe'' : *« Je pensais qu'il n'y a pas beaucoup de sécurité pour les Chinois en France, parce qu'il y a beaucoup d'Arabes et de Noirs. […], c'est notre professeur de français en Chine qui nous a parlé de cela, et la police ne fait rien pour résoudre ce problème. Notre professeur nous avait dit que la France n'était pas sûre pour les Chinois »* (annexe 2, 335 : 4-7). La source de ce préjugé est attribuée à un médiateur digne de confiance, son professeur de français. Les propos de Tintin établissent un lien nullement questionné entre délinquance et appartenance ethnique. Les Français ou étrangers d'origine maghrébine, arabe ou subsaharienne, étaient donc ressentis par l'interviewée comme une menace dès avant son arrivée en France, de sorte que ce préjugé pourrait avoir un impact sur son attitude communicative ou sur ses interactions avec les membres de ces communautés. La possibilité que Tintin limite ses interactions communicationnelles avec les apprenants originaires d'Afrique ou des pays arabophones en classe de FLE une fois en France n'est pas exclue non plus, du moins tant que cette représentation ne sera pas discutée et/ou problématisée en classe[177].

Comme nous pourrons le constater de façon plus synoptique dans les graphiques numériques récapitulatifs (annexe 3, 394 : figures 30 & 31), le niveau de langue des interviewées n'impacte pas clairement le nombre ou la qualité des images avancées. Chez les étudiantes chinoises, pour la première fois, le nombre de représentations antérieures fournies sur les Français est supérieur à celui des images sur la France, en proportion de 47 à 23, même s'il est vrai qu'il existe une large zone d'intersection lorsque les interviewées évoquent des aspects sociétaux. Sur un total de 70 représentations antérieures, 52 sont positives contre 18 négatives. Parmi les images négativement connotées les grèves et les manifestations en France (qu'une seule enquêtée ne mentionne pas) occupent une place prépondérante, confirmant la distance politique et culturelle qui sépare les deux pays à ce

[177] Pour un récapitulatif des représentations antérieures de Tintin, voir annexe 3 (393 : tableau 30 & figure 29).

sujet[178] : la moitié des images négatives des Français tournent autour du sujet de travail (7 images sur 14), et la perception des Français comme ne travaillant pas assez est généralisée[179]. D'autre part, il est intéressant de noter que le cursus de spécialité en français de certaines interviewées ne singularise non plus d'aucune façon la nature ou la quantité de ses représentations.

Si nous comparons à présent les représentations antérieures et postérieures à l'immersion de ce groupe national (voir annexe 3, 395 à 397 : tableau 31 & 397 : figure 32), le renversement est clair et, surtout, clairement verbalisé. Face à un 83% d'images de la France neutres ou positives avant le séjour en France (et seulement 17% négatives), les pourcentages s'inversent après 69% d'images négatives et 31% de positives (pour les pourcentages, voir (annexe 3, 398 : figure 33 et 34). La baisse du nombre des représentations actuelles rend d'autant plus significative l'augmentation du nombre d'images négatives en termes globaux (de 18 avant à 37 après, alors que les images positives chutent de 52 avant à 14 après). Pour ce qui est des représentations des Français les chiffres passent de 33 positives et 14 négatives avant à 10 positives et 28 négatives après (voir annexe 3 : 355 : tableau 1 & 356 : tableau 2).

Il n'est donc pas exagéré de dire que l'arrivée en France marque un ajustement très prononcé pour ce groupe. Éveline explique que « *concernant l'image que j'ai de la France maintenant, je trouve que le pays est moins moderne que je l'imaginais. Il n'y a pas de gratte-ciel* » (annexe 2, 90 : 5-6). Olivia et Diane remarquent aussi avec surprise le manque de propreté dans les lieux publics : « *Quand je suis arrivée à Paris, j'ai constaté que dans les rues et les gares, il y a des zones qui ne sont pas propres. Avant, je pensais que les pays européens sont tous propres, avec beaucoup d'arbres, mais Paris est un peu sale* » (annexe

[178] Dans *Santé et travail à la mine : XXIe-XXIe siècles*, Huang (2014 : 221) explique que dans la République Populaire de Chine « le droit de grève a été révoqué en 1982, la raison avancée étant que le système politique chinois avait réussi à « éradiquer les problèmes entre le prolétariat et les propriétaires d'entreprises ». Le terme même de « grève » y a été supprimé et remplacé par celui d' « arrêt de travail » ou de « grève perlée » et toute forme d'organisation syndicale indépendante est strictement proscrite en Chine, où seuls les syndicats officiels sont autorisés. Regroupés au sein d'une fédération nationale qui revendique 135 millions d'adhérents, ces derniers sont toutefois placés sous le contrôle direct du Parti communiste au pouvoir et n'ont de ce fait jamais organisé la moindre grève. Seulement à partir des années 1990, période qui marque le début des privatisations massives des entreprises étatiques, certaines modifications ont été introduites dans le Code du travail permettant désormais l'organisation d'élections syndicales directes dans les entreprises privées et l'ouverture du syndicat aux travailleurs migrants. En France, selon le site officiel du Conseil constitutionnel, le droit à la grève a été codifié dans le préambule de la Constitution du 27 octobre 1946. Sous la IVe République en France, il est également garanti par plusieurs articles : « 6. Tout homme peut défendre ses droits et ses intérêts par l'action syndicale et adhérer au syndicat de son choix. 7. Le droit de grève s'exerce dans le cadre des lois qui le réglementent 8. Tout travailleur participe, par l'intermédiaire de ses délégués, à la détermination collective des conditions de travail ainsi qu'à la gestion des entreprises ».

[179] Notons au passage que ce sujet fait débat en France depuis la loi des 35 heures, également appelée loi Aubry, votée en 2000.

2, 262 : 10-12), explique la première, alors que Diane ironise sur ce qu'elle pensait être un manque de civilité spécifique à son pays : « *Les villes sont plutôt sales à cause des Chinois peut-être* » (annexe 2, 60 : 27). Et chacune abonde dans le sens de sa déception… Diane en comparant certains comportements inattendus, cette fois-ci à l'avantage des Chinois : « *L'image que j'ai des Français après mon arrivée en France est plutôt négative. Les villes en France sont petites. Les Français fument beaucoup, même les filles, et parfois ils disent des gros mots, ils disent merde et putain tout le temps. En Chine on ne le fait pas dans les lieux publics* » (annexe 2, 60 : 24-27) ; et Olivia en remarquant, comme on l'avait déjà signalé plus haut, que « *chez moi, on critique souvent les gens qui ne respectent pas le feu rouge, mais je trouve qu'en France les gens ne respectent pas le feu rouge non plus et cela m'a surpris, car chez nous on a l'idée que les Européens ne transgressent pas les lois mais ils les respectent* » (annexe 2, 271 : 31-33). Enfin, Lola verbalise ainsi son réajustement de perspective : « *Avant, je pensais que les gens dans les pays occidentaux sont riches, mais maintenant j'ai changé d'avis, c'est plutôt une idée globale de la France et elle n'est pas due à mon contact avec les Français* » (annexe 2, 49 : 25-27)[180].

Les enquêtées relèvent aussi des éléments d'étonnement plus anecdotiques. Lola : « *Je trouve bizarres les vêtements que les Français portent, en hiver il y a certaines filles qui portent des jupes et des robes, malgré qu'il fasse très froid, elles ne portent pas de collants comme on le fait en Chine. En fait, je suis étonnée du fait que les Français aiment acheter les fleurs et les plantes. Je pense que les voitures sont petites en France, en Chine les voitures sont plus grandes, je pense que c'est, peut-être, pratique pour aller aux supermarchés, mais je ne sais pas* » (annexe 2, 50 : 24-29). « *Les grèves et les manifestations sont bizarres pour moi car on n'a pas ces choses en Chine* » (annexe 2, 89: 25-26), complète Éveline. Mais ces éléments anecdotiques (à l'exception des grèves) n'influent pas négativement sur la représentation de la société d'accueil, qui est ensuite réévaluée aussi sur le mode confirmation/démenti des représentations initiales avec la tendance suivante : alors que les images positives de la société française font désormais débat, les images négatives sont toutes confirmées.

En ce qui concerne, tout d'abord, les images positives, la beauté du pays et de son patrimoine est implicitement confirmée (avec quelques bémols sur la douceur du climat)

[180] Ceci n'est pas contradictoire avec la perception de Diane sur le coût de la vie : « *Ce qu'est négatif pour moi c'est aussi le prix des vêtements et des chaussures ; ils sont plus chers qu'en Chine et pas de bonne qualité. Ici je n'ai pas acheté de vêtements et de chaussures et je vais demander peut-être à ma mère de m'acheter et m'envoyer des vêtements et des chaussures en Chine* » (annexe 2, 60 : 27-30).

mais les avis sont partagés au sujet de l'idée du romantisme français. Éveline apporte pour commencer un correctif de degré —« *Je pense aussi que la France est moins romantique que je l'imaginais* » (annexe 2, 90 : 12)— mais revient ensuite sur ses propos pour durcir son jugement dans le contexte d'une réévaluation de la représentation des Français : « *Avant, je pensais que les Français sont plus grands que les Chinois, mais ce n'est pas vrai. Je pensais qu'ils sont romantiques, mais ce n'est pas vrai non plus. Ils sont paresseux aussi, je le pensais avant et maintenant je le confirme* » (annexe 2, 87 : 12-14). Tintin s'exprime dans le même sens : « *Je pense maintenant que les Français ne sont pas du tout romantiques* » (annexe 2, 336 : 13-29), même s'il n'est pas toujours très clair de savoir ce que les interviewées entendent par « romantique ». Ainsi, pour Diane, « *les Français sont romantiques, car ils font la bise tout le temps, les personnes qui ne se connaissent pas peuvent se dire bonjour aussi et échanger des sourires, mais en Chine cela ne se passe jamais entre inconnus ; si je rencontre une personne que je ne connais pas, je ne lui dis jamais bonjour* » (annexe 2, 60 : 20-24). Olivia remarque la même facilité que sa compatriote à se faire aborder par des inconnus, mais distingue les comportements et convoque une expérience personnelle : « *Concernant la France romantique, je ne la trouve pas toujours romantique parce qu'on a connu des gens qui sont romantiques et sympathiques, mais aussi des gens qui ne sont pas très amicaux et qui sont un peu impatients, ils se mettent en colère facilement : on ne leur parle même pas et ils sont en colère déjà. Je pense, quand même, que les personnes romantiques existent, car à Paris on a rencontré des garçons qui nous ont approchées et nous ont parlé en nous disant que nous sommes belles [rires]. En Chine cela n'arrive pas, car dans la rue on ne dit jamais salut à quelqu'un que l'on ne connaît pas. Par contre en France les gens s'approchent dans la rue et bavardent* » (annexe 2, 262 : 3-10). De façon plus anecdotique aussi, l'image du chic français, du sens de la mode généralisé et l'idéalisation des Françaises en termes de beauté sont aussi mis à mal par deux apprenantes. Olivia les dément sans de plus amples explications : « *Avant de venir en France j'avais l'idée que les Françaises s'habillent à la mode, mais je trouve que ce n'est pas vraiment le cas* » (annexe 2, 263 : 23-24), et Tintin conclut : « *Il y a des filles qui sont chics et d'autres qui ne le sont pas. Elles sont grosses et elles ne bougent pas très facilement* » (annexe 2, 337 : 1-2).

Pour ce qui est des représentations négatives antérieures, largement partagées par le groupe national des Chinoises, le séjour en France aura définitivement eu l'effet de les ancrer encore plus profondément. Pour Lola « *les Français sont paresseux, car les dimanches, tous les magasins sont fermés, donc on ne peut rien acheter et ce n'est pas*

pratique pour moi » (annexe 2, 49 : 24-25). Tintin fait part de son sentiment d'insécurité en France (annexe 2, 335 : 4-7) : « *Concernant la sûreté, j'ai eu des risques quand j'étais à la Basilique du Sacré-Cœur. Il y a eu un Arabe, à la sortie du métro, qui voulait voler mon sac mais je l'ai vu et je lui ai dit « arrête ! ». Quand je suis allée à l'Opéra, il y avait une Arabe assise par terre. Elle m'a dit en anglais* « look, a big gold ring » *mais il n'y avait rien par terre. Je connais ce type de voleurs, en Chine je ne les ai pas rencontrés et je les ai vus pour la première fois en France »* (annexe 2, 336 : 30-34). À la question de savoir comment elle pouvait savoir si ces deux « voleurs » étaient « arabes » ou pas, Tintin répond : « *Je pense qu'ils sont Arabes, ils ne sont ni blancs, ni noirs, ni asiatiques. La dame assise par terre était brune avec des cheveux noirs et des yeux noirs* » (annexe 2, 337 : 5-6). Olivia fait également écho à ce sentiment d'insécurité : *« à Grenoble je me sens en sécurité, mais pas à Paris »* (annexe 2, 262 : 15-16)[181].

La représentation des Français que se font les interviewées chinoises une fois sur place ne garde aucune trace d'idéalisation, nous l'avons déjà signalé. Et un constat général s'impose à ce propos. Sous des jugements souvent sévères —Lola pensait *« que les Français sont sympathiques et ouverts, mais petit à petit, je commence à voir que les Français ne sont pas vraiment très polis »* (annexe 2, 49 : 8-9) et Tintin est encore plus dure en affirmant qu' *« ils ne sont pas très intelligents, ils sont enfermés dans une boîte »* (annexe 2, 336 : 28-29)— la distance culturelle et les difficultés de communication sont souvent lues sous l'angle d'un sentiment de xénophobie, parfois même de sentiments antichinois de la part des Français. La question est clairement posée par Olivia dans un jugement d'opposition binaire qui oppose les deux groupes nationaux : « *Je pense qu'il y a des Français qui n'aiment pas les étrangers ; par contre, en Chine, nous sommes toujours gentils avec les étrangers* » (annexe 2, 261 : 22-23) ; Éveline va dans le même sens, en modalisant davantage son discours : *« la plupart des Français sont gentils et très sympathiques. Il y a quand même certains Français qui ne sont pas vraiment sympathiques avec les étrangers, je pense » (*annexe 2, 90 : 9-11). Certes, les explications avancées pour cette animadversion perçue sont variées. Tintin par exemple n'exclut pas la part de responsabilité de ses compatriotes par leur comportement envahissant dans certaines situations spécifiques, en faisant plus concrètement allusion aux hordes de touristes chinois

[181] Olivia rajoute, en associant une autre « famille » ethnique/géographique à cette petite délinquance : *« Il y a aussi les « noirs » qui vendent des produits. On a même rencontré un voleur à Paris qui a essayé de voler le sac de mon amie mais on l'a vu avant qu'il le fasse. Je pense qu'il y a beaucoup de gens qui viennent de l'Europe de l'Est à Paris, donc il faut faire toujours attention à votre sac et vos objets »* (annexe 2, 262 : 10-15).

à Paris[182]. Mais le fait est que 3 de nos 5 témoins ont déjà fait un séjour d'entre 7 et 9 mois en France et que leurs difficultés à établir des relations interpersonnelles avec les autochtones sont interprétées en termes de distance avec la culture hôte mais aussi du préjugé antichinois qu'auraient les Français. Cette difficulté à entrer en relation avec des Français est dite par Diane : *« Maintenant je trouve que les Français ne sont pas aussi gentils que je le pensais. Je pense que ce n'est pas facile de faire l'amitié avec les Français, car j'ai des voisins français depuis 7 mois dans ma résidence et je ne les connais pas. En Chine c'est différent »* (annexe 2, 60 : 18-20) ; et, bien plus clairement encore, dans le commentaire de Lola : *« En tout cas cela dépend, car dans ma résidence (une résidence privée), il y a certains étudiants français que je n'aime pas. Je pense qu'ils ont des préjugés contre les Chinois, je ne sais pas, je pense qu'ils connaissent très peu sur la Chine »* (annexe 2, 49 : 8-11). Tintin affirme également que *« les Français ne comprennent pas bien les Chinois, parce que je pense que la différence entre les deux cultures est très grande. Par contre, je pense que les Chinois comprennent les Français, les Chinois peuvent comprendre tout le monde, car la culture chinoise est très containable [adaptable] »* (annexe 2, 336 : 24-27) ; et la sensibilité des Chinoises est grande par rapport aux représentations critiques sur leur pays. *« En France, quand j'écoute les radios j'entends souvent des points négatifs sur la Chine et ils font souvent des critiques »* (annexe 2, 99 : 29-30), affirme Éveline, alors que Tintin semble conclure à l'universalité des préjugés : *« Les gens qui connaissent la Chine aiment peut-être les Chinois, mais il y a des gens qui se font des idées anciennes sur la Chine. Il y a peut-être des gens qui se font des idées sur la Chine par ce qu'ils entendent dans les médias et pour cela ils ont des impressions négatives par rapport aux Chinois. Je ne sais pas si j'avais vraiment l'idée que les Français n'aimeraient pas les Chinois. Notre professeur français en Chine nous disait qu'il n'aime pas les Américains, donc à chacun ses idées »* (annexe 2, 272 : 23-29).

Il n'en demeure pas moins que les enquêtées chinoises apprécient aussi certains points de la culture et mode de vie français. Tintin signale, par exemple, que *« les gens vivent en harmonie avec la nature, je trouve que c'est très bien. Les Français sont tranquilles, ils ne parlent pas très fort »* (annexe 2, 336 : 13-14) et Lola trouve que *« les Français sont satisfaits avec ce qu'ils ont. Il y a des bonnes choses au niveau social en*

[182] Dans les mots de Tintin, *« Les Français sont variés, il y a des gens gentils et d'autres qui ne le sont pas. Les Parisiens n'aiment pas les Chinois, mais je pense que cela dépend de la région en France. Ils n'aiment pas les Chinois à cause des touristes chinois qui ne sont pas très gentils. À Paris, il y a beaucoup de touristes, les touristes chinois bloquent parfois la circulation pour prendre des photos, je l'ai vu de mes propres yeux, cela ne plaît pas aux Parisiens. Les Chinois font du bruit à Paris »* (annexe 2, 336 : 17-21).

France et cela est bien » (annexe 2, 49 : 18-19). Ces propos nous semblent traduire une première comparaison avec la société d'origine, regardée à présent partiellement de l'extérieur. Cela apparaît bien plus clairement au sujet de la « *paresse* » des Français, qui reflète de manière inversée le rythme accéléré de la vie en Chine. Olivia amorce ce constat après son expérience des vacances du mois d'août… *« Je suis allée faire des courses et j'ai constaté que beaucoup de magasins sont fermés. Une dame m'a expliqué que les gens sont en vacances. En Chine, les gens ne prennent pas de vacances, ce n'est pas parce que les gens aiment travailler beaucoup, mais si vous ne travaillez pas beaucoup en Chine, c'est possible que vous soyez licencié de votre travail. On n'a donc pas cette habitude de prendre les vacances »* (annexe 2, 263 : 16-20), raconte-t-elle avant de conclure que *« les gens ici s'installent le matin dans les brasseries et prennent tranquillement leur petit déjeuner, en Chine nous sommes toujours un peu pressés »* (annexe 2, 263 : 24-25). Mais c'est Éveline qui illustre mieux ce processus vers l'auto observation et la relativisation de son propre point de vue. Elle part d'un jugement négatif : *« Je pense que les Français ne sont jamais pressés, leur rythme de vie est trop lent. Avant de venir en France, une personne m'a dit que les Français ne sont pas assez efficaces. On fait la queue pendant trop longtemps à la CAF et peut-être les employés qui sont là sont en train de prendre un café, discuter et rigoler »* (annexe 2, 89 : 22-25), pour arriver à un autre jugement, distancié, sur sa propre position… *« Je pense que les Français aiment la vie plus que les Chinois ; ils savent comment jouir de la vie, mais pour nous, les Chinois, on pense qu'on doit gagner de l'argent pour épargner et sécuriser notre vie »* (annexe 2, 90 : 12-14). La petite taille des villes et la facilité à s'adresser aux inconnus sont aussi ponctuellement signalées comme appréciées par rapport à la massification et à la rigidité de la distance sociale rendant très difficile en Chine, selon elle, toute interaction spontanée avec les inconnus[183]. Pour conclure, l'appartenance culturelle des enquêtées chinoises semble très fortes, même lorsqu'une meilleure compréhension du cadre de référence de l'Autre permet de commencer à mettre à distance les jugements de valeur. C'est sans doute la raison pour laquelle Lola, sans juger négativement l'homosexualité, s'étonne de l'adaptation de ses

[183] Après avoir critiqué le manque de modernité (et de gratte-ciels) dans les villes françaises, Diane, qui vient d'une grande ville commerciale du nord du pays comparable en taille et en infrastructures à Pékin, précise que *« quand même je préfère la vie en France et j'aime cette ambiance. C'est moins vite qu'en Chine »* (annexe 2, 90 : 5-9). Olivia, quant à elle, apprécie aussi le non-encombrement des transports : « *Je pense que les transports sont très pratiques ; en Chine on a bien sûr le métro et le bus mais il y a toujours beaucoup de monde [rires] »* et se dit consciente que certains gestes de solidarité spontanés par des inconnus, dont elle a été témoin, n'auraient pas pu se produire dans son propre pays : « *Mon ami(e) à Grenoble a cassé son pied, donc un garçon qui ne la connaît pas lui donne les médicaments. Cela ne peut jamais se passer en Chine »* (annexe 2, 261 : 32-34, 262 : 1-2).

compatriotes à cette nouvelle situation de tolérance et visibilité : *« Il y a une chose qui m'étonne au niveau des Chinois, non pas des Français, ce sont les homosexuels chinois : 5/10 des garçons chinois que j'ai rencontrés en France sont homosexuels. Je ne sais pas pourquoi, peut-être il est difficile pour les parents chinois d'avoir un fils homosexuel. Il y a des homosexuels en Chine, mais je pense qu'ils ont peur du regard des autres. Ici ils ne cachent rien et cela m'étonne »* (annexe 2, 50 : 29-33).

5.2.1.7. Témoignage de l'interviewée taïwanaise

Notre seule enquêtée taïwanaise s'est donné le prénom de **Linda** et a 33 ans. Nous avons choisi de faire figurer son entretien à la suite du groupe national chinois, mais sans pour autant associer les deux pays. Au moment de l'entretien Linda suit un cours de FLE de niveau B1.1 depuis 4 mois, car elle envisage de poursuivre son cursus international en commerce avec un Master français. Linda vit à Grenoble depuis 4 ans, où elle a déjà pris dans le passé des cours à l'Alliance Française pendant 3 mois. Elle a travaillé dans l'entreprise HP, dans la même ville, pendant 2 ans et aimerait rester en France définitivement[184]. Pour elle aussi la France était un pays romantique avant son voyage : **«** *Je pensais que la France est romantique [rires]. Il y a toutes choses en France. J'ai entendu beaucoup de choses par rapport à la France. […]. À la télévision et au cinéma, je voyais toujours la France romantique »* (annexe 2, 223 : 5-8). L'explication de cette image reste vague, elle se borne comme beaucoup d'autres à mentionner la bise lors des salutations : « *Ça veut dire, peut-être, que tout le monde marche dans la rue. Les gens ici font la bise, cela on ne le fait jamais à Taïwan [rires]. Moi de mon côté, j'aime cette relation de rapprochement entre les Français en faisant la bise »* (annexe 2, 223 : 10-12). Pour ce qui est du « portrait typique » des Français, la version masculine antérieure à son séjour est totalement stéréotypée : *« L'homme français est moustachu, il porte un béret et une baguette sous le bras, il porte une bouteille de vin et il est relaxé »* (annexe 2, 223 : 15-16). Le portrait qu'elle fait des Françaises tout de suite après apporte un élément nouveau à notre corpus : *« Les femmes sont indépendantes et féministes ».* Une dernière image complète ses impressions : *« Je pensais que tous les Français sont fiers et orgueilleux, je le pensais avant* » (annexe 2, 223 : 15-17).

[184] Plus concrètement, Linda suit le cours de FLE pour faire un Master à l'École de Commerce à Reims, même si son cursus s'y déroulera en anglais.

Les représentations de la culture et société d'accueil ont évolué chez Linda dans le sens d'une plus grande compréhension culturelle étant donné la longueur de son séjour (voir annexe 3, 399 : tableau 32). La première image remaniée est celle, complètement idéalisée, du pays romantique. *« Oui. J'avais l'idée que la France est romantique, mais maintenant je ne le pense pas, car à Paris, les rues sentent très mauvais. Pour que la France soit un pays romantique, il faut des belles rues, des beaux bâtiments et des beaux Français, mais cela n'est pas disponible en France »* (annexe 2, 231 : 1-3). Il s'agit d'un simple constat factuel : les villes françaises ne sont pas toutes charmantes et les Français ne sont même pas particulièrement beaux aux yeux de Linda. D'autre part, la perception que les Français ne travaillent pas assez a été, sinon questionnée, au moins totalement réinterprétée, comme elle l'explique : *« Je pense que les Français sont très relaxés et prennent beaucoup de vacances. Après que j'ai commencé à travailler en France, j'ai constaté que les Français travaillent beaucoup dans l'année pour profiter de longues vacances à la fin de l'année »* (annexe 2, 224 : 26-29). Cette réinterprétation du stéréotype semble même se traduire chez l'interviewée en termes d'adhésion au nouveau modèle culturel, du moins sr ce point précis, lorsqu'elle affirme : *« Oui, je pense qu'à Taïwan les gens vivent pour travailler et cela ne me plaît plus. En France, j'ai constaté que les gens travaillent pour vivre et c'est bien, car dans la vie il y a des choses plus importantes que le travail et l'argent »* (annexe 2, 233 : 8-10), et puis, *« Je reste ici car la vie en France est très belle »* (annexe 2, 18 : 9 et 12).

La réalité multiculturelle et multiethnique de la France s'impose aussi désormais clairement à Linda, qui reprend les propos de l'intervieweur pour la souligner mais en suivant la logique d'autres interviewés… *« Tu parles de la vie des vrais Français ? Car en France il y a beaucoup d'immigrés »* (annexe 2, 224 : 16) ou *« en France il y a des étrangers partout. Il y a des Arabes, des Italiens et des Espagnols. À mon avis, il n'y a pas beaucoup de vrais Français en France, mais c'est plutôt un pays international »* (annexe 2, 224 : 21-23). Et plus tard : *« Je ne pense pas que je suis regardée comme étrangère en dehors de la salle de classe, car tout le monde est étranger »* (annexe 2, 231 : 11-12). Dans le discours de Linda, les « vrais Français » semblent encore être opposés aux immigrés d'une part et aux citoyens français issus de l'immigration de l'autre. Sa perception est médiatisée par la réalité de son propre pays comme elle l'explique : *« pour moi c'est bizarre, car il est difficile pour un étranger de travailler à Taïwan. Je pense qu'il n'y a pas beaucoup d'étrangers à Taïwan, ou peut-être seulement à la capitale »* (annexe 2, 224 : 19-21). Elle ajoute que *« tous les Français sont fiers et orgueilleux, je le pensais avant et*

maintenant aussi » (annexe 2, 223 : 17), mais il semblerait qu'elle ne se réfère qu'à ces « vrais Français » d'origine non mélangée, dont elle précise ensuite le portrait : *« en France il y a beaucoup d'immigrés et pour cette raison je pense que les Français n'aiment pas beaucoup les étrangers. Je pense, et à partir de mon expérience, que les Français voient qu'ils paient beaucoup d'impôts et que les étrangers profitent des aides sociales sans vraiment travailler »* (annexe 2, 224 : 16-19).

Pour conclure, les représentations positives actuelles de cette interviewée ont diminué (de 5 avant à 2 actuellement) et les négatives ont augmenté (d'une image antérieure à 5 actuellement) (voir annexe 3, 399 : figure 35 ainsi que les tableaux comparatifs récapitulatifs (annexe 3, 355 : tableau 1 & 356 : tableau 2). Mais ce portrait plus critique n'exclut pas une meilleure compréhension culturelle, des indices d'adaptation, ni un désir d'insertion sociale définitive dans le pays, qu'elle formule ainsi : *« Au début, je trouvais qu'il y a des obstacles pour m'approcher des Français, mais petit à petit ces obstacles disparaissent et on devient comme une famille »* (annexe 2, 224 : 29-31).

5.2.1.8. Témoignage de l'interviewé saoudien

Nayef, Saoudien de 21 ans, est en France depuis deux mois. Dans son pays il est en deuxième année d'un cursus universitaire en langue et traduction, option langue française, dans lequel il éprouve des difficultés. Justement c'est en renforcement disciplinaire de sa Licence qu'il a décidé de s'installer en France pour un an, où il suit un cours de FLE de niveau A2.3 au moment de l'entretien. Étudiant spécialiste de la langue, il motive sa présence en France ainsi : « *Je pensais (…) que la vie en France est très belle, je voulais voyager et aller en France. Je trouve que la France est un pays différent du mien et je l'aime* » (annexe 2, 248 :1-4). La distance culturelle, jugée comme facteur attrayant et positif en soi, est tout de suite nuancée par l'intuition d'un pendant négatif. **«** *Je pensais que la vie en France est très difficile, je pensais à cela mais je ne sais pas pourquoi. Je pensais que la vie en général et parler avec les gens ici est très difficile »* (annexe 2, 248 :1-2), affirme-t-il avant de préciser que cette idée lui aurait été transmise par ses parents et ses amis : *« [il est difficile de traiter avec eux (les Français)], mes parents et mes amis me disaient que les Français sont difficiles, tous* » (annexe 2, 248 : 7-8). L'idée des difficultés de communication avec les *Français* revient encore une fois : *« J'avais l'idée que les Français sont difficiles à aborder…* » (annexe 2, 248 : 13-14).

Le renversement dans les représentations de Nayef une fois en France est radical (voir le tableau récapitulatif 33 comparant l'avant et l'après en annexe 3 : 400). En effet, les interactions sociales et expériences de communication globalement réussies avec les natifs ont transformé toutes ses appréhensions et représentations négatives en images positives. Les Français sont désormais présentés comme *« gentils », « accessibles »* et *« serviables »*, en prêtant une attention particulière aux Françaises, spécifiquement décrites aussi comme étant « gentilles », « belles » et « bien communicatives » : « *J'avais l'idée que les Français sont difficiles à aborder, mais je trouve qu'au contraire, ils sont gentils, ils ne sont pas difficiles et ils m'aident. Ils sont un peuple qui aime rendre service aux autres. Je trouve qu'il m'est facile de communiquer avec des Français qui ont mon âge. J'aime bien parler avec les Françaises, elles sont gentilles et belles ; elles sont bien communicatives avec moi et je ne m'ennuie jamais avec elles* » (annexe 2, 248 : 14-18). Nayef questionne la source de ses préjugés en affirmant : « *Je pense que les médias en Arabie Saoudite racontent souvent des choses qui ne sont pas vraies par rapport aux problèmes que des Saoudiens rencontrent en France, aux États-Unis et dans d'autres pays »* (annexe 2, 255 : 29-31). Nayef vit une expérience très positive : *« Tout ce que je vois en France me plaît et je le prends comme un exemple dans ma vie »* (annexe 2, 250 : 10-11), conclut-il.

Pour conclure, les représentations positives de Nayef ont considérablement augmenté (de 2 à 5 actuellement), alors que les images négatives ont disparu (de 4 avant à 0 actuellement) (voir annexe 3, 400 : figure 36). De manière conséquente, si les trois représentations antérieures de Nayef des Français étaient toutes négatives, ses cinq images actuelles des Français sont toutes positives ; parallèlement, la représentation antérieure de la France, partagée en deux images négatives et une positive, s'efface totalement dans le discours renvoyant au présent en soulignant l'accent mis sur le retournement des perceptions de type sociétal (voir annexe 3, 400 : tableau 33 et annexe 3, 355 : tableau 1 & 356 : tableau 2).

5.2.1.9. Témoignage des interviewé.e.s européen.ne.s

Nous rassemblons ici, malgré leur différente nationalité, les interviewé(e)s d'origine européenne. Il est vrai que leur horizon culturel peut être assez différent et que les stéréotypes collectivement partagés sur les Français ne sont pas forcément les mêmes pour les différentes communautés nationales. Mais le fait est que la distance culturelle est

proportionnelle dans tous les cas et ce groupe partage non seulement l'expérience commune de la libre mobilité à l'intérieur de l'UE, mais aussi un projet d'insertion définitif ou plus durable dans la société française dans la plupart des cas. C'est pourquoi nous avons finalement choisi de les réunir avec toutes les précautions et réserves pertinentes.

Inma est la seule interviewée espagnole. Âgée de 25 ans, elle est venue en France dans le cadre de son travail, *« envoyée par **** (une grande multinationale) pour une simple formation en français »,* sans qu'il s'agisse là de son premier séjour à Grenoble[185]. Financée par son entreprise, elle a aussi suivi deux cours intensifs de français en Espagne de 3 mois chacun afin de valider les niveaux A1 et A2 et elle suit depuis une semaine au moment de l'entretien un cours de FLE de niveau B1.1 d'une durée totale d'un mois.

Originaire d'un pays voisin, elle s'est pourtant fait une représentation de la France pas si différente de celle que nous avons vu se répéter au fil des entretiens précédents. **«** *La première chose que je pensais par rapport à la France était que c'est un pays romantique ; et que Paris est une belle ville, et des choses pareilles* » (annexe 2, 156 : 6-7), explique Inma en déclinant le sens du mot « romantique » : *« Je pense que c'est la tour Eiffel qui est très jolie, les parcs aussi, les lumières, et la musique car dans tous les films français il y a de la musique. Les terrasses des restaurants sont très jolies. La langue aussi est très belle* » (annexe 2, 156 : 9-11). L'enquêtée semble donc moins disposée à attribuer le romantisme à un trait du caractère national qu'à une certaine beauté du cadre de vie urbain, à la sonorité de la langue… et la musique des films français. Pour le reste, les idées reçues sur ses voisins restent vagues : *« Avant, je pensais que les hommes français sont grands. […]. En ce qui concerne les Françaises, je ne sais pas, car je pensais plutôt aux hommes français, mais pas aux femmes [rires]* » (annexe 2, 156 : 18-22). D'une façon générale, « *les gens en France sont un peu distants. Je pense que les Français sont très polis ».* Mais le discours d'Inma reste aussi tributaire de la représentation d'une rivalité/conflit entre Espagnols et Français : *« les Français sont arrogants et ont de l'ambition, surtout de ce qui concerne le football, il y a un petit conflit entre la France et l'Espagne. Je suis plutôt avec l'équipe de Barcelone en Espagne. Je pense que les Français ont un problème avec Rafael Nadal[186] »* (annexe 2, 156 : 14-17).

---

[185] *« Oui, je suis déjà venue 4 fois à Grenoble. Je suis restée 4 jours à chaque fois. J'ai visité Paris aussi pendant deux semaines, c'était il y a 3 ans »* (annexe 2, 156 : 2-3). Encore une fois, il s'agit là de séjours touristiques ou d'une prise de contact dans le cadre de son entreprise multinationale. Ce séjour prolongé d'Inma est bien sa première véritable expérience d'immersion, ce qui nous fait l'assimiler au groupe d'apprenants primoarrivants.

[186] Interrogée sur la chaîne D8 sur l'affaire du dopage de l'ancienne numéro 1 mondiale russe Maria Sharapova, l'ex-ministre de la Santé et du Sport Roselyne Bachelot, reconvertie en chroniqueuse, avait accusé

Dans le tableau 34 (annexe 3 : 401) reprenant les représentations antérieures d'Inma au sujet de la France, nous observons que toutes les images avancées tournent autour de « la France romantique ». Pour ce qui est des images des Français (six au total : trois négatives, deux positives et une neutre (voir annexe 3, 401 : figure 37), on ne saurait s'avancer sur leur éventuel impact dans la communication avec les autochtones.

Lena, qui se présente comme Suisse[187], a 29 ans et se trouve en France depuis 3 semaines. Elle suit un cours de FLE de niveau B1.1 au moment de l'entretien et compte rester en France pour une durée de deux à trois ans, en fonction du devenir professionnel de son compagnon. Il ne s'agit pas de son premier séjour dans le pays, qu'elle avait déjà visité comme touriste et comme écolière, car l'apprentissage du français dans son canton suisse (à Saint-Gall) est obligatoire, avec l'anglais, dès l'âge de 10 ans[188]. Elle avait étudié la langue pendant 3 ans.

Originaire d'un autre pays voisin de la France, Lena semble délaisser le cliché du romantisme au profit d'autres images : « *On dit que les Français fument tout le temps […]. Il y a beaucoup de vin en France. Les Français ne veulent pas parler anglais. On peut bien manger en France. (…) On dit que la France est un pays romantique, mais je n'ai pas eu l'expérience pour le savoir* » (annexe 2, 211 : 14-17). Et plus loin : « *Les femmes portent des vêtements plus féminins qu'en Suisse ou en Allemagne, elles sont alors plus élégantes, elles s'habillent à la mode. Les Françaises sont plus féminines. L'homme français n'est pas ponctuel, il arrive en retard, mais je pense que ce sont des idées un peu exagérées* » (annexe 2, 211 : 20-23). Au-delà du vin, de la gastronomie et du sens de la mode généralement associés à la France comme produits culturellement marqués, le tabagisme et la réticence à parler anglais (manque volonté ou de moyens ?) reviennent aussi, la seule image réellement nouvelle étant le manque de ponctualité. La généralisation et réduction excessive propre aux stéréotypes n'échappe pas à Lena —qui prend ses distances de principe et les annonce parfois sous forme de discours rapporté sans forcément les reprendre à son compte « *On dit que les Français fument tout le temps », « on dit que la*

---

en mars 2016 le joueur de tennis espagnol Rafael Nadal d'avoir feint une blessure pour dissimuler un contrôle antidopage positif. Le scandale fut majeur en Espagne, où Nadal est sans conteste le sportif national le plus admiré, et les accusations de jalousie et complexe de supériorité historique par rapport aux Espagnols alimentèrent longuement la presse et les plateaux télé dans le pays (rappelons que l'Espagne avait remporté aussi le Championnat d'Europe de Football célébré en France en 2015). Nadal portera l'affaire devant la justice française et l'ex-ministre sera condamnée, fin 2017, à payer des dommages et intérêts au sportif par « préjudice moral » (Gannon & Stockman : 2017).

[187] Lena a en fait une double nationalité : *« Je suis suisse, je viens de Saint-Gall, mais je suis allemande aussi, j'ai le passeport allemand »* (annexe 2, 210 : 2-3).

[188] *« Je suis déjà venue deux fois en France quand j'avais 16 ans et 18 ans. C'était pour passer les vacances, une fois avec mes parents et la deuxième avec ma classe »* (annexe 2, 211 : 10-11).

France est un pays romantique… » (annexe 2, 211 : 14-17). Enfin, la conduite agressive des Français au volant complète le tableau, sans qu'on puisse savoir s'il s'agit d'un nouveau jugement ou d'une généralisation à partir de son expérience personnelle sur les routes.

En résumé, toutes les images de la France sont positives pour Lena, alors que quatre sur les six de ses images antérieures sur les Français sont négatives (voir annexe 3, 402 : tableau 35 & figure 38). Concrètement, l'idée que « *Les Français ne veulent pas parler anglais »* pourrait influencer ses interactions en cas de difficulté linguistique en l'empêchant d'aborder les autochtones en anglais.

Petar est bulgare, il a 30 ans et il est dentiste. Il a appris le français pendant 5 ans au Collège et Lycée de Gabrovo, en Bulgarie, et, sur l'invitation d'une compatriote, il compte s'installer en France pour exercer son métier. Au moment de l'entretien Petar est en France depuis un mois et demi et suit un cours de FLE de niveau B1.5. Selon Petar « *les informations, de nos jours, sont facilement accessibles par radio, télévision et Internet ; je savais beaucoup de choses sur la France »* (annexe 2, 290 : 7-8). Aussi l'interviewé essaie-t-il d'éviter à tout prix un récit d'impressions sur le France et les Français. S'il admet bien que *« la France est très différente de la Bulgarie* », les propos de Petar s'inscrivent dans une échelle plus large : « *Je pensais que les Français sont différents des autres. J'ai voyagé et j'ai visité d'autres pays européens* » (annexe 2, 290 : 18-19). Mais l'enquêté semble adopter une attitude très pragmatique face à l'Europe et il n'en dira pas plus sur ces différences : « *Je ne fais pas très attention aux nationalités maintenant, donc ce n'est pas une question importante pour moi, car on est en Europe qui est comme un seul pays, les frontières n'existent plus* » (annexe 2, 290 : 22-24). Ayant donc déjà une certaine expérience de la mobilité internationale —notons qu'il se présente en citoyen du monde— , Petar affirme avoir déjà dépassé la phase des stéréotypes nationaux comme moyen d'appréhender l'Autre et l'enquêteur ne réussira pas à l'emmener à en parler.

Anne, Allemande de 32 ans, est en France depuis 3 mois au moment de l'entretien. Elle a suivi son compagnon français. Ayant oublié ses bases scolaires de français (3 ans), elle suit au moment de l'entretien un cours de FLE de niveau A2.2. Invitée à s'exprimer sur l'idée qu'elle se faisait de la France et des Français avant son arrivée, Anne explique qu' *« avant de venir en France, je pensais que les Français sont un peu timides et que la langue française est une langue intéressante, car elle est différente. La langue française est plus belle que la langue allemande. Je pense, aussi, que les Français sont fiers de l'histoire de leur pays. J'ai entendu beaucoup d'histoires des Allemands qui ont voyagé en*

France et qui ont eu des mauvaises expériences. Ces gens m'ont dit que les Français ne sont pas bien si on ne leur parle pas en français et que parler en allemand en France n'est pas bien non plus à cause des préjugés de la Deuxième Guerre mondiale, surtout avec les personnes âgées. Plusieurs personnes m'ont dit que les Français ne se comportent pas bien avec les Allemands. Moi, de mon côté, je ne sais pas, mais je sais que la gastronomie française est très connue dans le monde, le fromage français aussi. Donc l'image que j'ai de la France n'est pas vraiment négative car je n'avais jamais voyagé en France avant mon séjour actuel, donc je me suis fait des idées parce que les gens qui ont voyagé en France me racontaient. So the only image that I had was, at this time, from people who tell me when they visit France [donc la seule image que j'avais à ce moment-là venait de ce que des gens qui ont visité la France m'ont raconté] » (annexe 2, 28 : 3-16).

Le poids des relations historiques entre la France et l'Allemagne se fait clairement ressentir dans les propos d'Anne, qui indique de manière explicite le récit de ses compatriotes comme source principale (voire unique ?) de ses représentations. Ces Allemands ayant voyagé en France *« ont eu de mauvaises expériences »* à cause de ce qu'elle nomme *« les préjugés de la Deuxième Guerre mondiale »*. Pourtant, Anne affirme qu'elle n'avait pas une image négative de la France, elle signale que les Français sont fiers de leur histoire et va jusqu'à dire que la langue française est plus belle que sa langue maternelle. La blessure historique a beau marquer les relations bilatérales, le fait est que pour sa génération cela n'implique pas une crispation identitaire en retour. Cela dit, la représentation que se feraient les Français de sa propre communauté nationale reste marquée par l'histoire du XXe siècle : *« parler en allemand n'est pas bien en France »* (*surtout avec des personnes âgées*). Mais Anne prend ses distances avec ces expériences personnelles transmises et, au poids de l'histoire, elle oppose son expérience personnelle ainsi qu'une image positive largement partagée : « *Moi, de mon côté, je ne sais pas, mais je sais que la gastronomie française est très connue dans le monde »*. Enfin, sur les huit représentations antérieures d'Anne (annexe 3, 403 : tableau 36 & figure 39) quatre concernent la France, dont trois positives et une négative, et les quatre autres, toutes négatives, concernent les Français, ce qui pourrait inciter l'interviewée à la prudence dans sa communication avec les autochtones, surtout si elle assume le préjugé négatif dont nombre d'Allemands estiment être victimes de la part des Français.

De façon générale, dans ce groupe d'enquêtés originaires de l'Europe, proches ou voisins de la France, nous pouvons constater que le vin n'est cité qu'une fois, le fromage n'est plus singularisé comme exposant de la gastronomie française et le parfum et les

marques de luxe disparaissent totalement des discours. L'image du romantisme est en revanche toujours là et les seules images qui se répètent au moins deux fois sont celles de la froideur/politesse/timidité des Français et de leur refus d'utiliser l'anglais dans les interactions sociales avec les étrangers —élément également très présent chez les interviewés canadiens. Pour la première fois aussi, nous retrouvons dans les descriptions avancées par les enquêtés européens la trace de relations politiques bilatérales, en rapport avec la Deuxième Guerre mondiale dans le cas de l'Allemagne.

En reprenant les représentations avancées par ce dernier groupe de participants européens avant et après leur immersion dans la société d'accueil (voir annexe 3, 404-405 : tableau 37), des évolutions sont clairement visibles. À commencer par Inma, qui reprend dans un premier temps l'image romantique de la France : « *Ce qui concerne le romantisme, je trouve maintenant que la France est comme les autres pays. C'est vrai qu'il y a des lieux qui sont très jolis et des jolis restaurants, les terrasses qui donnent directement sur les voies publiques sont jolies, mais c'est différent du romantisme* » (annexe 2, 156 : 25-27). Pour ce qui est des Français, la comparaison avec l'Espagne et l'idée des préjugés négatifs sur sa culture qu'elle attribue aux Français marque ses représentations actuelles aussi. Comme elle l'explique : « *Il est possible, mais je ne suis pas sûre que les Français aient une idée un peu mauvaise des Espagnols : ils disent que les Espagnols n'ont pas le sens de la responsabilité et ne sont pas ponctuels. Dans les réunions que je fais dans mon entreprise dont il y a beaucoup de Français, je dois souvent attendre les Français, qui arrivent en retard. Je trouve que les Espagnols respectent leurs rendez-vous mieux que les Français. Je trouve que ce n'est pas bien qu'ils ont de mauvaises idées de nous, mais peut-être pas tous les Français qui le pensent. Les Français pensent que les Espagnoles font la fête tout le temps, mais ce n'est pas vrai* » (annexe 2, 156 : 28-34). L'image du pays reste cependant très positive, « *J'aime la France, je trouve que c'est un beau pays et il y a beaucoup de choses à voir ici. Si je dois choisir un autre pays, autre que l'Espagne pour y vivre, cela serait la France* » (annexe 2, 160 : 10-11). D'ailleurs, le séjour d'Inma semble avoir atténué le sentiment de différence culturelle entre les deux pays… « *Maintenant, je trouve que l'homme français ressemble à l'homme espagnol* » (annexe 2, 156 : 19-20), explique-t-elle, et « *je trouve que les femmes françaises sont comme les Espagnoles, les hommes français sont comme les hommes espagnols aussi. Il est vrai que je connais plus d'hommes français que de femmes, car dans mon entreprise il y a plus d'hommes que de femmes* » (annexe 2, 157 : 6-8). « *Peut-être, je ne me vois pas très différente des Françaises. Il y a beaucoup de choses partagées entre l'Espagne et la France* » (annexe 2, 158 : 15-16), insiste-t-elle

encore avant de conclure que « *Je ne trouve pas qu'il ait des choses bizarres ou qui peuvent me choquer en France* » (annexe 2, 158 :13). La trace d'interactions sociales réussies est aussi perceptible dans son discours lorsqu'elle affirme « *je ne pense pas qu'il est difficile de faire des liens avec les Français, car ils sont gentils et conviviaux. Pour rencontrer les Français, c'est possible de les rencontrer à l'université, je pense* » (annexe 2, 166 : 5-7). Ou, plus loin : « *Je trouve que les Français sont très agréables parce que quand tu as besoin de quelque chose tu peux leur demander. Ils sont, toujours, très gentils et sympathiques. Une fois une personne nous a accompagnés pour nous indiquer le chemin qu'on devait prendre. Même si tu ne parles pas le français comme c'est mon cas, il n'y a pas de problème, car les Français attendent patiemment que tu parles, ils t'écoutent, je trouve que c'est bien* » (annexe 2, 157 : 1-5). En ce qui concerne la représentation d'extrême politesse des Français, pas forcément positive aux yeux d'Inma, elle semble avoir été corrigée lorsque l'enquêtée affirme : « *Quand j'ai commencé mes cours de français, les Français disent toujours merci, excusez-moi, etc. Cela est vrai, mais je suis allée au centre-ville et j'ai constaté qu'ils ne parlent pas beaucoup et ils sont normaux* » (annexe 2, 164 : 1-3). Bref, Inma donne l'impression de se sentir à l'aise dans ses contacts sociaux, même si les images négatives sur les Français ont augmenté (l'interviewée est passée de 4 représentations antérieures des Français.es à 8, toujours positives et négatives pour moitié) et que des 5 représentations antérieures de la France, toutes positives, elle passe à une seule image négative. Dans les tableaux récapitulatifs qui la concernent (annexe 3, 404-405 : tableau 37 & 406 : figure 40), nous pourrons constater aussi comment les tendances générales se confirment dans le détail : les images positives baissent (de 7 à 4) et les images négatives augmentent (de 2 à 5), avec une augmentation des représentations sur les Français (de 5 à 4 avant à 8 contre 1 pour la France actuellement).

Chez Lena, certaines représentations antérieures se confirment, de nouvelles apparaissent et d'autres restent enfin en attente de confirmation : « *On dit que les Français fument tout le temps, et c'est vrai. […]. On dit que la France est un pays romantique, mais je n'ai pas eu l'expérience pour le savoir* » (annexe 2, 211 : 14-17) ; « *il y a des gens dans la rue qui viennent demander de l'argent, ils ne sont pas assis tout simplement, mais ils viennent vraiment réclamer de l'argent* » (annexe 2, 211 : 30-32), ce qui arrive moins en Suisse, car comme elle l'explique, « *oui, je trouve qu'en Suisse on a beaucoup d'argent pour toutes choses. Je pense qu'en France il y a moins d'argent, c'est bien sûr une bonne chose en Suisse. En Suisse, l'école donne les cahiers, les livres gratuitement aux élèves, mais en France, les élèves doivent les acheter. Je pense que l'on fait cela en Suisse pour*

garantir un bon niveau d'études » (annexe 2, 220 : 6-9) … Sur un plan personnel, Lena a revu certaines de ses images antérieures, par exemple, « *je pensais que les Français sont très nerveux et agressifs quand ils conduisent, mais ce n'est pas vrai. Je trouve que le trafic marche très bien en France : dans les rues, les gens ont de la patience, ils ne klaxonnent pas tout le temps, donc je suis surprise* » (annexe 2, 211 : 26-28). Même l'idée que les Français refusent de parler en anglais apparaît à nouveau de façon plus nuancée : « *Je trouve qu'à Grenoble il y a beaucoup d'étrangers, mais les Français ne parlent pas anglais [rires], ils ne veulent pas parler anglais, je ne sais pas s'ils ne veulent pas ou ils ne peuvent pas [rires]* » (annexe 2, 211 : 32-34). En réalité, il est possible de retrouver dans le discours de Lena les traces d'interactions sociales réussies, pour lesquelles elle semble avoir pris des précautions : « *Je trouve, quand je parle avec les gens à l'assurance ou aux banques, qu'ils ont de la patience avec moi, ils me parlent lentement et répètent ce que je ne comprends pas, alors cela marche très bien* » (annexe 2, 211 : 28-30) raconte-t-elle, alors qu'elle explique aussi comment « *[long silence] Je pense que dire que je suis suisse est un petit peu mieux de dire que je suis allemande à cause de ce que s'est passé dans la Deuxième Guerre mondiale »* (annexe 2, 216 : 19-21). Lena se montre aussi ouverte à la diversité de la société française : « *Je pense que la société française est diversifiée, je vois cela clairement aux supermarchés en voyant les produits halal. Je trouve que c'est parfaitement normal* » (annexe 2, 219 : 29-30) et affirme que « *je ne trouve pas vraiment qu'il y ait des choses qui peuvent me choquer en France* » (annexe 2, 212 : 29), même si cela n'exclut pas certains étonnements dans la vie quotidienne[189].

Une comparaison numérique entre les représentations antérieures et actuelles de Lena (voir annexe 3, 406 : figure 41) montre en tout cas que ses images négatives actuelles ont doublé alors que les positives ont passé de cinq à quatre. Si ses trois présentations antérieures de la France étaient positives, les six actuelles sont majoritairement négatives (4 négatives et 2 positives dont une strictement politique : « *Depuis la crise de l'Euro, l'image de la France est négative surtout avec Nicolas Sarkozy ; mais maintenant avec François Hollande l'image n'est plus négative* » (annexe 2, 218 : 20-21)) ; ses représentations antérieures et actuelles des Français n'ont pas changé d'un point de vue

[189] « *Je trouve que les démarches pour louer un appartement sont un peu compliquées, par exemple, à l'entrée de mon immeuble, c'est marqué « si vous n'avez pas l'étiquette de votre nom sur votre boîte aux lettres dans 10 jours, vous devez payer …€ ». On a écrit un courriel, cela fait 5 semaines, à l'entreprise qui s'occupe de faire les étiquettes des boîtes aux lettres, mais elle n'a pas encore réagi, donc on ne fait les choses correctement, mais si les choses ne se passent pas bien, ce n'est pas de notre faute* » (annexe 2, 212 : 1-6).

quantitatif (2 positives et 4 négatives). (Voir annexe 3 : 404-405, tableau 37, ainsi qu'annexe 3, 355 : tableau 1 et 356 : tableau 2).

Pour ce qui est des représentations actuelles de Petar, celui-ci explique que : « *Ma première impression des Français est qu'ils sont gentils et qu'ils aiment parler. Ils sont normaux, ils sont très nationalistes… je ne sais pas. Les Françaises sont très belles, comme les Bulgares [rires], mais elles n'aiment pas beaucoup parler avec moi [rires]. Je n'ai pas vraiment des images négatives des Français* » (annexe 2, 290 : 19-22) … Pour cet enquêté, la distinction de genre est donc importante dans ses interactions sociales, car il précise que, « *au contraire des femmes françaises, les hommes français aiment parler avec moi, car ils trouvent intéressant d'où je viens, etc. Je pense que les Françaises ont peur de moi* » (annexe 2, 291 : 17-19). Les expériences de communication de Petar, bien que non explicitées, informent donc concrètement ses nouvelles représentations. Ainsi, malgré ses déclarations antérieures sur les identités européennes —« *Je ne fais pas très attention aux nationalités maintenant, donc ce n'est pas une question importante pour moi, car on est en Europe qui est comme un seul pays, les frontières n'existent plus* » (annexe 2, 290 : 22-24)— l'interviewé représente désormais les Français comme *« très nationalistes »* et argumente comme il suit : « *Je pense aussi que les Français forment une nation qui veut rester propre (pure) sans se mélanger avec les autres nations. Je trouve que le mariage est très difficile entre les Français et les autres nations, les Français aiment garder l'esprit français* » (annexe 2, 291 : 19-21) [190]. Sa remarque sur le « nationalisme linguistique » des Français (l'expression vient de nous) confirme une représentation déjà avancée par les Canadiens et nous semble aller dans le même sens : **«** *Le problème est toujours la langue. Aujourd'hui il y a une culture européenne, les cultures commencent à se mélanger. Si tu parles un peu français avec les Français, ils peuvent t'aider. Si l'étranger parle anglais avec un Français, et même si ce Français parle anglais, il refuse en général de parler anglais avec cet étranger* » (annexe 2, 295 : 24-27). Mais lorsque Petar conclut que « *la seule différence entre moi et les Français est la langue* » (annexe 2, 299 : 28), le sens de ses propos nous semble plus difficile à lire… Est-ce que Petar confirme sa représentation

[190] Petar raconte pourtant une expérience, en début de séjour, dont la dernière phrase pourrait contredire cette conclusion : « *À un moment donné je n'avais plus d'essence dans mon réservoir, c'était un dimanche et il n'y'avait pas de stations d'essence là où j'étais, alors c'était très compliqué. Comme c'était le week-end, je ne pouvais pas acheter de l'essence en espèce, mais seulement par carte bancaire et, malheureusement, je n'avais pas d'argent sur mon compte bancaire, donc je ne pouvais bien sûr pas utiliser ma carte. Ma première rencontre et conversation avec un Français a été donc dans une station d'essence, j'ai demandé à ce Monsieur de me payer l'essence avec sa carte bancaire et que je le rembourse en espèce. La conversation n'était pas facile parce que c'était juste mon troisième jour en France. Ce monsieur avec qui j'ai parlé était très ouvert et il avait une petite amie bulgare* » (annexe 2, 291 : 5-13).

d'une identité européenne partagée ? Est-ce qu'il affirme en revanche son propre nationalisme, en miroir de celui des Français ?

Petar souligne à tout moment la proximité culturelle entre Bulgares et Français, réduisant les différences dans son discours à de petites différences dans quelques comportements sociaux ritualisés : « *Les habitudes des gens en France et en Bulgarie ne sont pas très différentes. J'ai déjà rendu visite à une famille française le week-end dernier, ce sont des amis à mon amie bulgare. Pendant deux jours, on a pris le déjeuner ensemble et on a visité leur petite ville, donc j'ai constaté que leurs habitudes sont proches des habitudes des Bulgares. Une habitude différente entre les deux pays c'est que les Français font la bise à la rencontre de quelqu'un et quand ils partent, on doit toujours faire la bise aux filles et si on ne le fait pas je pense que c'est impoli. En Bulgarie, on fait la bise seulement avec des personnes très proches. La bise ne se fait pas entre les hommes, juste on s'embrasse sans faire la bise, les bisous sont plutôt réservés à d'autres types d'hommes [rires]* » (annexe 2, 292 : 7-15). La France est d'ailleurs largement représentée en termes comparatifs avec la Bulgarie, au désavantage de la Bulgarie la plupart du temps[191], ce qui l'amène aussi à évoquer le préjugé antibulgare des Français. Sa réflexion à ce sujet est intéressante, car Petar essaie à tout prix de se démarquer de ce préjugé, qu'il ne semble pas considérer comme injustifié, mais qu'il nuance peut-être en raison de son statut de Bulgare dans un pays étranger : « *Je ne sais pas, je pense qu'il y a des personnes racistes et d'autres qui ne le sont pas, comme en Bulgarie. Je pense que c'est une question très intéressante. Cela dépend de la personne. Je pense que les Français n'aiment pas beaucoup les Bulgares. L'image des Bulgares est négative parce qu'il y a beaucoup de Tziganes bulgares qui viennent en France et les Français pensent qu'ils sont les vrais Bulgares, mais ce n'est pas la vérité et cela pose un problème. Les Français pensent que les Bulgares viennent ici pour voler et pour faire des choses illégales, et pour prendre le travail des Français comme il y a la crise maintenant. Ils pensent cela des Bulgares et des Romains. Dans mon cas, je suis sûr que cela est différent parce que suis en France pour faire un travail pour la France*

[191] « *Les Français sont comme les autres populations des pays développés, ils vivent très bien. Si tu travailles en France, tu as sûrement de l'argent suffisant pour vivre et pour les loisirs aussi. En Bulgarie, on a toujours un manque d'argent, car les prix sont comme les prix en France, mais les salaires sont bien inférieurs à ceux en France. En France le salaire minimum est de 1000 euros, mais en Bulgarie le SMIC est de 140 euros. L'essence est plus chère en Bulgarie qu'en France. Je ne suis pas un bon exemple d'un Bulgare qui ne gagne pas bien sa vie, car les dentistes gagnent beaucoup en Bulgarie comme ici. Quoi que ce soit le parti politique qui tient le pouvoir en Bulgarie, cela ne change pas grande chose, car tous les partis politiques sont complices avec la mafia. Une petite minorité du peuple est très riche et le reste de la population vit dans la pauvreté. Il y a beaucoup de corruption et les mafias contrôlent la politique* » (annexe 2, 295 : 30-34, 296 : 1-5).

et payer les impôts, même beaucoup de taxes. Je pense que la France a besoin des gens qui viennent travailler, je vais payer le salaire des autres qui viennent du Sénégal ou de la Côte-d'Ivoire et qui ne travaillent pas. C'est ça la différence » (annexe 2, 298 : 20-31). Petar a d'ailleurs une perception plus claire de la réalité multiethnique de la France : « *À Grenoble, il y a beaucoup d'étrangers et c'est normal car c'est une ville universitaire. Je pense qu'il y a beaucoup de Français d'origine étrangère comme les Arabes et d'autres à cause de l'histoire coloniale de la France, mais cela ne me dérange pas, c'est la même chose en Espagne et en Angleterre…* » (annexe 2, 299 : 15-19 ; pour le tableau comparatif des représentations antérieures et contemporaines à l'entretien de Petar : annexe 3, 406 : figure 42).

Pour ce qui est de l'évolution des représentations de la France et des Français.es chez Anne, l'interviewée allemande, le recours à la comparaison est assez limité chez elle et ne fournit qu'une image basée sur la différence des systèmes de santé dans les deux pays.[192] En termes plus personnels, Anne reste très proche de ses observations constatables : « *Les Françaises sont belles et elles sont brunes. Je pense que les brunes sont plus belles que les blondes*. *Je suis surprise que les Français mangent beaucoup mais ils sont maigres. À Grenoble les Français font beaucoup du sport* » (annexe 2, 28 : 18-20). Elle constate aussi que sa crainte par rapport de l'hostilité des Français vis-à-vis des Allemands était infondée, même si elle ne précise pas s'être signalée en tant qu'Allemande dans certaines situations de communication évoquées à ce sujet : « *L'image a bien sûr changé parce que je n'ai rencontré personne qui s'est mal comporté avec moi. Au marché, je n'ai jamais eu de souci en déclarant que je ne parle pas français. Je suis un peu surprise car beaucoup de gens sont sympas, c'est peut-être, aussi, parce que j'ai un copain français et ses amis sont toujours sympas avec moi, car je suis sa copine* » (annexe 2, 29 : 23-26). Ce sont donc ces interactions sociales réussies avec des Français qui ont changé les représentations antérieures d'Anne (rappelons que les quatre images antérieures qu'elle avait fournies des Français étaient toutes négatives). Pour le reste, certains comportements sociaux culturels sont remarqués[193] et la culture du travail française est également

[192] « *Le système de santé est différent aussi, ici il faut téléphoner au médecin et prendre un rendez-vous, ensuite il faut aller voir le médecin et lui payer 23 euros, en Allemagne, on se rend chez le docteur muni de notre carte de sécurité sociale, on est reçu par une assistante, on attend dans la salle d'attente, cela peut durer 3 heures et on voit le docteur plus tard, on ne lui paie rien* » (annexe 2, 29 : 33-34, 30 : 1-2).

[193] « *J'ai constaté aussi que les Français mangent beaucoup et boivent beaucoup de vin. Les Allemands mangent aussi en famille, mais on ne reste pas à table aussi longtemps comme les Français. Je bois du vin et des cocktails mais je ne bois jamais de la bière. En général, en Allemagne les rituels des repas sont différents qu'en France, en France on arrive, on boit, on mange et on discute en même temps, par contre, en*

représentée comme étant moins exigeante qu'en Allemagne : « *Oui. En Allemagne on travaille beaucoup et dur mais en France ce n'est pas pareil. Je pense que les Français s'intéressent plutôt à mieux vivre, mais les Allemands travaillent beaucoup et vivent à côté de leur travail* » (annexe 2, 32 : 14-16) [194].

La lecture de l'évolution des représentations d'Anne en termes quantitatifs (voir annexe 3, 407 : figure 43 ; annexe 3, 355 : tableau 1 & 356 : tableau 2) confirme l'impact positif de son séjour. Le nombre d'images concernant les Français dépasse désormais largement le nombre d'images sur la France (6 vs 1) suivant la tendance générale, et si ses 4 représentations antérieures des Français étaient toutes négatives, elles sont désormais bien plus équilibrées (3 à 3).

5.2.2. L'évolution des représentations : analyse quantitative et autres variables d'éclairage

Même si l'analyse thématique des représentations s'est faite sur une base essentiellement individuelle —étant donné l'expérience unique de chaque interviewé—, les recoupements par groupes nationaux ont apporté un éclairage pertinent que d'autres variables comme le genre des enquêtés, leur âge, leur niveau de FLE, leur apprentissage antérieur du FLE ou la durée de leur séjour en France au moment de l'entretien peuvent compléter. C'est donc sur la base d'une quantification des représentations positives, négatives et neutres[195] antérieures et postérieures à l'insertion dans la société française (voir les tableaux récapitulatifs correspondants en annexe 3, 355 : tableau 1, et tableau 2, p. 356), que nous examinerons, pour conclure, l'évaluation constatée à la lumière de ces paramètres.

Allemagne, on finit de manger et on s'assoit après le repas pour parler. Durant mon premier repas en France, j'ai trop bu » (annexe 2, 29 : 26-32)

[194] Notons que cette représentation est avancée en réponse à la question suivante de l'enquêteur : La culture allemande est-elle différente de la culture française ?

[195] À titre d'illustration, *les Français aiment les étrangers*, serait une image positive ; *les Français sont racistes*, serait une image négative ; et *les habitants de l'Europe de l'Ouest se ressemblent*, serait une image neutre. Cela va sans dire, l'image n'est en aucun cas classée selon le critère de l'enquêteur, mais selon la nature du jugement de valeur mise en avant par l'interviewé lui-même dans le contexte de l'entretien.

5.2.2.1. Les représentations antérieures et actuelles : chiffres globaux

Voici un premier graphique permettant de constater de façon synoptique l'évolution des représentations :

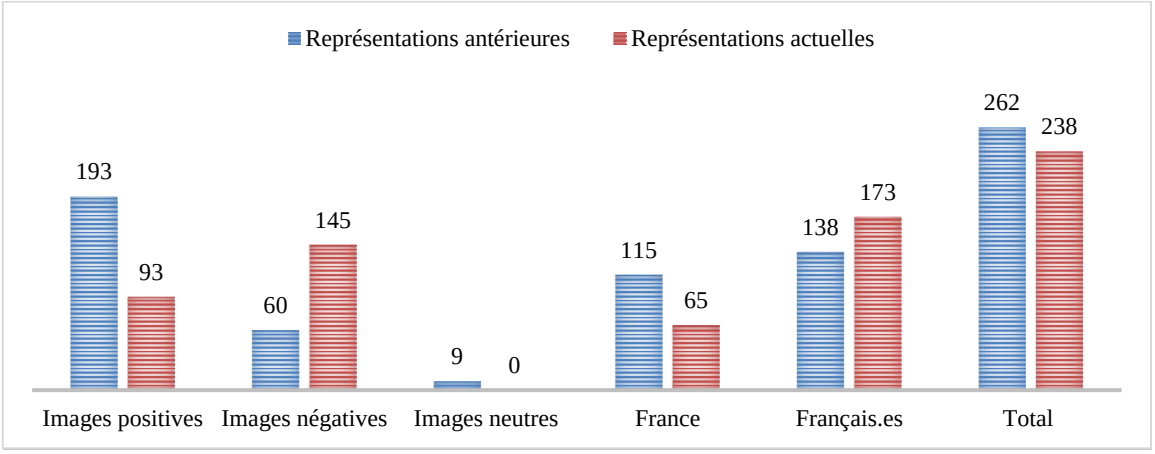


Figure *23 – Les représentations antérieures et actuelles en chiffres*

Comme nous pouvons le constater, le nombre total de représentations antérieures et contemporaines à l'entretien est proche (262 avant contre 238 après). Pour ce qui est de l'évolution qualitative, les images positives ont considérablement baissé (de 193 à 93) alors que les images négatives ont largement augmenté (de 60 avant immersion à 145 après). Et si les représentations antérieures avancées sur les Français étaient un peu supérieures en nombre à celles qui concernaient la France (138 pour les Français contre 115 pour la France), la tendance s'accentue pour les représentations contemporaines à l'entretien dans le sens d'une véritable disproportion (173 images pour les Français contre seulement 65 pour la France).

Toujours d'après les données des deux tableaux numériques récapitulatifs (annexe 3, tableaux 1 et 2, p. 355-356), les images positives et négatives sont réparties comme suit :

	La France		**Les Français.es**		Images neutres
	Images positives	Images négatives	Images positives	Images négatives	
Représentations antérieures	**105**	**10**	**88**	**50**	**9**
Représentations actuelles	**31**	**34**	**62**	**111**	**0**

Tableau 15 – *Les représentations antérieures et actuelles en chiffres*

Si nous transformons à présent les deux totaux horizontaux (262 images avant et 238 après) en pourcentages, la comparaison peut être présentée ainsi, en termes proportionnels :

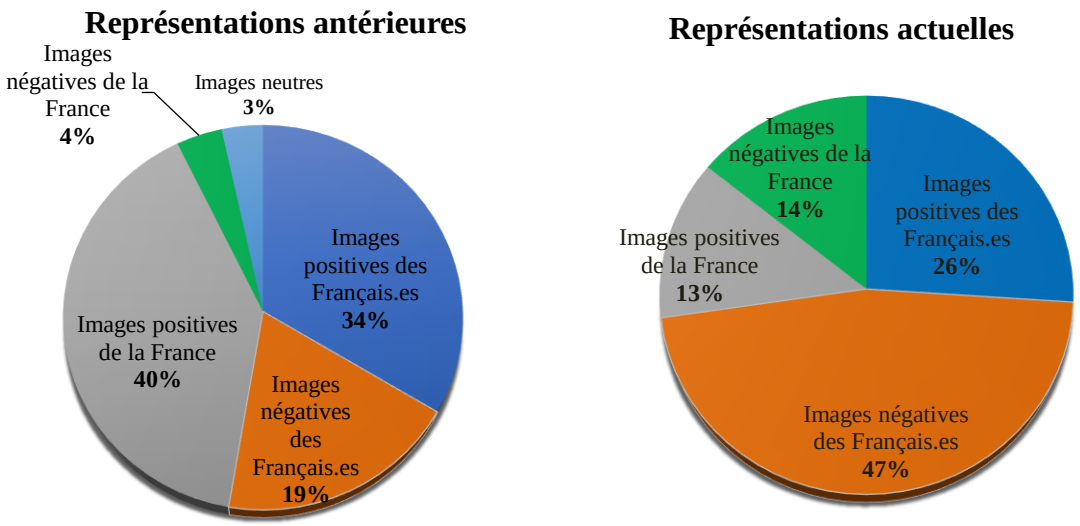


Figure 24 – *Les représentations antérieures et actuelles en pourcentages*

Pour une lecture détaillée de la distribution par genre des représentations antérieures et actuelles des Français voici ce bref récapitulatif, basé sur les mêmes tableaux 1 et 2, en annexe 3 :

	Hommes Images +	**Hommes Images -**	**Femmes Images +**	**Femmes Images -**	**H&F* Images +**	**H&F Images -**	**Total Images +**	**Total Images -**
Représentations antérieures	19	4	20	5	49	41	**88**	**50**
Représentations actuelles	1	8	10	8	51	95	**62**	**111**

Tableau 16 – *Les représentations antérieures et actuelles par genre (*H&F pour hommes et femmes sans distinction de genre)*

On peut constater dans ce tableau qu'aussi bien les images antérieures que les images actuelles des Français concernent majoritairement l'ensemble national, sans distinctions de genre (H&F). En termes d'évolution chronologique, la baisse considérable d'images positives concerne aussi bien les hommes (de 19 à une seule) que les femmes (de 20 à 10), avec une légère augmentation des images négatives dans les deux cas. Pour ce qui est des représentations actuelles, les images positives des hommes et femmes sans distinction de genre (H&F) n'ont pas trop évolué (de 49 à 51), alors que les images

négatives des hommes et femmes français sans distinction de genre (H&F) ont clairement augmenté (de 41 à 95). Voyons ces chiffres en pourcentages pour plus de clarté :

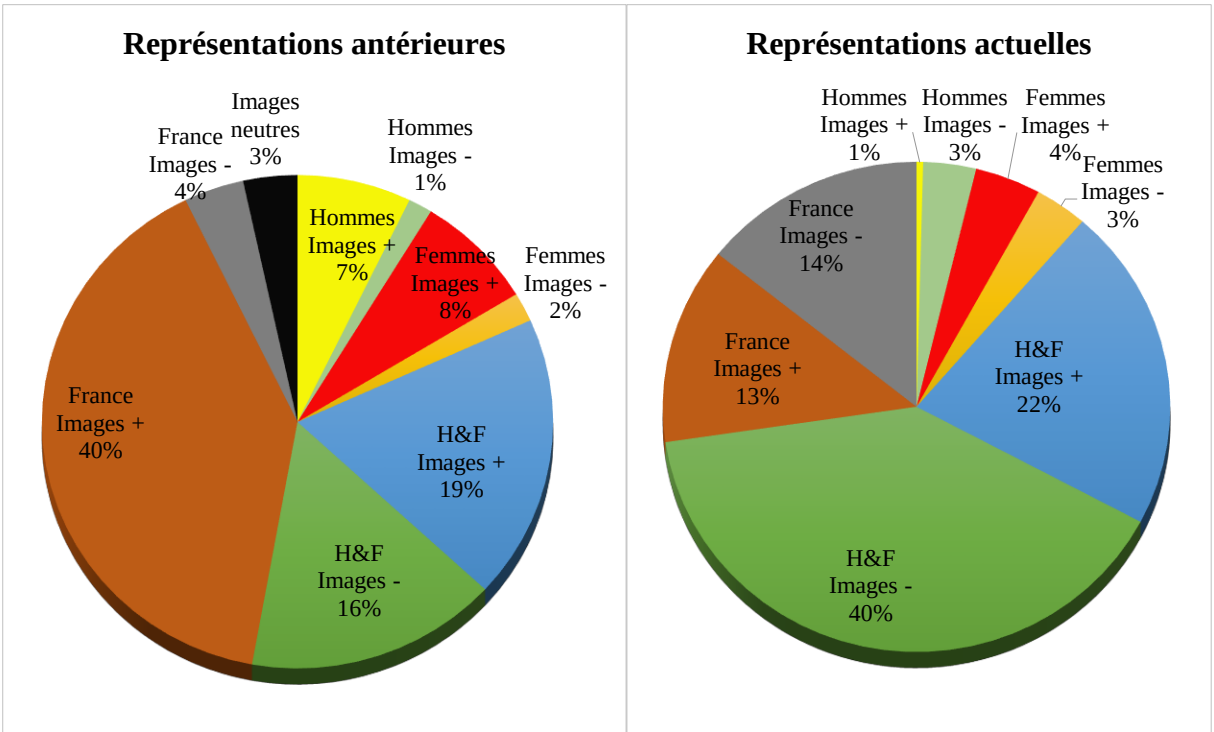


Figure 25 – *Les représentations antérieures et actuelles en pourcentages*

L'augmentation des images sur les Français, au détriment de celles, plus abstraites, sur la France, peut sans doute être lue à la lumière des interactions sociales déroulées et de l'expérience de l'insertion concrète dans la société d'accueil. Quant à l'évolution qualitative, dans un sens plus critique, il faut signaler que si les images négatives augmentent considérablement dans les deux catégories, cela n'exclut une certaine continuité en pourcentage des images positives H&F avant et après.

5.2.2.2. Les représentations antérieures et actuelles par groupes nationaux

Dans notre corpus de 26 entretiens, six groupes nationaux sont représentés. Le nombre d'enquêtés par groupe varie entre : deux pour les Irakiens, les Nigérians et les Coréennes ; cinq pour les Canadiens et les Chinoises ; et quatre pour les Brésiliens[196]. L'ensemble représente un total de 20 interviewés, auxquels il faut ajouter six autres individus de six autres nationalités. Afin que la comparaison quantitative de l'évolution des représentations par groupe d'appartenance national soit lisible, malgré le nombre

[196] Voir le Tableau 4, p. 164.

variable d'enquêtés par groupe national, nous avons procédé à la transformation des chiffres absolus en pourcentages dans le tableau ci-dessous :

Voici donc pour commencer un tableau récapitulatif des représentations antérieures des membres de nos six groupes de six nationalités différentes[197] :

Groupes nationaux	**Les représentations**	**France Images +**	**France Images -**	**Français Images +**	**Français Images -**	**Images neutres**	**Total Images +**	**Total Images -**
Canadien.ne.s	Avant	40%	4%	36%	11%	9%	76%	15%
	Après	24%	15%	23%	38%	0%	↘47%	↗ 53%
Brésilien.ne.s	Avant	54%	0%	27%	19%	0%	81%	19%
	Après	19%	11%	24%	46%	0%	↘43%	↗ 57%
Chinoises	Avant	27%	6%	46%	20%	1%	73%	26%
	Après	8%	18%	19%	55%	0%	↘27%	↗ 73%
Coréennes	Avant	100%	0%	0%	0%	0%	100%	0%
	Après	10%	40%	20%	30	0%	↘30%	↗ 70%
Irakiens	Avant	50%	4%	27%	15%	4%	77%	19%
	Après	13%	4%	18%	65%	0%	↘31%	↗ 69%
Nigérians	Avant	36%	4%	44%	16%	0%	80%	20%
	Après	16%	5%	26%	53%	0%	↘42%	↗ 58%

Tableau 17 – *Les représentations antérieures et actuelles par groupes nationaux*

Comme on peut le constater, l'augmentation des images négatives se confirme pour tous les groupes nationaux. Les images négatives antérieures à l'immersion représentent un total de 0% à 26% en fonction des groupes, les images postérieures vont de 53% à 73%. Les représentations positives antérieures représentent un total qui va de 73% à 100%, et les images positives actuelles vont de 27% à 47%. Le groupe national qui a fourni le plus d'images antérieures négatives est celui des enquêtées chinoises, suivi par celui des Nigérians, des Irakiens et des Brésiliens, avec les Canadiens en fin de liste. L'ordre change légèrement pour les images négatives postérieures à l'insertion sociale en France, avec les enquêtées chinoises toujours en tête, suivies par les Coréennes, les Irakiens, les Nigérians, les Brésiliens et enfin les Canadiens. Sans vouloir forcer une lecture générale à partir de notre échantillon, il est possible de constater que plus le groupe national d'appartenance est culturellement éloigné de la France plus les enquêtés de ce groupe fournissent de représentations négatives avant et après (les enquêtées chinoises sont celles qui avaient/ont le plus d'images négatives, et les enquêtés canadiens, géographiquement éloignés mais

[197] Les pourcentages de ce tableau se basent sur les chiffres du tableau 38 (annexe 3 : 407), lui-même basé sur les tableaux 1 et 2 de l' (annexe 3 : 355-356).

partageant une base culturelle occidentale commune, sont ceux qui avaient/ont le moins d'images négatives). La même remarque s'applique aux images positives actuelles de la France. Les groupes nationaux qui ont donné le plus d'images positives pendant leur séjour (les Canadiens, les Brésiliens, les Nigérians, les Irakiens, les Coréennes et, enfin, les Chinoises) reprennent le même ordre inversé.

Voici, à présent, un tableau récapitulatif de l'évolution des représentations des six apprenants restants, seuls représentants d'un groupe national[198] :

Interviewé.e	**Les représentations**	**Images neutres**	**Total Images +**	**Total Images -**
Petar (Bulgarie)	Avant	100%	0%	0%
	Après	0%	↘54%	↗55%
Anne (Allemagne)	Avant	0%	37%	63%
	Après	0%	↗43%	↘57%
Inma (Espagne)	Avant	0%	78%	22%
	Après	0%	↘44%	↗56%
Lena (Suisse)	Avant	0%	56%	44%
	Après	0%	↘33%	↗67%
Linda (Taïwan)	Avant	0%	83%	17%
	Après	0%	↘28%	↗71%
Nayef (A. Saoudite)	Avant	0%	33%	67%
	Après	0%	↗100%	↘0%

Tableau 18 – *Les représentations antérieures et actuelles par individus de nationalité à représentation unique*

Encore une fois le tableau reflète la tendance globale déjà exposée : les représentations antérieures positives baissent durant le séjour en France et les négatives augmentent. À cette règle, il y a deux exceptions : Anne (allemande) et Nayef (saoudien). Dans les deux cas, leurs pourcentages d'images antérieures n'attirent pas l'attention — comme cela peut-être le cas de Linda (taïwanaise), par exemple, avec un 83% d'images positives antérieures sur la France et les Français, malgré la distance culturelle entre les deux pays—, mais la nature de leurs représentations actuelles s'inscrit contre la tendance générale. Leurs images antérieures négatives baissent et les images positivent augmentent, ce qui est extrêmement flagrant dans le cas de Nayef qui passe au moment de l'entretien à une représentation 100% positive de la France et les Français.

[198] Les pourcentages de ce tableau se basent sur les chiffres du tableau 39 (annexe 3 : 407), basé lui-même sur les tableaux 1 et 2 (annexe 3 : 355-356).

5.2.2.3. Les représentations antérieures et actuelles selon le sexe des enquêté.e.s

Si nous comparons à présent les représentations antérieures au séjour et contemporaines de l'entretien selon le genre de nos interviewé.e.s (7 enquêtés hommes et 19 femmes), voici le résultat obtenu en pourcentages[199] :

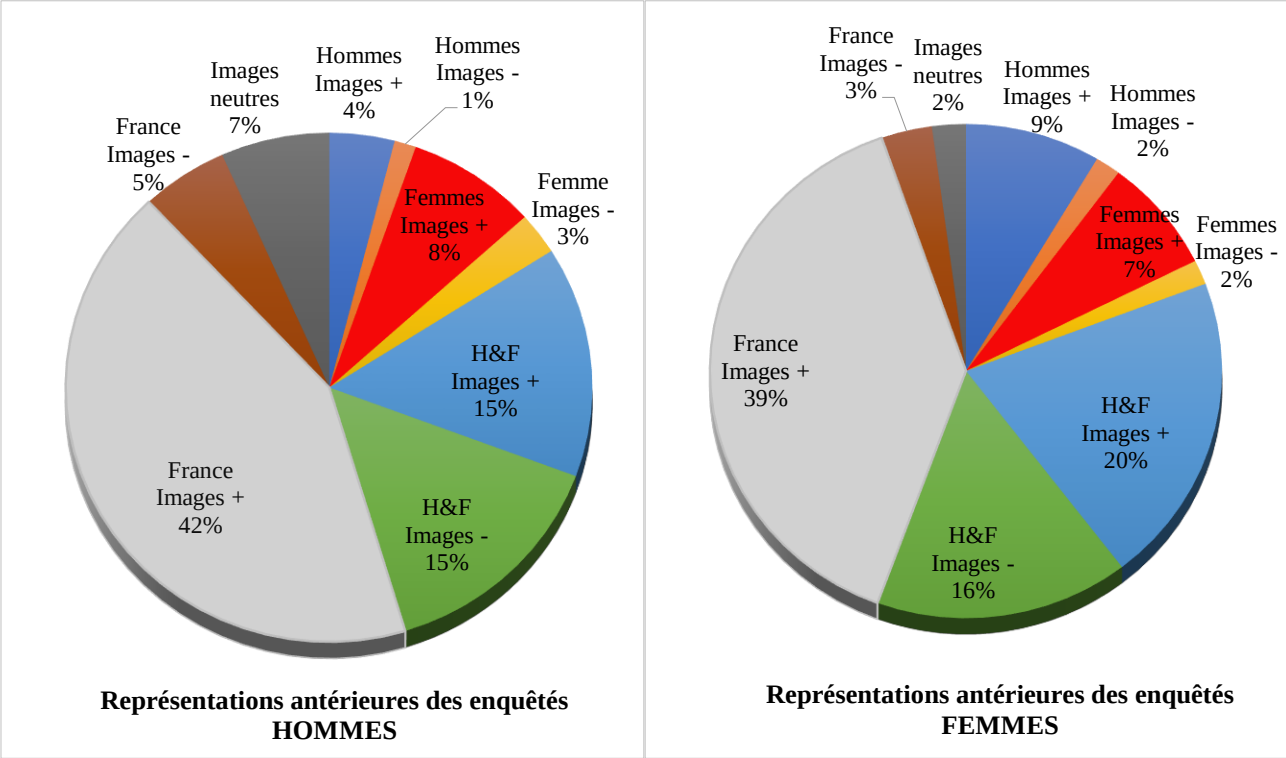


Figure 26 – *Les représentations antérieures selon le sexe des enquêté.e.s*

Un regard rapide sur les deux graphiques ci-dessus montre que les représentations antérieures avancées par les interviewés hommes et femmes ne sont pas significativement différentes : le pourcentage d'images positives du groupe des femmes est presque le même (avec un 1% de plus chez les hommes), même si les enquêtées ont fourni un peu plus d'images antérieures sur les hommes français (9% contre 4%). Sur les images positives des Français sans distinction de genre (H&F +), le pourcentage fourni par les femmes est un peu plus élevé (20% contre 15% chez les hommes), mais la proportion d'images sur la France est en revanche légèrement supérieure pour les hommes (47% contre 42%).

Pour ce qui est des représentations actuelles, voici la comparaison par genre :

[199] Les pourcentages des deux figures présentées dans cette rubrique se basent sur les chiffres du tableau 40 (annexe 3 : 408), basé lui-même sur les tableaux 1 et 2 (annexe 3 : 355-356).

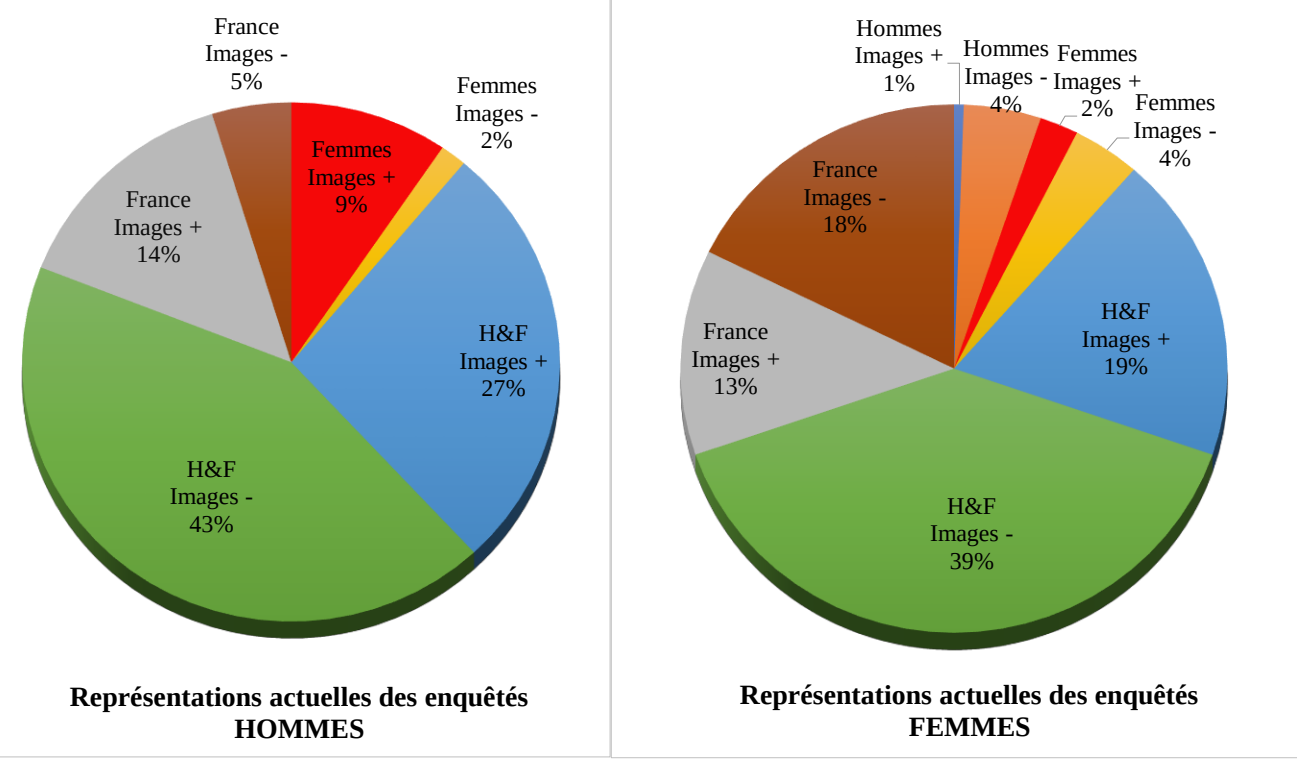


Figure 27 – *Les représentations actuelles selon le sexe des enquêté.e.s*

Les représentations actuelles ne sont pas non plus significativement différentes par rapport à la variable du genre. Les enquêtés de sexe masculin fournissent en général plus d'images positives et négatives des Français.es sans distinction de genre (H&F + & H&F-). En revanche, les images négatives de la France fournies par les femmes sont plus nombreuses (18% chez les femmes et 5% chez les hommes). D'autre part, alors que les enquêtés de genre masculin n'avancent aucune image spécifique à l'homme français, les images concernant les femmes apparaissent chez les enquêtées… et elles sont plutôt négatives (4% *vs* 2%).

5.2.2.4. Les représentations antérieures et actuelles selon l'âge des enquêtés

Afin de confirmer si la différence d'âge entre individus pourrait avoir un impact sur leurs représentations antérieures ou actuelles, nous proposons le tableau suivant où les enquêtés sont répartis en deux groupes : celui des 19 à 23 ans, et celui des 24 à 40 ans (avec une dominante dans la tranche 24-33 ans), fourchette comprenant les apprenants en cycle Master, doctorat ou déjà engagés dans la vie active[200].

[200] Pour mémoire, dans la fourchette des 19-23 ans, on trouve : Chila, Joyce, Michelle, Frederick, Guilherme, Emmanuelle, Pâmella, Soonmi, Olivia, Tintin et Nayef, Faith, Wonjin, Lola, Diane, Éveline. Dans la fourchette 24-40 ans, on trouve : Aladin et Safa (les plus âgés, avec 39 et 40 ans respectivement, en phase de

Âge	Représentations	Images positives	Images négatives	Images neutres
De 19 à 23 ans	**Antérieures**	**77%**	**21%**	**2%**
	Actuelles	41%	59%	0%
De 24 à 40 ans	**Antérieures**	**67%**	**26%**	**7%**
	Actuelles	37%	63%	0%

Tableau 19 – *Les représentations antérieures et actuelles selon l'âge*

Comme d'habitude, le pourcentage d'images positives diminue dans les deux groupes suite à l'expérience du séjour en France. Cette évolution reste moins marquée dans le groupe de plus âgés. D'autre part, il semblerait que plus les apprenants sont jeunes, plus le nombre d'images positives, antérieures et actuelles, est élevé (77% d'images antérieures pour les plus jeunes contre 67% pour les plus âgés et 41% contre 37% pour les images actuelles) et vice versa (21% d'images antérieures négatives pour les plus jeunes contre 26% négatives pour les plus âgés et 59% contre 63% pour les images actuelles). Le pourcentage d'images neutres, tout en étant réduit, reste aussi plus élevé chez les interviewés plus âgés (7% contre 2%). Nous pouvons conclure donc que les apprenants compris dans la fourchette d'âge la plus élevée auraient une représentation antérieure légèrement plus pondérée de la France et des Français, peut-être imputable à une plus grande maturité, et qu'après une augmentation proportionnellement équivalente des images négatives suite à l'expérience du contact direct avec la société d'accueil, leur vision de celle-ci est un peu plus critique que celle de leurs cadets.

5.2.2.5. L'apprentissage antérieur du FLE et les représentations

Est-ce que la durée de la formation de FLE dans le pays d'origine des interviewés impacte le nombre et qualité de ses représentations antérieures sur la France et les Français ? Si nous procédons au partage de nos enquêté.e.s en quatre groupes,

- ceux et celles qui ont appris le français à l'école (3 à 8 années d'apprentissage scolaire) ;

préparation de doctorat) ; Jess, Justin et Helen (étudiants en Master) ; Petar, Anne, Inma, Lena et Linda (déjà engagés dans la vie active). Les pourcentages du tableau des représentations selon l'âge des interviewés se basent sur les chiffres du tableau 43 (annexe 3 : 409), basé lui-même sur données des tableaux 1 et 2 (annexe 3 : 355-356).

- ceux et celles qui ont appris le français dans le cadre d'une Licence de FLE (d'un an et demi à 4 ans de LEA-FLE) ;
- ceux et celles qui ont appris le français uniquement à l'université (de 1 à 2 ans et demi) ;
- ceux et celles qui ont appris le français en suivant des cours privés (jusqu'à 1 an et demi),

nous pouvons proposer le tableau comparatif que voici[201] :

Formation antérieure de FLE	REP	Représentations positives	Représentations négatives
Jusqu'à 1 an et demi de cours privés	**Avant**	**82%**	**18%**
	Après	35%	65%
3 à 8 années d'apprentissage scolaire	**Avant**	**73%**	**27%**
	Après	39%	61%
De 1 à 2 ans et demi à l'université (L2)	**Avant**	**75%**	**25%**
	Après	48%	52%
De 1.5 à 4 ans de LEA FLE	**Avant**	**71%**	**29%**
	Après	35%	65%

Tableau 20 – *Apprentissage antérieur du FLE et représentations antérieures et actuelles*

D'après les données de ce tableau, les pourcentages d'images positives et négatives recueillis avant et après le séjour sont assez proches. Les apprenants ayant fourni le plus d'images positives et le moins d'images négatives sont ceux qui ont appris le français en suivant des cours privés (82% d'images positives contre 18% négatives), configuration qu'il est possible de lire comme étant liée à un degré élevé de motivation pour l'apprentissage de la langue. Le groupe d'apprenants ayant fourni le moins d'images positives et le plus d'images négatives est, en revanche, celui des étudiants en formation de spécialisation LEA ou FLE (71% d'images positives contre 29% d'images négatives). Cette donnée est intéressante, car loin de contribuer à une valorisation positive de la culture ou de la société françaises, les cours de LEA/FLE semblent produire chez les étudiants de spécialité interviewés les images les plus critiques dès avant l'expérience de l'immersion. La tendance générale à la hausse des images négatives se décline, en fonction du paramètre

[201] Pour mémoire… De 3 à 8 ans d'apprentissage scolaire de FLE : *Chila, Joyce, Jess, Michelle, Petar, Anne, et Lena* (7 interviewés). De 1 an et demi à 4 ans de LEA FLE : *Faith, Frederick, Soonmi, Lola, Diane, Éveline, et Nayef* (7 interviewés). De 1 à 2 ans et demi à l'université (L2) : *Justin, Guilherme, Pâmella, Olivia, et Tintin* (5 interviewés). Jusqu'à 1 an et demi de cours privés : *Aladin, Safa, Helen, Wonjin, Inma, et Linda* (6 interviewés). Pour plus de détails, voir tableau 6, p. 172. Les pourcentages du tableau proposé dans cette section se basent sur les chiffres du tableau 42 (annexe 3 : 408), basé lui-même sur les tableaux 1 et 2 (annexe 3 : 355-356).

du temps/modalité d'apprentissage antérieur du FLE, de cette façon : le groupe dont les images négatives augmentent plus faiblement est celui des apprenants qui ont appris le français en L2 à l'université (48% positives et 52% négatives), suivi du groupe d'apprenants qui ont appris le français à l'école (39% positives et 61% négatives) ; les deux autres groupes d'interviewés (apprenants de spécialité en LEA/FLE, et apprenants en cours privés de FLE) partagent une même proportion d'images positives et négatives (35% et 65% respectivement), avec une plus forte hausse des images négatives pour les apprenants des cours privés (de 18% à 65%), ce qui les place en première position en termes d'images négatives actuelles aussi bien en termes de croissance qu'absolus, suivis par les étudiants en cursus linguistique de spécialité. Nous constatons, enfin, que les formations les plus longes (en milieu scolaire et en milieu universitaire de langue de spécialité) produisent des pourcentages d'images positives et négatives ainsi que des évolutions entre l'avant et l'après immersion très similaires, même si la distance culturelle des interviewés en formation de spécialité vis-à-vis de la France est plus grande et il s'agit là d'un facteur à pondérer. En revanche, les cours particuliers (associés dans notre échantillon à des formations courtes) produisent à la fois des grands écarts de pourcentages entre les images positives et négatives, l'avant et l'après, alors que les formations linguistiques produisent les écarts moindres entre l'avant et l'après, de sorte que nous pourrions imaginer qu'il s'agit là d'apprentissages avec un contenu socioculturel relativement bien informé.

5.2.2.6. Les représentations antérieures et actuelles en fonction du niveau de français des enquêté.e.s

L'ensemble de nos interviewé.es se partage en quatre groupes, en fonction du niveau du cours de FLE suivi au moment de l'entretien : A1 (2 apprenantes) ; A2 (8 apprenant.e.s ; B1 (12 apprenant.e.s), B2 (4 apprenant.e.s) [202]. Vu le peu d'enquêtés suivant des cours de niveau A1 et B2, nous avons procédé à une comparaison entre les niveaux A1&A2 et B1&B2 afin de considérer l'impact éventuel de la compétence langagière des apprenants sur les représentations proposées par ceux-ci. En d'autres mots, est-ce que le niveau de maîtrise des compétences langagières est un facteur vraiment significatif au moment d'élaborer une représentation plus décentrée de la différence culturelle que

[202] Pour mémoire, il s'agit d'Helen et Emmanuelle pour le niveau A1 ; Safa, Chila, Jess, Faith, Diane, Éveline, Anne, et Nayef pour le niveau A2 ; Aladin, Joyce, Michelle, Frederick, Guilherme, Pâmella, Olivia, Tintin, Petar, Inma, Lena, et Linda pour le niveau B1 ; et, enfin, Justin, Soonmi, Wonjin, et Lola pour le niveau B2. Voir Tableau 6, p. 172.

l'apprenant doit prendre en charge et face à laquelle il doit se positionner ? Voici les données, présentées en deux temps[203] :

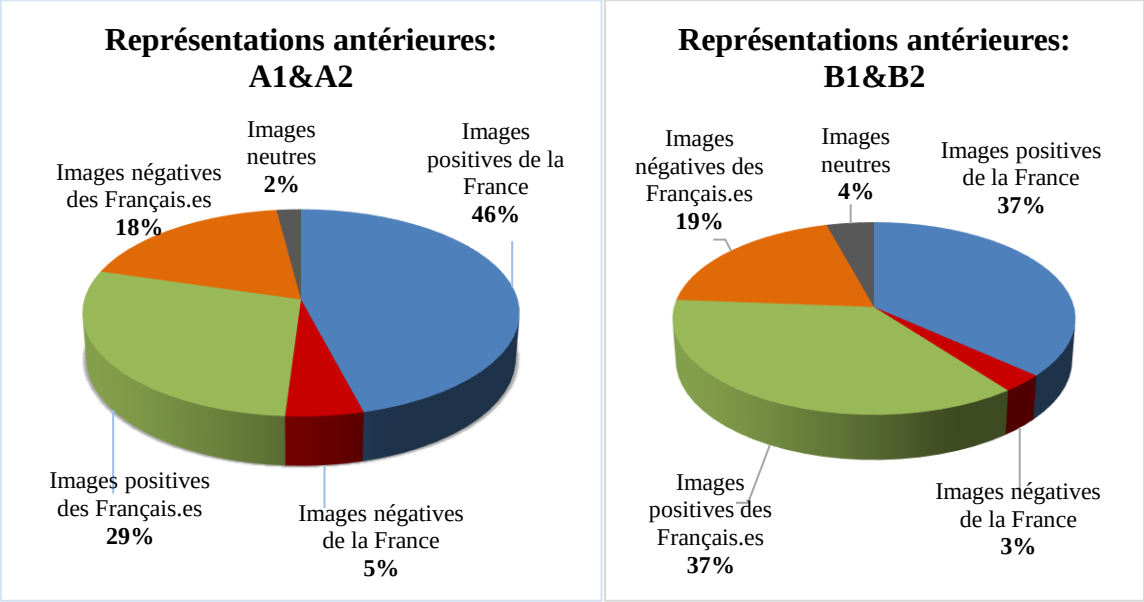


Figure 28 – *Les représentations antérieures par niveau de FLE des enquêtés*

À la lumière de ces premiers graphiques, nous pouvons établir que le niveau de compétence langagière n'influence pas significativement le nombre ni la proportion des représentations antérieures pour les groupes de A1&A2 et B1&B2 (72% d'images positives et 22% de négatives pour le groupe de B1&B2, et 75% d'images positives et 23% d'images négatives pour les niveaux A1&A2). Seule la part d'images positives sur la France est légèrement supérieure chez les enquêtés de niveau A1&A2, et un équilibre remarquable existe entre les représentations positives de la France et des Français chez les enquêtés de niveau B1&B2 (37%).

Voici les représentations actuelles par groupes de niveau de langue :

[203] Les pourcentages des deux figures présentées dans cette section se basent sur les chiffres du tableau 41 (annexe 3 : 408), basé lui-même sur les tableaux 1 et 2 (annexe 3 : 355-356).

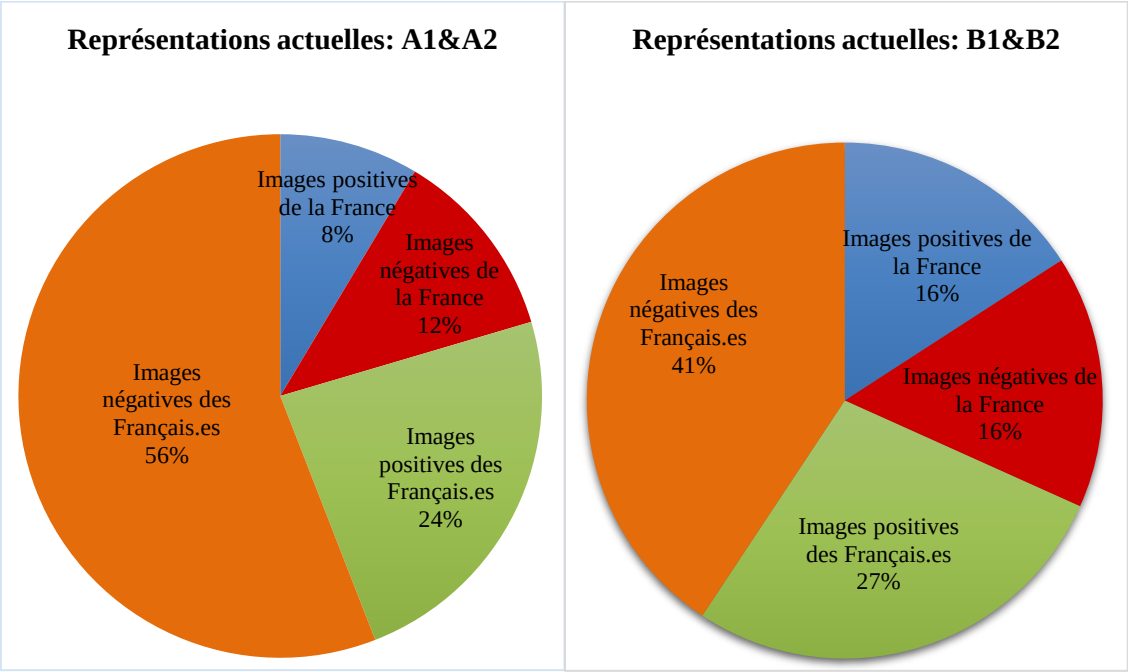


Figure 29 – *Les représentations actuelles par niveau de FLE des enquêté.e.s*

En comparant les graphiques ci-dessus avec les précédents, on constatera que l'image des Français s'est dégradée pour les deux groupes de niveau, mais dans des proportions bien distinctes : chez les enquêtés de niveau A1&A2, les images négatives des Français représentent le pourcentage le plus élevé (56%) alors que, chez les apprenants de B1&B2 sa part descend à un 41%. Les images positives de la France représentent pratiquement le double dans le groupe avancé et, en général, nous pouvons affirmer que plus le niveau de langue est avancé, plus les images positives sont nombreuses (43% d'images positives et 57% de négatives pour le groupe de B1&B2 face à 32% d'images positives actuelles et 68% d'images négatives pour le niveau A1&A2). Nous pourrions par conséquent faire l'hypothèse qu'une plus grande compétence langagière va de pair avec la maîtrise de certains savoir-faire permettant une meilleure compréhension de la culture hôte. Sans pour autant garantir un regard décentré de la part des apprenants, les images positives émergent dès lors plus facilement dans les niveaux B1-B2 (même si elles diminuent globalement suite à l'insertion dans la société d'accueil). Il serait également logique d'imaginer que le plus grand équilibre entre images positives et négatives postérieures à l'immersion qu'affichent les niveaux B1-B2 traduit un plus grand degré de sensibilité et de compréhension de l'altérité et facilite à son tour le travail d'accompagnement des enseignants de FLE dans la co-construction de la compétence de communication interculturelle de ces apprenants.

5.2.2.7. Les représentations actuelles et la durée du séjour en France

La durée du séjour réalisé en France au moment de l'entretien peut, enfin, s'avérer un dernier facteur qui impacte les représentations actuelles des interviewés. Afin de vérifier cette hypothèse nous allons comparer leur comportement en les divisant en deux groupes : celui des enquêtés dont le séjour en France au moment de l'entretien va d'une semaine à un mois et demi, et celui dont le séjour écoulé va de deux à neuf mois (on ajoutera à ce groupe Linda, qui est en France depuis 2 ans et 10 mois). Les deux groupes sont composés de 13 interviewés chacun[204]. Notons au passage que l'expérience du premier groupe, bien que parfois courte, concentre dans tous les cas une somme significative d'expériences, car c'est dès la première semaine que les étudiants étrangers entrent en contact avec les autochtones pour des questions d'inscription, hébergement, démarches administratives auprès des services sociaux et de la Préfecture, ouverture d'un compte en banque, etc. Voici le tableau récapitulatif des représentations contemporaines à l'entretien selon la variable de la durée du séjour réalisé[205] :

En France depuis…	France Images +	France Images -	Français Images +	Français Images -
Entre une semaine et un mois et demi	16%	14%	27%	43%
Entre 2 et 9 mois	9%	14%	26%	51%

Tableau 21 – Durée du séjour en France et représentations actuelles

Contrairement à ce qu'on pourrait imaginer en assumant qu'un séjour prolongé favoriserait forcément une meilleure compréhension culturelle, ce tableau nous permet de constater que le pourcentage le plus élevé d'images négatives correspond au groupe dont le séjour est plus long (65% contre 57%). Nous nous garderons de conclure pour autant que la longueur du séjour n'œuvre pas pour une meilleure adaptation sociale, mais les chiffres démontrent que, lorsqu'une telle adaptation se produit, elle n'est pas contradictoire avec une représentation assez critique de la société d'accueil. La différence entre les représentations actuelles de ces deux groupes est notable au niveau des images positives de la France, avec bien moins d'images positives abstraites ou culturelles pour les longs

[204] Pour la durée de séjour des enquêtés, voir tableau 6, p. 172. Le groupe des interviewés qui ont déjà réalisé un séjour d'entre une semaine et un mois et demi rassemble : Chila, Jess, Joyce, Justin, Michelle, Pâmella, Guilherme, Helen, Olivia, Tintin, Inma, Lena, et Petar. Le second groupe réunit Safa, Aladin, Emmanuelle, Faith, Frederick, Soonmi, Wonjin, Anne, Lola, Diane, Éveline, Linda et Nayef.
[205] Les pourcentages de ce tableau se basent sur les chiffres du tableau 44 (annexe 3 : 409), basé lui-même sur données des tableaux 1 et 2 (annexe 3 : 355-356).

séjours) et les négatives des Français (avec plus d'images négatives basées sur les comportements sociaux pour les longs séjours).

5.2.3. L'évolution des représentations de l'Autre : dynamiques et auto observation

Si nous partions de l'hypothèse que les représentations antérieures au séjour constituaient un premier cadre interprétatif de la différence socioculturelle influant, dans l'étape initiale du séjour en France, sur les attitudes et interactions sociales avec les autochtones, nous pouvons reformuler notre proposition en termes de dynamique, incluant à présent les facteurs transformationnels des représentations. Au centre de cette dynamique, le déploiement de la compétence de communication interculturelle figure comme l'enjeu principal, de sorte que les représentations (antérieures et contemporaines au séjour) pourront être considérées comme indicateurs de positionnement face à la différence socioculturelle, et les expériences et apprentissages vécus en milieu homoglotte comme les éléments fournissant les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires au développement de cette capacité de communication :

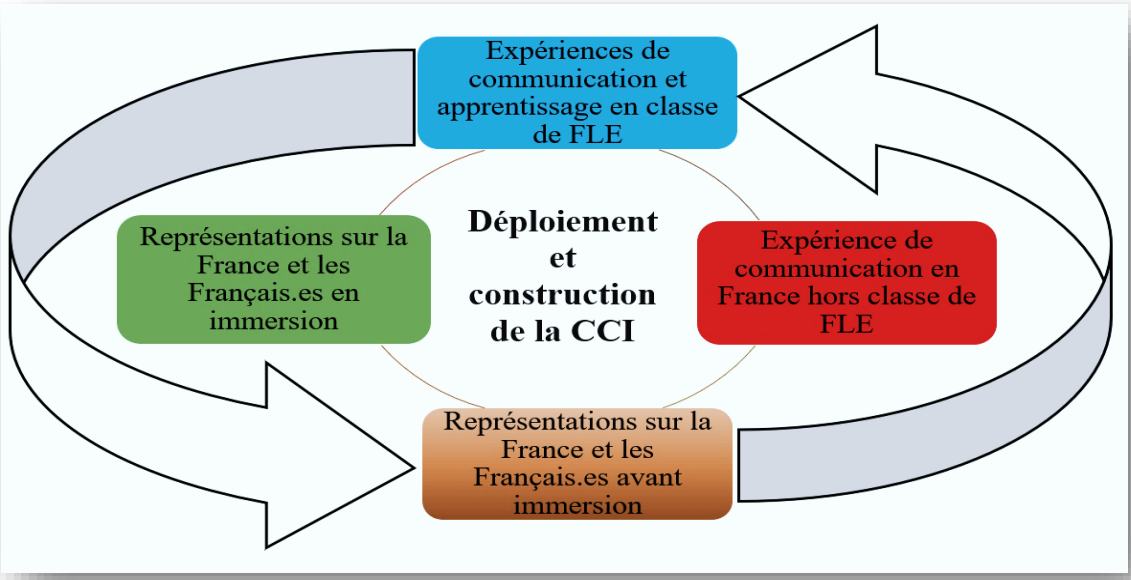


Figure 30 – *Déploiement et construction de la CCI*

Plus finement déclinée, la figure suivante reprend la même dynamique en explicitant davantage le réseau d'interactions orientant notre interprétation dans la troisième étape de l'analyse du corpus qui va suivre :

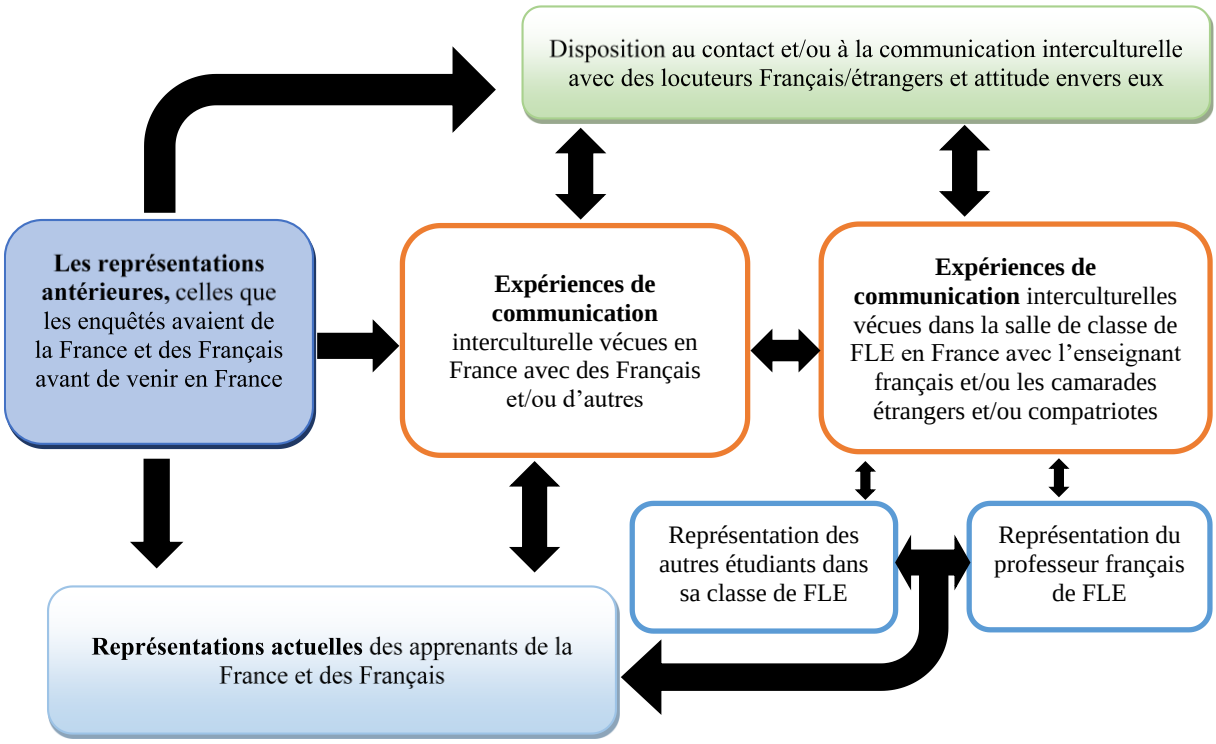


Figure 31 – *Déploiement et construction de la CCI*

Mais nous ne pouvons conclure cette étape sur les représentations sans nous pencher rapidement sur le va-et-vient comparatif que font les interviewés entre leur identité socioculturelle d'origine et les nouveaux repères qu'ils se trouvent dans leur nouveau territoire social d'adoption/adaptation. Comme nous l'avions déjà signalé (voir p. 55), le vécu de l'étrangeté fait par l'apprenant en milieu homoglotte ne se limite pas à ses rapports avec la société d'accueil et, aussi paradoxal que cela puisse paraître, par cette expérience de confrontation à l'altérité, c'est en à « une confrontation intensive avec soi-même » qu'il est également amené. Si l'expérience du séjour à l'étranger fournit une sorte d'arrière-plan pour le travail sur soi-même, consistant à repenser sa propre identité culturelle à la lumière de cette altérité, les propos tenus par les interviewés sur leur propre pays après cette confrontation (voir tableau 51 en annexe 3, 439-441) seront aussi révélateurs. Nous reprendrons les propos des interviewés à ce sujet, en rappelant à chaque fois leur pays d'origine, leur niveau de langue et la durée de leur séjour dans la société hôte afin de favoriser le plus grand nombre de croisements interprétatifs possibles.

La première attitude constatable dans le discours des interviewés —et celle qui concerne le plus grand nombre— est celle d'une démarche comparative entre la culture d'origine et la culture d'insertion, ne serait-ce que sur des points précis. Elle est associée à un premier degré de décentration permettant de se regarder dans une certaine mesure de

l'extérieur, depuis les nouveaux paramètres de société d'accueil, comme l'exprime Éveline (chinoise, A2.2, 8 mois en France) : *« Je n'ai pas vraiment changé de regard, mais en France, quand j'écoute les radios j'entends souvent des points négatifs sur la Chine et ils font souvent des critiques »* (annexe 2, 99 : 29-30). Ainsi, Diane (chinoise, A2.2, 7 mois en France) et Helen (brésilienne, A1.8, 1 mois et 12 jours en France) se contentent de formuler la comparaison en termes pondérés, même si cela ne leur empêche pas de s'affirmer leur identité culturelle en termes de préférence : *« Je pense que la Chine a des points faibles par rapport à la France, mais aussi des avantages. Je pense que je préfère la Chine »*, affirme Diane (annexe 2, 70, 13-14) ; et Helen : *« Maintenant, je pense que le Brésil est un beau pays. Au Brésil les gens travaillent beaucoup, en France ils travaillent peu. Le climat est mieux plus agréable au Brésil qu'en France. Donc j'aime bien le Brésil et mon pays me manque, mais quand même, j'aime la France »* (annexe 2, 152 : 29-31). D'autres interviewés accordent au modèle sociétal français une supériorité sur certains aspects, formulés avec un degré différent d'adhésion générale. Olivia (chinoise, B1.6, 10 jours en France) explique, par exemple, que *« auparavant, je pensais que Shanghai est une très belle ville mais quand je suis venue en France je ne le pense plus, car je pense qu'à Grenoble il y a beaucoup d'arbres donc c'est plus naturel mais chez moi à Shanghai il n'y a pas beaucoup d'espaces verts. En Chine, la priorité est toujours aux voitures ; par contre, en France, la priorité est toujours aux piétons. À mon avis, il faut plus de transports publics à Shanghai et il faut baisser les tarifs de ces transports aussi »* (annexe 2, 271 : 26-31), alors que Faith (nigériane, A2.3, 4 mois en France) s'exprime en termes de préférence pour la culture d'accueil sur la base de comportements familiaux plus relâchés : *« Je pense que je préfère, peut-être, la culture française parce qu'en France [long silence] à 22 ans tu es autonome. Les parents en France ne contrôlent pas leurs enfants et ne gèrent pas leur vie, ils ne leur imposent pas des choses à faire ou à ne pas faire. Les parents en France ne frappent pas leurs enfants, mais au Nigeria les parents frappent toujours leurs enfants »* (annexe 2, 108 : 5-8). Nayef (saoudien, A2.3, 2 mois en France) formule, enfin, sa comparaison en termes purement factuels. S'il affirme ne pas avoir adopté les comportements sociétaux qui différencient de manière cruciale la culture française de la sienne, l'absence de jugement de valeurs pour sa part est totale et cela n'exclut pas une adaptation, dans le sens d'accepter les autres comme ils sont. Selon lui, *« [Vivre en France n'est pas comme vivre en Arabie Saoudite. Les Saoudiens sont plutôt stricts et conservateurs au sujet des relations entre les hommes et les femmes. En France, tout est permis et ceci est la grande différence entre les deux pays. En Arabie Saoudite on ne peut*

ni fumer, ni boire d'alcool ni avoir des relations sexuelles avant le mariage. Je ne fais pas ces choses en France, mais je connais beaucoup de Saoudiens qui les font. Ces choses sont strictement rejetées par les Saoudiens en Arabie Saoudite] » (annexe 2, 258 : 17-22).

À partir de cette démarche de comparaison, le discours de certains interviewés laisse entendre qu'ils se situent désormais dans une étape de négociation, dans laquelle les comportements sociaux appréciés dans la culture/société hôte interrogent la propre identité culturelle. Frederick (nigérian, B1.8, 4 mois en France) argumente : *« Oui, mon séjour a changé mon regard par rapport au Nigeria, et je dis « waw ». Je me demande pourquoi est-ce que notre pays n'est pas développé comme la France ? En France tout est différent pour moi : l'électricité, l'environnement, l'utilisation des cartes bancaires. Au Nigeria, on paie le taxi avant même de rentrer dedans, les gens jettent les déchets n'importe comment dans la rue, même les professeurs le font. Les gens en France sont organisés : si quelqu'un jette une chose dans la rue, une personne va lui dire peut-être « ramasse et jette à la poubelle ». Au Nigeria même s'il y a les poubelles, ce sont les gens qui ne respectent pas l'environnement »* (annexe 2, 128 : 5-12). Et Justin (canadien, B2.6, 2 semaines en France) : *« C'est pour la troisième fois que je suis en Europe, la première et la deuxième fois, absolument oui [son séjour en France a changé son regard sur son propre pays]. Mes deux premiers voyages en Europe ont diminué ma préférence pour le Canada, je suis devenu quelqu'un qui critique le Canada à cause de sa culture conservatrice et puritaine »* (annexe 2, 207 : 33-34, 208 : 1-2).

Inversement, confrontés à la différence, d'autres enquêtés réaffirment leur identité culturelle d'origine en termes hiérarchiques de supériorité. De manière tout à fait anecdotique, cela pourrait bien être le cas de Joyce (canadienne, B1.1, 2 semaines en France), dont le propos illustre l'effet de réconciliation avec sa culture d'appartenance que peut avoir le séjour à l'étranger : *« Je pense que je n'ai pas vraiment changé mon regard par rapport à mon pays. Avant de venir en France, je pensais que les horaires des magasins au Canada n'étaient pas bien, mais maintenant je les trouve très bien [rires] »* (annexe 2, 192 : 27-29). Chila (canadienne, A2.5, 18 jours en France) et Aladin (irakien, B1.6, 7 mois en France) s'expriment quant à eux de façon plus contondante : *« J'aime le Canada car ça me manque. Je pense que le Canada est le meilleur pays au monde et je pense que chacun pense la même chose de son pays »,* conclut la première (Chila, annexe 2, 46 : 2-3) ; et le deuxième explique : *« Avant de venir en France, je pensais que la France était mieux que l'Irak, maintenant je vois que c'est vrai que le pays est moderne, système de transport et système bancaire, la belle nature…etc., mais je me suis habitué et je pense maintenant que*

la vie en Irak est meilleure qu'en France [...] Je pense que les Français ne vivent pas » ; « Je préfère vivre en Irak » (Aladin, annexe 2, 24 : 9-21).

Dans ce même esprit, deux cas semblent illustrer le repli dans l'identité d'origine. Tintin (chinoise, B1.2, 7 jours en France) a beau concéder, par exemple, que *« la France est un pays très écologique, mais pas la Chine. La Chine doit faire un effort dans ce domaine »* (annexe 2, 342 : 17-18), son choix est clair en cas de séjour permanent dans le pays : *« Si je reste un jour en France, je garderai ma culture chinoise parce qu'elle est mieux que la française »* (annexe 2, 341 : 19-20). Mais le cas le plus remarquable est celui de Safa (irakien, A2.2, 6 mois en France) dont le regard critique sur sa propre société/culture n'exclut pas l'affirmation de sa large supériorité : *« Je pense que la culture et les mœurs du peuple irakien ont besoin de beaucoup de changements et modifications, le discours religieux a besoin de changer aussi afin d'accompagner la vie moderne. Finalement, pour moi, l'Irak et le meilleur pays du monde] »* (annexe 2, 320 : 29-31). En réalité, ce qu'il faut lire dans les propos de Safa, suite aux difficultés vécues en France, est plutôt une réaction virulente transformée en stigmatisation de la culture/société d'accueil et de certains comportements sociaux largement généralisés. Comme il l'explique lui-même, *« [Il ne s'agit pas de changer mon point de vue par rapport à mon pays, mais plutôt de le modifier. Mon point de vue par rapport à la vie a effectivement changé en sortant de l'Irak d'abord vers l'Europe de l'Est est maintenant vers la France, et ceci est le bénéfice de la rencontre entre les civilisations et les idées. Mais les gens doivent mettre en place des stratégies pour préparer cette rencontre et cet échange entre civilisations loin du racisme. Si j'étais un responsable en Irak, je refuserais tout accord entre la France et l'Irak parce que le peuple français, ici en France, n'est pas prêt et n'a pas les caractéristiques pour faire réussir une rencontre entre civilisations et entre idées différentes sur la vie. La France ne m'a pas changé mais elle m'a profondément blessé] »* (annexe 2, 320 : 21-28).

5.3. Le contact interculturel et les expériences de communication des apprenants de FLE primoarrivants en France

Les représentations de la France et des Français que les interviewés avancent comme étant les leurs au moment de l'entretien sont à la fois le résultat

- de simples observations qui n'entraînent nécessairement de contact ni de communication directe avec des interlocuteurs français et/ou étrangers ;
- d'interactions sociales et d'expériences de communication avec les interlocuteurs autochtones (ou considérés comme tels) ;

Nous avons déjà évoqué un certain nombre d'étonnements face aux usages et comportements culturellement différenciés afin d'illustrer le passage, chez certains apprenants, de ce que Lussier (2009 : 150) considérait le *niveau de reconnaissance* au *niveau de comparaison* par rapport aux savoirs socioculturels (voir p 144). Désormais nous nous pencherons de manière plus détaillée sur les interactions des interviewés et leurs expériences de communication en milieu homoglotte. Si les situations de contact interculturel hors milieu pédagogique vont s'avérer déterminantes pour corriger, affirmer ou infirmer les représentations antérieures au séjour en France et redéfinir, le cadre échéant, les attitudes des apprenants et l'évolution de leur savoir-être vis-à-vis de la culture hôte, il ne faudra pour autant négliger le rôle des apprentissages, expériences de communication et interactions déroulées en classe de FLE. En effet, non seulement l'enseignant de FLE est parfois mentionné comme le seul Français avec qui les étudiants primoarrivants sont massivement en contact, les expériences de communication interculturelle qui les ont marqués ont eu lieu aussi bien à l'extérieur de la salle de classe qu'entre ses murs.

5.3.1. Interactions sociales et expériences de communication en dehors de la classe de FLE

5.3.1.1. La communication avec les autochtones : récits d'expériences

Le récit fait par les interviewés de leurs expériences de communication avec les autochtones est intéressant à plusieurs égards. D'une part il nous permet d'identifier les incompréhensions ou malentendus qui ont pu se produire, tout comme le ressenti des acteurs ; d'autre part, il peut également fournir des éléments sur l'analyse faite par ceux-ci sur la nature des difficultés rencontrées. Nous ferons d'ores et déjà l'hypothèse que, de la même manière que ces expériences ont laissé leur trace dans les représentations actuelles de la France et des Français, la manière dont les interviewés interprètent les difficultés de communication rencontrées déterminera par la suite, d'une part, leurs stratégies de socialisation et de communication et, d'autre part, leurs stratégies d'apprentissage. Mais avant d'en arriver là nous allons procéder à l'exposition commentée de ces expériences, que nous avons décidé d'organiser non pas par thématiques mais par interviewé, afin de

respecter le caractère unique de chaque rencontre. Nous maintiendrons, par ailleurs, le même ordre d'exposition que pour la partie précédente pour des raisons de commodité du lecteur, mais sans attacher aucune importance fonctionnelle aux regroupements par groupes nationaux comme c'était le cas pour l'analyse des représentations. Enfin, le matériau brut des récits a été traité dans le tableau 45 (annexe 3 : 410-413), où nous avons opté pour identifier et faire un premier classement des situations de contact et des expériences de communication mentionnées en fonction du type d'expérience ainsi que de la difficulté identifiée.

Le premier élément qui ressort clairement de ce tableau est que le nombre de situations ou d'expériences de communication difficiles évoquées par les enquêtés n'a pas proportion avec le peu d'expériences drôles ou de négociation culturelle réussie qu'ils/elles auront partagées. L'ensemble d'entre eux a rencontré des difficultés linguistiques et/ou socioculturelles, parfois dès les premiers jours, et plusieurs sont ceux dont le récit porte des traces d'un choc de nature culturelle.

Aladin, le premier interviewé irakien, ne rapporte aucune interaction ou expérience concrète. Dans son discours il insiste en revanche sur l'absence, non pas de situations de contact avec les autochtones, mais d'interactions sociales de type convivial avec eux : « *Mais est-ce qu'il y a une vie en France ? [rires]. Il y a le travail, il n'y a pas de contact entre les gens en dehors du travail [rires]* » (annexe 2, 21 : 29-30), avance-t-il avant de fonder sur son expérience une telle affirmation : « *Cela fait 7 mois que je suis en France et je n'ai personne avec qui je puisse parler français. Donc c'est difficile pour moi d'être en relation et en contact avec un homme ou une femme française. Mon but de ces relations c'est de bien apprendre le français* » (annexe 2, 10 : 27-28). Aladin explique ainsi les efforts déployés et la raison des difficultés rencontrées : « *J'ai essayé de le faire, mais je pense que je n'ai pas de chance. Je pense que c'est plutôt à cause de ma situation actuelle vu que j'habite dans une résidence universitaire où il y a beaucoup d'étrangers. J'ai besoin d'être en contact avec la société, mais le fait que je suis dans cette résidence ne me donne pas l'opportunité de le faire* » (annexe 2, 11 : 1-4), avant d'insister dans son discours sur l'objectif instrumental qu'ont pour lui ces interactions potentielles : « *J'ai bien sûr besoin de faire des relations ici, mais dans le but de pratiquer mon français, c'est un objectif que je cherche à réaliser. Je compte parler pour améliorer mon français* » (annexe 2, 12 : 16-18). Cet échec de socialisation avec les autochtones informe, certes, l'image que

l'interviewé se fait des Français (voir tableau 14, p. 207 et 208) mais il explicite aussi les stratégies et objectifs d'apprentissage déployées, jusqu'à là sans trop de succès.

Safa, l'autre interviewé irakien, nous fait part de son expérience en France : « *[À mon arrivée en France, je n'ai rien retrouvé de ce que j'imaginais. Par exemple, les Français n'acceptent pas l'autre. Ils te parlent mal en cas de malentendu, ils ne sont pas différents des Arabes de ce point de vue. Si je me trompe, le Français ne vient pas m'expliquer mon erreur. Au contraire, il me crie dessus en disant à tout le monde que je me suis trompé et que je l'ai dérangé » ;* et il ajoute : *« J'imaginais que si je me trompais avec quelqu'un à cause de mon ignorance du système français, la personne pourrait venir m'expliquer comment faire et pourquoi je me suis trompé, qu'on me dira quel chemin prendre par exemple. Mais quand je me suis trompé avec quelqu'un ici en France, il a commencé à me crier en montrant à tout le monde que je m'étais trompé avec lui. Pour ma part, je me suis excusé et je me suis retiré… je n'avais pas fait exprès de me tromper. Cette personne ne savait forcément pas que j'étais Arabe ; de toute façon ils ne sont pas tolérants, les Français]* » (annexe 2, 306 : 31-34, 307 : 1-7). Safa revient sur son séjour en Bulgarie afin d'insister sur ses difficultés de communication avec les Français : « *[En Bulgarie, tout le monde était enthousiaste pour m'apprendre le bulgare. Quand je parlais avec quelqu'un dans la rue, on me répétait plusieurs fois le mot pour que je le comprenne ; on m'apprenait le bulgare même dans la rue et quand je disais que cela fait juste deux mois que j'étais en Bulgarie les gens étaient contents et ils me disaient que je parlais déjà bien. J'ai vécu ces situations dans un pays de l'Europe de l'Est et je me disais : si cela se passe comme ça en Bulgarie, alors cela sera bien sûr mieux dans un pays de l'Europe de l'Ouest. Contrairement à ce que je pensais, en France personne ne parle avec nous]* » (annexe 2, 307 :22-28). Toujours dans le même esprit comparatif, Safa insiste : « *[En France, en suivant des démarches administratives, il vous arrive de poser une question au fonctionnaire en face en lui disant que vous êtes étranger pour qu'il te parle moins vite. Malgré ta demande, il te dit sept phrases à la fois et, quand tu lui demandes de répéter, il te fait entendre sept phrases à la fois à la place des sept précédentes. En Bulgarie, ils te parlent et ils répètent pour que tu puisses comprendre, en France, ils ne te demandent même pas si tu as bien compris]* » (annexe 2, 308 : 3-7). Pour Safa, enfin, « *[En Italie comme en Espagne, si vous demandez une information à quelqu'un dans la rue, il utilise toutes les langues pour vous aider, il utilise même les gestes, il peut même t'accompagner à l'endroit que tu cherches. En France, leur réponse préférée est « Pardon ? Pardon ? » Ils font cela au point que je m'ennuie et que je me sens désespéré, ce qui me pousse à sortir*

mon smartphone et utiliser le GPS pour m'orienter] » (annexe 2, 308 : 12-16). Le fait qu'il soit étranger, et qui plus est « Arabe », y serait pour quelque chose de son point de vue. Ainsi, il explique le manque de volonté pour faciliter la communication linguistique qu'il ressent comme suit : *« je pense que les Français traitent différemment les peuples qu'ils considèrent inférieurs ou supérieurs selon leur point de vue. Lorsque je parle avec quelqu'un en lui disant que je suis étranger et qu'il découvre ensuite que je suis Arabe, sa manière de se comporter avec moi sera différente qu'avec une autre personne qui se dit étrangère, mais il écrit en latin, c'est-à-dire Anglais ou Américain. Lui, il va essayer de l'aider et il essaiera même d'apprendre l'anglais avec lui. Lorsqu'il parle avec moi, en revanche, il ne m'accordera pas cette importance, et lorsque je lui demanderai de parler anglais avec moi il me dira : « désolé, je ne parle pas anglais » et il s'excusera 10 fois en répétant une seule phrase jusqu'à ce que je laisse tomber ce que j'avais commencé à demander]* » (annexe 2, 308 : 32-34, 309 : 1-7). Après ce bilan assez négatif sur le plan des interactions communicationnelles qu'il a pu faire en France, Safa conclut à l'incapacité de décentration culturelle des Français et, plus grave encore, à leurs préjugés ethniques et religieux qu'il n'hésite pas à généraliser. Sa réaction affective est vivement exprimée lorsqu'il se pose ces questions rhétoriques avant de donner libre cours à sa frustration : « *[Malheureusement, après ces six mois de séjour en France, je n'ai aucun bon souvenir dans ce pays, depuis le moment où je suis arrivé à l'aéroport jusqu'à maintenant. Est-ce que mon apparence physique ou mes vêtements sont différents des siens ? Est-ce que je porte une djellaba par exemple ? Si je portais une* djellaba, *ils pourraient dire que cette personne veut amener sa propre culture dans notre pays, mais je porte leurs vêtements, je parle leur langue et j'essaie de vivre avec eux, je n'ai aucun problème dans tout ça. Or ils me traitent comme si j'étais inférieur… Cela se passe dans la résidence, dans le centre de langue française… Même les hommes et les femmes de ménage ne nous répondent pas lorsqu'on leur dit bonjour comme ils le font avec les autres]* » (annexe 2, 309 : 8-16). Le ressenti de Safa vient confirmer le choc du premier contact à l'aéroport —en arrivant de l'Irak avec une centaine d'autres étudiants irakiens (p. 212-213)— qui s'était très mal passé.

Ces contacts et expériences de communication négatives ont débouché, au moment de l'entretien, sur le constat suivant : *« [Je pense que la langue ne constitue pas un grand problème pour moi parce que j'aime les langues et j'aime les apprendre. Le français est une belle langue, mais quand je suis arrivé en France j'ai commencé à détester cette langue. Je regrette d'être venu ici. Pour apprendre quelque chose de quelqu'un, il faut tout*

d'abord l'aimer. Comment apprendre le courage de quelqu'un d'avare ? Il est sans doute avare même concernant le courage. La façon dont les Français me maltraitent m'éloigne de la langue française. Je ne trouve aucun intérêt pour parler avec eux. J'évite même de prononcer les mots arabes qui existent en langue française et j'évite de les utiliser dans des phrases françaises. Tout cela après six mois de séjour en France] » (annexe 2, 311 : 26-33). Et, un peu plus tard, sur cette situation de bocage affectif vis-à-vis de la langue : « *[Mais après tous les problèmes et les difficultés que j'ai eues en France, j'ai un empêchement intérieur pour apprendre cette langue. Avant, je parlais avec mon professeur et mes camarades de classe, les Irakiens, pour apprendre plus vite le français]* » (annexe 2, 313 : 24-27). La profondeur de la déception de Safa doit être mesurée aussi à la lumière de son discours, où il représente sa propre attitude comme culturellement décentrée et affirme être arrivé en France prêt à faire le premier pas vers le dialogue interculturel : « *[Je suis une personne civilisée qui aime se comporter poliment et d'une manière civile avec les gens. Je veux profiter de la civilisation de ce peuple, je ne veux pas me comporter avec eux suivant les valeurs de mon peuple qui a beaucoup de retard à cause des chefs politiques qui le veulent ainsi. Moi, je suis venu en France chargé d'une civilisation, d'une culture. Je veux me comporter avec les gens civilement et je veux bien supporter l'autre même s'il est désagréable avec moi. Je suis prêt à le prendre dans mes bras et à le calmer parce que je veux me comporter avec les gens civilement et avec un maximum d'humanité parce que l'imam Ali nous nous a appris que les hommes sont pour nous de deux sortes : un frère de foi où un équivalent dans l'humanité. C'est pour cette raison que, lorsque je rencontre des gens nerveux, je les laisse, je m'excuse auprès d'eux. Je ne me comporte pas gentiment avec les Français parce que je les aime ou parce que j'espère rester en France, non… je préfère rentrer en Irak aujourd'hui. C'est que je voulais plutôt leur montrer le vrai sens du mot ''civilisé'']* » (annexe 2, 310 : 10-21). Safa conclut : « *[Je ne me rappelle pas que j'ai eu des expériences drôles en France, mais parfois ce qui fait rire sont les choses les plus graves]* » (annexe 2, 310 : 22-23). Et si les représentations actuelles de l'interviewé portent la trace de ce vécu difficile (voir p. 208-209), ses stratégies de socialisation et ses priorités d'apprentissage n'en seront pas moins clairement déterminés.

Faith, notre interviewée nigériane, choisit de cerner la question posée sur les « situations de communication difficiles » qu'elle aurait vécues dans un sens étroit et très précis lorsqu'elle répond : *« Je n'ai pas beaucoup d'expériences difficiles parce que je ne suis pas en contact avec des garçons français, parce que I don't find anyone [je ne trouve personne], [rires]* » (annexe 2, 104 : 31-32). Qu'il s'agisse d'attentes déçues par rapport

au stéréotype du romantisme français ou de différence culturelle dans les comportements relationnels entre les jeunes gens des deux sexes en France et au Nigéria, la perspective des relations sentimentales avec les autochtones blancs occupe —rappelons-le— une grande place dans les représentations actuelles de l'interviewée (annexe 3, 361 : tableau 6). Pour le reste, Faith focalise son récit sur une modalité précise d'interaction. Certes, il lui est arrivé comme à d'autres apprenants de rencontrer des difficultés en faisant ses courses au supermarché[206], mais ce sont les interactions orales au téléphone qui semblent poser un problème insurmontable pour elle et ceci malgré sa motivation. À la recherche d'un emploi étudiant, elle a décidé à deux reprises de ne pas se confronter à cette forme d'interaction exigeante pour un apprenant quitte à renoncer à des opportunités qu'elle avait su susciter. La première fois, explique-t-elle, « *je cherchais du travail, une amie m'a conseillé d'aller au centre commercial de Grand' Place à Grenoble pour déposer mon CV là-bas. J'ai rencontré la personne responsable du recrutement, j'ai bien fait l'interview, mais il ne m'a appelé pour le travail. En fait ce monsieur m'a demandé de le rappeler plus tard mais moi je ne peux pas bien parler au téléphone* » (annexe 2, 104 : 15-19). Plus tard, « *la semaine dernière, je suis allée chez MacDonald. J'ai demandé à une personne qui travaille là-bas que j'avais déposé mon CV pour travailler chez eux le moins dernier, donc il m'a donné un petit papier et m'a demandé le rappeler, mais moi je ne l'ai pas fait car au téléphone je ne peux comprendre ce qu'il me dira en français* » (annexe 2, 104 : 20-23). Dans les deux cas, l'échec des démarches entreprises par abandon de la communication est présenté par Faith comme un acte pragmatique ; l'évitement ne permet pas de qualifier l'interaction linguistique ou la communication professionnelle de difficiles puisque, justement, elles n'ont pas eu lieu.

Frederick, en revanche, souligne avant tout sa démarche proactive à la recherche d'interlocuteurs autochtones afin de pratiquer la langue et de nouer des contacts à l'intérieur de la société d'accueil. Il raconte en ce sens que « *je fais des choses bizarres, beaucoup de choses bizarres [rires]. Par exemple, je parle avec des filles dans le tramway, je leur demande si elles sont françaises, et quand elles me répondent que oui, je leur dis : « je suis étudiant en France, j'apprends le français, je cherche des amis pour parler avec*

[206] À ce propos, Faith raconte : « *Une fois, j'étais dans un supermarché, pour payer mes courses, j'ai dû insérer ma carte bancaire, la caissière m'a demandé de retirer ma carte après le paiement, mais moi je n'ai pas compris ce qu'il fallait faire, la dame répétait « cherchez votre carte bancaire », elle ne parle pas anglais et moi je ne comprenais pas ce qu'elle me disait, il y avait une personne à côté de moi qui m'a demandé si je parlais anglais, j'ai donc répondu par oui, alors il m'a dit : « she said : you should remove this » [elle vous dit que vous devriez retirer ceci], et la dame souriait* » (annexe 2, 104 : 24-30).

eux, ce n'est pas pour 'coucher' mais pour améliorer mon niveau de français ». Beaucoup de gens me répondent que « non », ils n'ont pas le temps, ils sont toujours pressés » (annexe 2, 126 : 28-33). La trace de cette démarche volontariste est clairement perceptible dans les représentations actuelles de Frederick sur les Français.e.s stressé.e.s et toujours pressé.e.s, même si elle n'est pas sans résultats puisqu'il affirme plus loin que « *les amis que j'ai maintenant, je les ai rencontrés au tramway* » (annexe 2, 128 : 23). Cela dit, nous ne pouvons pas exclure que l'approche pragmatique de l'interviewé, en mettant en avant les mots « pas pour coucher » afin de rassurer la gent féminine, soit parfois à l'origine de ses difficultés à engager la conversation.

Les échanges par texto —source fréquente de malentendus même entre interlocuteurs partageant la même langue-culture— sont aussi mentionnés par Frederick, qui s'attarde sur l'ambiguïté d'un acte de communication sur lequel une autochtone aurait attiré son attention. Il explique qu' « *une fois j'ai eu un petit souci en envoyant un texto à une amie française, je voulais lui écrire « bisou » à la fin du message, mais j'ai remplacé le mot par une « émoticône bisou », alors elle m'a répondu « pourquoi Kiss ?», elle a peut-être pensé que je la drague [rires]* » (annexe 2, 123 : 12-15). Même s'il s'agit d'un véritable malentendu d'interprétation, nous ne pouvons pas nous empêcher de remarquer qu'un deuxième malentendu, au niveau de la langue-culture, persiste encore au moment de l'entretien. En effet, l'enquêté a beau connaître les mots « bise » et « bisou », il ne semble pas pouvoir distinguer la différence de sens entre eux par rapport aux modes de relations sociales ou affectives/sentimentales auxquels ceux-ci renvoient dans la culture d'accueil. Frederick explique d'ailleurs ne pas totalement « maîtriser » la bise en tant que rituel social de communication (il ne précise pas en revanche s'il sait comment et dans quel contexte situationnel l'intégrer exactement dans ses interactions sociales) … *« Au Nigeria, je n'ai jamais fait la bise à quelqu'un : il m'était très difficile de commencer cette habitude en France. J'ai toujours frappé les gens en leur faisant la bise, la première fois quand je l'ai faite, j'ai frappé la tête de la fille et elle a eu mal, donc je lui ai dit que je suis désolé. Je préfère que les gens viennent me faire la bise et que je ne bouge pas pour ne pas les heurter inconsciemment d'une façon agressive. Avec la dame chez qui j'habite, j'essaye de lui faire la bise doucement »* (annexe 2, 123 : 16-21). À ce propos, le changement du lieu d'habitation multiplie aussi, comme il le précise, les occasions de parler la langue cible et d'interagir socialement avec les autochtones : « *Avant, j'ai toujours parlé anglais avec des Nigérians et des Américains, surtout avec des Nigérians parce qu'on habitait la même*

résidence. Maintenant, je parle plutôt français parce que j'habite chez une Française » (annexe 2, 122 : 31-33).

Les difficultés de compréhension posées par la vitesse d'élocution des autochtones sont aussi relevées par Frederick, qui rajoute un élément interprétatif de type socioculturel à ce sujet lorsqu'il aborde la situation d'un point de vue comparatif : « *quand je suis arrivé, je ne savais pas comment formuler mes phrases, c'était un grand problème pour moi. Je viens d'un pays anglophone et je n'avais parlé français que dans la classe de français. Les gens en France parlent très vite, les Africains, tous, parlent leurs langues lentement, même l'anglais. C'est pour bien articuler et bien établir nos phrases. Si on parle très vite, on ne prononce pas tous les mots dans nos phrases, c'est ce qu'ils font les Américains* » (annexe 2, 115 : 8-13). Les difficultés langagières d'expression (notamment calques syntaxiques par rapport à l'anglais) sont également évoquées[207], ce qui a parfois eu l'effet de mettre la communication en échec. Frederick illustre à deux reprises les stratégies déployées pour poursuivre la communication avec son interlocuteur dans ces circonstances difficiles et, qui plus est, dans un contexte situationnel administratif pas nécessairement maîtrisé. « *J'ai eu des expériences difficiles, bien sûr, en communiquant avec des Français, je me rappelle que quand je suis allé pour faire la demande de mon titre de séjour, la dame qui travaille là-bas et qui m'a reçu n'a pas compris ce que je voulais, elle a essayé de me comprendre, elle m'a demandé de répéter, à la fin, elle m'a donné un petit papier et un stylo pour écrire ce que je voulais dire, cette dame était bien calme. Pour moi, il est plus facile d'écrire que parler* » (annexe 2, 115 : 25-30). Aussi « *avec une autre fille, pareil, à la préfecture de l'Isère. Au fil de la conversation avec elle, j'ai constaté qu'elle ne me comprenait pas, j'ai rigolé et je lui ai dit : ''je suis vraiment désolé, je suis en train d'apprendre le français, mais mon français n'est pas très bien'', donc elle m'a dit que ce n'était pas grave* » (annexe 2, 115 : 31-34).

Parmi les interviewés canadiens, **Chila** illustre et analyse ainsi la source des difficultés rencontrées : « *Oui, j'ai eu des difficultés pour communiquer avec les Français quand je suis arrivée parce que mon français n'est pas très bien et je ne connais pas beaucoup de phrases pour pouvoir communiquer et demander ce que je veux en français. Je ne sais pas répondre non plus et c'est frustrant pour moi. J'ai eu un petit problème dans*

[207] « *Je pense que jusqu'au présent, je pense en anglais et je traduis ce que j'ai envie de dire en français. Je le fais même beaucoup, par exemple, pour dire « I give it to you » je disais « je donne toi », donc, avant je traduisais mot à mot tout ce que je parlais, mais maintenant je pense que cela va mieux* » (annexe 2, 123 : 24-27).

un magasin en France : je voulais juste regarder les produits, à ce moment-là, une dame qui travaille là-bas s'est approchée de moi et elle m'a demandé si j'avais besoin d'aide, je lui ai dit « never mind » [pas besoin, ne vous en faites pas] ; elle a été étonnée et elle a répété « never mind, never mind ». J'étais gênée bien sûr, car je ne savais pas comment dire « never mind » en français. Je trouve qu'il est difficile pour moi d'être devant un Français et parler tranquillement. Je suis toujours stressée dans les situations réelles de communication » (annexe 2, 41 : 3-12). Cette situation de frustration par manque de ressources langagières face à des situations de la vie quotidienne amène Chila à tirer une autre conclusion : « *Je pense que c'est malpoli pour moi de parler anglais avec le peuple français donc je dois apprendre le français* » (annexe 2, 44 : 5-6), et plus loin, dans le même sens, « *Je suis en France et je veux parler français avec les gens, je ne veux pas parler anglais »,* même si « *parler français avec quelqu'un me demande beaucoup de concentration, car penser en français est vraiment difficile pour moi* » (annexe 2, 41 : 12-14). Chila identifie donc les difficultés linguistiques liées à son niveau de français — rappelons qu'elle suit des cours de FLE de niveau A2.5 au moment de l'entretien— comme étant l'obstacle qui l'empêcherait de se lier d'amitié avec des autochtones. Elle explique que « *Je n'ai pas d'amis français pour l'instant, car je ne parle pas bien français, mais j'aime bien en avoir. J'ai des amis qui viennent de différents pays parce qu'on a quelque chose en commun et on a le même niveau de français* » (annexe 2, 41 : 3-5) [208]. Cela dit, l'enquêtée racontera aussi une interaction sociale qu'elle qualifie de drôle, peut-être du fait du cadre inhabituel et détendu dans lequel elle s'est produite : « *Une expérience drôle que j'ai eue, je suis allée avec mon groupe de classe dans une discothèque, j'ai bu [rires], j'ai pris mon vélo pour rentrer chez moi, je n'ai pas attendu mes amis pour que l'on rentre ensemble à la résidence. Je suis sortie, alors j'ai perdu mon chemin de retour [rires], c'était trois heures après minuit. Je me suis baladée un peu en vélo et j'ai fini par demander à un monsieur assis sur un banc. Ce monsieur était français, mais il ne parle pas anglais, il a mon niveau de français en anglais, alors je me suis assise avec lui et on a bu son whisky, notre conversation était très drôle, on a juste bu* » (annexe 2, 41 :15-21).

Les difficultés de **Jess** —qui suit, comme Chila, un cours de A2.5 au moment de l'entretien— relèvent aussi de la compétence linguistique et l'amènent à distinguer

[208] Le niveau de langue comme obstacle à la communication et aux interactions sociales revient encore une fois dans le récit de Chila : « *J'essaye de parler français à la résidence, mais c'est difficile pour moi de parler profondément d'un sujet quelconque en français. Je peux faire une petite conversation en français. En général, on parle anglais, mais certains d'entre nous essayent de parler français de temps à autre. Il y a des Français à la résidence où j'habite, mais je ne parle pas avec eux* » (annexe 2, 44 : 14-17).

clairement la communication avec les autochtones de celle avec les allophones étrangers : *« Parfois, il est plus facile de parler avec les étrangers parce qu'on utilise des mots simples et on parle lentement. Quand les Français parlent ensemble, je ne comprends rien »* (annexe 2, 174 : 27-28). Pour faire face à cette difficulté, explique-t-elle « *je dois continuer de parler avec des gens qui parlent français. Hier soir, j'ai dîné chez une amie française. Quand je suis arrivée chez elle, je lui ai demandé de me parler en français, car je veux bien pratiquer mon français. Mon amie a un petit ami qui ne parle pas anglais donc on a dû parler français toute la soirée* » (annexe 2, 176 : 30-33). Mais les difficultés d'expression et compréhension en français sont doublées dans son cas par une perception d'ordre social, liée à ce qu'elle considère comme un manque d'ouverture envers l'Autre chez les Français : « *je pense qu'il est difficile de faire l'amitié avec les Français. Quand je voyage, je remarque que les Français restent toujours entre eux dans les auberges, they stay together, they are always in group, always [Ils sont ensemble, ils restent toujours en groupe, toujours]. Je pense que c'est plus facile de faire l'amitié avec les étrangers. Je pense qu'il est difficile de faire l'amitié avec certains étrangers comme les Asiatiques dans ma classe à cause de l'éloignement entre leur culture et la mienne. Je pense que je peux rencontrer les Français et faire l'amitié avec eux quand je voyage, c'est plus facile de les rencontrer durant un voyage en dehors de la France. Je pense que rencontrer des Français et les connaître en France est difficile, car ils habitent là et ils ont des amis qui parlent très bien le français, donc il n'est pas intéressant pour eux de rencontrer des étrangers* » (annexe 2, 177 : 27-34, 178 : 1-2).

Joyce raconte à son tour une expérience de communication qui l'a marquée par la différence des comportements socioculturels entre la France et le Canada dans un même contexte situationnel : « *Je pense que mon expérience était un peu spéciale, quand je suis arrivée à la gare, tous les ordinateurs à la gare ne fonctionnaient pas, tout le monde était très confus. J'ai demandé à plusieurs personnes ce que je devais faire, mais personne ne le savait, je pense que personne ne voulait m'aider, parce que chaque personne me dirigeait vers une autre, chacun me disait « tu peux demander à l'autre personne ». À chaque fois que je voulais parler avec les employés qui travaillent à la gare, je les retrouvais en train de parler ensemble, ils n'arrêtaient pas de parler en ma présence et j'ai dû toujours attendre qu'ils finissent de parler pour leur demander ce que je voulais. Je suis habituée qu'au Canada, les employés ne se parlent pas quand il y a un client, la priorité est toujours donnée aux clients* » (annexe 2, 181 : 12-20). L'interviewée explique encore, par rapport à ses difficultés : « *Le plus difficile pour moi est quand je pose une question à quelqu'un en*

français et cette personne me comprend et me répond et c'est moi qui ne le comprends pas. Cette situation de communication m'arrive souvent. Parfois, les gens me répondent en anglais, mais je ne comprends pas leur anglais non plus. Quand je demande mon chemin à quelqu'un pour aller quelque part, ou le personnel à la bibliothèque qui parle très vite, parfois je ne comprends pas ce qu'ils me disent. Je leur demander de répéter ce qu'ils m'ont dit, mais après deux ou trois répétitions je suis gênée et je préfère demander à une autre personne. J'évite, en général, de parler anglais et j'essaye souvent de communiquer en français pour améliorer mon niveau de français » (annexe 2, 182 :23-31). Aucune stratégie de négociation n'est mise en avant par l'interviewée dans ces cas-là (même lorsque la conversation bascule en anglais), sauf peut-être lorsqu'elle indique, de manière un peu contradictoire, le contournement de l'interaction langagière comme solution : « *Je n'ai pas vraiment eu de difficultés à cause de mon niveau de langue. Lorsque je fais mes courses dans les supermarchés, il y a toujours des machines et des caisses express automatiques* » (annexe 2, 182 : 17-19). L'apprentissage du FLE au Québec[209] est également évoqué par Joyce comme une source de malentendus potentielle avec ses interlocuteurs français : « *Il y a certains mots et expressions qui sont différents entre la France et le Québec, à la place du « dîner » les Québécois utilisent le mot « souper ». Une fois, à l'arrêt de bus, j'ai rencontré un étudiant français, il m'a proposé de me montrer la ville si je le voulais, donc nous sommes allés ensemble au centre-ville, à vélo. Plus tard, je lui ai dit que je devrais rentrer chez moi pour préparer mon souper, alors il ne pouvait pas me comprendre [rires]. J'ai répété la phrase deux ou trois fois, mais j'ai découvert à la fin que c'était le mot « souper » qui lui posait un problème [rires]* » (annexe 2, 187 : 31-34, 188 : 1-3). L'interviewée conclut, enfin, sur ses interactions limitées avec les autochtones et le double obstacle qu'elle identifie en ce sens : « *En France je n'ai pas d'amis français, j'aime bien en faire, mais je pense que c'est difficile, car je suis ici juste pour un mois. Je pense que la langue peut être un empêchement pour faire des amis, mais je pense que c'est possible* » (annexe 2, 188 : 6-8).

Justin s'attarde, pour sa part, sur plusieurs malentendus sur les terrasses de cafés et/ou restaurants : « *Quand j'étais à Paris pour deux jours, il y a deux semaines, j'étais dans un café juste à côté de l'Institut de Sciences Politiques et là j'ai eu beaucoup de problèmes de communication. Tout d'abord le serveur m'a demandé ce que je voulais comme boisson et moi j'ai entendu « croissant » donc je lui ai dit que je voulais un croque-*

[209] « *Avant de venir en France, je suis allée au Québec, je suis restée neuf semaines là-bas 15 pour un cours de français* » (annexe 2, 180 : 15-16).

monsieur avec du jambon et là il m'a répété : « boisson, boisson ». Il était un peu frustré, je pense. Après cela je me suis assis sur une chaise et apparemment, en France, tu dois payer la chaise où tu t'es assis, une chose qui n'existe pas au Canada, alors le serveur est venu me dire que je ne pouvais pas m'assoir où j'étais sinon je dois payer quelque chose. Je ne lui ai pas compris, c'était un moment de frustration. J'ai dû quitter le restaurant et j'avais honte ; j'étais frustré aussi, le serveur a peut-être dit : '' merci Dieu, cet Américain a quitté le restaurant ''. Je pense que les causes de ce problème étaient partagées, 50% pour des raisons de divergence culturelle, car il est bizarre et étrange pour moi qu'il voulait me faire payer la nourriture et la chaise et 50% parce que je n'ai pas bien compris ce qu'il m'a dit » (annexe 2, 197 : 29-34, 198 : 1-7). Est-ce possible que Justin n'ait pas compris, au moment où il raconte l'anecdote, la différence existante entre les tables réservées sur une terrasse à la consommation ou à la restauration à certains moments de la journée, de sorte que l'échec de la communication persiste au-delà de l'interaction elle-même ? Conscient du fait qu'un manque de savoir-faire socioculturel est à l'origine, au moins pour partie, de ce malentendu, l'enquêté explique ensuite que « *j'essaye de m'habiller et de me comporter comme un Français. […]. En France il y a une quantité incroyable de touristes, donc il est difficile pour un Français et pour moi aussi de dire si une personne est native ou pas, si cette personne ne parle pas. Ce n'est pas évident que les Français savent que je ne suis pas Français*[210] » (annexe 2, 207 : 5-10). L'expérience semble cependant avoir laissé sa trace car Justin précise que « *souvent, je vois la différence entre moi et un Français dans les restaurants, nos manières de se comporter sont un peu différentes, en comparaison avec l'Amérique du Nord. C'est pour cette raison que je me sens maladroit parfois, mais pas souvent* » (annexe 2, 207 : 10-12).

Les difficultés linguistiques sont également évoquées par Justin comme facteur de mise en échec de la communication, tout en présentant un bilan par compétences assez détaillé : « *J'ai certaines difficultés. Je pense que j'ai un problème pour la compréhension orale. Souvent, il m'est nécessaire de demander à mon interlocuteur français de parler plus lentement, car mon français n'est pas bien. Je pense que je peux bien écrire en français et ceci est ma compétence la plus forte en français. Il est difficile pour moi de comprendre quand les Français parlent très vite* » (annexe 2, 197 : 16-20), et puis « *C'est plutôt l'ordre*

[210] Ayant constaté la diversité ethnique de la société française Justin précise aussi qu' « *il est difficile pour les gens de deviner ma nationalité et d'où je viens. Ils peuvent penser que je viens de l'Afrique du Nord ou du Proche-Orient ; c'est dû, je pense, à ma composition génétique indo-portugaise. Je n'ai jamais rencontré quelqu'un qui a cette même composition génétique. Les gens pensent, souvent, que je suis américain, mais jamais canadien* » (annexe 2, 208 : 22-25).

des éléments dans la phrase qui me pose un problème en général. J'ai ce problème car je pense en anglais et je traduis ce que je veux dire en français, je réussis mieux mes phrases quand je les pense en français » (annexe 2, 206 : 21-23). Tout comme ses compatriotes Chila et Jess, Justin signale qu' « *il est plus facile de comprendre les étrangers qui parlent français car ils ont du vocabulaire très limité. Moi je parle plus lentement qu'un français, mais sans un accent très fort comme le Brésilien [rires]* » (annexe 2, 204 : 24-27). En revanche, il est bien le seul à exprimer l'idée que la distance culturelle avec sa société d'accueil peut être réduite lorsqu'on a recours à l'anglais comme langue de communication : « *Quand je parle anglais avec un Français, il y a moins de distance entre nous, car, en général, les Français parlent mieux anglais que moi je parle français, donc la communication est plus facile : il y a moins de différence culturelle entre nous dans cette situation de communication* » (annexe 2, 207 : 16-19). Cette appréciation s'explique peut-être à la lumière de la considération qui suit, où Justin met en avant la charge culturelle de certains mots très présents dans son domaine de spécialité : *« Si je travaille le même sujet en anglais et en français, je pense que la langue française est une langue romantique, dans le sens que les mots et les phrases en français sont plus vagues. Par exemple, dans mon cours, j'ai été incroyablement surpris du fait que le mot « policy » du gouvernement en France est l'équivalent du mot « politique ». Pour les étudiants en sciences politiques, c'est incroyablement faux parce que le mot « policy » en anglais est une chose neutre pour gérer les affaires de la population, qui est le contraire de « politique » qui est plutôt une activité d'un parti politique pour accomplir ces objectifs* » (annexe 2, 207 : 19-25). Enfin, les interactions sociales de Justin avec les autochtones sont facilitées du fait qu'il suit un cursus français en Sciences Politiques dans le cadre d'une mobilité étudiante encadrée et qu'il s'intéresse de ce fait à la politique nationale. Il note à ce propos que : « *J'aime discuter les sujets de l'immigration avec les Français. J'aime parler du Front national, donc de Marine Le Pen. J'ai déjà eu cette discussion avec des Français que j'ai rencontrés dans un bar, donc j'aime parler de la politique, de l'immigration en France* » (annexe 2, 207 : 1-3), même s'il précise tout de suite que « *pour être honnête, à la résidence, je passe mon temps avec les autres Canadiens. Parfois, je joue le basketball avec les vrais Français qui habitent avec moi à la résidence, mais la plupart de mon temps je le passe avec des Canadiens* » (207 : 29-31).

Michelle choisit à son tour de mettre en avant dans le récit son contact avec les autochtones comme étant médiatisé par son faciès : « *Je pense que dans tous les pays il y des personnes racistes, mais pas toute la société est raciste. Parfois les gens dans la rue*

me parlent et m'appellent en utilisant des mots chinois. Je ne pense pas que c'est du racisme. Les gens dans la rue pensent que je suis chinoise ou asiatique. Le fait que je suis canadienne, mais qu'ils me prennent pour une Chinoise ne me dérange pas » (annexe 2, 244 : 32-34, 245 : 1-2). Son attitude face à cette situation est ouverte et tolérante, mais c'est la seule situation de contact qu'elle évoque, elle ne fait état d'aucune autre situation communicationnelle avec les Français.

Dans le groupe d'interviewés brésiliens, **Guilherme** commence par expliquer ses habitudes en ce qui concerne sa langue de communication en France : « *Je parle souvent et presque tout le temps portugais avec les Brésiliens. Parfois, et parce que je ne connais pas tous les Brésiliens à la résidence universitaire, un Brésilien peut arriver et me dire bonjour, on parle français ensemble, car on ignore le fait qu'on est tous les deux brésiliens* » (annexe 2, 134 : 26-29). Pour ce qui est de la langue cible, il précise toutefois que « *c'est plus facile pour moi de communiquer en français avec les étrangers, car ils ont les mêmes difficultés linguistiques que moi* » (annexe 2, 139 : 26-27). Les compétences langagières insuffisantes sont présentées dans son discours comme le principal obstacle à la communication, et l'enquêté ne semble pas envisager la différence culturelle comme obstacle ajouté en tablant sur ses habilités sociales personnelles et le stéréotype positif que les Français auraient de sa nationalité : « *Ma plus grande difficulté maintenant est mon niveau de langue. Après maîtriser la langue, il n'y aura pas de difficultés, car normalement, les Français trouvent que les Brésiliens sont très sympathiques, donc pas de problème. Il y a des Français qui m'ont dit que les Brésiliens sont sympathiques* » (annexe 2, 141 : 9-12).

Emmanuelle s'attarde longuement à son tour sur une expérience de communication très spécifique dont elle avoue ne pas avoir toutes les clés d'interprétation. L'intérêt justifie la longueur de cette citation : « *En France, j'ai des amis français, ouais, [sourire]. En fait j'ai un petit ami français, je ne sais pas comment l'expliquer… Je l'ai connu cela fait 4 jours, je ne sais pas s'il est mon copain ou pas parce qu'au Brésil c'est différent. J'ai bien sûr des difficultés pour parler avec lui, car je ne parle pas bien français. Quand il ne me comprend pas, j'utilise mon Smartphone pour trouver une solution. Je ne parle pas anglais avec lui, car je ne sais pas s'il le parle, mais je préfère toujours parler français. On est ensemble depuis seulement 4 jours c'est pour cette raison que je ne sais pas s'il parle anglais ou pas. Au Brésil, quand tu fais connaissance avec une personne, il n'est pas tout de suite un petit ami, mais il faut beaucoup de temps pour que cette personne le devienne. Ils m'ont dit qu'en France, quand tu connais un garçon, il devient ton copain, mais je ne*

sais pas vraiment comment cela marche ici. J'ai rencontré cette personne et on s'est embrassé à pleine bouche, donc je ne sais pas si je peux dire que c'est mon copain, car au Brésil on peut connaitre une personne pendant une soirée et lui donner des bisous à pleine bouche et après c'est fini, il n'y a pas nécessairement une suite à cet acte. Enfin, il est bizarre pour moi d'appeler cette personne « mon copain » juste parce qu'il m'a embrassé et que l'on est resté en contact. Donc au Brésil on peut avoir un copain « bisous bisous » sans suite et rester amis, on peut aussi embrasser un cher ami à pleine bouche. Au Brésil, dans une soirée, si un de mes amis parle avec une fille et il ne veut pas vraiment avoir une relation avec elle, il vient vers moi, il m'embrasse devant elle et il lui dit que je suis sa copine, il fait cela juste pour se débarrasser de cette fille et c'est bien normal au Brésil, je peux aussi boire avec un ami et on peut échanger des bisous. Des amis m'ont dit que si je rencontre une personne trois fois, il pense sûrement qu'il est mon copain, moi, je pense que c'est un ami qui peut devenir mon petit ami » (annexe 2, 78 : 4-26). Loin de n'être qu'une simple situation d'incertitude à propos du statut d'une relation, la conscience d'une différence socioculturelle dans la lecture des comportements sentimentaux en France brouille la situation pour Emmanuelle, qui n'a pas encore tout à fait intégré les nouveaux codes socioculturels à ce sujet malgré les explications qui lui ont été fournies et qu'elle est en mesure de répéter. D'autre part, la traduction mot-à-mot d'expressions imagées qui ont un sens socioculturel partagé uniquement dans la langue source est aussi évoquée par Emmanuelle, qui développe son propos par rapport à plusieurs situations de communication : « *Parfois je parle français, mais à la brésilienne : je dis des choses qui ne se disent pas en français, par exemple dire à quelqu'un « tu es un petit chat », qui veut dire en brésilien « tu es mignon », en portugais on dit « Você é um gatinha ». À la résidence où j'habite, j'ai vu marqué sur une porte d'une chambre « Marie, tu es un petit chat » à ce moment-là je me suis dite que cette personne est brésilienne [rires]. Mon ami français me dit « tu es une gatinha » et me demande ça vaut dire quoi « gatinha ». Je lui ai dit que ça veut dire « petit chat » donc « mignon » ; il m'a donc dit que l'expression « tu es un petit chat » ne veut rien dire en français* » (annexe 2, 79 : 31-34, 80 : 1-4). Malgré ces difficultés de communication rencontrées liées aux implicites socioculturels et à la langue-culture non partagés[211], Emmanuelle s'inscrit contre l'avis général en considérant plus fluide la

[211] Emmanuelle donne encore un autre exemple de malentendu causé par des comportements socioculturels non partagés, cette fois-ci dans un autre contexte situationnel (en passant sa commande dans un bar) : « *j'ai commandé un whisky et un coca, le serveur a mélangé le whisky avec le coca, je lui ai dit que je les voulais séparés, enfin la serveuse me les a donnés séparés* » (annexe 2, 74 : 3-6).

communication avec les autochtones qu'avec les allophones étrangers: *« Je préfère parler avec un Français, je pense que c'est plus facile de parler avec un Français, car un étranger ne sait pas ce que je veux dire quand je commence une phrase au contraire d'un Français natif* » (annexe 2, 82 : 6-8).

Pour **Helen**, la différence de comportements et de rituels sociaux dans des situations de la vie quotidienne entre la France et le Brésil est encore une fois source d'interactions maladroites et de malentendus. Ainsi, raconte-t-elle, « *une fois, au supermarché, quand je suis arrivée à la caisse pour payer mes achats, j'ai oublié de dire bonjour et la caissière qui m'a fait un regard horrible et elle ne voulait pas passer mes achats. Au Brésil j'utilise d'autres mots à la caisse au supermarché ou je souris tout simplement* » (annexe 2, 145 : 3-5). C'est sans doute pourquoi Helen considère que «*je suis une personne qui fait beaucoup de catastrophes et d'erreurs* » (annexe 2, 145 : 20-21), même si elle démontre aussi avoir des ressources en cas d'échec de la communication[212]. D'autre part, même si cette enquêtée remarque qu' « *au Brésil les gens se parlent facilement, je ne sais pas pourquoi les Français ne le font pas… Tu le sais toi ? [rires] Je pense qu'ils sont un peu ennuyeux»* (annexe 2, 146 : 11-13), elle reporte aussi une interaction sociale qu'elle qualifie de drôle et bizarre à la fois : *« Concernant les expériences drôles, j'étais à l'arrêt de tramway, un Monsieur âgé est venu parler avec moi, on a eu cette discussion :*

Le monsieur : quelle est ta nationalité ?

Helen : je suis Brésilienne.

Le monsieur : voulez-vous prendre un verre avec moi ?

Helen : non, merci.

Le monsieur : mais tu es très jolie, viens avec moi !

Helen : non, non merci.

Le monsieur a essayé de me prendre la main pour m'amener chez lui et enfin j'ai réussi à m'échapper de lui. C'était à la station de tramway Chavant à Grenoble. Je trouve que cela est bizarre. J'ai trouvé cela très drôle aussi. Je ne sais pas comment il a su que je suis étrangère, mais c'est possible que j'aie parlé au téléphone en portugais » (annexe 2, 145 :

[212] Comme c'était le cas de Frederick, mais cette fois-ci de sa propre initiative, Helen passe par l'écrit, solution qu'elle estime préférable, pour la communication en France, au recours à l'anglais : « *À l'aéroport de Lyon, je voulais acheter un ticket de bus pour venir à Grenoble. Je ne parlais pas français et la dame qui s'occupe de vendre les tickets au guichet parlait trop vite, alors je n'avais pas compris ce qu'elle me disait, alors je lui ai écrit sur un petit papier « ticket de bus Lyon-Grenoble » donc elle m'a comprise, mais cela a pris longtemps. Je n'étais pas contente d'écrire cela, car je voudrais parler français. Je n'ai pas parlé anglais avec elle, car je voulais pratiquer mon français. La dame au guichet était sympathique* » (annexe 2, 144 : 30-33, 145 : 1-2).

6-17). Et ensuite, *« Je pense qu'il ne peut pas faire la même chose si j'étais française »* (annexe 2, 145 : 17-18) … Est-ce que le stéréotype socioculturel sur les Brésiliennes explique le comportement de l'interlocuteur d'Helen ? En tout cas Helen semble l'avoir intégré dans son interprétation dans un début de raisonnement interculturel.

Malgré ses difficultés initiales en compréhension et expression orales —« *les gens ne comprenaient pas tout ce que je disais. Les Français parlent trop vite aussi, ils parlent et je ne comprenais pas tout ce qu'ils disaient. L'accent français m'est difficile aussi. (…) Maintenant ça va mieux pour moi, je pense* » (annexe 2, 276 : 12-16)— **Pâmella** affiche une claire préférence pour la socialisation avec les autochtones pour des raisons qu'elle justifie ainsi : « *Avec les Français c'est plutôt la vitesse et l'accent, mais avec les étrangers c'est différent, car ils aiment me parler en anglais et ils me répondent en anglais même si je leur parle en français. Cela me fatigue et me fait mal à la tête à cause de ce mélange de langues. Je pense que les étrangers sont enfermés, car je leur parle, ils me répondent et la conversation finit là* » (annexe 2, 281 : 15-18). Bien entendu, la possibilité de créer des liens avec les Français, plus *« enfermés »* à leur tour que ses compatriotes brésiliens, l'amène à fréquenter aussi sa communauté d'origine. Mais, au-delà de ces considérations, l'expérience de communication que Pâmella choisit de singulariser dans son récit reflète un malentendu directement lié à la langue-culture : « *Une fois j'étais au supermarché, je cherchais Durex qui est une marque de scotch, ruban adhésif, au Brésil. J'ai demandé à une personne qui travaille au supermarché où est-ce que je pourrai trouver du Durex. Il était étonné de ma question et il m'a signalé les préservatifs. J'ai été étonnée et je lui ai dit : '' non, je veux ça, je veux du Durex ! '' [rires], cette personne était un garçon en plus [rires]* » (annexe 2, 276 : 25-29).

Soonmi, l'une des deux interviewées sud-coréennes, souligne les problèmes de type sociolinguistique, dont la distance de respect, qu'elle affirme encore ne pas savoir correctement évaluer dans ses interactions avec les autochtones : « *Je ne sais pas quand est-ce que je dois tutoyer ou vouvoyer une personne. Une fois, j'ai rencontré une personne dans son bureau à l'université. On s'est revu après deux heures, je pensais que je devais vouvoyer ce fonctionnaire, car notre relation est officielle, mais lui il m'a surpris en me demandant « mais toi, tu étais où ?». Cela m'a bien sûr dérangé, alors je me suis demandé « pourquoi est-ce que ce Monsieur me tutoie ? Il m'a tutoyé, car il voudrait devenir très ami ? » Mais enfin, je ne sais pas exactement pourquoi est-ce qu'il m'a tutoyée. Je ne lui ai rien dit par rapport à cela car je me suis dit que c'était peut-être normal* » (annexe 2, 324 : 1-7). Les comportements impolis face à ses difficultés d'expression semblent choquer

aussi fortement l'enquêtée, d'autant que l'expérience qu'elle rapporte s'est produite dans le contexte d'un échange commercial : « *Quand je me suis rendue à la boutique d'un opérateur mobile, j'ai demandé à une personne qui y travaille un service concernant mon forfait, mais je n'ai pas bien compris sa réponse, car je ne parle pas très bien français, donc elle m'a expliqué une ou deux fois ce qu'elle voulait me dire et quand je n'ai pas compris elle a dit : '' mais je déteste !''. J'étais surprise de sa réaction, car c'était impoli de sa part de me dire cela. Je voulais m'inscrire à une option dans mon forfait, mais elle m'a dit qu'elle ne me comprenait pas. Moi à ce moment-là je voulais me jeter sur elle [rires]. Je lui ai parlé en anglais, mais elle ne parle pas anglais* » (annexe 2, 324 : 8-14). D'autre, part Soonmi —qui a déjà passé 5 mois en France—explique avoir pu rencontrer des étudiants autochtones, même si sa socialisation avec eux lui pose encore des problèmes malgré son niveau B2.3 en FLE : « *J'ai des amis français en France, mais pas beaucoup ; souvent il m'est difficile de communiquer avec eux. Je ne les comprends pas très bien lorsqu'ils parlent de leurs universités. J'ai connu ces Français à la résidence universitaire, ils sont plutôt des connaissances, pas des amis* » (annexe 2, 325 : 16-19).

L'autre interviewée sud-coréenne, **Wonjin** (B2.3, 5 mois en France) rapporte plusieurs situations d'échec de la communication avec les autochtones. Son récit confirme sa réaction d'évitement dans de telles situations, si nous jugeons à partir de ce qui suit : « *Je suis allé à Angoulême, près de Bordeaux, pour passer un examen et là-bas j'ai rencontré un garçon. Ce garçon a parlé avec moi, mais je n'ai pas bien compris ce qu'il m'a dit parce qu'il parlait trop vite et utilisait des mots difficiles pour moi ; sa prononciation m'était difficile aussi. Je lui ai dit « laisse tomber, au revoir » [rires] car je ne comprenais pas ce qu'il me disait. Je pense qu'il voulait parler avec moi, car lui aussi, il dépose sa candidature pour la même école que moi* » (annexe 2, 345 : 26-31). L'interviewée abonde dans son ressenti face à de telles difficultés de compréhension et singularise, à titre d'exemple, un élément linguistique précis, lorsqu'elle explique que « *le plus difficile pour moi c'est la vitesse avec laquelle les Français parlent. Parfois, j'entends juste une musique quand les Français parlent, mais je ne comprends rien. Pour moi, la formule d'interrogation « n'est-ce pas ? » à la fin de la phrase est difficile à comprendre* » (annexe 2, 347 : 11-13). Et puis, en imaginant les deux points de vue sur la conversation : « *Je pense que les Français parlent très vite et parfois je ne les comprends pas à cause de leur prononciation, donc ils ne parlent pas très clairement pour moi. Les Français ne me comprennent pas à cause de ma prononciation ou mon manque de vocabulaire* » (annexe 2, 345 : 14-17). Notons, enfin, que si ces expériences de communication ont laissé leur

trace dans l'évolution des représentations de la France et des Français des deux interviewées sud-coréennes (de zéro représentation négative avant le séjour à 7 au moment de l'entretien, et de 6 représentations positives antérieures à seulement 3 au moment de l'entretien ; voir annexe 3, 388 : figure 24), l'entraînement et la fréquence d'exposition aux interactions linguistiques avec les Français sont signalés comme solution aux difficultés de communication rencontrées. « *Pour bien communiquer avec les Français, il faut les rencontrer et parler beaucoup avec eux* » (annexe 2, 345 : 17-18), conclut Wonjin.

Certains éléments déjà évoqués reviennent encore dans le récit des interviewées chinoises. Lola revient sur ses difficultés de compréhension orale et de fluidité d'expression lors de ses interactions avec les autochtones : « *Je pense que le problème vient de moi premièrement, car je ne parle pas très bien français et donc je parle lentement aussi, alors quand je parle avec les Français ils m'attendent quelques minutes, car j'ai besoin de réfléchir sur la façon dont je construis mes phrases pour continuer la discussion avec eux. Je pense que mon niveau n'est pas complètement suffisant pour parler français sans avoir des difficultés avec les Français* » (annexe 2, 49 : 43, 50 : 1-4). Et ailleurs : « *Quand je suis arrivée en France je me suis rendu compte que les Français parlent trop vite, donc je ne pouvais rien comprendre. Je pense que quand je communiquais avec les Français j'étais trop stupide [rires], vraiment si je parle en chinois c'est mieux, car je peux exactement dire ce que je veux. En tout cas, maintenant c'est mieux* » (annexe 2, 50 : 11-14). Au fil de sa montée en compétences langagières et de son séjour —l'interviewée a atteint le niveau B2.5 et a passé 9 mois en France au moment de l'entretien— Lola se dira prête à rencontrer d'autres étudiants autochtones… « *pour améliorer mon français [rire]. En fait, je pense que je manque d'occasions pour rencontrer des Français. Maintenant je ne sais pas comment trouver des Français pour parler et communiquer avec eux [rire], je suis en train de les chercher. Je voudrais trouver une personne pour un échange linguistique franco-chinois* » (annexe 2, 54 : 8-11). Alors que Lola fréquente un milieu étudiant dans son lieu de vie, des considérations d'écart d'âge, d'expérience partagée d'étrangers ou de « repos » culturel grâce au repli à l'intérieur de sa propre communauté nationale, permettent d'avoir un aperçu plus clair sur ses préférences de socialisation : « *En fait je n'ai pas vraiment trop l'occasion pour connaître des Français, sauf dans ma résidence, mais je pense que ces étudiants sont très jeunes par rapport à moi. J'ai une amie, une vraie, elle est africaine du Congo, elle était très gentille avec moi quand je suis arrivée en France, elle est doctorante* » (annexe 2, 53 : 14-17) ; « *Enfin, dans la vie quotidienne on n'a pas d'autres choix, il faut communiquer avec les gens. Je parle souvent avec les Chinois en chinois. J'ai*

des amis étrangers, Américains, Espagnols et Africains » (annexe 2, 50 : 14-17) ; ou encore « *En tout cas on n'a pas organisé des soirées entre Chinois, seulement on mange, en général on mange ensemble et on joue aux cartes après le dîner* » (annexe 2, 53 : 25-26). Car Lola souligne que sa communication avec les autochtones n'est pas tout à fait fluide et identifie alors en tant qu'obstacle la distance culturelle entre la France et son pays : « *j'ai des difficultés. J'ai ces difficultés pour communiquer avec les Français jusqu'à maintenant. En fait, les difficultés ne viennent pas de moi, mais ces difficultés sont dues aux différences culturelles, je pense, encore une fois, que les Français connaissent très peu sur la Chine* » (annexe 2, 49 : 31-34) ; et puis, « *En fait moi et les Français, on n'a pas des sujets en commun à parler, car avant je vivais en Chine, les réalités et les loisirs sont différents. Même quand j'écoutais la musique, ce n'était ni la musique française ni anglaise, mais chinoise* » (annexe 2, 50 : 5-8). Une expérience communicationnelle mal vécue par Lola semble confirmer le poids de la différence culturelle dans ses difficultés d'interaction sociale avec les Français. L'anecdote et son analyse, déjà évoquées en partie, méritent d'être rappelées : *« une fois, dans la cuisine en commun à la résidence, l'évier a été bouché, donc un étudiant français m'a demandé dans la cuisine si c'était moi qui a fait la cuisine hier soir, mais comme je n'avais rien préparé hier soir, j'ai trouvé cela très malpoli de la part de ce garçon. Il m'a demandé si j'avais fait la cuisine, car il voulait dire que c'était moi qui a bouché l'évier et il m'a expliqué que la nourriture qui bouche l'évier ressemble à la nourriture chinoise. Je pense que ces étudiants sont très jeunes, ils ont entre 17 et 18 ans* » (annexe 2, 49 : 11-19). Et Lola de conclure, sur la cause d'échec dans la négociation culturelle du conflit : « *Les Français sont directs, les Chinois sont indirects quand il s'agit d'un problème entre deux personnes. Il y a beaucoup de sous-entendus dans les phrases des Chinois* » (annexe 2, 55 : 10-14).

Les difficultés de communication recensées par **Diane** sont premièrement d'ordre individuel, comme elle l'explique : « *Je pense que mon caractère est un point de faiblesse, car je suis un peu timide et sensible. Je ne prends pas l'initiative de commencer une conversation avec un français, j'attends toujours que l'autre parle avec moi. Cela me pose des problèmes. Je pense que c'est mon caractère* » (annexe 2, 70 : 17-20). La timidité, et sans doute la peur de perdre la face aussi, sont à prendre en considération dans son cas comme le prouve sa réaction, littéralement de fuite, lorsqu'elle s'est mise involontairement en situation de fraude dans un moyen de transport. C'est ainsi qu'elle raconte la situation de grand stress communicationnel qu'a provoquée chez elle un malentendu factuel : « *J'ai rencontré un contrôleur dans le tram, c'était mon deuxième jour à Grenoble. Un jour avant,*

j'avais acheté une carte de transport pour les transports en commun à Grenoble, cette carte était valable dès le début d'octobre, mais je l'ai utilisé en septembre et je ne le savais pas, car la dame qui m'a vendu la carte ne me l'a pas bien expliqué. Le contrôleur m'a demandé la facture d'achat de ma carte et il m'a expliqué que je ne pouvais pas encore utiliser cette carte. C'était mon deuxième jour et j'étais très gênée à cause de cette situation. La contrôleuse m'a fait une amende de plus de 40 euros, mais je lui ai expliqué que je ne savais pas que je ne pouvais pas utiliser ma carte en septembre, elle parlait très vite et je n'ai pas bien compris ce qu'elle me disait, elle m'a demandé si je parlais anglais, mais je lui ai répondu que je parle français. Elle m'a dit « mais tu ne comprends pas ? » moi, en ce moment-là je ne savais pas comment m'exprimer et parler de ma situation. Enfin, on est descendu du tram et un autre contrôleur m'a expliqué qu'il faut acheter un petit ticket de transport et le valider avant d'entrer au tramway. Je lui ai demandé à la fin " est-ce que je peux partir " il m'a répondu que oui, donc je suis partie en courant [rires]. Maintenant, quand je vois les contrôleurs, j'ai peur, et chaque fois, avant d'entrer dans le tram, je valide ma carte [rires] » (annexe 2, 61 : 23-34, 62 : 1-4).

Avec son niveau A2.2 en cours d'acquisition au moment de l'entretien, Diane observe aussi que ses difficultés de communication avec les autochtones sont avant tout d'ordre langagier et concernent surtout l'expression orale[213]. Ainsi, elle explique que « *maintenant ça va mieux. La langue ne me pose pas un vrai problème, car j'ai déjà appris le français pendant 4 ans. Si les autres ne me comprenaient pas je répétais la phrase, et je les demandais de répéter ou de me parler plus lentement. Je n'utilise jamais l'anglais pour communiquer avec les Français* » (annexe 2, 61 : 14-17). Mais Diane a beau développer des stratégies pour parer aux difficultés langagières qui subsistent encore, un problème clairement identifié reste source d'incompréhension lorsqu'elle s'exprime oralement en français : « *Parfois je parle le français, mais à la chinoise, j'utilise des mots et des expressions qui se disent en chinois, mais pas en français* » (annexe 2, 67 : 15-17). D'autre part, la méconnaissance des comportements socioculturels et des codes de conduite en

[213] « *Au début, je ne savais pas comment m'exprimer. Quand je suis arrivée, je me suis souscrit un abonnement téléphone et internet, et je me suis inscrite à l'université. Ces situations exigent de parler avec les Français, donc au début ce n'était pas facile, car il faut comprendre les autres et dire ce que vous voulez, alors parfois, les autres ne comprenaient pas ce que je voulais dire » (annexe 2, 61 : 1-5). Plus précisément, « ce qui était difficile pour moi est la vitesse avec laquelle les Français me parlaient, l'accent et le vocabulaire que je ne connaissais pas aussi. Je pense que les Français ne me comprenaient pas au début à cause de ma mauvaise construction des phrases en français. Je pense que mes phrases étaient mal formées, car je parlais français avec une logique chinoise. Je pense que mes difficultés venaient aussi du fait que c'est la première fois que je suis à l'étranger. Avant de parler, j'ai toujours besoin de réfléchir un petit moment, donc cela prend du temps* » (annexe 2, 61 : 8-13).

milieu d'habitation et socialisation étudiantes est aussi signalée par Diane comme l'un des obstacles aux interactions sociales fluides avec les autochtones. Comme elle l'explique, « *j'ai essayé de me faire des amis français, je l'ai essayé avec mes voisins, j'ai frappé à leur porte, mais je n'ai pas eu de réponse. En Chine, je frappe à la porte de mes voisins et je me présente, et après, en cas de problème, ils peuvent m'aider et je peux les aider aussi, et peu à peu on peut se connaître. En tout cas, je ne sais pas comment faire connaissance avec les Français, mais je sais qu'ils organisent des soirées, mais on n'y participe pas. Quand je commencerai le Master, il y aura peut-être plus d'étudiants français dans la classe et cela sera plus facile de me faire des amis français. Si je n'aime pas un Français, je ne parlerai pas avec lui pour améliorer mon français. Je veux parler et communiquer en français, mais presque tous mes amis en France sont Chinois donc je parle chinois tout le temps* » (annexe 2, 65 : 21-29).

Enfin, tout comme d'autres interviewés, Diane trouve qu'il est plus facile de communiquer en langue cible avec des allophones : « *la différence entre communiquer avec les Français ou les étrangers c'est que quand je parle avec un Français j'ai un problème pour le comprendre, mais je comprends les étrangers quand ils parlent* » (annexe 2, 67 : 4-6). Sans d'autres considérations sur les compétences interculturelles mobilisées, il semblerait donc qu'elle lie son intégration sociale en France surtout à l'évolution de ses compétences langagières lorsqu'elle affirme que « *je suis étrangère ici et je me sens étrangère. Je pense que quand je pourrai parler français comme les Français je vais m'arrêter de me sentir étrangère* » (annexe 2, 67 : 19-20) [214].

Olivia, pour sa part, ne met pas l'accent sur les aspects langagiers pour expliquer les difficultés de communication qu'elle a pu rencontrer avec les autochtones. Certes, elle évoque des interactions sociales réussies, voire des situations communicationnelles propices à l'échange interculturel : « *J'ai rencontré une autre fille dans le train à Paris, elle m'a invitée pour aller chez elle, elle est très gentille, elle m'a donné son adresse électronique et son numéro de téléphone portable* » (annexe 2, 266 : 19-21) ; et ailleurs : « *Dans le train, j'ai connu une étudiante française qui fait la médecine comme moi. On a parlé beaucoup sur la vie des étudiants en France et en Chine, comment les hôpitaux fonctionnent aussi dans les deux pays* » (annexe 2, 266 : 17-19). Mais il faut préciser que ces interactions sociales ne sont pas dues à l'initiative de l'interviewée, qui explique que, « *en général, ce sont les autres qui me parlent car je suis un peu timide, donc je n'ai pas*

[214] Voir annexe 3 (395 : tableau 31) pour les représentations actuelles de Diane en lien avec ses expériences de communication.

vraiment des objectifs spécifiques avant de me lancer dans une discussion avec les Français. En Chine je ne parle pas avec une personne assise à côté de moi si je ne la connais pas » (annexe 2, 267 : 30-32). Le poids des comportements socioculturels et des savoir-être non partagés apparaît ici explicité comme un frein aux interactions avec les autochtones. Le répertoire de comportements sociétaux de sa culture d'origine conditionne chez l'interviewée, en effet, nombre de réactions. Ainsi, « *Hier soir, il y avait un groupe d'étrangers dans la cuisine de mon étage à la résidence, ils parlaient anglais, ils ont fait la fête dans la cuisine jusqu'à tard. Ils parlaient à haute voix et buvaient de la bière. En Chine, on a toujours l'idée qu'il ne faut pas déranger les autres ; c'est pour cela je ne suis pas allée leur dire qu'il ne fallait pas parler à haute voix* » (annexe 2, 262 : 22-25). À un autre moment de son récit, c'est la lecture d'un contexte situationnel festif qu'elle semble ne pas avoir su décoder comme tel, qui semble avoir créé un malentendu indépendant de l'incompréhension linguistique : « *Le dernier dimanche quand je suis arrivée venant de Paris, je suis arrivée tard donc il n'y avait pas de bus. Alors on a dû marcher et on a rencontré des gens dans les parcs qui criaient et chantaient. J'ai eu un peu peur. Ils nous ont crié, mais je ne sais pas qu'est-ce qu'ils ont dit exactement* » (annexe 2, 262 : 19-22). Et, en évoquant des conversations conviviales au sein d'un groupe d'autochtones, avec son lot de comportements socio-pragmatiques, de répertoires et d'implicites partagés : « *c'est la culture… Parfois les Français rigolent et je ne comprends pas pourquoi ils rigolent. Il est possible qu'ils parlent en français familier que je ne comprends pas* » (annexe 2, 266 : 1-2)[215].

Les difficultés de communication d'**Éveline** sont identifiées comme relevant de cette timidité à forte composante culturelle que d'autres interviewées chinoises évoquent aussi. Éveline affirme donc que « *ce n'est pas seulement la langue qui pose un problème pour communiquer en français, mais c'est aussi le caractère de la personne. Je pense que nous, les Chinois, nous avons peur de parler avec les étrangers, c'est peut-être une caractéristique des Chinois d'être timides* » (annexe 2, 94 : 6-8). Même les difficultés d'ordre langagier —l'enquêté suit des cours de A2.2 après 8 mois de séjour en France— vont être combinées dans l'analyse avec cette attitude culturelle de mise en retrait dans la plupart des situations rapportées. Dans la première d'entre elles, le stress communicationnel semble d'ailleurs tenir davantage de l'interaction avec un inconnu que du contexte administratif dans lequel elle a eu lieu… « *J'ai eu une difficulté pour recharger*

[215] Voir annexe 3 (396 : tableau 31) pour les représentations actuelles d'Olivia en lien avec ses expériences de communication.

mon titre de transport à Grenoble. J'ai dû demander une attestation de quotient familial à la CAF pour avoir un titre de transport à moins de 3 euros par moins. En arrivant à l'agence de TAG à la maison du tourisme de Grenoble, j'ai essayé d'expliquer ce que je voulais à la dame qui m'a reçu, mais elle n'a pas compris ce que je voulais exactement ; elle a dit à voix basse « je ne sais pas comment faire, je ne sais pas comment dire cela en anglais » *donc elle a essayé de changer de langue pour me faire comprendre… À la fin, on a réussi à se comprendre* » (annexe 2, 87 : 31-34, 88 : 1-3). Et l'interviewée explique : « Je *pense que mon problème à ce moment-là était dû au fait que j'étais stressée, ce n'était pas la langue, mais c'est plutôt au fait que je suis timide et je ne suis pas assez ouverte, car les week-ends je préfère rester chez moi à sortir, donc je suis casanière, c'est pour cela que je n'ai pas beaucoup de chance de faire connaissance avec beaucoup de Français* » (annexe 2, 88 : 3-7). C'est Éveline elle-même qui nous fait part des recommandations et encouragements de sa professeure de FLE à ce propos : *« Ma professeure de français me dit que c'est dommage que je reste à la maison. Elle me dit qu'il faut que je profite de mon séjour à Grenoble, car il y a beaucoup de Français qui aiment faire connaissance avec des étudiants chinois et beaucoup d'étudiants chinois qui aiment connaitre des Français, alors elle a trouvé bizarre que je ne le fasse pas* » (annexe 2, 88 : 7-10). Et puis, par rapport à ses difficultés d'expression orale : *« Quand je suis avec des Français, je fais souvent un exercice de compréhension orale, donc souvent je suis à l'écoute, mais je ne parle pas. Parfois je me dis, voilà, j'ai une idée à dire, mais j'ai souvent peur de sortir mon idée, car je veux toujours bien structurer ma phrase et quand je suis prête à parler, je me rends compte que c'est déjà trop tard et que le sujet est déjà passé, donc c'est un peu frustrant pour moi. Pour dépasser ce problème, ma professeure me conseille de ne pas tout réfléchir avant de parler, mais que je dois parler en réfléchissant, mais moi je suis peureuse. Je pense que nous, les Chinois, on est faible en expression orale et on est fort en expression écrite, car on faisait tout le temps de la dictée en Chine dans notre cours de français, donc les activités d'expression orale n'avaient pas la même importance des activités de l'expression écrite »* (annexe 2, 99 : 1-12).

Toujours en cohérence avec son propre répertoire de comportements sociétaux —« *Je ne parle pas avec le français pour faire connaissance, car je trouve bizarre si je parle avec un Français dans la rue* » (annexe 2, 96 : 9-11)— Éveline fait aussi part d'un double étonnement lorsque des inconnus lui demandent leur chemin. Ainsi, « *quand je suis arrivée le premier jour à Grenoble, je me suis dit que je dois sortir un peu pour voir la ville, donc il y a eu des Français qui m'ont demandé le chemin, à ce moment-là je me suis dit qu'il y*

a beaucoup de Chinois à Grenoble et c'est pour cela que ces Français trouvaient normal de demander leur chemin à une Chinoise » (annexe 2, 88 : 16-19). Pour elle, « *en Chine, si je suis perdue et il y a en face de moi un Chinois et un étranger, je demande bien sûr mon chemin au Chinois* » (annexe 2, 88 : 19-21). Des échanges similaires seront évoqués plus tard : « *Sur les stations de tram, il y a des gens qui me posent des questions de type : où est-ce que tu achètes tes vêtements ? Est-ce que le bus N°... passe par là ? Est-ce que ce tram va en direction de l'université ? etc. Souvent ce sont des Français qui me posent ces questions et cela me fait plaisir de les répondre* » (annexe 2, 96 : 10-13). Le sentiment d'isolement d'Éveline et France, lié à ses difficultés de communication avec les autochtones, pousse tout de même Éveline à un autre type de communication sur Internet, et ce malgré sa prévention. « *Je parle avec des gens inconnus sur Internet, je pense que c'est plutôt à cause de la solitude, mais je n'ai jamais fait cela en Chine, car je pensais que ce n'est pas bien et qu'il y a des menteurs sur Internet, des malfaiteurs aussi. On raconte souvent dans les médias des histoires de rencontre entre des gens qui se sont connus sur internet et qu'un garçon a fait du mal à une fille. Mais maintenant, en France, j'habite toute seule et je vis toute seule et quand je reste chez moi je trouve cela monotone alors je me mets à discuter avec des gens inconnus sur le Net. Je parle sur Internet avec tout le monde, n'importe qui, donc je communique en chinois avec des Chinois et en français ou anglais avec des étrangers. J'utilise une application sur mon Smartphone qui s'appelle WeChat, c'est plutôt une application utilisée par les Asiatiques. Sur cette application on peut chercher et communiquer avec des gens qui sont proches de chez nous. J'ai constaté que la plupart des gens qui sont proches de chez moi et qui utilisent cette application sont chinois. C'est une application très connue en Chine. Il y a des Français aussi qui utilisent cette application ; je pense que ce sont des Chinois qui les ont conseillés cette application pour pouvoir parler et pratiquer leur chinois avec des Chinois. Je pense que j'utilise cette application pour plutôt sortir de la solitude. J'ai utilisé un logiciel de communication qui s'appelle Tchatch, mais les gens sur cette application ne sont pas vraiment gentils, donc je l'ai abandonnée* » (annexe 2, 88 : 25-34, 89 : 1-7). La communication sur Internet a beau se faire en partie en chinois, Éveline manifeste tout de même son envie de rencontrer des Français, car comme elle l'explique : « *c'est un peu frustrant pour moi après 8 mois de ne pas connaître beaucoup de Français. […]. Ce qui est frustrant vraiment pour moi c'est que j'ai fait connaissance avec des Français même en Chine dans ma ville, Tianjin, car là-bas il y a deux usines françaises, Alstom et Airbus, mais en France et je ne connais personne et ce n'est pas logique* » (annexe 2, 95 : 14-19).

La prudence d'Éveline au moment d'aborder des inconnus se manifeste encore au moment de transformer les échanges sur le net en véritable socialisation, ce qu'elle raconte ainsi « *J'ai connu un ami français sur WeChat et je l'ai vu de vrai, c'était vraiment un jeu pour moi car je n'avais jamais imaginé de rencontrer un internaute dans la vie réelle. Le premier et le deuxième jour après notre rencontre sur Internet, il m'a proposé de se voir pour parler. La première fois j'ai refusé sa proposition, car je me suis dit qu'il n'est peut-être pas bien. Après deux ou trois semaines, on a discuté de nouveau et j'ai trouvé qu'il n'est pas mauvais et je me suis dit que c'est peut-être bien de le voir en vrai pour parler chinois et français avec lui. Après bien réfléchir, j'ai pris une décision de le voir et c'était très bien. On est parti à la montagne, on a visité un musée, on a pris un café et j'ai rencontré ses amis français, alors cela s'est très bien passé. J'ai trouvé ce Français très sympathique et gentil. Malheureusement, il a trouvé un boulot à Nantes donc il n'est plus à Grenoble. On discute souvent en chinois, il parle parfois français, mais je lui réponds en chinois en lui disant que cela est bien pour lui pour qu'il puisse pratiquer son chinois, mais il me dit que ce n'est pas grave on peut aussi parler français* » (annexe 2, 89 : 7-19). Même dans cette situation communicationnelle avec son correspondant Internet français, largement réfléchie et planifiée, le poids des comportements sociaux revient encore comme grille de lecture de ce qu'Éveline interprète, au mieux, comme un malentendu interculturel entre Chinois et Français et, au pire, comme le préjugé de ces derniers : « *après m'avoir vue, il m'a dit que je suis gentille et sympa, car il a rencontré beaucoup de Chinois dans la rue en France et il a essayé de parler avec eux pour pratiquer son chinois, mais les Chinois n'étaient pas vraiment gentils et sympathiques avec lui comme moi je l'étais. Je pense que son idée par rapport aux Chinois est fausse, car les Chinois sont vraiment sympathiques et gentils, mais je pense qu'ils ont un peu peur en France, car ils sont étonnés parfois du fait que les Français veulent parler avec eux. Ils pensent qu'ils ne maîtrisent pas bien le français et que c'est mieux de ne pas parler français parfois* » (annexe 2, 94 : 15-21).

Enfin, Éveline reste aussi attentive, dans son récit d'expériences, aux aspects culturels. À commencer par la langue-culture, lorsqu'elle analyse ses difficultés en miroir avec celles des sinophones français : « *Je pense que quand je parle français en France, j'utilise souvent la culture chinoise. Je pense que les Chinois et les Français n'ont pas la même logique, parfois je parle des choses et mes amis me disent que c'est du français à la chinoise et quand mon ami français parle chinois je trouve qu'il parle chinois à la française* » (annexe 2, 96 : 21-24) ; et puis à propos de la sensibilité culturelle liée à

certains sujets politiques ou à une prise à partie trop directe ou insistante de l'interlocuteur : *« Les Français et les Chinois n'ont pas la même logique de réflexion, par exemple, parler de la politique en Chine et le problème de Taïwan peut poser un problème entre les Français et les Chinois. En discutant la question de l'appartenance de Taïwan avec mon ami français, je lui ai dit que Taïwan appartient à la Chine et que cette question est incontestable, alors il dit à chaque fois devant ces amis quand on est ensemble : « Éveline utilise le mot (incontestable) ». Je pense qu'il ne faut jamais utiliser des mots comme « jamais, incontestable » avec les Français, sinon, si je dis à mon ami français « je ne veux jamais aller dans une boîte de nuit » lui il pense que si je dis que « c'est impossible », je n'y irai jamais, mais lui il veut vraiment m'amener pour aller danser avec lui dans une boîte de nuit, c'est ça un Français »* (annexe 2, 95 : 1-11).

Tintin, la dernière interviewée chinoise, évoque plusieurs situations de la vie quotidienne où la communication s'est avérée difficile pour différentes raisons. La première est en rapport avec son manque de vocabulaire et s'est soldée grâce aux ressources de son interlocuteur : « *je suis allée au centre-ville de Grenoble, je suis rentré à MacDonald et je ne pouvais pas demander le menu en français, donc j'ai dû parler anglais. Heureusement, la personne qui s'occupait de moi parle très bien anglais. Au début, j'ai essayé de commander le menu en français, mais cette personne m'a dit « you can speak English » [rires], heureusement qu'il parle anglais* » (annexe 2, 335 : 23-27). Dans le même ordre de résolution de la difficulté de communication grâce à l'anglais, elle expliquera aussi qu' « *à Paris je suis rentrée dans un supermarché pour acheter une valise, il y avait un lot de deux valises, j'ai demandé à un employé si je pouvais juste prendre une seule, mais il m'a répondu que ce n'était pas possible. J'étais sérieuse et fatiguée, cette personne m'a dit « you can smile » [rires] et cela m'a fait rigoler. Cet employé ne parle pas bien français, je pense qu'il n'est pas français* » (annexe 2, 335 : 30-34). En revanche, d'autres interactions sociales rapportées se sont avérées plus problématiques car sous-tendant un problème de communication (probablement pragmatique ou stratégique) que l'interviewée n'a pas réussi à identifier : « *En sortant des toilettes à la gare de Lyon, j'ai croisé une dame qui était avec deux enfants jumeaux, je les ai regardés et je leur ai souri. Je n'ai rien fait de mal, alors la dame m'a dit « pardon ! Ce n'est pas normal ! ». Elle n'était pas gentille et moi j'ai rien dit parce que je n'ai pas compris directement ce qu'elle m'avait dit. Moi j'ai une sœur jumelle et c'est pour cela que j'ai regardé ces deux enfants. Je ne sais pas pourquoi elle m'a dit cela* » (annexe 2, 356 : 1-6). Sans que l'on puisse comprendre non plus la raison ni l'intention de cet autre échange, le récit de Tintin confirme

aussi la façon dont ses perceptions sociales (en l'occurrence celle du préjugé antichinois des Français) servent de grille de lecture générale à toute situation de communication : « *à l'Opéra de Paris, une Parisienne a dit : ''je n'aime ni les Japonais ni les Chinois''. Elle l'a dit en anglais, elle a pensé que je ne vais pas comprendre ce qu'elle dit peut-être. Je ne lui ai rien dit, car, à mon avis, les gens qui sont méchants restent méchants et cela ne va pas changer son avis si je lui dis qu'il ne faut pas dire une chose pareille* » (annexe 2, 336 : 7-10). Comment savoir, en effet, si l'interlocutrice qui s'exprimait en anglais était bien une Parisienne ? Pourquoi assumer que la réplique lui était personnellement adressée ? Contentons-nous de rappeler la trace que ces expériences communicationnelles ont laissée sur les représentations contemporaines à l'entretien de chacune des interviewées chinoises et sur son évolution pour l'ensemble de ce groupe national[216].

Linda, l'interviewée taïwanaise, évalue avec distance la première étape de son immersion sociale en France en termes de choc culturel : *« Après mon arrivée en France j'ai subi beaucoup de chocs de culture »* (annexe 2, 224 : 26), affirme-t-elle. Linda explicitera d'ailleurs très clairement un ressenti assez négatif suite aux difficultés rencontrées dans certaines interactions sociales avec les autochtones : « *J'ai eu des difficultés à la banque. Au début, la conversation s'est bien passée avec un conseiller à la banque, car on a parlé français et anglais, mais, en général, les expressions des visages des gens me disent que je suis étrangère et que je ne parle pas bien le français… alors comme si ces gens se demandent ''que faites-vous en France ?''* » (annexe 2, 223 : 31-34). Parmi ces situations difficiles, le fait d'avoir été reprise lorsqu'elle utilisait l'anglais comme langue de communication de repli avec un interlocuteur français semble l'avoir marquée. Comme elle l'explique, « *une fois, une dame à la cafeteria m'a dit '' j'ai compris ce que vous demandez en anglais, mais je ne veux pas parler anglais avec vous parce que vous êtes en France donc vous devez parler français ''. Je lui ai répondu que je suis désolée. Elle était méchante avec moi en tout cas* » (annexe 2, 224 : 11-14) [217]. Lorsque l'interviewée rapporte une interaction positive dans des circonstances analogues, elle la

[216] Rappelons que les représentations du groupe national des Chinoises évoluent de façon très marquée : de 52 images positives avant de venir en France à seulement 14 actuellement et de 18 images négatives antérieures au séjour à 37 actuellement (voir annexe 3 : 397 : figure 32).

[217] Ces expériences peuvent être clairement retracées dans les représentations de Linda sur les Français (voir annexe 3, 399 : tableau 32), qu'elle décrit comme étant tous « fiers » et « orgueilleux » et n'aimant pas beaucoup les étrangers. Linda rapporte aussi une autre expérience désagréable : « *Je pense que le fait de marcher la nuit à Grenoble est un peu dangereux, car il y en a des gens bizarres dans les rues la nuit. Une fois, je suis arrivée chez moi vers six heures le matin, il y a une personne à vélo qui est passée à côté de moi et il m'a pris les fesses dans les mains. Cette personne n'avait pas vraiment bu mais je pense qu'il voulait juste en profiter de cette opportunité* » (annexe 2, 224 : 4-8).

présentera d'ailleurs comme exceptionnelle, de sorte à ne pas devoir nuancer la représentation du préjugé antichinois perçu chez les Français : *« une fois j'ai demandé mon chemin à une vieille dame dans la rue. Elle ne parlait pas anglais, donc elle a utilisé les gestes pour m'indiquer le chemin et comme j'n'avais rien compris elle m'a proposé d'aller ensemble, donc elle m'a amenée là où je voulais aller. Cette dame était très gentille, mais ce n'est pas tout le monde qui est gentil comme elle* » (annexe 2, 224 : 1-4).

Malgré un séjour de 2 ans et 10 mois à Grenoble, Linda conclut que « *je pense qu'il m'est difficile de créer des liens avec les Français à cause de la différence culturelle et la différence des mentalités aussi* » (annexe 2, 233 : 13-14) et argumente : « *pour les étrangers, il n'est pas facile de rencontrer les Français ; il n'est pas facile pour les étrangers de faire des amis français. À Taïwan, il est facile de faire des amis, mais je pense qu'il est difficile pour les étrangers là-bas de faire des amis taïwanais aussi. Je pense que cette difficulté de faire des amis pour les étrangers en France ou à Taïwan vient des difficultés liées à la langue, mais essentiellement à des difficultés liées à la différence des mentalités ; par exemple, mes amis français racontent des choses qui sont pour eux très drôles, mais qui ne me font pas du tout rigoler… Alors je me demande pourquoi ils rigolent* » (annexe 2, 227 : 10-16). Cette différence dans les habitudes et comportements socioculturels —différence de « mentalités » comme elle dit— explique sans doute pourquoi, une fois les compétences langagières consolidées, elle continue à se sentir plus proche d'autres étrangers que des Français. Ainsi, précise-t-elle, « *j'ai des amis français. Maintenant je n'ai pas beaucoup de problèmes pour la communication avec eux, mais je ne me sens pas trop proche de ces amis. On est amis, mais quand j'ai besoin de quelque chose ou d'un conseil, je ne leur demande pas et je préfère demander aux autres étrangers. Les Français m'écoutent, me sourient et me disent « oui, oui », mais ils ne font rien, ils n'agissent pas* » (annexe 2, 227 : 25-29) ; avant de conclure : *« je pense qu'il y a toujours plus de distance entre moi et les Français* » (annexe 2, 229 : 13-14).

Après un séjour de deux mois en France, **Nayef** a décidé d'établir des relations quotidiennes avec les autochtones et explique que « *[la semaine prochaine, je vais déménager pour habiter dans une famille d'accueil française. J'ai connu cette famille par le CUEF qui nous a communiqué des numéros de téléphone des familles d'accueil à Grenoble. La première dame avec qui j'ai parlé m'a dit qu'elle ne reçoit pas des Saoudiens chez elle]* » (annexe 2, 294 : 23-26). Il avance ensuite des justifications possibles pour expliquer ce comportement : « *Il est possible qu'il y ait eu un Saoudien qui a habité chez elle et lui a créé des soucis ; il est possible aussi qu'elle n'aime pas les Arabes* » (annexe

2, 294 : 26-27). D'ailleurs, ajoute-t-il « *[la dame avec qui je serai la semaine prochaine m'a conseillé de faire attention, car proche de chez elle il y a des Algériens qui vendent du cannabis]* » (annexe 2, 249 : 27-29). Aucune mention n'est faite par l'interviewé d'un ressenti négatif ni généralisé à partir de ces commentaires. En ce qui concerne ses difficultés de communication, Nayef se remémore le début de son séjour en France comme suit : « *Je pense que mon premier mois en France était un peu difficile parce que je ne parlais pas bien français et je ne comprenais pas ce que les gens me disaient* » (annexe 2, 248 : 32-33) —l'interviewé a atteint après deux mois de séjour le niveau A2.3—, et il décrit son comportement dans de telles situations avec un exemple concret : « *[J'ai rencontré une fille française et on a parlé. Je voulais lui passer une idée précise et elle a compris ce que je voulais lui dire. Elle me parlait très vite et beaucoup, et comme je ne la comprenais pas, je lui ai fait un regard pour lui dire que je ne la comprenais pas ; alors elle m'a demandé « c'est quoi ? » je lui ai répondu « je ne comprends rien », donc elle a ri et a continué à me parler, mais lentement et à ce moment-là je l'ai comprise]* » (annexe 2, 249 : 17-21). Malgré ses problèmes de compréhension et d'expression orale Nayef est, avec Anne, l'un des seuls interviewés chez qui les représentations antérieures de la France et des Français s'améliorent sensiblement en cours de séjour (voir annexe 3, 400 : figure 36). En réalité, le contact avec l'Autre et sa position d'étranger sembleraient avoir poussé Nayef à s'ouvrir et, de son propre aveu, à dépasser sa timidité : « *[J'étais timide quand j'étais en Arabie Saoudite, mais en France je ne suis plus timide. Mon grand problème en France est mon niveau de langue, car, si je pouvais bien parler français, je pourrais facilement fréquenter les Français]* » (annexe 2, 258 : 9-11). Le seul obstacle à une socialisation fréquente et fluide avec les autochtones ne se place donc pas selon lui sur le plan des répertoires ou des savoir-faire socioculturels mais sur celui des compétences langagières, qu'il espère améliorer.

Les expériences de communication évoquées par **Inma,** l'interviewée espagnole, se déroulent dans le contexte professionnel de ses relations de travail avec le siège grenoblois de l'entreprise multinationale pour laquelle elle travaille et concernent uniquement ses interactions avec les collègues français de milieu professionnel international. Elle raconte, par exemple, qu' « *une fois, dans une réunion à l'entreprise, j'ai dû présenter des choses que j'ai faites pour le boulot, alors il m'a fallu du temps, car la présentation était en français. À la fin de mon intervention, j'ai demandé à mes collègues s'ils m'ont comprise, ils m'ont répondu « Non » [rires]. Alors j'étais un peu énervée, car je veux bien parler français, mais je n'y arrivais pas. Il y avait deux Français, un qui me*

comprenait bien et l'autre disait tout le temps « est-ce que tu voulais dire ça ? » alors je répondais « oui, oui, c'est ça ». Je trouve que les Français font beaucoup d'effort pour me comprendre » (annexe 2, 157 : 24-30) ; et ailleurs, encore, « *ce que je parlais, par conséquent, était un mélange de l'anglais et du français, ce qui créait une confusion chez mon interlocuteur, je trouve cela normal. Maintenant, je trouve que je peux mieux communiquer avec les Français, ils font beaucoup d'efforts pour me comprendre, car mon français est horrible [rires]* » (annexe 2, 175 : 19-23). Nous n'aurons pas plus de précisions sur ses difficultés de communication, au-delà de celles causées par son manque de compétence langagière, concernant par exemple d'éventuelles différences culturelles en milieu professionnel.

Lena, l'interviewée suisse (niveau B1.1 au moment de l'entretien), explique ne s'être jamais trouvée en situation d'échec communicationnel et ne se rappelle aucun malentendu dont elle aurait pu rire : « *Je n'ai pas eu d'expériences difficiles, je me débrouille bien pour expliquer ce que je veux. Il y a toujours de petites choses qui ne se passent pas bien, mais je n'ai jamais eu des problèmes. Je n'ai pas d'expériences drôles non plus* » (annexe 2, 212 : 9-11).

Petar, l'enquêté bulgare, distingue pour sa part très clairement entre la manière dont ses compétences linguistiques en FLE limitent sa communication en général et les interactions sociales concrètes, très différentes en fonction du sexe des interlocuteurs autochtones. Ainsi, expliquera-t-il concernant le premier sujet, « *toujours, quand je communique avec des Français, ils constatent que je suis étranger. C'est facile de faire des petites conversations avec les Français, mais je pense que je dois pouvoir parler beaucoup pour pouvoir faire connaissance avec eux ; je dois savoir parler de beaucoup de choses différentes, des sujets différents pour que je puisse entrer dans les détails* » (annexe 2, 298 : 13-17). Outre la difficulté « *de parler français au téléphone, car je ne vois pas la personne en face, alors c'est très difficile pour moi* » (annexe 2, 290 : 33-34) et de suivre une conversation entre Français, Petar signale des efforts réciproques pour que la communication entre les autochtones et l'apprenant l'allophone qu'il est ne soit pas mise à mal —*« j'essaie toujours de parler français avec eux et quand ils constatent que je suis étranger, ils me parlent plus lentement* » (annexe 2, 290 : 29-30)— mais constate qu'il faut un niveau de conversation plus sophistiqué pour pouvoir tisser un vrai lien social avec les Français[218]. Aucune considération sur les savoir-faire à acquérir et les codes de

[218] L'interviewé précise à ce propos : « *Je n'ai pas de vrais amis français, mais je connais des Français en Aix-en-Provence. J'ai fait connaissance avec une fille française à Grenoble, mais elle est du sud, elle était*

socialisation non partagés n'est faite à ce sujet. D'autre part, notre interviewé bulgare juge de façon très différente la communication et les interactions sociales qu'il a pu établir avec des Françaises et des Français. Les expériences avec les hommes, tout comme les représentations qu'il a de ceux-ci (annexe 3, 405 : tableau 37), sont positives, alors que la communication avec les femmes entraîne pour lui en général des difficultés de communication : « *les Français sont toujours très agréables avec moi. Je n'ai vraiment pas de problèmes avec eux, mais seulement j'ai des problèmes avec les femmes françaises [rires]. J'étais deux fois dans une discothèque à Grenoble, je commence à parler avec elles, mais quand je me tourne le dos pour voir l'autre côté elles s'échappent. Au contraire des femmes françaises, les hommes français aiment parler avec moi, car ils trouvent intéressant d'où je viens, etc. Je pense que les Françaises ont peur de moi* » (annexe 2, 291 : 14-19). Petar semble ici faire abstraction du contexte situationnel et de sa compétence socio-pragmatique ce qui n'est pas sans importance dans le cas d'une discothèque (il expliquera par ailleurs qu'il échange *« parfois par texto avec les filles françaises* » (annexe 2, 297 : 8) sans relever de difficultés de communication particulières).

Pour **Anne**, l'interviewée allemande qui a suivi en France son compagnon français, la tentative de passer par l'anglais comme langue de repli en cas de difficulté s'est également soldé par l'échec dans une situation qu'elle raconte ainsi, tout en précisant que son compagnon peut servir de médiateur lorsqu'elle rencontre des problèmes de communication en sa présence : « *dans les situations difficiles, je suis avec mon copain. J'ai eu une expérience difficile à l'aéroport parce que l'agent de sécurité m'a parlé en français et quand je lui ai demandé de me parler en anglais, il a fait un geste de fierté et il ne m'a pas parlé en anglais. En tout cas je pense que les agents de sécurité aux aéroports sont un peu agressifs et ils ne sont pas contents de parler anglais* » (annexe 2, 29 : 4-8). En fait, l'usage de l'anglais est normalisé dans l'entourage personnel d'Anne, malgré le fait de vivre avec un autochtone : « *J'aime parler anglais et français, mais je ne peux pas parler beaucoup avec les Français au marché par exemple. Avec les amis de mon copain, je parle plutôt anglais. Maintenant je mélange français et anglais. Avec mon copain je communique en anglais et rarement en français. En général on choisit les langues qui sont faciles à parler pour nous, donc pour moi et mon copain c'est plus facile de communiquer en anglais, car il parle très vite le français. Avec mes beaux-parents, je parle français avec ma belle-mère, car elle ne parle pas anglais ; avec mon beau-père je parle français et*

ici pour deux ou trois semaines seulement. Je connais des professeurs et des responsables des activités au CUEF » (annexe 2, 296 : 8-11).

anglais. Avec les amis de mon copain, je parle un peu français et un peu anglais, et je parle allemand avec un ami. Parfois je parle bien le français pendant la soirée, mais le lendemain, je peux tout simplement tout oublier » (annexe 2, 28 : 24-32). Anne constate, elle aussi, que « *les Français parlent très vite* » (annexe 2, 36 : 24) et, de façon un peu plus cryptique, que « *les Français parlent un peu, mais en vérité, si on écrit ce qu'ils parlent c'est beaucoup* » (annexe 2, 37 : 6). Pour cette interviewée « *il est difficile de faire l'amitié avec les Français suite à mes difficultés linguistiques* » (annexe 2, 37 : 7), même si cela ne l'empêche de considérer aussi d'autres dimensions essentielles à la communication interculturelle : « *Pour se faire des amis français, il faut tout d'abord parler français, être respectueux et ouvert. S'intéresser à la différence quand tu es dans un pays étranger est nécessaire pour se faire des amis dans ce pays, je pense aux Français aussi* » (annexe 2, 37 : 7-10).

5.3.1.2. Difficultés de communication identifiées par les apprenants et stratégies déployées

Au fil du récit d'expériences que nous venons d'exposer, les interviewés ont souvent fourni des éléments interprétant la nature des difficultés rencontrées dans la communication en langue étrangère ou explicitant un certain nombre de stratégies destinées à y faire face (ou à les éviter). Il est intéressant de récapituler leur analyse —en nous basant toujours sur le tableau 45 (annexe 3 : 410-413) déjà mentionné— avant de la confronter à d'autres éléments discursifs ou d'en tirer les premières conclusions.

D'abord nous constaterons que, sur les 26 interviewés seulement 5 (Justin, Lola, Olivia, Éveline, Linda et Anne) identifient explicitement dans leur discours des difficultés autres que langagières dans la communication[219], même si des difficultés d'ordre sociolinguistique, socioculturel ou pragmatique apparaissent dans les situations évoquées

[219] Nous reprenons, pour mémoire, leur propos. Justin : *« souvent, je vois la différence entre moi et un Français dans les restaurants, nos manières de se comporter sont un peu différentes, en comparaison avec l'Amérique du Nord. C'est pour cette raison que je me sens maladroit parfois, mais pas souvent »* (annexe 2, 207 : 10-12) ; Lola : *« J'ai des difficultés pour communiquer avec les Français jusqu'à maintenant. En fait, les difficultés ne viennent pas de moi, mais ces difficultés sont dues aux différences culturelles »* (annexe 2, 49 : 31-34) ; Olivia : *« c'est la culture… Parfois les Français rigolent et je ne comprends pas pourquoi ils rigolent. Il est possible qu'ils parlent en français familier que je ne comprends pas »* (annexe 2, 266 : 1-2) ; Éveline : *« Je pense que quand je parle français en France, j'utilise souvent la culture chinoise »* (Annexe 2, 96 : 21-22) ; Linda : *« Je pense qu'il m'est difficile de créer des liens avec les Français à cause de la différence culturelle et la différence des mentalités aussi »* (annexe 2, 233 : 13-14) ; Anne : *« Pour se faire des amis français, il faut tout d'abord parler français, être respectueux et ouvert. S'intéresser à la différence quand tu es dans un pays étranger est nécessaire pour se faire des amis dans ce pais, je pense aux Français aussi »* (annexe 2, 37 : 7-10).

par d'autres apprenants dans leur récit (c'est le cas de Sonmi, Wonjin, Frederick, Emmanuelle, Helen et Petar). Si nous croisons ces informations avec les propos recueillis dans le tableau 52 (annexe 3 : 442-444) sur l'analyse des difficultés et priorité des apprentissages, nous pourrons observer que d'autres enquêtés relèvent encore l'importance de la langue-culture, sans la mettre directement en rapport avec leurs propres expériences de communication. C'est le cas de Joyce lorsqu'elle affirme : *« Je pense que cela est suffisant [les compétences langagières] pour se débrouiller seulement, parce que dans la culture il y a des expressions et beaucoup de références culturelles dans la langue, comme utiliser une phrase d'un film connu dans la vie quotidienne. Tu peux peut-être comprendre tous les mots dans la phrase, mais si tu n'as pas cette référence culturelle tu ne pourras pas comprendre le sens de la phrase »* (annexe 2, 186 : 28-32) ; Pâmella se dit aussi que *« si vous ne voulez pas avoir honte, il faut savoir comment les Français se comportent, donc il faut savoir sur leur vie, par exemple la bise : ici il faut deux bisous, au Brésil un seul. Il faut savoir comment les Français se comportent pour ne pas faire des choses bizarres à leurs yeux »* (annexe 2, 280 : 17-20) ; et Guilherme, enfin, affirme toujours à propos des savoir-faire socioculturels : *« je ne peux pas apprendre totalement la culture française sans l'étudier en français, on peut l'apprendre, mais il y a des choses qui ne se trouvent pas dans les livres. Il y a des choses dans le quotidien des gens que l'on ne peut pas trouver dans un livre ou à la télévision »* (annexe 2, 140 : 14-16). Cela dit, l'importance accordée aux compétences langagières sur les difficultés de communication est prépondérante dans le discours des interviewés, en corrélation logique avec le niveau de cours suivi : les apprenants de niveau A1&A2 ont tendance à mettre l'accent, comme Nayef, sur le fait que « [si je pouvais bien parler français, je pourrais facilement fréquenter les Français] » (annexe 2, 258 : 9-11), alors que les apprenants de niveau B1&B2 évoqueront plus facilement les savoirs et savoir-faire intégrant la compétence de communication interculturelle dans leur discours, qu'ils aient rapporté des situations de communication en rapport avec ceux-ci ou pas[220].

Parmi les difficultés d'ordre linguistique et paralinguistique qui mettent à mal la communication, aussi bien dans le discours des interviewés que dans notre propre analyse, deux catégories principales émergent : celle des compétences langagières « passives »

[220] Les deux exceptions à cette tendance constatée sont Éveline (A2.2), qui a tout de même étudié le français pendant 4 ans en Chine et habite en France depuis 8 mois et Anne (A2.2), qui cohabite avec un conjoint français.

(compréhension orale) et celle des compétences langagières « actives » (expression et interaction).

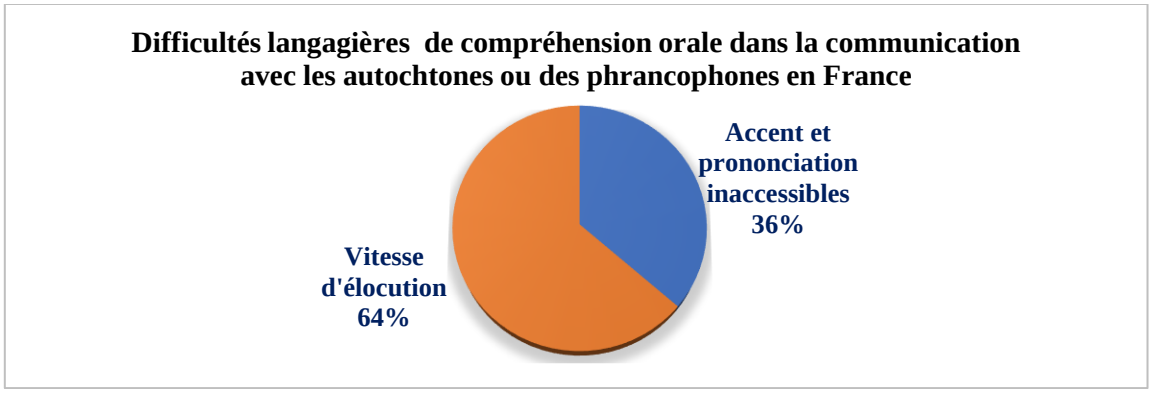


Figure 32 – *Difficultés langagières de compréhension orale dans la communication avec les autochtones*

Dans le graphique ci-dessus les interviewés ont considéré à 64% (14 fois) la vitesse avec laquelle les Français parlent, et à 36 % (8 fois) ce qu'ils estiment être l'accent et/ou la prononciation difficile des Français comme cause principale de leurs problèmes de compréhension dans leurs interactions avec les autochtones.

Voici un deuxième graphique sur la part des difficultés langagières d'expression, constatées par les interviewés eux-mêmes, dans la communication avec les natifs :

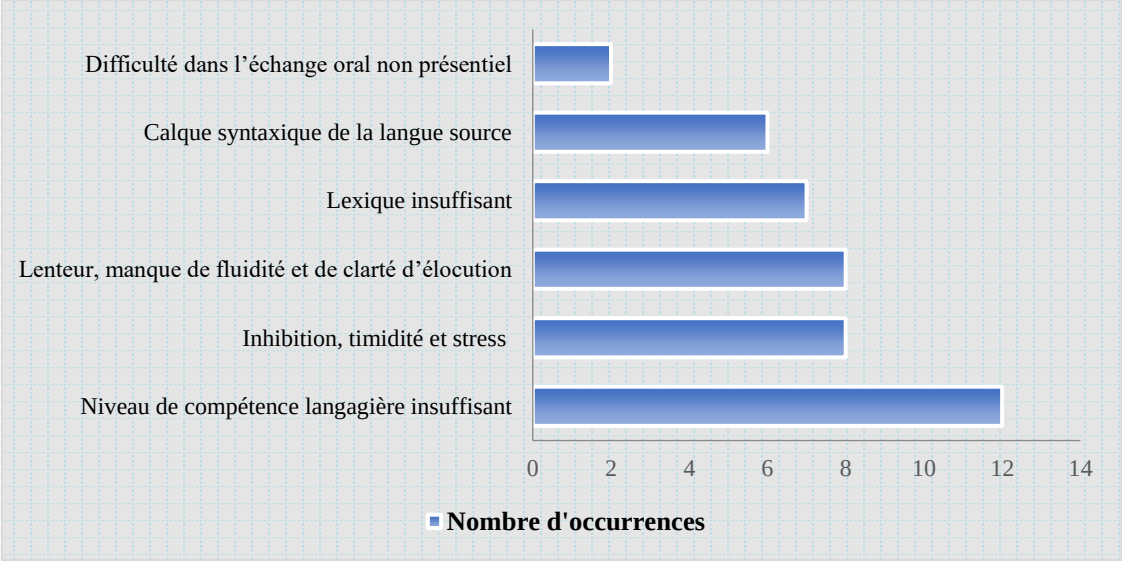


Figure 33 – *Difficultés langagières d'expression orale et d'interaction dans la communication avec les autochtones*

En ce qui concerne les difficultés de communication liées à la différence des habitudes socioculturelles et répertoires de comportements sociétaux, nous avons essayé d'identifier, à partir des expériences évoquées par les interviewés, les principales catégories problématiques afin de donner un ordre de fréquence d'apparition :

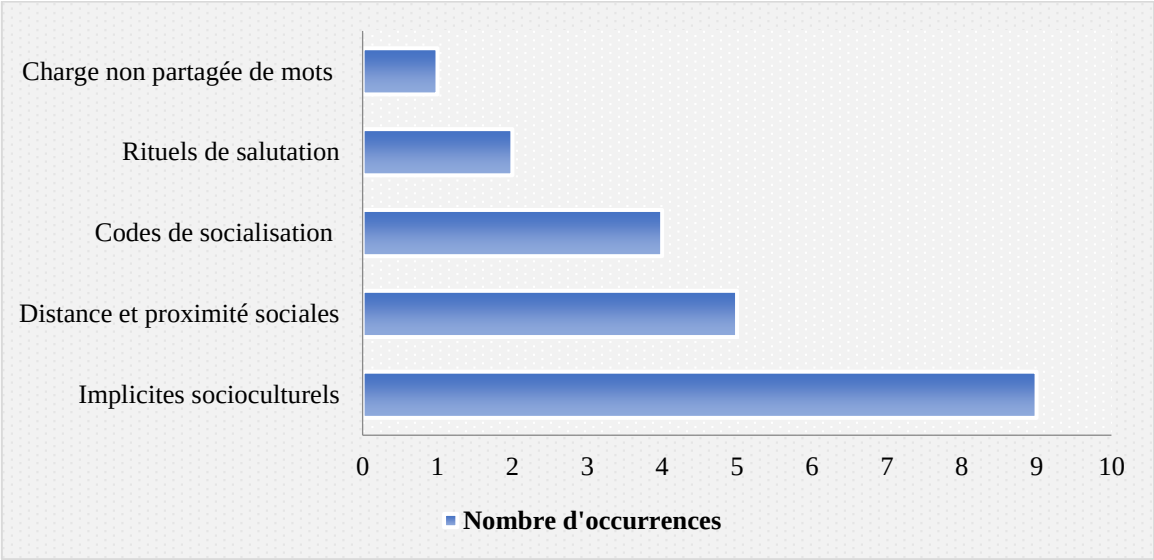


Figure 34 – *Les difficultés de communication liées à la différence des habitudes socioculturelles et répertoires de comportements sociétaux*

Enfin, les stratégies déployées par les interviewés face aux difficultés de communication sont variées, même si certaines d'entre elles reviennent régulièrement. Nous les avons reprises dans le tableau récapitulatif 46 (annexe 3, 414-416).

Étant donné que les difficultés les plus fréquemment évoquées sont d'ordre langagier (compréhension et expression), la plupart des stratégies mentionnées par les apprenants de FLE ont une fonction de remédiation linguistique. Qu'il s'agisse de ressources d'appui paralinguistique du discours, des demandes de répétition ou de régulation de la vitesse du débit de l'interlocuteur, la palette est large et seul le recours à l'anglais comme *lingua franca* semble faire débat. Certains interlocuteurs s'expriment en anglais pour combler leurs difficultés lexicales (indépendamment du fait qu'il soit leur langue maternelle ou une langue seconde), d'autres essaient de l'éviter, d'autres encore l'excluent par principe. Les réactions rapportées des interlocuteurs autochtones face au recours à l'anglais sont variées, tout comme les réactions des interviewés en cas d'échec ou refus de communication. Des simples excuses à l'incompréhension de cette attitude, en passant par les justifications, le constat d'échec linguistique ou l'interprétation (orgueil, nationalisme linguistique ou simple rejet des étrangers), le fait est que ces expériences autour de l'anglais marquent dans tous les cas les apprenants de FLE, qui se trouvaient déjà en situation de difficulté[221].

[221] Rappelons, par exemple, le récit de Linda : « *Une fois, une dame à la cafeteria m'a dit : ''j'ai compris ce que vous demandez en anglais, mais je ne veux pas parler anglais avec vous parce que vous êtes en France donc vous devez parler français''. Je lui ai répondu que je suis désolée. Elle était méchante avec moi en tout cas* » (annexe 2, 224 : 10-14).

L'importance des stratégies « subjectives » et l'impact du facteur émotionnel face aux difficultés de communication de type linguistique ressortent aussi clairement des témoignages. Conscients de leurs problèmes d'expression en français, certains interviewés sélectionnent les interlocuteurs autochtones qui « ont l'air plus sympathique » lorsqu'ils doivent demander une information dans la rue (Éveline), d'autres explicitent d'entrée de jeu leurs difficultés (Safa) ou rigolent/sourient souvent (Wonjin, Linda) afin de préparer l'échange ou solliciter l'empathie. Certains « s'entraînent » pour une interaction sociale concrète avant de se trouver en situation (Chila), peuvent solliciter la présence d'un intermédiaire linguistique pour une communication ponctuelle d'ordre administratif (c'était le cas de Nayef), changent d'interlocuteur après un certain nombre de demandes de répétition (Joyce). D'autres enquêtés essaient encore de « *…deviner ce que (l'interlocuteur) a dit en analysant le contexte dans lequel il me dit telle ou telle chose…* » (annexe 2, 197 : 23-28) afin d'éviter toute demande de répétition (Justin), ils inhibent la communication face aux difficultés réelles ou escomptées (Faith) ou interrompent l'échange parfois abruptement (Wonjin). Alors que la patience et les efforts de compréhension des interlocuteurs autochtones sont toujours appréciés, l'impact émotionnel produit par l'irritation ou la frustration de ceux-ci face aux difficultés d'expression des apprenants est ressentie en termes d'impolitesse et dureté, et provoque chez eux des sentiments de honte ou perte de face (Helen : « *J'ai peur que mes interlocuteurs français, du fait que je fais des erreurs quand je parle français, pensent que je suis bête* » (annexe 2, 148 : 32-34) ; Lola : « *Je pense que quand je communiquais avec les Français j'étais trop stupide [rires], vraiment si je parle en chinois c'est mieux, car je peux exactement dire ce que je veux* » (annexe 2, 50 : 12-14).

En ce qui concerne les réactions ou stratégies destinées à contourner les malentendus ou difficultés de communication ayant pour origine des différences de comportements socioculturels, nos données s'avèrent plus limitées, car ce type d'expériences occupent une part bien moins importante dans le récit des interviewés. Dans la plupart des cas évoqués, ceux-ci s'inhibent socialement et se contentent de relever ensuite les différences culturelles —en réaffirmant parfois le comportement social adapté dans leur propre répertoire socioculturel[222]— ou d'exprimer a posteriori leur déroute, leur

[222] C'est souvent le cas des réactions rapportées par les apprenantes chinoises. Olivia choisissait de ne pas protester contre le tapage nocturne dans sa résidence —« *En Chine, on a toujours l'idée qu'il ne faut pas déranger les autres ; c'est pour cela je ne suis pas allée leur dire qu'il ne fallait pas parler à haute voix* » (annexe 2, 262 : 24-25)—, Lola ne confrontait pas le colocataire qui l'accusait d'avoir bouché l'évier et les cinq interviewées maintiennent en général leur réserve socioculturelle pour aborder les inconnus… Si Diane

incompréhension et leur étonnement. Notons qu'aucun interviewé ne signale avoir pris l'initiative de solliciter son enseignant de FLE afin de mieux comprendre ce type de malentendus ou difficultés de communication culturelle. Olivia explicite d'ailleurs comment, dans une situation conflictuelle au sujet du tapage nocturne dans sa résidence étudiante, elle a choisi de réaffirmer le comportement ; et Linda qui s'excuse face à l'agression de son interlocutrice (voir annexe 3, 414-416 : tableau 46).

5.3.1.3. L'insertion sociale : contextes et stratégies d'interaction avec les autochtones et adaptation

D'autre part, la limitation des interactions sociales avec les autochtones émerge dans le discours de plusieurs interviewés à la fois comme le résultat de ces difficultés et comme un frein à l'amélioration de leur compétence langagière. Même si le degré d'insertion sociale des apprenants varie en fonction, tout d'abord, de leur niveau de langue, cette « inaccessibilité » ressentie à l'égard des autochtones —peu abordables, toujours pressés, parfois incompréhensibles lorsqu'ils communiquent entre eux— est souvent représentée comme un obstacle qu'il n'est pas évident de dépasser. C'est pourquoi il convient à présent de passer en revue les préférences et habitudes de socialisation des enquêtés, ainsi que les stratégies et les contextes que certains d'entre eux sollicitent afin d'aller à la rencontre des autochtones et de tisser du lien social avec eux. Le tableau 47 (disponible en annexe 3, 417-419) récapitule tous les éléments évoqués à ce sujet au fil des entretiens.

La première considération qui s'impose à partir des propos recueillis concerne les préférences de socialisation des interviewés en milieu homoglotte. Deux attitudes contradictoires semblent se dégager dans les faits : celle des enquêtés qui préfèrent parler le français avec d'autres allophones étrangers en argumentant que cela rend les interactions plus accessibles étant donné les limites de leur compétence langagière (vocabulaire simplifié, élocution moins rapide, accent plus intelligible, niveau de langue similaire plus grande patience et capacité d'écoute que les interlocuteurs autochtones, comme le précisent Guilherme, Helen ou Soonmi : « *Je préfère parler avec les étrangers parce qu'on a les mêmes difficultés en parlant français. Je pense que le fait que nous sommes étrangers nous*

racontait avoir essayé de se présenter à ses voisins de résidence, elle prenait soin de préciser qu'elle était en train de suivre l'usage social chinois.

oblige à utiliser souvent des mots faciles pour communiquer » (annexe 2, 330 : 28-30)), et celle des apprenants qui souhaitent élargir leurs interactions sociales avec les Français dans un but d'apprentissage, sans pour autant exclure les interactions avec d'autres étrangers. En marge de ce clivage, Emmanuelle et Tintin affirment trouver la communication en langue cible avec les autochtones plus facile qu'avec d'autres apprenants étrangers parfois à fort accent : *« je pense que c'est plus facile de parler avec un Français, car un étranger ne sait pas ce que je veux dire quand je commence une phrase au contraire d'un Français natif »* (annexe 2, 82 : 6-8), affirme la première ; et Tintin, « *Je pense qu'il est plus facile de parler le français avec un Français. Je pense que la difficulté vient de l'accent d'un étranger qui parle le français* » (annexe 2, 341 : 23-24) ; alors que Chila neutralise en quelque sorte l'opposition en déclarant que « *pour moi, parler avec un Français ou un étranger en français c'est la même chose, je n'ai pas de préférence. C'est plus facile pour moi de parler avec une personne qui m'écoute et qui a de la patience pour le faire* » (annexe 2, 44 : 22-24). Dans tous les cas, cette hiérarchisation des préférences de socialisation, qui reflète différentes stratégies de communication et d'apprentissage, n'exclut pas la socialisation en langue maternelle entre compatriotes. La question de l'apprentissage revient toutefois lorsque Diane classe ses priorités de fréquentation dans cet ordre : « *Les Français, les étrangers et enfin les Chinois* » (annexe 2, 65 : 31-32) ou Pâmella se plaint du fait que les étrangers « *aiment me parler en anglais et ils me répondent en anglais même si je leur parle en français. Cela me fatigue et me fait mal à la tête à cause de ce mélange de langues* » (annexe 2, 281 : 16-17) [223].

Lorsque les enquêtés socialisent avec les autochtones des problèmes de communication interculturelle peuvent survenir, en effet, comme ne pas comprendre ce qui les fait rire (Linda et Olivia), ne pas avoir les mêmes références musicales ou sujets de conversation (les voyages et les films selon Lola) ou devoir évoluer dans un milieu régi par un autre répertoire de comportements sociétaux dont l'apprenant n'a pas toujours les clés (Emmanuelle). C'est pourquoi certains interviewés verbalisent des stratégies censées rendre la situation communicationnelle plus aisée : Olivia (20 ans) considère par exemple

[223] Le profil linguistique et multiculturel de Joyce, canadienne d'origine asiatique, lui permet aussi de définir d'autres stratégies de socialisation/apprentissage, comme elle l'explique : « *J'ai d'autres amies à la résidence où j'habite. Ces amies sont chinoises, elles sont mes seules amies, on parle mandarin entre nous, mon niveau en mandarin n'est pas parfait, alors je profite pour l'améliorer. Au début je me suis dit que je dois seulement parler français, mais après, j'ai pensé que je peux améliorer mon niveau de français et de mandarin en même temps parce que je parle déjà français au centre de langue. Avec mes amies chinoises à la résidence, on parle seulement mandarin, mais avec les filles chinoises dans ma classe de langue, je parle français* » (annexe 2, 187 : 21-27).

qu'elle devrait cibler une femme autochtone de son âge pour essayer de créer du lien social, alors que Jess et Pâmella préfèrent interagir avec des personnes âgées, plus bienveillantes et disponibles ; Helen constate en revanche que, quand elle est en soirée, « *il est plus facile pour moi de parler avec un homme. Pour moi c'est difficile de parler avec les femmes Française, car je trouve qu'elles n'aiment pas, normalement, parler avec moi. Les hommes parlent avec moi et m'écoutent patiemment* » (annexe 2, 149 : 1-4), et Justin, Nayef et Faith verbalisent clairement le souhait d'avoir une relation sentimentale avec un autochtone (« *je veux rencontrer une femme française, absolument* » (annexe 2, 198 : 21-22), *« pour parler le français je dois chercher une copine »* (annexe 2, 250 : 3-4) déclarent les deux premiers, alors que la Nigériane se plaint de ne pas trouver un petit-ami français, blanc).

Les lieux et la manière dont les enquêtés pourraient rencontrer —ou ont déjà rencontré— des Français font aussi l'objet d'une réflexion. Wonjin souligne que « *mon intégration dans la société française est difficile maintenant, car il m'est difficile de rencontrer les Français. Au CUEF, il n'y a que d'étudiants étrangers. Je pourrai peut-être rencontrer les Français dans ma future École. Je n'ai pas cherché les Français, car je suis toujours occupée* » (annexe 2, 351 : 20-23). Parfois, lorsque les cours d'été de FLE préparent une mobilité étudiante libre ou encadrée, la perspective de la fréquentation des autochtones est renvoyée à plus tard, une fois l'année universitaire entamée (c'est le cas de Wonjin et Pâmella). D'autres fois, la socialisation familiale fournit un espace d'insertion naturel, comme c'est le cas pour Anne, qui vit en couple avec un Français. D'une façon un peu différente, Safa projette aussi les possibilités d'insertion sociale que la présence de sa famille irakienne en France pourrait également lui ouvrir : « *Je pense que je pourrais m'intégrer dans la société française si ma famille était avec moi : ma femme et mes enfants. Dans ce cas, mes enfants vont se mélanger avec les enfants français et pour que les familles des enfants français puissent retirer leurs enfants de la rue, en jouant avec mes enfants, ils devront inviter mes enfants chez eux et moi aussi j'inviterais leurs enfants pour venir chez nous, ensuite j'inviterais les parents prendre un café avec nous. Ma femme pourrait donc parler avec les mamans des autres enfants français. Comme ça je pourrais connaître cette femme française avec laquelle ma femme parle, ensuite je ferais connaissance avec son mari et après avec toute sa famille* » (annexe 2, 318 : 21-28). Pour le reste, les courses, les démarches administratives, les transports communs et les rencontres fortuites dans la rue ont beau donner lieu à des interactions sociales avec les autochtones, c'est dans le lieu d'habitation que les rencontres avec des Français avec lesquels ils vont socialiser se produisent le plus souvent. Helen et Linda mentionnent la cité universitaire, même si

d'autres interviewés estiment fréquenter trop d'étrangers ou de compatriotes dans ce milieu international et ont décidé d'habiter chez une famille d'accueil (Faith affirme l'envisager, Nayef vient d'en faire la démarche auprès du CROUS et Frederik a déjà franchi le pas et se dit très satisfait : « *Depuis deux semaines, j'habite chez une dame française qui a 84 ans, je suis très content d'habiter chez elle parce qu'elle est très gentille. C'est bien mieux que rester à la résidence universitaire. Auparavant, je faisais beaucoup d'erreurs en parlant la langue française, mais maintenant elle me corrige tout le temps* » (annexe 2, 121 : 7-10).

Lorsque les interviewés envisagent des démarches plus proactives pour rencontrer des autochtones et susciter des occasions de socialisation avec eux, ils évoquent la possibilité de se rendre dans des bars et des « lieux étudiants » (Chila), des restaurants, bars et boîtes de nuit (Emmanuelle, Petar), dans des cafés (Tintin et Frederik) ou dans des parcs et lieux publics (Helen et Frederick) … Alors que Tintin affirme avoir « …*constaté qu'il n'est pas gentil de parler avec les gens dans les bus ou les tramways* » (annexe 2, 342 : 27-31), Frederick explique que « …*moi, je peux rencontrer des gens et faire des amis partout : les amis que j'ai maintenant, je les ai rencontrés au tramway…* » (annexe 2, 128 : 22-25). De façon un peu plus spécifique, Lena évoque la possibilité de s'inscrire à un cours de sport comme moyen de socialiser avec les autochtones et Frederick et Lola racontent avoir exploré aussi le milieu religieux : « *J'ai essayé de participer dans les soirées et les activités organisées par des églises* », *« au début j'ai essayé de participer aux messes dans une église mais je ne comprenais rien. En Chine je n'ai jamais fait cela, je l'ai fait ici pour pouvoir parler français avec les gens »* commente Lola (annexe 2, 50 : 20-22) ; et Frederick : « *Quand je suis arrivé en France, il était très difficile pour moi de trouver une église pentecôtiste, c'est une église protestante. Je voulais trouver cette église pour chanter avec les gens, pour me mélanger avec eux pour chanter des chansons françaises* » (annexe 2, 116 : 24-27) … même s'il précise ensuite que « *dans l'église que je fréquente maintenant, il n'y a que des Africains, il n'y a pas de Français, il y a des Français, mais africains* » (annexe 2, 128 : 23-25).

L'Internet est aussi un moyen de socialisation virtuelle ou de prise de contact avec des Français et/ou étrangers auquel les interviewées, essentiellement d'origine asiatique, ont aussi recours. Tintin mentionne spécifiquement le site *Students of the World*, Wonjin reste plus vague sur les ressources spécifiques et Éveline s'attarde longuement sur l'application *WeChat* et la possibilité d'y trouver des apprenants de chinois français, intéressés par des échanges ou la perspective d'un tandem linguistique. La timidité avouée

par certaines de ces interviewées et la durée de leur séjour écoulé en France, supérieure en moyenne à celle des autres apprenants au moment de l'entretien, contribuent à expliquer peut-être leur recours à ce moyen de socialisation, sans pour autant exclure d'autres raisons.

Il est également utile de constater comment l'observation des comportements sociaux adaptés en France amène les interviewés à modifier non seulement les routines de leur vie quotidienne, mais aussi certaines attitudes socioculturelles qui ne sont plus partagées dans le cadre de référence de leur communauté d'accueil. Nous exclurons des considérations qui vont suivre les changements qui ne comportent pas une composante socioculturelle car simplement dus à la rupture d'habitus introduite par le déplacement géographique. Ainsi, plusieurs interviewés, étudiants en cycle Licence pour la plupart, font leur première expérience d'autonomie à l'occasion de leur séjour en France, en quittant le domicile familial pour la première fois. D'autres, plus âgés, laissent derrière femme et enfants et doivent prendre en charge certaines tâches de la vie quotidienne pour la première fois —*« en Irak je ne cuisine pas, je ne fais pas la vaisselle, je ne lave pas mon linge, rarement je fais les courses »,* expliquera Aladin (annexe 2, 11 : 34, 12 : 1-4)—, et un certain nombre d'entre eux change, enfin, leur insertion professionnelle dans leur société d'origine par un nouveau statut d'étudiant en France, avec le besoin de repositionnement ou le sentiment régression en termes de statut social que cela peut entraîner : *« Je suis toujours la même, mais quand même j'ai dû changer de rôle quand j'étais enseignante en Suisse : Je suis étudiante en France, cela est étrange pour moi [rires] »,* raconte Lena (annexe 2, 218 : 30-31), et Safa (annexe 2, 310 : 29-32) : *« En Irak, j'ai une maison de 300m2, un jardin et une piscine pour mes enfants [...], j'ai mon travail, mon université, les étudiants qui m'aiment et me respectent. J'ai ma voiture moderne... »*. Mais ces changements ont beau impacter le vécu de l'étranger, en amplifiant considérablement le ressenti vis-à-vis de la différence culturelle, nous allons nous concentrer sur les changements d'habitudes socioculturelles et transformations personnelles constatés par les interviewés et rassemblés dans le tableau 53 (annexe 3, 445-448).

Le domaine alimentaire est l'un des premiers où le changement de cadre de référence culturel se fait ressentir dans le quotidien, depuis les courses et l'absence de produits habituels jusqu'aux nouvelles habitudes alimentaires et le changement des heures de repas. Inma et Lena constatent les différences horaires entre les nouvelles habitudes adoptées et celles de l'Espagne et la Suisse, qui créent un décalage inverse dans chaque

cas[224]. Frederick et Emmanuelle avouent comparer systématiquement les prix français avec ceux de leur pays même s'ils comprennent les limites de l'exercice —*« Je compare souvent les prix et donc l'équivalent du prix d'un produit que j'achète ici en euro en argent nigérian ; mais si je le pense tout le temps, je ne pourrai rien manger ou acheter en France »*, commente le premier (annexe 2, 125 : 3-5)— et Diane signale que, *« en France, je prends toujours un sac pour aller au supermarché, une chose que l'on ne fait pas en Chine »* [225]. Mais c'est au sujet de l'adoption de nouvelles habitudes alimentaires que les attitudes commencent à diverger. Tandis que certains interviewés se bornent à constater les différences de « régime » ou la rareté en France de certains produits qu'ils ont l'habitude de consommer (*« ce qui est changé pour moi, ce sont les aliments qui n'existent pas en France »* affirme Diane (annexe 2, 62 : 13-14), Faith représente un cas flagrant de refus d'adaptation culinaire, tout en disant préférer la culture française à bien d'autres égards : *« Je n'ai pas vraiment changé d'habitudes ici. Je mange la même chose, parce que j'achète toujours des produits africains, car il y a des magasins qui vendent des produits africains à Grenoble. Je mange seulement des plats de la cuisine nigériane, je n'ai jamais mangé de la nourriture française, mais quand même je mange de la baguette. Je n'aime pas la nourriture française, parce que je pense qu'il y a beaucoup de sucre et de fromage »* (annexe 2, 105 : 3-8). D'autres interviewées affichent des attitudes plus ouvertes, peut-être en partie liées à des séjours plus longs. Le fromage, avec sa charge culturelle, mérite une mention spéciale à ce propos, mais pas seulement… Ainsi, Tintin explique que *« je ne mange pas de fromage en Chine mais je mange du fromage ici. Je ne mange pas du riz en France, mais je mange du pain et de la pâte »* (annexe 2, 337 : 11-12), Lola ajoute dans le même sens que *« je me ressemble plutôt aux Chinois. Quand même, j'ai un petit côté français : avant je détestais le fromage, mais maintenant j'ai réussi à l'accepter [rires] »* (annexe 2, 57 : 11-12) et Diane raconte qu' *« en France je fais la cuisine, en Chine je ne*

[224] Alors que Lena explique que *« En France je me réveille plus tard, je mange plus tard, donc je fais tout avec un petit décalage par rapport à ce que je faisais en Suisse. En France, je dîne à 20 heures mais à Saint-Gall je mange vers 18 heures »* (annexe 2, 212 : 14-16), Inma raconte ses horaires de repas habituels dans le détail : *« J'ai bien sûr changé certaines de mes habitudes depuis que je suis en France. Par exemple l'heure de dîner et du déjeuner. En Espagne, normalement, on déjeune plus ou moins à 14 heures, mais dans mon entreprise on mange entre une et deux heures, ici je mange entre 11h30 et 12h30. En Espagne je prends le petit déjeuner chez moi, vers 10 heures, je prends un fruit ou un yaourt, en France, je dois manger beaucoup au petit déjeuner car je ne peux manger qu'après 11h30. En Espagne je dîne vers 9h, par contre en France je prends mon dîner à 6 ou 7 heures ce qui est très différent pour moi. J'ai dû changer mes heures de repas parce que je suis les cours de français »* (annexe 2, 157 : 33-34, 158 : 1-6).

[225] Diane raconte aussi que *« en France j'utilise des sacs poubelles pour jeter les déchets alimentaires, en Chine on ne les utilise pas mais on jette les déchets directement à la poubelle. [Long silence] »* (annexe 2, 62 : 11-13).

la faisais pas. En France je mange de la viande crue, en Chine je ne le faisais jamais » (annexe 2, 62 : 10-11). Olivia semble, enfin, avoir l'attitude la plus ouverte à ce propos : *« En France je mange des plats différents, mais beaucoup de mes amies font la cuisine tous les jours, surtout la cuisine chinoise. Moi j'aime essayer des choses différentes car on peut toujours manger chinois en Chine. Je me suis bien adaptée en France »* (annexe 2, 263 : 3-5) [226].

D'autres changements de comportement se font par l'adoption de nouvelles habitudes observées dans la nouvelle communauté d'adoption. Encore une fois, la gamme peut aller de la périphérie de l'adaptation circonstancielle à l'agir social culturellement adapté. En partant du plus superficiel, certains interviewés remarquent avoir intégré par exemple la pratique du sport ou le vélo comme moyen de transport depuis qu'ils sont à Grenoble : Linda commente que *« je fais du sport en France car tout le monde fait du sport ici »* (annexe 2, 229 : 22-23) ; Jess explique que *« ici je prends le vélo pour me déplacer, une chose que je n'ai jamais faite auparavant car au Canada je prends ma voiture pour me déplacer. Je trouve que le vélo est bien pour faire du sport, au Canada je ne fais pas de sport, mais enfin, je préfère la voiture »* (annexe 2, 170 : 23-26) ; et trois enquêtées brésiliennes (Emmanuelle, Helen et Pâmella) signalent même avoir relâché leur prudence pour les déplacements nocturnes se sentant plus en sécurité[227]. Jess et Michelle se déclarent même très adaptables à ce niveau : *« J'aime adopter la culture du pays que je visite, j'essaye de faire la même chose que les autochtones. Je mange tard en France, et je fais du sport »*, affirme la première (Jess, annexe 2, 170 : 21-22), et la deuxième : *« Comme j'avais beaucoup voyagé, je me suis habituée, je m'adapte facilement, je cherche des amis et des activités, les maisons du tourisme, les bibliothèques, et les supermarchés chers et bon marché »* (Michelle, annexe 2, 237 : 22-24). D'autres fois les nouvelles pratiques

[226] Nous voudrions souligner les limites de cette analyse car, comme le signale Joyce, le budget étudiant (avec la différence ajoutée du coût de la vie en fonction des pays), peut mettre un frein à la curiosité et à l'expérience interculturelle dans le domaine alimentaire : *« Les choses que je mange en France sont différentes parce que j'essaye toujours d'acheter les produits les moins chers, donc des pâtes, du pain, du fromage, etc. »* (annexe 2, 183 : 1-2).

[227] Les interviewées brésiliennes se sentent plus sûres en France. En revanche, le ressenti de Lena, suisse, est l'inverse : *« Je prends plus de mesures de sécurité et j'attache toutes les parties de mon vélo, car les collègues de mon conjoint m'ont dit qu'à Grenoble on doit bien sécuriser le vélo… Mais je ne sais pas, je pense qu'à Grenoble on prend beaucoup de mesures de sécurité, car tu n'as qu'à regarder la clé de la porte de notre appartement [rires] : c'est une clé qui tourne cinq fois pour fermer plusieurs verrous en même temps, je trouve que c'est fou. Je ne sais pas s'il y a des problèmes de sécurité à Grenoble mais, je pense que dans le sud de Grenoble il y a des problèmes sociaux, j'ai lu cela sur Wikipédia. Si on cherche Ville Neuve à Grenoble sur Internet on trouvera beaucoup de choses négatives. Je pense qu'il y a beaucoup de migrants qui vivent là-bas car les loyers ne sont pas chers et que les habitants de ces quartiers ne trouvent pas de travail »* (annexe 2, 212 : 18-27).

intégrées concernent des changements des rituels ou de comportements socioculturels très ancrés dans la culture d'origine que l'interviewé a été amené à considérer étranges dans le nouveau contexte. Nous avons déjà évoqué à ce sujet les problèmes rencontrés par Frederick pour faire correctement la bise (p. 298) et Tintin observe, de façon encore plus éloquente, qu' *« en France, je me suis bronzée à la piscine, une chose que je ne fais pas en Chine. En Chine, je porte un parapluie de soleil, mais je ne le fais pas en France car c'est bizarre de le faire ici »* (annexe 2, 337 : 9-11). D'autres comportements sont encore alignés sur ce qui est perçu comme étant la norme socioculturelle française. C'est le cas des attitudes « exubérantes » que Pâmella prend soin d'atténuer : *« Au Brésil je parle plus fort mais ici je parle à voix basse »* et *« Au Brésil on s'embrasse souvent, on prend l'autre dans nos bras, les amis et les personnes que je rencontre pour la première fois. Ici je ne le fais pas, car je pense que les Français ne le font pas. J'aime embrasser les gens et cela me manque. Donc je suis plutôt froide ici et pas chaleureuse »* (annexe 2, 276 : 32-33, 277 : 1-2). Mais parfois cet alignement, visant à rendre l'altérité moins perceptible au premier abord, se traduit de façon plus « identitaire » car il touche directement à l'apparence personnelle. *« Un grand changement pour moi en France c'était de couper ma moustache, j'avais une petite moustache en Irak [rires] »*, raconte Aladin (annexe 2, 12 : 3-4). Au niveau vestimentaire aussi plusieurs sont les interviewées qui remarquent la différence et qui tentent ensuite de la diluer : *« En France j'ai acheté des nouveaux vêtements car je pense que les vêtements en France sont différents des vêtements au Brésil »* (Helen, annexe 2, 145 : 27-28) ; *« Les Français aiment porter des vêtements noirs et gris, mais en Chine les filles portent des vêtements bariolés ; moi maintenant je n'aime pas porter des vêtements bariolés »* (Diane, annexe 2, 62 : 8-10), même si Joyce et Michelle se disent limitées par les circonstances ou le budget[228]. Cela dit, l'adoption de nouveaux comportements socialement adaptés à la France —loin de tout souci par rapport à la pression de groupe de la culture partagée d'origine— est parfois ressentie comme une expérimentation ou un acte de liberté. C'est ce qu'Olivia exprime, de façon très articulée, lorsqu'elle affirme : *« J'ai fait des choses en France pour la première fois dans ma vie. Quand je suis arrivée à Paris il y avait « Paris plage » sur la Seine, il y avait beaucoup de femmes qui portent le bikini ; moi, j'avais acheté en France, une robe un peu sexy pour une Chinoise, mes amies me*

[228] Joyce confirme que : *« je n'ai pas changé mes habitudes vestimentaires car les vêtements sont chers en France »* (annexe 2, 183 : 10) et Michelle explique à son tour qu' *« Au niveau de look je n'ai rien changé car j'ai voyagé pendant trois mois prenant un sac à dos, un pantalon et trois chemises »* (annexe 2, 237 : 26-28), même si les Canadiennes constatent en général que les Françaises s'habillent de façon plus féminine.

disent qu'il faut porter des vêtements sexy en France car on n'a pas cette possibilité en Chine. Je suis allée danser dans un endroit où on danse devant beaucoup de monde et je l'ai fait [rires], même si je ne danse pas bien mais j'en profite car il n'y a pas personne qui me connaît alors je fais ce que je veux » (annexe 2, 263 : 8-14) [229]. La liberté vestimentaire que certaines interviewées s'autorisent par rapport à leur pays d'origine est évoquée à plusieurs reprises[230] même si, dans le cas d'Emmanuelle, la différence se place plutôt au niveau de l'adéquation par rapport au contexte situationnel : *« Je porte toujours le pantalon pour aller à l'université au Brésil, mais ici, je porte un short, une chose qui n'est pas bien vue au Brésil à l'université. J'ai une amie qui le fait au Brésil mais moi non »* (annexe 2, 74 : 15-17). Sur un plan un peu différent, l'attitude longuement argumentée de Frederick par rapport l'impudeur française démontre aussi une meilleure compréhension et un début d'appropriation critique, même s'il décide de ne pas adopter les codes vestimentaires français. Ses propos méritent d'être cités dans son intégralité afin de rappeler que la CCI doit être abordée plutôt en termes de compréhension que de copie des comportements : « *Même les hommes français s'habillent bizarrement, car chez nous, les hommes ne peuvent pas porter des shorts, car si les hommes chez nous le font, on pense que c'est pour attirer les filles. Ces traditions et habitudes vestimentaires au Nigeria sont respectées grâce à la religion et aux lois. Une personne qui ne s'habille pas correctement au Nigeria, suivant les normes de la société, fait une transgression à la loi et à la religion en même temps. Au Nigeria, la loi interdit la prostitution : si une fille nigériane s'habille hors norme, la police va penser qu'elle est prostituée et l'arrête. Le Nigeria est un pays très religieux, les gens et le gouvernement, les musulmans et les chrétiens. Maintenant, je*

[229] Dans la même ligne de « libération », Linda remarque aussi qu'*« à Taïwan, je colore souvent mes cheveux, mais ici je ne le fais pas et je garde la couleur naturelle de mes cheveux, donc je suis plus naturelle. Je colore mes cheveux à Taïwan pour que les autres me disent que je suis belle et donc je le faisais pour les autres »* (annexe 2, 229 : 27-29).

[230] Faith, Tintin et Linda en parlent aussi. La première explique, par exemple, qu'elle s'autorise à s'habiller le jour en France comme elle le ferait dans le contexte spécifique d'une sortie en discothèque dans son pays : *« J'achète des vêtements, ici en France, mais je m'habille ici comme je le fais au Nigeria. Mais je ne porte pas de short au Nigeria comme je le fais ici, je porte un short au Nigeria pour aller à la discothèque avec mes amis, mais pas tout le temps, et pas la journée non plus. Je ne porte pas de short à cause de la culture nigériane peut-être, ce n'est pas interdit de le faire mais je ne le fais pas, car mes parents n'aiment pas que je le fasse, mais quand je suis loin de mes parents je le porte. Je pense que 80% des parents nigérians n'aiment pas que leurs filles portent le short, mais les garçons peuvent porter le short, les filles peuvent porter une jupe »* (Faith, annexe 2, 9-15). Tintin raconte tout simplement qu'*« en France, j'ai acheté un débardeur décolleté »* (annexe 2, 337 : 13) et le discours de Linda confirme que, en Chine et Taïwan, ce sont surtout les petites robes courtes et les décolletés plongeants que l'on considère osés : *« J'ai un ami français qui est parti à Taïwan et il m'a demandé quand il est revenu « pourquoi est-ce que toutes les filles à Taïwan portent des minishorts en été ? ». Il était surpris avec ce phénomène de mode là-bas, mais moi aussi je suis surprise du fait que les Françaises exposent leur poitrine en portant les décolletés en V. À Taïwan, je ne m'habille jamais comme ça [robe courte] mais je mets souvent un minishort »* (annexe 2, 229 : 29-34).

regarde les Françaises, mais au début, je me suis demandé comment je dois faire, car même dans la salle de classe les étudiantes sont habillées de vêtements osés, même les professeures. Les filles dans ma classe s'habillent des shorts très courts ; au début je pensais qu'ils font tous cela pour attirer l'un l'autre, les filles comme les garçons. Les garçons ici mettent des boucles d'oreilles, ils ont des piercings ; au Nigeria on ne peut pas le faire. Mais maintenant je n'ai pas le choix. Moi je suis footballeur ; pour jouer, je vais au stade en pyjama et, si je veux mettre un short, je me change au stade. J'ai déjà joué avec des garçons d'ici, mais ils viennent toujours déjà en short » (annexe 2, 117 : 26-34, 118 : 1-7) [231].

Lorsque les propos des interviewés comportent, enfin, des moments d'auto-observation sur les effets du parler et agir en langue étrangère, certaines remarques méritent d'être soulignées. Certes, la fréquentation assidue des compatriotes limite l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires au déploiement de la CCI. Justin observe en ce sens qu' *« il m'est difficile de parler de nouvelles habitudes parce je fais partie de ce programme d'échange avec beaucoup de Canadiens à Grenoble et on agit de la même façon qu'au Canada »* (annexe 2, 198 : 19-20). D'autres enquêtées (Wonjin, Soonmi et Éveline) mettent en mots leurs problèmes d'adaptation ou leurs difficultés d'acceptation de la différence de cet Autre français : *« Je pense que je suis toujours étrangère en France, car il est difficile pour moi de m'assimiler à cette société. Je ne suis pas française, il n'y a pas beaucoup de discrimination mais quand même ce n'est pas mon pays la France et tout est étrange pour moi ici »*, explique Éveline de façon éloquente (annexe 2, 98 : 17-19) [232]. En revanche, le changement personnel est perceptible pour Nayef, qui observe : *« [je suis devenu courageux, audacieux et méfiant en France] »* (annexe 2, 250 : 2). Helen argumente pour sa part une certaine transformation conjoncturelle : *« En France je suis très sympathique et sociable, au Brésil je suis très timide. Je pense que c'est important pour moi en France pour connaître beaucoup de monde et c'est pour [long silence], parce que je suis seule en France, pour parler français aussi. Il faut connaître beaucoup de personnes pour ne pas rester seule et pleurer. C'est pour ne pas être triste, c'est pour avoir une vie sociale »* (annexe 2, 145 : 31-34) ; et Faith conclut que : *« Avant je pensais à la nigériane*

[231] Frederick conclut : « *je trouve que la culture nigériane est très bien surtout la culture vestimentaire* » (annexe 2, 128 : 14).
[232] Wonjin : *« Mon quotidien en France est différent de celui en Corée »* (annexe 2, 349 : 29) ; Soonmi : *« Je pense que mon quotidien en France est un mélange entre la vie quotidienne des Coréens et la vie quotidienne des Français. En tout cas je préfère mener ma vie comme les Coréens »* (annexe 2, 329 : 20-22) … Dans le cas d'Anne (niveau A2.2), le problème est plutôt formulé en termes d' « autonomie » (annexe 2, 33 : 3-5).

mais maintenant je pense à la française parce qu'au Nigeria je n'avais pas beaucoup d'amis et j'habitais toute seule, mais ici, j'ai rencontré plusieurs Nigérians qui sont venus avec moi du Nigeria » (annexe 2, 105 : 1-3). Son explication semble un peu confuse, d'autant que Faith reste apparemment attachée au conservatisme de sa culture d'origine, comme le prouve cette déclaration : *« Si je reste en France, je pourrai embrasser quelqu'un…, si on va se marier bien sûr »* (annexe 2, 110 : 9-10). Enfin, deux interviewés nous semblent verbaliser la part du chemin qu'ils estiment avoir parcouru vers la construction d'une double compétence culturelle. De façon cohérente avec l'attitude d'ouverture déjà signalée dans cette section, Olivia (B1.6, 10 jours en France) affirme : *« Je me suis changée, je pense grâce à mes rencontres avec les gens en France. En Chine je pense que je suis une fille très sympathique mais je n'ai jamais approché quelqu'un dans la rue pour lui parler, mais en France je pense que c'est la façon dont les choses fonctionnent » ; « Je pense que je suis toujours différente des Français parce que, en France, il y a beaucoup de choses qui sont nouvelles pour moi. Je vois les choses d'une manière différente, par contre, les Français ont l'habitude de tout ce qui se trouve dans leur société. Je pense que je réfléchis en suivant un mode et un processus mental chinois. Il y a toujours des différences mais c'est possible qu'elles ne soient pas très graves »* (annexe 2, 262 : 30-32 et 270 : 1-5). Et Frederick (B1.8, 4 mois en France) : *« Il y beaucoup de comportements qui sont changés, les températures sont différentes [rires]. Le caractère des Nigérians est différent du caractère des Français. Au Nigeria, si une chose ne marche pas, je dis tout simplement « je m'en fous », mais c'est parce que je suis né là-bas, mais en France, dire « je m'en fous » est un peu grave. Par exemple, si je suis en retard pour un rendez-vous au Nigeria, ce n'est pas grave, mais en France c'est très grave. Pour ne pas avoir beaucoup de soucis, j'ai dû abandonner mes habitudes et les laisser au Nigeria ; et adopter, en revanche, les habitudes des Français », « Il y a deux choses que je faisais au Nigeria mais je ne les fais pas en France : je joue beaucoup au football et je parle trop avec les gens, donc je ne suis pas du tout calme ; mais depuis que je suis en France, je vois que les gens ici sont très calmes, je pense que je dois me calmer moi aussi et faire comme les autres »* (annexe 2, 116 : 3-9 et 116 : 19-22).

5.3.2. Expériences de communication et apprentissages en classe de FLE en milieu homoglotte

La communication interculturelle en classe de FLE entre allophones étrangers primoarrivants en milieu homoglotte (la France) constitue un deuxième volet dans l'analyse des expériences de communication de nos interviewés. En effet, comme nous l'avions déjà signalé sous forme d'hypothèse (voir p. 287 et 288) la classe de FLE est non seulement un lieu de médiation important par rapport aux représentations actuelles de la France et des Français que les apprenants construisent au fil de leur séjour, elle est aussi l'espace d'une communication interculturelle qui se déroule, dans un premier lieu, entre les apprenants étrangers et l'enseignant. Souvent Français, il ne faut pas oublier que celui-ci est le premier voire le seul autochtone avec qui les interviewés entrent massivement en contact et qu'il représente pour beaucoup d'entre eux la figure de référence de la culture et société d'accueil. Par ailleurs, au sein de ces classes multiculturelles et plurinationales de FLE dont il est question, un autre type de communication interculturelle se produit aussi entre apprenants allophones étrangers qui sollicite également et permet de construire leur CCI. Dans l'analyse qui suit, nous examinerons tour à tour les expériences rapportées par les interviewés sur ces deux aspects ainsi que leur discours sur leurs attentes d'apprentissage et les aspects motivationnels du cours en rapport avec le développement de la compétence en question.

5.3.2.1. La communication entre apprenants et enseignants : motivation et récit d'expériences

Les propos des interviewés au sujet de la communication avec leur enseignant.e de FLE et de la manière dont celui ou celle-ci orchestre l'enseignement/apprentissage et le dialogue interculturel à l'intérieur de la salle de cours ont été rassemblés dans le tableau 48 (annexe 3 : 420-426). Organisé autour d'une double entrée en récits d'expérience (positifs ou difficiles/négatifs) et considérations variées sur l'enseignant, sur la différence de cultures d'apprentissage ou sur d'autres aspects pouvant avoir un impact sur la communication en salle de classe, l'apprentissage de la langue-culture et la construction de la CCI, ce tableau met en lumière les éléments suivants…

Pour commencer, les différences entre les cultures d'apprentissage sont souvent relevées par les interviewés, même si les sensibilités sont diverses à ce propos. Ainsi, Lola remarque, très concrètement, que, « *en Chine, le professeur est toujours devant les étudiants, au tableau, et les sièges des étudiants sont rangés un derrière l'autre, en France c'est rangé autrement* » (annexe 2, 56 : 13-14), alors que Justin dilue la spécificité de l'enseignement en France —« *les enseignants qui ont appris comment enseigner, dans des écoles de formation des enseignants, effectuent un travail similaire* » (annexe 2, 205 : 29-30)— et qu'Emmanuelle met l'accent sur la continuité de ses comportements : *« Les mêmes choses que je fais au Brésil je les fais en France, mais ils m'ont dit que les professeurs français détestent que les étudiants arrivent dans leurs cours en retard. Je n'ai pas eu de problèmes avec la professeure à cause de mon retard* » (annexe 2, 81 : 20-22).

La distance séparant enseignants et apprenants en France revient toutefois comme terme d'une comparaison qui dessine un contexte communicationnel souvent différent et évalué de diverses façons. Joyce signale qu' « *il est plus facile de parler avec ma professeure ici, car le premier jour elle s'est représentée avec son prénom, mais au Canada, on doit appeler les enseignants par « Madame ou Monsieur », on ne peut pas les appeler par leur prénom. Il y a moins de distance ici entre nous et la professeure qu'au Canada et cela me met à l'aise* » (annexe 2, 192 : 5-9). Cette enquêtée remarque aussi un type de fréquentation informelle entre enseignant et étudiants, dans le cadre des activités para-académiques hors campus[233], à laquelle elle ne semble pas habituée ; tout comme Wonjin, qui rapporte que « *la professeure nous a invités un jour chez elle, on a déjeuné ensemble. Nous sommes allés au musée avec elle aussi* » (annexe 2, 347 : 1-2). Petar explique aussi que, *« ici (en France), notre relation avec la professeure est très agréable, on est comme des amis, on se tutoie même* » (annexe 2, 300 : 8-10). Et si cette proximité entre enseignant et apprenants de FLE en France est appréciée par une grande partie des interviewés — « *Je pense que le professeur en France est plus proche des apprenants qu'à Taïwan* » (annexe 2, 231 : 16), ajoute Linda sans en dire plus—, d'autres interviewés vont plus loin dans leur évaluation ou tentatives d'explication. Guilherme et Helen, brésiliens, semblent distinguer entre l'ensemble des enseignements universitaires et le contexte spécifique de l'enseignement/apprentissage de la langue, en général : *« Je pense que mes*

[233] Joyce ajoute à ce propos : « *Au sein du programme de notre centre de langue le (CUEF), on a fait un rallye au centre-ville de Grenoble. Le rallye commençait à 9 heures et demie, mais la professeure nous a dit qu'il fallait être au centre-ville vers 8 heures et demie. On est allé, moi et toute ma classe, à 8 heures et demie et on a pris un café avec notre professeure, mais au Canada cela ne se passe jamais, le professeur c'est à l'école, mais pas en dehors de l'école* » (annexe 2, 192 : 9-14).

professeurs de français au Brésil et ma professeure en France gardent une relation proche avec leurs étudiants. Je pense que les professeurs de l'université au Brésil sont plus loin des étudiants car il y a en général beaucoup d'étudiants dans la classe » (annexe 2, 140 : 29-31), affirme le premier ; et la deuxième ajoute : *« Je pense que les professeurs au Brésil sont un peu autoritaires. Ici les professeurs sont plus accessibles et parlent avec nous en dehors de la salle de classe. Je pense que seulement les professeurs de français sont comme ça, mais je ne sais pas exactement* » (annexe 2, 151 : 22-24). Lena aussi partage cet avis : « *En général, en Suisse la relation n'est pas tellement amicale s'il s'agit d'un cours universitaire, mais je pense que dans les cours de langues cela est similaire à mon cours d'ici* » (annexe 2, 215 : 28-29). En revanche, les interviewés nigérians —tous les deux en cursus de langue de spécialité dans leur pays— expriment clairement leur préférence par le mode relationnel académique français et l'attitude motivationnelle de leurs enseignants de FLE. Faith refait le même constat de proximité et ajoute : « *en France, on appelle la professeure par son prénom, au Nigeria cela ne se passe jamais pareil, on appelle le professeur toujours par un titre, Monsieur ou Madame. Cette relation est donc plus proche en France qu'au Nigeria. Au Nigeria on a peur de nos professeurs et parfois cela nous empêche même d'aller aux cours, en France cette relation est très amicale et cela nous donne envie d'aller faire le cours et bien apprendre* » (annexe 2, 111 : 10-15). « *Je trouve que les deux pays sont très différents et j'ai une grande préférence pour la France. Au Nigeria, il faut changer le type de relation entre les professeurs et les apprenants* » (annexe 2, 111 : 17-18), conclura-t-elle, enfin, en affichant la même préférence que Frederick : « *Il y a beaucoup de différences concernant la relation enseignants/ apprenants dans les deux pays. Au Nigeria, les professeurs sont toujours stricts avec les étudiants, cela est pour nous pousser à mieux apprendre, mais en France, même si on fait beaucoup de fautes, le professeur nous dit que : ''ce n'est pas grave, tu dois encore essayer, vous allez y arriver'', mais au Nigeria, ils ne disent pas des choses pour nous encourager. En France les professeurs sont très bien. Je préfère les professeurs en France. Au Nigeria, on ne peut pas rentrer dans les bureaux des professeurs, mais en France on peut sortir avec le professeur et lui raconter tout ce qui se passe avec nous* » (annexe 2, 125 : 19-26). Deux interviewées avancent toutefois une appréciation différente de cette proximité : Pâmella, qui l'évalue comme étant moindre que celle qui existe dans son pays —« *les professeurs au Brésil sont plus ouverts, on a une relation plutôt proche. Bien sûr pas avec tous les professeurs, mais*

la majorité garde une relation proche avec nous »[234]— et Tintin, dont le positionnement personnel tranche avec celui de la majorité : « *Pour moi, cette relation est la même en Chine et en France, car je traite mes professeurs de la même manière. Nos professeurs chinois sont très officiels avec nous, ici ils sont plus proches. Moi j'aime que les professeurs soient officiels concernant leur relation avec nous, parce que je n'aime pas les professeurs* » (annexe 2, 342 : 12-15). Olivia constatera aussi le poids de la propre culture d'apprentissage et la difficulté que les apprenants chinois peuvent rencontrer pour adapter un comportement si bien ancré : « *Je pense que la relation enseignants/apprenant est plus proche en France. En Chine, on respecte beaucoup les enseignants et en conséquence les apprenants ne sont pas très actifs. En France, tout le monde dit ce qu'il veut dire dans la classe. Le professeur de français en Chine voulait que l'on participe et que l'on discute dans la salle de classe, mais les étudiants chinois pensent toujours qu'il faut respecter le professeur. Ce n'est pas toujours le problème des professeurs, mais c'est quelque chose que l'on a appris quand on était petit. Même si les professeurs à l'université veulent des classes plus actives, il est difficile de changer la mentalité des apprenants* » (annexe 2, 269 : 23-30). Ce comportement différencié est confirmé par Lena lorsqu'elle raconte que « *notre relation avec la professeure est amicale, mais les Chinoises appellent la professeure par « Madame » et elles lui disent « s'il vous plaît » ; mais les Européens appellent la professeure par son prénom et la tutoient [rires] »* (annexe 2, 215 : 25-27). Soonmi, pour sa part, semble faire preuve d'adaptation lorsqu'elle signale que *« les professeurs en France sont toujours gentils avec moi donc je ne prends pas en compte leur âge* » (annexe 2, 329 : 27-28)[235].

Le fait d'utiliser le français comme langue véhiculaire de l'apprentissage dans les classes plurinationales en milieu homoglotte tranche souvent avec les pratiques adoptées en cours de FLE à l'étranger, ce que certains interviewés ne manquent pas de remarquer. Lola note que « *les professeurs chinois qui donnent des cours de français aux étudiants chinois en Chine parlent chinois* » (annexe 2, 56 : 10-11) et Nayef fait pareil : « *Le professeur en Arabie Saoudite parle beaucoup en arabe avec nous dans notre cours de*

[234] Pâmella précise, au sujet des enseignants brésiliens, qu' *« il y a bien sûr des professeurs qui se voient supérieurs aux étudiants et surtout dans le département de chimie, il y en a beaucoup et moi je n'aime pas cette attitude de supériorité. Le professeur doit être respecté, mais modeste aussi* ». Quant à son enseignante de FLE en France, elle la décrit comme *« jeune, elle a 26 ou 27 ans* » et signale qu'elle *« est sympathique, elle rigole avec nous »* (annexe 2, 287 : 4-9).

[235] L'interviewée venait de signaler, juste avant, que : « *en général, les professeurs en Corée sont plus jeunes qu'en France. Au CUEF il y a beaucoup de femmes, professeures, âgées, je ne sais pas pourquoi »* (annexe 2, 329 : 26-27).

français, mais en France, la professeure parle tout le temps français et je trouve cela très bien » (annexe 2, 250 : 19-21) ; Jess explique un peu plus longuement ses préférences en liant l'expression de l'enseignant en langue cible à la maîtrise de la langue elle-même : « *J'aime ma professeure en France plus que ma professeure au Canada, car elle parle français mieux que ma professeure au Canada. La professeure au Canada utilisait parfois l'anglais, ici le cours se passe seulement en français. Quand j'ai une difficulté pour comprendre le sens d'un mot, la professeure ici m'explique le sens mais en français ; au Canada c'est suffisant de dire le mot en anglais si je ne le connais pas en français. La professeure ici n'utilise pas l'anglais, juste quelquefois, en fait elle l'a fait juste une fois pour un seul mot* » (annexe 2, 176 : 6-11). Pour d'autres interviewés, les avantages et les inconvénients de chaque situation d'apprentissage sont à pondérer : Anne considère, comme Petar, que « *c'est bien que le professeur soit français et qu'il parle un peu anglais* », mais précise tout de suite que « *le chemin pour apprendre avec un professeur français est mieux, pour apprendre plus vite. Je pense qu'appendre le français avec un professeur allemand est plus facile mais moins vite* » (annexe 2, 29 : 17-20) ; Guilherme argumente cependant qu' « *au début de l'apprentissage du français, je trouve que le plus facile c'est d'apprendre le français avec un professeur qui connaît le portugais, qui connaît le brésilien, car c'est très difficile dans un niveau débutant d'apprendre avec quelqu'un qui parle tout le temps en français* », en mettant immédiatement l'accent sur la compétence culturelle supérieure des enseignants de FLE français : *« En France il est mieux d'avoir un professeur français bien sûr, car il peut nous expliquer des choses bien françaises et en français donc c'est mieux* » (annexe 2, 140 : 24-28). Alors que l'enseignement/ apprentissage du FLE sans l'aide de la langue source et par des professeurs français est donc positivement considéré, avec quelques nuances, une seule apprenante, Pâmella, avance un avis discordant : « *Je pense que j'apprends plus avec ma professeure brésilienne car elle sait où ils sont les faux-amis à éviter en parlant français* » (annexe 2, 283 : 5-7).

Au-delà de ces deux aspects largement évoqués, la communication avec l'enseignant en classe de FLE est l'objet d'autres appréciations de nature diverse, depuis la gentillesse de l'enseignant, jusqu'à la présence de l'humour dans les interactions, en passant par la gestion pédagogique du cours et des relations avec les apprenants. Parmi les facteurs considérés comme très motivants pour l'apprentissage —voir le tableau 50 (annexe 3 : 431-438)— l'attitude personnelle de l'enseignant est d'ailleurs aussi souvent citée que sa compétence professionnelle. *« La professeure joue un rôle important sur notre motivation »*, signale Nayef (annexe 2, 254 : 5). Tintin relève que sa professeure « *nous*

enseigne le français d'une manière amusante » (annexe 2, 338 : 4-5) ; Emmanuelle constate que « *notre professeure est très sympathique et rigolote, j'aime bien cette attitude, car cela me motive à parler français dans la classe* » (annexe 2, 78 : 33-34) ; et Lola signale en fournissant un contrexemple de cours ennuyeux et d'attitude pédagogique démotivante pour compléter son appréciation que : *« c'est le professeur qui met de l'ambiance dans la classe, peu importe les sujets traités dans la salle de classe, même si les sujets ne sont pas du tout intéressants. En fait j'ai eu un professeur de français très ennuyant, dans sa classe : il donne toujours des articles sur la compréhension écrite, donc on lisait l'article, on posait des questions sur des mots que l'on n'a pas compris, et ensuit on ne discutait pas beaucoup, à la fin on répondait aux questions »* (annexe 2, 53 : 28-33) [236]. Pour conclure, Frederick résume bien l'importance du dynamisme, la capacité de communication et la bonne humeur de l'enseignant, avant d'aborder un autre aspect important : *« Par le professeur, je suis motivé quand il rigole et rit, quand il nous donne beaucoup d'exemples, quand il utilise les gestes, parce que si on est triste, on ne peut pas travailler »*, mais *« Je ne suis pas motivé quand il (le professeur) nous enseigne une chose sans une bonne explication »* (annexe 2, 122 : 9-11). Le savoir professionnel est aussi valorisé par Safa, qui cite en exemple une situation d'apprentissage concrète : *« [En ce qui concerne mon professeur de langue française, je suis motivé quand il nous donne de bonnes explications des règles de grammaire. Un des professeurs nous a répondu qu'il n'y avait pas une raison précise pour le choix d'écrire l'accent aigu et l'accent grave et qu'il fallait les apprendre tels qu'ils sont ; par contre il y a un autre professeur qui nous a expliqué avec les détails les raisons pour lesquelles on doit choisir un de ces deux accents. Le professeur doit bien expliquer les règles quand elles existent et ne pas se limiter à dire simplement qu'elles n'existent pas alors qu'elles existent »* (annexe 2, 317 : 20-26).

Certains interviewés signalent également que « *la communication dans notre classe passe très bien* » (Justin, annexe 2, 205 : 2) ou que « *j'échange par e-mail avec le professeur. La communication par courriel se passe très bien* » (Lola, annexe 2, 54 : 13-14), tout en explicitant les raisons de cette appréciation positive de la communication avec leur enseignant. Aladin, par exemple, s'exprime tour à tour en tant qu'apprenant et

[236] D'autres interviewés insistent encore sur cet aspect motivationnel de la communication pédagogique : *« La motivation la plus efficace à mon avis est la motivation personnelle, parce que la professeure est très passionnée et active »* (Michelle, annexe 2, 242 : 4-5) ; *« Notre professeure est très animée et motivée, elle a une bonne énergie, elle est attentive pour répondre à nos questions »* (Justin, annexe 2, 203 : 10-11) ; *« La professeure est trop sympathique, donc elle me motive beaucoup, car elle parle et rit, elle est très gentille »* (Pâmella, annexe 2, 279 : 23-24)…

qu'enseignant lui-même. D'une part, il raconte que « *j'ai connu un professeur au CUEF qui s'appelle ***, il est très sympa. Je pense que moi et lui on applique la même méthode avec nos étudiants, il est actif et dynamique, il a des bonnes stratégies de communication avec les étudiants, il a une bonne méthode pour enseigner la grammaire et bien expliquer les cours* » (annexe 2, 22 : 5-8) ; d'autre part il commente qu'*« en ce qui concerne la professeure, elle n'a pas le temps pour parler avec tous les étudiants dans la classe, car on est nombreux. Elle nous dit toujours « bravo » si on répond correctement à ses questions, par contre, elle n'a pas de retour négatif si on se trompe »* (annexe 2, 16 : 25-27). D'autres étudiants apprécient l'attitude détendue et tolérante de leur enseignant.e en cours. Ainsi, Olivia rapporte comment sa professeure ne s'est pas formalisée à cause d'une situation involontaire qu'elle-même estimait comme gênante : « *Une fois, je voulais prendre une photo de ce que la professeure a noté au tableau. Je ne savais pas comment désactiver le flash de ma caméra donc j'ai pris une photo avec le flash et je me suis excusé auprès de la professeure. J'ai essayé de prendre une deuxième photo après avoir pensé que j'ai désactivé le flash, mais je l'ai prise et le flash n'était pas désactivé donc j'ai eu honte. La professeure n'a pas fait de remarques et elle a dit que c'est normal* » (annexe 2, 270 : 5-9) ; Michelle évoque pour sa part une attitude adaptable en ce qui concerne la possibilité de manger pendant le cours —*« Ici il y a des salles de classe dans lesquelles on est interdit de manger. La professeure ne nous dit pas que c'est interdit, elle ne nous interdit pas de manger* » (annexe 2, 243 : 9-11)— alors que Frederick attribue ce comportement aux étudiants français et affirme l'avoir adopté malgré la distance naturelle de respect qu'il maintient vis-à-vis du professeur : « *Quand j'ai commencé le cours, je ne mangeais pas, mais après, j'ai pensé que cela est une habitude chez les Français et si je dois parler bien le français, je dois comprendre toutes leurs habitudes, donc j'ai commencé à manger comme les autres, manger du chocolat et parler en même temps. Mais je pense toujours au respect pour le professeur, on mange devant lui dans la salle de classe !* » (annexe 2, 116 : 14-18). Joyce souligne, enfin, la souplesse et l'adaptabilité de l'enseignante aux dynamiques qui surgissent en cours, observation qu'elle semble généraliser au-delà de la salle de cours : « *Je pense que l'ambiance en général est plus relax, les gens prennent leur temps pour faire les choses, je pense que ma professeure est un bon exemple : elle a des idées de ce que nous devons faire dans chaque cours, mais cela ne la dérange pas si quelqu'un a un sujet intéressant pour en discuter et on le fait même pour une heure. Je pense que tous les Français sont comme elle, ils voient que ce n'est pas grave si on improvise* » (annexe 2, 182 : 1-6). Cela dit, pour les apprenants à qui la durée

du séjour a permis de suivre des cours de différents niveaux et, par conséquent, changer d'enseignant, l'expérience de la communication en cours a pu être variée. C'est le cas d'Éveline, qui explique : *« On a changé de professeure, je pense que la nouvelle professeure aime tous ses étudiants, même les étudiants qui sont mois travailleurs, elle me dit : ''cette personne est forte en expression écrite, même si elle ne parle pas très bien, et cette personne est dynamique, cette personne je ne peux pas la critiquer car c'est mon chouchou''. Elle aime vraiment ses étudiants, elle est parfaitement différente de la première professeure* » (annexe 2, 97 : 11-16).

La manière dont l'enseignant.e gère la progression et le travail de sa classe est aussi considérée dans le discours des enquêtés comme un autre élément essentiel qui peut maintenir la motivation ou mener, au contraire, au décrochage mental. D'un côté, le caractère intensif de l'apprentissage peut démotiver. Safa commente que *« parfois le professeur nous donne plus qu'on a la capacité d'assimiler ce qui me fatigue et me pousse à ne pas aimer son cours »* (annexe 2, 317 : 31-33) et Soonmi raconte comment *« parfois les cours sont ennuyeux, car on doit faire 4 heures de cours tous les jours [rires]. On n'a pas de vacances, donc c'est un peu fatigant pour nous. Si la professeure aperçoit qu'on est fatigué, elle nous laisse tout simplement tomber [rires] »* (annexe 2, 328 : 1-3). Mais, d'un autre côté, les enquêtés à signaler la variété et le type d'activités pédagogiques proposés ainsi que les interactions et le suivi de l'enseignant.e comme des éléments positifs sont assez nombreux. Justin apprécie, par exemple, la diversité des activités à deux reprises : « *[la professeure] travaille dur, elle nous donne des activités bien diverses »* (annexe 2, 203 : 16-17), *« Je pense que la professeure diversifie les activités dans la salle de classe est cela est très important »* (annexe 2, 208 : 13-14) ; Olivia semble du même avis lorsqu'elle évoque *a contrario* son impatience en laboratoire de langues : *« Il y a d'autres activités un peu plus difficiles au laboratoire, surtout quand il s'agit d'écouter un enregistrement qui dure 30 minutes ou une heure parfois ; c'est un peu fatigant et je suis impatiente quand je ne comprends pas quelques mots »* (annexe 2, 267 : 3-5). Sur un plan complémentaire, Olivia apprécie *« quand la professeure nous fait des remarques, personne par personne, elle nous encourage, et elle nous donne des conseils aussi, tout cela me motive dans la salle de classe »* (annexe 2, 266 : 28-30) ; et Lena et Linda considèrent qu'une invitation insistante à la participation ou un suivi personnel des devoirs sont également motivants[237].

[237] Lena explique que sa professeure *« s'intéresse beaucoup à nos devoirs et à les corrige toujours. Elle contrôle bien et demande à ceux qui ne l'ont pas fait de les apporter le lendemain. Je pense que j'aime cet*

La gestion du tour de parole et des différents profils d'apprenants au sein de la classe appelle aussi quelques commentaires de la part des interviewés. Si Faith ou Tintin considèrent que « *la professeure parle pareil avec tout le monde dans la classe* » (Faith, annexe 2, 110 : 16) ou que « *la professeure ne s'occupe pas d'un étudiant plus que les autres* » (Tintin, annexe 2, 341 : 16), Guilherme présente comme justifiées certaines différences dans l'attention consacrée aux apprenants : « *Je pense que notre professeure se comporte pareil avec nous tous. C'est juste qu'elle explique et réexplique quelque chose à quelqu'un, donc elle lui donne une importance précise juste pour lui faire comprendre quelque chose* » (annexe 2, 139 : 18-20), alors que Helen dit ne pas aimer *« quand la professeure parle beaucoup avec les étudiants qui ont des difficultés dans leur apprentissage du français ; les Japonais dans la classe ont cette difficulté parce que leur langue est très différente de la langue française »* (annexe 2, 149 : 1, 150 : 1-3). Pour ce qui est de la gestion du tour de parole, Petar évoque pour sa part le facteur différentiel de la motivation en cours : « *La professeure essaye de parler avec tout le monde pareil. Cela dépend de l'étudiant, car si tu veux tu peux parler beaucoup. Il y deux étudiants qui ne parlent pas du tout. Moi j'essaie de parler à cause de mes objectifs* » (annexe 2, 299 : 9-11) ; et Pâmella avance l'observation suivante : « *Je pense qu'à cause de la différence entre la culture occidentale et orientale, la professeure ne veut pas déranger les Chinois et on sent qu'elle leur parle différemment, mais ce n'est pas très visible* » (annexe 2, 287 : 13-15). L'expérience de Frederick est aussi spécifique, dans la mesure où son récit fait état d'une sorte d'apprentissage des règles de l'interaction pédagogique en cours de FLE. Comme il l'explique, au sujet d'une collègue de cours « *qui aime parler beaucoup »* et dont l'attitude le dérangeait, « *moi, quand je suis arrivé j'étais toujours silencieux dans la classe, je ne savais pas comment ça marche ; j'attendais toujours que la professeure me pose des questions et s'elle ne le faisait pas je ne disais rien. La professeure demandait toujours : « Daniela, est-ce que tu veux dire quelque chose ? ». Daniela est italienne ; je pense qu'elle parlait beaucoup parce que l'italien et le français sont deux langues proches. C'était Daniela qui parlait toujours. Quand la professeure nous posait des questions et que l'on ne pouvait pas lui répondre, elle les demandait souvent à Daniela* » (annexe 2,

---

aspect de suivi par notre professeure et cela me pousse à travailler » (annexe 2, 216 : 4-6), alors que Linda raconte ainsi le chemin qu'elle a parcouru en cours : *« J'ai la même professeure depuis trois mois et je l'aime bien. Au début je ne l'aimais pas, car elle nous donnait beaucoup de travail et elle me demandait soudainement « Linda, réponds » [rires]. Moi je ne répondais pas, mais finalement j'ai compris qu'elle voulait que je parle donc c'est pour cela qu'elle me posait beaucoup de questions. Je pense que c'est une bonne chose pour les étudiants »* (annexe 2, 277 : 31-34, 228 : 1).

126 : 18-25). Helen partage la même réserve par rapport à une compatriote qui attirerait de manière disproportionnée l'attention de l'enseignante lorsqu'elle signale : « *L'autre fille brésilienne dans la classe est la star de la classe [rires]. Je préfère que la professeure parle pareil avec tous les apprenants dans la classe* » (annexe 2, 152 : 6-7). Parfois c'est même la gestion de ces attitudes personnelles par l'enseignant qui est directement critiquée par les enquêtés par manque d'arbitrage ou excès de tolérance. C'est le cas de Linda, qui commente : *« Concernant la motivation par les autres apprenants dans la classe, l'Irakien parle beaucoup par exemple ; il parle pour onze heures tout seul et les autres essayent de participer, mais ils ne le peuvent pas. Cet Irakien parle très bien français, il aime parler, je pense son attitude dérange tous les autres apprenants dans la classe. La professeure sourit et le laisse parler, mais moi j'ai envie de lui dire : ''arrête, je veux parler aussi'' »* (annexe 2, 228 : 6-10)

Les avis négatifs ou réservés sur la communication pédagogique en cours ne manquent pas non plus parmi les propos recueillis. Lola pointe la mauvaise qualité d'un cours : « *Il y a une professeure que je n'aime pas. Son cours n'était pas bien* » (annexe 2, 54 : 34) ; Safa critique que, *« [en France, le professeur voit son métier comme cours à donner et une somme d'argent] »* (annexe 2, 320 : 3-4)[238] ; Soonmi estime que « *la professeure parle trop vite. J'aimerais bien qu'elle nous parle plus lentement, et qu'elle soit plus gentille* » (annexe 2, 331 : 24-25) ; Tintin se demande même « *si notre professeure aime les Chinois parce que les Parisiens ne les aiment pas* » (annexe 2, 342 : 21-22) et Linda relève que *« la professeure pose parfois trop de questions au même apprenant et cet apprenant ne se sent pas bien »* (annexe 2, 230 : 26-27). D'autre fois, c'est plutôt le travail sur des sujets proposés par l'enseignant qui est considéré malaisé par certains apprenants, quel que soit son caractère informatif sur des aspects socioculturels. Aladin et Frederick partagent deux expériences similaires à ce propos. Le premier explique que *« parler du sexe dans la classe me fait honte [hésitation], la professeure nous a fait travailler sur une histoire dans laquelle on parle d'une relation entre un homme et une femme, elle nous a montré une vidéo dans laquelle un couple faisait l'amour, en tout cas, pour moi c'est très bizarre et j'avais très honte »* ; et pour donner une idée de sa gêne, il rajoutera : *« Une fois,*

[238] Safa continue : *« [Dans la classe de français, le professeur […] gagne de l'argent avec les cours qu'il nous donne. Mais il y a des gens qui te prennent l'argent et te respectent, alors qu'il y en a d'autres qui te prennent l'argent et ne te respectent pas]* » (annexe 2, 314 : 18-21). Selon lui, *« [en Bulgarie, les professeurs étaient plutôt nos amis ; ils mangeaient et buvaient avec nous, on se retrouvait souvent après les cours pour faire des courses ou juste pour passer un peu de temps] »* (annexe 2, 308 : 8-9), alors que *« [nos professeurs de langue française en France calculent tout, et même lorsqu'ils sortent un peu avec nous au centre-ville ils notent et archivent cette activité]* » (annexe 2, 308 : 10-11).

une dame m'a reçu au CUEF et elle m'a fait la bise ce qui m'a fait rougir. En Irak on n'a pas la chance de faire la bise avec une femme qui n'est pas la nôtre en public, la bise se fait entre hommes ou entre femmes, la bise est autorisée en public entre les membres de la famille, donc je le fais avec ma sœur, ma mère, les tantes… etc. » (annexe 2, 22 : 23-29). Le ressenti de Frederick est très proche lorsqu'il raconte *que « le professeur nous enseigne ce qui est interdit dans la culture et dans la loi en France. Le professeur nous a montré des images des gens qui s'embrassent à l'arrêt de tramway, et il nous a expliqué qu'il n'est pas interdit de le faire en France. Moi j'ai dit non, ce n'est pas normal. Au Nigeria, s'embrasser dans la rue est très grave, le commissaire vous fait payer une amende et vous ramène en prison »* (annexe 2, 126 : 11-15), et puis : *« J'ai honte lorsque le professeur travaille des sujets sur le thème d'amour : c'est quand on apprend sur les relations entre les jeunes en France, comme le fait d'avoir un copain ou une copine, et le fait qu'ils s'embrassent dans la rue. Quand le professeur nous a demandé si c'était pareil dans nos pays, les autres étudiants ont répondu que oui, c'est normal, mais moi j'ai répondu par non, ce n'est pas normal chez nous, cela ne fait pas partie de nos habitudes, on ne peut pas faire cela chez nous au Nigeria. Même dans le tramway, ici en France, quand je vois les gens qui s'embrassent, je me demande « qu'est-ce que c'est que ça ? ». C'est bizarre, si tu veux faire cela, tu dois peut-être rentrer chez toi et le faire dans ta chambre »* (annexe2, 126 : 1-8).

D'autres sentiments exprimés au sujet de la communication avec les enseignants relèvent en revanche du grief personnel, et semble à la fois faire écho et confirmer les expériences vécues en dehors de la salle de classe. Aladin explique ainsi avoir éprouvé un sentiment de dévalorisation du fait de l'attitude de son enseignant de FLE par rapport son appartenance linguistique et culturelle : « *[Les professeurs pensent que je parle une langue qui a des origines différentes du français. Ce qui me dérange c'est que la professeure pense et elle est convaincue que l'Américain ou l'Espagnol sont meilleurs que moi, car j'appartiens à une autre culture qui utilise des lettres et du vocabulaire différents, la professeure a déjà cette idée en tête. Donc j'ai besoin du temps pour prouver que moi aussi j'ai beaucoup de vocabulaire. Ce problème me dérange, mais je pense que la professeure ne fait pas cela exprès pour me déranger]* (annexe 2, 17 : 11-17). L'interviewé revient encore sur son argumentation à propos de l'expérience qui pourrait être à l'origine de ce ressenti et insiste : « *Il y a une professeure au CUEF qui trouvait que j'étais le meilleur étudiant dans sa classe, cela a été dans un cours du niveau précédent, A1 je crois. Je participais tout le temps et j'avais toujours la meilleure note dans la classe, mais après la*

fin du cours et la distribution des attestations, j'ai eu la grande surprise que j'ai eu la note la plus basse dans la classe. Je crois que tous les professeurs pensent que les étudiants qui parlent arabe sont différents par leur langue des autres, car ils voient que l'anglais, le français et l'italien appartiennent au même groupe de langues, les langues latines. Alors, la professeure pense que comme j'écris et je parle différemment des autres, je mérite cette note, mais ce n'est vraiment pas juste, cela m'a choqué, mais c'est déjà passé » (annexe 2, 20 : 22-30). Sur un registre un peu différent, Safa, l'autre interviewé irakien, semble partager la perception d'un traitement différent lorsqu'il signale que « *[le professeur donne plus d'importance aux étudiants européens et américains. Je pense que les professeurs de langue française aiment entendre l'accent anglais (ironie)]* » (annexe 2, 319 : 7-8) ou que « *[le professeur dans la classe de FLE est très sérieux avec nous, mais il se comporte gentiment avec les autres]* » (annexe 2, 309 : 17-18), sans même considérer d'autres possibles raisons. Diane fait aussi état d'un ressenti similaire puisqu'elle affirme que certains de ses enseignants de FLE en France ont des préjugés sur les étudiants chinois. Selon elle, ces préjugés sont basés sur un défaut d'information à la fois sur le pays et sur la qualité des candidatures des mobilités internationales en France : « *Si le professeur va parler un jour de la Chine, je pense qu'il ne connaît pas trop de choses sur la Chine et les informations sur la Chine ne correspondent pas à la vérité de la situation en Chine, mais ce sont plutôt des clichés. Je pense que le professeur a aussi des clichés sur la Chine, cela je le sens. On a fait un tutorat pédagogique et j'ai observé une classe de français au CUEF et j'ai vu que les professeurs ont beaucoup de clichés sur la Chine. Ils pensent que les étudiants chinois qui viennent en France sont ceux qui sont inférieurs aux autres et que ces étudiants sont venus en France, car ils étaient refusés par d'autres pays. En fait ce n'est pas la vérité, car pour un étudiant chinois, il est difficile de venir en France et d'obtenir un visa étudiant. Les étudiants chinois ont un problème avec le français, car en Chine on étudie plutôt l'anglais dès l'école primaire, donc il est plus facile pour nous de parler anglais mais pas français. Les Chinois aiment apprendre le français, car ils aiment la France. Je pense que les professeurs pensent que les Chinois ne sont pas sérieux* » (annexe 2, 67 : 22-33). Encore une fois, une autre concitoyenne, Éveline, semble partager l'idée d'une discrimination nationale, toujours associée à une différence dans la qualité du travail et de l'implication. Elle le rapporte comme il suit : « *Le tuteur a parlé de bons et de mauvais étudiants chinois. J'ai entendu dire qu'au CUEF il y a certains professeurs qui font de la discrimination aux étudiants chinois. Je pense que cette professeure (sa professeure de FLE) est un exemple de ces professeurs, ce n'est pas seulement à cause de ce qu'elle m'a*

dit, mais aussi à cause de sa manière d'enseigner, je ne la critique pas. Il y a deux tutorats, deux groupes. Dans le premier, les étudiants sont moins dynamiques et ne font pas de devoirs, et quand on discute avec elle après la classe elle nous dit qu'elle prépare le cours, mais que les étudiants sont toujours en retard dans leur apprentissage, elle se plaint de ses étudiants, en tout cas c'est la réalité » (annexe 2, 97 : 4-11).

Nous pouvons résumer de façon synoptique l'ensemble de ces appréciations, positives ou négatives, qui impactent la communication avec l'enseignant de FLE en France dans les deux figures ci-dessous. La première récapitule les aspects les moins appréciés par les interviewés sur l'enseignement du FLE en France et les interactions des apprenants avec l'enseignant en cours :

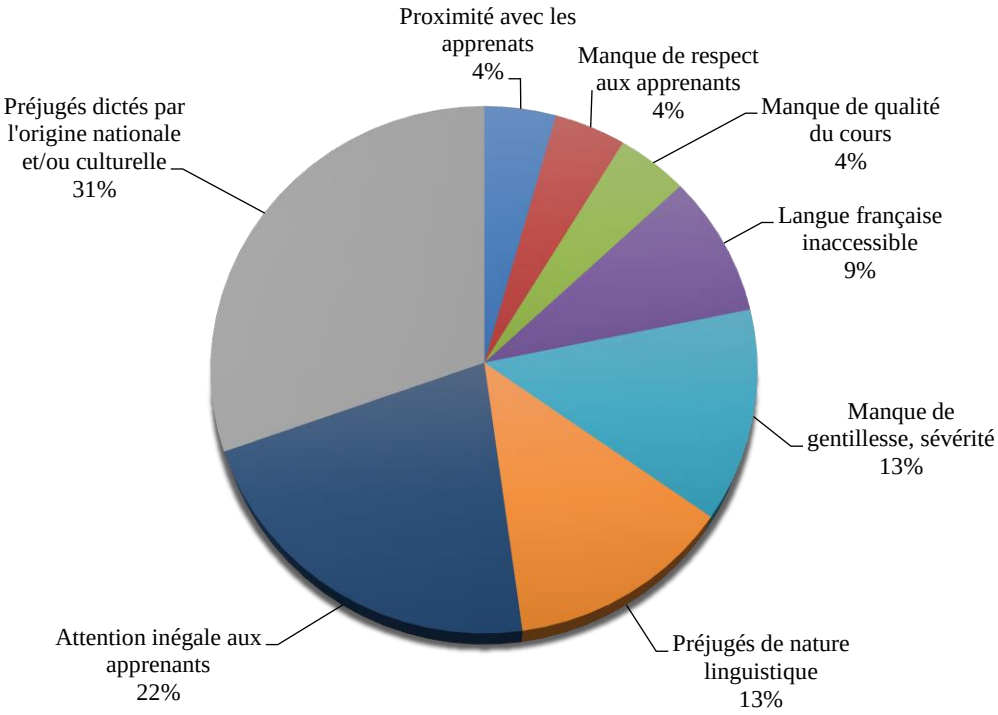


Figure 35 – *Aspects critiqués chez les enseignant.e.s de FLE en France*

La deuxième recense les aspects qui reviennent dans le discours des interviewés comme étant appréciés chez leurs enseignants de FLE, avec un ordre de fréquence :

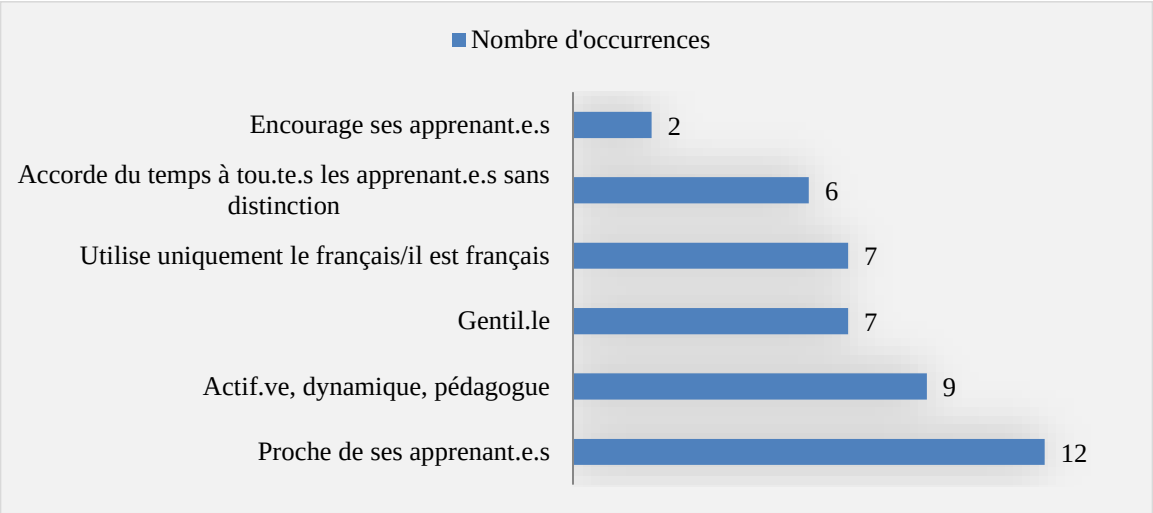


Figure 36 – *Aspects appréciés chez les enseignants.e.s de FLE en France*

Pour conclure, alors que, selon les données consignées dans le tableau 48 (annexe 3 : 420-426), vingt-et-un des interviewés n'ont signalé aucun problème de communication avec leurs enseignants, les cinq autres déclarent avoir rencontré des problèmes plus ou moins sérieux qu'il convient de consigner de façon plus détaillée. Parfois il s'agit d'un simple constat d'échec de la communication langagière, comme ceux de Joyce ou d'Imma[239]. Mais si nous mettons de côté ces expériences plus anecdotiques, les récits de Frederick (nigérian), Safa (irakien), Diane et Éveline (chinoises) présentent un plus grand intérêt.

Le cas de Frederick relève d'une crise post-communicationnelle autour d'une difficulté survenue un jour d'évaluation qu'il raconte ainsi : « *J'avais eu mal aux yeux après un accident que j'ai eu en jouant au football. Ce jour-là, on avait un test, j'avais mal à la tête, je ne pouvais pas bien voir, je ne pouvais pas me concentrer pendant le test et je l'ai dit au professeur qui m'avait répondu que ce n'était pas grave. Mais après, quand j'ai vu ma note, j'ai constaté que c'était très grave, et je me suis demandé pourquoi est-ce que le professeur m'a dit que ce n'était pas grave. Je lui avais expliqué ma situation, je ne pouvais pas faire ce test, il pouvait me dire de laisser tomber le test ce jour-là et le refaire plus tard. Je suis allé au secrétariat pour leur expliquer ma situation et que tous les mois*

[239] « *Une fois j'ai posé une question et la professeure ne m'a pas bien comprise ; elle m'a encore expliqué avec de patience, mais je ne l'ai pas comprise non plus, alors j'étais gênée et je ne voulais pas encore lui demander pour la troisième fois et je lui ai répondu « OK » [rires], elle m'a demandé « tu m'as comprise ?», je lui ai répondu « non » [rires]* » (Joyce, annexe 2, 190 : 13-17) ; « *Hier, je voulais dire quelque chose à la professeure, mais elle ne m'a pas comprise. Mon amie espagnole m'a aidée et, toutes les deux, on a pu lui passer le message. La première réaction de la professeure lorsqu'elle ne m'a pas comprise était l'étonnement et l'interrogation. La professeure, en général, fait un effort pour nous comprendre, à la fin, elle nous a comprises et nous l'avons comprise aussi* » (Inma, annexe 2, 163 : 27-31).

j'ai besoin d'envoyer une attestation à mon université au Nigeria, je leur ai dit que je ne pouvais pas envoyer cette attestation qui contient ma note au Nigeria, je voulais déchirer l'attestation, mais ils m'ont dit « non, non ». Un des professeurs m'a dit « mais toi tu travailles très bien dans ma classe, je ne sais pas pourquoi l'autre professeur t'a attribué cette note ». Nous sommes allés moi et lui au secrétariat après que je lui ai dit que je voulais arracher cette attestation. Au secrétariat, ils m'ont corrigé la note et m'ont donné une note qui correspond au travail que j'effectue dans la classe de ce professeur qui m'a amené au secrétariat » (annexe 2, 124 : 9-22). Contrairement à Justin, qui expliquait que « *ce cours (de FLE) est juste pour développer ma pensée, il ne compte pas pour mon Master alors je ne dois pas faire une pression sur la professeure ou d'autres personnes* » (annexe 2, 205 : 13-15), l'obligation de réussite vis-à-vis de son Université d'origine explique la pression ressentie par Frederick. Mais ceci ne rend complètement compte du sentiment d'injustice et d'incompréhension nous semblent symptomatiques aussi d'un constat d'échec total de la communication avec l'enseignant au sujet des enjeux de son apprentissage/évaluation.

Le récit d'expérience de Safa se centre aussi sur une interaction très concrète avec son enseignant de FLE : « *[Lorsque nous parlons avec quelqu'un (un.e Français.es) et on se trompe dans la prononciation d'un mot, il se montre fâché. Cette situation se passe même pendant mes cours de français ici en France dans un de mes cours au centre de français langue étrangère (CUEF) j'ai répondu à une question de ma professeure qui était : où se trouve Montpellier ? Je lui ai répondu : « sur le [myr] ». La professeure s'est montrée fâchée et elle a commencé à taper sur le mur en criant « sur le mur ? ». Elle m'a fait honte devant mes collègues de classe. C'est quoi cette manière de donner le cours ? Elle m'a fait honte devant mes collègues]* » (annexe 2, 307 : 28-34). La comparaison avec son séjour en Bulgarie revient à nouveau dans le discours de Safa pour souligner ses impressions : *« [En Bulgarie, les gens ne te gênent pas, mais en France même les professeurs te poussent à avoir honte]* » (annexe 2, 307 : 308 : 1-2). C'est d'ailleurs dès la première semaine de séjour en France que Safa a rencontré cette difficulté de communication interculturelle avec des Français, y compris dans le cadre de la salle de cours : « *[Pendant la première semaine de cours de Français au centre de langue, une professeure nous a distribué des petits papiers avec des photos de certaines personnes et elle nous a demandé d'écrire quelque chose par rapport à ces photos. Je me suis donc dit : « écrire ? Moi je dois écrire ? » Je lui ai donc demandé ce qu'on devait écrire et elle a commencé à me crier dessus en disant : « tu es étudiant ici, tu es un professeur en Irak et*

pas un professeur ici chez moi !] » (annexe 2, 318 : 1-5). L'échec de la communication est ici ressenti de façon si cuisante que Safa ne peut l'expliquer que par un complexe d'infériorité… Il explique donc que « *[cette professeure a sans doute un complexe d'infériorité, parce que bien sûr elle a un diplôme de l'institut de langue et elle est consciente que nous sommes professeurs d'université en Irak. Quand elle nous a demandé d'écrire et de faire cet exercice, je ne savais même pas conjuguer un verbe et je n'avais pas de vocabulaire en français]* » (annexe 2, 318 : 5-9). Bref, les difficultés linguistiques à l'origine de ces problèmes de communication et la réaction de l'enseignante, mal vécue par Safa dans les deux cas, cristalliseront ensuite dans l'identification par l'interviewé d'un préjugé culturel stigmatisant les Arabes en France, comme nous l'avons vu.

Diane et Éveline partagent une expérience similaire de communication avec leur professeure de FLE, mal vécue en partie pour des raisons culturelles. La première explique que « *j'ai dit à la professeure que je voulais passer le test de DALF C1, et elle m'a dit : ''vous n'avez pas de chance, vous n'avez pas atteint ce niveau'' donc j'étais déçue et j'ai douté de mes compétences langagières. C'est une professeure très sérieuse et très sévère, elle pense qu'on doit parler mieux. Elle nous dit souvent : ''vous n'avez pas atteint le niveau B2+''. Elle nous avertit de descendre un groupe si on n'avance pas. Personne n'ose ne pas rendre son devoir* » (annexe 2, 68 : 9-13). Éveline abonde à son tour : « *Je pense qu'une amie chinoise a eu honte une fois. On est toutes les deux dans la même classe, on a le même niveau de français. Elle a demandé à la professeure s'elle pouvait faire le cours de TS1 l'année prochaine, mais la professeure lui a répondu que ce cours est pour les futurs enseignants de FLE et que son niveau de français n'est pas suffisant pour faire ce cours. La professeure lui a dit cela devant les autres étudiants dans la classe. Cette amie a été nerveuse et embarrassée* » (annexe 2, 98 : 1-6). Et elle conclut, en se référant peut-être à Diane, « *moi, j'ai passé le test du DALF C1 à Chambéry cette année, mais mon amie a passé le même test l'année dernière. On a demandé à la professeure comment préparer le test du DALF C1, mais elle nous a répondu, à toutes les deux que « vous n'avez pas de chance de réussir ce test, car votre niveau est insuffisant et que pour le niveau du DALF C1 il faut maîtriser le français comme les Français », elle nous dit cela après le cours, on était déçu, car elle nous a découragées à la place de nous encourager. Mon amie a fait son inscription pour le test l'année dernière et elle l'a réussi, mais moi je me suis dit qu'il me faut encore de temps, donc je l'ai passé cette année. La réussite de mon amie dans ce test m'a tellement encouragée pour m'inscrire et faire le test cette année, et je l'ai réussi pareil* » (annexe 2, 98 : 6-15). Le sentiment éprouvé de honte —surtout si une remarque

négative est formulée devant témoins et, à plus forte raison, devant la classe entière— et le manque d'encouragement de la part de l'enseignant relèvent ici sans doute d'un malentendu communicatif d'ordre interculturel, alors que la communication linguistique était correctement assurée.

5.3.2.2. La communication entre apprenants et l'expérience du co-apprentissage

Après avoir examiné la communication en salle de classe entre apprenants et enseignants à partir des expériences rapportées et des propos tenus par les interviewés, c'est à présent par le biais des expériences de communication entre apprenants que nous aborderons les échanges interculturels en classe de FLE. Comment les apprenants perçoivent-ils leur classe ? Quels sont leurs comportements linguistiques ? Quels sont leurs choix stratégiques au moment de choisir un binôme ou un groupe de travail ? Et, enfin, comment la composition multiculturelle de la classe influence-t-elle la communication entre apprenants ou le co-apprentissage ?

5.3.2.2.1. Perceptions sur la diversité linguistique et culturelle : atouts et enjeux

Il est utile, pour commencer, de présenter la perception qu'ont les interviewés de leur(s) classe(s) de FLE en France, à composition souvent multinationale, multiethnique, multilingue et, par conséquent, multiculturelle. Aussi, nous avons réuni dans le tableau 49 (annexe3 : 427-430), les propos tenus sur la diversité multiculturelle de ces classes.

Le premier constat qui s'en dégage est très clair : tous les interviewés apprécient les classes de FLE multinationales et multiculturelles et, si leur classe n'est pas ainsi composée, ils expriment cette préférence ou ce vœu. En d'autres mots, la majorité absolue des apprenants enquêtés s'exprime contre le regroupement des étudiants en classe de FLE sur des bases nationales ou linguistiques et certains vont plus loin en affirmant ne pas apprécier la présence de nombreux compatriotes ou apprenants qui partagent leur langue première. La suite des commentaires ou réflexions s'articulent autour de deux axes thématiques principaux : celui, plus détaillé, de la perception des apprenants sur les atouts et enjeux de la diversité linguistique et culturelle de la classe, et celui de leurs stratégies de communication avec d'autres apprenants et leurs perceptions sur le co-apprentissage.

Des raisons purement linguistiques sont avancées par la plupart de nos interviewés afin d'argumenter leur préférence pour des classes de FLE multilingues. L'envie de parler et de pratiquer le français semble en effet compromise, selon la plupart des témoignages,

lorsque les chances de communiquer dans sa langue première sont multipliées dans l'espace du cours et les pauses. Aladin s'exprime clairement à ce sujet, en soulignant à la fois sa motivation instrumentale et sa disposition à l'ouverture culturelle : « *Je n'aime pas le regroupement sur des bases nationales dans la classe, il faut toujours mélanger les groupes pour mieux parler français, ce regroupement ne permet pas d'échanger des idées* » (annexe 2, 17 : 25-27) et puis, « *Je suis contre tout regroupement sur des bases nationales dans la classe et en dehors de la salle de classe, car j'ai besoin de parler français. Les Brésiliens et les Espagnols ont tendance à être toujours ensemble* » (annexe 2, 24 : 5-7). Éveline, pour sa part, affirme avoir même travaillé en amont afin d'éviter ses compatriotes une fois en France et explique : « *Avant de venir en France, il y a une agence qui nous aide à préparer notre voyage vers la France, j'avais demandé à cette agence de me proposer une université en France où il n'y trouve pas beaucoup de Chinois, car s'il y a beaucoup de Chinois cela ne m'aidera pas à améliorer mon niveau de français. Mais en fait cela n'a pas bien marché, car je suis venue à Grenoble et j'ai constaté qu'il y a beaucoup de Chinois, alors je suis un peu déçue* ». Éveline précise que « *le problème est que je ne suis pas une fille indépendante, donc quand il y a beaucoup de Chinois je préfère parler chinois avec eux* » (annexe 2, 93 : 13-19), mais insiste encore : « *dans ma classe, la moitié des étudiants sont chinois, on reste ensemble et on parle chinois entre nous, cela n'est pas bien pour améliorer notre français, mais on a l'habitude de le faire et c'est normal. Si j'étais la seule Chinoise dans la classe, je serais obligée à parler français tout le temps, donc cela serait plus efficace pour moi* » (annexe 2, 88 : 10-15). Le constat est d'ailleurs souvent partagé sous diverses formes[240] et Faith et Nayef arrivent à la même conclusion, en partant de la situation opposée. Ainsi, la Nigériane explique que « *cette classe multinationale est très bien parce que s'il y a beaucoup de Nigérians dans la classe, on parlera sans doute en anglais entre nous. Dans cette classe, je ne peux pas parler anglais avec les autres personnes parce qu'ils parlent d'autres langues* » (annexe 2, 106 : 4-6) et Nayef, saoudien, raisonne ainsi : « *[Je profite bien sûr du fait qu'on est de plusieurs nationalités dans la*

[240] Parmi les apprenantes chinoises, largement représentées, Lola est du même avis lorsqu'elle explique que « *je n'aime pas le fait qu'il y a trop de Chinois dans la classe, je préférais s'il y avait moins de Chinois. Quand je suis avec les Chinois dans la classe on parle souvent chinois* » (annexe 2, 55 : 3-4). Diane est du même avis —*« on n'aime pas qu'il y ait beaucoup de Chinois dans notre groupe »* (annexe 2, 66 : 25)—. et Linda, taïwanaise, les rejoint sur ce point : « *Il n'y a pas de différence entre Chinoises et Taïwanaises, car on peut parler mandarin. Mais quand même j'aimerais bien qu'il y a moins de Chinoises et de Taïwanaises pour ne pas parler mandarin et parler plutôt français* » (annexe 2, 226 : 21-23), et plus loin, « *je trouve que cette composition de notre classe est très bien. Avant ce cours et dans un groupe de niveau précédent, il y avait beaucoup d'Asiatiques, dont 6 Chinoises et 4 Coréennes. Pour moi, c'est mieux maintenant, car il n'y a pas beaucoup d'Asiatiques* » (annexe 2, 226 : 16-18).

classe. J'en profite pour connaître d'autres personnes et pour parler français avec eux. Si on était tous arabes, on parlerait tout le temps arabe. Je trouve qu'il est mieux pour moi si je suis le seul Arabe dans la classe] » (annexe 2, 252 : 13-16).

Lorsque les apprenants décrivent la composition de leur classe de FLE, la tendance au regroupement national apparaît, par conséquent, comme un fait avéré. Emmanuelle illustre bien la situation qui l'amène à préférer une classe multinationale : « *Dans notre cours précédent, on était six Brésiliens, et cinq Arabes, Saoudiens, donc on était deux groupes dans la classe : les Brésiliens qui parlaient portugais entre eux et les Saoudiens qui parlaient arabe entre eux. C'était difficile de nous mélanger ensemble et difficile de séparer les apprenants de la même nationalité. Quand je faisais mes activités en groupe, je les faisais avec un Brésilien donc on parlait portugais* » (annexe 2, 76 : 20-25) [241]. Diane constate aussi qu' *« en général les Chinois s'assoient l'un à côté de l'autre. Les Coréens étaient l'un à côté de l'autre, les Colombiens aussi, mais pas souvent. Le Libyen et le Saoudien étaient ensemble et parfois ils parlaient arabe. Les Chinois aussi parlaient parfois chinois entre eux quand ils discutaient ensemble* » (annexe 2, 66 : 25-28). Mais le recours continuel à la langue première dans les échanges entre apprenants, en cours ou pendant les pauses, a beau être toujours considéré comme un facteur ralentissant l'apprentissage du français, il ne présente pas que des désavantages. Diane en signale le premier : « *Moi, je parle chinois dans la classe quand je veux faire comprendre quelque chose à un autre Chinois plus rapidement. Je parlais chinois parfois pour que les autres ne comprennent pas ce que je dis* » (annexe 2, 66 : 25-30) ; et Lola en apporte un deuxième : « *Avec les autres étudiants étrangers dans la classe, on ne peut pas discuter des sujets profondément, car il les faut beaucoup de temps pour faire une phrase simple, j'ai essayé, mais cela n'a jamais marché* » (annexe 2, 55 : 4-7). Olivia rajoute qu' « *en tout cas la présence d'autres Chinoises dans la classe m'aide à m'exprimer en cas de difficulté, car elles peuvent m'aider* » (annexe 2, 265 : 4-5). C'est sans doute pour cette raison que l'absence totale de compatriotes dans la salle de cours est ressentie comme une situation linguistique trop exigeante par certains enquêtés qui verbalisent ainsi leur ressenti. Frederick raconte, par exemple, qu'à son arrivée « *le fait qu'il y avait une Nigériane dans la classe m'a fait du bien, car au début, je pensais que je suis le seul Nigérian dans la*

[241] Emmanuelle ajoute, pour souligner la difficulté à communiquer en français avec des compatriotes : « *C'était bien de travailler avec les Saoudiens, car ils parlaient anglais et quand on avait une difficulté pour communiquer en français, on parlait anglais. Dans mon groupe actuel, on parle bien plus en français que dans notre groupe précédent. J'habite dans une résidence là où il y a beaucoup de Brésiliens, alors il n'est pas possible pour moi de parler français là-bas* » (annexe 2, 76 : 25-29).

classe, le seul noir aussi, et je me suis demandé 'est-ce qu'il n'y a pas de noir là ?' » Certes, la perception de Frederik a bien évolué depuis ce premier cours —« *c'était bien pour moi de rencontrer cette Nigériane au départ, mais maintenant je me suis habitué, il n'y a pas de Nigérians dans mon cours actuel de B1.8. J'aime bien mon nouveau groupe de B1.8 car il y a des gens nouveaux, des Brésiliens par exemple* » (annexe 2, 120 : 27-32) ou « *je préfère être le seul Nigérian dans la classe* » (annexe 2, 120 : 11-12), expliquera-t-il—, mais on trouve le même sentiment initial de soulagement et de perspective de socialisation rassurante du fait de la présence d'un compatriote chez Inma ou Anne. « *Quand j'ai rencontré cette fille espagnole dans ma classe, j'étais soulagée parce que rencontrer une personne qui a la même nationalité que la nôtre est bien pour pouvoir se raconter des choses que je ne peux pas les dire en français* » (annexe 2, 160 : 26-29), explique la première[242], tandis qu'Anne précise : « *Je pense qu'il est mieux d'avoir une classe composée d'apprenants de différentes nationalités. C'est bien d'avoir un autre Allemand avec moi dans la classe, mais c'est surtout pour pouvoir lui parler en allemand pendant les pauses, mais ce n'est pas nécessaire* » (annexe 2, 32 : 1-3). Tintin formule aussi ce sentiment en présentant l'existence d'un binôme national comme la meilleure situation possible : « *Je pense qu'il y a beaucoup de Chinoises dans notre classe [rires], elles ne parlent pas très bien français, elles sont timides. Il est mieux que je sois avec une seule autre Chinoise dans la classe* » (annexe 2, 337 : 29-31).

Enfin, le changement de place, et par conséquent de binôme pour la réalisation des activités pédagogiques proposées en cours, est en général positivement évalué, qu'il s'agisse d'un choix personnel (Chila, Guilherme, Lola, Olivia, Lena et Inma) ou d'une décision de l'enseignant de FLE[243]. Linda commente à ce propos que, « *j'aime bien*

---

[242] En préambule à ses propos sur le soulagement ressenti, Inma formule un bon résumé des arguments présentés par d'autres enquêtés sur les avantages et désavantages linguistiques de la classe multiculturelle d'un point de vue strictement pratique : « *Le fait que l'on est de pays différents ne me pose pas de problèmes. Je trouve ce mélange intéressant parce que tu peux parler français avec des gens qui ont des accents différents, peut-être comme moi : je n'ai pas un bon accent et tu dois faire un effort pour pouvoir me comprendre. Je ne sais pas si cela pourrait améliorer mon accent, car pour améliorer mon français je pense que je dois parler avec des Français. S'il y a beaucoup de personnes qui appartiennent à la même nationalité, cela sera une mauvaise chose, car sûrement ils vont parler espagnol entre eux par exemple. Quand il y a un mot dans le cours que tu ne comprends pas, le professeur doit expliquer ce mot difficile en français, mais si on est tous espagnols, il suffit de dire le sens de ce mot en espagnol, c'est plus rapide et plus facile. Pour apprendre le français, il est mieux que je sois la seule espagnole dans la classe* » (annexe 2, 160 : 17-26).

[243] Parmi les apprenants qui signalent changer de régulièrement de place de façon spontanée, Chila, canadienne, commente que « *la professeure ne change pas nos places, on les change comme on le veut nous-mêmes. J'aime travailler avec les Brésiliens, car ils sont bien amusants* » (annexe 2, 43 : 13-14) ; Inma explique que « *la professeure ne change pas nos places, tous les étudiants changent leurs places tous les jours. J'aime changer ma place pour ne pas m'asseoir tout le temps à côté de la fille espagnole, une chose qui n'est pas bien* » (annexe 2, 161 : 4-6), et Lena précise que « *la professeure ne change pas nos places, on les change automatiquement à cause des changements de salles. Je n'aime pas vraiment changer ma place*

changer de place de temps en temps. J'aime travailler avec de différentes personnes, car avant je ne travaillais qu'avec les Chinoises et cela n'est pas bien » (annexe 2, 231 : 29-30) et, lorsque l'enseignant n'impose pas un changement régulier de binômes de travail, Safa le regrette explicitement : « *[Le professeur ne change pas nos places dans la classe. Je pense que ce serait bien qu'il change nos places]* » (annexe 2, 313 : 12-13). Notons aussi qu'Éveline apprécie l'intervention de la professeure lorsque celle-ci incite les apprenants à parler français entre eux pendant les pauses : « *La professeure nous dit pendant la pause qu'il faut parler français et ne pas parler chinois, espagnole ou arabe, donc cela nous pousse à discuter en français en la présence de la professeure »,* même si elle ajoute tout de suite que « *quand elle nous quitte, on se met à parler chinois* » (annexe 2, 93 : 5-7).

L'autre raison pour laquelle les interviewés apprécient la diversité plurilingue de leur classe de FLE est la possibilité de s'ouvrir à d'autres cultures que présente cet environnement multiculturel. Aladin affirme à ce propos que « *j'aime bien que mes camarades dans la classe parlent de leur culture et de leur pays. J'aime l'échange entre les cultures, car c'est une chance pour échanger les idées »* (annexe 2, 18 : 1-2). C'est aussi le cas de Jess —*« j'aime beaucoup le fait que nous sommes de différentes nationalités, car je suis curieuse d'apprendre sur la culture, la langue et toutes les choses concernant les autres apprenants dans la classe. Je pense que c'est très intéressant* » (annexe 2, 172 : 3-5)— et de Guilherme : « *c'est bien qu'on est de nationalités différentes pour connaître d'autres cultures et d'autres habitudes* » (annexe 2, 138 : 18-19). Frederick trouve à son tour que « *le fait que nous sommes de plusieurs nationalités dans la classe me donne l'opportunité de vivre de nouvelles expériences et accumuler de nouvelles connaissances. Je vais apprendre comment on parle et on se comporte dans plusieurs pays* » (annexe 2, 120 : 9-11). Safa illustre plus précisément son propos, dans le même

---

pour travailler avec une personne précise » (annexe 2, 218 : 25-27). Lorsque le changement se fait à la demande de l'enseignant.e, les interviewés signalent deux types de situations. Dans le cours de Soonmi — mais aussi de Justin, Wonjin, Frederick, Éveline ou Emmanuelle— « *la professeure change nos places pour mélanger les nationalités, elle le fait souvent* » (annexe 2, 330 : 13), alors que dans celui de Helen « *la professeure ne change jamais nos places. Quand il s'agit de travailler en groupe, la professeure change nos places* » (annexe 2, 152 : 2-3). L'évaluation de cette intervention garantissant des échanges pédagogiques entre apprenants en français et la possibilité de dialogue interculturel est, nous l'avons déjà signalé, largement appréciée : pour Frederick « *en général, c'était le professeur qui nous disait avec qui travailler, il mélangeait toujours les différentes nationalités, donc, j'ai pratiquement travaillé avec tous les apprenants dans la classe, même avec la Nigériane* » (annexe 2, 120 : 17-20) ; dans le cas de Pâmella l'avantage est encore plus clairement explicité : *« Je change souvent de place pour avoir l'opportunité de parler avec des apprenants différents. Bien sûr d'est plus facile si c'est la professeure qui le fasse. Parfois, les apprenants forment des groupes de même nationalité et j'ai donc honte de m'approcher d'eux et de leur parler »* (annexe 2, 285 : 18-25). Les changements de place peuvent, enfin, être favorisés par les changements de salle.

esprit : « *[Le fait que nous soyons de plusieurs nationalités dans la classe me fait plaisir parce que je peux apprendre sur leurs cultures. À chaque peuple une culture et une manière de vivre. Je vous donne un exemple : en parlant des couleurs avec une étudiante chinoise, j'ai découvert que la mariée en Chine met une robe blanche si c'était son premier mariage, mais si ce n'est pas le cas, elle doit choisir une autre couleur que le blanc]* » (annexe 2, 314 : 3-7). Justin signale quant à lui la richesse de ces échanges et l'intérêt d'entrer en contact direct des sources d'informations authentiques. Sa comparaison avec les conversations entre compatriotes dans son pays d'origine est d'ailleurs éclairante : « *C'est la première fois que je me retrouve dans une classe aussi diversifiée. Je pense que cette diversité est une très bonne chose. […] Les conversations que l'on fait au Canada sont ennuyantes, mais dans mon cours de langue dans cette classe diversifiée, les discussions et les débats sont toujours très intéressants, au moins pour moi. L'autre jour, on a parlé sur l'architecture, un des monuments que nous avons vus était la tour Agbar à Barcelone, et comme il y a un catalan dans la classe avec nous, on a pu entendre l'opinion d'un autochtone catalan, donc je trouve cela très intéressant* » (annexe 2, 201 : 11-19). Anne évoque aussi le même intérêt, qui la pousse à poursuivre ses échanges avec ses camarades de classe par d'autres moyens lorsque leur niveau de français A2.2 les rend trop laborieux. Elle explique qu' « *il est très intéressant d'avoir cette classe multinationale. Je trouve intéressants les apprenants qui parlent anglais, il est difficile pour moi d'échanger avec les Libyens, car ils ne parlent pas anglais. La différence avec les autres apprenants et les découvrir m'intéresse beaucoup. Dans la salle de classe, nous parlons français, mais en dehors de la salle de classe je parle plutôt anglais avec les autres apprenants* » (annexe 2, 31 : 15-19). Dans une autre perspective, enfin, Inma valorise dans la diversité multiculturelle du cours le fait de pouvoir faire découvrir aussi sa propre culture au reste des apprenants : « *Je n'ai pas encore parlé de l'Espagne, mais je trouve intéressant si je parle de l'Espagne dans la classe, car il y a les étudiants chinois, polonais et brésiliens qui ne connaissent pas la culture espagnole* » (annexe 2, 163 : 20-22).

Or la diversité culturelle dans la composition de la classe de FLE est aussi signalée par Wonjin comme source potentielle de difficultés. Selon elle « *ce qui nous pose des problèmes, parfois, est la différence entre les cultures. Je pense que les autres apprenants dans la classe pensent d'une manière différente de la mienne. En général, les Asiatiques semblent un peu timides et ne parlent pas beaucoup. Les Américains et les Brésiliens sont très actifs, ils parlent beaucoup dans la classe, ils pratiquent leur français plus que nous* » … mais cela n'empêche pas Wonjin rajouter tout de suite que « *ce n'est pas grave […] Je*

préfère la classe avec beaucoup de nationalités différentes » (annexe 2, 346 : 13-20). Aladin fait un constat similaire en précisant qu'il n'a eu pour sa part « *aucun problème avec les étudiants, mais il y a des personnes différentes et des cultures différentes aussi, donc il faut faire attention* » (annexe 2, 20 : 19-20).[244] Les stéréotypes réducteurs sur d'autres cultures sont également mentionnés dans le discours d'Olivia, bien que très tangentiellement puisque la dynamique d'échange multiculturel du cours rend possible de les dépasser.[245] En effet, Safa explique sa démarche d'adaptation à une situation interculturelle qui ne passe pas par la communication verbale, mais n'exclut pas pour autant une certaine marge de « négociation » : « *Maintenant, dans cette période, je fais un jeûne, c'est le ramadan. En même temps les filles avec moi dans la classe de langue française sont presque sans vêtements, c'est pour cette raison que j'évite de m'installer devant elles et je préfère être à côté d'elles. Quand je m'assois et que je remarque que devant moi il y a une fille qui montre tout ce qu'elle a je change ma place. Si elle est à côté de moi, je n'ai aucun problème parce que je ne la vois pas et on travaille ensemble sans aucun problème. Même si je la touche accidentellement cela ne me pose aucun souci]* » (annexe 2, 319 : 18-24). En revanche, Safa présente comme une évidence l'orientation de la composition de certaines classes de FLE par l'administration du CUEF afin d'éviter une « cohabitation » problématique entre des nationalités spécifiques. L'enquêté explique sa perception comme il suit : « *La classe du premier cours de français que l'on a eu à Grenoble après notre arrivée était composée majoritairement d'Irakiens à l'exception d'un Saoudien, un Qatari et un Libyen. Ils ne veulent pas, les responsables du centre de FLE, mettre des Américains avec nous dans la même classe comme si on avait des problèmes. Ils ne mettent avec nous que des Chinois et des Coréens. Je pense que pour apprendre vite et efficacement il faut que notre classe soit composée de plusieurs nationalités, cela sert aussi à nous permettre d'entrer en contact avec des personnes de différentes nationalités* » (annexe 2, 313 : 15-21).

Mais au-delà de toutes ces observations plus ou moins générales, les comportements linguistiques concrets font aussi l'objet d'une auto-observation réflexive

[244] Petar aussi, reste très sensible au fait que la différence culturelle entre groupes nationaux ne doit pas gommer la diversité individuelle des personnalités : « *Je trouve cette classe qui contient de différentes cultures est très intéressante. Dans les pauses, je parle avec les autres étudiants de ma classe. J'ai presque communiqué avec tout le monde, mais ce n'est pas possible de communiquer avec eux tous. Je ne m'intéresse pas à la nationalité de la personne, mais à la personne elle-même* » (annexe 2, 294 : 14-17).

[245] « *Je trouve que cela est bien, mais je pense aussi qu'il y a beaucoup de Chinois et de Brésiliens. […] Les Brésiliens dans la classe viennent de différentes régions au Brésil donc on ne parle pas seulement du football ou de la samba, mais il y a d'autres choses à discuter avec eux* » (annexe 2, 265 : 3-7).

qu'il est intéressant de retracer, car les choix d'expression de chaque apprenant influent sur les dynamiques de communication en classe. Comme nous l'avons déjà signalé à plusieurs reprises, la communauté plurinationale des classes de FLE en milieu homoglotte jongle entre trois options linguistiques pour s'exprimer : celle de la langue cible, le français, celle de l'anglais (langue maternelle ou pas) comme *ligua franca* de communication et celle de la langue maternelle.

Notons, pour commencer, que le recours à l'anglais comme stratégie de remédiation aux problèmes d'expression rencontrés lors de la communication en français est souvent mentionné dans les propos des interviewés. Guilherme et Pâmella l'évoquent, en décrivant des comportements bien différenciés : « *On parle souvent en français, mais parfois on parle anglais. J'ai travaillé avec le garçon qui vient d'Albanie et on a parlé en français et en anglais, car il m'a demandé quelque chose qu'il n'a pas compris. Je préfère, quand même, parler tout le temps français dans la classe* », commente le premier, en prenant soin d'ajouter « *quand je travaille avec les Brésiliens, on parle souvent portugais* » (annexe 2, 133 : 33-34, 134 : 1-2) [246]. Lorsque la distance linguistique entre la langue maternelle et le français est grande, l'anglais peut être même sollicité par les apprenants d'une façon plus créative afin de faciliter la communication en langue cible, comme l'explique Aladin : *« Souvent je parle français, parfois j'utilise un mot en anglais en changeant l'accent de ce mot et le prononce à la française ; plusieurs fois, cela s'est bien passé [rires]. Mon utilisation des mots en anglais vient du fait de la proximité entre ces deux langues, par exemple les mots « situation », « situation » sont les mêmes dans les deux langues, alors il faut juste les prononcer à la française* » (annexe 2, 19 : 1-5).

Ce statut particulier de l'anglais est confirmé de diverses façons dans le discours des interviewés. Inma confirme que cet usage instrumental de l'anglais comme langue de décodification peut s'étendre, de manière très ponctuelle, même à l'enseignant : « *Dans la classe, on parle toujours français. (…) La professeure ne nous parle qu'en français, elle nous dit parfois juste un mot en anglais, mais jamais des phrases* » (annexe 2, 161 : 14-

[246] De façon très similaire Pâmella évoque ses langues d'expression en cours : « *Le français et parfois je parle portugais avec les Brésiliens. Je ne parle pas du tout anglais, je le fais exceptionnellement quand mon binôme ne comprend pas du tout le français* » (annexe 2, 281 : 1-2). La complexité linguistique de ces situations communicationnelles est aussi relevée par Pâmella, ainsi que l'attitude de son enseignante : *« Ce que je n'aime pas dans la classe c'est que mes camarades parlent beaucoup anglais, mais la professeure parle toujours français. Je pense que ce n'est pas bien le fait que les étudiants parlent trop en anglais, cela fait une confusion dans ma tête. Je parle français et j'utilise parois un mot en anglais. Je parle portugais avec mes copains brésiliens, enfin, j'ai toujours mal à la tête à cause de cela »,* et puis : « *La professeure n'aime pas que l'on parle anglais, mais on le fait de temps en temps. Elle ne nous a jamais interdit de parler anglais, mais elle nous dit gentiment qu'il faut parler français »* (annexe 2, 280 : 1-8).

17). Malgré cela, parmi les anglophones de langue maternelle la plupart des enquêtés canadiens précisent qu'ils prennent soin de réduire leur recours à cette langue au minimum strictement nécessaire pendant le cours, même dans les interactions avec d'autres compatriotes ou anglophones natifs. Cette attitude —que les Américains ne semblent pas partager au vu des nombreux commentaires des enquêtés[247]— est sans doute le résultat de plusieurs facteurs conjugués, comme le désir de maximisation de leur apprentissage, les remarques faites par les enseignants afin de limiter l'usage de l'anglais comme langue seconde partagée et la perception généralisée du « nationalisme » linguistique des Français[248]. Il en va autrement, bien entendu, dans la socialisation hors classe des apprenants anglophones, qu'elle se fasse entre natifs ou entre allophones anglais de différentes nationalités.

D'autre part, le recours à la langue maternelle à l'intérieur d'un même groupe national ou linguistique en cas de difficulté de compréhension est aussi systématiquement évoqué[249]. La remarque de Wonjin porte d'ailleurs à croire que celui-ci est renforcé parmi

---

[247] Voir la suite ainsi que ce commentaire d'Anne sur sa camarade de classe américaine : « *L'Américaine a voyagé beaucoup, mais elle pense que tout le monde parle anglais* » (annexe 2, 31 : 11-12), bien que cette attitude soit à mettre en relation avec un niveau de français insuffisant : « *L'Américaine […] a une très mauvaise voix, elle ne parle pas bien le français et elle apprend le français depuis un an. Quand la professeure lui pose une question, on a toujours l'impression qu'elle ne comprend pas et c'est surprenant, car elle apprend le français depuis un an* » (annexe 2, 34 : 19-22). En revanche, la situation de communication vécue par Helen illustre le cas contraire par rapport à l'emploi de l'anglais en salle de classe entre anglophones natifs et non natifs : « *J'ai parlé une fois avec l'Américaine en anglais, mais elle m'a parlé très vite en français. Elle parle plus lentement, donc je préfère parler français avec elle* » (annexe 2, 148 : 3-5).

[248] Les témoignages de ce groupe sont d'ailleurs totalement concordants sur ce point : Michelle note que « *je parle toujours français dans la salle de classe, je ne parle jamais anglais* » (annexe 2, 239 : 14) ; Joyce affirme utiliser « *toujours le français, et une phrase maximum en anglais [rires]* » (annexe 2, 189 : 9) ; Jess explique qu' « *on parle souvent français, mais parfois, lorsqu'on rencontre une difficulté pour comprendre quelque chose, on se parle en anglais. Même entre nous, les Canadiens, on travaille et on parle en français* » (annexe 2, 172 : 13-15) ; et Justin commente, enfin, que « *je parle souvent français, je parle anglais avec mes binômes quand je suis en situation de ne pas comprendre un mot, mais on parle très rare l'anglais, car la professeure ne le permet pas* » (annexe 2, 204 : 19-21).

[249] Les exemples sont aussi nombreux et nous n'en citerons que quelques-uns. Aladin : « *Quand j'étais avec mon ami irakien dans la même classe, je lui demandais en arabe le sens d'un mot que je ne comprenais pas* » (annexe 2, 19 : 5-6) ; Éveline : « *Dans la classe, on utilise souvent le français pour parler entre nous, mais on parle chinois quand il y a quelque chose que l'on ne comprend pas, un mot ou une phrase dite par la professeure* » (annexe 2, 92 : 33, 93 : 1-2) et Tintin : « *Dans la classe, on parle toujours français, mais si je ne comprends pas un mot, je le demande en chinois aux filles chinoises »* (annexe 2, 340 : 14-15). Diane et Emmanuelle rajoutent pour leur part un autre élément que nous avions déjà évoqué auparavant : « *Moi, je parle chinois dans la classe quand je veux faire comprendre quelque chose à un autre Chinois plus rapidement. Je parlais chinois parfois pour que les autres ne comprennent pas ce que je dis* » (annexe 2, 66 : 28-30) et « *Je parle portugais, car il y a une autre fille brésilienne avec moi dans la classe. Je parle portugais avec elle quand elle me demande quelque chose en portugais, parfois on parle portugais pour parler d'un apprenant dans la classe, mais on ne le fait pas souvent* » (annexe 2, 79 : 15-18). Pour conclure, Chila, signale aussi l'attitude de son enseignante vis-à-vis de l'anglais, différente à celle évoquée plus haut par Inma : « *Je travaille avec les Canadiennes […]. Parfois on parle anglais entre nous, les Canadiennes, souvent quand on rencontre une difficulté pour comprendre un mot. La professeure ne parle jamais anglais*

les apprenants dont la « culture de l'enseignement/apprentissage » marque une grande distance de respect vis-à-vis de l'enseignant, car ils ou elles ne souhaitent pas déranger le déroulement du cours en posant des questions : « *J'utilise le français et parfois le coréen quand je ne comprends pas un mot ou si j'ai une difficulté ; je ne demande pas à la professeure pour ne pas interrompre le cours* » (annexe 2, 348 : 2-3). Là encore, un certain nombre d'enquêtés distingue aussi le contexte de la communication en salle de classe et celui de la socialisation l'extérieur de celle-ci afin de différencier leurs stratégies de communication. Olivia explique par exemple que « *dans la classe, je parle français même avec mes camarades chinoises. En dehors de la salle de classe [intercours], je parle français aussi, même avec mes amis chinois. Mais je parle bien sûr chinois avec les Chinois quand on quitte la classe et l'université. Souvent on intègre des mots français durant nos discussions en chinois* » (annexe 2, 267 : 24-27). Pâmella, qui dit observer le comportement des Chinois en cours *« car j'aime beaucoup la culture chinoise »,* confirme l'existence de ce cloisonnement linguistique chez les apprenants de ce groupe national présents dans sa classe : *« Les Chinois ne sont jamais ensemble dans la classe, ils parlent français, mais ils sont ensemble en dehors de la salle de classe. Je pense qu'ils sont bien organisés, ils parlent français dans la classe et chinois dehors »* (annexe 2, 285 : 3-5) [250]. Mais, pour beaucoup d'interviewés, l'usage de la langue maternelle est beaucoup plus extensif et poreux. Emmanuelle précise que, en général, « *quand je suis avec les Brésiliens je parle plutôt portugais* » (annexe 2, 285 : 2) et elle ne fait pas figure d'exception. En corrigeant

---

avec nous, si on ne le comprend pas, elle essaye de nous expliquer en employant des mots simples qui correspondent à notre niveau » (annexe 2, 43 : 6-9).

[250] Il est vrai que la multiplicité de classes évoquées dans l'ensemble des entretiens, la densité variable des groupes nationaux au sein de celles-ci et la pluralité de niveaux de langue représentés (conditionnant de façon très marquée le recours à la langue maternelle comme outil de médiation entre apprenants de la même nationalité) dessinent un panorama d'ensemble parfois contradictoire. Ainsi, selon Joyce « *parfois les Chinoises parlent chinois dans la classe, mais je pense qu'elles parlent plus en chinois que moi je parle en anglais. Les Brésiliens discutent un peu en portugais aussi* » (annexe 2, 189 : 11-12). Pour Jess « *les Iraniens ne parlent pas ensemble dans la classe. Les Asiatiques ne se parlent pas non plus dans la classe. Les Brésiliens qui sont dans la classe parlent souvent ensemble et parlent en portugais entre eux* » (annexe 2, 172 : 16-18). Pâmella observe que *« les Américains sont souvent ensemble et parlent souvent anglais* » (annexe 2, 285 : 6) et d'après Michelle « *les Brésiliens dans la salle de classe parlent portugais parfois entre eux, mais pas beaucoup. Les Chinoises aussi parlent entre elles en chinois, mais pas beaucoup* » (annexe 2, 239 : 16-18). Soonmi et Linda présentent, en revanche, une autre situation : « *Les Américains parlent beaucoup en anglais dans la classe, ils sont gentils. Les Chinois sont gentils, mais ils parlent trop chinois entre eux. Pour les Brésiliens, il y a une seule Brésilienne* » (annexe 2, 326 : 9-11) ; « *Les Chinoises parlent chinois entre elles et français avec nous ; c'est la même chose pour les Brésiliens qui parlent portugais entre eux et français avec nous. La Canadienne parle anglais de temps en temps* » (annexe 2, 228 : 17-19). Et Anne souligne, pour terminer, que presque tous les apprenants de sa classe communiquent en utilisant leurs langues maternelles dans leur groupe national : « *Les Chinoises parlent chinois entre elles et les Coréens parlent coréen entre eux, nous, les autres, on parle français et anglais. Les Libyens parlent arabe. Les Nicaraguayennes parlent entre elles* » (annexe 2, 34 : 17-19).

la généralisation antérieure, Éveline commente aussi que « *lorsque nous, les Chinoises, nous travaillons ensemble, on parle souvent chinois entre nous. On parle chinois, car on est chinois, donc il est plus facile pour nous de communiquer en chinois, car c'est plus facile pour se comprendre* » (annexe 2, 92 : 31-33) et Soonmi a beau déplorer la « cacophonie » multilingue en classe de FLE, elle admet y contribuer aussi dans certaines situations : « *Il y a un inconvénient dans la salle de classe, c'est quand les étudiants parlent leurs langues maternelles entre eux. Parfois le professeur laisse tomber et les laisse parler leurs langues ; parfois, il attire leur attention qu'ils doivent parler français. Les Chinois parlent chinois entre eux, les Américains parlent anglais entre eux aussi… cela me dérange bien sûr, car je ne peux pas me concentrer sur le cours. On parle coréen entre nous aussi ; c'est plutôt pour expliquer à une amie le sens d'un mot qu'elle n'a pas compris, parfois on ne comprend pas ce que la professeure nous dit et on discute cela entre nous. Parfois on parle coréen pour se raconter des choses contre les autres dans la classe [rires] : quand les Chinois parlent en chinois entre eux, nous parlons en coréen entre nous pour dire « pourquoi parlent-ils chinois ? »* (annexe 2, 326 : 1-9) [251].

5.3.2.2.2. Perceptions sur la communication interculturelle et le co-apprentissage

Interrogés sur leur expérience concrète de communication et d'apprentissage en classe multiculturelle de FLE les réponses des enquêtés peuvent être structurées en trois grands blocs : un premier sur les raisons qui orientent le choix du binôme et/ou du groupe de travail en classe, un deuxième sur les difficultés de communication et co-apprentissage rencontrées dans ce contexte multiculturel et un dernier sur les représentations et stéréotypes nationaux qui, en aval ou en amont, ont pu médiatiser la communication interculturelle en classe. Nous allons examiner les propos avancés en entretien autour de ces quatre grands versants de la communication entre apprenants de manière successive.

[251] Notons au passage que, tout comme les Chinoises qui disaient s'exprimer exclusivement ou presque exclusivement en français lors du cours, les enquêtés qui font un usage plus large de leur langue maternelle en cours s'en servent aussi dans le contexte de socialisation entre concitoyens extérieur au cours. Emmanuelle justifie d'ailleurs ce choix préférentiel de socialisation : « *Je suis allé à Marseille avec juste des Brésiliens parce que je pense que pendant les voyages il est plus facile de communiquer avec eux. Il est nécessaire de faire une réservation dans un hôtel par exemple, cela passe plus facilement avec des Brésiliens, et la plupart de mes amis sont brésiliens* » (annexe 2, 82 : 33-34, 83 : 1-2). Frederick et sa compatriote nigériane font figure d'exception sur ce point malgré le fait de suivre le même cursus à la même université au Nigeria. En classe de FLE, explique-t-il, « *je ne travaillais pas avec la Nigériane parce qu'elle aimait travailler toujours avec les Américains. Elle parle et fait les choses comme les Américains* » (annexe 2, 120 : 16-17).

A) Le choix du binôme et/ou du groupe de travail

La composition des binômes et des groupes de travail dans ces classes multiculturelles et multilingues est souvent le fruit du hasard lorsque les apprenants ne se connaissent pas avant d'intégrer le cours. Dans cette phase initiale, le travail en binôme se fait, tout naturellement, avec la personne qui est assise à côté. Mais au fur et à mesure que les jours passent et que les apprenants font connaissance entre eux, lorsque ce n'est pas le professeur qui assigne les binômes/groupes, le fait de choisir à côté de qui s'asseoir est aussi une manière de se positionner vis-à-vis des situations de communication. Choisir le regroupement sur des bases nationales, aller à la rencontre de tous les camarades pour des échanges interpersonnels ou pour travail collaboratif et en éviter certains sur la base de l'idée que l'on s'en fait n'est bien évidemment pas la même chose. Il s'agit donc à présent d'identifier les facteurs qui, au-delà de la langue maternelle partagée, favorisent ou démotivent la mise en situation de communication entre apprenants de différentes cultures dans la classe. Une partie de ces éléments ont été repris dans le tableau 49 (annexe 3 : 427-430) qui organise les propos des enquêtés sur leurs camarades de classe de FLE en appréciations positives et négatives.

Nous ne reviendrons pas à nouveau sur le choix du regroupement national, largement argumenté dans la section précédente. Notons simplement au passage que le choix du regroupement sur la base d'une langue partagée n'exclut pas un dialogue multiculturel comme celui évoqué par Justin —« *Je travaille souvent avec la Canadienne, l'Anglaise et l'Irlandaise, évidemment parce que toutes les trois parlent anglais. J'aime travailler avec ces trois personnes* » (annexe 2, 204 : 13-14)[252]— ou que l'identité culturelle peut favoriser les situations de communication et/ou de socialisation entre apprenants de différents groupes nationaux, comme l'expliquera Joyce. Même si celle-ci avance pour commencer que *« dans la classe, j'ai presque travaillé avec tout le monde. Je n'ai pas une personne préférée avec qui j'aime travailler en classe, mais je pense qu'il est plus facile pour moi de travailler avec les Canadiens à cause de notre accent* » (annexe 2, 192 : 20-22), Joyce privilégie souvent le lien avec son autre communauté d'origine, *« les Chinois, parce qu'il est plus facile pour moi de faire des liens avec eux. Ce n'est pas*

[252] Justin explique que « *l'Anglais dans la classe est gentil, j'ai eu beaucoup de discussions avec lui, il est intéressant* » (annexe 2, 201 : 3-4) et que « *la fille irlandaise dans la classe est très gentille, je l'aime beaucoup… en fait l'utilisation du verbe « aimer » est très forte. Les anglophones ont beaucoup de difficultés pour l'emploi des verbes comme « aimer et adorer ». Je pense que je dois dire qu'elle est très sympathique et gentille. Je trouve que c'est intéressant le fait qu'elle vient de l'Irlande du Nord, et moi j'aime la politique. Elle m'a dit qu'elle se sent anglaise et non pas comme les autres Irlandais. Elle aime Shakespeare et d'autres écrivains anglais, mais non pas James Joyce par exemple* » (annexe 2, 200 : 12-18).

seulement à cause de la langue et le fait que je parle mandarin, mais plutôt à cause des activités communes entre nous. Je ne connais pas les Canadiens qui sont avec moi à la résidence parce qu'ils sortent le soir et vont boire de la bière, mais moi je ne bois pas beaucoup alors c'est une différence entre nous. Au fond de moi je me sens un peu chinoise, je ne sais pas si je suis chinoise plus que canadienne, je pense que ça dépend, je veux être les deux en même temps, mais en fin, je pense que je suis plus chinoise que canadienne. Culturellement parlant, je suis plutôt chinoise, mais mon anglais est bien mieux que mon mandarin » (annexe 2, 191 : 27-34). En effet, la socialisation en dehors de la classe cimente et est le résultat, à la fois, des rencontres et des interactions sociales qui se sont déroulées en cours. Et si les raisons pour constituer des groupes de la même langue, culture ou nationalité sont nombreuses, d'autres interviewés vont déployer la stratégie opposée, en classe comme à l'extérieur, dans le but d'interagir en français[253].

Certes, la façon dont certains enquêtés se présentent eux-mêmes dans le discours distingue des profils très communicatifs qui, allant spontanément vers l'autre, sont susceptibles de susciter des échanges et de se mettre en situation de communication facilement. Emmanuelle et Michelle racontent respectivement : *« Moi, je suis très sympathique, je parle avec tout le monde, si quelqu'un me parle je le réponds* » (annexe 2, 76 : 10-11) ; et « *Je travaille avec tout le monde, car on change toujours de place. On change parfois de salle aussi. Parfois je change de place pour travailler avec une personne précise, mais parfois c'est juste pour changer de place. J'aime travailler avec tous mes copains dans la classe, moi j'aime les personnes heureuses* » (annexe 2, 239 : 30-33) ; alors que l'explication avancée par Frederick est d'une autre nature : « *J'aime bien parler avec les autres étudiants de ma classe. Je suis un peu généreux, mais c'est à cause du fait que je suis religieux, c'est comme cela que j'ai été élevé par mes parents* » » (annexe 2, 127 : 32-34). Mais, quoi qu'il en soit de ces profils personnels, un premier critère objectif émerge au fil des entretiens comme déterminant au moment de constituer un groupe de travail culturellement et linguistiquement hétérogène. Il s'agit des compétences

[253] Helen, par exemple, raconte qu'elle « *aime travailler avec une fille japonaise parce qu'elle est très sympathique et parle seulement français avec moi »,* tout en précisant que *« quand je travaille avec *****, qui est brésilienne, nous parlons portugais. Dans la classe, je préfère travailler avec quelqu'un qui ne parle pas portugais* » (annexe 2, 148 : 16-18) … même si cela n'exclut pas d'autres langues : « *Quand je travaille avec les Américains je parle anglais* » (annexe 2, 148 : 19). Tintin *« rencontre les Brésiliens qui sont dans ma classe. C'est pour parler français »* (annexe 2, 342 : 8) et Nayef socialise quant à lui avec deux camarades coréennes : « *[Je sors souvent avec les deux filles coréennes, on habite la même résidence universitaire. Elles m'ont invité chez elles pour manger un plat coréen. Je les ai invitées aussi pour manger un plat saoudien chez moi]* » (annexe 2, 257 : 27-30), même s'il affirme qu' « *[il m'est nécessaire de parler arabe tous les jours. Je le fais avec les Arabes dans la classe ou avec des Saoudiens que je connais à Grenoble. On sort souvent ensemble, on parle seulement arabe bien sûr]* » (annexe 2, 255 : 2-4).

langagières, puisque la qualité la plus souvent citée est le fait de « bien » parler le français[254]. Safa est clair à ce propos : « *La nationalité de celui ou celle qui se retrouve à côté de moi m'est égal, l'important pour moi est de bien faire le travail avec n'importe quel étudiant]* » (annexe 2, 320 : 11-13). Inversement, la difficulté de compréhension de l'élocution des apprenants allophones est un facteur rédhibitoire profusément cité[255]. Jess généralise d'ailleurs son problème de compréhension au groupe des Asiatiques en ajoutant un élément de plus : « *Non, mais il y a un garçon asiatique qui a un accent peu compréhensible quand il parle français ; en plus, il parle à voix basse. Mais il y a une fille asiatique aussi qui parle très vite et à haute voix ; elle a toujours un problème d'accent. En général, les Asiatiques font la même chose en anglais, the Asians like to speak fast when they don't know the language because in their language it's fast, so you shouldn't be speaking fast when you don't know the language because you will make more mistakes [les Asiatiques aiment parler vite quand ils ne connaissent pas la langue, parce ils parlent vite leurs langues, donc vous ne devriez pas parler vite quand vous ne connaissez pas bien la langue parce que vous allez faire plus d'erreurs]* » (annexe 2, 175 : 3-10).

Toujours sur le plan des critères strictement linguistiques, le fait de pouvoir communiquer en anglais est parfois apprécié comme moyen d'aide à la compréhension en cas d'interaction avec d'autres apprenants étrangers. Le choix de Linda semble donc orienté vers des camarades de langues latines, proches du français, pouvant s'exprimer aussi en anglais : « *Je me sens à l'aise avec les Espagnols, car ils comprennent le français mieux que moi et parlent un peu anglais. Ils toujours sont très contents, donc il est facile*

---

[254] Aladin dit travailler « *avec une Brésilienne, car elle parle bien le français* » (annexe 2, 14 : 25) ; Anne aime s'asseoir à côté d'un Brésilien aussi, car « *il est très bien, il comprend rapidement, pour moi c'est plus facile de lui parler en anglais, mais lui il comprend très bien le français* » (annexe 2, 34 : 23-24) ; Diane explique : « *J'aime travailler avec un Américain qui parle et écrit très bien le français, car il l'apprend depuis 13 ans, donc j'aime bien travailler avec lui, il est bien efficace* » (annexe 2, 69 : 18-19), et Petar conclut : « *Enfin, la communication ne dépend pas de la nationalité de la personne, il y a des étudiants qui sont forts en expression écrite, d'autres en compréhension écrite, etc.* » (annexe 2, 294 : 32-33, 295 : 1).

[255] Nous en évoquerons les cas les mieux argumentés, au risque de tomber un peu dans la répétition. Chila commente par exemple que « *parfois j'ai un problème pour comprendre les autres apprenants à cause de leur prononciation. Il y a un Irakien dans notre classe, quand il parle français, il a un problème pour prononcer et distinguer les deux lettres « p » et « b » donc il dit souvent « je ne sais bas » donc j'ai un problème pour le comprendre, mais cet irakien parle quatre langues, irakien, anglais, bulgare et français. C'est possible que ma prononciation pose aussi des problèmes de compréhension pour les autres, car je ne maîtrise peut-être pas bien la grammaire aussi* » (annexe 2, 44 : 27-33). Pour Joyce « *c'est le problème de la différence d'accents qui se pose. L'accent des Brésiliens est différent du mien par exemple, donc cela est très difficile pour moi. Il y a une fille espagnole dans notre classe qui a une grande difficulté pour prononcer les voyelles nasales, alors la comprendre lorsqu'elle parle est difficile pour moi* » (annexe 2,188 : 10-13). Frederick explique à son tour qu'il a : « *un problème pour comprendre les Chinoises lorsqu'on travaille ensemble à cause de leur accent : si je travaille avec elles en groupe, je ne peux pas parler au professeur de ce que l'on a fait ensemble, car je ne les comprends pas* » (annexe 2, 121 : 1-4).

de communiquer avec eux. Dans cette classe, je pense que mes préférés sont les Brésiliens » (annexe 2, 232 : 30-32). Guilherme confirme qu'une double compétence facilite la communication : « *Je pense que les deux filles, suédoise et norvégienne, sont très sympathiques. Elles parlent anglais et français donc ce n'est pas difficile de communiquer avec elles* » (annexe 2, 139 : 6-8) et, inversement, il explique que « *quand les Américains parlent anglais, il est difficile pour moi de les comprendre. La manière dont ils parlent l'anglais est terrible. Je n'ai pas encore travaillé avec eux, mais ils ne parlent pas très bien français* » (annexe 2, 137 : 8-9, 138 : 1). De façon analogue, Chila explique que « *l'Indien dans ma classe ne parle pas bien l'anglais, donc la communication avec lui n'est pas facile* » (annexe 2, 42 : 9-10).

D'autre part, certains enquêtés ont beau ne pas argumenter leurs préférences, le deuxième critère objectif qui oriente à la fois la communication interpersonnelle en classe de FLE et la constitution de binômes/groupes de travail multiculturels est largement basé sur la personnalité. Il recoupe la perception chez certains camarades de qualités personnelles, habilités sociales ou affinités escomptées. Inma en parle comme il suit : « *Je pense que le fait de parler avec une personne ou une autre reste un choix personnel, moi, le premier jour j'ai parlé beaucoup avec le Polonais ; après lorsque l'on se voit en dehors de la classe, on parle ensemble. Je pense que l'apparence de la personne joue un rôle, l'apparence du garçon polonais me dit qu'il est sympathique* » » (annexe 2, 162 : 3-6), et ailleurs : « *Pour le choix de la personne avec qui j'aime travailler, je trouve que c'est la personne qui compte et non pas sa nationalité. Il n'y a pas une personne précise avec qui j'aime travailler, mais en tout cas j'aime travailler avec le Polonais et je le trouve très sympathique. Je pense que tous les autres apprenants dans la classe sont sympathiques* » (annexe 2, 161 : 8-11). Diane constate à la fois les qualités linguistiques et personnelles du camarade saoudien à côté duquel elle s'assied parfois : *« Il est très sensible aussi, car, dans la classe, quand j'ai la tête dans la lune, il me demande « ça va ? » et il m'envoie des messages en français correct : il ne fait pas de fautes d'orthographe, il respecte le féminin et le masculin, le singulier* » » (annexe 2, 63 : 13-16). Faith explique que « *les Nigérianes, nous ne sommes pas assises l'une à côté de l'autre dans la classe, moi je m'assois toujours à côté de la fille allemande, parfois on parle anglais, elle parle un peu, mais pas beaucoup d'anglais* » (annexe 2, 107 : 1-3) et qu'elle « *aime bien travailler avec la fille allemande, car elle est très gentille et calme* » » (annexe 2, 107 : 7). Cette dernière qualité est aussi appréciée par son concitoyen Frederick qui raconte : *« j'ai pratiquement travaillé avec tous les apprenants dans la classe, même avec la Nigériane. J'ai toujours aimé de travailler*

avec la Coréenne parce qu'elle est très calme. On parle toujours français, car elle ne parle pas anglais » (annexe 2, 120 : 19-21). Enfin, Lena souligne la proximité d'âge comme élément d'affinité orientant le choix d'un binôme précis : « *il y a deux filles avec qui je travaille souvent, l'une est canadienne qui est plus âgée que les autres et cela est bien pour moi, car la majorité a 19 ans, mais moi j'ai 29 ans, et elle a 30 ans. Je trouve que moi et cette étudiante canadienne, on partage les mêmes intérêts, donc je trouve qu'il est bien de travailler avec elle* » (annexe 2, 216 : 25-28). Au contraire, certaines attitudes personnelles lors des premières interactions sociales peuvent s'avérer durablement décourageantes pour la communication entre camarades dans l'espace de la classe de FLE. La timidité excessive en est une et Helen évoque une autre, l'impolitesse, dans son récit : « *Il y a un garçon canadien que je n'aime pas, car il ne me parle pas, il ne me dit pas bonjour. J'ai essayé une fois de parler avec lui, je lui ai dit bonjour, mais il ne m'a même pas répondu. C'est pour cette raison que je ne l'aime pas* » ; « *J'ai travaillé une seule fois avec le garçon canadien, mais je ne le déteste pas [rires]* » (annexe 2, 150 : 16-18 et 152 : 23).

En dernier lieu, les stéréotypes et perceptions associés à certains groupes nationaux fomentent ou découragent aussi la mise en situation de communication ou collaboration dans les murs de la classe. Les Brésiliens suscitent un certain nombre d'observations en ce sens. Chila affirme que *« j'aime travailler avec les Brésiliens, car ils sont bien amusants* » (annexe 2, 43 : 14) et ordonne ses préférences sur de bases nationales comme il suit : « *Je préfère les Canadiennes [sa propre communauté d'appartenance], après viennent les Brésiliens, car ils essayent de parler avec moi* » (annexe 2, 45 : 29-30). Jess aussi « *aime les Brésiliens, car comme j'ai envie de faire un voyage au Brésil, je leur demande des informations sur des lieux à visiter au Brésil* » (annexe 2, 177 : 23-24). En revanche, Aladin trouve que la cohésion de ce groupe national est un obstacle à la collaboration en cours : « *La difficulté vient plutôt à la phase de composer le groupe de travail. Par exemple, les Brésiliens travaillent toujours ensemble, donc il est difficile pour moi de faire partie de leurs groupes, je trouve que ce n'est pas poli que j'essaie d'entrer dans leurs groupes* » (annexe 2, 14 : 28-30)[256]. Inma partage cette perception de groupe national « fermé », mais

[256] Aladin parle longuement des Brésiliens en décrivant la composition de sa classe de FLE. L'impolitesse ressentie lors du manquement au rituel de salutation semble avoir été pour lui un obstacle à la communication qui s'est traduit, à terme, par un sentiment d'incompatibilité ou d'exclusion qu'il tend à mettre sur le compte de sa nationalité : « *Les Brésiliens : [moment de silence]. Les Brésiliens ne disent pas bonjour, les garçons comme les filles, mais quand je parle avec eux, ils sont aimables. Moi je pense que comme on est tous dans la même classe, il faut se dire ''bonjour, comment allez-vous ?'', mais les Brésiliens ne le font pas. Les Brésiliens sont en groupe et ensemble tout le temps. Les filles sont très belles, actives et parlent très bien le français. Les garçons brésiliens sont aimables et très gentils lors d'une discussion avec eux. Je ne sais pas si tous les Brésiliens sont comme cela, mais je pense que les Brésiliens en général aiment la vie, la musique,*

cette fois-ci par rapport aux Chinois : « *Les Chinois sont un peu distants et froids et ils sont toujours ensemble. Je ne sais pas pourquoi ils sont toujours ensemble, même les Chinois qui habitent en Espagne sont toujours ensemble* » (annexe 2, 159 : 10-12). L'usage excessif de l'anglais est aussi remarqué par cette interviewée, qui refuse de s'y plier comme *lingua franca* de communication et évite par conséquent les Canadiens de sa classe comme groupe : « *Je n'ai pas beaucoup parlé avec les Canadiennes, car elles parlent beaucoup anglais. Pour moi c'est mauvais parce que, d'accord, tout le monde parle anglais, mais si tu veux connaître une autre personne en France, tu dois parler français ; ils sont toujours ensemble et parlent anglais. On peut sortir avec les Canadiens, mais il faut leur parler en anglais* » (annexe 2, 159 : 13-15, 160 : 1-2), et plus bas : « *Les Canadiens par exemple donnent l'impression qu'ils sont distants, je pense que comme les Canadiennes parlent anglais, qui est une langue internationale, il est difficile de parler français avec elles pour longtemps, car elles vont bien sûr changer vers l'anglais et moi je n'aime pas cela, mon anglais n'est pas très bien et maintenant je veux bien apprendre le français* » (annexe 2, 162 : 6-10). Chila s'exprime aussi au sujet de sa représentation des « Arabes », projetée sur les collègues irakiens de sa classe : « *Je n'ai pas parlé avec eux, ils sont plus âgés que les autres. Je pense que les garçons arabes sont agressifs, je n'ai pas vraiment parlé avec eux* », et encore, « *je veux bien parler avec eux, mais je n'ai pas eu l'occasion* » (annexe 2, 43 : 1-3). Mais le préjugé le plus clairement énoncé est, enfin, celui d'Anne qui explique : « *Pratiquement j'ai travaillé avec tout le monde dans la classe, mais je n'aime pas du tout travailler avec le garçon libyen. Le travail avec la fille libyenne se passe très bien et je m'entends bien avec elle, mais le garçon est un peu différent. Je pense que j'ai un petit problème avec les musulmans, je ne sais pas exactement pourquoi* » (annexe 2, 33 : 16-20). Et, une fois Arabes et musulmans associés, Anne argumente : « *En général, les filles musulmanes et arabes mettent la voile et ne montrent rien de leur corps. Peut-être c'est le problème pour ce garçon. Il ne parle pas bien le français et il ne travaille pas après les cours, je pense que l'apprenant en langue étrangère doit travailler après les cours. Ce Libyen ne comprend pas très bien les cours. À l'université, il y a beaucoup d'Arabes et je regarde comment les garçons arabes —dans la classe et en dehors de la salle de classe— regardent les filles comme moi. En général, ces garçons dans leurs pays n'ont pas*

---

et ils sont actifs. Quand on écoute de la musique au laboratoire, les Brésiliens font comme ça [un geste de danse]. Elles sont très belles et très actives, mais il y a un problème entre nous, peut-être parce que je suis Irakien ou étranger. Ils ont une relation avec la Canadienne et la Chinoise, mais en général ils sont tout le temps ensemble » (annexe 2, 13 : 15-17, 14 : 1-9).

l'opportunité de regarder des filles qui montrent leur corps, donc ici ils en profitent et ils sont souvent intéressés par des autres choses que l'amitié. Donc si je parle avec eux, ils ne comprennent pas que je suis intéressée pour faire l'amitié, mais plutôt pour une relation charnelle. Quand je parle avec le Libyen je sens qu'il est intéressé par moi et cela me gêne beaucoup, mais en même temps, il ne me dit rien qui me gêne. Spécialement, avec les Arabes, je ne me sens pas à l'aise, car je sais que ce n'est pas normal pour eux de parler avec une fille comme moi. C'est possible parce que je suis blonde aussi, donc je me sens souvent mal. Je n'ai aucun problème avec la fille libyenne, car on parle amicalement. Je parle avec elle, elle est sympa, mais on a toujours le problème de la langue et je pense qu'elle ne travaille pas ses cours à la maison après la classe » (annexe 2, 33 : 20-34, 34 : 1).

Voici, pour conclure, un récapitulatif visuel des éléments avancés dans cette section :

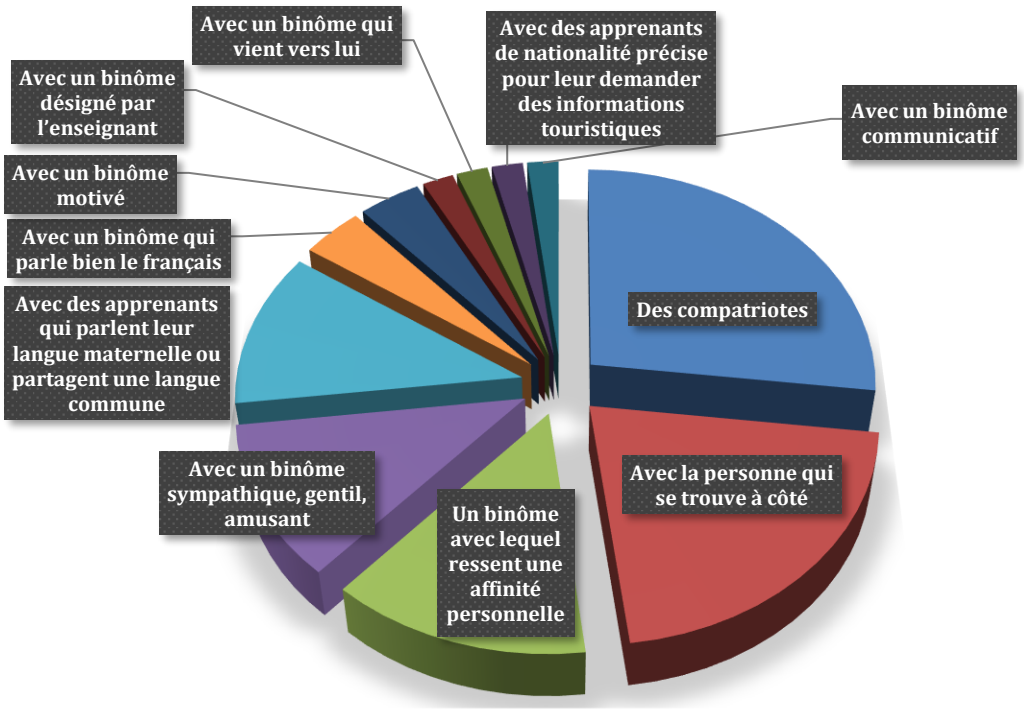


Figure 37 – *Avec qui travailler et communiquer en salle de classe ?*

B) Difficultés de communication interculturelle et de co-apprentissage

Dans leur discours sur la communication entre apprenants en classe de FLE les enquêtés signalent un certain nombre de difficultés ainsi que des attitudes compromettant le co-apprentissage. Il faut mentionner en premier lieu les attitudes qui, pour certains d'entre eux, concernent le savoir-être dans la classe ainsi que le savoir apprendre. Les

exemples évoqués sont nombreux et vont des comportements sociaux culturellement marqués et non partagés par l'ensemble de la classe —« *je suis dérangé quand quelqu'un se mouche dans la classe, mais c'est peut-être de sa culture. À mon avis, si on doit faire une chose pareille, on doit sortir de la salle et le faire dehors* » (annexe 2, 124 : 3-6), explique Frederick alors que Wonjin signale que « *parfois, les apprenants dans la classe font des gestes qui sont impolis pour moi. Je pense que c'est à cause de la différence culturelle entre nous. Par exemple, un jour, une fille pose son pied sur une chaise à côté d'elle ; pour moi, ce geste est malpoli. En tout cas je ne sais pas si je dérange quelqu'un dans la classe* » (annexe 2, 349 : 17-20)—, jusqu'à l'expression des difficultés personnelles d'apprentissage dont parle Joyce[257]. Mais la catégorie la plus fournie est celle qui concerne la mauvaise qualité des interactions à l'intérieur d'un groupe ou vis-à-vis de la classe, c'est-à-dire l'ensemble des attitudes considérées comme dérangeantes pour le bon déroulement du cours, à commencer par le bavardage insistant ou peu discret de certains camarades[258]. Éveline, Linda et Helen signalent aussi le manque de savoir travailler ensemble : « *Dans mon cours actuel, il y a une Colombienne, elle a plus de 30 ans, elle est déjà professeure, elle a de l'expérience dans le domaine de l'enseignement de langue française. Cette Colombienne parle parfois plus que la professeure. Elle est toujours leader dans son groupe et cela me dérange parfois, car d'après moi, elle lui manque l'esprit de travailler dans un groupe* » (Éveline, annexe 2, 91 :4-8) ; *« [L'Irakien] parle et travaille beaucoup, mais je crois qu'il ne pense pas aux autres* » (Linda, annexe 2, 226 : 6) ; et « *Je n'aime pas travailler avec un garçon japonais parce qu'il est très timide donc quand je travaille avec lui c'est seulement moi qui parle, mais lui il reste silencieux* » (Helen, annexe 2, 148 : 20-21). En effet, comme Guilherme l'explique en parlant de ses interactions en cours, la

[257] « *La fille suisse c'est la personne qui a le plus de difficultés dans la classe et qui parle de ses difficultés. Il est possible que les personnes qui ne parlent pas ont plus de difficultés qu'elle, mais on ne le sait pas. Quand on a un devoir, on le corrige nous-mêmes, elle dit à tout le monde si elle n'a pas bien fait son devoir. Moi, je ne dis à personne que j'ai eu des difficultés pour faire mon devoir sauf si quelqu'un me le demande, les autres font pareil* » (annexe 2, 185 : 6-11).

[258] Diane observe que « *[les Colombiens] parlent beaucoup et parfois cela me dérange, car parfois je ne comprends pas pourquoi ils parlent* » (annexe 2, 63 : 9-11). Justin rencontre le même type de problème dans sa classe : *« Par rapport aux autres apprenants dans mon cours, en fait, il y a un Brésilien qui parle beaucoup pendant les cours, la fille canadienne aussi, ils parlent à une très haute voix. Quand la professeure est en train de parler, ces deux étudiants l'interrompent et parlent à haute voix, donc je me demande « pourquoi parlez-vous maintenant, pourquoi parlez-vous fort ? La professeure peut vous entendre ». Leur comportement me dérange beaucoup et je le trouve très mal poli. Les Brésiliens, le Catalan, et l'Angolais n'ont pas peur de parler et de lever la main pour parler pendant les cours »* (annexe 2, 203 : 23-30), et puis, toujours par rapport à sa compatriote canadienne : « *lorsqu'elle parle à haute voix je me dis : mais pourquoi tu fais ça, c'est très maladroit ! et je rougis après cela* » (annexe 2, 205 : 33-34). Il semblerait, d'après les propos de Justin, que cette réaction de honte l'emporte sur la simple incompréhension lorsque l'attitude réprouvable en cours vient d'un concitoyen.

timidité (réelle ou liée à une conscience des propres limitations linguistiques) peut poser un véritable problème en matière de savoir travailler ensemble. *« Je n'aime pas parler beaucoup avec eux, car j'ai encore une difficulté pour parler français. Après l'amélioration de mon niveau de français, le contact avec les autres apprenants dans la classe sera plus facile* » (annexe 2, 140 : 5-7), déclare-t-il.

Sur un plan différent, les écarts de niveau de langue et les positionnements jugés comme erronés sont un autre élément qui perturbe la dynamique collaborative et d'apprentissage de la classe. Selon Éveline *« [les Coréennes de sa classe] ne sont pas assez sérieuses pour suivre les cours* » (annexe 2, 91 : 9), et l'avis de Tintin sur les apprenants brésiliens n'est pas moins tranché : « *Je trouve que les Brésiliens sont timides, ils ne parlent pas beaucoup, je pense qu'ils n'ont pas le niveau B1.2, mais comme c'est le test oral qui décide de notre niveau et comme les Brésiliens parlent portugais qui est une langue proche du français, ils sont dans ce niveau. Ils peuvent comprendre et parler, mais cela n'est pas forcément leur vrai niveau. Je pense qu'ils doivent changer de classe et descendre vers un niveau inférieur* » (annexe 2, 337 : 32-34, 338 : 1-3). D'autres fois, le manque d'investissement dans le travail est durement jugé aussi bien de façon générale qu'en termes d'apprenants concrets. Justin remarque, par exemple, que « *le garçon angolais a la nationalité française et il est dans notre groupe de niveau B2.6, cela m'étonne énormément* » (annexe 2, 201 : 7-8) ; Aladin explique que « *la Canadienne ''chinoise'' est toujours paresseuse, elle a toujours sommeil [un geste du visage d'Aladin exprime la réprobation par rapport à cette fille]* » (annexe 2, 13 : 2-3), et Nayef avance un jugement en partie autoréflexif : « *[Les Qataris sont comme les Saoudiens. Les Qataris dans ma classe ont des bourses de l'État de Qatar. Ils auraient dû finir leur cours de français cela fait un an et demi, mais ils le font toujours. En plus, ils ont le même niveau que moi qui fais le cours depuis seulement deux mois]* » (annexe 2, 251 : 13-16) … *« [Je pense que « le peuple arabe » n'aime pas beaucoup travailler contrairement aux autres peuples dans le monde]* » (annexe 2, 252 : 1-2).

Mais, la motivation et les cultures de l'enseignement/apprentissage étant très différentes dans ces classes, c'est surtout au moment de la gestion et réalisation des tâches communes que ce manque de travail pose un véritable problème aux apprenants les plus investis. Deux interviewés s'expriment très clairement à ce sujet. Lola, chinoise, raconte ainsi son expérience : « *En fait, quand on travaille en groupe, il y a des problèmes, on travaille en groupe de quatre personnes, on fait une enquête et à la fin on doit écrire un rapport et faire un exposé. Dans mon groupe, il y a deux Chinois, un Américain et un*

Arabe. Je pense que pour les Arabes il est difficile de communiquer, on discute concernant le travail, mais l'arabe n'écrit pas exactement ce qu'on a dit ensemble. L'Américaine n'est pas très active. Donc dans notre groupe, les choses ne se passaient pas très bien, je pense qu'il nous faut une personne pour corriger notre travail, par exemple ; les formats du travail des Arabes sont différents et il faut passer beaucoup de temps pour qu'ils corrigent leur travail. La communication se passait bien dans mon groupe au niveau des relations interpersonnelles, mais c'est juste le travail qui posait un problème » (annexe 2, 52 : 7-16). Et Nayef confirme à son tour : *« [En ce qui concerne ma motivation par rapport aux autres apprenants, je perds l'envie de travailler si je fais mon activité dans la classe avec quelqu'un qui n'est pas motivé pour effectuer cette activité. […] J'ai travaillé une fois avec un Qatari et j'ai décidé de ne plus travailler avec lui, car il ne fait jamais attention à ce que l'on doit faire] »* (annexe 2, 254 : 2-15) [259].

La gestion de la tâche commune présente aussi d'autres difficultés de communication, surtout dans la phase de négociation. Cette phase délicate est approchée par les interviewés qui l'évoquent avec des attitudes différentes. Helen préférer le travail individuel : « *Je n'aime pas travailler en groupe dans la salle de classe, je préfère travailler toute seule. Je pense que je travaille mieux toute seule »*, car *« il est difficile pour moi de se mettre d'accord avec ce qu'ils disent les étudiants qui travaillent avec moi* » (annexe 2, 153 : 13-16) ; Petar en revanche aborde avec naturalité la dynamique de discussion : « *Quand nous essayons de parler, on ne peut pas toujours tout comprendre et la tâche devient difficile pour nous. Moi, je propose une chose et les autres proposent d'autres choses. Pour moi, c'est important qu'il ait toujours d'autres idées différentes des miennes. Il y a toujours des conflits pour faire le travail avec les autres et c'est normal* » (annexe 2, 299 : 31-34) ; et Olivia se limite à une simple description : « *Je travaille avec le Monsieur irakien et chacun essaye de convaincre l'autre de son point de vue* » (annexe 2, 271 : 23-24). Il n'en demeure pas moins que la fermeture d'esprit dans la discussion et le manque de disposition à la négociation sur la manière de mener à bien la tâche commune

[259] Bien entendu, les problèmes de collaboration peuvent se poser aussi avec des compatriotes, comme c'est le cas pour Diane : « *un garçon, un Chinois. Il n'a pas rendu le travail à temps. Je lui ai dit : ''je ne veux plus travailler avec toi et je vais rendre le travail sans mettre ton nom''. Il ne m'a rien répondu. Les autres étudiants m'ont dit qu'il est toujours comme ça quand il travaille avec eux aussi* » (annexe 2, 68 : 3-6). Anne évoque aussi sur les problèmes du travail collaboratif entre apprenants en classe multilingue selon un troisième critère qui ne concerne ni la culture d'apprentissage ni l'attitude individuelle : la motivation d'apprentissage liée aux raisons du séjour et à la durée envisagée. « *Concernant les autres apprenants, je trouve que leur motivation est moyenne, ils ne s'intéressent pas trop au cours, je pense qu'ils viennent pour quelque mois, ils profitent pour visiter la France et faire un cours de français »* (annexe 2, 33 : 12-14), commente-t-elle.

sont un écueil dont certains propos se font écho. Diane signale à propos des Colombiens de sa classe qu' « *il est difficile de les convaincre quand je travaille avec eux, ils sont têtus* » (annexe 2, 63 : 10-11) ; Diane conclut sur les Libyens : *« Ils ont leurs idées personnelles et ils tiennent à leurs points de vue. Le Libyen veut toujours argumenter, s'exprimer et demander pour être sûr. Ils ont des odeurs, il ne sent pas bien [rires]* » (annexe 2, 64 : 1-3), et Wonjin précise qu'elle n'aime pas travailler avec le seul garçon de sa classe, un apprenant chinois, car « *ce garçon est gentil, mais il n'écoute jamais les autres* » (annexe 2, 350 : 24). Toujours par rapport à ce même apprenant, Soonmi va plus loin et qualifie leur problème de communication interpersonnelle et/ou culturelle directement d'incompréhension : « *Je n'aime pas travailler avec le garçon chinois, car on est très différent moi et lui ; je ne comprends pas ce qu'il me parle* » (annexe 2, 330 : 13-15), et puis, « *j'ai une grande difficulté pour comprendre le garçon chinois et il est très difficile pour moi de comprendre ses idées. Il essaye d'imposer ses idées en général* » (annexe 2, 330 : 20-21). Tintin semble évoquer un problème similaire lorsqu'elle déclare : « *il y a une personne qui n'est pas vraiment sympathique. Il est brésilien, il est timide et je ne comprends pas ce qu'il pense* » (annexe 2, 340 : 22-24).

Lors des discussions collectives, des propos liés à des attitudes culturelles peuvent également causer des frictions. Aladin fournit un exemple éloquent de ce qu'il considère un étalage indélicat sur un sujet d'autant plus sensible que son pays se trouvait en guerre en ce moment : « *Dans ma classe du niveau précédent, il y avait deux Américains, un très gentil et aimable, l'autre est toujours orgueilleux et dit « je suis Américain, j'aime les pistolets, j'aime la chasse », tout cela dans la salle de classe. À mon avis, il n'a pas besoin de nous dire tout cela. Je ne sais pas pourquoi il aime montrer qu'il aime les armes, c'est possible que ce soit à cause de sa personnalité. C'étaient ses réponses à une question sur les loisirs qu'on aime, alors lui il aime le sport du tir. Cet Américain disait* : « *[j'aime le tir et j'aime les armes, je suis Américain] ». La professeure a été choquée de sa réponse* » (annexe 2, 17 : 27-34). Cela dit, les exemples de propos considérés culturellement choquants venant d'apprenants de différentes nationalités sont moins nombreux dans le récit des interviewés que de cas de friction entre compatriotes en parlant de leur propre pays. Ce type de situation se pose parfois lorsque l'enseignant demande de comparer un aspect culturel de la France dont il a été question en cours avec la façon de faire dans le pays d'origine des apprenants, mais pas exclusivement. Il s'agit donc de cas de négociation intraculturelle qui restent pertinents pour le type de communication que nous analysons, car l'enjeu est, au final, l'image proposée de son pays ou sa culture d'origine au reste de la

classe. Dans la discussion évoquée par Pâmella, des aspects politico-sociétaux étaient l'objet de la négociation : « *j'ai eu un malentendu avec un Brésilien à cause de la loi brésilienne, car il y a beaucoup de Brésiliens qui ne comprennent pas très bien la loi au Brésil, mais c'était juste une discussion. En général je suis tranquille et on ne peut pas me déranger facilement* » (annexe 2, 282 : 3-6). Dans le récit d'Aladin, en revanche, la dimension affective est plus appuyée : « *Par rapport à ce qui concerne les autres étudiants, je n'aime pas quand mes amis parlent des choses négatives de l'Irak, il faut plutôt positiver la situation en Irak et parler des bonnes choses. Il y a beaucoup de choses positives en Irak. Mon ami irakien parle toujours que la situation en Irak est très mauvaise, parlant des explosions et d'une vie anormale là-bas. Je n'aime pas du tout cela, j'aime parler des bonnes choses de mon pays. Il y a des choses négatives, bien sûr, mais je ne veux pas les exposer dans la classe parce que déjà à la télévision beaucoup de choses négatives passent sur l'Irak, partout dans le monde. Il y a des choses positives en Irak, il faut les montrer, car les médias ne le font pas* » (annexe 2, 17 : 18-25).

C) La différence culturelle : généralisation, stéréotypes et adaptation

L'exercice de description détaillée de la classe de FLE en termes de composition nationale proposé en fin d'entretien fournit l'occasion pour les enquêtés de faire des portraits personnels, mais aussi des généralisations ainsi que d'affirmer ou questionner leurs stéréotypes. Mis en miroir avec les propos tenus pendant l'interview il permet d'avancer quelques considérations en guise de conclusion sur l'apprentissage à la communication interculturelle qui se déroule avec plus ou moins de bonheur dans ces classes plurilingues et multiculturelles en milieu homoglotte.

Il faudrait noter pour commencer, et quitte à souligner l'évidence, l'opportunité que ces classes représentent en termes d'exposition à la multiculturalité. Certains enquêtés expliquent avoir eu leur premier contact avec « une culture » jusqu'alors inconnue grâce à la rencontre d'un ou plusieurs camarades de classe[260]. Certes, les appréciations

[260] Si certains enquêtés mentionnent avoir déjà largement fréquenté d'autres cultures/communautés nationales dans leur pays —c'est notamment le cas des Canadiens pour les Indiens et Chinois : *« Beaucoup d'Indiens sont dans les écoles d'ingénierie au Canada, je pense qu'il y beaucoup de stéréotypes sur les Indiens au Canada* » (annexe 2, 42 : 10-12) affirme Chila ; et Justin : *« Il y a beaucoup de Chinoises à Toronto, donc je connais beaucoup de Chinoises* » (annexe 2, 200 : 23-24)— Petar n'avait jamais rencontré de Canadiens auparavant et c'était pareil pour Guilherme et les Chinois : « *Je pense que leur langue est très différente du français, pas comme le portugais qui est une langue proche du français. Je pense que les Chinois en général sont désorganisés et l'écart entre les riches et les pauvres est très grand, mais je n'avais jamais vu de Chinois auparavant* » (annexe 2, 138 : 5-9).

individuelles sur le caractère (mais aussi sur les attitudes ou comportements sociaux) fournies dans ces descriptions des classes s'avèrent moins pertinentes pour notre recherche que les généralisations culturelles et nationales. Celles-ci ne manquent pas dans le corpus et se contredisent parfois pour un même groupe national, de sorte que l'image globale qui en résulte reflète une réalité complexe et difficile à systématiser, comme le cas des Chinoises le démontre.[261] Lena trouve aussi que « *les Espagnoles dans la classe sont très ouvertes et parlent tout le temps, elles sont communicatives* » (annexe 2, 214 ; 4-5) et Inma observe à son tour que les Brésiliens « *aiment beaucoup danser et faire des relations avec les gens. Ils sont toujours avec le sourire et ils sont sympathiques* » (annexe 2, 159 : 7-9). Éveline généralise et stéréotype des deux côtés, en comparant Japonais et Chinois : « *tu demandes cette question à une Chinoise [rires]. Les Japonais sont plus sérieux et travailleurs* » (annexe 2, 91 : 10-11), et Diane complète ainsi leur portrait culturel : « *en général les Japonais sont gentils et se comportent bien avec les autres. Ils respectent les rites et il y a une hiérarchie très sévère à respecter* » (annexe 2, 63 : 2-3). Anne explique, pour finir, que « *les Nicaraguayennes parlent beaucoup, je pense que c'est à cause de leur culture, elles sont très bruyantes et aiment se montrer, elles sont africaines de visage* » (annexe 2, 36 : 27-28).

En amont de ces perceptions, et de beaucoup d'autres caractérisations individuelles, la classe de FLE fait donc quotidiennement l'expérience de la différence culturelle. Certains interviewés l'intègrent explicitement dans leur discours et nous avons pu recueillir plusieurs mentions à la culture chinoise en ce sens, un groupe numériquement bien représenté dans la plupart des classes de FLE[262]. Cette dynamique d'interactions pédagogiques et sociales n'exclut pas la permanence de représentations très sommaires, voire même de stéréotypes. Nous avons eu l'occasion d'évoquer le stéréotype négatif

[261] À la généralisation de Guilherme que nous venons de citer s'ajoutent celle de Justin : « *les Chinoises dans la classe sont des Chinoises typiques, c'est-à-dire qu'elles sont très silencieuses, elles sont excellentes en grammaire, pas en prononciation, elles travaillent très dur* », « *elles sont très gentilles et très sympathiques* » (annexe 2, 200 : 19-22), celle d'Helen : « *les Chinoises sont ensemble, les autres étudiants n'aiment pas être ensemble comme les Chinoises* » (annexe 2, 148 : 21-23) ou encore celle de Lena : *« les Chinoises m'ont surpris par leur niveau de français et aussi par le fait qu'elles sont bien communicatives ; elles ne sont pas timides, elles aiment parler et exposer leur culture* » (annexe 2, 214 : 7-9).

[262] Pâmella observe par exemple que « *je suis plus chaleureuse, les autres sont plutôt froids, mais je pense que cela n'est pas grave. Ce sont les cultures qui sont différentes. Les Chinoises sont différentes par exemple, je pense que leur pays est différent, la politique en Chine est différente aussi du reste du monde, donc les Chinoises sont plus différentes* » (annexe 2, 282 : 29-32) et ailleurs « *Les Chinois sont intéressants et différents, leur culture est différente, mais ils sont très sympathiques* » (annexe 2, 284 ; 8-9). Petar exprime la distance culturelle qu'il ressent en ces termes : « *Les Chinois sont les plus bizarres pour moi : leur culture est très différente de la mienne, ils sont timides, ils ne participent pas aux soirées au contraire des Italiens et des Brésiliens, je n'ai jamais vu un Chinois dans une soirée. Je trouve bizarre le fait que les Chinois ont tous des prénoms français [rires]* » (annexe 2, 293 : 11-14).

d'Anne sur le garçon libyen et la façon dont celui-ci décourageait toute interaction sociale avec les hommes « arabo-musulmans » en général. Frederick semble avoir également confirmé un stéréotype négatif sur les Américains, cette fois-ci à leur contact : « *Je pense qu'ils sont dictateurs, ils sont américains, fiers, ils dominent tout le monde, leur pays est numéro un dans le monde* » (annexe 2, 119 : 2-3). Mais d'autres fois les contacts interpersonnels en classe permettent de questionner ces stéréotypes et d'arriver à une compréhension plus nuancée de l'autre culture. Plusieurs interviewés ont fait cette expérience, à commencer par Chila, qui la rapporte ainsi : *« Je pensais que les Chinois et les Asiatiques se ressemblent tous, mais je ne le pense pas maintenant, car après rencontrer beaucoup d'Asiatiques dans ma résidence, des Malaisiens, des Chinois et d'autres, je trouve qu'ils sont différents. Je pense qu'il y a beaucoup de stéréotypes concernant les Chinois et les Asiatiques en général* » (annexe 2, 42 : 4-8). Toujours d'une façon un peu vague, Pâmella évoque aussi la façon dont sa perception antérieure des Nord-Américains a changé : *« ils sont américains [rires]. À mon avis, j'avais des préjugés contre les Américains, je pensais qu'ils sont fiers et orgueilleux, mais en les voyant dans la classe j'ai changé d'avis, je pense qu'ils sont tranquilles. Ils parlent beaucoup et je trouve que leur culture n'est pas très différente de la mienne. En général, les Brésiliens aiment la culture américaine, leur musique, etc. En tout cas, la culture américaine est présente fortement au Brésil à travers le fast-food, la musique et le cinéma* » (annexe 2, 284 : 2-7). Justin explique aussi comment la rencontre d'un universitaire sénégalais lui a fait questionner le préjugé socio-économique qui stéréotype sa vision de ce pays : « *Je ne connais pas beaucoup de Sénégalais, alors je n'ai pas d'avis là-dessus à part le stéréotype que les Sénégalais sont des immigrés, ils sont souvent pauvres et habitent les banlieues. Je déteste de dire cela, mais les seuls Sénégalais que j'ai connus sont ceux qui sont à côté de la tour Eiffel et qui vendent des produits. Ils sont un peu pauvres et mal habillés, ils parlent souvent à haute voix, ils se comportent mal, je pense. Le Sénégalais qui est dans ma classe n'est pas du tout comme ces Sénégalais que j'ai connus à Paris parce qu'il est étudiant à l'université donc c'est pour cela qu'il est, peut-être, différent* » (annexe 2, 200 : 4-11). Plus paradoxalement, Nayef affirme avoir mis à profit son expérience de communication avec les Libyens de sa classe pour nuancer sa vision stéréotypée et très négative d'une catégorie culturelle aux contours assez flous et dans laquelle il pourrait lui-même se voir inclus : « *[Je croyais que les Libyens sont des profiteurs. J'avais cette idée de tous les Arabes qui vivent en France, mais je pense qu'il y a, dans tout peuple, des bons et des mauvais. Les Arabes qui sont avec moi dans la classe sont très bien, mais il est possible que d'autres*

soient mauvais] » (annexe 2, 251 : 9-12). Enfin, les bénéfices des discussions et de la coopération réussie en classe de FLE sur la base de traits ou d'attitudes partagées, souvent prolongés par une socialisation multiculturelle à l'extérieur de ses murs, favorisent en dernière instance un apprentissage de l'ouverture et de la négociation. Olivia, chinoise, en témoigne lorsqu'elle affirme : « *Je me sens à l'aise avec les Brésiliens. Je suis à l'aise aussi avec le Monsieur irakien. On parle, moi et lui, souvent en dehors de la salle de classe* » (annexe 2, 271 : 20-21). « *L'Irakien est plus âgé que nous, marié et professeur dans son pays. Il est intéressant* » (annexe 2, 271 : 20-21 et 264 : 9), de la même façon que Petar, qui met à son tour en avant la ressemblance et les traits communs avec d'autres nationalités : « *Les Italiens sont très émotionnels, ils viennent du sud. J'aime les Italiens, nous sommes très proches* » (annexe 2, 293 : 2-3) et *« [les Canadiens] sont très agréables […] Ils sont comme les autres, ils ont les mêmes intérêts que moi, ils aiment faire la randonnée, demain on ira ensemble faire une randonnée* » (annexe 2, 294 : 1-4).

5.3.2.3. Motivation et attitudes en classe de FLE en milieu homoglotte : vers un apprentissage de la CCI ?

Apprendre une langue en milieu homoglotte a ceci de particulier : les interactions en langue étrangère se poursuivent en dehors de la classe, où il est possible de tester dans la vie de tous les jours l'utilité et le caractère pratique des enseignements. Parallèlement, nous avons pu constater que l'observation de la différence et l'analyse de leurs expériences amenait les apprenants à identifier des besoins d'apprentissage dans le but d'assurer la communication quotidienne indispensable avec les autochtones, d'aller à leur rencontre ou de tisser du lien social avec eux. La question que nous nous poserons donc pour conclure, afin de mieux comprendre l'impact spécifique de l'expérience de l'apprentissage du FLE en milieu homoglotte sur la construction de la CCI, est articulée en trois volets. D'abord, quels sont besoins d'apprentissage que les apprenants interviewés ont pu identifier dans leur discours au vu de leurs expériences de communication ? Ensuite, quels aspects du cours de FLE contribuant au développement de leur niveau de compétence de communication interculturelle (savoirs et savoir-faire) ont-ils trouvé motivants ? Et, enfin, peut-on identifier un retour spécifique chez ces apprenants de FLE en classe multiculturelle sur des apprentissages comme celui de la décentration ou des savoir-être et savoir-apprendre, également intégrés dans la CCI, qu'il s'agit de développer pendant leur séjour ?

Dans la mesure où le niveau de compétence langagière était le principal problème identifié par les apprenants au moment d'analyser leurs difficultés de communication avec les autochtones (voir figure 33, p. 326), il est logique que ceux-ci mettent en avant le besoin de développer prioritairement ces compétences (grammaticale, lexicale et de prononciation), même si trois attitudes peuvent être distinguées, indépendamment du niveau de langue des interviewés.[263] *« Je pense que mon niveau de langue me pose des problèmes pour communiquer en français »* (annexe 2, 104 : 9-10), déclare tout simplement Faith (A2.3). Et Michelle (B1.2), de façon encore plus explicite : *« Je pense que la seule difficulté pour communiquer avec les Français natifs est la langue »* (annexe 2, 240 : 29-30), même si l'interviewée canadienne prend soin de signaler immédiatement que *« la culture est difficile pour moi à cause de la difficulté liée à la langue »* (annexe 2, 240 : 32). En effet, dans ce premier groupe d'enquêtés considérant uniquement la nécessité des apprentissages linguistiques, certains propos mettent en évidence la conception du culturel comme un répertoire de connaissances ou comportements « à part », dont l'importance sur l'acte de communication reste à discuter. Ainsi, Nayef (A2.3) explique : *« [Je pense qu'il est possible d'apprendre une culture très vite, même dans une semaine. Mais apprendre une langue demande beaucoup plus de temps. Il est sûr que le fait d'apprendre la culture d'un peuple facilite la communication avec ce peuple] »* (256 : 21-25) ; alors que Safa (A2.2) place le respect et l'empathie individuelles au-dessus de toute signification ou attitude socialement partagée : *« [Je pense que la langue est le problème parce que les gens peuvent être différents par leur culture et leur façon de comprendre la vie, mais ils partent tous d'un seul principe : lorsque tu parles avec quelqu'un, tu le fais pour ce qu'il est en tant que personne et pas selon sa culture. Je lui parle psychiquement, je l'aime psychiquement et je le déteste psychiquement. Cet amour et cette haine influencent l'autre aussi. Mais comment parler avec une personne avec qui vous ne partagez pas une langue ? En parlant avec quelqu'un, il faut le regarder dans les yeux afin de comprendre si vos mots le dérangent et donc les changer pour ne pas le gêner. Moi je n'ai pas besoin de connaître la culture de l'autre parce que je suis assez cultivé pour comprendre sa culture, mais j'ai besoin de la langue pour pouvoir parler avec lui. Tu dois parler la langue pour pouvoir convaincre l'autre de ton point de vue] »* (annexe 2, 315 : 13-22). D'autre part, un deuxième groupe d'apprenants priorise leur besoin d'apprentissages linguistiques

[263] Nous analyserons ici les données recueillies dans le tableau 52 (annexe 3, 442-444) sur l'analyse des difficultés et priorité des apprentissages.

surtout du fait qu'ils ne perçoivent la culture hôte comme présentant pour eux une véritable difficulté de décodage ou un effort d'adaptation, soit pour des raisons d'attitude personnelle —*« Je pense que c'est la langue qui me pose des problèmes. J'aime la culture française. Je pense que je suis une personne qui a l'esprit ouvert, j'aime les idées différentes. J'aime ce que je fais et j'accepte les autres »* (Chila, A2.5 ; annexe 2, 174 : 1-3)— soit pour des raisons de proximité… Tel est le cas de Joyce et Justin (canadiens), Helen (brésilienne), Inma (espagnole) et Lena (suisse), dont le discours porte parfois la trace de comparaisons avec d'autres expériences culturelles plus exigeantes ou d'autres apprenants venant d'un ailleurs 'plus éloigné'. Justin explique, par exemple, que *« j'avais habité en Corée du Sud pendant 7 mois ; par comparaison à la culture coréenne, les Français sont très proches de moi, alors je suis bien flexible concernant la culture française »* (annexe 2, 202 : 30-32) ; Petar insiste sur le fait qu' *« aujourd'hui il y a une culture européenne, les cultures commencent à se mélanger »* (annexe 2, 295 : 25-26), et Lena résume ainsi la question : *« Je pense que pour les Asiatiques, il est important de savoir sur la culture française, mais ce n'est pas important pour moi parce qu'en Suisse et en France la culture et presque la même, elle n'est pas différente »* (annexe 2, 217 : 6-8). Enfin, le reste des interviewés considère, d'une façon ou d'une autre, la langue-culture ou la nécessité d'acquérir, en parallèle avec les savoirs et savoir-faire (socio)linguistiques, un certain nombre de connaissances et savoir-faire socioculturels. *« Je pense qu'il faut tous les deux [langue et culture]. Je pense qu'au fur et à mesure de mon progrès linguistique, le culturel devient la tâche la plus difficile à accomplir. Les Français et les Chinois n'ont pas la même logique de réflexion »* (annexe 2, 95 : 1-3), commente Éveline (A2.2). L'enquêtée évoque ainsi une perception généralisée chez les apprenantes de son groupe national, pour qui la distance linguistique avec le français est grande et implique par conséquent un autre découpage du monde[264]. Mais elle va aussi plus loin en expliquant ensuite que *« je pense que quand je parle français en France, j'utilise souvent la culture chinoise. Je pense que les Chinois et les Français n'ont pas la même logique, parfois je parle des choses et mes amis me disent que c'est du français à la chinoise et quand mon ami français parle chinois je trouve qu'il parle chinois à la française »* ; et puis, pour conclure : *« je pense que c'est bien d'apprendre des choses de la culture de l'autre quand on parle sa langue pour ne pas lui*

[264] Olivia explique aussi que *« la grammaire et la conjugaison en français sont importantes et autour de ce sujet il y a une histoire, mais cela n'est pas compréhensible pour les Chinois qui n'ont pas la conjugaison dans leur langue »* (annexe 2, 273 : 1-4) et les commentaires sur la différence de « logiques » entre les deux langues sont nombreux.

faire mal, par exemple il ne faut pas demander l'âge d'une jeune dame » (annexe 2, 96 : 21-26).

Il est intéressant de constater cependant que, lorsque les besoins d'apprentissage sont plutôt abordés sous la forme concrète de thématiques que les interviewés souhaiteraient voir traitées en cours de FLE, le discours évolue significativement[265]. Encore une fois, les propos de Safa font exception lorsque celui-ci affirme, en cohérence avec son manque d'intérêt déjà exprimé par la socio-culture, que : *« [Cette question ne m'intéresse pas du tout (le quotidien en France) et ceci pour deux raisons : la première est que la manière de se comporter avec l'autre est universelle, la place du couteau et de la fourchette à côté de l'assiette est la même dans tous les pays et si j'ai besoin de le savoir je l'apprends; la deuxième est qu'il y a des choses dont l'ignorance n'est pas un grand problème. Ce n'est pas important pour moi par exemple de savoir comment une prostituée enlève ses vêtements pour exposer son corps, car je ne vais pas entrer dans des endroits où ces choses se passent] »* (annexe 2, 315 : 29-43) [266]. Mais à part ce cas précis, le constat est très largement partagé. Alors que seulement Faith et Guilherme s'expriment en termes d'intérêt ou de curiosité sur les apprentissages linguistiques ou culturels liés à la vie quotidienne des français, d'autres en évaluent leur utilité *« dans la vie de tous les jours »* (Nayef[267]) ou la façon dont ces connaissances pourraient « faciliter » leur vie en France (Linda). Le groupe le plus nombreux s'exprime toutefois en termes de besoin d'apprentissage, quitte à ajuster parfois des propos précédemment énoncés... *« J'ai besoin de la culture française, c'est-à-dire comment les Français accueillent quelqu'un chez eux, cela provient de la culture et non pas de la langue, comment les Français vivent, comment ils vont au restaurant et comment ils utilisent les transports, j'ai besoin de cette culture pour pouvoir m'intégrer dans la société française »* (annexe2, 18 : 19-22) observe Aladin, qui insiste ailleurs : *« J'ai besoin de savoir plus sur le quotidien des Français et leur comportement dans la rue, aux*

[265] Les données analysées dans cette sous-partie sont recueillies dans le tableau 54 (annexe 3 : 449-454).

[266] Safa note au sujet de sa motivation en cours de FLE : *« [L'homme se motive lorsqu'il a un but, ceci est l'aspect général de la motivation. L'aspect personnel est le fait que je marque les mots que j'estime nécessaires pour la communication avec les gens hors de la salle de classe, ou utiles pour ma spécialisation] »,* et puis *«[en général, dans la salle de classe de français langue étrangère, je suis motivé pour apprendre ce qui est utile dans ma vie quotidienne en France] »…* même s'il précise tout de suite *« [mais maintenant je n'ai aucune envie de parler avec les Français] »* (annexe 2, 317 : 12-19).

[267] *« [J'aime apprendre sur la vie quotidienne des Français. Je pense que ces sujets sont les plus intéressants à apprendre parce que je peux les utiliser dans la vie de tous les jours. Par exemple, nous, les Arabes, on peut dîner même à minuit, et on peut passer des soirées avec les amis jusqu'à 3 heures après minuit, des choses que les Français ne font pas. Nous sommes allés, moi, un autre Saoudien et un Français au centre-ville ; moi et mon ami saoudien on voulait dîner au centre, le Français était très surpris et nous a dit qu'en France on dîne au maximum vers 8 heures] »* (annexe 2, 257 : 11-17).

restaurants et aux supermarchés » (annexe 2, 23 : 14-15). En réalité, la perspective des savoirs et savoir-faire en rapport avec la vie quotidienne s'avère extrêmement parlante pour les apprenants en contexte homoglotte qui semblent conceptualiser leur compétence de communication interculturelle sous la forme simplifiée d'une compétence comportementale détenant la clé de la socialisation avec les autochtones comme synonyme d'intégration. Les remarques en ce sens ne manquent pas. Joyce le formule ainsi : *« Je pense que cela (les sujets sur la vie quotidienne des Français) pourrait faciliter ma communication avec les gens, donc faire des choses avec eux »* (annexe 2, 191 : 20-21). Diane commente à son tour : *« Oui, bien sûr cela m'intéresse [apprendre sur la vie quotidienne en France] […] car je vis en France et il faut savoir comment les Français vivent leur vie. C'est pour bien les comprendre aussi, cela serait utile pour faire des amis et faire connaissance avec des Français »* (annexe 2, 65 : 11-14) ; et plus loin : *« Par exemple lorsqu'on apprend sur les comportements à table pour manger on peut apprendre à bien se comporter pour éviter les mauvais comportements à table. Quand on apprend sur la société française, on peut comprendre les problèmes de cette société pour bien communiquer avec les Français »* (annexe 2, 66 : 17-20) [268]. Et Frederick, à son tour : *« Je préfère les sujets de la vie quotidienne, parce que si je ne comprends pas la vie quotidienne des Français, je ne pourrai ni me mélanger ni travailler avec eux »* (annexe 2, 122 : 19-20).

Comme le montre le graphique suivant, basé sur les données du tableau 54 (annexe 3 : 449-454), les thèmes/situation de communication de la vie quotidienne des autochtones l'emportent largement sur les autres sujets que les interviewés souhaitent travailler en classe de FLE :

[268] Parmi les interviewées chinoises (et coréennes) le besoin d'apprentissage « sur la vie quotidienne » des Français est formulé même par rapport à des cours de niveau de langue élevé. Éveline (A2.2) observe que cet apprentissage lui est très utile en termes de décodage culturel : *« je suis en France maintenant et je ne sais pas comment expliquer certaines choses »* (annexe 2, 90 : 24-25). Olivia (B1.6) commente que *« j'aime apprendre sur ces règles, ce qu'il faut faire ou ne pas faire, car dans une discussion avec un natif je ne dois dire ou faire des choses qui peuvent énerver mon interlocuteur »* (annexe 2, 270 : 12-13). Et même Lola (B2.5) explique : *« Je vais habiter avec une famille française ; pour moi, c'est la meilleure solution pour apprendre sur la culture française. Je pense que si je vais enseigner le français, il est obligatoire de comprendre la culture française, comment les Français vivent et font leur vie au quotidien. Dans le cours, il y a seulement des informations dans un manuel de français, mais ce ne sont pas des connaissances et des informations sur la vie quotidienne, donc elles ne sont pas d'informations concrètes »* (annexe 2, 53 : 6-11).

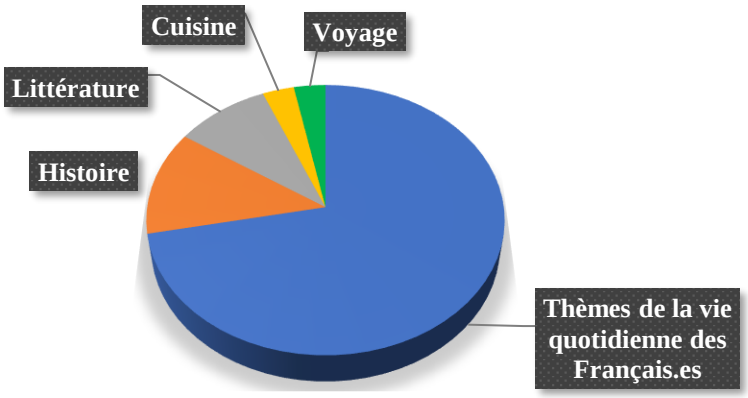


Figure 38 – *Sujets que les interviewé.e.s souhaitent travailler en cours de FLE*

Le fait est que, lorsque les apprenants ont dû définir la « culture » en répondant à l'une des questions de l'intervieweur, les comportements sociaux partagés étaient très bien représentés, avec la culture savante et, dans une moindre mesure, avec certains aspects du débat sociétal ou de l'actualité. Le récapitulatif ci-dessous, basé sur les données rassemblées dans le tableau 55 (annexe 3 : 455-457), donne une idée globale de comment les apprenants cernent la compétence culturelle, avec un ordre de fréquence des éléments textuellement cités :

La culture selon les interviewé.e.s	Revient … fois
Cuisine	17
Mode de vie	11
Habitudes	10
Histoire	9
Musique	3
Langue	3
Mode de penser	3
Coutumes	2
Arts	2
Centres d'intérêt	2
Traditions	2
Théâtre	2
Cinéma	2
Médias	**Une seule fois**
Littérature	
Accepter l'Autre	
Tolérance	
Égalité entre sexes	
Manière de comprendre la vie	
Mariage	
Architecture	
Vacances	
Mode de se comporter avec l'autre	

Travail	
Lois	
Système scolaire	
Comportements	
Se comporter en public	
Peinture	
Voyage	
Éducation	
Administration	
Géographie	
Autonomie	
Respect	
Le quotidien	
Être bien avec les autres	
Liens sociaux	
Lecture	
Savoir un peu sur tout	
Fêtes	
Salaires	
Vie sociale	
Communication	

Tableau 22 – *Définition de la culture selon les interviewé.e.s*

À la lumière de ces éléments nous ne pouvons pas exclure que l'ordre des questions posées en entretien ait favorisé une prise en compte graduelle chez les interviewés des aspects socioculturels de la communication en milieu homoglotte, prise en compte que la question sur les besoins d'apprentissage autour la vie quotidienne des Français a fini de cristalliser.

La deuxième question que nous nous posions au sujet de la motivation des apprenants en cours de FLE par rapport aux contenus (savoirs et savoir-faire) destinés à les outiller pour la communication interculturelle en dehors de la classe est difficile à démêler de celle de leur motivation en général. Nous avons déjà évoqué dans une section précédente les aspects de la communication pédagogique avec l'enseignant de FLE que les interviewés appréciaient ou n'appréciaient pas (voir p. 353&354 et tableau 50, annexe 3 : 431-438). Il est sans doute utile de rappeler que la qualité de cette communication avec l'enseignant, à laquelle viennent s'ajouter d'autres aspects concernant sa gestion des activités pédagogiques, est un facteur essentiel de la motivation à l'apprentissage en salle de classe. Les deux graphiques ci-dessous reprennent, sous une forme légèrement différente, ces éléments :

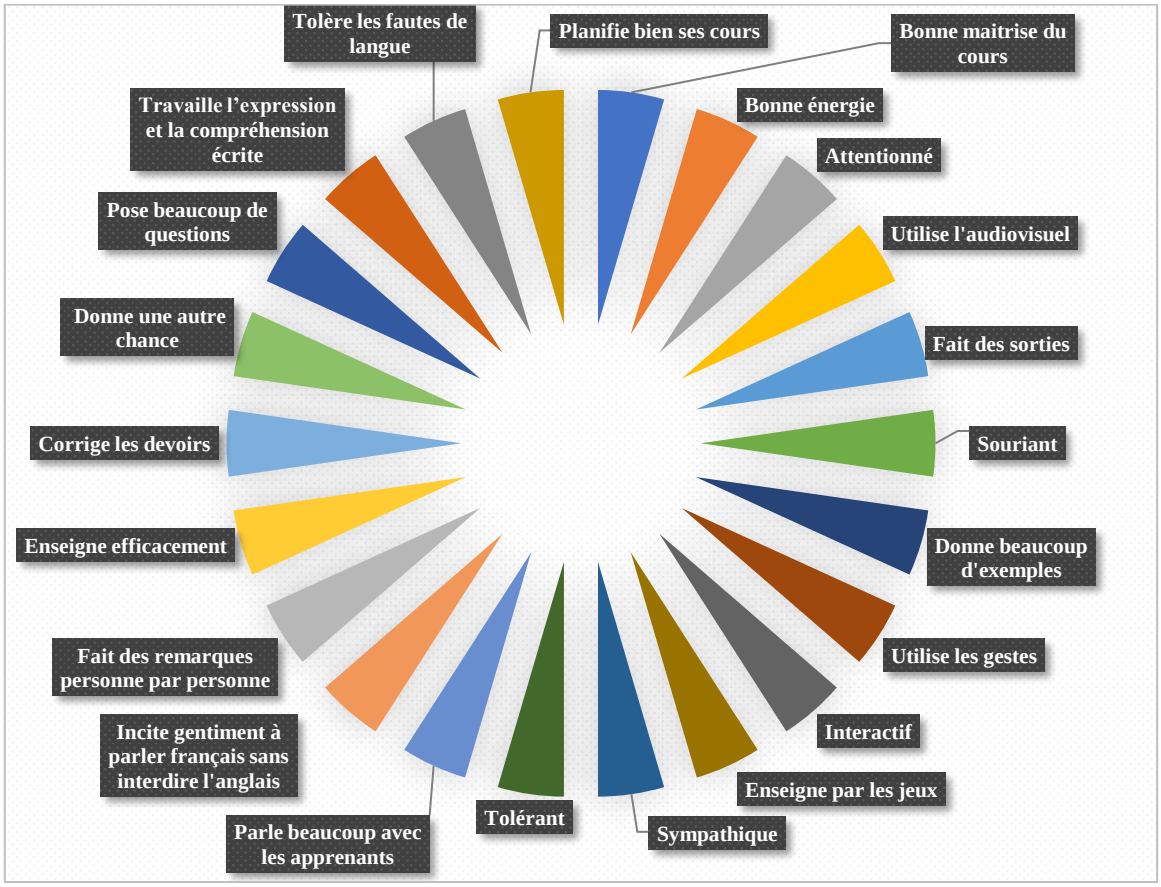


Figure 39 – *Attitudes motivationnelles du professeur selon les interviewé.e.s*

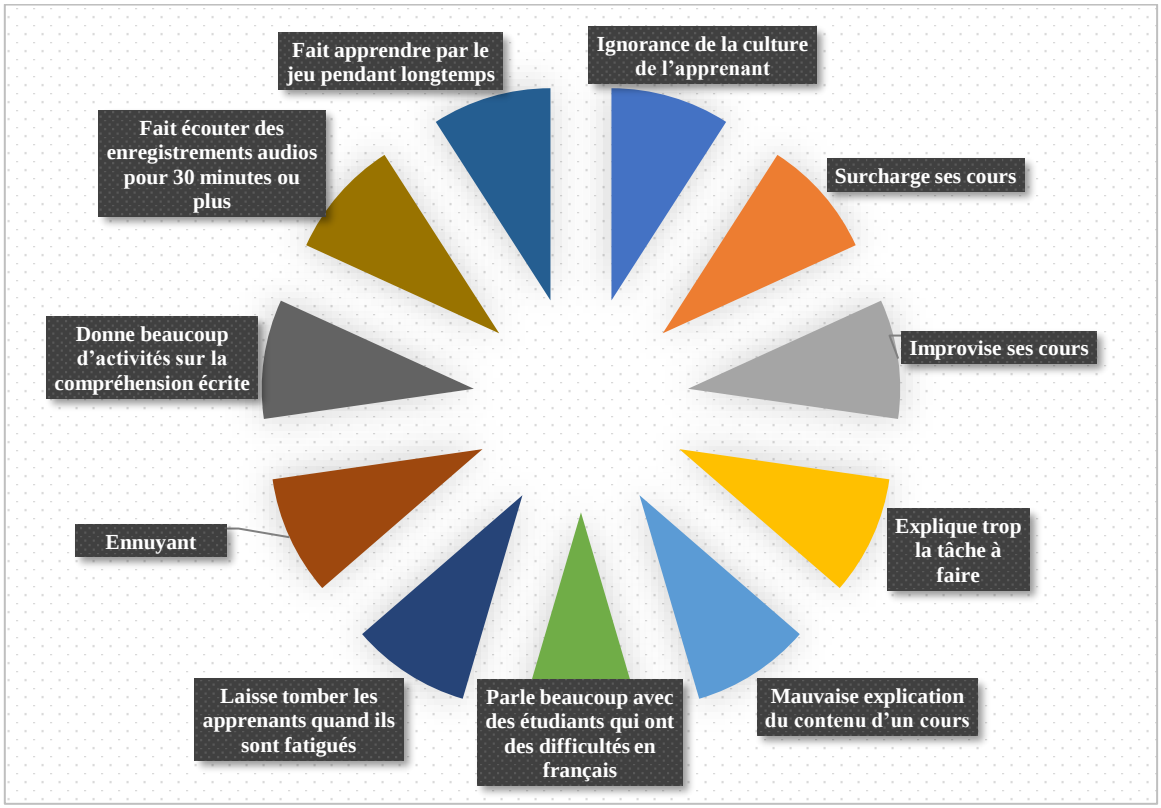


Figure 40 – *Attitudes démotivationnelles du professeur selon les interviewé.e.s*

Ces considérations faites, le retour des interviewés sur les thématiques de travail abordées en cours est un premier élément pour mesurer leur motivation en salle de classe, suite aux besoins d'apprentissage qu'ils avaient eux-mêmes formulés. Deux types d'attitudes sont à noter à ce sujet. D'abord, celle d'un intérêt général vaste et culturellement compréhensif chez des enquêtés comme Anne, Safa, Faith ou Frederick. La première explique qu' *« il n'y a pas de sujets précis que je préfère apprendre dans notre classe, car l'important c'est de comprendre le texte que l'on travaille, et si je le comprends c'est déjà très bien pour moi »* (annexe 2, 33 : 7-9), alors que Safa nuance davantage son propos : *« J'aime apprendre sur les sujets sociaux qui me servent à apprendre sur comment se comporter avec l'autre. Mais dans la salle de classe, j'ai besoin d'apprendre sur tous les sujets. Je suis là pour tout apprendre »* (annexe 2, 317 : 27-29). Chez Frederick l'affirmation d'une préférence personnelle n'implique pas l'absence d'un vaste intérêt général : *« en ce qui concerne ma motivation par rapport aux sujets travaillés par le professeur dans la classe, en général, je suis intéressé d'apprendre tout en langue française […] Je préfère les sujets sur la nature et l'environnement. Je n'ai pas d'idée de sujets que je n'aime pas »* (annexe 2, 122 : 12-15) ; et l'approche de Faith —étudiante en langue de spécialité au Nigéria, tout comme l'enquêté précédent— répond à ce même critère compréhensif et pragmatique, que nous pourrions imaginer en rapport à leur cursus : *« J'aime tout ce qu'il fait et nous enseigne notre professeure dans la classe, il n'y a pas du tout une chose qui me démotive »*, et plus loin, *« j'aime en général tous les sujets, parce que cela me permet d'enrichir mon vocabulaire français, cela m'aidera aussi à parler de la France à mon professeur au Nigeria »* (annexe 2, 108 : 27-28, 31-33).

D'autre part, le reste des interviewés affirment de façon claire le champ de leurs intérêts ainsi que les sujets qui démobilisent leur apprentissage. *« Je suis motivée lorsque la professeure nous enseigne des choses de la culture française »* (annexe 2, 340 : 7), affirme Tintin. Or la « culture savante » est souvent considérée dans le discours des enquêtés par opposition aux savoirs socioculturels et suscite un intérêt moindre, du moins en contexte d'apprentissage homoglotte. Jess *« préfère les thèmes de la vie quotidienne. L'histoire est importante, mais cela ne m'intéresse pas beaucoup ; la même chose pour la littérature »* (annexe 2, 174 : 23-24). Tintin, qui dit bien aimer la géographie par ailleurs (annexe 2, 342 : 5), s'exprime dans le même sens : *« Je n'aime pas la littérature à cause de la manière dont on nous présente la littérature : je trouve inutile de parler d'un écrivain et de sa vie, parler de ses travaux oui, mais parler de sa vie ne sert à rien »* (annexe 2, 340:

8-10). Olivia, enfin, raconte que *« j'ai toujours une préférence pour les sujets de la vie quotidienne, car l'histoire je peux toujours l'apprendre en lisant des livres et sur Internet, mais pour la vie quotidienne je dois vraiment parler avec les gens en France »* (annexe 2, 269 : 17-19) [269]. Et puis : *« aujourd'hui on a parlé de comment chercher un travail en France. Avant-hier on a parlé de l'écocitoyenneté et l'environnement, ces choses de la vie quotidienne sont à mon avis intéressantes »* (annexe 2, 264 : 3-5) … C'est donc le travail sur des sujets ou comportements sociétaux qui suscite la plus grande motivation dans le groupe le plus vaste d'enquêtés. *« J'aime parler du voyage, de la cuisine, de la culture, de ce que l'on peut faire dans une soirée en France »*, insiste Jess (annexe 2, 177 : 1-2). Pour le reste, l'intérêt variable concernant les sujets politiques, culinaires ou gastronomiques concrètement mentionnés répond parfois aux spécialités académiques des enquêtés ou tout simplement à leur personnalité[270].

---

269 Toujours par rapport à la « culture savante » Chila affirme que *« j'ai une préférence pour l'Histoire, car je pense que c'est important pour connaître la culture française »* (annexe 2, 44 : 10-11), mais elle explique encore que *« pour moi, et en tant qu'une Canadienne nouvellement arrivée en France, je pense que je dois savoir plus sur des choses de la vie quotidienne. Plus tard, je peux m'intéresser à d'autres choses comme l'histoire et la philosophie, etc. »* (annexe 2, 45 : 9-11). Inma s'exprime une fois de plus en ce sens : *« Je pense que je préfère apprendre sur la vie quotidienne des Français parce que pour moi cela est plus intéressant que l'histoire par exemple, que je peux étudier et lire en espagnol. Comme je suis en France, il est mieux d'apprendre sur la vie quotidienne des Français qu'à regarder un programme à la télévision qui explique sur ce sujet. J'aimerais bien que la professeure travaille ces sujets, mais elle suit un manuel de français, donc dans ce manuel il y a un peu sur tout »* (annexe 2, 164 : 10-15). D'autres interviewés sont plus spécifiques : *« Je n'aime pas les sujets de la Renaissance »*, précise Linda, même si elle dit bien aimer *« l'histoire de la France et l'histoire des villes françaises »* (annexe 2, 228 : 4-5) ; *« Je n'aime pas les sujets… [long silence] Il y certains sujets de l'histoire qui ne m'intéressent pas comme les guerres ; dans les musées, les anciennes peintures ne m'intéressent pas »* (Lena, annexe 2, 216 : 14-16) ; et *« Concernant les copains de classe, je pense que moi et eux, tous, on fait très attention quand la professeure nous parle des choses sur l'histoire de la ville de Grenoble »* (Guilherme, annexe 2, 133 : 23-24).

270 Jess, par exemple, précise que *« je ne suis pas motivée lorsqu'il s'agit de travailler des sujets sur la politique. J'aime travailler le thème de la nourriture, car c'est ma spécialité : j'ai fait deux ans pour devenir chef cuisinier et j'ai donné des cours de cuisine aux enfants »* (annexe 2, 174 : 12-14). Justin s'intéresse aussi de manière particulière à la dimension sociopolitique du pays directement liée à sa formation de politologue : *« Les sujets contemporains me motivent je pense, les sujets politiques bien sûr, parfois on travaille des sujets politiques, mais pas souvent »* alors qu'il précise comment *« souvent dans nos cours de français et spécialement dans ce cours, on travaille des sujets sur l'alimentation, donc la nourriture ; ces sujets m'ennuient beaucoup, je n'ai aucun intérêt pour les apprendre, je mange et je suis satisfait, voilà »* (annexe 2, 203 : 18-22). Le voyage, l'histoire et la cuisine (Helen), l'économie ou la politique (Pâmella et Faith), les actualités, médias, nature et sport (Lena) sont encore mentionnés comme sujets motivants, avec des explications complémentaires à l'occasion : *« Je n'aime pas les thèmes de la politique, mais comme je suis en France, c'est peut-être intéressant de travailler ces sujets à cause de la différence de la vie politique en Chine et en France »* (annexe 2, 267 : 6-8), note Olivia ; Soonmi apporte un exemple et contre-exemple concrets : *« Les sujets sur la société me motivent, comme le sujet du mariage homosexuel, ces sujets sont intéressants pour moi. Les sujets scientifiques ne me donnent pas envie de travailler en salle de classe [rires], car ces sujets sont difficiles pour moi donc je m'ennuie souvent en les travaillant »* (annexe 2, 328 : 3-7) ; et Diane conclut « *je ne sais pas quels sont les sujets qui m'inspirent [rire], mais je sais quels sont les sujets qui ne m'inspirent pas du tout pour travailler comme le sport, la politique, les sciences... etc. »* (annexe 2, 66 : 7-9).

Le travail sur les différentes compétences en salle de classe peut aussi s'avérer plus ou moins motivant. Tout comme le type d'activités pédagogiques préférées, cela tient à des facteurs comme les différents profils d'apprentissage ou les lacunes ou besoins que chaque apprenant identifie chez soi. Les avis sur l'apprentissage de la grammaire sont, pour commencer, très partagés. Helen, Tintin et Olivia disent ne pas l'aimer, même si la deuxième trouve qu' *« elle est enseignée de façon plus efficace qu'en Chine »* (annexe 2, 266 : 31-32) et Anne s'y intéresse à condition de ne pas être saturée : *« J'aime la grammaire [...], mais quand c'est trop je n'aime pas »* (annexe 2, 33 : 6-7). Le travail sur la compréhension écrite est apprécié par les enquêtés qui le mentionnent, surtout pour son apport à la compétence lexicale, même s'ils le considèrent en général comme moins motivant que le travail sur les compétences orales et l'interaction. Michelle explique à ce propos que *« j'aime bien les activités de compréhension orale, car c'est interactif. J'aime bien faire des exposés »* (annexe 2, 242 : 6-7) et puis *« je suis bien motivée quand la professeure nous montre des vidéos […] J'aime aussi les sorties que l'on fait ensemble »* (annexe 2, 242 : 1-3) ; Inma est encore plus explicite lorsqu'elle argumente son idée de ce que devraient être les priorités du cours de FLE en France : *« Moi je trouve que l'on doit surtout travailler l'expression orale. De ce qui concerne la compréhension orale, je trouve intéressant le travail que l'on effectue au laboratoire quand on écoute des enregistrements une, deux et trois fois, mais je trouve plus intéressant de travailler la compréhension orale ensemble »* (annexe 2, 163 : 2-5) et, au contraire, *« je n'aime pas que la professeure donne beaucoup d'activités de compréhension écrite qui prennent beaucoup de notre temps »* (annexe 2, 163 : 1-2). En effet, le travail sur les compétences de compréhension/expression orales et d'interaction est explicitement valorisé, car les apprenants en situation d'immersion linguistique les identifient comme les compétences les plus largement sollicitées dans la communication à l'extérieur de la salle de classe[271]. Nous ne pouvons pas exclure toutefois que ces priorités soient renversées, ou qu'elles s'équilibrent, une fois

[271] L'appréciation comparée de Joyce sur les classes de FLE en milieu homoglotte semble aussi refléter cet esprit : « *Honnêtement, je préfère mes cours de français au Canada. Là-bas j'avais des enseignants québécois. Ici les cours sont plus généraux et contiennent beaucoup d'activités de conversation, mais au Canada c'est plutôt la grammaire que l'on apprend, la syntaxe et la phonétique aussi. Ici, les cours ont l'objectif de nous pousser à parler français et ce n'est pas grave dans les cours si on fait des erreurs, l'importance et de se faire comprendre, alors les cours que j'ai eus au Canada sont des cours spécifiques et non pas généraux »* (annexe 2, 185 : 14-19). Nayef, étudiant en cursus de français comme langue de spécialité dans son pays, apporte aussi un correctif à la motivation générale autour des compétences orales : *« [après deux semaines, on a eu une nouvelle professeure excellente. Cette nouvelle professeure nous faisait souvent travailler l'expression et la compréhension écrite, ce qui a influencé positivement mon niveau de lecture. Cette enseignante nous a donné envie d'apprendre. Elle m'expliquait que ce n'était pas grave que je fasse des erreurs, car cela pourra améliorer mon niveau de français] »* (annexe 2, 254 : 7-11).

l'année scolaire entamée, avec l'évolution des besoins dictés par l'insertion académique des apprenants en mobilité étudiante. Toujours en rapport avec l'expression et l'interaction orales, l'apprentissage du « français familier » est, enfin, souvent évoqué comme un vœu par de nombreux apprenants qui considèrent que *« cela nous aidera à mieux communiquer avec les gens en dehors de la salle de classe »* (Joyce, annexe 2, 193 : 14-15) [272].

Quant aux préférences pour le type d'activité pédagogique proposée, les avis sont partagés. Olivia exprime son intérêt par les jeux de rôle : *« J'aime quand la professeure nous incite à imaginer une situation suite à une hypothèse qu'elle nous propose : on imagine qu'on est dans la ville et on parle par rapport à cette hypothèse. Je trouve que c'est la partie la plus intéressante dans le cours pour connaître comment les choses marchent dans les différents pays »* (annexe 2, 266 : 33-34, 267 : 1-2). Helen explique que *« je suis motivée lorsqu'il y a de l'interaction entre la professeure et les apprenants. J'aime quand la professeure nous amène en ville pour parler avec des Français dans la rue, j'aime aussi quand elle nous enseigne le français à travers des jeux »* (annexe 2, 150 : 12-14) ; Anne aussi aime *« faire le travail en groupe et jouer en apprenant la langue »* (annexe 2, 33 : 6), tandis que l'appréciation de Linda sur l'approche par le jeu est très différente, d'autant qu'elle aurait été par moments peu ou pas diversifiée dans sa classe : *« J'ai eu un autre professeur et on faisait que jouer pendant 4 heures, alors je trouve que cela n'est pas bien pour moi, peut-être que c'est bien pour les autres étudiants, mais pas pour moi, car je ne fais rien dans un tel cours »* (annexe 2, 228 : 1-3).

Nous proposons ci-dessous un résumé visuel des sujets, contenus et activités du cours de FLE que les apprenants ont trouvé motivants/démotivants en vue des besoins d'apprentissage qu'ils avaient identifiés pour la communication en contexte homoglotte :

[272] Justin argumente à ce propos : *« Je trouve que le français que les Français parlent entre eux est très différent du français que l'on apprend dans le manuel. Je veux bien regarder plus de films français, car dans ces films, les Français parlent le français familier. Je sais que dans la classe, la professeure nous enseigne le français standard suivant les normes de l'Académie Française »* (annexe 2, 206 : 12-18) ; et Frederick : *« Apprendre le français familier m'intéresse pour communiquer avec des Français dans la rue. Maintenant, quand je parle français avec des Français, ils savent que je suis en train d'apprendre le français, car je parle en français soutenu. Les Français disent « les flics » à la place de dire « les policiers » »* (annexe 2, 121 : 29-33). Linda, Pâmella, Diane, Olivia, Soonmi et Wonjin souscrivent toutes à ce même argument. Voir le tableau 56 (annexe 3, 458-460) et (figure 44, annexe 3, 461) pour les suggestions des apprenants afin d'améliorer leur cours de FLE.

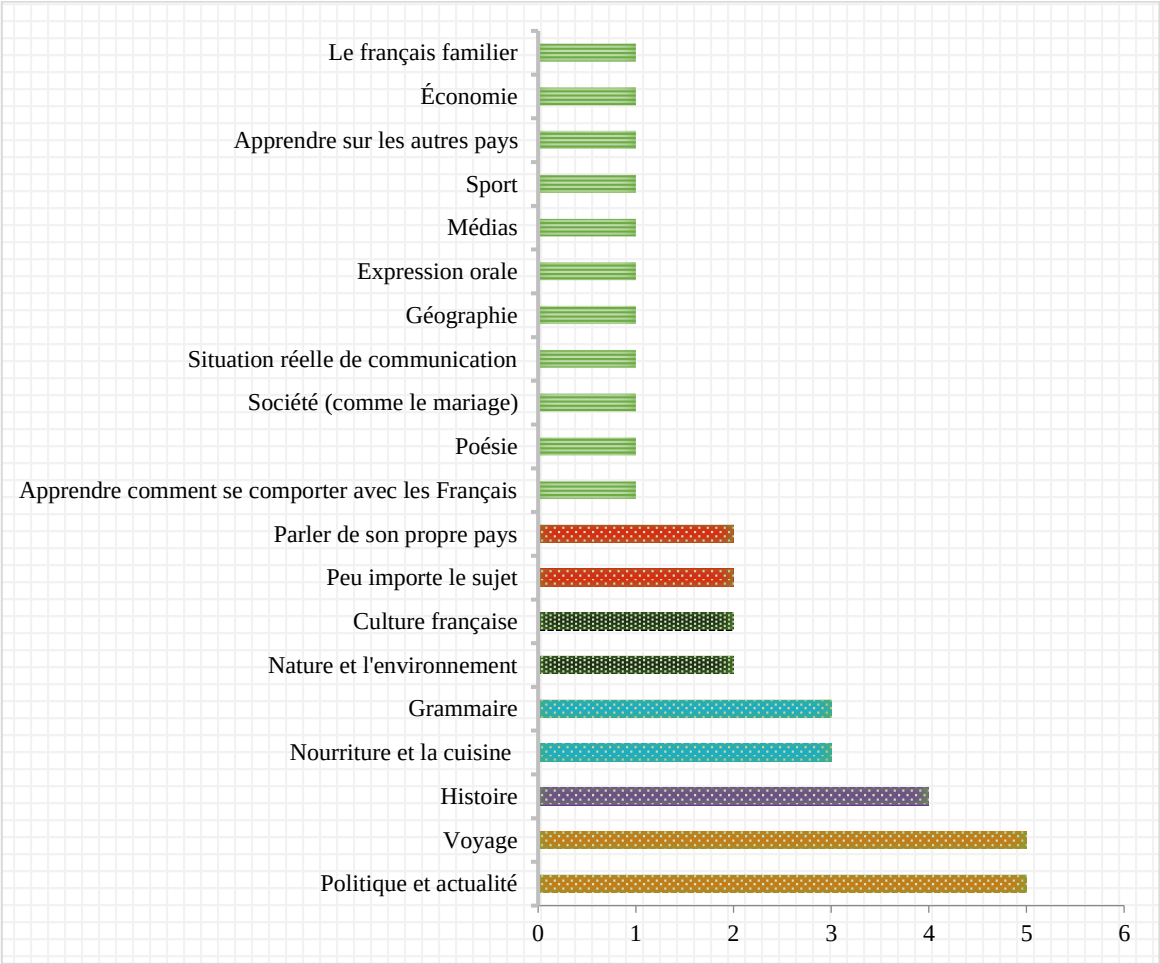


Figure 41 – *Sujets, contenus et activités motivants traités en cours de FLE selon les interviewé.e.s*

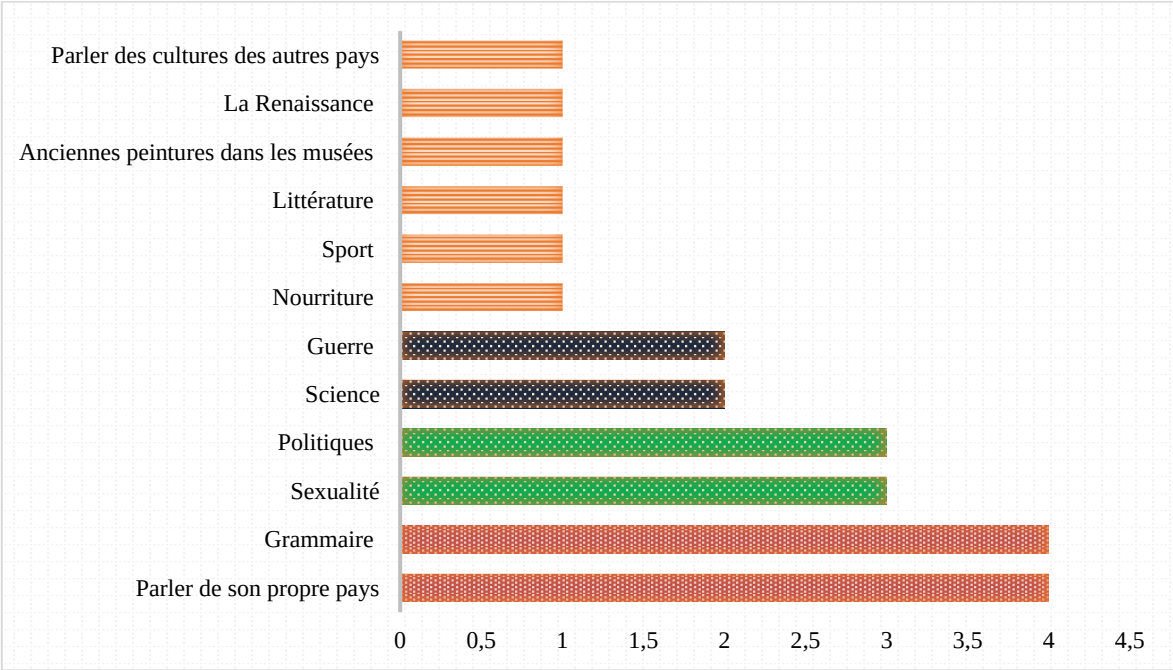


Figure 42 – *Sujets, contenus et activités démotivants traités en cours de FLE selon les interviewé.e.s*

La dernière question que nous nous posions au sujet de l'apprentissage du FLE en milieu homoglotte était de savoir si la composition multiculturelle des classes que nous avons présentées s'avérait effectivement, et de façon constatable, un atout en vue de la construction de la CCI des apprenants. En d'autres mots, la pluralité de cultures d'appartenance présentes dans ces classes favorise-t-elle l'apprentissage de la décentration vis-à-vis de la culture d'accueil ? Suscitent-elles une motivation particulière liée à l'interculturel pouvant influencer les savoir-être des apprenants ?

L'analyse de notre corpus n'apporte pas de réponse à ces questions au-delà de quelques pistes de réflexion concernant des éléments très concrets. Il est raisonnable d'affirmer, pour commencer, que l'exposition à diverses cultures à l'intérieur de ces classes de FLE ouvre le champ de la différence et, avec lui, celui de l'auto-observation spéculaire. Cette pluralité de regards sur la langue-culture cible que les apprenants peuvent observer au fil des discussions, réactions, difficultés et comportements de leur communauté d'apprentissage permet sans doute de prendre conscience des « lunettes culturelles » que chacun porte d'une manière qui n'a pas son équivalent dans des classes culturellement homogènes. *« Je pense que les difficultés sont différentes [pour chaque apprenant] »*, affirmait Lena, *« avec un étudiant chinois qui parle parfaitement le français, on peut avoir des malentendus à cause de notre différence de culture »* (annexe 2, 217 : 27-28). Et pourtant le sentiment de proximité avec la culture hôte par rapport à d'autres cultures d'appartenance présentes dans la classe et catégorisées par les apprenants comme plus lointaines, n'est pas sans dangers. En effet, il pourrait atténuer ou invisibiliser certaines différences relativement plus subtiles comme résultat de cette perception de « facilité » (*« la culture française ne m'est pas difficile »* (annexe 2, 163 :18), affirmait Inma, l'espagnole).

D'autre part, la sollicitation de la différence socio-culturelle comme stratégie pédagogique est évoquée par un certain nombre d'apprenants qui la considèrent en général comme positive et motivante. Des interviewés commentent par exemple : *« je m'intéresse à la différence culturelle entre moi et les autres étudiants dans la classe. La professeure propose un thème et chacun de nous raconte comment cela se passe dans son pays et je trouve que c'est très intéressant »* (Anne, annexe 2, 33 : 9-11) ou *« concernant ma motivation liée aux comportements de mes camarades, je suis motivée quand ils parlent de leurs pays, cela me motive beaucoup, c'est une opportunité pour moi d'apprendre sur la culture française, norvégienne et américaine, etc. Il y a aussi les Chinoises qui m'intéressent beaucoup, les Chinois sont très intéressants et leur culture est spéciale »*

(Pâmella, annexe 2, 279 : 33-34, 280 : 1-2). Mais d'autres apprenants formulent des réserves sur cette démarche comparative, préférant centrer leur apprentissage sur la culture cible. Alors que Joyce semble hésitante lorsqu'elle évoque la question : « *Moi je vais faire une présentation sur la nourriture au Canada, la professeure nous a demandé de parler de la culture de notre pays. Je pense que faire une présentation sur des choses en France me paraît plus intéressant, car on pourrait de cette façon faire notre recherche et apprendre beaucoup, car je connais déjà le Canada. Pour moi-même, je préfère de travailler des sujets sur la France, mais dans notre classe actuelle, je préfère faire cette présentation sur le Canada et que chacun parle de son propre pays. C'est bien, pour nous, étudiants dans la classe, quand on partage nos expériences dans nos pays, car c'est très intéressant* » (annexe 2, 188 : 30-33, 189 : 1-4) ; Helen exprime son point de vue de façon plus affirmée : « *J'aime quand la professeure parle de la culture française. Je n'aime pas quand elle parle (long silence) des cultures des autres pays des apprenants qui sont dans la classe, c'est bien sûr intéressant, mais je préfère apprendre sur la culture française, car je suis en France* » (annexe 2, 150 : 4-6). En outre, s'il est vrai que cette approche favorise en général une « sensitivité aux autres cultures, attitudes et valeurs » présentes dans la classe de FLE—selon le premier profil de savoir-être mentionné dans la grille d'évaluation de la CCI élaborée par Lussier (voir p. 144)— le fait est qu'elle a aussi ses limites, comme certaines expériences d'apprentissage rapportées en entretien peuvent le démontrer, et qu'elle peut créer un sentiment de grief. Lola fournit une première illustration de ce type de situation lorsqu'elle raconte qu' « *une fois le professeur nous a demandé de donner un adjectif pour décrire la Chine et un autre pour la France. Il y a un Arabe qui a répondu « la contrefaçon». À ce moment-là j'ai eu honte, j'étais fâchée, mais je n'ai rien dit. Le professeur n'a rien dit. Moi, j'ai répondu « le parti communiste* » » (annexe 2, 56 : 21-24). La même situation est vécue par Diane, camarade de classe de la première, qui la présente à son tour ainsi : « *Une fois le professeur nous a demandé de trouver un mot pour décrire la Chine et un étudiant a répondu « la contrefaçon », c'était l'étudiant libyen. Moi j'ai répondu « le rouge ». Il y a une fille qui a répondu « grand* » (annexe 2, 69 : 11-13). Le dérangement que l'allusion à la contrefaçon provoque chez les apprenantes chinoises est explicitement présenté par Lola comme un problème de communication (par manque de respect) dont l'enseignante serait rendue en partie responsable du fait de sa non-intervention. D'autres cas se ressemblent dans la mesure où ils ont en commun le sentiment de malaise ou dévalorisation rapporté par les apprenants. Ainsi, Frederick raconte : « *Parfois, on travaille un sujet et le professeur nous demande comment cela se passe dans*

nos pays. Que je sois content ou pas, cela dépend de ce que l'on raconte, des choses positives ou négatives. Une fois j'ai parlé de la corruption dans mon pays, je n'étais pas à l'aise de parler de cela » (annexe 2,123 : 30-33). Guilherme se réfère aussi à une situation analogue, commentée entre compatriotes à la sortie du cours : « *La professeure a parlé du salaire minimum dans tous les pays des apprenants présents dans la classe. Elle a demandé à une Brésilienne dans la classe de lui dire c'est combien le salaire minimum au Brésil, en conséquence elle ne m'a pas posé la même question, mais en général quand il s'agit de parler des différentes cultures dans tous les pays, la professeure nous demande tous de dire notre avis. J'étais un peu dérangé de parler du SMIC brésilien. On a discuté cette question après le cours moi et mes camarades brésiliens qui sont dans la même classe que moi, et je leur ai dit que les Français vont se sentir très riches en comparant leurs salaires avec les salaires des Brésiliens »* (annexe 2, 135 : 6-13). Aladin évoque, enfin, le même type de réaction affective lorsque l'approche comparative est ressentie comme débouchant sur une échelle implicite de valeurs… *« Lorsque la professeure a parlé de la différence culturelle entre les pays, et quand elle parle de la division des pays selon des critères économiques, comme parler des pays développés et les pays du tiers monde, je me suis senti dérangé, car l'Irak fait partie du tiers monde. Je me suis senti embarrassé quand elle a abordé ce sujet. Quand la professeure décrit la France comme un pays moderne et développé, cela me pousse à penser à la situation dans mon pays, l'Irak, une situation qui n'est pas confortable et qui me rend triste »* (annexe 2, 16 : 34, 17 : 1-5). Et la situation semble se compliquer encore lorsque l'enquêté essaie de rééquilibrer la comparaison en faveur de son pays... « *Moi j'ai essayé de parler de l'Irak, on avait un cours d'histoire, la professeure a dit qu'elle connaît un écrivain américain, un écrivain chinois, mais elle ne connaissait pas un écrivain irakien, je n'ai pas du tout aimé ce qu'elle a dit, et je lui ai demandé : « Vous connaissez Gilgamesh ? Non ? » C'est bizarre, car Gilgamesh contient les premiers récits rédigés dans l'histoire de l'humanité, l'écrivain est irakien. Un étudiant américain a confirmé cette vérité.* Les Mille et Une Nuits *aussi, très connu dans le monde, a été écrite par un Irakien aussi et l'histoire se passe à Bagdad, il y en a même un personnage qui s'appelle Aladin dans* Les Mille et Une Nuit *[rires] »* (annexe 2, 20 : 8-15)…[273] Lorsque la comparaison est perçue comme non valorisante et que l'enseignant de FLE semble cautionner ou participer de ce sentiment aux yeux des apprenants, l'exercice

[273] Inversement, Aladin remarque aussi que *« la professeure a parlé une fois des anciennes civilisations en Irak quand j'étais dans la classe du niveau précédent et j'étais très content »* (annexe 2, 20 : 15-16).

d'apprentissage à la décentration peut donc provoquer des réactions affectives, voire confirmer des réactions défensives comme la confirmation des préjugés contre son groupe national que nous avions constatée chez certains apprenants irakiens et chinois de notre corpus.

En ce qui concerne la communication en salle de classe, nous avons déjà pu constater (figure 37, p. 373) que, en dehors du regroupement sur des bases nationales et/ou linguistiques, la plupart des interviewés faisaient leur choix de binômes de travail sur la base d'affinités de caractère ou de profil d'apprentissage plutôt qu'en fonction d'une catégorisation nationale. Ceci n'empêche que les généralisations, voire les préjugés, persistent aussi bien à l'intérieur de la communauté plurinationale de la classe de FLE qu'à l'extérieur. Par ailleurs, nous n'avons pu documenter avec certitude aucune trace des apprentissages socioculturels ou sociétaux abordés en cours selon le témoignage des apprenants dans les représentations de la France et des Français avancées par ceux-ci au moment de l'entretien. Le primat de l'observation personnelle et des expériences qu'ils ont vécues à la première personne semble écrasant. C'est en ce sens, nous semble-t-il, qu'il faut lire la déclaration exceptionnelle de Safa lorsqu'il affirme que *« [du professeur, j'apprends la langue, c'est ce qui m'intéresse et pas d'autre chose. La meilleure façon d'apprendre sur un peuple est d'entrer en contact avec lui] »* (annexe 2, 316 : 27-29).

Enfin, à l'exception nuancée de Safa, la perspective d'une communication linguistiquement et interculturellement fluide avec les autochtones n'est qu'une motivation logique pour les apprenants de FLE en milieu homoglotte dont nous avons analysé les discours. Leur besoin identifié de construire, avec les compétences langagières, des compétences stratégiques fondées sur des connaissances socioculturelles et des compétences comportementales recevables pour les interlocuteurs autochtones le démontre et constitue un premier pas en ce sens. Si, comme Diane (chinoise, A2.2) le constate dans un moment d'auto-évaluation, « *le cours [de FLE] m'aide seulement à communiquer avec les autres étudiants dans le cours, mais pas avec les Français. Je ne sais pas comment communiquer avec les Français* » (annexe 2, 64 : 11-13), c'est que la compétence de communication interculturelle ne s'enseigne pas à proprement parler, mais elle s'apprend.

CONCLUSION

L'objectif que nous nous étions donné pour cette recherche était de réfléchir à la mobilité étudiante, de plus en plus fréquente dans nos sociétés actuelles aux marchés de l'éducation supérieure et du travail mondialisés, ainsi qu'à la compétence de communication interculturelle (CCI) que les étudiants étrangers ont besoin de développer pour pouvoir communiquer et agir socialement de façon adéquate en langue étrangère dans leur nouveau contexte d'insertion.

À cheval entre la sociolinguistique et la didactique du FLE, notre champ d'étude a été circonscrit aux mobilités entrantes en France, en excluant les publics universitaires binationaux qui ont la nationalité française et en incluant tout apprenant de FLE, en mobilité libre ou encadrée, ou en préparation de celles-ci. Dans la première partie de la thèse, nous avons d'abord présenté cette expérience vécue de la langue —qui distingue la mobilité étudiante par rapport à l'apprentissage scolaire ou aux séjours linguistiques de courte durée—, avec ses enjeux spécifiques et ses difficultés. Nous avons ensuite retracé l'émergence de l'approche interculturelle en didactique des langes, afin de faire un état de l'art de la recherche en ce domaine et décrire les principes qu'elle met en œuvre (décentration, regards croisés, contextualisation) ainsi que les savoirs savoir-faire et savoir-être qu'elle mobilise. Nous avons encore établi que, comme la compétence de communication, la compétence de communication interculturelle se place dans la catégorie d'habilités et capacités acquises qui font l'objet d'apprentissage, d'appropriation et de transmission puisqu'elle fait partie des savoir-agir.

Deux partis pris ont orienté la suite de notre recherche ainsi que la constitution du corpus. D'une part, l'importance accordée au point de vue des acteurs de la mobilité comme perspective pouvant apporter un éclairage intéressant sur l'expérience et sur la « conscientisation » progressive du processus d'adaptation (ou de son refus). D'autre part, l'identification de la classe de FLE en milieu homoglotte comme lieu privilégié de la rencontre interculturelle pour les apprenants primoarrivants en tant qu'espace de vie d'une communauté d'apprentissage plurilingue et multiculturelle, mais aussi en tant que lieu d'un enseignement/apprentissage en lien direct avec les expériences de communication quotidiennement vécues en dehors de ses murs.

L'hypothèse de départ pour l'analyse de notre corpus était double. D'abord, nous avons souhaité évaluer l'impact d'une série de facteurs (motivation pour apprendre la

langue et pour faire un séjour d'apprentissage/études en France ; niveau de compétence langagière acquis au moment de l'insertion ; représentations de la France et des Français, et de l'Autre en général ; interactions et expériences de communication avec les autochtones et/ou allophones-; expériences d'apprentissage ; distance variable entre la culture française et la culture d'origine) sur la capacité des apprenants primoarrivants interviewés à communiquer et agir socialement de façon adéquate en langue étrangère. Ensuite, nous avons cherché à clarifier les relations dynamiques que ces facteurs établissaient entre eux au regard du déploiement et de la (co)construction de la CCI. Pour ce faire nous nous sommes basés sur le témoignage de 26 apprenants de 12 nationalités différentes qui, en mobilité libre ou encadrée, suivaient des cours de FLE au CUEF de Grenoble pendant l'été 2013.

La palette de situations représentées dans notre corpus, avec des modalités et temps d'apprentissage très différents en amont du séjour, des niveaux de langue allant de A1.8 à B2.6 au moment de l'entretien, un ressenti diversifié sur la distance séparant la culture d'origine et la culture d'accueil et des perspectives de séjour aussi variées que la durée des séjours déjà effectués, nous ont permis d'analyser un ensemble de données relativement riche par rapport au nombre d'interviewés. Notre grille d'analyse s'articulait en trois blocs thématiques autour desquels des thèmes secondaires ont émergé à chaque étape (les stratégies de remédiation face aux problèmes de communication, les préférences de socialisation en milieu homoglotte, la définition de la culture, la motivation en salle de cours, etc.) et d'autres hypothèses interprétatives ont été avancées, soit pour orienter l'analyse soit pour proposer une lecture des résultats partiels. Ce sont ces résultats qu'il s'agit de passer en revue, à présent, de façon synthétique.

Notons, d'entrée de jeu, que l'influence des facteurs initialement envisagés sur l'ensemble de sous-compétences, savoirs, savoir-faire et savoir-être qui servent de base au déploiement de la compétence de communication interculturelle est confirmée dans tous les cas, avec quelques considérations qu'il est utile de rappeler.

En ce qui concerne les raisons de la mobilité vers la France, nous avons pu constater que le choix contraint du pays de séjour (lié au financement des mobilités encadrées) détermine des capitaux de départ et des attitudes différenciées que nous avons qualifiées de scénarios-type ou profils initiaux. Le financement de mobilités à durée courte ou moyenne (un semestre ou un an d'échange ou en cursus binational) implique en général une préparation linguistique en amont, destinée à garantir un niveau de compétence

langagière fonctionnel et un répertoire minimum de savoir-faire socioculturels. Les mobilités financées à destination contrainte et de plus longue durée, en principe liées à des formations de troisième cycle, peuvent comporter en revanche une préparation très sommaire ou quasi inexistante dans le pays d'origine qui placera les apprenants en dessous du niveau linguistique « de survie » et les obligera à solliciter très fortement leur compétence d'altérité une fois arrivés en France. Aucun de ces scénarios ne permet de préjuger de la façon dont les apprenants mobiliseront leur savoir-être et savoir-apprendre, davantage liés aux réactions affectives et attitudes personnelles. D'autre part, le choix personnel de la France sur la base d'une motivation intrinsèque liée à la langue ou à la culture française garantit généralement une préparation linguistique fonctionnelle en amont, tout en ouvrant, à nouveau, sur deux profils distincts : celui des motivations instrumentales (linguistiques ou de spécialisation disciplinaire) et celui de l'approfondissement disciplinaire en cursus de spécialité lié au français. Aucun de ces deux scénarios ne nous permet de préjuger non plus de la façon dont les apprenants mobiliseront leurs habilités individuelles en vue d'un apprentissage-déploiement de la CCI en contexte d'immersion, mais il est curieux de constater que certaines motivations instrumentales dissocient totalement, au moins en discours, le projet de montée en compétences langagières du culturel (c'est le cas d'un certain nombre de Canadiens tenus par l'obligation de bilinguisme pour pouvoir travailler dans l'administration de leur pays), et que l'explicitation d'une motivation intrinsèque liée à la maîtrise des savoirs culturels est totalement absente du discours sur la mobilité des apprenants en cursus de français de spécialité. Enfin, nous avons pu conclure que l'impact de cette variable sur le déploiement futur de la CCI reste périphérique et fortement conditionné par les facteurs qui lui sont associés, comme l'absence de préparation linguistique en amont ou la durée de la mobilité financée. En outre, il s'agit d'un facteur dynamique (des motivations extrinsèques peuvent évoluer ou se combiner avec une motivation intrinsèque naissante assez rapidement) et l'ouverture de projet explicitée par certaines interviewées (étudier, travailler, rester en France ?) confirme sa fluidité lorsque leur profil en CCI favorise la capacité d'adaptation ou d'intégration à la société d'accueil.

L'analyse des représentations et stéréotypes comme éléments servant de grille de lecture à la différence culturelle s'est avérée, pour sa part, moins rentable en elle-même que les conclusions que nous avons pu tirer de leur évolution. Globalement, les stéréotypes sur la France étaient assez fréquents, y compris dans le discours des étudiants en cursus FLE de spécialité. On ne peut toutefois exclure qu'un certain schématisme soit l'effet d'une

formulation rétrospective, car les interviewés reconstituent la représentation qu'ils se faisaient de la France et des Français avant leur arrivée dans le pays en essayant d'y soustraire la somme d'expériences qu'ils ont vécues depuis. Quoi qu'il en soit, ni l'analyse qualitative ni l'analyse quantitative ne permettent le moindre doute sur le sens de cette évolution. Les résultats détaillés (voir p. 274 à la page 281) prouvent que, si le nombre d'images antérieures et contemporaines du séjour reste proche, deux changements se sont généralement imposés. En termes de nature, la proportion d'images sur la France (plus abstraites, gastronomiques, géographiques ou associées aux valeurs) et sur les Français (plus sociétales et descriptives de comportements), qui restait proche avant le départ, se creuse en cours de séjour avec une diminution notable des images les plus abstraites et une augmentation significative des images sur les Français (de 115 pour la France avant à seulement 65 après et de 138 pour les Français à 173). En termes qualitatifs, l'évolution se fait dans le sens d'une augmentation considérable des images négatives et d'une réduction des images positives, aussi bien pour la France que pour les Français, et ce pour tous les groupes nationaux. En effet, les images négatives antérieures, qui oscillaient entre le 0% et le 26% du total formulé, passent à des pourcentages compris entre le 53% et le 73%, et les images positives d'avant l'immersion (entre le 73% et le 100% du total) tombent drastiquement et se situent en cours de séjour dans l'ordre du 27% au 47%. La durée du séjour réalisé, le type d'apprentissage antérieur du FLE et le niveau de compétence langagière n'introduisent que des modulations dans cette évolution des représentations, avec une moindre proportion, par exemple, d'images négatives et plus d'images positives au moment de l'entretien pour le groupe B1&B2 que pour le groupe A1&A2.

Cette évolution est à mettre en rapport avec les expériences de contact interculturel vécues et/ou observées par les interviewés, dont les images contemporaines du séjour portent souvent la trace. Les recoupements deviennent maintes fois transparents lorsque l'étape du récit d'expériences avec les autochtones est abordée. Mais si ce lien de causalité n'est que logique, l'hypothèse d'une influence parallèle des apprentissages et expériences de communication vécues en classe de FLE sur les représentations actuelles de la France et les Français n'a pu être entièrement confirmée à partir des éléments de notre corpus. D'abord, parce que les éléments d'explicitation manquent dans le discours des enquêtés, même si ceux-ci évoquent par ailleurs la présence d'aspects relevant de l'approche interculturelle dans leur cours de langue. Ensuite, parce que l'abondance d'images négatives n'est pas forcément synonyme d'une attitude culturellement ethnocentrée, elle peut aussi relever de la démarche comparatiste, souvent mise en œuvre dans les classes

multilingues de FLE selon le témoignage des interviewés, pourvu que ces images soient exprimées en termes de description déclarative plutôt que de jugement de valeur. Enfin, le « rejet » ou l'inadaptation ressentie vis-à-vis de la société française que certains verbalisent est à mettre en rapport avec des expériences difficiles jugées comme discriminatoires et parfois humiliantes, ressenti que le changement brutal de statut socioprofessionnel ou le sentiment d'isolement ne font qu'amplifier. Il n'est pas tâche aisée d'œuvrer efficacement en cours de FLE pour la co-construction d'une compétence de communication interculturelle dans les cas de repli identitaire ou socio-culturel. La preuve en est que, pour certains interviewés, l'attitude des enseignants ne fera que confirmer la perception du préjugé qu'ont les Français contre eux.

Par ailleurs, si l'impact des expériences de communication avec les autochtones (ou perçus comme tels) dans le déploiement progressif de la CCI n'était pas vraiment à démontrer, deux éléments significatifs se sont singularisés en analysant les récits des interviewés. Le premier est la difficulté à socialiser, voire à échanger avec « les Français », évoquée par un nombre considérable d'interviewés. Ce contact « authentique » est souvent renvoyé à plus tard, lorsque les compétences langagières seront consolidées ou lorsque le début de l'année universitaire ouvrira davantage les communautés nationales des compagnons de mobilité et le milieu presque exclusivement international des résidences universitaires en été. Le deuxième élément relève, plus que de leur façon de mettre en mots la rencontre interculturelle, du discours analytique que les acteurs font des difficultés de communication rencontrées. Alors que dans une partie des expériences rapportées les compétences sociolinguistique, pragmatique et les répertoires de comportements socioculturels non partagés sont à l'origine des difficultés, seulement 6 des 26 interviewés identifient clairement les dimensions autres que langagières dans leur discours sur les problèmes de communication, et ce, principalement, à partir du niveau B1. La dimension langagière de la compétence communication et des actes de parole ainsi que l'incapacité, pour certains, de négocier verbalement les comportements socioculturels adéquats expliquent probablement ce manque de visibilité dans leur diagnostic, d'autant que presque la moitié des interviewés —10 d'entre eux suivent encore des cours de niveau A1 ou A2— rencontrent encore de réelles difficultés d'expression et de compréhension orale dans leurs interactions avec les autochtones. Cela dit, le niveau de conscientisation de la langue-culture semble bas puisque le discours analytique prédominant tend à dissocier clairement les problèmes de communication, dont la responsabilité est imputée au fait de *mal parler*

le français, et l'objectif de la socialisation avec les autochtones, dont la clé serait d'apprendre à *se comporter* comme les Français.

En partant du discours analytique des interviewés sur leurs difficultés de communication avec les autochtones, nous avons avancé une nouvelle hypothèse sur les relations dynamiques qu'établissent les différents facteurs influant sur le déploiement/co-construction de la CCI. C'est le diagnostic que les acteurs font de leurs propres difficultés qui détermine à la fois les stratégies de communication et d'apprentissage qu'ils vont adopter à une étape donnée de leur séjour. Les propos formulés convergent largement en ce sens. Les apprenants qui considèrent leur niveau de compétence langagière insuffisant tendent à socialiser avec d'autres étrangers allophones ou à se replier sur leur communauté nationale ainsi qu'à identifier leurs besoins vis-à-vis du cours de FLE autour des apprentissages linguistiques et des contextes situationnels de la vie quotidienne. En revanche, lorsqu'un niveau fonctionnel de communication en langue étrangère se conjugue avec un séjour (ou une projection de séjour) de durée moyenne, des efforts proactifs sont déployés pour aller socialement à la rencontre des autochtones et les sujets sociétaux et l'apprentissage des comportements socioculturels sont plus fréquemment explicités comme étant motivants en classe de FLE. Tous les interviewés maintiennent une socialisation entre compatriotes, quelle que ce soit la nationalité ou le niveau de langue atteint, et avancent des raisons différentes pour l'expliquer. Pour finir, l'intérêt pour les « sujets de la vie quotidienne » et l'introduction du français familier en cours sont identifiés comme des besoins d'apprentissage de façon transversale et ce tous niveaux de langue confondus.

Les données recueillies sur la classe multiculturelle de FLE complètent, enfin, notre analyse en termes de rencontre interculturelle avec l'enseignant —qui est parfois le seul « autochtone » que les interviewés fréquentent assidûment— et avec le reste des apprenants étrangers. Les expériences de communication rapportées avec les enseignants de FLE révèlent la présence de malentendus et de situations d'inconfort émotionnel qui, d'après le récit des acteurs, n'ont pas été culturellement négociées. Les interactions entre apprenants de différentes nationalités, sont confirmées par la majorité d'entre eux à la fois comme un facteur de difficulté dans la gestion pédagogique du cours (lorsque l'enseignant n'arbitre pas nécessairement la négociation culturelle ou lorsqu'il consacre plus de temps aux apprenants qui ont besoin d'un plus grand accompagnement) et comme un élément utile d'apprentissage de la différence et de la décentration. Malgré cela, nous avons pu constater que la proximité relative ressentie par certains apprenants avec la langue-culture cible par

rapport à d'autres langues-cultures présentes dans la salle et catégorisées comme très distantes, peut générer une certaine « paresse » de perception, voire invisibiliser des différences plus subtiles sur le plan sociolinguistique, pragmatique ou d'adéquation des comportements au contexte situationnel. Le discours des interviewés sur ce qu'est la culture, sur leurs attentes en termes d'apprentissage par rapport au cours ou au type d'activités qu'ils trouvent motivantes apporte encore quelques éléments intéressants sur la perspective des apprenants sur la communication interculturelle. Étant donné que l'accent est largement mis, en même temps que sur l'expression orale, sur les sujets de la vie quotidienne (savoirs et savoir-faire socioculturels) ainsi que sur le besoin de pouvoir s'exprimer en français courant avec les étudiants français de leur âge (analyse du contexte situationnel et compétence stratégique), les propos tenus sur l'origine linguistique des difficultés de communication sont en quelque sorte réajustés. Pour conclure, aucune mention n'est faite dans le corpus d'une réflexion facilitée par l'enseignant sur des situations d'incompréhension ou de difficulté culturelle vécues par les interviewés en dehors de la salle de classe. Faute d'autres données, le rôle d'accompagnement du cours dans la construction de la CCI des apprenants semblerait se limiter à l'appropriation des modèles et connaissances proposés, si nous faisons abstraction de certaines pratiques pédagogiques périphériques occasionnelles comme les sorties en ville que certains mentionnent ou les moments de socialisation conviviale avec les enseignants.

Nous regrettons, à propos de ce lieu de rencontre et d'enseignement/ apprentissage de l'interculturel que sont les classes de FLE en milieu homoglotte, de ne pas avoir pu réaliser d'observation de cours afin de compléter les récits ainsi que la perspective des apprenants. Nous avons expliqué ailleurs les raisons de cette impossibilité (p. 157), que nous considérons, avec le nombre limité des participants à nos entretiens, comme l'une des limites les plus évidentes des résultats présentés ici. L'autre limite est sans doute le fait de ne pas avoir abordé l'insertion académique des apprenants étrangers dans le système universitaire français et dans la culture étudiante autochtone, en ajoutant cette dimension de la mobilité étudiante à notre étude. Il s'agit là de pistes qui restent à développer par de futurs travaux complémentaires.

Cela dit, malgré les légers biais détectés dans l'étape d'analyse du corpus —la petite compensation financière offerte ou le fait de nous être révélé comme locuteur arabe auprès des interviewés irakiens et saoudien—, les résultats obtenus nous permettent d'avancer en guise de conclusion quelques considérations sur la manière d'accompagner la construction

de compétence de communication interculturelle dans ces classes de FLE spécifiques que nous avons étudiées.

Le contact entre cultures n'entraînant pas nécessairement la compréhension, il nous semble essentiel de mettre en œuvre un certain nombre de principes pédagogiques qui ont déjà été en partie évoqués dans les chapitres théoriques. Certains des dix commandements de l'enseignement du FLE énoncés par Robert *et al.* (2011) et l'ensemble de ses recommandations pour les classes multilingues en milieu homoglotte nous semblent très pertinents (voir p 124-125). Il s'agit, en l'occurrence, de :

- réaliser des activités d'accueil dans la classe en début d'année ;
- prendre en compte les langues d'origine des apprenants dans une optique de valorisation qui ne considère pas cette hétérogénéité comme un handicap, mais comme une richesse et une ressource ;
- sensibiliser les apprenants sur la construction identitaire et le rôle des langues d'origine et étrangère dans cette construction afin de favoriser une meilleure compréhension de l'Autre aussi bien que de soi-même ;
- se maintenir à l'écoute et faire preuve de sensibilité vis-à-vis des difficultés d'ordre émotionnel des apprenants face à l'expérience de l'acculturation ;
- favoriser la découverte culturelle en respectant les comparaisons et les rapprochements établis par l'apprenant avec sa langue-culture maternelle ;
- éviter les hiérarchies ou les jugements de valeur par rapport aux identités culturelles ;
- travailler sur les stéréotypes ;
- considérer l'apprenant comme un individu soucieux de s'intégrer dans la société d'accueil ;
- évaluer des besoins des apprenants dans le court et moyen terme et se donner des objectifs si possible en accord avec eux ;
- mettre l'accent sur l'enseignement/apprentissage des compétences langagières et culturelles grâce aux activités proposées en compréhension, production, interaction et médiation ;
- baser l'enseignement sur l'approche actionnelle qui voit dans l'apprenant un acteur social en lui proposant de véritables tâches dans des contextes variés (plus précisément aux tâches liées aux activités de la vie quotidienne et à ses besoins pratiques ainsi qu'aux compétences méthodologiques exigées par le système universitaire français, rajouterons-nous) ;

- allier la souplesse à la rigueur, en fournissant une structure d'encadrement qui, tout en fixant des limites, garantit aux apprenants des espaces de négociation et une certaine liberté ;

À cet ensemble d'orientations il faudrait ajouter d'autres suggestions directement recueillies des propos tenus par des interviewés, comme :

- instaurer la mobilité fréquente ou systématique des apprenants dans la classe, lorsque celle-ci ne se fait pas spontanément, afin de varier la composition des binômes et des groupes de travail. (En effet, même si la tendance au regroupement national est assez fréquente, tous les apprenants disent apprécier les échanges en dehors de leur groupe national puisqu'il les oblige à s'exprimer en langue cible. Lorsque cette mobilité est imposée par l'enseignant, elle permet en outre d'aller à la rencontre des autres, sans avoir l'impression de s'imposer à un groupe déjà établi, dont la communication interne en langue source peut être ressentie comme une barrière) ;
- privilégier les sujets de compréhension ou de discussion pouvant, dans les mots de Justin (annexe 2, 201 : 30-31), *« améliorer mon habilité pour vivre dans la société française »*, plutôt que des sujets relevant d'une culture savante qui suscite en général peu d'intérêt en milieu d'apprentissage homoglotte,
- introduire, à un stade précoce de l'apprentissage, le français familier en cours (toujours accompagné d'une identification du registre de langue et d'une réflexion sur le contexte situationnel) ;

Enfin, en prenant à notre compte une observation de Lebrun, nous formulerons aussi une dernière série de suggestions basées sur l'analyse de notre corpus :

- « respecter l'apprenant en ne lui faisant pas vivre de « violence symbolique » lors du choix du matériel didactique et des types d'exploitation à privilégier » (Lebrun, 2009 : 131) ;
- clarifier la politique adoptée par rapport à l'usage de l'anglais comme langue seconde partagée dans le contrat d'apprentissage établi en classe ;
- donner une image réaliste de la société française et des débats sociétaux abordés en classe, en commençant par celle d'un pays désormais multiethnique et pluriconfessionnel où les autochtones peuvent revêtir une multitude de visages (nécessité que nombre de témoignages de notre corpus ont largement confirmée),

sans oublier que l'objectif d'une approche interculturelle de l'enseignement du FLE n'est pas de défendre la culture ou le comportement des Français ;

- manier l'approche interculturelle des regards croisés (« comment est-ce que cela se passe dans ton pays ? », « dites deux choses auxquelles vous pensez à propos de la Chine ») avec beaucoup de précautions : les sujets culturellement sensibles ne sont pas tous transversaux et certains apprenants sont parfois heurtés par ce qu'ils ressentent comme une hiérarchisation implicite ou un stéréotype peu flatteur sur leur pays ;
- adopter une attitude globale et souple vis-à-vis des erreurs ou productions non conformes, afin de ne pas inhiber la prise de parole dans les interactions sociales qui se déroulent à l'extérieur de la classe : il ne faut pas oublier que la communication en milieu homoglotte est plus souvent mise à mal par des incompréhensions et des malentendus culturels que par des fautes de langue ;
- élaborer une banque collective de stratégies —comme celle que Robert *et al* (2011) proposait pour résoudre les conflits interculturels survenus en classe de FLE— sur les situations de conflit, incompréhension ou choc de valeurs rencontrées par les apprenants au fil de ses interactions sociales hors classe ;
- introduire l'auto-évaluation ponctuelle des attitudes et comportements face à la différence culturelle ;
- encourager une approche proactive du savoir-apprendre à travers l'auto-observation et la tenue d'un cahier de bord personnel permettant de conscientiser les étapes de sensibilisation et d'appropriation critique de la culture d'accueil qui accompagnent la construction de la CCI ;
- encourager les apprenants à ne pas s'enfermer dans les « ghettos » nationaux ou internationaux, pendant les pauses et à l'extérieur de la salle de classe, et faciliter des stratégies « intermédiaires » d'exposition à la langue-culture pratiquée par les autochtones dès les premières étapes de l'apprentissage (programmes TV, musique, internet, séries sous-titrées, etc.)

Pour conclure, l'intérêt de ces recommandations qui, au-delà des grands principes didactiques, rendent tangible l'approche interculturelle en salle de cours ne peut être dissocié des récits d'expériences et des propos tenus dans les 26 entretiens dans lesquels elles sont ancrées. Nous estimons donc que cet ensemble en deux volets présente une double utilité pour tous les acteurs institutionnels, pour les structures pédagogiques

d'accueil et pour les candidats à la mobilité. Il apporte, en effet, une illustration circonstanciée de l'importance d'une préparation linguistique en amont du séjour mettant prioritairement l'accent sur l'appropriation des savoir-faire sociolinguistiques. Il constitue un retour précieux pour les structures universitaires (ou autres) d'accueil des mobilités entrantes, où les enseignants des formations disciplinaires et les agents administratifs des dispositifs qui leur servent d'encadrement doivent être sensibilisés aux enjeux de la communication interculturelle (et à la différence de cultures d'apprentissage) afin de pourvoir faire preuve d'une certaine capacité de décentration en traitant avec les étudiants étrangers. Notre recherche constitue, enfin, une modeste contribution au dialogue interdisciplinaire autour de l'interculturel pouvant être exploitée aussi bien par les concepteurs de manuels de FLE que par les enseignants de langue en milieu homoglotte pour approfondir —grâce au point de vue des protagonistes et à leur récit de l'expérience de l'altérité en langue étrangère— la complexité multifactorielle d'une approche pédagogique de la CCI. Quant aux candidats à la mobilité eux-mêmes, cette recherche ne saura les prémunir contre les surprises et difficultés que l'aventure comporte, bien que nous croyions que « chaque individu a la possibilité de s'exprimer et d'agir en s'appuyant non seulement sur des codes d'appartenance, mais aussi sur des codes de référence librement choisis » (Abdallah-Pretceille, 2003 : 15). Sa lecture pourrait les avertir, en revanche, sur la nature de certains problèmes de communication interculturelle que même des allophones ne sauraient éviter. L'anecdote devenue *trending topic* au moment où nous finalisions ce travail en est une bonne illustration : viré du restaurant où il travaillait à Montréal pour cause d'impolitesse, un serveur contestait son licenciement en argumentant ne pas être impoli… mais Français !

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M. (1989). L'école face au défi pluraliste. In Camilleri, C., & Cohen-Emerique, M. (Éd.). (1989). *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris, France : l'Harmattan, impr. 1989, 225-245.

Abdallah-Pretceille, M. (1996). Compétence culturelle, compétence interculturelle. In Porcher, L. (Éd.). (Janvier 1996). *Cultures, culture*. Le français dans le Monde- Recherches et applications, numéro spécial (1996). Paris, France : Hachette : Edicef, 27-38.

Abdallah-Pretceille, M. (2008). Mobilité sans conscience… ! In Dervin, F., & Byram, M**.** (Éd.). (2008). *Échanges et mobilités académiques : quel bilan ?* Paris, France : L'Harmattan, 215-231.

Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle* (Vol. 1–1). Paris, France : Anthropos.

Adegboku, D. (2009). Pour « l'autre français » en classe de langue. In González Rey, I., & Congrès mondial des professeurs de français. (2009). *La didactique du FLE sur la péninsule ibérique* (Vol. 44). Cortil-Wodon, Belgique : EME, 159-171.

Aleksandrowicz-Pedich, L., et *al*. (2005). Opinions des enseignants d'anglais et de français sur la compétence en communication interculturelle dans l'enseignement des langues. In Lázár, I., & Centre européen pour les langues vivantes (Éd.). (2005). *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Strasbourg, France : Ed. du Conseil de l'Europe, 9-44.

Amossy, R., & Herschberg-Pierrot, A. (2016). *Stéréotypes et clichés : langue, discours, société*. Paris, France : Armand Colin.

Andrade, A.-I., & Araújo e Sá, M.-H. (1998). Les professeurs de Français Langue Étrangère et leurs styles pédagogico-didactiques : des parcours professionnels aux pratiques de salle de classe. In Billiez, J. (Éd.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*. Grenoble, France : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 73-89.

Anquetil, M. (2008). Apprendre à être étranger : des parcours de formation interculturelle pour les étudiants de mobilité. In Dervin, F., & Byram, M**.** (Éd.). (2008). *Échanges et mobilités académiques : quel bilan ?* Paris, France : L'Harmattan, 233-251.

Auger, N. (2003). Manuels et stéréotypes. *Le français dans le monde*. (2003), mars-avril, n°326. Paris : Clé International, 29-32.

Auger, N., & Louis, V. (2009). CECR et dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE : quelles tâches possibles ? In Rosen, E. (Éd.). (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris, France : Clé international : Le français dans le monde, 102–110.

Babault, S., & Faraco, M. (2008). Mobilité universitaire et activités de prise de notes : une approche interculturelle**.** In Dervin, F., & Byram, M**.** (Éd.). (2008). *Échanges et mobilités académiques : quel bilan ?* Paris, France : L'Harmattan, 93-116.

Balboni, P. E. (2006). *La compétence communicative interculturelle : un modèle*. Perugia, Italie : Guerra.

Ballatore, M., & Blöss, T. (2008). Le sens caché de la mobilité des étudiants Erasmus**.** In Dervin, F., & Byram, M**.** (Éd.). (2008). *Échanges et mobilités académiques : quel bilan ?* Paris, France : L'Harmattan, 17-42.

Barthélémy, F. (2007). *Professeur de FLE : historique, enjeux et perspectives*. Préfacé par Porcher, L. Paris, France : Hachette, DL 2007.

Beaud, S., & Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Paris, France : Éd. La Découverte, 1997.

Beaudelot P, Parmentier Ph., & Van der Borght, D. (1997). La pédagogie de projet. In *Fichier Technique* (1997), 37-39. Consulté à l'adresse : http://files.igf21est.webnode.fr/200000106-3316a3410d/P%C3%A9dagogie%20du%20projet%202.pdf

Bélanger, C. (2009). *Rôle du portfolio au supérieur : Rendre l'étudiant acteur de sa formation*. Actes de colloque du 25e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. Montpellier, France. Consulté à l'adresse :

http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/communications/Methodes_Evaluation/Belanger_AIPU2008_Actes.pdf

Bellassen, J., & Lin-Zucker, M. (2011). Les didactiques scénographiques à l'épreuve des profils individuels. In Lin-Zucker , M et *al*. (2011). Équipe de recherche Pluralité des langues et des identités en didactique : acquisition, médiations (Éd.). (2011). *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant : vers une ingénierie de formation [textes issus d'une journée d'étude, organisée en 2009*. Paris, France : Éditions des archives contemporaines., 79-89.

Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. S. Wurzel (Ed.). (2004). *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA : Intercultural Resource Corporation, 147-165. Consulté à l'adresse : https://fr.scribd.com/document/263036969/Becoming-interculturally-competent

Bensalem, D. (2010). En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français ? In Aouadi, S., Kadi, L., & Cortès, J. (2010). *Le Français Langue/Objet d'Enseignement.* Synergies Algérie Numéro 9 - Année 2010. Revue du Gerflint. Consulté à l'adresse : https://gerflint.fr/Base/Algerie9/algerie9.html, 75-82.

Bérard, É. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité dimension didactique. In Rosen, E. (Éd.). (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris, France : Clé international : Le français dans le monde, 36–44.

Bergan, S. (2009), Introduction. In Bergan, S., Restoueix, J.-P., Conseil de l'Europe. Direction de la culture et du patrimoine culturel, & Conseil de l'Europe. Division de l'enseignement supérieur et de la recherche (Éd.). *Le dialogue interculturel sur les campus universitaires*. Strasbourg, France : Ed. du Conseil de l'Europe, 9-15.

Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. Paris, France : Armand Colin, impr. 2010.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien*. (F. de Singly, Éd.). Paris, France : Armand Colin.

Blanchet, P. (2004), *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences. Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 Haute Bretagne, 34.

Body-Gendrot, S. (2001. Culture et politique. Nouveaux défis. In Centre culturel international. (2001). *La différence culturelle : une reformulation des débats : colloque de Cerisy,*. (M. Wieviorka & J. Ohana, Éd.). Paris, France : Éd. Balland, 42-49.

Boissat, D. (2002). Formation à la communication interculturelle : un dispositif didactique réflexif en réseau. In Guidère, M., & Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (Éd.). (2002). *L'interculturel*. Paris, France : Nathan, 29-41.

Bourguignon, C. (1998). Multimédia : Quels enjeux pour la didactique des langues ? In Billiez, J. (Éd.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*. Grenoble, France : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 137-144.

Breton, G. (2003), De l'internationalisation à la globalisation de l'enseignement supérieur. In Breton, G., & Lambert, M. (Éd.). *Globalisation et universités : nouvel espace, nouveaux acteurs*. Paris, France, Canada : UNESCO : Economica, 21-33.

Breton, R., Reitz, J. G., & Valentine, V. F. (1981). *Les frontières culturelles et la cohésion du Canada*. Montréal, Canada : Institut de recherches politiques.

Breugnot, J. (2008). La compréhension interculturelle en zone frontalière : Quels besoins, quels outils, quelles formations ? In Hélot, C., Benert, B., Ehrhart, S., & Young, A. (Éd.). (2008). *Penser le bilinguisme autrement*. Frankfurt am Main, Allemagne, Pays multiples, 97-104.

Brodeur, J.-P. (2001. Différence culturelle et conflit de mœurs. In Centre culturel international. (2001). *La différence culturelle : une reformulation des débats : colloque de Cerisy,*. (M. Wieviorka & J. Ohana, Éd.). Paris, France : Éd. Balland, 153-175.

Brougère, G. (2009). Vie quotidienne et apprentissages. In Brougère, G., & Ulmann, A.-L. (Éd.). (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris, France : Presses universitaires de France, 21-30.

Budke, A. (2008). Contacts culturels et identités ethniques des étudiants Erasmus en Allemagne**.** In Dervin, F., & Byram, M**.** (Éd.). (2008). *Échanges et mobilités académiques : quel bilan ?* Paris, France : L'Harmattan, 43-64.

Byram, M. (2003). Introduction. In Byram, M., & Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques (Éd.). (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg, France : Éd. du Conseil de l'Europe, 5-14.

Cadet, L., & Tellier, M. (2007). Le réseau d'apprentissage : une innovation pédagogique pour optimiser la formation initiale des enseignants de FLE/FLS. In Revue de l'AQEFLS, n° spécial : *Formations initiale et continue des enseignants de français langue seconde*, volume 26, n° 2, 141-157. Consulté à l'adresse : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00380699/document

Camba, M.-C. (2009). Processus d'élaboration de matériels en français pour les élèves des sections européennes. In González Rey, I., & Congrès mondial des professeurs de français. (2009). *La didactique du FLE sur la péninsule ibérique* (Vol. 44). Cortil-Wodon, Belgique : EME, 85-97.

Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir. In Camilleri, C., & Cohen-Emerique, M. (Éd.). (1989). *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris, France : l'Harmattan, impr. 1989, 21-73.

Campus France. (2013). *Les étudiants internationaux. Chiffres clés (Campus France. 2013)*. Consulté à l'adresse: https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/brochure_campusfrance_chiffres_cles_n7_essentiel.pdf

Campus France. (2016). *Les étudiants internationaux. Chiffres clés (Campus France. 2016)*. Consulté à l'adresse : https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_n10_essentiel.pdf

Campus France. (2017). *Les étudiants internationaux. Chiffres clés (Campus France. 2017)*. Consulté à l'adresse : http://data.bnf.fr/45303441/les_chiffres_cles__campus_france__2017_/ et http://www.campusfrance.org/sites/default/files/chiffres_cles.pdf

Campus France. (2018). *Les étudiants internationaux. Chiffres clés (Campus France. 2018) Les étudiants internationaux. Chiffres clés (Campus France. 2018).* Consulté à l'adresse : https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_fr.pdf

Carton, F. (2011). Le protocole de recherche. In Carette, E., Carton, F., & Vlad, M. (Éd.). (2011). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde : le projet CECA*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble, impr. 2011, 21-34.

Cavalla, C. (2007). Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat. In Maratier-Declety, G., Demeuse, M., Université d'Artois, & Chambre de commerce et d'industrie. (2007). *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones : sélection, formation et évaluation : actes de la journée d'études du 1er juin 2006*. (J. Goes & J.-M. Mangiante, Éd.). Arras, France : Artois Presses Université, 37-48.

Charaudeau, P. (2009). L'identité culturelle entre soi et l'autre. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve en 2005, 2009. En ligne sur le site de Patrick Charaudeau. - Livres, articles, publications : http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-soi-et.html

Chatard, A. (2001). Témoignage d'une expérience « quadriculturelle » : Un stage touchant à la fois l'Asie, l'Afrique, la France et l'Allemagne. In Centre de recherche appliquée à l'enseignement des langues et des cultures. (2001). *Culture & communication en milieu professionnel interculturel : actes des journées d'études, mars 2001*. (S. Isani, Éd.). Grenoble, France : Université Stendhal 3, 31-44**.**

Chaves, R.-M., & Moreira, G. (2009). Les stéréotypes culturels dans l'enseignement du FLE au Portugal. In González Rey, I., & Congrès mondial des professeurs de français. (2009). *La didactique du FLE sur la péninsule ibérique* (Vol. 44). Cortil-Wodon, Belgique : EME, 31-44.

Cicchelli, V. (2008). Connaître les autres pour mieux se connaître : les séjours Erasmus, une Bildung contemporaine**.** In Dervin, F., & Byram, M**.** (Éd.). (2008). *Échanges et mobilités académiques : quel bilan ?* Paris, France : L'Harmattan, 139-162.

Cicurel, F. (1998). Les paradoxes de la communication didactique. In Billiez, J. (Éd.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*. Grenoble, France : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 49-53.

Clanet, C. (1993). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse, France : Presses universitaires du Mirail.

Cohen-Emerique, M. (1989). Travailleurs sociaux et migrants : La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide. In Camilleri, C., & Cohen-Emerique, M. (Éd.). (1989). *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris, France : l'Harmattan, impr. 1989, 77-117.

Collès, L. (2006). Didactique de l'interculturel : Panorama des méthodologies. In Collès, L., Dufays, J.-L., & Thyrion, F. (Éd.). (2006). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE-S ?* (Vol. 1–1). Cortil-Wodon, Belgique : EME, 9-26.

Collès, L. (2009). Comment enseigner la culture en lien avec les identités francophones ? In González Rey, I., & Congrès mondial des professeurs de français. (2009). *La didactique du FLE sur la péninsule ibérique* (Vol. 44). Cortil-Wodon, Belgique : EME, 139-144.

Colletta, J.-M. (1998). Socio-culture, interactions communicatives et didactique des langues. In Billiez, J. (Éd.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*. Grenoble, France : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 101-108.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris**.** Didier.

Corneille, O. (1997). La catégorisation sociale. In Leyens, J.-P., & Beauvois, J.-L. A. (1997). *La psychologie sociale. Tome III, L'ère de la cognition*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble, 33-48.

Costa-Lascoux, J. (1996). Il n'y a pas de culture monolithique. In Porcher, L. (Éd.). (Janvier 1996). *Cultures, culture*. Entretien avec Jacqueline Costa-Lascoux par Abdallah-Pretceille. Le français dans le Monde- Recherches et applications, numéro spécial (1996). Paris, France : Hachette : Edicef, 39-46.

Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. In Rosen, E. (Éd.). (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris, France : Clé international : Le français dans le monde, 15–24.

Crutzen, D. (2003). Travailler l'arbitraire des signes dans une perspective d'éducation à la diversité. In Defayes, J.-M., Delcominette, B., Dumortier, J.-L., & Louis, V. Ed. *Didactique du français : langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* (Vol. 1–1). Cortil-Wodon Belgique, Belgique : Editions modulaires européennes & Intercommunications, 123-128.

Cuq, J.-P. (2003), Les difficultés du FLS enseigné en France : continuité ou rupture entre le FLM et le FLE ? In Defayes, J.-M., Delcominette, B., Dumortier, J.-L., & Louis, V. Ed. *Didactique du français : langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* (Vol. 1–1). Cortil-Wodon Belgique, Belgique : Editions modulaires européennes & Intercommunications, 93-112.

Daher, C. H. (2012). *Le séjour des étudiants brésiliens en France*. Saarbrücken : Univ Européenne.

Daniel, J. (2003), Le « communisme » scientifique et l'économie capitaliste : l'université à l'ère de la globalisation. In Breton, G., & Lambert, M. (Éd.). *Globalisation et universités : nouvel espace, nouveaux acteurs*. Paris, France, Canada : UNESCO : Economica, 37-43.

Davin-Chnan, F. (2003), Les difficultés du FLS enseigné en France : continuité ou rupture entre le FLM et le FLE ? In Defayes, J.-M., Delcominette, B., Dumortier, J.-L., & Louis, V. Ed. *Didactique du français : langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* (Vol. 1–1). Cortil-Wodon Belgique, Belgique : Editions modulaires européennes & Intercommunications, 79-90.

De Pietro, J.-F., & Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. In Langage et Pratiques, nº 28, *Plurilinguismes, pluriculturalités*. (2001). Cheseaux (Suisse), Suisse : ARLD, 31-44.

Defays, J.-L. (2006). L'interculturalité a-t-elle un avenir ? In Collès, L., Dufays, J.-L., & Thyrion, F. (Éd.). (2006). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE-S ?* (Vol. 1–1). Cortil-Wodon, Belgique : EME, 133-149.

Derivry-Plard, M. (2008). Comment les étudiants se représentent-ils leurs enseignants de langue étrangère ? In Martinez, P., Moore, D., & Spaëth, V. (Éd.). (2008). *Plurilinguismes et enseignement : identités en construction*. Paris, France : Riveneuve, 141-152.

Deslandes, B. (1998). L'arabe, un cas d'école en didactique des langues. In Billiez, J. (Éd.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*. Grenoble, France : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 249-257.

Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris, France : E.S.F.

Díaz-Corralejo, J. (2009). La formation en français langue étrangère dans le cadre EEES. In González Rey, I., & Congrès mondial des professeurs de français. (2009). *La didactique du FLE sur la péninsule ibérique* (Vol. 44). Cortil-Wodon, Belgique : EME, 19-30.

Dubouchet, P. (1999). *Nouvelles méthodes des sciences sociales*. Lyon, France : L'Hermès.

Dubreil, S. (2009). Regards noirs, caméras blanches : le défi de la diversité dans le cadre d'une classe sur le cinéma africain. In González Rey, I., & Congrès mondial des professeurs de français. (2009). *La didactique du FLE sur la péninsule ibérique* (Vol. 44). Cortil-Wodon, Belgique : EME, 173-187.

Duda, R. (2003), LM, LS,LE :quelles didactiques ?. In Defayes, J.-M., Delcominette, B., Dumortier, J.-L., & Louis, V. Ed. *Didactique du français : langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* (Vol. 1–1). Cortil-Wodon Belgique, Belgique : Editions modulaires européennes & Intercommunications, 119-122.

Dulac, É., & Robic-Diaz, D. (2005). Soulez, G., & Groupe de réflexion sur les représentations de l'autre, de l'ailleurs et du lointain. (2005). *L'autre en images : idées reçues et stéréotypes*. (É. Dulac & D. Robic-Diaz, Éd.). Paris, France : L'Harmattan.

Dumortier, J.-L. (2003), Compétence et tâche-problème de communication : deux concepts pour renouveler le partage entre didacticiens du FLM/FLP, du FLS et du FLE. In Defayes, J.-M., Delcominette, B., Dumortier, J.-L., & Louis, V. Ed. *Didactique du français: langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* (Vol. 1–1). Cortil-Wodon Belgique, Belgique : Editions modulaires européennes & Intercommunications, 31-46.

Durietz, S., & Jérôme, N. (2009). Perspective actionnelle et approche basée sur scénario. Un compte rendu d'expériences aux Nations unies. In Rosen, E. (Éd.). (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris, France : Clé international : Le français dans le monde, 62–70.

Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris, France : Hachette français langue étrangère.

El Feki, S., Sfez, S., & Chebel, M. (2014). *La révolution du plaisir enquête sur la sexualité dans le monde arabe*. Paris : Éd. Autrement.

Ennafaa, R., & Paivandi, S. (2008). In Ennafaa, R., Paivandi, S., Houzel, G., & Observatoire de la vie étudiante. (2008). *Les étudiants étrangers en France : enquête sur les projets, les parcours et les conditions de vie réalisée pour l'Observatoire national de la vie étudiante*. Paris, France : la Documentation française, DL 2008.

Erlich, V. (2012). In Erlich, V., Agulhon, C., & Observatoire de la vie étudiante. (2012). *Les mobilités étudiantes*. Paris, France : La Documentation française.

Fenneteau, H. (2007). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris, France : Dunod.

Ferraro-Osorio, M. (2001). France-Amérique Latine ou l'effet de miroir. In Centre de recherche appliquée à l'enseignement des langues et des cultures. (2001). *Culture & communication en milieu professionnel interculturel : actes des journées d'études, mars 2001*. (S. Isani, Éd.). Grenoble, France : Université Stendhal 3, 53-63**.**

Foucart, M., Lawes, S. & Niclot, D. (2008). Un outil pour préparer les futurs enseignants en formation à la dimension interculturelle de la mobilité internationale. In Dervin, F., & Byram, M**.** (Éd.). (2008). *Échanges et mobilités académiques : quel bilan ?* Paris, France : L'Harmattan, 253-282.

Gajo, L. (2000). Interaction en classe de langue : spécificités, contraintes, limitations. In Gajo, L., Mondada, L., Py, B., & Berthoud, A.-C. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte : modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg, Suisse : Éditions universitaires Fribourg Suisse, 49-72.

Gajo, L., & Mondada, L. (2000). Modes d'interaction, réparations des processus d'acquisition. In Gajo, L., Mondada, L., Py, B., & Berthoud, A.-C. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte : modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg, Suisse : Éditions universitaires Fribourg Suisse, 129-178.

Galisson, R. (1998). Dictionnaire à géométrie variable au service de la lexiculture. In Billiez, J. (Éd.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*. Grenoble, France : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 39-47.

Galisson. R. (2000). La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. In Mélanges n° 25 (2000) - *Une Didactique des Langues pour demain. En Hommage au Professeur Henri Holec*, CRAPEL (Éd.). (2000), university Nancy 2. Paris, France: EDICEF., 47-73.

Goes, J. (2007). La prise en compte de la composante culturelle. In Maratier-Declety, G., Demeuse, M., Université d'Artois, & Chambre de commerce et d'industrie. (2007). *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones : sélection, formation et évaluation : actes de la journée d'études du 1er juin 2006*. (J. Goes & J.-M. Mangiante, Éd.). Arras, France : Artois Presses Université, 25-34.

Gohard-Radenkovic, A. (2001). Quelle compétence pour le futur « médiateur culturel » en contexte professionnel international ? In Centre de recherche appliquée à l'enseignement des langues et des cultures. (2001). *Culture & communication en milieu professionnel interculturel : actes des journées d'études, mars 2001*. (S. Isani, Éd.). Grenoble, France : Université Stendhal 3, 65-78**.**

Gohard-Radenkovic, A. (2005). De l'usage des concepts de « culture » et « d'interculturel » en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'autre. In *Diversités culturelles et apprentissage du français*. (O. Bertrand, Éd.) (2005). Palaiseau, France : Éditions de l'École polytechnique, 19-30.

Gourmelin-Berchoud, M. (1996). Notes pour une sémio-didactique. In Porcher, L. (Éd.). (Janvier 1996). *Cultures, culture*. Le français dans le Monde- Recherches et applications, numéro spécial (1996). Paris, France : Hachette : Edicef, 152-160.

Hamez, M.-P., & Lepez, B. (2009). Travailler en projet avec la bande dessinée dans une approche actionnelle. In Rosen, E. (Éd.). (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris, France : Clé international : Le français dans le monde, 54–61.

Hédiard, M. (1998). Dans vs sur : représentations mentales de l'espace en français. In Billiez, J. (Éd.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*. Grenoble, France : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 383-387.

Higashi, T. (1998). Rituel communicatif et enseignement du japonais : les notions de « face » et de « figuration » dans la société japonaise. In Billiez, J. (Éd.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*. Grenoble, France : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 109-119.

Higashi, T. (2001). Enseigner la notion de politesse dans les relations de travail au Japon dans une approche didactique interculturelle. In Centre de recherche appliquée à l'enseignement des langues et des cultures. (2001). *Culture & communication en milieu professionnel interculturel : actes des journées d'études, mars 2001*. (S. Isani, Éd.). Grenoble, France : Université Stendhal 3, 89-103**.**

Hougardy, A., Hubert, S., & Petit, C. (2001). *Pédagogie du projet* ? In *Apprentissage et utilisation d'Internet*. (2001). Consulté à l'adresse : http://www.crifa.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources_prof/Projet.PDF

Houguenague, A., & Vaniscotte, F. (2003), Les principaux obstacles à la mobilité étudiante, In Dimitropoulos, A., Murphy-Lejeune, E., & Stokes, E. (2003). *La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité ?: comparaison France - Royaume-Uni*. (F. Vaniscotte, A. Houguenague, & A. West, Éd.). Paris, France, Hongrie, Italie, 129-154.

Huang, H. (2014). La Chine et ses mineurs de fond : chronique d'un désastre sanitaire. In *Santé et travail à la mine, XIXe-XXIe siècle*. (J. Rainhorn, Éd.). Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion, 2014, 207-234.

Isani, S. (1998). Le rôle de l'évaluateur et son éclatement identitaire dans l'évaluation de la production. In Billiez, J. (Éd.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du*

plurilinguisme : hommage à Louise Dabène. Grenoble, France : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 60-72.

Kaës, R. (1998). Une différence de troisième type. In Kaës, R. (Éd.). (1998). *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. Paris, France : Dunod.

Knight, J. (2003), Les accords commerciaux (AGCS) : Implications pour l'enseignement supérieur. In Breton, G., & Lambert, M. (Éd.). *Globalisation et universités : nouvel espace, nouveaux acteurs*. Paris, France, Canada : UNESCO : Economica, 87-115.

Law, L. (2009). Déterminer les causes et les conséquences des conflits interculturels. In Bergan, S., Restoueix, J.-P., Conseil de l'Europe. Direction de la culture et du patrimoine culturel, & Conseil de l'Europe. Division de l'enseignement supérieur et de la recherche (Éd.). *Le dialogue interculturel sur les campus universitaires*. Strasbourg, France : Ed. du Conseil de l'Europe, 85-104.

Lebrun, M. (2009). La lecture de textes francophones culturellement connotés : une question de compétence et de méthodes. In González Rey, I., & Congrès mondial des professeurs de français. (2009). *La didactique du FLE sur la péninsule ibérique* (Vol. 44). Cortil-Wodon, Belgique : EME, 129-138.

Légal, J.-B., & Delouvée, S. (2008). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. Paris, France : Dunod, DL 2008.

Lemeunier-Quere, M. (2005). L'enseignement du français hors contexte francophone (FLE) et en contexte francophone (FLS) : l'emprunt culturel face à l'empreinte culturelle. In *Diversités culturelles et apprentissage du français*. (O. Bertrand, Éd.) (2005). Palaiseau, France : Éditions de l'École polytechnique, 45-56.

Lepez, B. (2006). Pour une pratique de la communication interculturelle en classe de FLE : décentration et ancrage. In Louis, V., Auger, N., & Belu, I. (Éd.). (2006). *Former les professeurs de langues à l'interculturel : à la rencontre des publics*. Cortil-Wodon, Belgique : EME. 233-244.

Littré, É. (1999). *Le Littré :* Marsanne France, France : Redon,.

Ljalikova, M. (2008). Différents profils d'enseignants universitaires à mobilité académique : le cas d'une université estonnienne**.** In Dervin, F., & Byram, M**.** (Éd.). (2008). *Échanges et mobilités académiques : quel bilan ?* Paris, France : L'Harmattan, 117-135.

Louis, V., Auger, N., & Belu, I. (Éd.). (2006). *Former les professeurs de langues à l'interculturel : à la rencontre des publics*. Cortil-Wodon, Belgique : EME.

Lull, J. (2000). *Media, communication, culture: a global approach.* Cambridge, UK, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord: Polity Press, in association with Blackwell Publishers.

Lussier, D. (2009). Enseigner et évaluer la « compétence de communication interculturelle » : enjeux et complémentarités. In González Rey, I., & Congrès mondial des professeurs de français. (2009). *La didactique du FLE sur la péninsule ibérique* (Vol. 44). Cortil-Wodon, Belgique : EME, 145-155.

Lussier, D. et *al*. (2007). Lignes directrices pour évaluer la compétence en communication interculturelle (CCI). In Lázár, I., Huber-Kriegler, M., & Lussier, D. (Éd.). (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg, France : Editions du Conseil de l'Europe, 25-43.

Malewska-Peyre, H. (1989). Problèmes d'identité des adolescents enfants de migrants et travail social. In Camilleri, C., & Cohen-Emerique, M. (Éd.). (1989). *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris, France : l'Harmattan, impr. 1989, 117-134.

Manço, A. (2003). Quelles compétences interculturelles pour les jeunes issus de l'immigration ?. In Defayes, J.-M., Delcominette, B., Dumortier, J.-L., & Louis, V. (Ed.). *Didactique du français : langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* (Vol. 1–1). Cortil-Wodon Belgique, Belgique : Editions modulaires européennes & Intercommunications, 137-165.

Martinez, P. (2011). Profils et parcours d'apprenant, compétence d'enseignant. Entre théorie et pratiques de classes. In Lin-Zucker, M et *al*. (2011). Équipe de recherche Pluralité des langues et des identités en didactique : acquisition, médiations (Éd.). (2011). *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant : vers une ingénierie de formation [textes*

issus d'une journée d'étude, organisée en 2009. Paris, France : Éditions des archives contemporaines. 79-89, 147-169.

Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris, France : Hachette.

Moliner, P., & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales : fondements théoriques et développements récents*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.

Molinié, M. (2005). Retracer son apprentissage, pour quoi faire ? In *Aile. Revue de l'acquisition et l'interaction en langue étrangère, 23*, Recherche sur l'acquisition des langues étrangères et didactique du FLE, C. Martinot (dir.), 137-152. En ligne sur : https://journals.openedition.org/aile/1712

Mondada, L. (2000). Pour une approche des activités de catégorisation. In Gajo, L., Mondada, L., Py, B., & Berthoud, A.-C. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte : modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg, Suisse : Éditions universitaires Fribourg Suisse, 99-127.

Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In Castellotti, V., Mochet, M.-A., & Moore, D. (Éd.). (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes.* Paris, France : Didier, 7-21.

Moscovici, S. (2013). *Le scandale de la pensée sociale :* textes inédits sur les représentations sociales réunis et préfacés par Kalampalikis, N. É. scientifique, & Ohayon, A. (2013). Paris, France : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Murphy-Lejeune, É. (2003a). Un portrait d'étudiants mobiles en l'an 2000 : le cas français. In Dimitropoulos, A., Murphy-Lejeune, E., & Stokes, E. (2003). *La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité ?: comparaison France - Royaume-Uni*. (F. Vaniscotte, A. Houguenague, & A. West, Éd.). Paris, France, Hongrie, Italie, 39-90.

Murphy-Lejeune, É. (2003b). *L'étudiant européen voyageur : Un nouvel étranger*. Paris, France : Didier.

Neuner, G. (2003). Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. In Byram, M., & Conseil de l'Europe. Division des

politiques linguistiques (Éd.). (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg, France : Éd. du Conseil de l'Europe, 15-66.

Nikou, T. (2006). La formation des enseignants du FLE à l'interculturel : une priorité pour le système hellénique. In Louis, V., Auger, N., & Belu, I. (Éd.). (2006). *Former les professeurs de langues à l'interculturel : à la rencontre des publics*. Cortil-Wodon, Belgique : EME. 76-87.

Oliviéri, C. (1996). Quelques états de la culture. In Porcher, L. (Éd.). (Janvier 1996). *Cultures, culture*. Le français dans le Monde- Recherches et applications, numéro spécial (1996). Paris, France : Hachette : Edicef, 8-18.

Olivier-Serret, É. (2009). Le dialogue interculturel euro-méditerranéen. In Bergan, S., Restoueix, J.-P., Conseil de l'Europe. Direction de la culture et du patrimoine culturel, & Conseil de l'Europe. Division de l'enseignement supérieur et de la recherche (Éd.). *Le dialogue interculturel sur les campus universitaires*. Strasbourg, France : Ed. du Conseil de l'Europe, 105-113.

Pageaux, D.-H. (2006). Littérature générale & comparée et anthropologie. In Montandon, A. (Éd.). (2006). *Littérature et anthropologie*. Paris, France : SFLGC, 19-57.

Perrefort, M. (2008). Changer un échangeant ? Mobilités et expériences langagières**.** In Dervin, F., & Byram, M**.** (Éd.). (2008). *Échanges et mobilités académiques : quel bilan ?* Paris, France : L'Harmattan, 65-91.

Poglia, E., Mauri-Brusa, M., & Fumasoli, T. (2009), le dialogue interculturel dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. In Bergan, S., Restoueix, J.-P., Conseil de l'Europe. Direction de la culture et du patrimoine culturel, & Conseil de l'Europe. Division de l'enseignement supérieur et de la recherche (Éd.). *Le dialogue interculturel sur les campus universitaires*. Strasbourg, France : Ed. du Conseil de l'Europe, 17-75.

Porcher, L. (1996). Quelques états de la culture. In Porcher, L. (Éd.). (Janvier 1996). *Cultures, culture*. Le français dans le Monde- Recherches et applications, numéro spécial (1996). Paris, France : Hachette : Edicef, 5-7.

Pradier, C., & Schaffner, I. (2005). La diversité comme moteur d'apprentissage dans un cours de FLE en France et à l'étranger. In *Diversités culturelles et apprentissage du français*. (O. Bertrand, Éd.) (2005). Palaiseau, France : Éditions de l'École polytechnique, 33-43.

Puren, C. (2002). Perspective actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. In Guidère, M., & Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (Éd.). (2002). *L'interculturel*. Paris, France : Nathan, 55-71.

Puren, C. (2006). Enjeux et perspectives de recherche en didactique comparée des langues-cultures étrangères : l'exemple de la problématique interculturelle. In Collès, L., Dufays, J.-L., & Thyrion, F. (Éd.). (2006). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE-S ?* (Vol. 1–1). Cortil-Wodon, Belgique : EME, 27-40.

Py, B. (2000). La méthode ethnométhodologique. In Gajo, L., Mondada, L., Py, B., & Berthoud, A.-C. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte : modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg, Suisse : Éditions universitaires Fribourg Suisse, 1-12.

Reverdy, C. (2013). *Des projets pour mieux apprendre ?* , n°82. En ligne : http://veille-et analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf

Robert, J.-P., Rosen, E., & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE : une approche actionnelle et pragmatique*. Paris, France : Hachette français langue étrangère.

Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle est approche par les tâches en classe de langue. In Rosen, E. (Éd.). (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris, France : Clé international : Le français dans le monde, 6-14.

Ruiz Quemoun, F. (2009). La place de la phonétique en classe de FLE. In González Rey, I., & Congrès mondial des professeurs de français. (2009). *La didactique du FLE sur la péninsule ibérique* (Vol. 44). Cortil-Wodon, Belgique : EME, 45-59.

Sanchez-Mazas, M. (2004). *Racisme et xénophobie*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Skopinskaja, L. (2005). Le rôle de la culture dans les matériels d'enseignement de langues étrangères : une évaluation d'un point de vue interculturel. In Lázár, I., & Centre européen pour les langues vivantes (Éd.). (2005). *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Strasbourg, France : Ed. du Conseil de l'Europe, 45-76.

Slama, S. (1999). *La fin de l'étudiant étranger*. Paris, France.

Sonkajärvi, H. (2008). *Qu'est-ce qu'un étranger ?: frontières et identifications à Strasbourg, 1681-1789*. Strasbourg, France : Presses universitaires de Strasbourg.

Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. In Rosen, E. (Éd.). (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris, France : Clé international : Le français dans le monde, 25–34.

Tost Planet, M.-A. (2002). Statut, objectifs et caractéristiques actuelles de l'interculturel en didactique des langues. In Guidère, M., & Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (Éd.). (2002). *L'interculturel*. Paris, France : Nathan, 42-54.

Unesco. (2009). Institut de statistique de l'Unesco (Éd.). (2009). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009 : Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal, Canada : Institut de statistique de l'Unesco.

Vasseur, M.-T. (2008). Récits interactifs autour de la mobilité internationale : partager, comprendre et analyser ensemble une expérience unique et commune**.** In Dervin, F., & Byram, M**.** (Éd.). (2008). *Échanges et mobilités académiques : quel bilan ?* Paris, France : L'Harmattan, 163-185.

Vigner, G. (2003). Communiquer/transmettre : Pour un cadre de référence commun à l'enseignement du français. In Defayes, J.-M., Delcominette, B., Dumortier, J.-L., & Louis, V. Ed. *Didactique du français : langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* (Vol. 1–1). Cortil-Wodon Belgique, Belgique : Editions modulaires européennes & Intercommunications, 47-62.

Wächter, B. (2009). In Bergan, S., Restoueix, J.-P., Conseil de l'Europe. Direction de la culture et du patrimoine culturel, & Conseil de l'Europe. Division de l'enseignement supérieur et

de la recherche (Éd.). *Le dialogue interculturel sur les campus universitaires*. Strasbourg, France : Ed. du Conseil de l'Europe, 145-152.

Waxin, M. (1939). *Statut de l'étudiant étranger dans son développement historique : thèse pour le doctorat présentée et soutenue le 6 décembre 1939*. Université de Paris (1896-1968). Faculté de droit et des sciences économiques, France.

West, A., & Dimitropoulos, A. (2003), Pourquoi les étudiants français choisissent-ils d'étudier à l'étranger ? Et pourquoi choisissent-ils des universités du Royaume-Uni ? In Dimitropoulos, A., Murphy-Lejeune, E., & Stokes, E. (2003). *La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité ?: comparaison France - Royaume-Uni*. (F. Vaniscotte, A. Houguenague, & A. West, Éd.). Paris, France, Hongrie, Italie, 91-114.

West, A., & Stock, E. (2003), Obstacles, solutions et recommandations politiques, In Dimitropoulos, A., Murphy-Lejeune, E., & Stokes, E. (2003). *La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité ?: comparaison France - Royaume-Uni*. (F. Vaniscotte, A. Houguenague, & A. West, Éd.). Paris, France, Hongrie, Italie, 171-199.

West, A., Dimitropoulos, A., & Houguenague, A. (2003), Incitations européennes et nationales à la mobilité, In Dimitropoulos, A., Murphy-Lejeune, E., & Stokes, E. (2003). *La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité ?: comparaison France - Royaume-Uni*. (F. Vaniscotte, A. Houguenague, & A. West, Éd.). Paris, France, Hongrie, Italie, 117-128.

Wulf, C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris, France ; Montréal (Québec) : L'Harmattan.

Yanaprasart, P. (2001). Analyse des entraves à la communication entre employés thaïlandais et employeurs français. In Centre de recherche appliquée à l'enseignement des langues et des cultures. (2001). *Culture & communication en milieu professionnel interculturel : actes des journées d'études, mars 2001*. (S. Isani, Éd.). Grenoble, France : Université Stendhal 3, 159-172**.**

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère* (Vol. 1–1). Paris, France : Hachette.

Zarate, G. (2002). Le compromis entre innovation européenne et tradition nationale dans l'actualisation d'un programme de langues vivantes. In Guidère, M., & Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (Éd.). (2002). *L'interculturel*. Paris, France : Nathan, 5-14.

Zarate, G. (2003). Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles. In Byram, M., & Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques (Éd.). (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg, France : Éd. du Conseil de l'Europe, 89-123.

Zarate, G. (2005). L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel. In *Diversités culturelles et apprentissage du français*. (O. Bertrand, Éd.) (2005). Palaiseau, France : Éditions de l'École polytechnique, 11-17.

RÉFÉRENCES DES ARTICLES DE PRESSE ET SITOGRAPHIE

Alexandre, G. (2014). Enquête sur l'image du cinéma français dans le monde. In *Unifrance : 2014 (2014)*. Consulté à l'adresse : https://www.unifrance.org/actualites/11596/enquete-sur-l-image-du-cinema-francais-dans-le-monde.

Al-Hathoul, A. (2009). La communauté noire d'Irak rêve de son Obama. In *France 24 (2009)*. Consulté à l'adresse : http://www.france24.com/fr/20090128-communaute-noire-dirak-reve-son-obama-

Balenieri, R., & Zhou. E. (2012). Pas si gay de s'aimer en Chine.... In *Le Point (2012)*. Consulté à l'adresse : http://www.lepoint.fr/monde/pas-si-gay-de-s-aimer-en-chine-23-10-2012-1520030_24.php

BM. (2014). L'Irak. In *la Banque Mondiale. (Irak, 2014)*. Consulté à l'adresse : https://donnees.banquemondiale.org/pays/iraq

BM. (2014). La France. In *la Banque Mondiale (France, 2014)*. Consulté à l'adresse : https://donnees.banquemondiale.org/pays/france

Bougon, F. (2014). Ce qui s'est vraiment passé à Tiananmen. In Le Monde. (2014). Consulté à l'adresse : http://www.lemonde.fr/asie-pacifique/article/2014/06/04/ce-qui-s-est-vraiment-passe-a-tiananmen_4432014_3216.html.

Brooks, R. (2013). China's biggest problem? Too many men. In. *CNN* (2014). Consulté à l'adresse : http://edition.cnn.com/2012/11/14/opinion/china-challenges-one-child-brooks/index.html

Bureau, S. (2010). Le Brésil, champion du monde de la douche. In *Le petit Journal, société (2010)*. Consulté à l'adresse : https://lepetitjournal.com/sao-paulo/societe-le-bresil-champion-du-monde-de-la-douche-121959

China Statistical Yearbook. (2016). In *China Statistical Yearbook* (2016). Consulté à l'adresse : http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2016/indexeh.htm

City of Vancouver. (s.d). *Selling and Serving alcohol*. Consulté à l'adresse : http://vancouver.ca/doing-business/alcohol.aspx

CNN. (2017). Tiananmen Square Fast Facts. In *CNN Library. (2017)*. Consulté à l'adresse : https://edition.cnn.com/2013/09/15/world/asia/tiananmen-square-fast-facts/index.html.

Conseil constitutionnel. (s.d). Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946. In *Conseil constitutionnel (s.d)*. Consulté à l'adresse : http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/la-constitution-du-4-octobre-1958/preambule-de-la constitution-du-27-octobre-1946.5077.html

ESR. (2010). Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (E.F.T.L.V.) 2007/2013 - ESR : enseignementsup-recherche.gouv.fr. (s. d.). Consulté à l'adresse //m.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid52122/programme-pour-l-education-et-la-formation-tout-au-long-de-la-vie-e.f.t.l.v.-2007-2013.html

Gannon, D., & Stockman, M. (2017). Elle avait accusé Rafael Nadal de dopage : Roselyne Bachelot condamnée pour diffamation. In *Le Parisien avec AFP (2017)*. Consulté à l'adresse : http://www.leparisien.fr/faits-divers/roselyne-bachelot-condamnee-pour-diffamation-envers-rafael-nadal-16-11-2017-7396425.php

ISO. (s.d). Country Codes Collection. In The International Organization for Standardization. (s.d). Consulté à l'adresse : https://www.iso.org/obp/ui/#search/code/

Khazan, O. (2015). How Often People in Various Countries Shower. In *The Atlantic. (2015)*. Consulté à l'adresse : https://www.theatlantic.com/health/archive/2015/02/how-often-people-in-various-countries-shower/385470/

La préfecture de police. (2017). Distinction spécifique pour les ressortissants de l'Algérie. In Les titres de séjour - ressortissants non européens - La préfecture de Police. En ligne à l'adresse : https://www.prefecturedepolice.interieur.gouv.fr/Demarches/Particulier/Ressortissants etrangers/Ressortissants-etrangers/Les-titres-de-sejour-ressortissants-non-europeens

Légifrance. (2014). *Décret n° 2014-1365 du 14 novembre 2014 relatif à l'organisation et au fonctionnement du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement*

supérieur. En ligne à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2014/11/14/2014-1365/jo/texte

Libération. (2014). Une clinique qui prétendait « soigner » l'homosexualité condamnée en Chine. In *Libération (source AFP). (2014)*. Consulté à l'adresse : http://www.liberation.fr/planete/2014/12/19/la-justice-chinoise-condamne-une-clinique-qui-pretendait-soigner-l-homosexualite_1167200

Makouke, M.-L. (2014). Arabie Saoudite : les femmes peuvent quitter le pays sans qu'un SMS ne soit envoyé à leur tuteur. In *Terrafemina*. (2014). Consulté à l'adresse : http://www.terrafemina.com/societe/international/articles/36241-arabie-saoudite-les-femmes-peuvent-quitter-le-pays-sans-quun-sms-ne-soit-envoye-a-leur-tuteur-.html

Ministère de l'Intérieur. (2017). *Liste des pièces à fournir - Vous êtes étudiant(e). Demande de titre de séjour*. En ligne à l'adresse : http://accueil-etrangers.gouv.fr/demande-de-titre-de-sejour/vous-etes-ressortissant-e-non-europeen-ne.

OCDE. (2017). Tabagisme chez les adultes en 2017. In *Panorama de la santé : Les indicateurs de l'OCDE. (2017)*. Consulté à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/888933607174.

OIF. (2014). *Nombre de francophones par pays ayant plus de 1 million de locuteurs* (2014). En ligne sur l'adresse : https://www.francophonie.org/IMG/pdf/pays-plus-1-million-locuteurs.pdf

Panes, L. (2011). Alcool, violence et prohibition au Nunavut. *In Recherches Arctiques (2011). Actualités de la recherche scientifique*. Consulté à l'adresse : http://recherchespolaires.inist.fr/?Alcool-violence-et-prohibition-au

Piquet, S. (2014) Apprendre les langues pour appréhender l'humain. Quelle préparation linguistique pour un stage à l'étranger ? projet publié par l'Agence Erasmus+ France / Education & Formation. (s. d.). Consulté à l'adresse https://www.agence-erasmus.fr/projet/44/apprendre-les-langues-pour-apprehender-l-humain.-quelle-preparation-linguistique-pour-un-stage-a-l-etranger

PLF. (2017). *Projet de loi de finances. Éducation, Enseignement supérieur, Recherche* (2017). Consulté à l'adresse : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Mediatheque/00/6/DP_-_PLF2017_636006.pdf.

Roustel, D. (2011). *NIGERIA Crimes d'honneur : une pratique en recrudescence*. In L'Humanité : (janvier 2011). Consulté à l'adresse : https://www.humanite.fr/node/258439

Unesco. (2017). *La mobilité des étudiants internationaux* (2017). Consulté à l'adresse : http://uis.unesco.org/fr/uis-student-flow.

Unesco. (2018). *La mobilité des étudiants internationaux* (2018). Consulté à l'adresse : http://uis.unesco.org/fr/uis-student-flow.

UVHC. (2018). Apprendre le français - Learning French - Vous êtes étudiants Erasmus + ? Université de Valenciennes. (s.d.). Consulté à l'adresse http://www.univ-valenciennes.fr/apprendre-le-francais-learning-french-vous-etes-etudiants-erasmus

Le 11 juillet 2018 constitue la dernière datte de consultation et de vérification de tous les hyperliens qui figurent dans la bibliographie et la sitographie.

INDEX DES FIGURES

Figure 1 – Nombre d'étudiants étrangers à l'université et hors université, évolution depuis 2010, (Campus France, 2017 : 15) 40
Figure 2 – Répartition des étudiants étrangers par discipline et niveau à l'université (2015/2016), (Campus France, 2017 : 15) 41
Figure 3 – Répartition des étudiants étrangers par niveau à l'université (2015/2016) 42
Figure 4 – La relation entre contexte et apprentissage en didactique des langues 115
Figure 5 – La part des 4 compétences en milieu d'apprentissage hétéroglotte, (Duda, 2003 : 121) 133
Figure 6 – L'oral et l'écrit en contexte homoglotte 134
Figure 7 – Interviewé.e.s par nationalité 166
Figure 8 – Les classes de FLE des interviewé.e.s : publics par genre et nationalité 167
Figure 9 – Les classes de FLE des interviewé.e.s par genre (228 apprenantes et 135 apprenants) 168
Figure 10 – Les interviewé.e.s par genre 168
Figure 11 – Les interviewé.e.s : répartition par âge 169
Figure 12 – Niveau de cours de FLE suivi 170
Figure 13 – Répartition des interviewé.e.s par discipline et niveau d'études 171
Figure 14 – Durée du séjour et/ou des cours de FLE en France (par jour) 176
Figure 15 – Durée totale du séjour prévu en France 178
Figure 16 – Thèmes d'analyse et problématique 181
Figure 17 – Programmes d'échange (bourses et répartition homme/femme) 188
Figure 18 – Boursiers/non boursiers par nationalité et genre 188
Figure 19 – La motivation/les raisons de la mobilité vers la France 197
Figure 20 – Aladin : représentations antérieures de la France et des Français.es 204
Figure 21 – Aladin et Safa : Représentations avant et après, France et Français.es 209
Figure 22 – Aladin et Safa : Représentations avant et après, France et Français (* positifs / **négatifs) 209
Figure 23 – Les représentations antérieures et actuelles en chiffres 274
Figure 24 – Les représentations antérieures et actuelles en pourcentages 275
Figure 25 – Les représentations antérieures et actuelles en pourcentages 276
Figure 26 – Les représentations antérieures selon le sexe des enquêté.e.s 279
Figure 27 – Les représentations actuelles selon le sexe des enquêté.e.s 280

Figure 28 – Les représentations antérieures par niveau de FLE des enquêtés 284
Figure 29 – Les représentations actuelles par niveau de FLE des enquêté.e.s 285
Figure 30 – Déploiement et construction de la CCI 287
Figure 31 – Déploiement et construction de la CCI 288
Figure 32 – Difficultés langagières de compréhension orale dans la communication avec les autochtones 326
Figure 33 – Difficultés langagières d'expression orale et d'interaction dans la communication avec les autochtones 326
Figure 34 – Les difficultés de communication liées à la différence des habitudes socioculturelles et répertoires de comportements sociétaux 327
Figure 35 – Aspects critiqués chez les enseignant.e.s de FLE en France 352
Figure 36 – Aspects appréciés chez les enseignants.e.s de FLE en France 353
Figure 37 – Avec qui travailler et communiquer en salle de classe ? 373
Figure 38 – Sujets que les interviewé.e.s souhaitent travailler en cours de FLE 386
Figure 39 – Attitudes motivationnelles du professeur selon les interviewé.e.s 388
Figure 40 – Attitudes démotivationnelles du professeur selon les interviewé.e.s 388
Figure 41 – Sujets, contenus et activités motivants traités en cours de FLE selon les interviewé.e.s 393
Figure 42 – Sujets, contenus et activités démotivants traités en cours de FLE selon les interviewé.e.s 393

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 – Pays d'origine des étudiants étrangers en France (2015), (Campus France, 2017 : 6) 39
Tableau 2 – Répartition des étudiants étrangers par académie en France en 2015/2016.. 43
Tableau 3 – Niveaux-profils de compétences (Lussier, 2009 : 150)..... 144
Tableau 4 – Les interviewé.e.s 164
Tableau 5 – Informations complémentaires sur les interviewé.e.s 165
Tableau 6 – Modalités d'apprentissage du FLE..... 172
Tableau 7 – Interviewé.e.s niveau A2 173
Tableau 8 – Interviewé.e.s niveau B1 174
Tableau 9 – Interviewé.e.s niveau B2 175
Tableau 10 – Interviewées chinoises..... 176
Tableau 11 – Durée estimée du séjour en France..... 178
Tableau 12 – Raisons de la mobilité vers la France et motivation..... 187
Tableau 13 – Aladin : représentations antérieures de la France et des Français.es..... 204
Tableau 14 – Aladin et Safa (irakiens) : Représentations avant et après, France et Français 208
Tableau 15 – Les représentations antérieures et actuelles en chiffres..... 274
Tableau 16 – Les représentations antérieures et actuelles par genre (*H&F pour hommes et femmes sans distinction de genre) 275
Tableau 17 – Les représentations antérieures et actuelles par groupes nationaux 277
Tableau 18 – Les représentations antérieures et actuelles..... 278
Tableau 19 – Les représentations antérieures et actuelles selon l'âge 281
Tableau 20 – Apprentissage antérieur du FLE et représentations antérieures et actuelles 282
Tableau 21 – Durée du séjour en France et représentations actuelles..... 286
Tableau 22 – Définition de la culture selon les interviewé.e.s..... 387

Communauté UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

Compétence de communication interculturelle et mobilité étudiante : le cas des apprenants primoarrivants en France et des classes plurilingues et multiculturelles de FLE.

Dans le contexte actuel de mondialisation de l'enseignement supérieur, cette recherche propose de réfléchir sur la compétence de communication interculturelle (CCI) des étudiants étrangers en mobilité entrante vers la France ainsi que sur la manière dont l'enseignement/apprentissage de la CCI est abordé en classe de FLE.

En partant des compétences et des savoirs nécessaires à la communication en langue étrangère et de l'apport théorique de la perspective interculturelle qui s'est développée en didactique des langues à partir des années 80, nous analysons un corpus de 26 entretiens d'apprenants primoarrivants de 12 nationalités différentes afin d'interroger leur expérience aussi bien en salle de classe qu'en dehors de celle-ci.

Le choix de la classe de langue comme lieu de rencontre interculturelle se justifie parce que ces classes plurilingues et multiculturelles en milieu homoglotte constituent, pour ces publics, un espace privilégié d'apprentissage de la différence tout en permettant une médiation culturelle avec la réalité sociale dans laquelle l'apprenant cherche une modalité d'insertion en tant qu'acteur social.

Le retour sur expérience de nos interviewés —avec l'analyse de leurs perceptions, représentations préalables et difficultés d'ordre linguistique et/ou socioculturel identifiées dans leur discours— permet de mieux comprendre les effets pragmatiques de cette compétence dans la communication et la place qui doit lui être accordée en cours de langue.

À cheval entre la sociolinguistique et la didactique du FLE, ce travail de doctorat vise à mieux connaître les facteurs qui influencent la construction de la CCI et les différentes dynamiques qui l'impactent, afin de mieux pouvoir œuvrer pour son développement.

Ali JARDOU

Communauté UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

THÈSE

VOLUME 2
ANNEXES

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : Sciences du langage Spécialité Français langue étrangère

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

ALI JARDOU

Thèse dirigée par **Marinette MATTHEY**, UGA

préparée au sein du **Laboratoire Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles**
dans **l'École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines**

Compétence de communication interculturelle et mobilité étudiante : le cas des apprenants primoarrivants en France et des classes plurilingues et multiculturelles de FLE.

Cross-cultural communication skills and student mobility: the case of first-time-in France learners and multilingual and multicultural classes of French as a foreign language (FLE).

Thèse soutenue publiquement le **18 octobre 2018**,
devant le jury composé de :

Madame Marinette MATTHEY
Professeure des Universités, Université Grenoble Alpes, Directrice de thèse
Madame Nathalie AUGER
Professeure des Universités, Université Paul-Valéry Montpellier 3, Rapporteuse
Monsieur Jean-Paul NARCY-COMBES
Professeur Emérite, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Rapporteur
Madame Véronique CASTELLOTTI
Professeure des Universités, Université de Tours, Examinatrice, Présidente du jury
Monsieur Comlan FANTOGNON
Maître de Conférences, Université Grenoble Alpes, Examinateur

TABLE DES MATIÈRES DU DEUXIÈME VOLUME

TABLE DES MATIÈRES DU DEUXIÈME VOLUME **2**
ANNEXE 1 - LE GUIDE D'ENTRETIEN **3**
Fiche de l'étudiant 3
Liste de questions 3
ANNEXE 2 - TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS **7**
Entretien avec Aladin 8
Entretien avec Anne 27
Entretien avec Chila 39
Entretien avec Chong- Lola 48
Entretien avec Diane 59
Entretien avec Emmanuelle 72
Entretien avec Éveline 86
Entretien avec Faith 102
Entretien avec Frederick 113
Entretien avec Guilherme 130
Entretien avec Helen 143
Entretien avec Inma 155
Entretien avec Jess 168
Entretien avec Joyce 180
Entretien avec Justin 195
Entretien avec Lena 210
Entretien avec Linda 222
Entretien avec Michelle 235
Entretien avec Nayef 247
Entretien avec Olivia 260
Entretien avec Pâmella 275
Entretien avec Petar 289
Entretien avec Safa-Abd Ali 302
Entretien avec Soonmi 322
Entretien avec Tintin 334
Entretien avec Wonjin 344
ANNEXE 3 - DONNÉES COMPLÉMENTAIRES (REPRÉSENTATIONS, EXPÉRIENCES DE COMMUNICATION ET AUTRES) **353**
INDEX DES FIGURES **462**
INDEX DES TABLEAUX **464**

ANNEXE 1 - LE GUIDE D'ENTRETIEN

Fiche de l'étudiant

Nom et prénom	
Âge	
Nationalité	
Niveau de cours suivi	
En France depuis	
Ville de résidence	
Domaine et niveau d'études	
Durée de l'entretien	
Date de l'entretien	

Liste de questions

1- *D'où venez-vous ? Quelle est votre nationalité ? En avez-vous une autre ?*
2- *Êtes-vous déjà venu en France auparavant ?*
3- *Pourquoi êtes-vous en France ?*
4- *Depuis quand apprenez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?*
5- *Depuis quand êtes-vous en France ?*
6- *Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?*
7- *Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?*
8- *Quelles images avez-vous de la France, des Français et des Françaises depuis que vous êtes en France ?*
9- *Avez-vous eu des difficultés pour communiquer en français quand vous êtes arrivé.e en France ?*
10- *Est-ce que votre niveau de français vous pose des problèmes pour communiquer avec les Français ? Quels moyens utilisez-vous pour vous faire comprendre ?*

11- *Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile à cause de la non/mauvaise maîtrise de la langue française ? Si oui, dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?*
12- *Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?*
13- *Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous en France ?*
14- *Pensez-vous que l'image que vous avez de la France et des Français va changer ?*
15- *Qu'est-ce que vous auriez aimé apprendre chez vous en cours de français afin de mieux préparer votre venue en France ?*
16- *Le cours de langue vous aide-t-il à bien vous intégrer dans la société française ? Comment à votre avis ?*
17- *Quelles langues parlez-vous ?*
18- *Que faudrait-il maîtriser pour pouvoir dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue ?*
19- *Est-ce qu'il suffit de bien maîtriser la grammaire et d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?*
20- *Dans une discussion avec un Français, vos difficultés sont-elles d'ordre linguistique ou culturel ?*
21- *Est-ce que vous vous intéressez au quotidien des Français, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?*
22- *Avez-vous des amis français ? Avez-vous des problèmes pour communiquer avec eux ?*
23- *Apprendre comment les Français se comportent dans des situations précises (fêtes, sorties, etc.) vous aide-t-il à mieux communiquer dans de telles situations ? Comment ?*
24- *Parlez-moi de votre motivation en classe de français.*
25- *Dans votre classe, est-ce que c'est la Littérature, l'Histoire ou la vie quotidienne des Français qui vous intéresse le plus ? Y a-t-il d'autres centres d'intérêt à ajouter ? Pourquoi cela vous intéresse-t-il ?*
26- *Selon vous, faut-il apprendre d'autres choses que la langue pour pouvoir communiquer efficacement avec les Français ? Donnez-moi des exemples.*
27- *Que signifie la culture pour vous ?*
28- *Quelles sont les informations et les connaissances culturelles dont vous avez besoin pour communiquer avec les Français de façon efficace ?*
29- *Quelles langues parlez-vous d'habitude pour communiquer en salle de classe ?*

30- *Quelles langues parlez-vous souvent dans vos conversations en dehors de la salle de classe ?*

31- *Quelles difficultés rencontrez-vous lorsque vous communiquez en français avec des Français ? Et avec les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?*

32- *Échangez-vous par e-mail avec des Français ?*

33- *Vous sentez-vous changer de comportement en parlant français ? En quel sens ?*

34- *La culture française est-elle accessible pour vous ? Pourquoi ?*

35- *A-t-on parlé de vous dans la classe ? Étiez-vous content ? Pourquoi ?*

36- *Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans la classe ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?*

37- *Avez-vous eu un problème avec un.e de vos professeur.e.s ? Pour quelle raison ?*

38- *En cours de langue, y a-t-il eu des problèmes entre d'autres étudiants et votre professeur.e ? Pour quelle raison ?*

39- *Comparez-vous souvent la culture française à votre propre culture ? Pourquoi ?*

40- *Étiez-vous en contact avec la langue et la culture françaises avant de venir en France ?*

41- *Pensez-vous que, le cas échéant, vous seriez capable de vous intégrer dans la société française ? Comment et pourquoi ?*

42- *Vous comportez-vous différemment en classe de langue et ailleurs ? En quel sens ?*

43- *Vous voyez-vous différent.e des autres étudiant.e.s qui viennent d'autres pays dans la classe ? Y a-t-il eu des problèmes entre étudiant.e.s dans la classe ? Pour quelle raison ?*

44- *Quelle différence y a-t-il entre les professeur.e.s de FLE dans votre pays et votre professeur.e de français ici ? Quelle différence voyez-vous dans leur rapport aux étudiant.e.s ici et là-bas ?*

45- *Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? pouvez-vous développer ?*

46- *Voudriez-vous vous installer en France plutôt que dans votre pays ?*

47- *De quels pays sont les apprenant.e.s dans votre classe de français ?*

48- *Comment voyez-vous les autres apprenant.e.s de votre classe ?*

49- *Comment êtes-vous positionnés dans la salle de classe ? Qui est-ce qui travaille avec qui dans votre classe ?*

50- *Aimez-vous changer votre place et travailler avec d'autres personnes dans la classe ? Travaillez-vous souvent avec la même personne ? Le/la professeur(e) change-t-il/elle votre place de temps à autre ?*

51- *Quelles sont les différences entre le portrait fait des Français dans vos manuels de FLE et la réalité ?*
52- *Le/la professeur.e accorde-t-il/elle une importance spéciale à un.e étudiant.e précis.e dans la classe ? Y a-t-il une raison pour cela ? Est-ce que cela vous dérange ?*
53- *Avec qui travaillez-vous d'habitude dans votre classe ? Avec qui aimeriez-vous communiquer davantage ?*
54- *Que faites-vous pour perfectionner votre niveau de français en dehors de votre cours de français ?*
55- *Est-ce vous avez une préférence (ou une hiérarchie) entre votre culture et la culture française ? (Ou autres)*
56- *Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?*
57- *À votre avis, y a-t-il une différence entre étudier la culture française en français et l'étudier dans votre langue maternelle ? Quelles différences y a-t-il entre trois textes rédigés en trois langues différentes, mais qui ont le même contenu ?*
58- *Est-ce que rencontrer et parler avec les autres étudiants étrangers qui sont dans votre classe vous intéresse ? Pourquoi ?*
59- *Quelle différence y a-t-il entre les professeur.e.s dans votre pays et votre professeur.e de français ici ? Quelle différence voyez-vous dans les rapports avec les étudiants ici et là-bas ?*
60- *Votre professeur.e accorde-t-il/elle une attention particulière à votre langue et votre culture ou à d'autres langues et cultures étrangères dans la salle de classe ?*
61- *Dans quels contextes parlez-vous avec des Français en dehors de la salle de classe ?*
62- *Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?*
63- *Pensez-vous que la société française est raciste ? Avez-vous vécu une expérience en ce sens ?*

ANNEXE 2 - TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

Entretien avec Aladin

Nom et prénom	**Aladin**
Âge	39
Nationalité	Irakienne
Niveau de cours suivi	B1.6
En France depuis	7 mois
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	Master 2 en chimie
Durée de l'entretien	02 : 33 : 02
Date de l'entretien	20/08/2013

L'enquêteur : Vous êtes Irakien, avez-vous une autre nationalité ?

Aladin : Non, je n'ai pas d'autre nationalité.

L'enquêteur : Que faites-vous en Irak ?

Aladin : Je suis professeur à l'université de Mossoul, à la Faculté des Sciences, au département de chimie depuis 2001. J'ai fait 4 ans de Licence et 2 ans de Master en chimie.

L'enquêteur : Pourquoi êtes-vous venu en France ?

Aladin : je suis venu en France dans le cadre du programme d'échange irakien j'ai obtenu une bourse du Gouvernement irakien en 2012. C'est moi qui ai choisi la France. J'ai essayé des bourses pour l'Allemagne, pour les États-Unis, pour la Jordanie… et j'avais déjà essayé une bourse pour la France, mais je n'ai réussi aucune. Avant 2012, je n'avais pas la chance, mais cette année c'était le moment.

L'enquêteur : Combien de temps comptez-vous rester en France ?

Aladin : Je compte rester trois ans.

L'enquêteur : Depuis quand étudiez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Aladin : J'ai appris le français pendant un mois avant de venir en France à l'Université de Mossoul. Avant mon cours de français en Irak, je ne connaissais ni les chiffres ni les lettres en français, car en Irak, la première langue étrangère c'est l'anglais ; trop peu de gens parlent

français. Avant 2012, je ne connaissais rien en langue française. J'ai fait ce mois de cours de français après avoir obtenu ma bourse.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Aladin : Je suis arrivé en janvier 2013, donc je suis en France depuis 7 mois.

L'enquêteur : Quand est-ce que vous avez commencé votre cours de français en France ?

Aladin : J'ai commencé mon cours de français directement après mon arrivée à Grenoble. Je fais ce cours au CUEF (Centre Universitaire des Études Françaises) qui se trouve à l'Université Stendhal à Grenoble.

L'enquêteur : Votre démarche pour venir en France était-elle compliquée ?

Aladin : Il faut une raison pour obtenir un visa pour la France, même si vous avez cette raison, cela n'est pas vraiment facile, mais normalement on peut l'obtenir. Si vous êtes étudiant et vous avez une bourse, c'est facile, mais si vous n'avez pas une raison pour le visa c'est très difficile de l'obtenir, même impossible, même pour le tourisme c'est très difficile. Maintenant j'ai besoin d'un visa pour ma famille (conjointe et enfants) pour la France. J'ai essayé d'obtenir un visa touristique de trois mois pour eux, pour qu'ils viennent rester avec moi pendant 3 mois. La réponse était que c'est impossible d'obtenir un visa touristique, les conditions sont très difficiles pour obtenir ce visa. En général, les visas de commerce et d'études passent par des procédures compliquées, mais on peut les obtenir à la fin.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous ?

Aladin : Je parle l'arabe qui est ma langue maternelle, je parle anglais aussi. Je connais beaucoup de mots Kurdes et Turcs, mais je ne parle ni kurde ni turc.

L'enquêteur : Quels autres pays étrangers avez-vous pu visiter ?

Aladin : J'ai visité deux fois la Syrie en 2005 et 2009, un très beau pays. J'adore la Syrie, la nature et les gens. Je me sens très mal à cause de tout ce qui se passe dans ce pays maintenant.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Aladin : J'avais une bonne image de la France. Je voyais la France comme un pays moderne, avancé et très beau. Un pays très moderne par rapport au système de transports et au système bancaire. Ces choses sont bien en France, mais il y a une chose très mauvaise, ce sont les relations entre les gens. Je pensais que ces relations étaient mauvaises, maintenant, je les vois encore plus mauvaises. Il y a une autre chose que je pensais, c'est que la vie en France est très chère, six fois plus chère qu'en Irak, donc les gens qui vivent en France sont en situation difficile à cause de la vie chère. Par exemple le prix d'une paire de chaussures en France coûte 200 euros

ou 150 euros, par contre, en Irak, les chaussures les plus chères ne dépassent pas les 50 dollars américains.

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Aladin : Belles (les Françaises). Je pensais à l'amour, à la nature, et à la météo. Je pensais que les Françaises sont belles. Je pensais que faire une relation avec une fille française est très facile. Ces images étaient avant. Les femmes sont donc très gentilles, très belles et très pratiques. L'homme français est gentil.

L'enquêteur : Quelle est l'image la plus négative que vous aviez de la France ?

Aladin : Il y a une chose qui me dérange dans la culture française, comme je suis musulman, il y a beaucoup de choses dans ma religion qui ne sont pas en accord avec la société française, comme boire de l'alcool, et faire une relation avec une femme, donc ce sont des choses qui ne sont pas en accord avec ma religion.

L'enquêteur : Pensez-vous que la France est un pays romantique ?

Aladin : Non. Les Français sont gentils, mais pas romantiques. Avant de venir en France, je pensais que les Français étaient romantiques, mais maintenant non.

L'enquêteur : Que veut veux dire « romantique » pour vous ?

Aladin : Tous les médias, sur Internet, à la radio, à la télévision, parlent que la France c'est l'amour, la France est un beau pays. Tout cela m'a donné l'idée que la France est un pays romantique.

L'enquêteur : Maintenant vous êtes en France, quelle image avez-vous de la France et des Français ?

Aladin : Il y a des points négatifs et des points positifs. Les points positifs sont le système de transport, le système bancaire, la nature à Grenoble est très belle, le système éducatif est très bien aussi. Les points négatifs sont les relations en France, car comme j'étudie le français j'ai besoin de parler cette langue avec des Français, mais c'est difficile pour moi de trouver quelqu'un avec qui je pourrai pratiquer mon français. Cela fait 7 mois que je suis en France et je n'ai personne avec qui je puisse parler français. Donc c'est difficile pour moi d'être en relation et en contact avec un homme ou une femme française. Mon but de ces relations c'est de bien apprendre le français.

Le fait que je suis loin de ma famille en Irak m'oblige à m'occuper des tâches ménagères dont je ne suis pas habitué, comme faire la cuisine et laver le linge, donc cela a un effet négatif sur ma vie maintenant.

L'enquêteur : Avez-vous essayé de communiquer avec des Français ?

Aladin : J'ai essayé de le faire, mais je pense que je n'ai pas de chance. Je pense que c'est plutôt à cause de ma situation actuelle vu que j'habite dans une résidence universitaire (Hector Berlioz) où il y a beaucoup d'étrangers. J'ai besoin d'être en contact avec la société, mais le fait que je suis dans cette résidence ne me donne pas l'opportunité de le faire.

L'enquêteur : Comment trouvez-vous les Français maintenant ?

Aladin : Ils sont très gentils, mais ce n'est pas facile d'entrer en contact avec eux. Je veux juste parler et pratiquer mon français, mais quand je demande une information à un Français, comme demander mon chemin, il répond très gentiment. Dans ce qui concerne les relations avec les Français, je pense que les Français n'ont pas de temps pour cela.

L'enquêteur : Pensez-vous que c'est le fait que vous soyez irakien qui rend difficile votre contact avec les Français ?

Aladin : Non, jusqu'aujourd'hui je ne le pense pas. Je pense que le fait que je suis Irakien ne pose pas de problème pour les Français, c'est plutôt le fait que je suis étranger qui leur pose des problèmes.

L'enquêteur : Avez-vous eu des difficultés pour communiquer en français avec les gens quand vous êtes arrivé en France ? Est-ce qu'on vous comprenait facilement ? Si non, pour quelle raison ?

Aladin : Non, pas vraiment, car je communiquais en anglais avec eux. J'ai essayé de parler français, mais quand je ne trouvais pas les mots, je changeais vers l'anglais.

L'enquêteur : Est-ce que votre niveau de français vous pose des problèmes pour communiquer avec les gens ? Quels moyens utilisez-vous pour vous faire comprendre ?

Aladin : À ton avis ? C'est difficile pour toi de faire cette interview avec moi ? En tout cas il me faudra encore plus du temps pour pratiquer mon français.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile à cause de la non/mauvaise maîtrise de la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Aladin : Je n'ai pas eu des expériences drôles ni difficiles, car j'ai toujours trouvé des gens qui parlent anglais.

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Aladin : Toutes les choses sont différentes dans ma vie en France. Avant, en Irak, je travaillais à la Faculté des Sciences. Après le travail, je révisais des documents dans ma spécialité -la chimie- et je m'occupais de ma famille. En France, toutes mes habitudes sont différentes des miennes en Irak. La routine de ma vie a changé, en Irak je ne cuisine pas, je ne fais pas la

vaisselle, je ne lave pas mon linge, rarement je fais les courses. J'ai beaucoup de relations avec les gens, j'ai mes amis et ma grande famille. En France, je n'ai pas des activités sociales. Un grand changement pour moi en France c'était de couper ma moustache, j'avais une petite moustache en Irak [rires].

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous en France ? Pourquoi ?

Aladin : [Très long silence] Les hommes et les femmes qui s'embrassent dans la rue, pour moi c'est très bizarre, car c'est une relation spéciale et il faut le faire dans votre chambre, dans votre maison, donc pour moi s'embrasser à pleine bouche en public est bizarre.

L'enquêteur : Que comptez-vous changer dans votre vie et votre comportement en France dans les années à venir ?

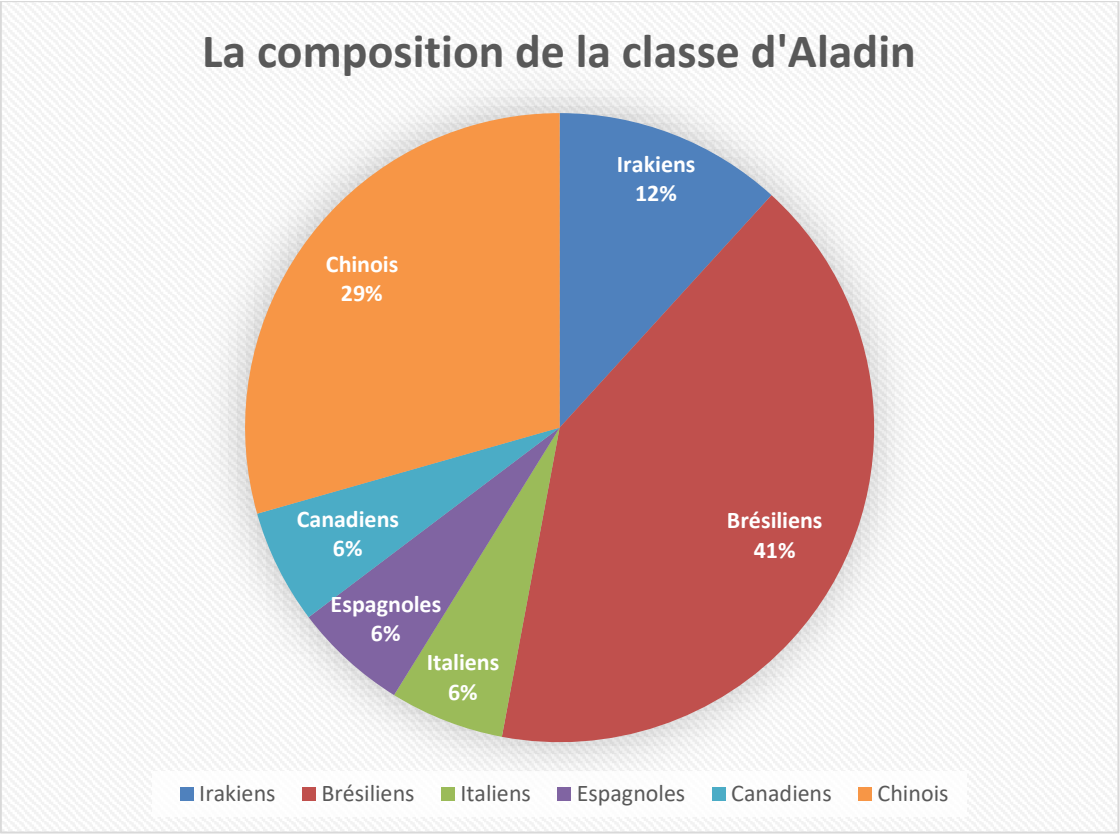
Aladin : Rien. Mon mode de vie en France et en Irak est identique. Il y a des choses différentes ici, mais Aladin en France est comme celui en Irak. Mais je compte voyager peut-être et visiter toute l'Europe parce que mon visa le permet. J'ai déjà visité Barcelone, Venise et Genève. J'ai un projet pour visiter l'Allemagne, la Belgique et tous les pays européens. C'est un projet important que j'espère réaliser. J'ai bien sûr besoin de faire des relations ici, mais dans le but de pratiquer mon français, c'est un objectif que je cherche à réaliser. Je compte parler pour améliorer mon français. J'ai déjà fait du ski et c'était une première pour moi.

L'enquêteur : Qu'est-ce que vous auriez aimé apprendre chez vous en cours de français afin de mieux préparer votre venue en France ?

Aladin : Si j'avais eu la possibilité de faire plus d'un mois de cours de français en Irak, cela m'aurait bien aidé dans mon séjour ici.

La composition de la classe d'Aladin :

Pays	Apprenant	Apprenante
Irak	2	0
Brésil	2	5
Italie	1	0
Chine	0	5
Espagne	0	1
Canada	0	Une « Chinoise canadienne » selon Aladin



Comment Aladin voit-il les autres apprenants de sa classe ?

- **La Chinoise canadienne :** Elle est toujours paresseuse, elle a toujours sommeil (un geste du visage d'Aladin exprime la réprobation par rapport à cette fille).

- **L'Espagnole :** J'ai connu une fille espagnole qui s'appelle Élisabeth dans un cours de niveau précédent, elle est très gentille et très, très belle. On a le même âge. J'avais une bonne relation avec elle, elle est active. C'était facile d'entrer en contact avec elle, on se parlait souvent. Elle est très aimable Élisabeth, mais cette Espagnole qui est dans ma classe, je n'en sais rien, elle est plutôt pas active, mais pas paresseuse comme la Canadienne, parce qu'elle est timide peut-être.
- **Les Chinoises :** Elles sont actives, aimables et gentilles, la communication avec elles est bien facile. Hier, je marchais seul après le cours et une Chinoise est venue marcher et parler avec moi, elle m'a même donné un chocolat.
- **L'Italien :** Ah, l'Italien. [Attitude pensive], معتد بنفسه[orgueilleux] ; وسيم [beau et élégant]. Il n'est pas facile de l'aborder et faire une relation d'amitié avec lui.
- **Les Brésiliens** : [Moment de silence]. Les Brésiliens ne disent pas bonjour, les garçons comme les filles, mais quand je parle avec eux, ils sont aimables. Moi je pense que comme on est tous dans la même classe, il faut se dire ''bonjour, comment allez-vous ?''

mais les Brésiliens ne le font pas. Les Brésiliens sont en groupe et ensemble tout le temps. Les filles sont très belles, actives et parlent très bien le français. Les garçons brésiliens sont aimables et très gentils lors d'une discussion avec eux. Je ne sais pas si tous les Brésiliens sont comme cela, mais je pense que les Brésiliens en général aiment la vie, la musique, et ils sont actifs. Quand on écoute de la musique au laboratoire, les Brésiliens font comme ça [un geste de danse]. Elles sont très belles et très actives, mais il y a un problème entre nous, peut-être parce que je suis irakien ou étranger. Ils ont une relation avec la Canadienne et la Chinoise, mais en général ils sont tout le temps ensemble.

- **L'Irakien :** C'est compliqué de parler de soi. Avant ce cours, donc dans un niveau inférieur, j'étais actif, je participais activement dans la classe. On était, je pense, moi et Riad (un ami irakien) les deux meilleurs étudiants dans la classe, c'était avant ce niveau. Dans ce niveau B1.6 j'ai un niveau moyen car ce niveau est difficile, il y a beaucoup de nouveaux mots à apprendre. Dans le niveau précédent, la professeure disait aux autres étudiants que c'est Aladin qui participe tout le temps, quand elle posait des questions, j'étais toujours prêt à répondre à ses questions. Dans cette classe, maintenant, j'ai un niveau moyen et moins que moyen. La raison de cette baisse de niveau est peut-être due à une rupture avec les cours de français, car j'ai dû revenir en Irak pour deux semaines.

L'enquêteur : Avec qui travaillez-vous dans la classe ? Qui est-ce qui travaille avec qui dans la classe ?

Aladin : Cela dépend de qui se trouve à côté de moi. Je n'ai pas encore travaillé avec tous les étudiants dans la classe, pas encore avec l'Espagnole, ni la Canadienne. En général, on travaille à deux ou à trois.

L'enquêteur : Aimez-vous travailler avec une personne précise dans la classe ?

Aladin : Avec une Brésilienne, car elle parle bien le français.

L'enquêteur : Quels sont les problèmes que vous rencontrez en travaillant avec les autres apprenants dans votre classe ?

Aladin : La difficulté vient plutôt à la phase de composer le groupe de travail. Par exemple, les Brésiliens travaillent toujours ensemble, donc il est difficile pour moi de faire partie de leurs groupes, je trouve que ce n'est pas poli que j'essaie d'entrer dans leurs groupes. L'Italien est tout le temps seul [geste pour dire qu'il est orgueilleux], mais il est facile pour moi de faire un groupe avec une Chinoise. L'Espagnole est tout le temps avec les Brésiliens. La Canadienne dort tout le temps.

L'enquêteur : Est-ce que la professeure participe à la composition des groupes de travail en changeant vos places ?

Aladin : Oui, la professeure insiste toujours à composer les groupes d'étudiants de nationalités différentes. Même les Brésiliens qui sont toujours ensemble en dehors de la salle de classe se trouvent obligés à se mélanger avec les autres dans la salle de classe.

L'enquêteur : Le cours de langues vous aide-t-il à bien vous intégrer dans la société française ? Comment à votre avis ?

Aladin : Oui. J'ai appris beaucoup de vocabulaire et beaucoup de règles de grammaire. J'ai un problème pour distinguer le genre des mots en français, le masculin et le féminin, c'est mon plus grand problème en français. Les lettres non prononcées me posent des problèmes aussi, alors pourquoi rajouter des « s » non prononcés ? Pour moi ce n'est pas raisonnable, quand quelqu'un parle devant moi, il est difficile à moi de distinguer si la phrase est au singulier ou au pluriel.

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue ?

Aladin : Moi je parle arabe et anglais. Logiquement, je classe les langues que je parle comme le suivant : la première langue est l'arabe, ensuite l'anglais et troisièmement le français. Une personne bilingue est une personne qui parle parfaitement deux langues ou trois langues.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure vous apprend-elle des éléments de la culture française ? Lesquels ?

Aladin : Oui. [Silence] Elle nous enseigne sur les plats français, la littérature française, comme Stendhal et la musique française comme Hector Berlioz, nous parlons des films français aussi. La professeure nous enseigne la méthode de comment faire la bise en France, une femme peut faire la bise à une femme et à un homme, le nombre de bisous varie selon les régions, à Grenoble on fait deux bisous, à Montpellier on fait 4, à Paris on fait trois, cela fait partie de la culture française.

L'Enquêteur : Est-ce qu'il suffit de bien maîtriser la grammaire et d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?

Aladin : Faire une relation avec les Français n'est pas facile. Je ne sais pas c'est quoi le plus difficile pour faire une relation avec les Français, mais je pense que l'obstacle vient du fait que je suis étranger.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Aladin : C'est le mode de vie, la littérature, la musique, les médias, etc.

L'enquêteur : Dans une discussion avec un Français, qu'est-ce qui est le plus difficile pour vous ? La linguistique ou le culturel ?

Aladin : La langue bien sûr.

L'enquêteur : La culture française est-elle différente de la culture irakienne à votre avis ?

Aladin : Oui, bien sûr, mais il n'est pas difficile de mélanger les deux.

L'enquêteur : La culture française est-elle d'accès difficile pour vous ?

Aladin : Non.

L'enquêteur : En parlant avec un Français, pensez-vous rencontrer des problèmes de nature culturelle ?

Aladin : [Silence] Oui, il y a beaucoup de choses, mais il y a toujours la possibilité de communiquer.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ou étrangers en Irak ou en France ? Avez-vous un problème pour communiquer avec eux ?

Aladin : Non, en Irak je n'ai pas des amis français, par contre j'ai un ami jordanien. En France, je connais une personne qui s'appelle Pierre, je lui parle de temps en temps. On s'est connu par hasard, il est le voisin d'un ami irakien.

L'enquêteur : Apprendre comment les Français se comportent dans des situations précises (fêtes, sorties, etc.) vous aide-t-il à mieux communiquer dans de telles situations ? Comment ?

Aladin : J'ai un problème avec le fait que les Français boivent de l'alcool et mangent du porc. J'aime savoir des choses qui concernent la vie des Français comme les transports et le système bancaire, etc., mais pas tout, je pense que cela m'aidera à me comporter correctement dans une situation réelle. Cela me donnera une idée sur la culture d'accueillir quelqu'un chez soi par exemple.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation en classe de français.

Aladin : En ce qui concerne la professeure, elle n'a pas le temps pour parler avec tous les étudiants dans la classe, car on est nombreux. Elle nous dit toujours « bravo » si on répond correctement à ses questions, par contre, elle n'a pas de retour négatif si on se trompe. Je suis en général motivé dans la salle de classe, car mon objectif est d'améliorer mon niveau de français. J'ai toujours envie de parler dans la classe et je trouve que j'ai une bonne motivation. J'essaye toujours de parler avec les autres étudiants, car j'ai besoin de pratiquer mon français, en plus, quand je rentre chez moi, je n'ai personne avec qui parler français.

En ce qui concerne les sujets abordés dans la classe, j'aime tous les sujets parce que j'ai besoin d'apprendre sur tous les sujets, mais je n'aime pas les sujets sur la guerre, la professeure n'a pas travaillé ce sujet dans la classe**.** Lorsque la professeure a parlé de la différence culturelle

entre les pays**,** et quand elle parle de la division des pays selon des critères économiques, comme parler des pays développés et les pays du tiers monde, je me suis senti dérangé, car l'Irak fait partie du tiers monde, je me suis senti embarrassé quand elle a abordé ce sujet. Quand la professeure décrit la France comme un pays moderne et développé, cela me pousse à penser à la situation dans mon pays, l'Irak, une situation qui n'est pas confortable et qui me rend triste. لم أشعر طوال مدة إقامتي هنا أنني عربي بل كانوا عادلين معي. إلا بعض الحالات الفردية. هم بقناعتهم أننا نتحدث بلغة تختلف بأصولها عن اللغة الفرنسية. الأمر الذي أعاني منه هو أن المدرس عنده قناعة بأن الأمريكي أو الإسباني هم أفضل مني، على اعتبار التقارب اللغوي بين الفرنسية والإنكليزية وبأنني أنتمي إلى ثقافة أخرى تستخدم حروف وكلمات مختلفة. فهو مسبقا لديه هذه القناعة. فأنا بحاجة إلى الوقت لأثبت له بأن لدي رصيد أيضا. هذه المشكلة تزعجني ولكن لا أعتقد أن المدرس يريد الإساءة لي. [Je ne me suis jamais senti « Arabe » durant mon séjour ici. Les Français sont plutôt justes avec moi à l'exception de certaines personnes. Les professeurs pensent que je parle une langue qui a des origines différentes du français. Ce qui me dérange c'est que la professeure pense avec et elle est convaincue que l'Américain ou l'Espagnol sont meilleurs que moi, car j'appartiens à une autre culture qui utilise des lettres et du vocabulaire différents, la professeure a déjà cette idée en tête. Donc j'ai besoin du temps pour prouver que moi aussi j'ai beaucoup de vocabulaire. Ce problème me dérange, mais je pense que la professeure ne fait pas cela exprès pour me déranger.]

Par rapport à ce qui concerne les autres étudiants, je n'aime pas quand mes amis parlent des choses négatives de l'Irak, il faut plutôt positiver la situation en Irak et parler des bonnes choses. Il y a beaucoup de choses positives en Irak. Mon ami irakien parle toujours que la situation en Irak est très mauvaise, parlant des explosions et d'une vie anormale là-bas. Je n'aime pas du tout cela, j'aime parler des bonnes choses de mon pays. Il y a des choses négatives, bien sûr, mais je ne veux pas les exposer dans la classe parce que déjà à la télévision beaucoup de choses négatives passent sur l'Irak, partout dans le monde. Il y a des choses positives en Irak, il faut les montrer, car les médias ne le font pas. Je n'aime pas le regroupement sur des bases nationales dans la classe, il faut toujours mélanger les groupes pour mieux parler français, ce regroupement ne permet pas d'échanger des idées. Dans ma classe du niveau précédent, il y avait deux Américains, un très gentil et aimable, l'autre est toujours orgueilleux et dit « je suis Américain, j'aime les pistolets, j'aime la chasse », tout cela dans la salle de classe. À mon avis, il n'a pas besoin de nous dire tout cela. Je ne sais pas pourquoi il aime montrer qu'il aime les armes, c'est possible que c'est à cause de sa personnalité. C'étaient ses réponses à une question sur les loisirs qu'on aime, alors lui il aime le sport du tir. Cet Américain disait أحب الرماية و أحب السلاح ...أنا أمريكي [j'aime le tir et j'aime les armes, je suis Américain]. La professeure a été choquée de sa réponse.

J'aime bien que mes camarades dans la classe parlent de leur culture et de leur pays. J'aime l'échange entre les cultures, car c'est une chance pour échanger les idées.

L'enquêteur : Dans votre classe, est-ce que c'est la Littérature, l'Histoire ou la vie quotidienne des Français qui vous intéresse le plus ? Y a-t-il d'autres centres d'intérêt à ajouter ? Pourquoi cela vous intéresse-t-il ?

Aladin : Je préfère les thèmes du voyage, mais j'ai besoin aussi d'apprendre sur l'histoire et la littérature françaises.

L'enquêteur : Si vous deviez rester vivre en France, quel serait pour vous l'apport le plus important du cours de français ?

Aladin : La culture.

L'enquêteur : Que faites-vous pour perfectionner votre niveau de français en dehors de votre cours ?

Aladin : Je regarde la télé, j'utilise un traducteur pour apprendre du vocabulaire, et je révise la grammaire.

L'enquêteur : Est-ce que la langue fait partie de la culture d'un peuple ?

Aladin : Oui, bien sûr.

L'enquêteur : Pour vous, faut-il apprendre d'autres choses que la langue pour pouvoir communiquer efficacement avec les Français ? Donnez-moi des exemples.

Aladin : J'ai besoin de la culture française, c'est-à-dire comment les Français accueillent quelqu'un chez eux, cela provient de la culture et non pas de la langue, comment les Français vivent, comment ils vont au restaurant et comment ils utilisent les transports, j'ai besoin de cette culture pour pouvoir m'intégrer dans la société française.

L'enquêteur : Quelle culture vous motive le plus ?

Aladin : Toutes les cultures ont des points positifs et des points négatifs. Il n'y a pas une culture première classe et une culture deuxième classe. Je crois que la culture allemande est la première dans le monde, l'Allemagne est un pays très avancé et organisé, tous les produits qui viennent de l'Allemagne sont de bonne qualité. Après la culture allemande vient la culture égyptienne. En tout cas, ce sujet est très compliqué, je respecte beaucoup les cultures chinoise et japonaise. Pour ce qui concerne la culture irakienne, c'est un peu compliqué, il y a des bonnes et des mauvaises choses dans cette culture, il manque encore beaucoup de choses pour perfectionner cette culture. Le problème de la culture irakienne c'est qu'il y a une grande divergence dans le niveau de la vie entre les villes et les campagnes, une fois que cette divergence se réduira, la culture irakienne sera meilleure.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous pour communiquer en salle de classe ?

Aladin : Souvent, je parle français, parfois j'utilise un mot en anglais en changeant l'accent de ce mot et le prononce à la française ; plusieurs fois, cela s'est bien passé [rires]. Mon utilisation des mots en anglais vient du fait de la proximité entre ces deux langues, par exemple les mots « situation », « *situation* » sont les mêmes dans les deux langues, alors il faut juste les prononcer à la française. Quand j'étais avec mon ami irakien dans la même classe, je lui demandais en arabe le sens d'un mot que je ne comprenais pas.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous pour communiquer en dehors de la salle de classe ?

Aladin : Je parle anglais avec ceux qui le parlent et français avec ceux qui ne parlent pas anglais. Avant cette interview, je parlais anglais pendant la pause avec un étudiant italien.

L'enquêteur : Quelles difficultés rencontrez-vous souvent lorsque vous communiquez en français avec des Français ? Et avec les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

Aladin : Je comprends toujours mieux un étranger qui parle français qu'un Français natif. Pour moi, votre français est très clair. Les Français parlent vite.

L'enquêteur : Êtes-vous en contact avec les autres apprenants de votre classe de français une fois le cours fini ?

Aladin : Non, il n'y a pas de contact entre nous en dehors de la salle de classe. Je rencontre certains étudiants de ma classe dans un centre de français qui nous offre une heure gratuite de conversation en français par semaine.

L'enquêteur : Échangez-vous par e-mail avec des Français ?

Aladin : Oui, je le fais avec la personne qui s'occupe de parler avec moi pendant une heure au centre de langue. Cette personne est une professeure au CUEF, elle est aussi responsable dans ce centre de langue et de communication. Pour moi, il est facile d'écrire en français à l'aide des logiciels de correction sur Internet. J'écris, parfois, l'e-mail en anglais et je le traduis en français, parfois je l'écris en arabe et je le traduis plus tard, mais la traduction de l'anglais vers le français est plus précise et correcte. En tout cas je n'ai jamais eu de problèmes de retour d'un e-mail avec une correction par exemple.

L'enquêteur : Avez-vous recours à des éléments de votre culture d'origine lorsque vous vous exprimez en français ? Comment ?

Aladin : Oui, tous les jours il faut que dise bonjour aux gens ; quand je m'assois à côté de quelqu'un je lui dis bonjour, je pense que c'est de la culture irakienne. Les Français ne disent pas bonjour tout le temps aux étrangers. Tout le temps, quand je ressors ma cigarette pour fumer, je propose une à la personne qui est avec moi s'il fume, je pense que ça vient de la culture irakienne aussi.

L'enquêteur : La culture française est-elle accessible pour vous ?

Aladin : Je crois que jusqu'à maintenant je ne me suis pas mélangé avec la culture française, car j'ai besoin d'améliorer mon niveau en français. Je pense que je fais le cours de français à un mauvais moment, car ce sont les vacances, donc il n'y a pas beaucoup des étudiants français avec qui je pourrais parler français.

L'enquêteur : A-t-on parlé de vous ou de votre pays dans la classe ? Étiez-vous content ? Pourquoi ?

Aladin : Moi j'ai essayé de parler de l'Irak, on avait un cours d'histoire, la professeure a dit qu'elle connait un écrivain américain, un écrivain chinois, mais elle ne connaissait pas un écrivain irakien, je n'ai pas du tout aimé ce qu'elle a dit, et je lui ai demandé : « Vous connaissez Gilgamesh ? Non ? » C'est bizarre, car Gilgamesh contient les premiers récits rédigés dans l'histoire de l'humanité, l'écrivain est irakien. Un étudiant américain a confirmé cette vérité, *Les Mille et Une Nuits* aussi, très connu dans le monde, a été écrite par un Irakien aussi et l'histoire se passe à Bagdad, il y en a même un personnage qui s'appelle Aladin dans les mille et une nuit [rires]. La professeure a parlé une fois des anciennes civilisations en Irak quand j'étais dans la classe du niveau précédent et j'étais très content.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans la classe ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Aladin : [Silence] Non, aucun problème avec les étudiants, mais il y des personnes différentes et des cultures différentes aussi, donc il faut faire attention.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un de vos professeurs ? Pour quelle raison ?

Aladin : Non, jamais… enfin oui. Il y a une professeure au CUEF qui trouvait que j'étais le meilleur étudiant dans sa classe, cela a été dans un cours du niveau précédent, A1 je crois. Je participais tout le temps et j'avais toujours la meilleure note dans la classe, mais après la fin du cours et la distribution des attestations, j'ai eu la grande surprise que j'ai eu la note la plus basse dans la classe. Je crois que tous les professeurs pensent que les étudiants qui parlent arabe sont différents par leur langue des autres, car ils voient que l'anglais, le français et l'italien appartiennent au même groupe de langues, les langues latines. Alors, la professeure pense que comme j'écris et je parle différemment des autres, je mérite cette note, mais ce n'est vraiment pas juste, cela m'a choqué, mais c'est déjà passé.

L'enquêteur : Est-ce qu'il y a eu des problèmes entre étudiants dans la classe ?

Aladin : Non.

L'enquêteur : Quels sont les sujets que la professeure doit travailler dans la classe d'après vous ?

Aladin : La littérature, parce que cela peut améliorer mon français.

L'enquêteur : Si vous étiez le professeur, quels changements feriez-vous dans votre cours de langue ?

Aladin : Je pourrais concentrer les cours sur la compétence de l'expression orale et la pratique de la langue. Toutes les quatre heures, je ferai une heure de conversation orale. Je vais changer la composition des groupes dans la classe tout le temps pour donner de la chance aux étudiants de communiquer entre eux et pratiquer leur français. La majorité du temps de notre cours va pour la grammaire, la compréhension et l'expression écrite, mais il nous manque des activités de communication, il y en a maintenant, mais ce n'est pas suffisant.

L'enquêteur : Pensez-vous que, le cas échéant, vous seriez capable de vous intégrer dans la société française ? Comment et pourquoi ?

Aladin : [Silence] J'espère. C'est un peu difficile à cause de mes difficultés liées à la langue française.

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image réelle de la France ?

Aladin : Une image plutôt réelle qui comprend les images positives et négatives, mais en général, on a tendance à idéaliser la France et la positiver. Par contre, je n'aime pas la politique étrangère de la Grande-Bretagne ni des États-Unis, mais je n'ai rien contre le peuple de ces deux pays. Pour moi, il faut pouvoir séparer entre un peuple et la politique de son gouvernement.

L'enquêteur : Vous comportez-vous différemment en classe de langue et ailleurs ? En quel sens ?

Aladin : Non, je suis toujours la même personne.

L'enquêteur : Vous sentez-vous étranger dans la classe ? Pourquoi ?

Aladin : Oui. L'Américain et l'Anglais parlent plus que moi, les Chinoises sont très sérieuses, mais je pense que je parle le français mieux qu'elles à cause de leur problème dû à la prononciation.

L'enquêteur : Vous intéressez-vous à la vie quotidienne des Français ? Pourquoi ?

Aladin : Mais est-ce qu'il y a une vie en France ? [rires]. Il y a le travail, il n'y a pas de contact entre les gens en dehors du travail [rires].

L'enquêteur : Quelle différence y a-t-il entre les professeurs dans votre pays et votre professeure de français ici ? Étant donné que vous êtes vous-même professeur en Irak, quelle différence voyez-vous dans les rapports avec les étudiants ici et là-bas ?

Aladin : En Irak, je me comporte avec mes étudiants comme des amis parce que je pense que si le professeur gagne l'amour de ses étudiants, il peut tout gagner : de cette manière, les étudiants obéissent au professeur et l'écoutent attentivement, donc c'est ma méthode avec mes étudiants en Irak. Ici c'est différent, car les étudiants sont plus âgés. En Irak je donne un cours scientifique de chimie, mais ici c'est un cours de langue. J'ai connu un professeur au CUEF qui s'appelle Christophe, il est très sympa. Je pense que moi et lui on applique la même méthode avec nos étudiants, il est actif et dynamique, il a de bonnes stratégies de communication avec les étudiants, il a une bonne méthode pour enseigner la grammaire et bien expliquer les cours.

L'enquêteur : Pensez-vous que votre gestuelle change en fonction de la langue que vous parlez ?

Aladin : Je pense que je fais les mêmes gestes en parlant arabe, anglais et français. J'ai toujours l'habitude de bouger les mains en parlant. En donnant mes cours en Irak, je fais toujours attention aux gestes de mes étudiants et à la densité de leurs voix, car cela a des significations importantes.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? pouvez-vous développer ?

Aladin : Aujourd'hui, la professeure m'a posé une question et je n'ai pas pu la répondre. Cette situation me fait honte, donc j'ai rougi et j'ai eu très chaud. Il y a des habitudes françaises qui sont bien bizarres pour moi [Aladin explique par les gestes] ; c'est le fait de faire un bruit des lèvres pour dire « je n'ai aucune idée de quoi tu parles », donc ce geste me fait honte et cela peut être une injure en Irak et un manque de respect très grave pour l'interlocuteur en face, faire ce geste en Irak peut mener même à une bagarre [rires].

Parler du sexe dans la classe me fait honte [hésitation], la professeure nous a fait travailler sur une histoire dans laquelle on parle d'une relation entre un homme et une femme, elle nous a montré une vidéo dans laquelle un couple faisait l'amour, en tout cas, pour moi c'est très bizarre et j'avais très honte. Une fois, une dame m'a reçu au CUEF et elle m'a fait la bise ce qui m'a fait rougir. En Irak on n'a pas la chance de faire la bise avec une femme qui n'est pas la nôtre en public, la bise se fait entre hommes ou entre femmes, la bise est autorisée en public entre les membres de la famille, donc je le fais avec ma sœur, ma mère, les tantes…etc.

L'enquêteur : Quels documents utilisez-vous dans la classe ?

Aladin : Dans cette classe actuelle de niveau B1.6, on utilise des documents distribués pas la professeure, dont des photocopies des manuels de français. Dans ma classe précédente, on avait un manuel de français qui s'intitule *À propos*.

L'enquêteur : Quelles sont les différences entre le portrait fait des Français dans vos manuels de FLE et la réalité ?

Aladin : En général, et avant d'arriver en France, j'avais une idée générale par rapport au peuple français. Cette image a changé depuis mon arrivée en France. Avant, je croyais que les Françaises étaient belles, mais ce n'est vraiment pas la vérité, car quand la femme atteint l'âge de 35, elle a déjà une apparence d'une vieille et a beaucoup de rides.

L'enquêteur : La professeure accorde-t-elle une importance spéciale à un étudiant précis dans la classe ? Y a-t-il une raison ? Est-ce que cela vous dérange ?

Aladin : Oui, dans un cours précédent, il y avait deux Américains qui étaient les stars de la classe, cela me dérangeait bien sûr. Cela dépend toujours des professeurs, il y en a ceux qui sont justes avec tout le monde et il y en a certains qui concentrent leur cours autour de certains étudiants.

L'enquêteur : De quels sujets aimez-vous débattre avec les Français ?

Aladin : J'ai besoin de savoir plus sur le quotidien des Français et leur comportement dans la rue, aux restaurants et aux supermarchés.

L'enquêteur : Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?

Aladin : Je respecte mes rendez-vous, j'essaye de parler français tous les jours et je suis honnête ; on a donc des points en commun moi et les Français concernant le respect des rendez-vous et du travail. Les Français font beaucoup de choses qui font partie de l'Islam. Le professeur ne quitte pas sa classe avant la fin du cours. Je suis professeur en Irak, je préparais toujours mes cours, en France, dans ma classe, si on finit le contenu de cours avant la fin du temps et il nous reste 5 ou 6 minutes, la professeure nous propose une activité supplémentaire, je respecte cette attitude.

L'enquêteur : À votre avis, y a-t-il une différence entre étudier la culture française en français et l'étudier dans votre langue maternelle ? Quelles différences y a-t-il entre trois textes rédigés en trois langues différentes, mais qui ont le même contenu ? Est-ce juste une différence de langue véhiculaire (arabe, français, anglais…) ?

Aladin : Il y a une différence. Je pense que le texte rédigé en arabe est très clair, ensuite celui rédigé en français et à la fin celui en anglais. Moi, je prends le texte en arabe comme une première option, ensuite le texte en anglais et à fin le texte en français. Le français et l'arabe sont deux langues très précises, car il y a la distinction de genre. Je pense finalement que l'arabe est la langue la plus précise au monde et ensuite vient le français.

L'enquêteur : Aimez-vous faire des amis étrangers en France ou préférez-vous faire des amis français ?

Aladin : Je préfère faire des amis français, car j'ai besoin de pratiquer mon français, mais ce n'est pas mauvais d'avoir des amis étrangers.

L'enquêteur : Dans votre classe, quelle est la nationalité des étudiants qui ont le plus tendance à se regrouper ?

Aladin : Je suis contre tout regroupement sur des bases nationales dans la classe et en dehors de la salle de classe, car j'ai besoin de parler français. Les Brésiliens et les Espagnols ont tendance à être toujours ensemble.

L'enquêteur : Votre séjour en France a-t-il changé votre regard par rapport à votre pays ?

Aladin : Avant de venir en France, je pensais que la France était mieux que l'Irak, maintenant je vois que c'est vrai que le pays est moderne (système de transport et système bancaire, la belle nature…etc.) mais je me suis habitué et je pense maintenant que la vie en Irak est meilleure qu'en France parce que la vie est bien moins chère en Irak qu'en France, six fois moins chère… En Irak mon salaire est moyen, mais c'est suffisant pour que je fasse tout ce que j'ai envie et besoin comme acheter des vêtements, avoir une belle voiture, etc. J'ai aussi des très bonnes relations avec les gens. Je pense que les Français ne vivent pas.

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Aladin : J'espère trouver ces Français à l'université après la fin de mon cours de français. Je pense donc les retrouver au laboratoire. Mais dis-moi, où se trouvent les Français ? [rires].

L'enquêteur : Voudriez-vous vous installer en France plutôt que dans votre pays ?

Aladin : Je préfère vivre en Irak.

L'enquêteur : Pensez-vous que la société française est raciste (dans votre double perspective d'Irakien et de musulman) ? Avez-vous vécu une expérience en ce sens ?

Aladin : Non je ne pense pas que les Français soient racistes… en tout cas, je ne le sais pas. Je pense que la réaction de mon interlocuteur face à l'information que je suis Irakien ou musulman dépend du temps que l'on se connait moi et cette personne. Pour l'instant, je n'ai pas eu de problèmes de racisme. نحن يجب أن نراعي اختلاف الثقافات. أنا بالتأكيد لدي أفكار مسبقة كوني عراقي. الإعلام يعكس أشياء كثيرة مغلوطة وسلبية عن العراق. عندما كنت في العراق وألتقي بشخص غريب كان عندي أفكار مغلوطة يسوقها الإعلام وعندما أتعامل مع هذا الشخص فمن المؤكد أن الصورة المسبقة لدي عنه هي التي تسوق اتجاه تعاملي معه. إلا أنه ومع مرور الوقت تتغير هذه الصورة إلى واقع وحقيقة هذا الشخص بعيدا عن أفكاري المسبقة. فأنا بالمقابل يجب أن أراعي الفرنسيين لأن لهم بالتأكيد أفكارهم المسبقة. إن شاء الله بتصرفاتي وطريقة تعاملي معهم أغير أفكارهم عن العراق. ولكن لم أواجه لحد الآن مشكلة لأنني عربي أو مسلم وقد يكون ذلك بسبب أن الناس الذين تعاملت معهم هم من طبقة معينة إما أساتذة أو طلاب معي في الصف [on doit prendre en compte la différence entre les cultures. J'ai bien sûr des préjugés, les médias montrent souvent des informations fausses et négatives sur

l'Irak. Quand je rencontre une personne pour la première fois en Irak, ce sont bien sûr mes préjugés qui déterminent mes comportements avec cette personne, mais avec le temps cette image négative peut changer par rapport à la véritable personnalité de mon interlocuteur. Je suis conscient du fait que les Français ont aussi leurs préjugés. J'espère, en me comportant correctement avec les Français, pouvoir changer leurs idées par rapport à mon pays. Pour le moment, je n'ai pas encore eu de problèmes du fait d'être arabe ou musulman et cela peut être dû à la qualité des personnes que j'ai rencontrées, ils sont soit professeurs, soit étudiants comme moi]

Entretien avec Anne

Nom et prénom	Anne
Âge	32
Nationalité	Allemande
Niveau de cours suivi	A.2.2
En France depuis	3 mois
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	Employée
Durée de l'entretien	02 : 20 : 23
Date de l'entretien	30/07/2013

L'enquêteur : De quel pays venez-vous ? Quelle est votre nationalité ?

Anne : Je viens de l'Allemagne, de Dresde (capitale de la RDA), je suis allemande.

L'enquêteur : Pourquoi êtes-vous en France ?

Anne : C'est une belle histoire. Mon copain habite et travaille à Grenoble, il est français. Nous nous connaissons depuis février 2011. Nous avons travaillé dans la même entreprise (une entreprise américaine). Le fait que cette entreprise a été combinée et mixée avec une autre dans le même domaine… on s'est retrouvé face à une situation où il y avait deux employés pour un seul poste, donc j'ai dû quitter l'entreprise, car ils ont constaté que je suis jeune sans enfants et que ça ne faisait pas longtemps que je travaillais dans cette entreprise. Avec mon copain, on a décidé qu'on doit se mettre un jour ensemble, donc pour cette raison, je suis venue avec lui à Grenoble et actuellement je cherche un travail.

L'enquêteur : Depuis quand étudiez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Anne : J'ai fait des cours de français à l'école de 14 à 16 ans, en Allemagne, mais j'ai tout oublié.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Anne : Depuis 29 avril 2013 [l'entretien se déroule fin juillet].

L'enquêteur : Étiez-vous déjà venue en France auparavant ?

Anne : Non.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Anne : Avant de venir en France, je pensais que les Français sont un peu timides et que la langue française est une langue intéressante, car elle est différente. La langue française est plus belle que la langue allemande. Je pense, aussi, que les Français sont fiers de l'histoire de leur pays. J'ai entendu beaucoup d'histoires des Allemands qui ont voyagé en France et qui ont eu des mauvaises expériences. Ces gens m'ont dit que les Français ne sont pas bien si on ne leur parle pas en français et que parler en allemand en France n'est pas bien non plus à cause des préjugés de la Deuxième Guerre mondiale, surtout avec les personnes âgées. Plusieurs personnes m'ont dit que les Français ne se comportent pas bien avec les Allemands. Moi, de mon côté, je ne sais pas, mais je sais que la gastronomie française est très connue dans le monde, le fromage français aussi. Donc l'image que j'ai de la France n'est pas vraiment négative car je n'avais jamais voyagé en France avant mon séjour actuel, donc je me suis fait des idées par ce que les gens qui ont voyagé en France me racontaient. *So the only image that I had was, at this time, from people who tell me when they visit France* [donc la seule image que j'avais à ce moment-là venait de ce que des gens qui ont visité la France m'ont raconté].

L'enquêteur : Comment voyez-vous les Français et les Françaises maintenant ?

Anne : Les Françaises sont belles et elles sont brunes. Je pense que les brunes sont plus belles que les blondes. Je suis surprise que les Français mangent beaucoup mais ils sont maigres. À Grenoble, les Français font beaucoup du sport.

L'enquêteur : Avez-vous eu des difficultés pour communiquer en français quand vous êtes arrivée en France ? Est-ce que les gens vous comprenaient facilement ? Si non, pour quelles raisons ?

Anne : Comme ci comme ça. J'aime parler anglais et français, mais je ne peux pas parler beaucoup avec les Français au marché par exemple. Avec les amis de mon copain, je parle plutôt anglais. Maintenant je mélange français et anglais. Avec mon copain je communique en anglais et rarement en français. En général on choisit les langues qui sont faciles à parler pour nous, donc pour moi et mon copain c'est plus facile de communiquer en anglais, car il parle très vite le français. Avec mes beaux-parents, je parle français : avec ma belle-mère, car elle ne parle pas anglais, avec mon beau-père je parle français et anglais. Avec les amis de mon copain, je parle un peu français et un peu anglais, et je parle allemand avec un ami. Parfois je parle bien le français pendant la soirée, mais le lendemain, je peux tout simplement tout oublier.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile à cause de la non/mauvaise maîtrise de la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

***Anne* :** Pas vraiment, parce que dans les situations difficiles je suis avec mon copain. J'ai eu une expérience difficile à l'aéroport parce que l'agent de sécurité m'a parlé en français et quand je lui ai demandé de me parler en anglais, il a fait un geste de fierté et il ne m'a pas parlé en anglais. En tout cas je pense que les agents de sécurité aux aéroports sont un peu agressifs et ils ne sont pas contents de parler anglais.

Pour les expériences drôles, j'ai eu une avec la nièce et le neveu de mon copain. La grande nièce est très timide de parler anglais et le petit a 4 ans, il dit, mais en français ″ je parle anglais et je voudrais parler avec Anne″ et quand je m'approche pour parler anglais avec lui, il parle ″ mamamamamam″ [rires]. Donc c'est très drôle, car il écoute l'anglais et il l'entend comme ″ mamamamamam″.

L'enquêteur : Regrettez-vous le fait que vous n'ayez pas étudié le français en Allemagne et que vous soyez venue en France sans avoir cette capacité de parler avec les Français en français ?

Anne : Je ne sais pas exactement. Je pense que c'est bien que le professeur soit français et qu'il parle un peu anglais. Le chemin pour apprendre avec un professeur français est mieux, pour apprendre plus vite. Je pense qu'appendre le français avec un professeur allemand est plus facile mais moins vite.

L'enquêteur : Est-ce que l'image que vous aviez de la France et des Français s'est modifiée depuis que vous habitez en France ?

Anne : L'image a bien sûr changé parce que je n'ai rencontré personne qui s'est mal comporté avec moi. Au marché, je n'ai jamais eu de souci en déclarant que je ne parle pas français. Je suis un peu surprise car beaucoup de gens sont sympas, c'est peut-être, aussi, parce que j'ai un copain français et ses amis sont toujours sympas avec moi, car je suis sa copine. J'ai constaté aussi que les Français mangent beaucoup et boivent beaucoup du vin. Les Allemands mangent aussi en famille, mais on ne reste pas à table aussi longtemps comme les Français. Je bois du vin et des cocktails mais je ne bois jamais de la bière. En général, en Allemagne les rituels des repas sont différents qu'en France, en France on arrive, on boit, on mange et on discute en même temps, par contre, en Allemagne, on finit de manger et on s'assoit après le repas pour parler. Durant mon premier repas en France, j'ai trop bu.

Le système de santé est différent aussi, ici il faut téléphoner au médecin et prendre un rendez-vous, ensuite il faut aller voir le médecin et lui payer 23 euros, en Allemagne, on se rend chez

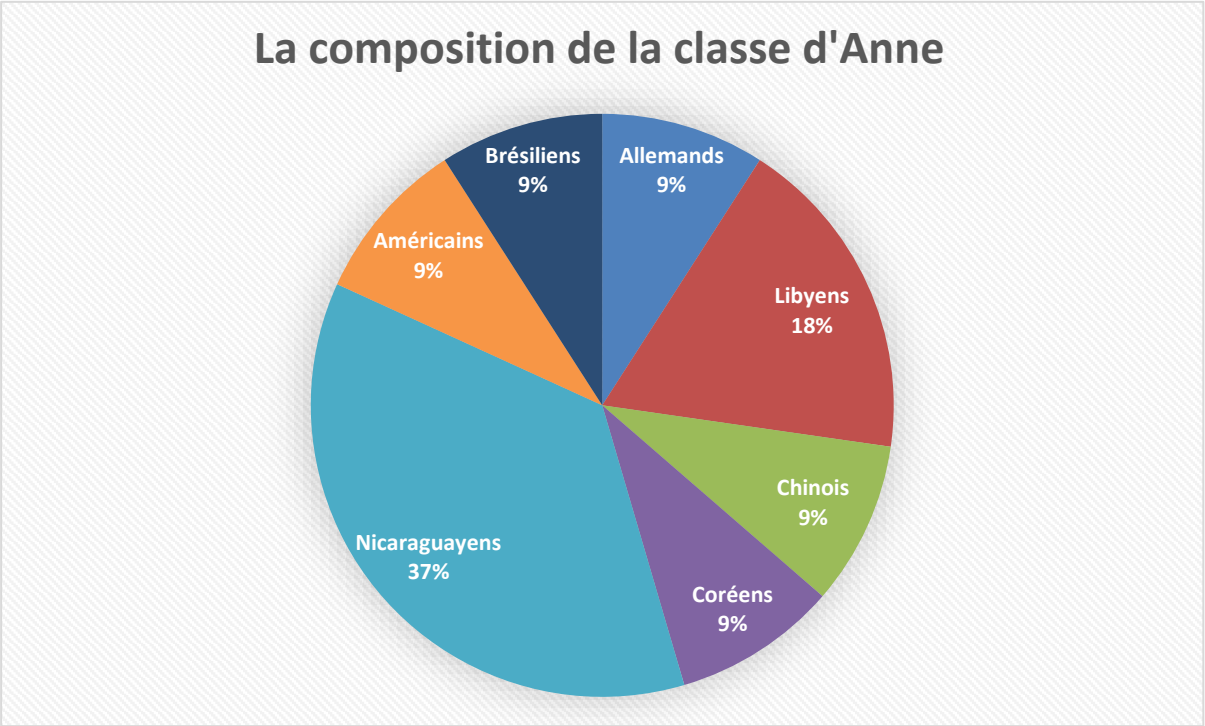
le docteur muni de notre carte de sécurité sociale, on est reçu par une assistante, on attend dans la salle d'attente, cela peut durer 3 heures et on voit le docteur plus tard, on ne lui paie rien.

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue?

Anne : Je parle un peu de français, je parle bien sûr l'allemand et je parle bien l'anglais car j'ai travaillé trois ans dans une entreprise américaine en Allemagne. Je ne peux pas dire que je parle bien le français.

La composition de la classe d'Anne :

Pays	Apprenant	Apprenante
Allemagne	0	1
Brésil	1	0
Libye	1	1
Chine	0	1
Corée	1	1
Nicaragua	0	4
États-Unis	0	1



Comment Anne voit-elle les autres apprenants dans sa classe ?

- **La Chinoise et les Coréens :** Très respectueux, mais un peu fermées ;

- **Le Brésilien :** C'est une personne qui aime vivre, il est léger.
- **Les Nicaraguayennes :** Elles parlent beaucoup.
- **La Canadienne :** Elle n'existe pas, car elle ne parle pas.
- **Anne :** J'aime travailler, je suis respectueuse et sociable. J'ai du respect pour la différence. En général, les Allemands ne respectent pas les étrangers et cela dépend, en Allemagne, dans quelle région vous êtes. Dans l'ouest de l'Allemagne, il y a beaucoup de Turcs qui ne respectent pas les Allemands, donc les Allemands ne les respectent et ne les aiment pas. Mais quand les Français viennent en Allemagne, on essaye de faire l'amitié avec eux.
- **Les Libyens :** Très religieuse, la fille.
- **L'Américaine :** L'Américaine a voyagé beaucoup, mais elle pense que tout le monde parle anglais.

L'enquêteur : La pluralité de nationalités dans la classe vous pose-t-elle des problèmes ? De quel type ? Appréciez-vous cette diversité de nationalités ?

Anne : Cette situation n'est ni 100% négative ni positive. Il est très intéressant d'avoir cette classe multinationale. Je trouve intéressant les apprenants qui parlent anglais, il est difficile pour moi d'échanger avec les Libyens, car ils ne parlent pas anglais. La différence avec les autres apprenants et les découvrir m'intéresse beaucoup. Dans la salle de classe, nous parlons français, mais en dehors de la salle de classe je parle plutôt anglais avec les autres apprenants.

L'enquêteur : Vous êtes la seule allemande dans la classe, est-ce que vous aimeriez s'il y avait un(e) autre allemand(e) avec vous ?

Anne : Peut-être, en tout cas, je ne connais aucun garçon allemand, j'ai juste rencontré trois Autrichiens.

L'enquêteur : Trouvez-vous que vous êtes différente des autres étudiants dans la classe ?

Anne : Ces étudiants ont tous des parents qui financent leurs études, par contre, moi je finance moi-même mon cours de français et cela est une grande différence. Une autre différence c'est l'âge, mais j'ai rencontré une personne qui a mon âge aussi. Je m'entends bien avec toutes les filles dans la classe, mais elles ne sont pas mes amies en dehors de la salle de classe, elles sont étudiantes et elles s'amusent, mais moi, j'ai déjà fini mes études universitaires et j'ai déjà travaillé, donc maintenant je pense au mariage, aux enfants, alors on est bien sûr différentes.

L'enquêteur : Si vous étiez tous allemands dans la classe avec un professeur français, cela vous conviendrait-il mieux que cette diversité de nationalités que vous avez maintenant dans votre classe ?

Anna : Je pense qu'il est mieux d'avoir une classe composée d'apprenants de différentes nationalités. C'est bien d'avoir un autre Allemand avec moi dans la classe, mais c'est surtout pour pouvoir lui parler en allemand pendant les pauses, mais ce n'est pas nécessaire.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure vous apprend-elle des éléments de la culture française ? Lesquels ?

Anne : On travaille un peu la culture. La professeure nous a expliqué par exemple l'historique de la fête de 14 juillet en France. Elle nous a expliqué un peu les règles à respecter à l'université en France, car on avait beaucoup de Libyens, ils arrivaient en retard. Moi, je n'aime pas apprendre beaucoup sur la culture française, car en général, la professeure pose des questions du type ″ comment cela se passe dans votre pays ? ″ et après elle montre la différence avec la France, pour moi ce n'est pas intéressant, car je connais déjà une famille et des amis ici en France, alors je connais la différence entre la France et l'Allemagne.

L'enquêteur : La culture allemande est-elle différente de la culture française ?

Anne : Oui. En Allemagne on travaille beaucoup et dur, mais en France ce n'est pas pareil. Je pense que les Français s'intéressent plutôt à mieux vivre, mais les Allemands travaillent beaucoup et vivent à côté de leur travail.

L'enquêteur : Pouvez-vous me définir la culture ?

Anne : Pour moi, la culture est une question de comment tu manges, comment tu te comportes avec les parents et la famille, tes activités à l'enfance et quand tu es adulte.

L'enquêteur : Est-ce que vous vous intéressez au quotidien des Français, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?

Anne : [Elle vit déjà avec un Français, elle connaît ses amis et sa famille]

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous des problèmes pour communiquer avec eux ?

Anne : Non. Ce sont les amis de mon copain, je n'ai aucun ami français maintenant.

L'enquêteur : Pensez-vous que votre cours de français vous aidera à vous intégrer dans la société française ?

Anna : Non. Le cours est utile pour apprendre la langue, mais comme on est tous étrangers cela n'aide pas vraiment l'intégration dans la société.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation dans votre cours de français.

Anne : Je pense que le cours est très fatigant, moi aussi je suis fatiguée, car il fait très chaud dans la salle de classe. La grammaire française est difficile. La professeure essaie de nous motiver. Pour moi, ce n'est pas un simple cours de langue, mais c'est mon travail du jour, donc j'ai ma propre motivation, alors même quand je suis fatiguée je suis motivée. Être motivée et

attentionnée dans la classe est un respect pour moi et pour la professeure, c'est quelque chose que l'on apprend quand nous sommes petits en Allemagne, ce n'est pas partout en Allemagne maintenant, mais moi je me sens toujours un enfant devant la professeure. Je pense qu'il est très mauvais pour moi et surtout pour mon autonomie de rester tout le temps à la maison en cherchant du travail.

Concernant les sujets, j'aime faire le travail en groupe et jouer en apprenant la langue. J'aime la grammaire, mais quand c'est trop je n'aime pas. Il n'y a pas de sujets précis que je préfère apprendre dans notre classe, car l'important c'est de comprendre le texte que l'on travaille, et si je le comprends c'est déjà très bien pour moi. Je m'intéresse à la différence culturelle entre moi et les autres étudiants dans la classe. La professeure propose un thème et chacun de nous raconte comment cela se passe dans son pays et je trouve que c'est très intéressant.

Concernant les autres apprenants, je trouve que leur motivation est moyenne, ils ne s'intéressent pas trop au cours, je pense qu'ils viennent pour quelque mois, ils profitent pour visiter la France et faire un cours de français.

L'enquêteur : Avec qui travaillez-vous dans la classe ?

Anne : La professeure mélange les nationalités dans la salle de classe, pratiquement j'ai travaillé avec tout le monde dans la classe, mais je n'aime pas du tout travailler avec le garçon libyen. Le travail avec la fille libyenne se passe très bien et je m'entends bien avec elle, mais le garçon est un peu différent. Je pense que j'ai un petit problème avec les musulmans, je ne sais pas exactement pourquoi. En général, les filles musulmanes et arabes mettent la voile et ne montrent rien de leur corps. Peut-être c'est le problème pour ce garçon. Il ne parle pas bien le français et il ne travaille pas après les cours, je pense que l'apprenant en langue étrangère doit travailler après les cours. Ce Libyen ne comprend pas très bien les cours. À l'université, il y a beaucoup d'Arabes et je regarde comment les garçons arabes —dans la classe et en dehors de la salle de classe— regardent les filles comme moi. En général, ces garçons dans leurs pays n'ont pas l'opportunité de regarder des filles qui montrent leur corps, donc ici ils en profitent et ils sont souvent intéressés par des autres choses que l'amitié. Donc si je parle avec eux, ils ne comprennent pas que je suis intéressée pour faire l'amitié, mais plutôt pour une relation charnelle. Quand je parle avec le Libyen je sens qu'il est intéressé par moi et cela me gêne beaucoup, mais en même temps, il ne me dit rien qui me gêne. Spécialement avec les Arabes, je ne me sens pas à l'aise, car je sais que ce n'est pas normal pour eux de parler avec une fille comme moi. C'est possible parce que je suis blonde aussi, donc je me sens souvent mal. Je n'ai aucun problème avec la fille libyenne, car on parle amicalement. Je parle avec elle, elle est sympa mais on a toujours le problème de la langue et je pense qu'elle ne travaille pas ces cours

à la maison après la classe. En fait, je préfère travailler avec les Nicaraguayennes, car elles parlent très bien le français, mais c'est difficile aussi parce qu'elles parlent tout le temps et m'interrompent quand je veux parler.

L'enquêteur : Parlez-vous avec la Libyenne parce que vous voulez devenir amie avec elle ou c'est parce que vous n'avez pas d'autres amis ?

Anne : C'est pour les deux raisons. Je connais cette fille dès le premier cours dans un niveau précédent et nous nous sommes rencontrées dans ce nouveau cours. Je ne connais personne qu'elle dans ce cours. Elle était enceinte et elle a perdu son bébé donc je voulais vraiment prendre de ses nouvelles. Je lui ai demandé pourquoi elle est en France, car elle est souvent malade et elle ne se sent pas bien, elle m'a répondu qu'elle est là parce que son mari est là. J'ai eu la surprise qu'elle habite avec son mari et ses deux enfants dans une petite chambre, et que les enfants ne vont pas à l'école, et que son mari ne travaille pas. Je pense que je suis différente des autres étudiants dans la classe, car je ne connais pas un homme allemand dans la classe et même en France, mais je connais trois Autrichiens.

L'enquêteur : Qui est-ce qui parle avec qui dans la salle de classe ? Quelles langues parlez-vous durant vos conversations ?

Anne : Les Chinoises parlent chinois entre elles et les Coréens parlent coréen entre eux, nous, les autres, on parle français et anglais. Les Libyens parlent arabe. Les Nicaraguayennes parlent entre elles. L'Américaine est un peu spéciale, elle reste toute seule dans la classe, je pense qu'elle n'est pas sociable, elle a une très mauvaise voix, elle ne parle pas bien le français et elle apprend le français depuis un an. Quand la professeure lui pose une question, on a toujours l'impression qu'elle ne comprend pas et c'est surprenant, car elle apprend le français depuis un an. Le Brésilien, il est très bien, il comprend rapidement, pour moi c'est plus facile de lui parler en anglais, mais lui il comprend très bien le français.

L'enquêteur : Parlez-vous français en dehors de la salle de classe ?

Anne : Avec mon copain, sa famille et ses amis.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous souvent pour communiquer en salle de classe ?

Anne : L'anglais et le français.

L'enquêteur : Quelles langues utilisez-vous pour discuter en dehors de la salle de classe ?

Anne : Souvent l'anglais, le français et allemand avec un ami de mon copain.

L'enquêteur : Avez-vous changé d'habitudes ou de comportement en France ? En quel sens ?

Anne : Le climat et la nature (les montagnes) sont différents pour moi. Je vis dans un environnement où je ne comprends pas la langue, donc je ne comprends pas les gens. Je ne

comprends pas ce que les gens me racontent. Auparavant, j'écoutais le français et je trouvais que c'est une belle langue, mais maintenant je cherche à comprendre cette langue et je ne réussis pas toujours. Une grande différence pour moi, c'est le fait que j'avais ma voiture à Dresde, mais ici j'ai un vélo, c'est bien mais je ne suis pas mobile comme avant, il est difficile d'aller au centre-ville, car de chez moi la distance fait 40km, mais enfin, ce n'est pas un problème. Le problème est que je ne peux pas aller seule, je vais avec mon copain en voiture, je peux bien sûr aller toute seule, mais je ne le fais pas, car je suis un peu gênée du fait que je ne parle pas bien le français, alors je ne suis pas autonome ici et je pense qu'il me faudra du temps.

L'enquêteur : Quelle culture préférez-vous ?

Anne : Maintenant je voudrais choisir la culture allemande comme supérieure à la culture française. Plus tard, j'aimerais bien mélanger les bonnes choses des deux cultures. Peut-être j'ai choisi la culture allemande parce que je ne me sens pas encore chez moi en France.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans la classe ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Anne : *Non.*

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec votre professeure ? Pour quelle raison ?

Anne : Non. La professeure est très bien. Dans notre cours de niveau précédent, j'ai eu une professeure pour quatre jours ; moi et les autres apprenants, on avait une difficulté pour la comprendre ou plutôt on ne la comprenait pas. Cette professeure emploie un français difficile pour nous et notre niveau, car on ne parlait aucun mot en français. Elle répétait les questions, mais si on n'a compris dès la première fois cela ne servait à rien cette répétition.

L'enquêteur : Y a-t-il eu des problèmes entre d'autres étudiants dans la classe et votre professeur ? Pour quelle raison ?

Anne : Non. Nous avons eu un problème de discipline avec les Libyens et les Nicaraguayennes, mais la professeure s'est comportée d'une façon professionnelle. Il faut que l'on fasse attention quand la professeure ne se sent pas bien et il est honteux de continuer une chose qui la dérange, alors il faut l'arrêter. Peut-être c'est la différence des cultures qui pousse ces étudiants à se comporter mal et déranger les autres.

L'enquêteur : Y a-t-il eu un problème entre deux étudiants dans la classe ?

Anne : Non.

L'enquêteur : Changez-vous de personnalité en changeant votre langue de conversation ?

Anne : En général je suis la même mais je ne parle pas beaucoup le français et je voudrais parler plus cette langue. Par exemple, je ne connais pas comment ça marche la vie politique en France

donc j'évite ces sujets en français. Par contre en Allemagne je sais comment la vie politique est organisée donc j'en parle librement.

L'enquêteur : Quelle différence y a-t-il entre les professeurs dans votre pays et votre professeure de français ici ? Quelle différence voyez-vous dans les rapports avec les étudiants ici et là-bas ?

Anna : La grande différence c'est que l'on paie trop d'argent au CUEF en France. *Maybe the professors in Deutschland are motivated like the professors here in France but, I don't now exactly, I can see maybe the professors are sometimes tired about these stupid students* [peut-être que les professeurs en Allemagne sont aussi motivés que les professeurs ici en France, mais je ne sais pas exactement, je vois, peut-être, que les professeurs sont parfois fatigués de ces étudiants stupides]. En tout cas, ma professeure ici est très bien.

L'enquêteur : Pensez-vous que lorsque vous parlez français, vous utilisez des gestes différents de ceux que vous utilisez en parlant d'autres langues ?

Anne : Oui, car comme je ne parle pas bien français, j'utilise les expressions de mon visage et les gestes des mains pour m'exprimer, j'utilise aussi les mains en parlant allemand, mais pas beaucoup.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? Pouvez-vous développer ?

Anne : Non.

L'enquêteur : Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?

Anne : Oui, je suis belle [rires].

L'enquêteur : Quelles sont les différences entre le portrait fait des Français dans vos manuels de FLE et la réalité ?

Anne : Je ne sais pas exactement, mais je pense que les Français parlent très vite.

L'enquêteur : La professeure accorde-t-elle une importance spéciale à un étudiant précis dans la classe ? Y a-t-il une raison ? Est-ce que cela vous dérange ?

Anne : Non, mais les Nicaraguayennes parlent beaucoup, je pense que c'est à cause de leur culture, elles sont très bruyantes et aiment se montrer, elles sont africaines de visage. Dans ce niveau, la professeure nous demande de lire beaucoup donc on ne parle pas beaucoup.

L'enquêteur : Quels sujets aimez-vous débattre avec les Français ?

Anne : Le sport, c'est intéressant, car les gens sont toujours intéressés de savoir la différence entre l'Allemagne et la France.

L'enquêteur : Contactez-vous les autres étudiants qui sont dans votre classe en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Anne : Non, c'est plutôt parce qu'on a une différence d'âge.

L'enquêteur : Votre séjour en France a-t-il changé votre regard envers votre pays ?

Anne : Non, mais peut-être juste par rapport à la gastronomie.

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Anne : Les Français parlent un peu, mais en vérité, si on écrit ce qu'ils parlent c'est beaucoup. Il est difficile de faire l'amitié avec les Français suite à mes difficultés linguistiques. Pour se faire des amis français, il faut tout d'abord parler français, être respectueux et ouvert. S'intéresser à la différence quand tu es dans un pays étranger est nécessaire pour se faire des amis dans ce pays, je pense aux Français aussi.

Entretien avec Chila

Nom et prénom	**Chila**
Âge	20
Nationalité	Canadienne
Niveau de cours suivi	A.2.5
En France depuis	18 jours
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	Troisième année de licence en criminologie
Durée de l'entretien	01 : 37 : 32
Date de l'entretien	5 août 2013

L'enquêteur : De quel pays venez-vous ? Quelle nationalité avez-vous ?

Chila : Je suis Canadienne et je viens du Canada.

L'enquêteur : Pourquoi êtes-vous en France ?

Chila : Je vais passer une année à l'université de Lyon, je vais étudier le premier semestre en anglais, le deuxième sera en français.

L'enquêteur : Que faites-vous au Canada ?

Chila : Je suis étudiante en criminologie et je travaille dans une épicerie biologique.

L'enquêteur : Depuis quand étudiez-vous le français ? Où est-ce que vous l'avez appris ?

Chila : J'ai appris le français l'année dernière à Carelton University à Ottawa. Au Canada, le français est obligatoire à l'école, on commence à apprendre le français à l'âge de 9 ans jusqu'à 14 ans obligatoirement, après, j'ai choisi de continuer le français à 15 ans, alors j'ai fait 7 ans de français au total. J'ai fait un cours de français à l'Université, car au Canada le français est une langue officielle avec l'anglais, mais beaucoup de Canadiens ne sont pas bilingues, alors si on veut travailler en tant que fonctionnaire avec le gouvernement canadien, on a l'obligation de parler français et anglais. Pour finir ma licence en criminologie, il me faut encore deux ans. Maintenant, je suis en troisième année, je dois faire une année en France et puis il me reste une année au Canada.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Chila : Je suis en France depuis le 18 juillet. Je fais mon cours de français depuis deux semaines. Je voudrais faire encore un autre cours de français à Lyon. Je finis mon cours de français à Grenoble le 24 août. Je ne sais pas encore si j'aurai la possibilité de pouvoir faire un cours de français à Lyon, car je ne connais pas encore mon programme du premier semestre donc je trouve que l'université en France est bien désorganisée par rapport au Canada, je suis désolée.

L'enquêteur : Êtes-vous déjà venue en France auparavant ?

Chila : Oui, ce n'est pas ma première fois en France, je suis déjà venue quand j'avais 14 ans avec ma classe. Je suis restée 10 jours avec toute ma classe. On a visité les Pays-Bas, la Belgique, Bruxelles et la France.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Chila : Je pensais au vin et à la mode. Je pensais que les Français étaient relaxés. En France la vie nocturne est plus vivante qu'au Canada. Les Françaises sont plutôt minces. En France il n'y a pas beaucoup d'obèses, en général, mais au Canada il y en a bien plus.

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Chila : Je pensais que les garçons français étaient plus beaux que les Canadiens, mais il n'y a pas le Canadien typique, car les Canadiens viennent de partout dans le monde. Les Français ont les cheveux foncés.

L'enquêteur : Est-ce que l'image que vous aviez de la France et des Français a changé depuis que vous êtes en France ?

Chila : Je trouve qu'en France il y a beaucoup de petits villages et de petites villes qui sont distingués par leur belle architecture. Je trouve aussi que les transports publics marchent très bien en France. Je pense qu'il y a des voleurs en France, car ils ont volé mon Smartphone. Il y a beaucoup de monde qui sont *hopeful* [plein d'espoir]. Les gens en France pensent que je suis Américaine, je trouve cela vraiment offensant.

Je ne sais pourquoi il n'y a pas de climatisation en France, au Canada, comme il fait chaud et humide, presque tout le monde a la climatisation à la maison. À Grenoble, je suis allée à l'hôtel de police et j'ai été surprise, car même les policiers n'ont pas la climatisation dans leurs bureaux [rires]. À l'université, ici à Grenoble, il n'y a pas de climatisation non plus. Au Canada, comme il fait très chaud et très humide en été, les maisons sont équipées de climatisation.

Je pense que je ne suis pas ici depuis longtemps et cela ne me permet pas de juger efficacement la France et les Français.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile parce que vous ne maîtrisiez pas bien la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Chila : Oui, j'ai eu des difficultés pour communiquer avec les Français quand je suis arrivée parce que mon français n'est pas très bien et je ne connais pas beaucoup de phrases pour pouvoir communiquer et demander ce que je veux en français. Je ne sais pas répondre non plus et c'est frustrant pour moi. J'ai eu un petit problème dans un magasin en France : je voulais juste regarder les produits, à ce moment-là, une dame qui travaille là-bas s'est approchée de moi et elle m'a demandé si j'avais besoin d'aide, je lui ai dit « *never mind* » [ce n'est pas grave, pas besoin] ; elle a été étonnée et elle a répété « *never mind, never mind* ». J'étais gênée bien sûr, car je ne savais pas comment dire « *never mind* » en français. Je trouve qu'il est difficile pour moi d'être devant un Français et parler tranquillement. Je suis toujours stressée dans les situations réelles de communication. Je suis en France et je veux parler français avec les gens, je ne veux pas parler anglais. Parler français avec quelqu'un me demande beaucoup de concentration, car penser en français est vraiment difficile pour moi.

Une expérience drôle que j'ai eue, je suis allée avec mon groupe de classe dans une discothèque, j'ai bu [rires], j'ai pris mon vélo pour rentrer chez moi, je n'ai pas attendu mes amis pour que l'on rentre ensemble à la résidence. Je suis sortie, alors j'ai perdu mon chemin de retour [rires], c'était trois heures après minuit. Je me suis baladée un peu en vélo et j'ai fini par demander à un monsieur assis sur un banc. Ce monsieur était français, mais il ne parle pas anglais, il a mon niveau de français en anglais, alors je me suis assise avec lui et on a bu son whisky, notre conversation était très drôle, on a juste bu.

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

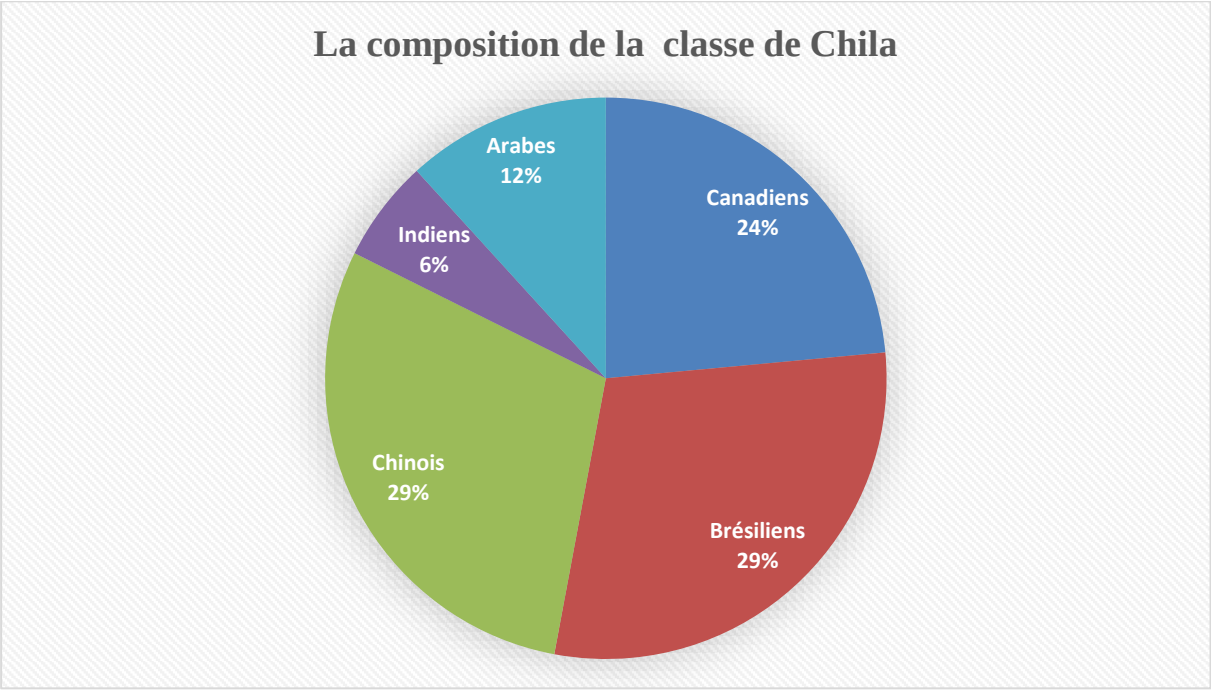
Chila : Au Canada je n'habite pas dans une résidence universitaire, mais j'habite avec mes parents. Je ne mange pas équilibré car je cuisine dans une résidence, j'aime cuisiner, mais il est difficile de le faire, car j'ai un petit frigo. Au Canada je fais du sport, mais je ne le fais pas ici. Le sirop d'érable me manque beaucoup, c'est une spécialité canadienne et en dehors du Canada il est très cher. Je ne parle pas beaucoup avec mes amis et mes parents au Canada.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous dans la vie en France ? Pourquoi ?

Chila : Je trouve que c'est bizarre qu'on puisse manger au restaurant accompagné de son chien en France. Je trouve bizarre que dans les supermarchés on doit peser les fruits et les légumes avant de passer à la caisse. Je trouve bizarre aussi les familles qui restent aux parcs avec leurs enfants à une heure après minuit.

La composition de la classe de Chila :

Pays	Apprenant	Apprenante
Canada	0	4
Brésil	5	0
Inde	1	0
Chine	0	5
Arabe	2, sans pouvoir préciser leurs nationalités	1



Comment Chila voit-elle les autres apprenants dans la classe ?

- ***Les Brésiliens :*** Les Brésiliens aiment faire la fête.
- ***Les Chinois :*** Je pensais que les Chinois et les Asiatiques se ressemblent tous, mais je ne le pense pas maintenant, car après rencontrer beaucoup d'Asiatiques dans ma résidence (des Malaisiens, des Chinois et d'autres) je trouve qu'ils sont différents. Je pense qu'il y a beaucoup de stéréotypes concernant les Chinois et les Asiatiques en général.
- ***Les Indiens :*** L'Indien dans ma classe ne parle pas bien l'anglais, donc la communication avec lui n'est pas facile. Beaucoup d'Indiens sont dans les écoles d'ingénierie au Canada, je pense qu'il y beaucoup de stéréotypes sur les Indiens au Canada.

- ***Les Arabes :*** Je n'ai pas parlé avec eux, ils sont plus âgés que les autres. Je pense que les garçons arabes sont agressifs, je n'ai pas vraiment parlé avec eux. Je veux bien parler avec eux, mais je n'ai pas eu l'occasion.

L'enquêteur : Avec qui travaillez-vous dans la classe ? Qui est-ce qui travaille avec qui dans la classe ?

Chila : Je travaille avec les Canadiennes. Les Chinois parlent chinois entre eux. Parfois on parle anglais entre nous, les Canadiennes, souvent quand on rencontre une difficulté pour comprendre un mot. La professeure ne parle jamais anglais avec nous, si on ne le comprend pas, elle essaye de nous expliquer en employant des mots simples qui correspondent à notre niveau.

L'enquêteur : Comment êtes-vous positionnés dans la salle de classe ? Aimez-vous changer votre place et travailler avec d'autres personnes ? La professeure change-t-elle votre place de temps à autre ?

Chila : La professeure ne change pas nos places, on les change comme on le veut nous-mêmes. J'aime travailler avec les Brésiliens, car ils sont bien amusants.

L'enquêteur : Est-ce qu'il suffit de bien maîtriser la grammaire et d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?

Chila : Si je maîtrise bien la grammaire et si j'ai beaucoup de vocabulaire, je pense que cela pourra bien m'aider à parler avec les Français. Dans cette phase, je pense en anglais et je fais une traduction mentale.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Chila : La culture englobe les activités que les gens font tous les jours, la langue, la nourriture, les coutumes, les vacances et l'histoire. La culture est différente d'un pays à l'autre, mais il y a aussi une ressemblance entre les cultures. Je pense que la culture canadienne est différente de la culture française, mais parfois je ne connais pas ma propre culture, *I don't know what is canadian culture really except stereotypes, and stereotypes are not always true* [Je ne sais pas ce que c'est que la culture canadienne vraiment, sauf les stéréotypes et les clichés ne sont pas toujours vrais]. Les stéréotypes existent pour des raisons précises et ils portent toujours un peu de la vérité, mais ils sont mauvais, car ils placent tous les gens dans la même catégorie. Je pense que les gens ont tendance de dire que les stéréotypes positifs sont vrais, mais les négatifs ne le sont pas.

L'enquêteur : La vie quotidienne des Français (comment ils vivent, comment ils se comportent) vous intéresse-t-elle ? Pourquoi ?

Chila : Oui, cela m'intéresse.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous des difficultés pour communiquer avec eux ?

Chila : Je n'ai pas d'amis français pour l'instant, car je ne parle pas bien français, mais j'aime bien en avoir. J'ai des amis qui viennent de différents pays parce qu'on a quelque chose en commun et on a le même niveau de français. Je pense que c'est malpoli pour moi de parler anglais avec le peuple français donc je dois apprendre le français.

L'enquêteur : Dans votre classe, est-ce que c'est la Littérature, l'Histoire ou la vie quotidienne des Français qui vous intéresse le plus ? Y a-t-il d'autres centres d'intérêt à ajouter ? Pourquoi cela vous intéresse-t-il ?

Chila : J'ai une préférence pour l'histoire, car je pense que c'est important pour connaître la culture française.

L'enquêteur : Quelle langue parlez-vous souvent pour parler avec les gens en dehors de la salle de classe ?

Chila : J'essaye de parler français à la résidence, mais c'est difficile pour moi de parler profondément d'un sujet quelconque en français. Je peux faire une petite conversation en français. En général, on parle anglais, mais certains d'entre nous essayent de parler français de temps à autre. Il y a des Français à la résidence où j'habite, mais je ne parle pas avec eux. Quand une chauve-souris est entrée dans ma chambre, j'ai dû crier donc les Français qui sont à la réception sont venus voir ce qui se passe.

L'enquêteur : Quelles difficultés rencontrez-vous souvent lorsque vous communiquez en français avec des Français ? Et avec les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

Chila : Pour moi, parler avec un Français ou un étranger en français c'est la même chose, je n'ai pas de préférence. C'est plus facile pour moi de parler avec une personne qui m'écoute et qui a de la patience pour le faire.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Chila : Non, je n'ai jamais eu de problèmes avec les autres apprenants dans la classe. Parfois j'ai un problème pour comprendre les autres apprenants à cause de leur prononciation. Il y a un Irakien dans notre classe, quand il parle français, il a un problème pour prononcer et distinguer les deux lettres P et B donc il dit souvent « je ne sais bas » donc j'ai un problème pour le comprendre mais cet Irakien parle 4 langues, irakien, anglais, bulgare et français. C'est possible que ma prononciation pose aussi des problèmes de compréhension pour les autres car je ne maîtrise peut-être pas bien la grammaire aussi. En général, je parle lentement le français car je dois bien réfléchir avant de parler, mais quand je connais les phrases je peux parler vite. Lorsque

je vais au supermarché pour acheter quelque chose, je m'entraine avant pour arriver avec des phrases prêtes pour pouvoir communiquer facilement avec les gens au supermarché.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un de vos professeurs ? Pour quelle raison ?

Chila : Non pas vraiment. Aujourd'hui, la professeure m'a dit que « je ne suis pas dans la classe », car j'avais oublié de signer la feuille d'émargement, mais ce n'était pas un grand problème.

L'enquêteur : Parlez-moi de ce que vous aimez dans votre cours de français et de ce que vous n'aimez pas.

Chila : Pour moi, et en tant qu'une Canadienne nouvellement arrivée en France, je pense que je dois savoir plus sur des choses de la vie quotidienne. Plus tard, je peux m'intéresser à d'autres choses comme l'histoire et la philosophie, etc.

L'enquêteur : Pensez-vous que votre gestuelle change en fonction de la langue que vous parlez ?

Chila : Je pense que quand je parle français, mon cerveau travaille et fait un effort considérable alors cela se reflète sur mes gestes, alors j'utilise les gestes comme un miroir d'un effort mental.

L'enquêteur : Est-ce qu'il y a un étudiant qui vous dérange dans la classe ? Qui et pourquoi êtes-vous dérangé par lui ?

Chila : Non, pas vraiment. J'ai parlé avec la plupart des apprenants dans la classe et ils sont bien gentils.

L'enquêteur : Quelles sont les différences entre le portrait fait des Français dans vos manuels de FLE et la réalité ?

Chila : Je pense qu'il y a une différence, je pense qu'il y a une petite vérité de la société dans les livres.

L'enquêteur : À votre avis, y a-t-il une différence entre étudier la culture française en français et l'étudier dans votre langue maternelle ? Quelles différences y a-t-il entre trois textes rédigés en trois langues différentes mais qui ont le même contenu ?

Chila : Je ne pense pas que c'est la même chose. La langue englobe la culture et l'histoire.

L'enquêteur : Avec quelle nationalité vous sentez-vous à l'aise dans la salle ? Pourquoi ?

Chila : Je préfère les Canadiennes, après viennent les Brésiliens, car ils essayent de parler avec moi. Le fait que cela fait juste une semaine que je suis dans cette classe ne me donne pas la chance pour bien juger les autres.

L'enquêteur : Votre relation avec vos copains de classe et votre professeur est-elle la même en France et dans votre pays d'origine ?

Chila : Je pense que cette relation est la même.

L'enquêteur : Votre séjour en France a-t-il changé votre regard par rapport à votre pays ?

Chila : J'aime le Canada, car ça me manque. Je pense que le Canada est le meilleur pays au monde et je pense que chacun pense la même chose de son pays.

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Chila : Je compte chercher les Français dans un bar ou dans des endroits où des étudiants français y vont.

Entretien avec Chong- Lola

Nom et prénom	**Lola**
Âge	23
Nationalité	Chinoise
Niveau de cours suivi	B2.5
En France depuis	9 mois
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	Bac + 4 (LEA, langue française)
Durée de l'entretien	27 juillet 2013
Date de l'entretien	01: 14: 22

L'enquêteur : De quel pays venez-vous ? Quelle nationalité avez-vous ?

Lola : Je viens de la Chine et je suis Chinoise.

L'enquêteur : Pourquoi êtes-vous venue en France ?

Lola : Je suis en France pour continuer et finir mes études en langue française. Je compte faire un Master FLE.

L'enquêteur : Depuis quand étudiez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Lola : J'ai une Licence en langue française, j'ai étudié le français pendant 4 ans à l'université.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Lola : je suis en France depuis 9 mois. Je suis arrivée en octobre 2012. Je vais rester deux ans pour finir mon Master 2 en FLE.

L'enquêteur : Étiez-vous déjà venue en France auparavant ?

Lola : Non, ceci est mon premier voyage en France.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Lola : La France pour moi était l'équivalent de « grèves » [rires]. En général, aux yeux des Chinois, la France est un très beau pays et romantique.

L'enquêteur : Que signifie le mot « romantique » pour vous ?

Lola : Ça veut dire que l'homme est romantique pour les femmes peut-être, je ne sais pas. En fait, c'est l'amour peut-être, je pense que c'est la culture française.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Lola : Je pense que c'est l'Art, la littérature… c'est à peu près cela. C'est montrer toute la société.

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Lola : Je pensais que les Français sont sympathiques et ouverts, mais petit à petit, je commence à voir que les Français ne sont pas vraiment très polis. En tout cas cela dépend, car dans ma résidence (une résidence privée), il y a certains étudiants français que je n'aime pas. Je pense qu'ils ont des préjugés contre les Chinois, je ne sais pas, je pense qu'ils connaissent très peu sur la Chine. Ils ne m'ont pas dérangée directement, mais par exemple, une fois, dans la cuisine en commun à la résidence, l'évier a été bouché, donc un étudiant français m'a demandé dans la cuisine si c'était moi qui a fait la cuisine hier soir, mais comme je n'avais rien préparé hier soir, j'ai trouvé cela très malpoli de la part de ce garçon. Il m'a demandé si j'avais fait la cuisine, car il voulait dire que c'était moi qui a bouché l'évier et il m'a expliqué que la nourriture qui bouche l'évier ressemble à la nourriture chinoise. Je pense que ces étudiants sont très jeunes, ils ont entre 17 et 18 ans. Je trouve, quand même, que les Français sont satisfaits avec ce qu'ils ont. Il y a des bonnes choses au niveau social en France et cela est bien. Je pense que la nourriture et le climat sont bien en France, mais moi je n'aime pas le climat de Grenoble, car il pleut toujours. Avant de venir en France, mon amie m'a dit que je n'avais pas besoin d'avoir un parapluie en France, mais quand je suis arrivée j'ai constaté qu'il pleut tout le temps.

L'enquêteur : Est-ce que la France et les Français sont toujours « romantiques » pour vous ?

Lola : Romantiques.... Je pense que les Français sont paresseux, car les dimanches, tous les magasins sont fermés, donc on ne peut rien acheter et ce n'est pas pratique pour moi. Avant, je pensais que les gens dans les pays occidentaux sont riches, mais maintenant j'ai changé d'avis, c'est plutôt une idée globale de la France et elle n'est pas due à mon contact avec les Français.

L'enquêteur : Avez-vous eu des difficultés pour communiquer en français quand vous êtes arrivée en France ? Est-ce que les gens vous comprenaient facilement ? Si non, pour quelles raisons ?

Lola : Oui, j'ai des difficultés. J'ai ces difficultés pour communiquer avec les Français jusqu'à maintenant. En fait, les difficultés ne viennent pas de moi, mais ces difficultés sont dues aux différences culturelles, je pense encore une fois que les Français connaissent très peu sur la Chine. Je pense que le problème vient de moi premièrement, car je ne parle pas très bien français

et donc je parle lentement aussi, alors quand je parle avec les Français ils m'attendent quelques minutes, car j'ai besoin de réfléchir sur la façon dont je construis mes phrases pour continuer la discussion avec eux. Je pense que mon niveau n'est pas complètement suffisant pour parler français sans avoir des difficultés avec les Français. Je dois parler le français d'une façon plus fluide et il faut parler exactement comme les Français. En fait moi et les Français, on n'a pas des sujets en commun à parler, car avant je vivais en Chine, les réalités et les loisirs sont différents. Même quand j'écoutais la musique, ce n'était ni la musique française ni anglaise, mais chinoise.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile parce que vous ne maîtrisiez pas bien la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Lola : Oui. Quand je suis arrivée en France, je me suis rendue compte que les Français parlent trop vite, donc je ne pouvais rien comprendre. Je pense que quand je communiquais avec les Français j'étais trop stupide [rires], vraiment si je parle en chinois c'est mieux, car je peux exactement dire ce que je veux. En tout cas, maintenant c'est mieux. Enfin, dans la vie quotidienne on n'a pas d'autres choix, il faut communiquer avec les gens. Je parle souvent avec les Chinois en chinois. J'ai des amis étrangers, Américains, Espagnols et Africains, dans ma classe actuelle il y a des Français.

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Lola : Je fais la cuisine maintenant [rire]. Au début, j'ai essayé de participer aux messes dans une église, mais je ne comprenais rien. En Chine je n'ai jamais fait cela, je l'ai fait ici pour pouvoir parler français avec les gens.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous en France ? Pourquoi ?

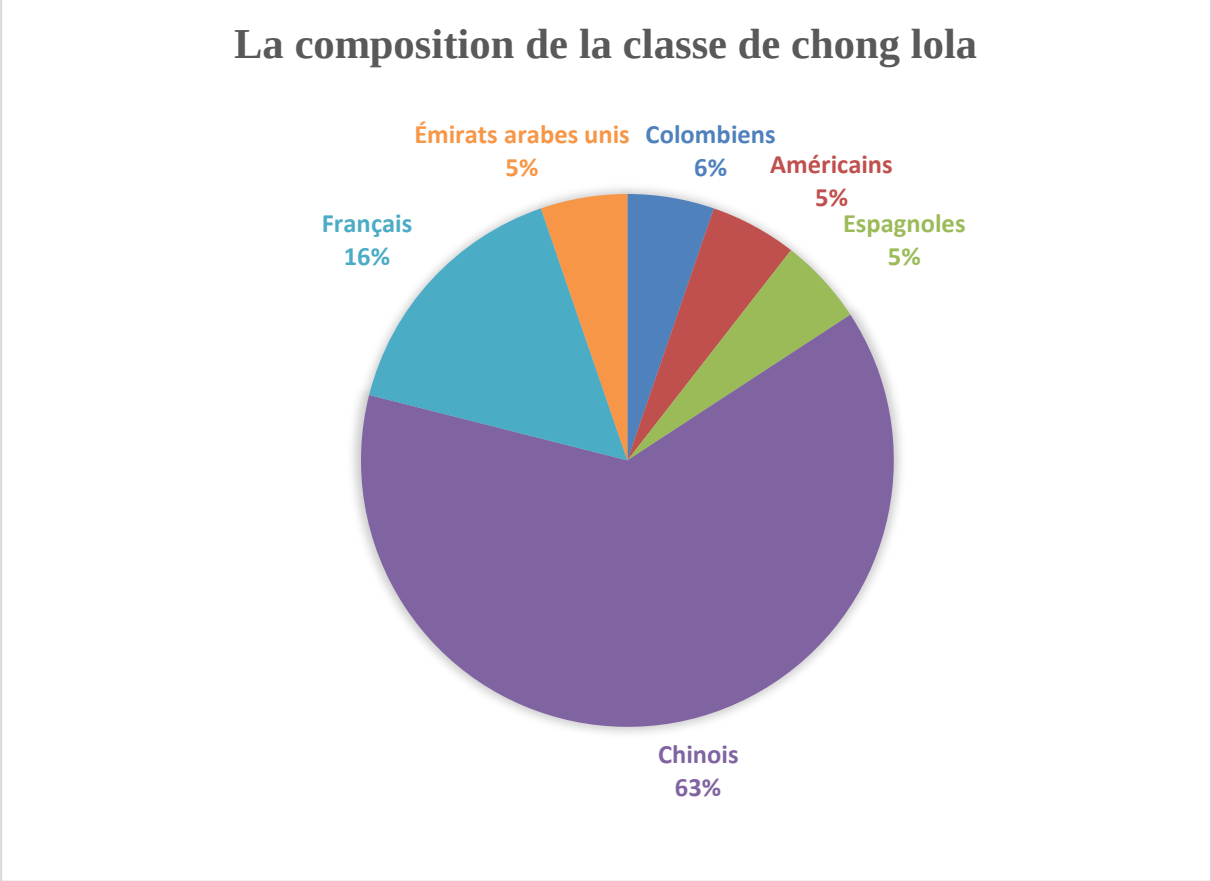
Lola : Je trouve bizarre**s** les vêtements que les Français portent, en hiver il y a certaines filles qui portent des jupes et des robes, malgré qu'il fasse très froid, elles ne portent pas de collants comme on le fait en Chine. En fait, je suis étonnée du fait que les Français aiment acheter les fleurs et les plantes. Je pense que les voitures sont petites en France, en Chine les voitures sont plus grandes, je pense que c'est, peut-être, pratique pour aller aux supermarchés, mais je ne sais pas. Il y a une chose qui m'étonne au niveau des Chinois, non pas des Français, ce sont les homosexuels chinois : 5/10 des garçons chinois que j'ai rencontrés en France sont homosexuels. Je ne sais pas pourquoi, peut-être il est difficile pour les parents chinois d'avoir un fils homosexuel. Il y a des homosexuels en Chine, mais je pense qu'ils ont peur du regard des autres. Ici ils ne cachent rien et cela m'étonne.

1 *Composition de la classe de Chong (B2.5)*

Pays	Apprenant	Apprenante
Chine	0	8
Brésil	1	1
Espagne	0	1

2 *La composition de la classe de Chong (cours préparatoire pour un master 1 FLE)*

Pays	Apprenant	Apprenante
Colombie	0	1 apprenante (âgée de 40 ans)
États-Unis	0	3
Chine	1	12
France	3	1
Espagne	0	1
Émirats arabes unis	1	0
Arabophone	1	0



L'enquêteur : Le fait que vous soyez de plusieurs nationalités dans la classe vous pose-t-il des problèmes ? De quel type ?

Lola : Oui je pense que cela me pose des problèmes. Je pense que les Américains sont forts en langue française ; ils sont forts en expression et compréhension orale, ils comprennent assez facilement ce que le professeur explique en salle de classe. Les Français parlent tout le temps dans la classe, les Américains aussi, parfois je parle, mais pas souvent. Il y a certains Chinois qui parlent très bien le français aussi. En fait, quand on travaille en groupe, il y a des problèmes, on travaille en groupe de 4 personnes, on fait une enquête et à la fin on doit écrire un rapport et faire un exposé. Dans mon groupe, il y a deux Chinois, un Américain et un Arabe. Je pense que pour les Arabes il est difficile de communiquer, on discute concernant le travail mais l'Arabe n'écrit pas exactement ce qu'on a dit ensemble. L'Américaine n'est pas très active. Donc dans notre groupe, les choses ne se passaient pas très bien, je pense qu'il nous faut une personne pour corriger notre travail, par exemple ; les formats du travail des Arabes sont différents et il faut passer beaucoup de temps pour qu'ils corrigent leur travail. La communication se passait bien dans mon groupe au niveau des relations interpersonnelles, mais c'est juste le travail qui posait un problème.

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue ?

Lola : Pour moi, un bilingue doit parler couramment deux langues.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure vous apprend-elle des éléments de la culture française ? Lesquels ?

Lola : Maintenant non. Mais dans mon cours de B2+ (B2.5), le professeur donnait des informations sur l'économie, le droit, la culture et le vin rouge. On a parlé une fois du sujet de la peine de mort, sur le vote pour le mariage homosexuel.

L'enquêteur : Avez-vous beaucoup de connaissances sur la culture française ?

Lola : Non, un peu. Je pense que je ne connais pas beaucoup sur la littérature française, sur la culture alimentaire, la culture du vin, et les habitudes des repas. Les Français reste jusqu'à 10 heures à table après le dîner, pour moi c'est très bizarre. J'ai vu cela à la résidence où j'habite, parfois les Français restent à table jusqu'à minuit. Certains Français à la résidence organisent des soirées.

L'enquêteur : Dans une discussion avec un Français, c'est quoi le plus difficile pour vous ? l'aspect linguistique ou l'aspect culturel ?

Lola : Les deux sont difficiles. Je pense que pour les Chinois, il faut beaucoup réfléchir pour composer une phrase correcte. Parfois, si je veux m'exprimer, je dois chercher les mots, à mon

avis il faut arrêter de réfléchir aux mots et à les chercher pour bien parler le français. Il y a ce problème de culture quand le professeur nous dit après rendre un devoir que « c'est correct, mais ce n'est pas très français ».

L'enquêteur : Est-ce que vous vous intéressez au quotidien des Français, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?

Lola : Oui bien sûr, c'est pour cela que je vais habiter avec une famille française ; pour moi, c'est la meilleure solution pour apprendre sur la culture française. Je pense que si je vais enseigner le français, il est obligatoire de comprendre la culture française, comment les Français vivent et font leur vie au quotidien. Dans le cours, il y a seulement des informations dans un manuel de français, mais ce ne sont pas des connaissances et des informations sur la vie quotidienne, donc elles ne sont pas d'informations concrètes.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous des difficultés pour communiquer avec eux ?

Lola : Oui, ça va. En fait je n'ai pas vraiment trop l'occasion pour connaître des Français, sauf dans ma résidence, mais je pense que ces étudiants sont très jeunes par rapport à moi. J'ai une amie, une vraie, elle est africaine du Congo, elle était très gentille avec moi quand je suis arrivée en France, elle est doctorante.

L'enquêteur : Apprendre comment les natifs se comportent dans des situations précises (fêtes, sorties, etc.) vous aide-t-il à mieux communiquer dans de telles situations ? Comment ?

Lola : En fait, je pense que les soirées des Français sont ennuyeuses [rires], en fait on boit du vin, on parle ensemble, donc rien de spécial.

L'enquêteur : Alors comment sont-elles les soirées chinoises ?

Lola : Pour ce qui est des soirées chinoises, cela dépend si la soirée est privée ou officielle. En fait, on ne fait pas des soirées [claquement des mains], dans une soirée chinoise on joue les cartes. En tout cas, on n'a pas organisé des soirées entre Chinois, seulement on mange, en général on mange ensemble et on joue aux cartes après le dîner.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation dans votre cours de français.

Lola : Cela dépend du professeur, c'est le professeur qui met de l'ambiance dans la classe, peu importe les sujets traités dans la salle de classe, même si les sujets ne sont pas du tout intéressants. En fait j'ai eu un professeur de français très ennuyant, dans sa classe : il donne toujours des articles sur la compréhension écrite, donc on lisait l'article, on posait des questions sur des mots que l'on n'a pas compris, et ensuit, on ne discutait pas beaucoup, à la fin on répondait aux questions.

L'enquêteur : Qui est-ce qui travaille avec qui dans votre classe ?

Lola : En général, on travaille chacun seul, mais parfois il y a des activités que l'on doit réaliser en travaillant avec une autre personne dans la classe. Je travaille avec la personne qui est à côté de moi. Souvent, je changeais ma place dans la classe donc je n'avais pas de place fixe. Le professeur ne change pas nos places, mais quand j'ai suivi des cours de niveau A2 le professeur nous a demandé de changer nos places de temps à autre.

L'enquêteur : Dans quels contextes parlez-vous avec des Français en dehors de la salle de classe ?

Lola : Pour améliorer mon français [rire]. En fait, je pense que je manque d'occasions pour rencontrer des Français. Maintenant, je ne sais pas comment trouver des Français pour parler et communiquer avec eux [rire], je suis en train de les chercher. Je voudrais trouver une personne pour un échange linguistique franco-chinois.

L'enquêteur : Échangez-vous par e- mail avec des Français ?

Lola : J'échange par e-mail avec le professeur. La communication par courriel se passe très bien.

L'enquêteur : Avez-vous recours à des éléments de votre culture d'origine lorsque vous vous exprimez en français ? Comment ?

Lola : Je pense qu'il y a un problème pour communiquer avec des Français, car j'utilise la culture chinoise pour parler français. Je pense qu'il n'y a pas beaucoup de gens qui s'intéressent à la Chine, donc ils ne s'intéressent pas à la culture chinoise non plus. Par exemple, pour appeler le professeur en France on emploie son prénom, par contre en Chine on l'appelle par « professeur ».

L'enquêteur : La culture française est-elle accessible pour vous ?

Lola : La culture française n'est pas très difficile pour moi. J'accepte tout dans la culture française. Elle n'a rien de spécial.

L'enquêteur : A-t-on parlé de vous ou de votre pays en cours ? étiez-vous contente ? Pourquoi ?

Lola : Non, pas spécialement pour la Chine. Parfois, on parle d'un sujet quelconque et le professeur nous demande comment cela se passe dans nos pays.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Lola : Non, je n'ai pas eu cela. Je trouve qu'il faut donner plus d'activité d'expression orale aux gens qui parlent des langues proches du français.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un de vos professeurs ? Pour quelle raison ?

Lola : Il y a une professeure que je n'aime pas. Son cours n'était pas bien.

L'enquêteur : Parlez-moi de ce que vous aimez dans votre cours de français et de ce que vous n'aimez pas.

Lola : Je n'aime pas le fait qu'il y a trop de Chinois dans la classe, je préférais s'il y avait moins de Chinois. Quand je suis avec les Chinois dans la classe, on parle souvent chinois. Avec les autres étudiants étrangers dans la classe, on ne peut pas discuter des sujets profondément, car il les faut beaucoup de temps pour faire une phrase simple, j'ai essayé, mais cela n'a jamais marché.

L'enquêteur : Comparez-vous souvent la culture française à votre propre culture ? Pourquoi ?

Lola : Oui. Les Français sont directs, les Chinois sont indirects quand il s'agit d'un problème entre deux personnes. Il y a beaucoup de sous-entendus dans les phrases des Chinois, c'est pour cette raison que je trouve malpoli le fait que l'étudiant français m'avait demandé si j'avais fait la cuisine, pour les Chinois, on passe par demander si tu avais fait la cuisine et parler après que l'évier est bouché, mais pas l'inverse.

L'enquêteur : Étiez-vous en contact avec la langue ou la culture française avent de venir en France ?

Lola : Oui bien sûr, car j'ai appris le français pendant 4 ans.

L'enquêteur : Pensez-vous que, le cas échéant, vous seriez capable de vous intégrer dans la société française ? Comment et pourquoi ?

Lola : Maintenant, c'est un peu difficile, car j'ai un problème pour parler la langue française. Au début, il est très difficile de comprendre ce qu'une personne me disait, mais maintenant ça va mieux. Mais le problème c'est que je ne peux pas bien m'exprimer et dire ce que je pense, donc je ne m'exprime pas bien en français.

L'enquêteur : Dans la classe de langue, apprenez-vous des choses à utiliser directement dans la vie en dehors de la salle de classe ? Donnez-moi des exemples.

Lola : Non, parce que lorsque je parle français avec les gens, ils ne s'intéressent pas.

L'enquêteur : Trouvez-vous que vous êtes différente des autres étudiants qui viennent d'autre pays dans la classe ?

Lola : Non, j'aime la danse latine.

L'enquêteur : Est-ce que vous vous sentez étrangère dans la classe ? Pourquoi ?

Lola : Non, parce qu'il y a trop de Chinois.

L'enquêteur : Préférez-vous apprendre sur la culture de la vie quotidienne, ou sur la culture musique, art et histoire ? Pourquoi ?

Lola : Je préfère apprendre sur la vie quotidienne. Je connais peu sur l'histoire, l'Art et la culture française, je connais des choses, mais pas trop profondément.

L'enquêteur : Votre quotidien en France ressemble-t-il à celui de votre pays d'origine ?

Lola : Non, [long silence]. Je ne sors jamais les dimanches, sauf en cas de besoin. En Chine on était trois personnes dans une chambre, maintenant je suis seule, mais ça va, j'ai mon propre espace.

L'enquêteur : Quelle différence y a-t-il entre les professeurs dans votre pays et votre professeure de français ici ? Quelle différence voyez-vous dans les rapports avec les étudiants ici et là-bas ?

Lola : Les professeurs chinois qui donnent des cours de français aux étudiants chinois en Chine parlent chinois. En France, il y a moins d'étudiants dans la classe, mais en Chine il y a bien plus d'étudiants. Les places des sièges des étudiants dans les classes en Chine et en France sont agencées différemment : en Chine, le professeur est toujours devant les étudiants, au tableau, et les sièges des étudiants sont rangés un derrière l'autre, en France c'est rangé autrement.

L'enquêteur : Pensez-vous que votre gestuelle change en fonction de la langue que vous parlez ?

Lola : Oui. Je bouge bien plus en parlant français. En parlant chinois, je reste fixe et je ne bouge pratiquement pas. Je pense que j'ai besoin encore de plus de temps pour bien parler français.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? Pouvez-vous développer ?

Lola : Une fois le professeur nous a demandé de donner un adjectif pour décrire la Chine et un autre pour la France. Il y a un Arabe qui a répondu « la contrefaçon ». À ce moment-là j'ai eu honte, j'étais fâchée, mais je n'ai rien dit. Le professeur n'a rien dit. Moi, j'ai répondu « le parti communiste ».

L'enquêteur : Quelles sont les différences entre le portrait fait des Français dans vos manuels de FLE et la réalité ?

Lola : Cela dépend de l'activité, si c'est une activité de compréhension écrite ou orale. Quand on lit un article, les phrases sont bien structurées, mais à l'oral il y a le français familier. On a fait un peu de français familier dans la classe, mais ce n'était pas très utile pour moi, car ce n'est pas facile à retenir, mais je peux comprendre un peu si quelqu'un me parle un peu en français familier.

L'enquêteur : Quelles fautes faites-vous en parlant français ? Ces fautes sont-elles les mêmes quand vous parlez français avec un étranger et un Français ?

Lola : Je fais des fautes linguistiques. À l'écrit, mes problèmes de langues ne sont presque pas visibles, mais quand je parle, je fais toujours des fautes de nature linguistique. Je préfère parler avec les Français plus que les étrangers pour améliorer mon français.

L'enquêteur : Que faites-vous pour perfectionner votre niveau de français en dehors de votre cours ?

Lola : j'ai essayé de participer dans les soirées et les activités organisées par des églises.

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence entre votre culture et la culture française ?

Lola : Je pense que les deux cultures ont leurs avantages et leurs inconvénients. J'aime toutes les deux.

L'enquêteur : Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?

Lola : Je me ressemble plutôt aux Chinois. Quand même, j'ai un petit côté français : avant je détestais le fromage, mais maintenant j'ai réussi à l'accepter [rires].

L'enquêteur : Avec les apprenants de quelles nationalités vous sentez-vous à l'aise dans la salle de classe ? Pourquoi ?

Lola : Il n'y a pas une nationalité que je déteste, mais il y a un Parisien très intéressant qui apprend un peu de chinois ; il demandait aux étudiants chinois de lui apprendre des mots grossiers en chinois [rire], il les apprend en portugais aussi. Moi, j'ai juste appris deux gros mots en français « merde et putain », parfois je me sens française quand je dis ces deux mots [rires].

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Lola : Je manque les moyens pour communiquer avec les Français, les sujets aussi, les sujets qui intéressent les Français. Je pense que les Français aiment parler du voyage et des films.

Entretien avec Diane

Nom et prénom	Diane
Âge	23
Nationalité	Chinoise
Niveau de cours suivi	A.2.2
En France depuis	7 mois
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	LEA « langue française »
Durée de l'entretien	01 : 29 : 30
Date de l'entretien	27 juillet 2013

L'enquêteur : De quel pays venez-vous ? Quelle nationalité avez-vous ?

Diane : Je viens de la Chine, je suis Chinoise.

L'enquêteur : Pourquoi êtes-vous venue en France ?

Diane : Je suis en France pour faire un Master 1 en FLE. Je compte rester en France si je trouve du travail. Je veux bien travailler ici deux ou trois ans et revenir en Chine. Je ne pense pas rester définitivement en France. Je reste en France pour toujours si je trouve un travail stable et un mari pour fonder une famille ici.

L'enquêteur : Depuis quand étudiez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Diane : J'ai appris le français en Chine, c'est ma spécialité à l'université. J'ai obtenu mon diplôme en études françaises. J'ai étudié le français à l'université pendant 4 ans. Je n'avais jamais étudié le français avant l'université. J'ai fait, aussi, un mois de français dans un institut privé de langue française à Pékin.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Diane : Je suis venue en France en octobre 2012, donc cela fait 7 mois que je suis en France.

L'enquêteur : Êtes-vous déjà venu en France auparavant ?

Diane : Non.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Diane : Je pensais que les Françaises sont belles et élégantes. Les paysages sont très beaux et le français est la langue la plus belle parmi les autres. Les Français font la grève tout le temps, ils ne sont pas efficaces, car il faut toujours prendre un rendez-vous pour faire quelque chose. Les processus administratifs sont très lents. Je pensais aussi que la France est un pays romantique. On ne comprend pas bien la logique française, car on ne comprend pas bien les films français.

L'enquêteur : Que signifie le mot « romantique » pour vous ?

Diane : Romantique veut dire qu'un homme peut aimer plusieurs femmes. Mon cours de français en Chine n'a pas changé ce que je pensais par rapport à la France et aux Français.

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Diane : Je pensais que les Françaises sont belles et élégantes et les hommes français sont grands. Les Français aiment poser beaucoup de questions détaillées sur un petit sujet. Ils se voient supérieurs aux autres. Ils parlent vite. Je pensais que les hommes et les femmes françaises sont romantiques.

L'enquêteur : Est-ce que l'image que vous aviez de la France et des Français a changé depuis que vous habitez en France ?

Diane : Maintenant je trouve que les Français ne sont pas aussi gentils que je le pensais. Je pense que ce n'est pas facile de faire l'amitié avec les Français car j'ai des voisins français depuis 7 mois dans ma résidence et je ne les connais pas. En Chine c'est différent. Quand même je trouve que les Français sont romantiques, car ils font la bise tout le temps, les personnes qui ne se connaissent pas peuvent se dire bonjour aussi et échanger des sourires, mais en Chine cela ne se passe jamais entre inconnus ; si je rencontre une personne que je ne connais pas, je ne lui dis jamais bonjour. L'image que j'ai des Français après mon arrivée en France est plutôt négative. Les villes en France sont petites. Les Français fument beaucoup, même les filles, et parfois ils disent des gros mots, ils disent *merde* et *putain* tout le temps. En Chine on ne le fait pas dans les lieux publics. Les villes sont plutôt sales à cause des Chinois peut-être. Ce qu'est négatif pour moi c'est aussi le prix des vêtements et des chaussures ; ils sont plus chers qu'en Chine et pas de bonne qualité. Ici je n'ai pas acheté de vêtements et de chaussures et je vais demander peut-être à ma mère de m'acheter et m'envoyer des vêtements et des chaussures en Chine.

L'enquêteur : Avez-vous eu des difficultés pour communiquer avec les gens quand vous êtes arrivée en France ? Est-ce que les gens vous comprenaient facilement ? Si non, pour quelles raisons ?

Diane : Oui. Au début, je ne savais pas comment m'exprimer. Quand je suis arrivée, je me suis souscrit un abonnement téléphone et internet, et je me suis inscrite à l'université. Ces situations exigent de parler avec les Français, donc au début ce n'était pas facile, car il faut comprendre les autres et dire ce que vous voulez, alors parfois, les autres ne comprenaient pas ce que je voulais dire.

L'enquêteur : Est-ce que votre niveau de langue vous pose des problèmes pour communiquer avec les autres ? Quels moyens utilisez-vous pour vous faire comprendre ?

Diane : Ce qui était difficile pour moi est la vitesse avec laquelle les Français me parlaient, l'accent et le vocabulaire que je ne connaissais pas aussi. Je pense que les Français ne me comprenaient pas au début à cause de ma mauvaise construction des phrases en français. Je pense que mes phrases étaient mal formées car je parlais français avec une logique chinoise. Je pense que mes difficultés venaient aussi du fait que c'est la première fois que je suis à l'étranger. Avant de parler, j'ai toujours besoin de réfléchir un petit moment, donc cela prend du temps. Maintenant ça va mieux. La langue ne me pose pas un vrai problème car j'ai déjà appris le français pendant 4 ans. Si les autres ne me comprenaient pas je répétais la phrase, et je les demandais de répéter ou de me parler plus lentement. Je n'utilise jamais l'anglais pour communiquer avec les Français.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous ?

Diane : Je parle chinois, français et un peu d'anglais. On peut dire que je parle trois langues. Je parle mieux français qu'anglais.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile parce que vous ne maîtrisiez pas bien la langue française ? Dans quel contexte ? Quelle était votre réaction ?

Diane : Je n'ai pas eu des expériences difficiles, car je ne connais pas beaucoup de Français, mais j'ai eu des expériences drôles. J'ai rencontré un contrôleur dans le tram, c'était mon deuxième jour à Grenoble. Un jour avant, j'avais acheté une carte de transport (TAG) pour les transports en commun à Grenoble, cette carte était valable dès le début d'octobre mais je l'ai utilisé en septembre et je ne le savais pas, car la dame qui m'a vendu la carte ne me l'a pas bien expliqué. Le contrôleur m'a demandé la facture d'achat de ma carte et il m'a expliqué que je ne pouvais pas encore utiliser cette carte. C'était mon deuxième jour et j'étais très gênée à cause de cette situation. La contrôleuse m'a fait une amende de plus de 40 euros, mais je lui ai expliqué que je ne savais pas que je ne pouvais pas utiliser ma carte en septembre, elle parlait très vite et je n'ai pas bien compris ce qu'elle me disait, elle m'a demandé si je parlais anglais, mais je lui ai répondu que je parle français. Elle m'a dit « mais tu ne comprends pas ? » moi, en ce moment-là je ne savais pas comment m'exprimer et parler de ma situation. Enfin, on est descendu du

tram et un autre contrôleur m'a expliqué qu'il faut acheter un petit ticket de transport et le valider avant d'entrer au tramway. Je lui ai demandé à la fin " est-ce que je peux partir " il m'a répondu que oui, donc je suis partie en courant [rires]. Maintenant, quand je vois les contrôleurs, j'ai peur, et chaque fois, avant d'entrer dans le tram, je valide ma carte [rires].

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

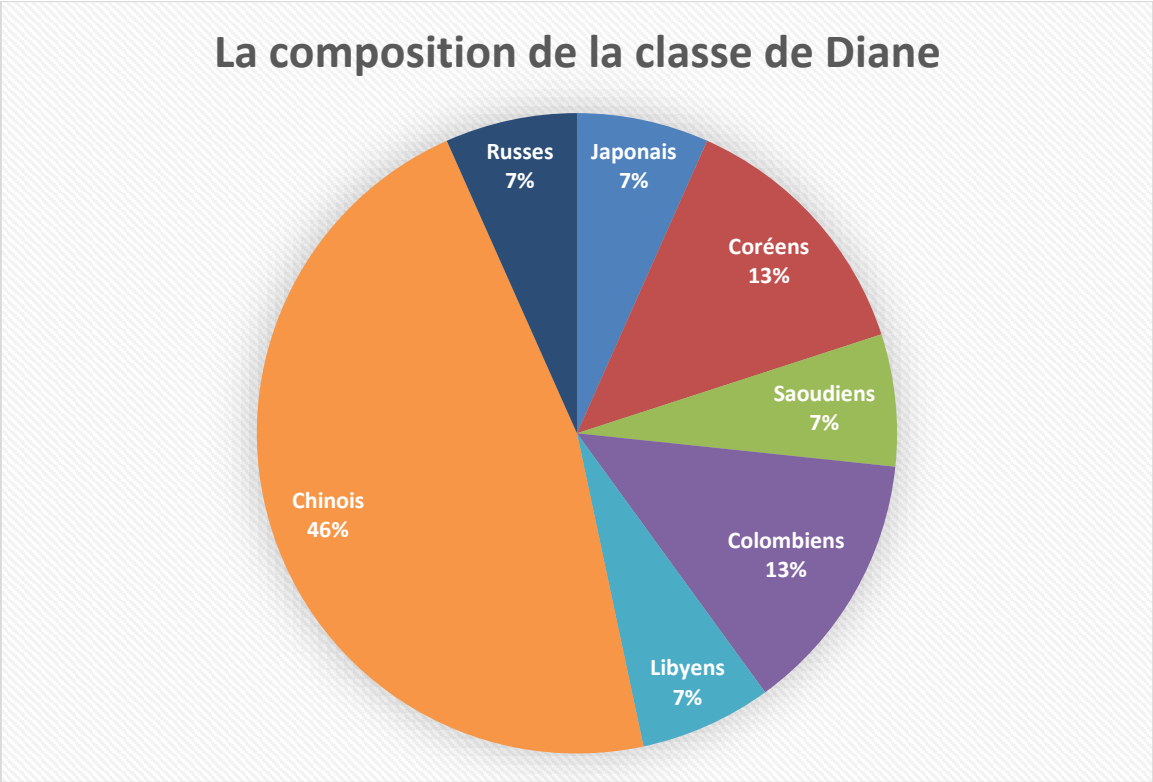
Diane : Oui. En France, je prends toujours un sac pour aller au supermarché, une chose que l'on ne fait pas en Chine. Les Français aiment porter des vêtements noirs et gris, mais en Chine les filles portent des vêtements bariolés ; moi maintenant je n'aime pas porter des vêtements bariolés. En France je fais la cuisine, en Chine je ne la faisais pas. En France je mange de la viande crue, en Chine je ne le faisais jamais. En France j'utilise des sacs poubelles pour jeter les déchets alimentaires, en Chine on ne les utilise pas, mais on jette les déchets directement à la poubelle. [Long silence] Ce qui est changé pour moi, ce sont les aliments qui n'existent pas en France. En France je ne regarde plus la télévision.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous dans la vie en France ? Pourquoi ?

Diane : En France vous avez plusieurs abonnements pour le téléphone et l'Internet, par contre en Chine on a un seul abonnement. Je me suis abonnée à une clé internet 3G qui coûte très cher ici, une chose que je regrette, car la personne qui travaille dans la boutique ne m'a pas bien expliqué. Je me suis engagée pour un an et je trouve que cet engagement est très bizarre pour moi. Pour annuler un abonnement, il faut payer des frais de résiliation. Pour moi c'est bizarre que tout soit fermé les dimanches donc il est impossible d'acheter quoi que ce soit. En Chine, le dimanche est le jour le plus animé pour faire des achats. En France on peut payer par chèque, ce qui est très rare en Chine.

La composition de la classe de Diane :

Pays	Apprenant	Apprenante
Japon	0	1
Corée	0	2
Arabie Saoudite	1	0
Colombie	2	0
Chine	2	5
Russie	0	1
Libye	1	0



Comment Diane voit-elle les autres apprenants de sa classe :

- ***Les Japonais :*** En général les Japonais sont gentils et se comportent bien avec les autres. Ils respectent les rites et il y a une hiérarchie très sévère à respecter.
- ***Les Russes :*** Je ne connais pas très bien les Russes. Parfois je ne peux pas comprendre la fille russe qui est dans notre classe à cause de sa prononciation de français. Je pense que les Russes sont très indépendants, ils réfléchissent très rapidement et trouvent des nouvelles idées très rapidement.
- ***Les Coréens :*** Ils restent entre eux dans la classe et ils sont mystérieux.
- ***Les Colombiens :*** Ils parlent bien le français. Ils parlent beaucoup et parfois cela me dérange, car parfois je ne comprends pas pourquoi ils parlent. Il est difficile de les convaincre quand je travaille avec eux, ils sont têtus.
- ***Les Saoudiens :*** Je ne connais qu'un Saoudien, il parle très vite et cela me pose un problème pour le comprendre. Il est très sensible aussi, car, dans la classe, quand j'ai la tête dans la lune, il me demande « ça va ? » et il m'envoie des messages en français correct : il ne fait pas de fautes d'orthographe, il respecte le féminin et le masculin, le singulier, le pluriel et la conjugaison aussi.

- ***Les Libyens :*** Ils ont leurs idées personnelles et ils tiennent à leurs points de vue. Le Libyen veut toujours argumenter, s'exprimer et demander pour être sûr. Ils ont des odeurs, il ne sent pas bien [rires].

L'enquêteur : Le cours de langues vous aide-t-il à bien vous intégrer dans la société d'accueil ? Comment à votre avis ?

Diane : Pas vraiment. La plupart des choses qu'on apprend ici, je les avais déjà apprises en Chine, mais il y a des structures et des expressions du français familier qui sont nouvelles pour moi, des expressions que je peux utiliser à l'écrit et à l'oral mais ces expressions ne m'aident pas vraiment à m'intégrer dans la société française. Mon cours actuel est bien pour préparer mes examens, cela peut être utile, mais pas pour faire partie de la société française. Je pense que pour pouvoir faire partie de cette société, il faut parler avec les Français et apprendre sur la culture française. Le cours m'aide seulement à communiquer avec les autres étudiants dans le cours mais pas avec les Français. Je ne sais pas comment communiquer avec les Français.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeur vous apprend-il des éléments de la culture française ? Comment ? Lesquels ?

Diane : Oui. Il nous donnait souvent des sujets sur la société française et les problèmes de la société française. Dans ce cas-là on apprend sur la culture française. Je pense que cela nous aide à communiquer avec les Français. Le professeur nous demandait d'écouter la radio, de lire les journaux et de regarder des programmes à la télévision.

L'enquêteur : Quels sont les sujets que votre professeur travaillait dans la salle de classe ?

Diane : On avait des thèmes différents toutes les semaines, tous les cours de la semaine se font autour de ce thème. Par exemple le tourisme, le travail, les différents courants politiques et l'actualité. Discuter ces sujets est un peu dur pour moi, car il faut réfléchir pour dire oui ou non dans un débat, il fallait toujours argumenter nos réponses.

L'enquêteur : Est-ce qu'il suffit de bien maîtriser la grammaire et d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?

Diane : Je pense que maîtriser bien la grammaire et avoir beaucoup de vocabulaire peut aider à parler une langue, mais cela dépend de la personne. Il y a des étudiants qui connaissent bien la grammaire et ils ont beaucoup de vocabulaire, mais ils ne parlent pas bien français ; ils ne font pas des phrases bien structurées et très jolies, on sait quand on entend la phrase que c'est un étranger qui parle, donc ils ne parlent pas à la française. La prononciation peut aussi dire que la personne est étrangère ou pas. Je pense qu'une bonne structure des phrases, une bonne prononciation, une grammaire correcte et beaucoup de vocabulaire sont suffisants pour parler une langue parfaitement.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Diane : [Long silence] C'est l'Histoire et la manière dont un peuple pense, la science, l'art et la technique.

L'enquêteur : Qu'est-ce que c'est que la culture chinoise pour vous ?

Diane : [Silence] C'est très large. La culture chinoise d'origine est l'antiquité chinoise, le Confucianisme, le caractère des Chinois, c'est la langue chinoise aussi. La culture française [silence], c'est l'égalité, liberté et fraternité. La culture française c'est l'histoire française, la science, la technique, la politique, etc.

L'enquêteur : Est-ce que vous vous intéressez au quotidien des Français, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?

Diane : Oui, bien sûr cela m'intéresse. Ajouter ces éléments dans notre cours pouvait rendre le cours plus intéressant, mais il n'y avait pas assez de ces sujets dans le cours. Cela m'intéresse car je vis en France et il faut savoir comment les Français vivent leur vie. C'est pour bien les comprendre aussi, cela serait utile pour faire des amis et faire connaissance avec des Français.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous des difficultés pour communiquer avec eux ?

Diane : Non, je n'ai pas d'amis français. Dans mon groupe maintenant il y a trois Français. Je parle et je travaille avec eux, et cela me fait plaisir. Quand on parle avec les étrangers dans la classe, on a toujours un problème pour s'entendre, mais les Français parlent bien donc il faut les écouter, et analyser comment ils disent leurs mots et leurs phrases et les comparer avec ce que je dis. J'ai essayé de me faire des amis français, je l'ai essayé avec mes voisins, j'ai frappé à leur porte mais je n'ai pas eu de réponse. En Chine, je frappe à la porte de mes voisins et je me présente, et après, en cas de problème, ils peuvent m'aider et je peux les aider aussi, et peu à peu on peut se connaître. En tout cas, je ne sais pas comment faire connaissance avec les Français mais je sais qu'ils organisent des soirées mais on n'y participe pas. Quand je commencerai le Master, il y aura peut-être plus d'étudiants français dans la classe et cela sera plus facile de me faire des amis français. Si je n'aime pas un Français, je ne parlerai pas avec lui pour améliorer mon français. Je veux parler et communiquer en français mais presque tous mes amis en France sont Chinois donc je parle chinois tout le temps.

L'enquêteur : Entre Chinois, Français et étrangers, avec qui préférez-vous communiquer ?

Diane : Les Français, les étrangers et enfin les Chinois. Mais si je n'aime pas la personne, je ne parle pas avec lui.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation dans votre cours de français.

Diane : Ce qui concerne le professeur, s'il est très actif et dynamique cela me motive, mais si le cours est ennuyant cela me démotive. Par rapport aux autres étudiants dans la classe, si mes camarades sont sérieux, s'ils travaillent bien dans la classe et parlent bien le français et participent aux interactions dans le cours cela me motive et me donne envie de travailler avec eux ; sinon, s'ils ne sont pas sérieux et ils ne font pas leur propre travail, cela me démotive et ne me donne pas envie de travailler avec eux. Ce qui concerne les sujets, cela dépend, si le sujet m'inspire je suis motivée. Je ne sais pas quels sont les sujets qui m'inspirent [rire], mais je sais quels sont les sujets qui ne m'inspirent pas du tout pour travailler comme le sport, la politique, les sciences... etc.

L'enquêteur : Dans votre classe, est-ce que c'est la Littérature, l'Histoire ou la vie quotidienne des Français qui vous intéresse le plus ? Y a-t-il d'autres centres d'intérêt à ajouter ? Pourquoi cela vous intéresse-t-il ?

Diane : Je m'intéresse premièrement à l'Histoire, puis à la vie quotidienne des Français, ensuite la géographie et la littérature. Je m'intéresse aussi au cinéma et de la traduction.

L'enquêteur : Pour vous, faut-il apprendre autre chose que la langue pour pouvoir communiquer efficacement avec les Français ?

Diane : Oui. Par exemple lorsqu'on apprend sur les comportements à table pour manger on peut apprendre à bien se comporter pour éviter les mauvais comportements à table. Quand on apprend sur la société française, on peut comprendre les problèmes de cette société pour bien communiquer avec les Français.

L'enquêteur : Qui est-ce qui travaille avec qui dans votre classe ?

Diane : Si je peux choisir avec qui travailler je choisis Yong [apprenante chinoise], mais c'est toujours le professeur qui choisit avec qui je dois faire une activité. Le professeur nous divise en plusieurs groupes pour certaines activités.

On n'aime pas qu'il y ait beaucoup de Chinois dans notre groupe, mais en général les Chinois s'assoient l'un à côté de l'autre. Les Coréens étaient l'un à côté de l'autre, les Colombiens aussi mais pas souvent. Le Libyen et le Saoudien étaient ensemble et parfois ils parlaient arabe. Les Chinois aussi parlaient parfois chinois entre eux quand ils discutaient ensemble. Moi, je parle chinois dans la classe quand je veux faire comprendre quelque chose à un autre Chinois plus rapidement. Je parlais chinois parfois pour que les autres ne comprennent pas ce que je dis.

L'enquêteur : Contactez-vous les autres étudiants étrangers de votre classe, en dehors de la salle de classe et pourquoi ?

Diane : Oui. J'ai un ami saoudien et un Japonais, parfois on sort ensemble.

L'enquêteur : Avez-vous des amis chinois en dehors de la salle classe ?

Diane : Oui, pas beaucoup, mais plusieurs.

L'enquêteur : Quelles difficultés rencontrez-vous souvent lorsque vous communiquez en français avec des Français ? Et avec les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

Diane : La différence entre communiquer avec les Français ou les étrangers c'est que quand je parle avec un Français j'ai un problème pour le comprendre, mais je comprends les étrangers quand ils parlent.

L'enquêteur : Quelle langue parlez-vous souvent pour communiquer en salle de classe ?

Diane : Le français.

L'enquêteur : Échangez-vous par e-mail avec des Français ?

Diane : Pour le travail, oui, avec mon professeur et mes camarades de classe aussi ; mais je n'ai jamais eu de problèmes. Je n'utilise pas souvent l'Internet pour communiquer. En Chine, en général, on utilise rarement l'e-mail pour communiquer, mais en France on l'utilise beaucoup.

L'enquêteur : Avez-vous recours à des éléments de votre culture d'origine lorsque vous vous exprimez en français ? Comment ?

Diane : Parfois je fais une comparaison entre la France et la Chine. Parfois je parle le français, mais à la chinoise, j'utilise des mots et des expressions qui se disent en chinois mais pas en français.

L'enquêteur : La culture française est-elle accessible pour vous ?

Diane : Non, elle n'est pas très difficile. Je suis étrangère ici et je me sens étrangère. Je pense que quand je pourrai parler français comme les Français je vais m'arrêter de me sentir étrangère.

L'enquêteur : A-t-on parlé de vous dans la classe ? Étiez-vous contente ? Pourquoi ?

Diane : Non. Si le professeur va parler un jour de la Chine, je pense qu'il ne connaît pas trop de choses sur la Chine et les informations sur la Chine ne correspondent pas à la vérité de la situation en Chine, mais ce sont plutôt des clichés. Je pense que le professeur a aussi des clichés sur la Chine, cela je le sens. On a fait un tutorat pédagogique et j'ai observé une classe de français au CUEF et j'ai vu que les professeurs ont beaucoup de clichés sur la Chine. Ils pensent que les étudiants chinois qui viennent en France sont ceux qui sont inférieurs aux autres et que ces étudiants sont venus en France car ils étaient refusés par d'autres pays. En fait ce n'est pas la vérité, car pour un étudiant chinois, il est difficile de venir en France et d'obtenir un visa étudiant. Les étudiants chinois ont un problème avec le français car en Chine on étudie plutôt l'anglais dès l'école primaire, donc il est plus facile pour nous de parler anglais mais pas français. Les Chinois aiment apprendre le français car ils aiment la France. Je pense que les professeurs pensent que les Chinois ne sont pas sérieux.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Diane : Oui, avec un garçon, un Chinois. Il n'a pas rendu le travail à temps. Je lui ai dit « je ne veux plus travailler avec toi et je vais rendre le travail sans mettre ton nom ». Il ne m'a rien répondu. Les autres étudiants m'ont dit qu'il est toujours comme ça quand il travaille avec eux aussi.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un de vos professeurs ? Pour quelle raison ?

Diane : Non. Je pense que ce n'est pas aussi grave que ça mais, mon premier mois de cours au CUEF, j'ai dit au professeur que je voulais passer le test de DALF C1, et il m'a dit « vous n'avez pas de chance, vous n'avez pas atteint ce niveau » donc j'étais déçue et j'ai douté de mes compétences langagières. C'est une professeure très sérieuse et très sévère, elle pense qu'on doit parler mieux. Elle nous dit souvent « vous n'avez pas atteint le niveau B2+ ». Il nous avertit de descendre un groupe si on n'avance pas. Personne n'ose ne pas rendre son devoir.

L'enquêteur : Parlez-moi de ce que vous aimez dans votre cours de français et de ce que vous n'aimez pas.

Diane : J'aime bien partager les différentes opinions et avoir la chance de parler librement. Je n'aime pas du tout les cours sur la méthodologie et la pédagogie, donc les modules théoriques.

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image réelle de la France ?

Diane : Je pense que les médias chinois montrent la réalité de la France avec des aspects positifs et négatifs. Mais en France, il y a un programme qui a montré un aspect très négatif sur Pékin lors de la visite de François Hollande en Chine. Il y a un journaliste français à Pékin qui portait une carte dans la place de Tiananmen à Pékin, il a écrit sur cette carte « qu'est-ce qui s'est passé en 1989 ici ? » et demandait aux piétons de répondre à sa question, donc les piétons répondaient « je ne sais pas, je ne peux pas vous répondre », donc, suite à ce reportage, on parle en France que les Chinois n'ont pas la liberté d'expression. Je pense que c'est méchant de la part de ce journaliste, car c'est la politique et il ne faut pas en discuter.

L'enquêteur : Dans la classe de langue, apprenez-vous des choses à utiliser directement dans la vie en dehors de la salle de classe ? Donnez-moi des exemples.

Diane : Oui. Des expressions orales et les expressions du français familier que les Français utilisent souvent dans leur vie quotidienne.

L'enquêteur : Trouvez-vous que vous êtes différente des autres étudiants qui viennent d'autre pays dans la classe ?

Diane : Je pense que je suis un peu sensible et patiente. Je suis responsable quand je travaille et je suis sérieuse. Quand on travaille en groupe, j'aime faire de mon mieux. J'essaye toujours d'obtenir des bonnes notes. Certains étudiants s'en fichent du cours et font n'importe quoi.

L'enquêteur : Pensez-vous que votre gestuelle change en fonction de la langue que vous parlez ?

Diane : J'utilise les gestes en parlant français quand je suis nerveuse. Quand je parle chinois, je n'utilise pas les gestes.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? Pouvez-vous développer ?

Diane : Oui, j'ai eu honte quand la professeure m'a dit une fois que je n'avais pas bien fait mon travail. Une fois le professeur nous a demandé de trouver un mot pour décrire la Chine et un étudiant a répondu « la contrefaçon », c'était l'étudiant libyen. Moi j'ai répondu « le rouge ». Il y a une fille qui a répondu « grand ».

L'enquêteur : Pensez-vous que vous êtes double quand vous parlez français ?

Diane : Oui.

L'enquêteur : En cours, aimez-vous changer votre place et travailler avec d'autres personnes ? Est-ce que votre professeur change-t-il votre place de temps à autre ?

Diane : J'aime travailler avec un Américain qui parle et écrit très bien le français, car il l'apprend depuis 13 ans, donc j'aime bien travailler avec lui, il est bien efficace.

L'enquêteur : Quelles sont les différences entre le portrait fait des Français dans vos manuels de FLE et la réalité ?

Diane : Je pense que les personnages dans les livres sont plutôt formels ; les gens dans la réalité sont plutôt à l'aise et moins formels. Dans la classe, je préfère apprendre le français standard pas le familier, mais le français familier peu m'aider pour communiquer avec les Français.

L'enquêteur : Que faites-vous pour perfectionner votre communication avec les autres en français ?

Diane : Je pense que je dois apprendre plus de vocabulaire et de la grammaire (le genre, le pluriel, l'accord du participe passé).

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence entre votre culture et la culture française ?

Diane : Je préfère la culture chinoise. Je pense que la culture chinoise est supérieure à la culture française grâce à l'histoire de la Chine.

L'enquêteur : Sur quels sujets aimez-vous débattre avec les Français ?

Diane : J'aimerais parler avec eux sur la culture chinoise, car la plupart des Français s'intéressent à la culture chinoise et me demandent beaucoup d'informations sur la Chine.

L'enquêteur : Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?

Diane : Non, pas du tout.

L'enquêteur : À votre avis, y a-t-il une différence entre étudier la culture française en français et l'étudier dans votre langue maternelle ? Quelles différences y a-t-il entre trois textes rédigés en trois langues différentes mais qui ont le même contenu ?

Diane : Oui, je pense qu'il y a une différence. À l'université en Chine on a eu des cours de culture française en chinois et en français. C'était surtout le professeur français qui nous enseignait des choses sur la culture française.

L'enquêteur : Avec les étudiants de quelle nationalité êtes-vous à l'aise dans la salle de classe ? Pourquoi ?

Diane : J'ai une préférence pour les Américains dans la salle de classe.

L'enquêteur : Votre séjour en France a-t-il changé votre regard par rapport à votre pays ?

Diane : Je pense que la Chine a des points faibles par rapport à la France, mais aussi des avantages. Je pense que je préfère la Chine.

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Diane : Je pense que mon caractère est un point de faiblesse, car je suis un peu timide et sensible. Je ne prends pas l'initiative de commencer une conversation avec un français, j'attends toujours que l'autre parle avec moi. Cela me pose des problèmes. Je pense que c'est mon caractère.

Entretien avec Emmanuelle

Nom et prénom	**Emmanuelle**
Âge	21
Nationalité	Brésilienne
Niveau de cours suivi	A1.8
En France depuis	Deux mois
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	5ème année en ingénierie électrique
Durée de l'entretien	02 : 14 : 41
Date de l'entretien	12/19 août 2013

L'enquêteur : De quel pays venez-vous ? Quelle nationalité avez-vous ?

Emmanuelle : Je viens du Brésil, je suis Brésilienne et je n'ai pas d'autre nationalité. Je suis étudiante en ingénierie électrique. Je suis en France pour faire un Master 2 en télécommunication. Je suis à l'*Universiade Federal de Campina Grande* au Brésil.

L'enquêteur : Depuis quand étudiez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Emmanuelle : J'ai fait un cours de français pendant deux mois au Brésil, dont deux heures par semaine. C'était un cours privé avec mes amis.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous venue en France ?

Emmanuelle : Je suis arrivée il y a deux mois. J'ai commencé mon cours de français un jour après mon arrivée en France. Je suis arrivé 10 jours en retard à cause de la livraison tardive de mon visa. Je vais rester un an en France. Je pense rester en France après l'obtention de mon Master 2 si je trouve du travail.

L'enquêteur : Êtes-vous déjà venu en France auparavant ?

Emmanuelle : Ceci est mon premier séjour en France.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Emmanuelle : Je pensais que la France est un beau pays, il fait froid, les transports publics et les hôpitaux fonctionnent bien, alors c'est un bon pays pour vivre.

Je pensais aussi à Paris, la mode, les films, car j'adore le film « Le fabuleux destin d'Amélie Poulain ». Le parfum français est très bien et pas cher en France.

Je pensais que la France est un pays romantique, il y a Paris, la tour Eiffel, la musique est très romantique aussi, l'ambiance est romantique. Il y a beaucoup de couples à Paris, pas seulement des Français, car beaucoup de couples viennent de l'étranger en France parce que la France est un pays romantique. La cuisine française est très connue dans le monde. Ce qui rend la France un pays romantique distingué des autres pays c'est la délicatesse des Français et les choses qui se trouvent en France, par exemple, au Brésil il fait chaud, par contre le climat en France est agréable. Dès mon enfance j'ai cette idée que la France est un beau pays, mais pas le Brésil. Tout est différent pour moi en France et je trouve que c'est un pays agréable.

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Emmanuelle : Je pensais qu'ils sont très beaux, ils portent de beaux vêtements à la mode, ils voyagent beaucoup. Les Français ne se lavent pas, tout le monde me le disait.

L'enquêteur : Est-ce que l'image que vous aviez de la France et des Français a changé depuis que vous habitez en France ?

Emmanuelle : Je pense qu'il est vrai que la France est un pays romantique, mais maintenant il fait chaud, je n'ai pas vraiment chaud si je me pose sur la pelouse, tout est différent pour moi. Je pense, toujours, que les Français ne se lavent pas.

Les garçons français portent les vêtements mieux que les garçons brésiliens. Les filles brésiliennes sont très sympathiques et prennent des douches, mais je ne sais pas si les filles françaises le font.

L'enquêteur : Avez-vous eu des difficultés pour communiquer en français quand vous êtes arrivée en France ? Est-ce que les gens vous comprenaient facilement ? Si non, pour quelles raisons ?

Emmanuelle : Quand je suis arrivée en France, je parlais très peu français, donc il était difficile pour moi de communiquer en français. Dans ma résidence, il y a une personne dans la réception qui parle anglais ce qui a facilité mon arrivée à la résidence. À la gare, je n'ai trouvé personne qui parle anglais, dans le supermarché aussi, il n'y a personne qui parle anglais. Une fois, je suis allée à la boulangerie, j'ai commandé une baguette, la personne qui m'a vendu le pain parle portugais parce qu'il est d'origine portugaise et cela m'a étonné.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile parce que vous ne maîtrisiez pas bien la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Emmanuelle : Mercredi dernier, je suis allée dans une soirée de danse organisée par le CUEF, j'ai commandé un whisky et un coca, le serveur a mélangé le whisky avec le coca, je lui ai dit que je les voulais séparés, enfin la serveuse me les a donnés séparés. J'étais avec une amie qui ne boit d'alcool.

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Emmanuelle : Au Brésil, le soleil se couche vers 6 heures ou 7 heures, ici à 10 heures il fait encore jour, pour moi c'est un problème, parce que cela est très bizarre, je dors vers 2 heures après minuit.

En France, je marche seule dans la rue et je reviens tard le soir, au Brésil je ne le fais pas car il n'y a pas beaucoup de sécurité. Je peux le faire dans ma petite ville au Brésil mais pas dans des grades ville comme à Campina Grande.

Je porte toujours le pantalon pour aller à l'université au Brésil, mais ici, je porte un Short, une chose qui n'est pas bien vue au Brésil à l'université, j'ai une amie qui le fait au Brésil, mais moi non.

La nourriture brésilienne me manque, j'aime la nourriture brésilienne, en France on mange beaucoup de légumes, au Brésil on les mange, mais pas beaucoup comme les Français. Mes amis au Brésil me manquent, je les aime beaucoup.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous dans la vie en France ? Pourquoi ?

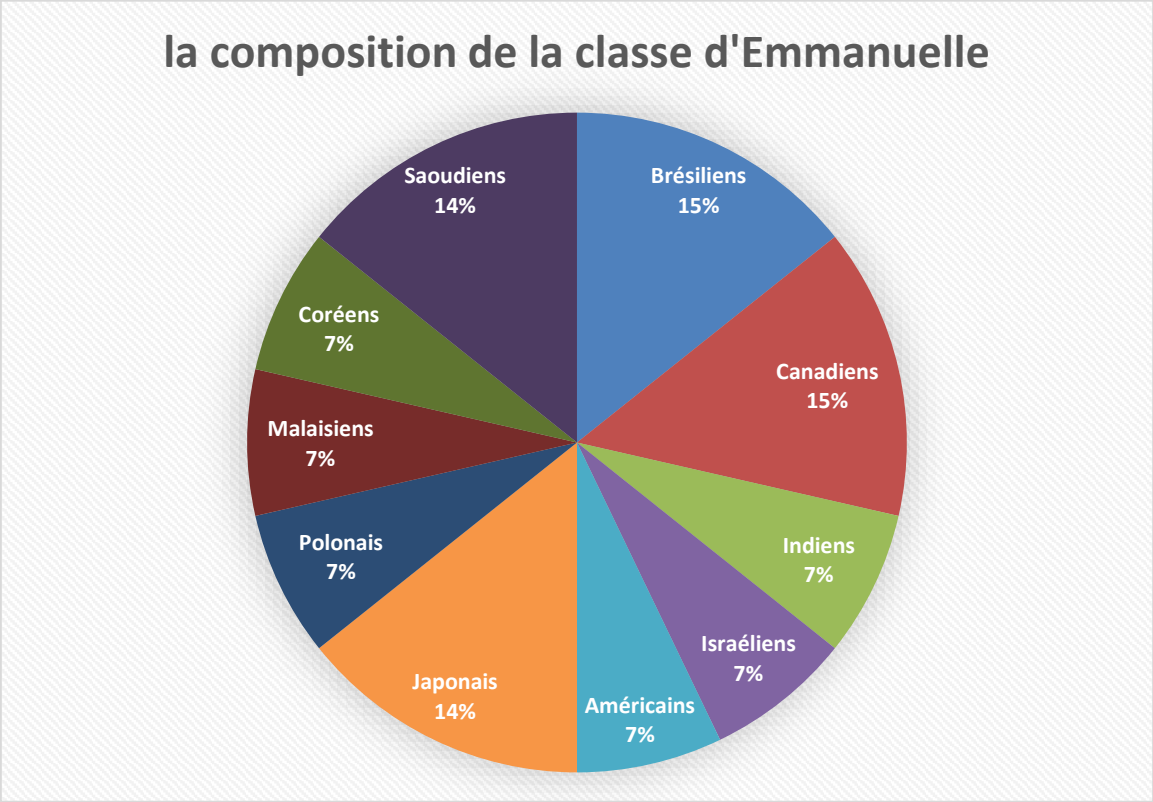
Emmanuelle : Je trouve bizarre que les Français ne portent pas de gants pour servir le pain dans les boulangeries. Les toilettes et les salles de bains sont séparées en France, je n'aime pas du tout cela. Quand je suis arrivée en France, j'ai pris l'autocar, le conducteur ne m'a pas aidé à mettre mes bagages dans les soutes. Au Brésil c'est le conducteur qui met les bagages dans les soutes. J'ai vu tout le monde mettaient leurs bagages eux-mêmes donc je l'ai fait moi aussi, au Brésil c'est de la responsabilité du conducteur.

Les Français ne s'intéressent pas aux autres, pas seulement aux Brésiliens, mais à tous les autres, mais ils sont agréables quand même avec moi.

La composition de la classe d'Emmanuelle :

Pays	Apprenant	Apprenante
Brésil	0	2

Canada	1	1
Inde	1	0
Israël	1	0
Malaisie	0	1
Corée	1	0
États-Unis	0	1
Japon	0	2
Pologne	0	1
Arabie Saoudite	2	0



Comment Emmanuelle voit-elle les apprenants de sa classe ?

- **La Malaisienne :** Elle est drôle et sympathique, elle est mon amie.
- **L'Israélien :** Il est sérieux.
- **Les Canadiens :** La fille ne parle pas beaucoup, je ne sais pas si c'est parce qu'elle est timide ou parce qu'elle ne peut pas bien parler français. Je parle beaucoup avec le garçon, en français dans la salle de classe et en anglais en dehors de la salle de classe.

- **L'Américaine :** Elle est mon amie aussi, elle est timide. Je l'ai connue dans notre cours précédent.
- **Les Japonaises :** Elles sont timides, elles ne parlent pas beaucoup, je les croise souvent, car on habite dans la même résidence.
- **L'Indien :** Il est très drôle et sympathique. Je ne parle pas beaucoup avec lui, car il y a d'autres personnes dans la classe qui sont plus proches de moi, comme les deux Arabes. On fait les activités dans la classe, souvent ensemble avec l'Américaine.
- **La Polonaise et la Malaisienne :** Je parle beaucoup avec elles, elles sont mes amies.
- **Les Brésiliennes :** Moi, je suis très sympathique, je parle avec tout le monde, si quelqu'un me parle je le réponds. L'autre Brésilienne ne parle pas beaucoup.
- **Le Coréen :** Il ne parle pas beaucoup.

Dans la classe, c'est moi, un Arabe, la Polonaise et l'Israélien qui parlons beaucoup.

L'enquêteur : Qu'est-ce que vous aimeriez avoir appris chez vous en cours de français afin de mieux vous aider à préparer votre venue en France ?

Emmanuelle : Le cours privé de français que j'ai fait au Brésil ne m'a pas vraiment aidé à préparer mon voyage en France.

L'enquêteur : Le fait que vous soyez de plusieurs nationalités dans la classe vous pose-t-il des problèmes ? De quel type ?

Emmanuelle : J'aime bien le fait que l'on est de plusieurs nationalités. Dans notre cours précédent, on était 6 Brésiliens, et 5 Arabes, Saoudiens, donc on était deux groupes dans la classe : les Brésiliens qui parlaient portugais entre eux et les Saoudiens qui parlaient arabe entre eux. C'était difficile de nous mélanger ensemble et difficile de séparer les apprenants de la même nationalité. Quand je faisais mes activités en groupe, je les faisais avec un Brésilien donc on parlait portugais. C'était bien de travailler avec les Saoudiens, car ils parlaient anglais et quand on avait une difficulté pour communiquer en français, on parlait anglais. Dans mon groupe actuel, on parle bien plus en français que dans notre groupe précédent. J'habite dans une résidence là où il y a beaucoup de Brésiliens, alors il n'est pas possible pour moi de parler français là-bas.

L'enquêteur : Le cours de langues vous aide-t-il à bien vous intégrer dans la société d'accueil ? Comment à votre avis ?

Emmanuelle : Je pense que oui. J'apprends du vocabulaire sur la nourriture par exemple, les chiffres, la grammaire, les directions, des choses qui sont utiles pour que me je débrouille en France.

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue ?

Emmanuelle : Je suis de langue maternelle portugaise, j'ai un niveau intermédiaire en anglais, mais je peux communiquer tranquillement en anglais, je parle un peu le français, donc je parle deux langues et demie [rires]. Je peux communiquer en français, mais je ne peux pas utiliser le passé composé par exemple, car je ne l'ai pas encore appris, je vais l'apprendre toute seule.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure vous apprend-elle des éléments de la culture française ? Lesquels ?

Emmanuelle : Oui, la professeure s'intéresse à la culture française, on apprend sur la cuisine française. Les devoirs que le professeur nous donne portent souvent sur le thème de la nourriture et les habitudes des Français. Par exemple, les Français prennent un rendez-vous pour tout ce qu'ils doivent faire, au Brésil, on n'a pas besoin de prendre des rendez-vous, on fait les choses plus vite. Les Français sont ponctuels, les Brésiliens ne le sont pas, aujourd'hui je suis arrivée à temps pour l'entretien pour donner une bonne impression des Brésiliens [rire], mais ils ne le sont pas du tout.

L'enquêteur : Est-ce qu'il suffit de bien maîtriser la grammaire et d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?

Emmanuelle : Je pense que oui, cela m'aidera à communiquer. Mais il y a le problème que certains Français parlent très vite. Il y a aussi le problème de la prononciation des Français, leur accent s'ils habitent à Paris ou à Grenoble, etc. Alors je peux parler avec des Français, mais on ne va pas nécessairement se comprendre.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Emmanuelle : La culture, pour moi, est composée de deux choses : premièrement c'est la musique, le cinéma, le théâtre, les livres, et deuxièmement ce sont les habitudes des gens.

L'enquêteur : Est-ce que vous vous intéressez au quotidien des Français, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?

Emmanuelle : Oui. Je pense que dans la classe on apprend des choses, mais nous devons aller les appliquer en communiquant avec les gens en dehors de la salle de classe, car le cours nous enseigne du vocabulaire et d'autres choses, mais dans la rue on peut écouter et parler français.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous un problème pour communiquer avec eux ?

Emmanuelle : Je n'ai pas d'amis français au Brésil. En fait la personne qui nous a enseigné le français pendant deux mois il est français, il est de Grenoble. Je n'ai pas d'amis étrangers non plus au Brésil.

En France, j'ai des amis français, ouais, [sourire]. En fait j'ai un petit ami français, je ne sais pas comment l'expliquer… Je l'ai connu cela fait 4 jours, je ne sais pas s'il est mon copain ou pas parce qu'au Brésil c'est différent. J'ai bien sûr des difficultés pour parler avec lui car je ne parle pas bien français. Quand il ne me comprend pas, j'utilise mon Smartphone pour trouver une solution. Je ne parle pas anglais avec lui car je ne sais pas s'il le parle, mais je préfère toujours parler français. On est ensemble depuis seulement 4 jours c'est pour cette raison que je ne sais pas s'il parle anglais ou pas. Au Brésil, quand tu fais connaissance avec une personne, il n'est pas tout de suite un petit ami, mais il faut beaucoup de temps pour que cette personne le devienne. Ils m'ont dit qu'en France, quand tu connais un garçon, il devient ton copain, mais je ne sais pas vraiment comment cela marche ici. J'ai rencontré cette personne et on s'est embrassé à pleine bouche, donc je ne sais pas si je peux dire que c'est mon copain, car au Brésil on peut connaitre une personne pendant une soirée et lui donner des bisous à pleine bouche et après c'est fini, il n'y a pas nécessairement une suite à cet acte. Enfin, il est bizarre pour moi d'appeler cette personne « mon copain » juste parce qu'il m'a embrassé et que l'on est resté en contact. Donc au Brésil on peut avoir un copain « bisous bisous » sans suite et rester amis, on peut aussi embrasser un cher ami à pleine bouche. Au Brésil, dans une soirée, si un de mes amis parle avec une fille et il ne veut pas vraiment avoir une relation avec elle, il vient vers moi, il m'embrasse devant elle et il lui dit que je suis sa copine, il fait cela juste pour se débarrasser de cette fille et c'est bien normal au Brésil, je peux aussi boire avec un ami et on peut échanger des bisous. Des amis m'ont dit que si je rencontre une personne trois fois, il pense sûrement qu'il est mon copain, moi, je pense que c'est un ami qui peut devenir mon petit ami.

J'ai connu un Français à la résidence universitaire où j'habite, mais notre relation est limitée aux salutations, alors il n'est pas mon ami.

L'enquêteur : Apprendre comment les Français se comportent face à des situations précises (fêtes, sorties, etc.) vous aide-t-il à mieux communiquer dans de telles situations ? Comment ?

Emmanuelle : Je pense que cela pourrait bien m'aider à se comporter dans des situations réelles. En général, je révise mes cours de français avant que je parte quelque part pour rencontrer mon ami français.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation dans votre cours de français en France.

Emmanuelle : Notre professeure est très sympathique et rigolote, j'aime bien cette attitude, car cela me motive à parler français dans la classe.

Dans notre cours, les sujets de la vie quotidienne en France m'intéressent bien, cela est très utile pour moi. Tous les sujets que la professeure nous fait travailler dans la classe m'intéressent. On ne travaille pas beaucoup trop de choses, donc je suis toujours motivée pour travailler.

Je parle beaucoup avec la professeure, c'est possible que c'est moi qui pose des problèmes pour la motivation des autres apprenants dans la classe [rire].

Les comportements des autres apprenants dans la classe n'influencent vraiment pas ma motivation, et ce n'est pas grave si un apprenant ne parle pas très bien français. J'aime bien quand ils parlent beaucoup avec moi.

L'enquêteur : Comment apprenez-vous la culture en dehors de la salle de classe ?

Emmanuelle : J'apprends des choses de la culture française lorsque je voyage. Le week-end dernier, je suis allée à Marseille avec mes amis brésiliens. Les gens marseillais m'ont dit « *be careful, Marseille is dangerous* », mais on n'a pas eu de soucis. Donc j'apprends pendant les voyages, dans la rue, dans les restaurants, etc.

L'enquêteur : Quelle langue utilisez-vous souvent pour communiquer en salle de classe ?

Emmanuelle : Je parle souvent français. Je parle portugais, car il y a une autre fille brésilienne avec moi dans la classe. Je parle portugais avec elle quand elle me demande quelque chose en portugais, parfois on parle portugais pour parler d'un apprenant dans la classe, mais on ne le fait pas souvent.

L'enquêteur : Quelle langue parlez-vous souvent pour discuter en dehors de la salle de classe ?

Emmanuelle : Je parle français avec mon ami français, anglais aussi**.**

L'enquêteur : Dans quels contextes parlez-vous avec des Français en dehors de la salle de classe ?

Emmanuelle : Oui, je parle français parce que je suis en France. Je parle avec mes amis français et avec les employés à la banque, au restaurant, avec une personne qui me demande quelque chose dans la rue, etc.

L'enquêteur : Échangez-vous par e-mail avec des Français ?

Emmanuelle : J'envoie des textos à mes amis français.

L'enquêteur : Avez-vous recours à des éléments de votre culture d'origine lorsque vous vous exprimez en français ? Comment ?

Emmanuelle : Oui, parfois je parle français mais à la brésilienne : je dis des choses qui ne se disent pas en français, par exemple dire à quelqu'un « tu es un petit chat », qui veut dire en brésilien « tu es mignon », en portugais on dit « *Você é um gatinha* ». À la résidence où j'habite, j'ai vu marqué sur une porte d'une chambre « Marie, tu es un petit chat » à ce moment-là je me

suis dite que cette personne est brésilienne [rires]. Mon ami français me dit « tu es une gatinha » et me demande ça vaut dire quoi « gatinha ». Je lui ai dit que ça veut dire « petit chat » donc « mignon » ; il m'a donc dit que l'expression « tu es un petit chat » ne veut rien dire en français.

L'enquêteur : La culture française est-elle accessible pour vous ?

Emmanuelle : Non, inaccessible, parce que les Français ne sont pas comme les Brésiliens qui parlent beaucoup, et qui ne sont pas réservés comme les Français.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Emmanuelle : Non, pas du tout.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un de vos professeurs ? Pour quelle raison ?

Emmanuelle : Non, pas du tout.

L'enquêteur : Quels sujets aimez-vous travailler dans votre cours de français ?

Emmanuelle : on travaille des petits sujets de la vie quotidienne des Français.

L'enquêteur : Comparez-vous souvent la culture française à la culture brésilienne ? Pourquoi ?

Emmanuelle : Oui, je compare toutes choses. Je compare les transports publics qui fonctionnent très bien en France mais pas au Brésil, je compare cela tous les jours. Je compare la nourriture aussi, au Brésil je mange beaucoup, en France je ne mange pas beaucoup, je n'aime pas le lapin au Brésil car l'animal est mignon [rires]. Quand je suis arrivée, je comparais les prix, mais maintenant je ne les compare plus.

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image réelle de la France ?

Emmanuelle : Les médias au Brésil ne montrent pas les problèmes de sécurité en France. Des Français à Marseille m'ont dit qu'il faut faire attention, qu'il ne faut pas que je rentre tard à l'hôtel. Je pense aussi qu'à Paris il n'y a pas de sécurité, mais cette réalité ne passe jamais aux télévisions brésiliennes.

L'enquêteur : Vous comportez-vous différemment en classe de langue et ailleurs ? En quel sens ?

Emmanuelle : Je suis toujours la même, je ne suis pas différente. Je parle beaucoup dans et en dehors de la salle de classe.

L'enquêteur : Quelle différence y a-t-il entre les professeurs dans votre pays et votre professeure de français ici ? Quelle différence voyez-vous dans les rapports avec les étudiants ici et là-bas ?

Emmanuelle : Je ne vois pas une grande différence, car l'enseignant qui m'a donné le cours de français pendant deux mois au Brésil était français. Je n'ai pas eu un enseignant brésilien de français, j'ai eu un professeur brésilien d'anglais, ce professeur parlait beaucoup avec nous en dehors de la salle de classe, notre professeure de français ici fait la même chose avec nous, mais au Brésil souvent on parle des choses qui se passent dans notre ville, mais en anglais. J'ai fait un cours d'anglais et j'ai appris beaucoup *with joking* et je trouve que cela est bien pour apprendre une langue, *it's good*.

L'enquêteur : Pensez-vous que votre gestuelle change en fonction de la langue que vous parlez ?

Emmanuelle : Quand je parle portugais, j'utilise moins de gestes que quand je parle français ou anglais parce que tous les Brésiliens parlent anglais et français avec beaucoup de gestes, sinon les autres ne nous comprennent pas. Même quand je parle correctement, j'ai besoin d'utiliser les gestes pour être sûr que mon interlocuteur me comprend.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? Pouvez-vous développer ?

Emmanuelle : Quand mes amis rigolent, cela me fait honte parfois. Tout le monde me dit que je mange et je bois beaucoup [rires].

L'enquêteur : Apprenez-vous beaucoup de règles sociales dans la classe, ce qu'il faut faire et ne pas faire ? Donnez-moi un exemple.

Emmanuelle : Non. Les mêmes choses que je fais au Brésil je les fais en France, mais ils m'ont dit que les professeurs français détestent que les étudiants arrivent dans leurs cours en retard. Je n'ai pas eu de problèmes avec la professeure à cause de mon retard.

L'enquêteur : Est-ce qu'il y a un étudiant qui vous dérange dans la classe ? Qui est-ce qui est-il et pourquoi ?

Emmanuelle : Non, pas du tout.

L'enquêteur : Quelles sont les différences entre le portrait fait des Français dans vos manuels de FLE et la réalité ?

Emmanuelle : En fait, j'utilise les informations dans les documents distribués par la professeure avec mes amis français, donc je pense que ces Français sont les mêmes.

L'enquêteur : La professeure accorde-t-elle une importance spéciale à un étudiant précis dans la classe ? Y a-t-il une raison ? Est-ce que cela vous dérange ?

Emmanuelle : Oui, bien sûr, car quand tu es le professeur tu dois parler avec tous les apprenants, mais s'il y a un étudiant qui aime parler et poser des questions, tu vas sûrement parler plus avec lui. Moi, je n'interromps pas mes amis de classe quand ils parlent.

L'enquêteur : Quelles difficultés rencontrez-vous souvent lorsque vous communiquez en français avec des Français ? Et avec les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

Emmanuelle : Ce sont plutôt des fautes de conjugaison.

L'enquêteur : Trouvez-vous que c'est plus facile de communiquer avec des Français ou avec des étrangers ? Pourquoi ?

Emmanuelle : Je préfère parler avec un Français, je pense que c'est plus facile de parler avec un Français, car un étranger ne sait pas ce que je veux dire quand je commence une phrase au contraire d'un Français natif.

L'enquêteur : Que faites-vous pour perfectionner votre niveau de français en dehors de votre cours ?

Emmanuelle : J'ai acheté un livre que notre professeure nous a conseillé pour perfectionner mon français chez moi.

J'étudie la grammaire chez moi. Je ne peux pas parler toute seule, je suis en France donc il est plus facile pour moi de sortir dans la rue et pratiquer mon français.

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence ou hiérarchie entre votre culture et la culture française (ou autre) ?

Emmanuelle : La culture brésilienne est numéro un pour moi, ensuite l'américaine, et troisièmement la Française, car je ne vois d'autre culture troisièmement. La brésilienne car elle est la mienne, maintenant je suis en France et je pense que j'aime bien le Brésil.

L'enquêteur : Sur quels sujets aimez-vous débattre avec les Français ?

Emmanuelle : Je demande s'il est français, mais cela dépend du contexte de notre discussion. Si je suis dans un bar, je parle des boissons ; si je suis à la gare, le Français va me parler sur les horaires du bus, sur le voyage, etc. Moi, en général j'aime parler de ce que je pense de la France.

L'enquêteur : À votre avis, y a-t-il une différence entre étudier la culture française en français et l'étudier dans votre langue maternelle ? Quelles différences y a-t-il entre trois textes rédigés en trois langues différentes mais qui ont le même contenu ?

Emmanuelle : Maintenant, je préfère lire en français pour bien apprendre la langue, mais dans mon pays je peux travailler la culture française en portugais.

L'enquêteur : Contactez-vous les autres étudiants étrangers qui sont dans votre classe en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Emmanuelle : Oui, je contacte les deux Arabes ; on habite à la même résidence, ce sont mes amis. En général, je sors avec les filles Malaisienne et Polonaise, et le Canadien.

Je suis allé à Marseille avec juste des Brésiliens parce que je pense que pendant les voyages il est plus facile de communiquer avec eux. Il est nécessaire de faire une réservation dans un hôtel

par exemple, cela passe plus facilement avec des Brésiliens, et la plupart de mes amis sont brésiliens.

L'enquêteur : Qui est-ce qui travaille avec qui dans votre classe ? Avec qui travaillez-vous en général ?

Emmanuelle : Moi, je travaille avec tout le monde dans la classe, j'ai déjà travaillé avec tout le monde.

Je change ma place pour travailler avec une personne quelconque, mais c'est souvent la professeure qui change nos places. Parfois je travaille avec la personne qui est assise à côté de moi. J'aime changer ma place et je n'ai pas de problème pour le faire.

On travaille souvent en groupe dans la salle de classe, mais au laboratoire, on travaille chacun seul. Les Japonaises travaillent souvent ensemble, mais les autres apprenants travaillent avec tout le monde.

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Emmanuelle : Je ne pense pas qu'il est difficile de faire des relations avec les Français. Je pense que ma grande difficulté pour le faire est la langue, je ne parle pas très bien le français.

Dans ma résidence universitaire, il n'y a pas de Français, alors pour les rencontrer il faut sortir dans les restaurants, dans les parcs, et dans les boîtes de nuit, je ne peux pas les rencontrer aux supermarchés [rires].

L'enquêteur : Voudriez-vous vous installer en France plutôt que dans votre pays ?

Emmanuelle : Pour vivre, je préfère la France, mais je ne sais pas si j'aime rester et faire ma vie ici. Ce qui me pousse à rester ici c'est la qualité de vie. Si je trouve un travail, je resterai ici, si je trouve un bon travail au Brésil, je préfère y retourner.

L'enquêteur : Si vous étiez le professeur, quels changements feriez-vous dans votre cours de langue ?

Emmanuelle : Tout d'abord, j'ai une bonne professeure ici, mais j'aime changer une seule chose qui est peut-être de ma faute, c'est de mettre un livre à la disposition des étudiants. Pour moi il est difficile de suivre un apprentissage à partir des documents distribués par la professeure. La professeure m'a donné le nom du livre depuis une semaine, je pense qu'elle devrait nous communiquer le nom de ce livre à partir du moment que l'on a commencé le cours.

L'enquêteur : Pensez-vous que la société française est raciste ? Avez-vous vécu une expérience en ce sens ?

Emmanuelle : Non, je ne le pense pas, mais quand je suis allée à Marseille, un garçon français a parlé avec moi, c'est celui qui m'a demandé de faire attention à Marseille et que c'est une

ville dangereuse. Je ne sais pas pourquoi, mais quand je dis que je suis brésilienne, les Français se mettent à me parler en anglais. Mais je leur demande de me parler en français. Ce garçon m'a dit « vous jouez de la capoeira ? » mais je lui ai dit que non, moi et mes amis nous nous sommes mis à rire. À Marseille aussi, nous sommes allés moi et mes amis dans un bar, dans ce bar on a écouté de la musique brésilienne, dont la samba, mais moi je ne sais pas danser la samba.

L'enquêteur : Quels documents utilisez-vous dans la classe ?

Emmanuelle : La professeure nous distribue des documents d'un livre. On ne travaille pas sur des extraits vidéo, mais audio. Nous, les Brésiliens, avec des Russes, nous avons un programme spécial, dans les cours de ce programme, la professeure nous montre des vidéos.

L'enquêteur : Quels sont les problèmes de travailler en groupe avec les autres étudiant(e)s de votre classe ?

Emmanuelle : Si toutes les personnes dans un groupe parlent beaucoup, le travail devient difficile, mais quand il y a un équilibre le travail avance mieux.

Entretien avec Éveline

Nom et prénom	**Éveline**
Âge	23
Nationalité	Chinoise
Niveau de cours suivi	A.2.2
En France depuis	8 mois
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	Licence en FLE (Bac+4)
Durée de l'entretien	01 : 38 : 09
Date de l'entretien	27 juillet 2013

L'enquêteur : De quel pays venez-vous ? Quelle nationalité avez-vous ?

Éveline : Je suis Chinoise, je viens de la Chine.

L'enquêteur : Pourquoi êtes-vous en France ?

Éveline : Je suis en France pour faire un cours de français, je vais essayer de faire un Master FLE, mais je ne suis pas encore sûre.

L'enquêteur : Depuis quand apprenez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Éveline : J'ai appris le français à l'université en Chine, j'ai obtenu un diplôme de langue étrangère. J'ai étudié le français pendant 4 ans.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Éveline : Je suis en France depuis 8 mois.

L'enquêteur : Êtes-vous déjà venue en France auparavant ?

Éveline : C'est la première fois pour moi en France, c'est la première fois que je quitte la Chine. Pour la première fois de ma vie, j'ai pris le train toute seule en Chine. Je suis souvent accompagnée de mes parents qui me gâtent bien.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Éveline : Je peux distinguer deux périodes concernant ce que je pensais de la France : avant et après faire une Licence en langue française. Avant d'entrer à l'université, je pensais que la

France est un pays romantique, les Françaises sont charmantes, les produits de luxe, Dior, le parfum, le vin bordeaux, la tour Eiffel, le Louvre, la culture et la nourriture, bien sûr. Pendant mes études en langue française à l'université, j'ai eu d'autres images comme la grève, les manifestations, et d'autres choses du même type. Mes idées de la France avant l'université n'ont pas changé, mais j'ai juste eu d'autres images et d'autres informations sur la France.

J'avais une idée de ce que je voulais faire un jour en France : je pensais aller vers la découverte de la culture française et parler avec les gens en France. Je pensais aussi faire des échanges culturels parce que la France est un pays parfaitement différent de la Chine, donc je m'intéresse beaucoup à la culture et à la nourriture.

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Éveline : Avant, je pensais que les Français sont plus grands que les Chinois, mais ce n'est pas vrai. Je pensais qu'ils sont romantiques, mais ce n'est pas vrai non plus. Ils sont paresseux aussi, je le pensais avant et maintenant je le confirme.

L'enquêteur : Avez-vous eu des difficultés pour communiquer avec les gens en français quand vous êtes arrivée en France ? Est-ce que les gens vous comprenaient facilement ? Si non, pour quelles raisons ?

Éveline : J'ai sans doute eu des difficultés pour communiquer avec les Français, mais quand même, je n'ai pas eu beaucoup de difficultés. Je suis un peu timide et stressée, alors quand j'ai un problème pour me rendre quelque part, je demande aux Français dans la rue et pour cela j'ai besoin de temps pour élaborer mes phrases parfaitement et ensuite je passe à l'étape de choisir à qui demander, je choisis les personnes que je suppose sympathiques.

L'enquêteur : Est-ce que votre niveau en langue française vous pose-t-il des problèmes pour communiquer avec les autres ? Quels moyens utilisez-vous pour vous faire comprendre ?

Éveline : Si les gens ne me comprennent pas, j'essaye d'utiliser les gestes. Parfois j'utilise l'anglais. Pour moi, mon niveau de français ne me pose pas un grand problème pour communiquer avec les gens.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile à cause de la non/mauvaise maîtrise de la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Éveline : J'ai eu une difficulté pour recharger mon titre de transport à Grenoble. J'ai dû demander une attestation de caution familiale à la CAF pour avoir un titre de transport à moins de 3 euros par moins. En arrivant à l'agence de TAG à la maison du tourisme de Grenoble, j'ai essayé d'expliquer ce que je voulais à la dame qui m'a reçu, mais elle n'a pas compris ce que

je voulais exactement ; elle a dit à voix basse « je ne sais pas comment faire, je ne sais pas comment dire cela en anglais » donc elle a essayé de changer de langue pour me faire comprendre… À la fin, on a réussi à se comprendre. Je pense que mon problème à ce moment-là était dû au fait que j'étais stressée, ce n'était pas la langue, mais c'est plutôt au fait que je suis timide et je ne suis pas assez ouverte, car les week-ends je préfère rester chez moi qu'à sortir, donc je suis casanière, c'est pour cela que je n'ai pas beaucoup de chance de faire connaissance avec beaucoup de français. Ma professeure de français me dit que c'est dommage que je reste à la maison. Elle me dit qu'il faut que je profite de mon séjour à Grenoble, car il y a beaucoup de Français qui aiment faire connaissance avec des étudiants chinois et beaucoup d'étudiants chinois qui aiment connaitre des Français, alors elle a trouvé bizarre que je ne le fasse pas. À Grenoble, il y a beaucoup d'étudiants chinois. Dans ma classe, la moitié des étudiants sont chinois, on reste ensemble et on parle chinois entre nous, cela n'est pas bien pour améliorer notre français, mais on a l'habitude de le faire et c'est normal. Si j'étais la seule Chinoise dans la classe, je serais obligée à parler français tout le temps, donc cela serait plus efficace pour moi.

En ce qui concerne les expériences drôles, quand je suis arrivée le premier jour à Grenoble, je me suis dite que je dois sortir un peu pour voir la ville, donc il y a eu des Français qui m'ont demandé le chemin, à ce moment-là je me suis dit qu'il y a beaucoup de Chinois à Grenoble et c'est pour cela que ces Français trouvaient normal de demander leur chemin à une Chinoise. En Chine, si je suis perdue et il y a en face de moi un Chinois et un étranger, je demande bien sûr mon chemin au Chinois.

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Éveline : En France je fais la cuisine, en Chine je ne suis jamais rentrée dans la cuisine pour cuisiner, mais juste pour manger. Maintenant, je parle avec des gens inconnus sur Internet, je pense que c'est plutôt à cause de la solitude, mais je n'ai jamais fait cela en Chine car je pensais que ce n'est pas bien et qu'il y a des menteurs sur Internet, des malfaiteurs aussi. On raconte souvent dans les médias des histoires de rencontre entre des gens qui se sont connus sur internet et qu'un garçon a fait de mal à une fille. Mais maintenant, en France, j'habite toute seule et je vis toute seule et quand je reste chez moi je trouve cela monotone alors je me mets à discuter avec des gens inconnus sur le Net. Je parle sur Internet avec tout le monde, n'importe qui, donc je communique en chinois avec des Chinois et en français ou anglais avec des étrangers. J'utilise une application sur mon Smartphone qui s'appelle WeChat, c'est plutôt une application utilisée par les Asiatiques. Sur cette application on peut chercher et communiquer avec des gens qui

sont proches de chez nous. J'ai constaté que la plupart des gens qui sont proches de chez moi et qui utilisent cette application sont chinois. C'est une application très connue en Chine. Il y a des Français aussi qui utilisent cette application ; je pense que ce sont des Chinois qui les ont conseillés cette application pour pouvoir parler et pratiquer leur chinois avec des Chinois. Je pense que j'utilise cette application pour plutôt sortir de la solitude. J'ai utilisé un logiciel de communication qui s'appelle Tchatch, mais les gens sur cette application ne sont pas vraiment gentils, donc je l'ai abandonnée. J'ai connu un ami français sur WeChat et je l'ai vu de vrai, c'était vraiment un jeu pour moi car je n'avais jamais imaginé de rencontrer un internaute dans la vie réelle. Le premier et le deuxième jour après notre rencontre sur Internet, il m'a proposé de se voir pour parler. La première fois j'ai refusé sa proposition car je me suis dit qu'il n'est peut-être pas bien. Après deux ou trois semaines, on a discuté de nouveau et j'ai trouvé qu'il n'est pas mauvais et je me suis dit que c'est peut-être bien de le voir en vrai pour parler chinois et français avec lui. Après bien réfléchir, j'ai pris une décision de le voir et c'était très bien. On est parti à la montagne, on a visité un musée, on a pris un café et j'ai rencontré ses amis français, alors cela s'est très bien passé. J'ai trouvé ce Français très sympathique et gentil. Malheureusement, il a trouvé un boulot à Nantes donc il n'est plus à Grenoble. On discute souvent en chinois, il parle parfois français mais je lui réponds en chinois en lui disant que cela est bien pour lui pour qu'il puisse pratiquer son chinois, mais il me dit que ce n'est pas grave on peut aussi parler français.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre », pour vous, dans la vie en France ? Pourquoi ?

Éveline : Je pense que les Français ne sont jamais pressés, leur rythme de vie est trop lent. Avant de venir en France, une personne m'a dit que les Français ne sont pas assez efficaces. On fait la queue pendant trop longtemps à la CAF et peut-être les employés qui sont là sont en train de prendre un café, discuter et rigoler. Les grèves et les manifestations sont bizarres pour moi, car on n'a pas ces choses en Chine.

Les Français vont aux bars et c'est normal pour eux. En Chine, pour moi et d'après mes parents, les gens qui vont aux bars font une chose qui n'est pas bien en soi, ils ne sont pas sages peut-être.

L'enquêteur : Est-ce que l'image que vous aviez de la France et des Français a changé depuis que vous habitez en France ?

Éveline : Maintenant je suis en France et j'ai de la chance parce que j'ai une amie qui a réussi à obtenir l'accord d'une université française pour continuer ses études en France mais elle n'a pas pu obtenir un visa pour la France. Pour obtenir un visa pour la France, en Chine, on doit

passer un entretien avec un ou deux Français pendant 20 minutes. Je viens en France sur mon propre compte. Ce sont plutôt mes parents qui m'aident à achever mes études, mais je vais essayer de trouver un job d'été en France. C'est pour cette raison que je ne compte pas rentrer en Chine pour les vacances.

Concernant l'image que j'ai de la France maintenant, je trouve que le pays est moins moderne que je l'imaginais. Il n'y a pas de gratte-ciel. Moi je viens d'une ville qui est le centre commercial le plus grand au nord de la Chine, une ville industrielle où il y a beaucoup de gratte-ciels, une ville qui ressemble à Pékin qui est juste à 30 minutes en train. Quand même je préfère la vie en France et j'aime cette ambiance. C'est moins vite qu'en Chine et la plupart des Français sont gentils et très sympathiques. Il y a quand même certains Français qui ne sont pas vraiment sympathiques avec les étrangers, je pense.

Je pense aussi que la France est moins romantique que je l'imaginais. Je pense que les Français aiment la vie plus que les Chinois ; ils savent comment jouir de la vie, mais pour nous, les Chinois, on pense qu'on doit gagner de l'argent pour épargner et sécuriser notre vie.

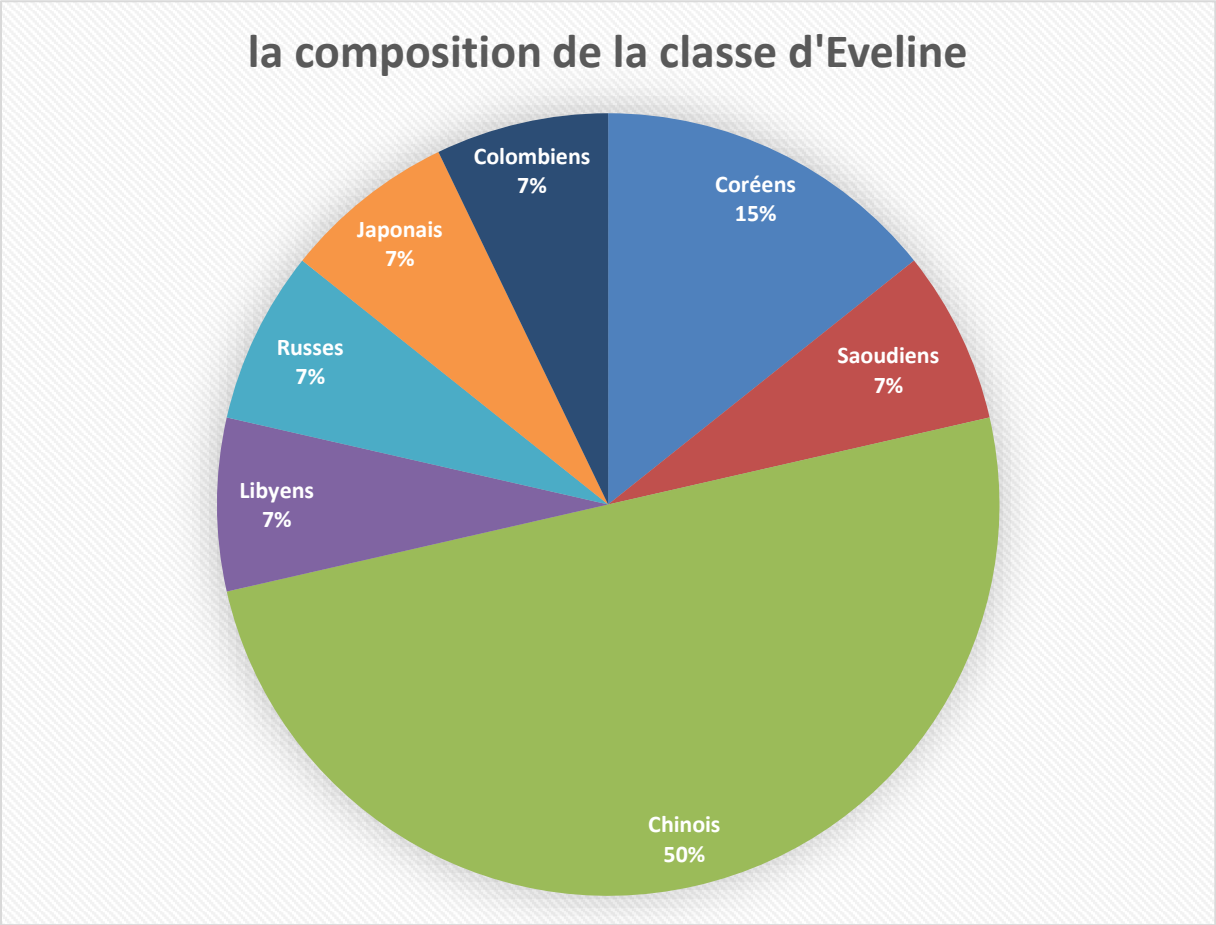
L'enquêteur : Qu'est-ce que vous auriez aimé apprendre chez vous en cours de français afin mieux vous aider à préparer votre arrivée en France ?

Éveline : En Chine, on avait utilisé deux manuels de français, un manuel écrit en chinois et un autre en français (*Reflet*). En fait, ces deux manuels sont bien structurés, mais un peu vieux à mon avis. Dans le manuel rédigé en chinois, on apprend des textes où l'ancienne monnaie de la France, le franc, existe encore dans les textes, sachant que c'est l'euro maintenant. Donc je pense que le contenu de ce manuel est loin de la vie quotidienne des Français et ce n'est pas actualisé, donc ce n'est pas pratique pour faciliter la communication avec les Français dans la vie quotidienne, mais juste pour apprendre la grammaire. Moi je trouve utile d'apprendre sur la vie quotidienne des Français, je suis en France maintenant et je ne sais pas comment expliquer certaines choses. En France, les manuels de FLE sont proches de la vie de tous les jours des Français.

La composition de la classe de français d'Éveline :

Pays	Apprenant	Apprenante
Colombie	0	2
Russie	0	1
Corée	0	2
Japon	0	1
Arabophone (Libye)	1	0

Arabie Saoudite	1	0
Chine	0	7



Comment Éveline voit-elle les autres apprenants de sa classe ?

- **Les Colombiens :** Je n'ai jamais connu de Colombiens auparavant. Je trouve que les garçons et les filles colombiens sont différents. Dans ma classe de FLE de B2, les deux garçons sont un peu timides, mais aimables, ils parlent beaucoup, mais ils sont un peu timides quand même. Dans mon cours actuel, il y a une Colombienne, elle a plus de 30 ans, elle est déjà professeure, elle a de l'expérience dans le domaine de l'enseignement de langue française. Cette Colombienne parle parfois plus que la professeure. Elle est toujours leader dans son groupe et cela me dérange parfois, car d'après moi, elle lui manque l'esprit de travailler dans un groupe.
- **Les Coréens :** Elles ne sont pas assez sérieuses pour suivre les cours.
- **Les Japonais :** Tu demandes cette question à une Chinoise [rires]. Les Japonais sont plus sérieux et travailleurs.

- **Les Chinois :** Cela dépend de la personne. Par exemple, les Chinois qui sont dans ma classe sont sérieux et travaillent bien parce qu'avant de venir en France il faut au moins faire 500 heures de français. Dans le cours de tutorat, il y a des Chinois qui sont encore dans le groupe de A2, je pense c'est parce qu'ils sont moins sérieux et moins travailleurs et je suis un peu déçue à cause de cela.

  Quand j'ai fait le tutorat pour la première fois, le professeur m'a demandé « est-ce que les meilleurs étudiants chinois sont allés aux États-Unis et au Canada, et le reste, les étudiants qui ne sont pas bien sont venus en France ? » À ce moment-là j'étais très embarrassée de lui répondre à cette question. Je lui ai dit que c'est possible que dans votre classe les étudiants chinois sont moins appliqués, mais la plupart des étudiants chinois sont vraiment très sérieux et travailleurs. Mais il est vrai que dans sa classe il y a deux Chinois qui ne font pas leurs devoirs et ne participent pas aux discussions dans la classe et cela me fâche parce que, aussi, les étudiants chinois dans ma classe travaillent très bien. Faire les cours au CUEF est un peu cher, leurs parents leur payent le cours et eux ils ne suivent pas bien ces cours.
- **Les Russes :** La fille russe dans la classe parle beaucoup, elle a beaucoup d'idées. Je connais une seule Russe.
- **Les Libyens et les Saoudiens :** Le Libyen et le Saoudien parlent très vite, plus vite que les Français même. Moi je n'arrive pas à parler avec une telle vitesse. Ils sont faibles en grammaire et en expression écrite.

L'enquêteur : Qui est-ce qui travaille avec qui dans votre classe ?

Éveline : Les Chinois préfèrent travailler ensemble et restent ensemble. Les Colombiens ne restent pas ensemble dans la classe. Le Libyen et le Saoudien travaillent souvent ensemble. Les Coréens ne sont pas toujours ensemble, car il y a une Coréenne qui ne vient qu'une fois par semaine. Parfois, la Russe et la Japonaise travaillent ensemble dans la classe.

Quand la professeure nous demande de travailler en groupe dans la classe, elle essaye toujours de mélanger les étudiants de nationalités différentes, donc j'ai travaillé pratiquement avec tous les autres apprenants dans la classe. Je ne travaille pas avec un(e) étudiant(e) précis(e), mais j'aime bien travailler avec une fille chinoise (Diane).

L'enquêteur : Quelle langue parlez-vous souvent pour communiquer en salle de classe ?

Éveline : Lorsque nous, les Chinoises, nous travaillons ensemble, on parle souvent chinois entre nous. On parle chinois car on est chinois, donc il est plus facile pour nous de communiquer en chinois, car c'est plus facile pour se comprendre. Dans la classe, on utilise souvent le français

pour parler entre nous mais on parle chinois quand il y a quelque chose que l'on ne comprend pas, un mot ou une phrase dite par la professeure.

Les Coréennes parlaient coréen parfois entre elles. Le Libyen et le Saoudien parlaient parfois arabe aussi. Les Colombiens ne parlaient pas beaucoup espagnol entre eux.

La professeure nous dit pendant la pause qu'il faut parler français et ne pas parler chinois, espagnole ou arabe, donc cela nous pousse à discuter en français en la présence de la professeure, mais quand elle nous quitte, on se met à parler chinois.

Je parle français avec les autres étrangers de la classe. Quand je parle français avec les Chinois je trouve que c'est bizarre, car en Chine, à l'université, moi et une amie chinoise on a décidé de parler que le français entre nous, on a essayé de faire cela à la cantine et tout le monde nous regardait et bien sûr les gens autour de nous trouvaient cela illogique. Bien sûr pour améliorer mon niveau de français je dois plutôt parler français. Mes amis chinois préfèrent que l'on parle chinois bien sûr. Avant de venir en France, il y a une agence qui nous aide à préparer notre voyage vers la France, j'avais demandé à cette agence de me proposer une université en France où il n'y trouve pas beaucoup de Chinois, car s'il y a beaucoup de Chinois cela ne m'aidera pas à améliorer mon niveau de français. Mais en fait cela n'a pas bien marché, car je suis venue à Grenoble et j'ai constaté qu'il y a beaucoup de Chinois, alors je suis un peu déçue. Le problème est que je ne suis pas une fille indépendante, donc quand il y a beaucoup de Chinois je préfère parler chinois avec eux.

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue ?

Éveline : J'ai commencé mon apprentissage de l'anglais à l'âge de 8 ans en Chine ; l'anglais est obligatoire à l'école. En apprenant le français, j'ai presque complètement oublié l'anglais.

Je trouve normal, de nos jours, que les gens parlent deux langues, car moi je parle anglais, français et chinois. En Chine j'ai fait 6 mois de russe et 5 mois de japonais.

Si on me demande de dire combien de langues je parle, je vais peut-être répondre « deux langues » : le chinois et le français, car j'ai oublié l'anglais et il faut juste que je reprenne cette langue. Je peux quand même communiquer en anglais, par exemple, cet été, pendant les vacances, on a fait un voyage, moi et mes amis, en Suisse, pour Genève et Lausanne on a parlé français bien sûr, mais après pour Lucerne et Berne, on a dû parler anglais et cela s'est bien passé. Dans ces deux villes on demandait aux gens s'ils parlent français et quand ils nous répondaient que non, on leur parlait en anglais.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure vous apprend-elle des éléments de la culture française ? Lesquels ?

Éveline : Oui, la professeure s'intéresse à la culture française. On apprend beaucoup de chose sur la culture française. Ce sont des informations qui existent dans notre manuel de français que la professeure utilise pour nous donner les cours.

L'enquêteur : Est-ce qu'il suffit de bien maîtriser la grammaire et d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?

Éveline : Ce n'est pas seulement la langue qui pose un problème pour communiquer en français mais c'est aussi le caractère de la personne. Je pense que nous, les Chinois, nous avons peur de parler avec les étrangers, c'est peut-être une caractéristique des Chinois d'être timides. À Grenoble, j'ai connu un Français qui était déjà allé en Chine et il y est resté un an, il a appris le chinois, je pense qu'il est très intelligent et doué pour apprendre le chinois. J'ai fait connaissance avec cette personne sur Internet, au début il m'écrivait en chinois parfait, c'est pour cela j'ai eu peur et je pensais qu'il était Chinois et qu'il se moquait de moi ; il faisait certaines erreurs mais ce n'était pas grave car je le comprenais très bien. J'étais étonnée de son niveau de chinois malgré qu'il ait passé juste un an en Chine et cela m'étonne qu'il maîtrise parfaitement les caractères chinois. Après m'avoir vue, il m'a dit que je suis gentille et sympa car il a rencontré beaucoup de Chinois dans la rue en France et il a essayé de parler avec eux pour pratiquer son chinois, mais les Chinois n'étaient pas vraiment gentils et sympathiques avec lui comme moi je l'étais. Je pense que son idée par rapport aux Chinois est fausse car les Chinois sont vraiment sympathiques et gentils mais je pense qu'ils ont un peu peur en France car ils sont étonnés parfois du fait que les Français veulent parler avec eux. Ils pensent qu'ils ne maîtrisent pas bien le français et que c'est mieux de non pas parler français parfois. Je pense que les Chinois sont forts en grammaire.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Éveline : Pour une fille chinoise, pour passer une Saint-Valentin inoubliable, il faut manger dans un restaurant français ou italien, accompagnée de bougies, le garçon doit lui offrir du parfum ou des fleurs comme cadeau, alors cela est romantique. En tout cas, les Français sont plus romantiques que les Chinois, car ils boivent du vin et du café au soleil, ils se réunissent et parlent tranquillement sur les terrasses des cafés.

La culture française pour moi c'est la nourriture, le mode de vie des Français, comment ils vivent, leurs activités et encore beaucoup d'autres choses.

Je pense que la langue fait partie de la culture.

L'enquêteur : Dans une discussion avec un Français, qu'est-ce qui est le plus difficile pour vous ? L'aspect linguistique ou bien le culturel ?

Éveline : Je pense qu'il faut tous les deux. Je pense qu'au fur et à mesure de mon progrès linguistique, le culturel devient la tâche la plus difficile à accomplir. Les Français et les Chinois n'ont pas la même logique de réflexion, par exemple, parler de la politique en Chine et le problème de Taïwan peut poser un problème entre les Français et les Chinois. En discutant la question de l'appartenance de Taïwan avec mon ami français, je lui ai dit que Taïwan appartient à la Chine et que cette question est incontestable, alors il dit à chaque fois devant ces amis quand on est ensemble : « Éveline utilise le mot (incontestable) ». Je pense qu'il ne faut jamais utiliser des mots comme « jamais, incontestable » avec les Français, sinon, si je dis à mon ami français « je ne veux jamais aller dans une boîte de nuit » lui il pense que si je dis que « c'est impossible », je n'y irai jamais, mais lui il veut vraiment m'amener pour aller danser avec lui dans une boîte de nuit, c'est ça un Français.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous un problème pour communiquer avec eux ?

Éveline : J'ai un ami français, c'est celui dont je vous ai parlé. C'est un peu frustrant pour moi après 8 mois de ne pas connaître beaucoup de Français. Dans ma classe préparatoire de Master 1 FLE, il y a trois Français, donc je connais trois Français.

Ce qui est frustrant vraiment pour moi c'est que j'ai fait connaissance avec des Français même en Chine dans ma ville (Tianjin), car là-bas il y a deux usines françaises, Alstom et Airbus, mais en France et je ne connais personne et ce n'est pas logique.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation dans votre cours de français.

Éveline : Je suis motivée quand on travaille des sujets qui m'intéressent ou des sujets qui me poussent à parler de mon pays. Je ne suis pas motivée quand la professeure me donne un texte compliqué qui contient beaucoup de nouveaux mots, ensuite la professeure nous demande de faire un résumé ou de répondre à des questions qui concernent ce texte. La professeure nous fait écouter des choses que je ne comprends pas très bien et ensuite il faut parler et faire un résumé, dans cette situation, je suis moins motivée. Je pense qu'en discutant avec les non-Chinois, il y a toujours un petit souci, c'est dû au fait que l'on ne partage pas les mêmes réflexions.

L'enquêteur : Pour vous, faut-il apprendre d'autres choses que la langue pour pouvoir communiquer efficacement avec les Français ? Donnez des exemples.

Éveline : Je pense que la langue fait partie de la culture. Je pense que c'est bien d'apprendre la culture française, mais je ne pense pas que c'est vraiment urgent, car je suis étrangère et je peux parler de ma culture, car les Français s'intéressent beaucoup à ma culture et pas à la leur.

L'enquêteur : Comment apprenez-vous la culture en dehors de la salle de classe ?

Éveline : Oui, j'apprends la culture en dehors de la salle de classe, je pense que c'est plutôt apprendre à comment faire une synthèse, une chose qui est un peu difficile pour moi. J'écoute de la musique française. Je suis allée une seule fois au cinéma à Grenoble pour voir le film ''Odyssée de Pi'' en VO anglaise.

L'enquêteur : Quelle langue parlez-vous souvent en dehors de la salle de classe ?

Éveline : Je parle chinois avec les Chinois et le français avec les Français.

L'enquêteur : Dans quels contextes parlez-vous avec des Français en dehors de la salle de classe ?

Éveline : Je ne parle pas avec le français pour faire connaissance, car je trouve bizarre si je parle avec un Français dans la rue. Sur les stations de tram, il y a des gens qui me posent des questions de type : où est-ce que tu achètes tes vêtements ? Est-ce que le bus N°… passe par là ? Est-ce que ce tram va en direction de l'université ? etc. Souvent ce sont des Français qui me posent ces questions et cela me fait plaisir de les répondre.

L'enquêteur : Quelles difficultés rencontrez-vous souvent lorsque vous communiquez en français avec des Français ? Et avec les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

Éveline : Je pense que la communication est facile avec les Chinois, ensuite avec les Français.

L'enquêteur : Échangez-vous par e-mail avec des Français ?

Éveline : Oui, mais je n'ai jamais eu de problème à cause d'un e-mail que j'ai envoyé ou reçu.

L'enquêteur : Avez-vous recours à des éléments de votre culture d'origine lorsque vous vous exprimez en français ? Comment ?

Éveline : Je pense que quand je parle français en France, j'utilise souvent la culture chinoise. Je pense que les Chinois et les Français n'ont pas la même logique, parfois je parle des choses et mes amis me disent que c'est du français à la chinoise et quand mon ami français parle chinois je trouve qu'il parle chinois à la française. Je pense que c'est bien d'apprendre des choses de la culture de l'autre quand on parle sa langue pour ne pas lui faire mal, par exemple il ne faut pas demander l'âge d'une jeune dame.

L'enquêteur : La culture française est-elle accessible pour vous ? Pourquoi ?

Éveline : Je suis en train d'apprendre cette culture, elle n'est pas facile, mais pas assez difficile. Je pense que le plus difficile dans la culture française est le mode de réflexion des Français.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Éveline : Oui. Le Saoudien parle trop vite, il a un accent peu compréhensible pour moi, donc je lui demande de me parler lentement. Parfois, il y a des apprenants qui ne font pas leurs devoirs et surtout les devoirs du travail en groupe, parfois, on se donne rendez-vous vers 9 heures par

exemple pour discuter de notre travail et il y a toujours quelqu'un qui vient en retard ou qui n'accepte pas mes idées, mais il impose les siennes.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un de vos professeurs ? Pour quelle raison ?

Éveline : Le tuteur a parlé de bons et de mauvais étudiants chinois. J'ai entendu dire qu'au CUEF il y a certains professeurs qui font de la discrimination aux étudiants chinois. Je pense que cette professeure est un exemple de ces professeurs, ce n'est pas seulement à cause de ce qu'elle m'a dit, mais aussi à cause de sa manière d'enseigner, je ne la critique pas. Il y a deux tutorats, deux groupes. Dans le premier, les étudiants sont moins dynamiques et ne font pas de devoirs, et quand on discute avec elle après la classe elle nous dit qu'elle prépare le cours, mais que les étudiants sont toujours en retard dans leur apprentissage, elle se plaint de ses étudiants, en tout cas c'est la réalité. Dans le deuxième, on a changé de professeure, je pense que la nouvelle professeure aime tous ses étudiants, même les étudiants qui sont mois travailleurs, elle me dit : « cette personne est forte en expression écrite, même si elle ne parle pas très bien, et cette personne est dynamique, cette personne je ne peux pas la critiquer, car c'est mon chouchou ». Elle aime vraiment ses étudiants, elle est parfaitement différente de la première professeure.

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image réelle de la France ?

Éveline : Je trouve cette question intéressante parce qu'en Chine, à 17 heures, on a le journal. Les premières 10 minutes sont consacrées à parler du bien de la Chine qui est en plein développement scientifique et des Chinois qui font un grand effort pour développer leur pays. On parle que des Chinois qui vivent aisément. Le reste du journal est consacré en général à critiquer les autres pays et montrer leurs problèmes, comme les grèves et les manifestations. Les médias en Chine montrent une image réelle et neutre de la France.

L'enquêteur : Pensez-vous que votre gestuelle change en fonction de la langue que vous parlez ?

Éveline : Je pense que oui. Quand je parle chinois, je n'utilise pas beaucoup de gestes. J'ai fêté le Nouvel An chinois chez moi en Chine avec des amis français. J'étais la seule qui parle chinois et français donc j'ai joué le rôle de l'interprète, alors j'ai utilisé apparemment beaucoup de gestes en parlant français sans me rendre compte. Mes parents m'ont demandé pourquoi est-ce que j'utilise tant de gestes et ils ont constaté que c'était bien que j'utilise les gestes pour faire passer mes messages plus facilement et faire comprendre aux Français ce que je veux dire.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? Pouvez-vous développer ?

Éveline : Moi je n'ai pas vraiment eu honte, mais je pense qu'une amie chinoise a eu honte une fois. On est toutes les deux dans la même classe, on a le même niveau de français. Elle a demandé à la professeure s'elle pouvait faire le cours de TS1 l'année prochaine, mais la professeure lui a répondu que ce cours est pour les futurs enseignants de FLE et que son niveau de français n'est pas suffisant pour faire ce cours. La professeure lui a dit cela devant les autres étudiants dans la classe. Cette amie a été nerveuse et embarrassée, moi, j'ai passé le test du DALF C1 à Chambéry cette année mais mon amie a passé le même test l'année dernière. On a demandé à la professeure comment préparer le test du DALF C1, mais elle nous a répondu, à toutes les deux que « vous n'avez pas de chance de réussir ce test, car votre niveau est insuffisant et que pour le niveau du DALF C1 il faut maîtriser le français comme les Français », elle nous dit cela après le cours, on était déçues, car elle nous a découragé à la place de nous encourager. Mon amie a fait son inscription pour le test l'année dernière et elle l'a réussi, mais moi je me suis dit qu'il me faut encore de temps, donc je l'ai passé cette année. La réussite de mon amie dans ce test m'a tellement encouragé pour m'inscrire et faire le test cette année, et je l'ai réussi pareil.

L'enquêteur : Vous sentez-vous étrangère en France et dans votre cours de français ?

Éveline : Je pense que je suis toujours étrangère en France, car il est difficile pour moi de m'assimiler à cette société. Je ne suis pas française, il n'y a pas beaucoup de discrimination, mais quand même ce n'est pas mon pays la France et tout est étrange pour moi ici.

L'enquêteur : Quelles sont les différences entre le portrait fait des Français dans vos manuels de FLE et la réalité ?

Éveline : Non, je ne le pense pas. Dans mon manuel de français *Reflet*, il y des gens qui viennent du sud de la France, peut-être qu'ils sont plus sympathiques et gentils. Maintenant, je suis à Grenoble et c'est le sud de la France aussi, c'est sympathique. Je ne sais pas si les habitants de Grenoble sont vraiment sympathiques.

L'enquêteur : Quelles difficultés rencontrez-vous souvent lorsque vous communiquez en français avec des Français ? Et avec les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

Éveline : J'ai des problèmes concernant les temps verbaux.

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence (ou une hiérarchie) entre votre culture et la culture française ?

Éveline : Il est difficile de répondre à cette question. Je préfère la nourriture chinoise, car la nourriture française est un peu grasse. J'adore quand même le fromage et le saucisson. Au niveau de la littérature, je préfère les deux et l'Histoire dans les deux pays aussi.

L'enquêteur : Sur quels sujets aimez-vous débattre avec les Français ?

Éveline : Je trouve que les Français aiment bien parler politique et actualités, mais pour moi, la langue est un obstacle pour communiquer avec eux ; parfois je ne me sens pas forte pour réfléchir et discuter avec les gens. Quand je suis avec des Français, je fais souvent un exercice de compréhension orale, donc souvent je suis à l'écoute, mais je ne parle pas. Parfois je me dis, voilà, j'ai une idée à dire, mais j'ai souvent peur de sortir mon idée car je veux toujours bien structurer ma phrase et, quand je suis prête à parler, je me rends compte que c'est déjà trop tard et que le sujet est déjà passé, donc c'est un peu frustrant pour moi. Pour dépasser ce problème, ma professeure me conseille de ne pas tout réfléchir avant de parler, mais que je dois parler en réfléchissant, mais moi je suis peureuse. Je pense que nous, les Chinois, on est faible en expression orale et on est fort en expression écrite, car on faisait tout le temps de la dictée en Chine dans notre cours de français, donc les activités d'expression orale n'avaient pas la même importance des activités de l'expression écrite.

L'enquêteur : Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?

Éveline : Non.

L'enquêteur : Préférez-vous les sujets de la vie quotidienne, de l'histoire, la géographie, etc. dans la salle de classe ? Quels sujets travaillez-vous avec votre professeure dans la salle de classe ?

Éveline : On fait beaucoup de débats, des thèmes plutôt abstraits et difficiles. La professeure suppose qu'on a déjà acquis les compétences de communications basiques. Dans l'ordre, je choisis les sujets de la vie quotidienne, ensuite la littérature, et à la fin l'histoire.

L'enquêteur : Avec quelle nationalité vous sentez-vous à l'aise dans la salle de classe ? Pourquoi ?

Éveline : Je me sens à l'aise avec les Chinois et avec le garçon colombien, mais non pas avec la fille colombienne. Les trois Français dans mon cours de TS1 aussi. Les Américains aussi.

L'enquêteur : Quels sont les critères d'une personne cultivée dans votre pays ?

Éveline : Une personne cultivée est quelqu'un d'élégant qui parle poliment. Il a une grande allure et il lit beaucoup de livres. Il est sympathique aussi.

L'enquêteur : Votre séjour en France a-t-il changé votre regard par rapport à votre pays ?

Éveline : Je n'ai pas vraiment changé de regard, mais en France, quand j'écoute les radios j'entends souvent des points négatifs sur la Chine et ils font souvent des critiques.

L'enquêteur : Votre professeur accorde-t-il une attention particulière à votre langue et votre culture ou à d'autres langues et cultures étrangères dans la salle classe ?

Éveline : Je pense que la professeure parle de la culture des autres pays et parfois elle explique comment enseigner le français à des étudiants étrangers, parce qu'il y a beaucoup d'étrangers dans la classe, on a tous participé à cette activité.

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Éveline : Je pense qu'il faut participer à des activités, il faut sortir et partir, mais moi je préfère rester chez moi, je sais que ce n'est pas bien. Tout d'abord il ne faut pas être timide, il faut avoir le courage pour faire connaissance avec les gens. Maintenant je fais un effort pour créer des liens avec les Français, j'ai une amie dynamique qui sort beaucoup, elle a fait des amis français et étrangers, elle connaît tous les coins de Grenoble. Je pense que sa démarche est la meilleure pour connaître des gens, même la professeure est étonnée de son dynamisme. Je vais essayer de faire la même chose, mais maintenant, au CUEF, il n'y a pas beaucoup de Français et je vais faire connaissance avec eux, surtout quand je vais commencer mes cours de Master 1 FLE.

L'enquêteur : Voudriez-vous vous installer en France plutôt que dans votre pays ?

Éveline : Maintenant et quand je suis arrivée aussi, je pense rentrer en Chine après finir mes études en France, car mes parents et mes amis chinois me manquent beaucoup. Mais je commence à faire mon réseau social ici, j'ai des amis chinois et beaucoup d'amis étrangers aussi.

Entretien avec Faith

Nom et prénom	**Faith**
Âge	22
Nationalité	Nigériane
Niveau de cours suivi	A.2.3
En France depuis	4 mois
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	3ème année en LEA « langue française ».
Durée de l'entretien	01 : 21 : 23
Date de l'entretien	2 août

L'enquêteur : De quel pays venez-vous et quelle nationalité avez-vous ?

Faith : Je viens de Nigeria, je suis nigériane et je n'ai pas d'autre nationalité.

L'enquêteur : Pourquoi êtes-vous venue en France ?

Faith : Je suis en France pour faire un cours de langue française. Je fais ce cours de français en France dans le cadre de ma troisième année de licence, LEA française, au Nigeria, je vais accomplir ma troisième année en France. J'ai un visa pour cinq mois, mais si c'est possible que je reste plus, je resterai pour continuer mes études universitaires en France.

C'est mon université au Nigeria qui m'a envoyé ces cinq mois de cours de français. Je finance moi-même mes études. Je compte, après la fin de mes études universitaires, de travailler à l'ambassade de France à Abuja, sinon à *The Economic Community of West Africa* [Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest].

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Faith : Je suis arrivée en France le 2 avril, cela fait 4 mois. J'ai commencé mon cours de français le 3 avril.

L'enquêteur : Étiez-vous déjà venue en France auparavant ?

Faith : Je ne suis jamais venue en France auparavant, ceci est mon premier séjour en France. Je ne suis jamais sortie du Nigeria, alors c'est mon premier grand voyage.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Faith : Avant de venir en France, je pensais que la France est un beau pays, tous les Français sont gentils, ils aiment beaucoup les étrangers. Je pensais aussi que la France est le pays de la mode. Je pensais que les Français sont un peu racistes, mais je trouve que ce n'est pas vrai.

Je n'avais aucune image négative de la France. J'aimais bien la France et toutes les images que j'avais de ce pays étaient positives.

Je pensais que la France est romantique, mais après que je suis là je ne le pense pas vraiment.

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Faith : Je pensais que les hommes en France sont très romantiques et aiment les filles « noires », mais je ne le pense pas maintenant. Je pensais, comme ci comme ça, que les Françaises sont belles.

L'enquêteur : Est-ce que l'image que vous aviez de la France et des Français a changé depuis que vous êtes en France ?

Faith : Je trouve toujours que la France est un beau pays. Les services administratifs en France fonctionnent très bien. Par contre, au Nigeria, il y a beaucoup d'argent, mais ils ne savent pas comment le bien dépenser pour améliorer la vie des Nigérians, il y a de l'argent juste pour les fonctionnaires de l'état. Par contre, en France il y a de l'argent pour tout le monde.

Je trouve qu'il y a beaucoup de différences entre la France et le Nigeria, comme le système de transports qui est très bien en France. Au Nigeria il n'y a pas de tramway par exemple alors il faut toujours beaucoup de temps d'attente pour prendre le bus, et à Abuja il y a beaucoup trop de voitures, donc il y a, par conséquent, beaucoup de pollution. Au Nigeria il y a beaucoup de motos, il y en a en France, mais pas beaucoup.

Je pense que les Français sont timides, si je rencontre quelqu'un aujourd'hui, le lendemain il fait semblant de ne pas me reconnaître et cela n'est pas bien. Au Nigeria, on a beaucoup d'hospitalité pour les gens, mais en France cela n'existe vraiment pas. Les garçons français sont très timides lorsqu'on les rencontre pour la première fois, mais petit à petit, cette timidité disparaît. Les Françaises sont belles et c'est la vérité, mais elles ne sont pas gentilles.

Les Français s'habillent d'une manière chic, mais pas tous, il n'y a pas beaucoup de différence entre le mode de s'habiller entre les Nigérians et les Français.

L'enquêteur : Avez-vous eu des difficultés pour communiquer en français avec les gens quand vous êtes arrivée en France ? Est-ce que les gens vous comprenaient facilement ? Si non, pour quelles raisons ?

Faith : Je pense que oui, j'ai eu des difficultés parce que je pense que l'enseignement dans mon université au Nigeria n'est pas très bien, surtout dans le département de français. Nos professeurs ne sont pas performants, ils lisent toujours dans un livre, mais ils ne travaillent pas la communication avec les étudiants. Je comprenais ce que les gens me disaient, mais non pas tout.

L'enquêteur : Est-ce que votre niveau de français vous pose des problèmes pour communiquer avec les gens en France ? Quels moyens utilisez-vous pour vous faire comprendre ?

Faith : Je pense que mon niveau de langue me pose des problèmes pour communiquer en français. Si les gens ne me comprennent pas, je parle anglais ou j'utilise les gestes (les mains) pour faire passer mon message à l'autre.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile à cause de la non/mauvaise maîtrise de la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Faith : Oui, le mois dernier. Je cherchais du travail, une amie m'a conseillé d'aller au centre commercial de Grand' Place à Grenoble pour déposer mon CV là-bas. J'ai rencontré la personne responsable du recrutement, j'ai bien fait l'interview, mais il ne m'a appelé pour le travail. En fait ce monsieur m'a demandé de le rappeler plus tard mais moi je ne peux pas bien parler au téléphone.

La semaine dernière, je suis allée chez MacDonald. J'ai demandé à une personne qui travaille là-bas que j'avais déposé mon CV pour travailler chez eux le moins dernier, donc il m'a donné un petit papier et m'a demandé le rappeler, mais moi je ne l'ai pas fait, car au téléphone je ne peux comprendre ce qu'il me dira en français.

Pour ce qui est d'expériences drôles, une fois, j'étais dans un supermarché, pour payer mes courses, j'ai dû insérer ma carte bancaire, la caissière m'a demandé de retirer ma carte après le paiement, mais moi je n'ai pas compris ce qu'il fallait faire, la dame répétait « cherchez votre carte bancaire », elle ne parle pas anglais et moi je ne comprenais pas ce qu'elle me disait, il y avait une personne à côté de moi qui m'a demandé si je parlais anglais, j'ai donc répondu par oui, alors il m'a dit : « *she said : you should remove this* » [« elle vous dit que vous devriez retirer ceci »], et la dame souriait.

Je n'ai pas beaucoup d'expériences difficiles parce que je ne suis pas en contact avec des garçons français, parce que *I don't find anyone* [mais je ne trouve aucun], [rires].

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Faith : Avant je pensais à la nigériane, mais maintenant je pense à la française parce qu'au Nigeria je n'avais pas beaucoup d'amis et j'habitais toute seule, mais ici, j'ai rencontré plusieurs Nigérians qui sont venus avec moi du Nigeria. Je n'ai pas vraiment changé d'habitudes ici. Je mange la même chose, parce que j'achète toujours des produits africains, car il y a des magasins qui vendent des produits africains à Grenoble. Je mange seulement des plats de la cuisine nigériane, je n'ai jamais mangé de la nourriture française, mais quand même je mange de la baguette. Je n'aime pas la nourriture française, parce que je pense qu'il y beaucoup de sucre et de fromage.

J'achète des vêtements, ici en France, mais je m'habille ici comme je le fais au Nigeria. Mais je ne porte pas de short au Nigeria comme je le fais ici, je porte un short au Nigeria pour aller à la discothèque avec mes amis, mais pas tout le temps, et pas la journée non plus. Je ne porte pas de short à cause de la culture nigériane peut-être, ce n'est pas interdit de le faire, mais je ne le fais pas, car mes parents n'aiment pas que je le fasse, mais quand je suis loin de mes parents je le porte. Je pense que 80% des parents nigérians n'aiment pas que leurs filles portent le short, mais les garçons peuvent porter le short, les filles peuvent porter une jupe.

Ici je n'ai pas un petit copain, mais au Nigeria c'est possible. Ici il n'y a pas d'affection dans les relations copain/copine, mais seulement *you meet just once and, if you like so, you have fun together and that's all, there is no affection and after that's all* [vous vous rencontrez juste une fois et si vous vous plaisez, vous pouvez tout de suite vous amusez ensemble et c'est tout, il n'y a pas d'affection, c'est juste du plaisir], et ce n'est pas bien. Au Nigeria, il me faut de l'affection pour sortir avec quelqu'un.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous dans la vie en France ? Pourquoi ?

Faith : Je vois toujours les filles qui embrassent des garçons dans la bouche dans la rue, au Nigeria il est très bizarre de faire cela dans la rue. Je vois que les filles françaises portent des minishorts et ce n'est pas bien à mon avis [Faith portait un minishort le jour de l'entretien].

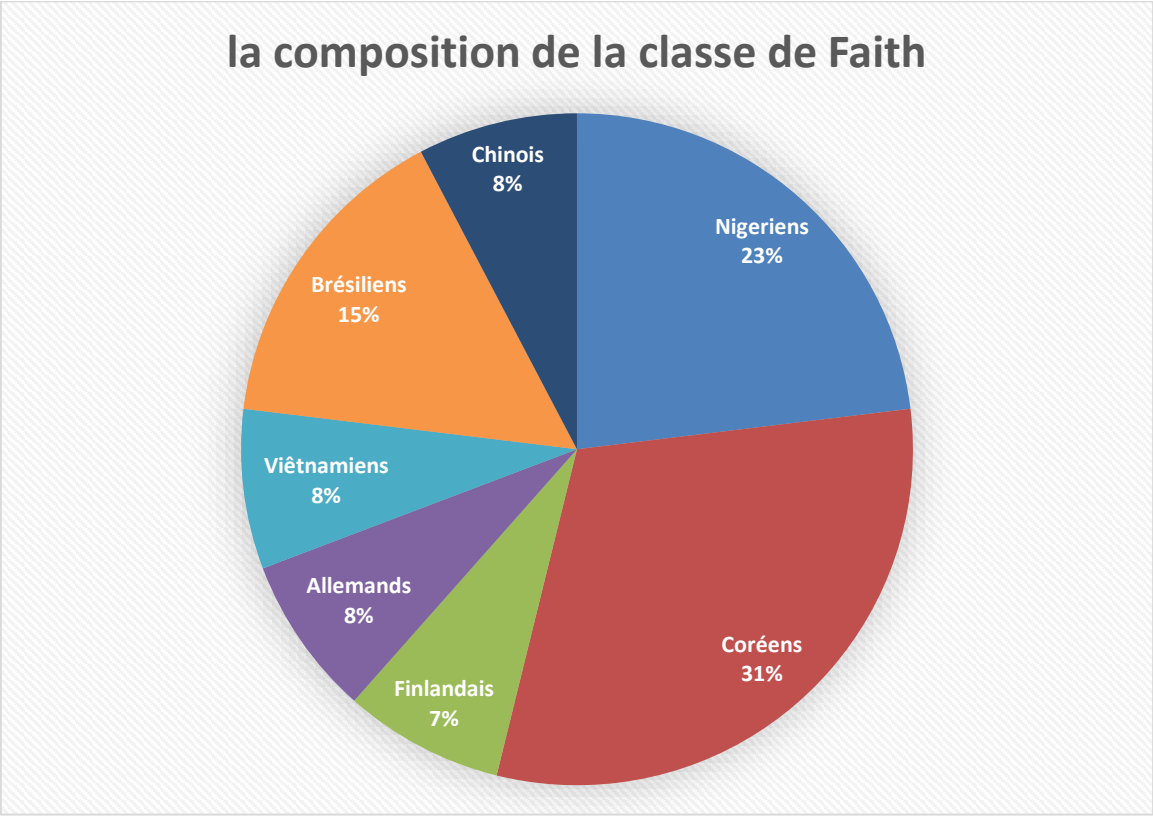
Je trouve bizarre que le Président français, François Hollande, habite avec sa copine sans être marié, et ce n'est pas bien. Au Nigeria ce n'est pas bien du tout.

L'enquêteur : Qu'est-ce que vous auriez aimé apprendre chez vous en cours de français afin de mieux vous aider à préparer votre séjour en France ?

Faith : Peut-être un peu plus de vocabulaire, de grammaire et de culture.

La composition de la classe de Faith :

Pays	Apprenant	Apprenante
Nigéria	0	3
Finlande	0	1
Corée	2	2
Allemagne	0	1
Viêtnam	1	0
Brésil	1	1
Chine	0	1



L'enquêteur : Le fait que vous soyez de plusieurs nationalités dans la classe vous pose-t-il des problèmes ? De quel type ?

Faith : Je trouve que cette classe multinationale est très bien parce que s'il y a beaucoup de Nigérians dans la classe, on parlera sans doute en anglais entre nous. Dans cette classe, je ne peux pas parler anglais avec les autres personnes parce qu'ils parlent d'autres langues.

L'enquêteur : Qui est-ce qui travaille avec qui dans votre classe ?

Faith : Nous, les Nigérianes, nous ne sommes pas assises l'une à côté de l'autre dans la classe, moi je m'assois toujours à côté de la fille allemande, parfois on parle anglais, elle parle un peu, mais pas beaucoup d'anglais.

Les Brésiliens travaillent séparément aussi. La fille chinoise travaille avec une fille coréenne. Il y a une fille et un garçon coréens qui travaillent souvent ensemble dans la classe. Le garçon vietnamien travaille avec la fille finlandaise.

Moi j'aime bien travailler avec la fille allemande, car elle est très gentille et calme.

La professeure nous demande de changer nos places si on le veut, mais moi je ne la change pas et je reste toujours à côté de la fille allemande. On travaille souvent avec la personne qui est assise à côté, à deux ou à trois personnes et parfois on travaille chacun seul.

L'enquêteur : Le cours de langues vous aide-t-il à bien vous intégrer dans la société française ? Comment à votre avis ?

Faith : Oui. Parce que dans notre classe, la professeure nous propose toujours des activités à faire à deux personnes, donc on parle ensemble, et si je ne comprends pas un mot, je demande à la personne avec qui je travaille, alors j'apprends qu'il y a des choses que je ne peux pas dire en français comme je les dis d'habitude.

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue ?

Faith : Moi je parle français, anglais, et je pense aller en Espagne pour apprendre l'espagnol. Au Nigeria, je parle deux langues locales : ma langue maternelle l'igbo et le yoruba, ce sont deux langues, seulement parlées, et très différentes.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeur vous apprend-il des éléments de la culture française ? Lesquels ?

Faith : Oui. Dans mon cours du mois dernier, notre professeur nous a expliqué beaucoup de choses sur la culture française : elle nous a parlé de la Révolution française, la Bastille et le musée de Grenoble. J'aime bien apprendre sur la Révolution française, cela fait partie la culture.

L'enquêteur : Est-ce qu'il suffit de bien maîtriser la grammaire et d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?

Faith : Je pense que c'est suffisant.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Faith : Dans une culture, il y a les habitudes d'un peuple, la gastronomie, la façon de s'habiller. Moi, j'aime la culture française. J'aime bien habiter et vivre en France parce que si j'étais française, je n'habiterais pas avec mes parents, au Nigeria j'habite avec mes parents et je trouve

que ce n'est pas bien. En France, un Français qui a 22 ans, il a déjà sa propre maison et son job, mais au Nigeria, ce n'est pas le cas.

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence (ou une hiérarchie) entre votre culture et la culture française ?

Faith : Je pense que je préfère, peut-être, la culture française parce qu'en France [long silence] à 22 ans tu es autonome. Les parents en France ne contrôlent pas leurs enfants et ne gèrent pas leur vie, ils ne leur imposent pas des choses à faire ou à ne pas faire. Les parents en France ne frappent pas leurs enfants, mais au Nigeria les parents frappent toujours leurs enfants.

L'enquêteur : Dans une discussion avec un Français, qu'est-ce qui est le plus difficile pour vous ? l'aspect linguistique ou le culturel ?

Faith : Je pense que la culture française ne me pose pas de problèmes, donc je pense que c'est plutôt la langue.

L'enquêteur : Est-ce que vous vous intéressez au quotidien des Français, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?

Faith : J'aime bien apprendre sur la vie quotidienne des Français. Le professeur nous enseigne des choses sur la vie des Français comme la cuisine, et la musique que les Français aiment écouter.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous un problème pour communiquer avec eux ?

Faith : Je n'ai d'amis français ni en France ni au Nigeria. Je parle français seulement dans la classe au Nigeria. Tous nos professeurs de français au Nigeria sont nigérians.

L'enquêteur : Apprendre comment les Français se comportent dans des situations précises (fêtes, sorties, etc.) vous aide-t-il à mieux communiquer dans de telles situations ? Comment ?

Faith : Bien sûr que cela peut m'aider. Je suis venue en France, pas seulement pour apprendre la langue, je pense que cela est bien pour évoluer notre pensée.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation dans votre cours de français.

Faith : J'aime tout ce qu'il fait et nous enseigne notre professeure dans la classe, il n'y a pas du tout une chose qui me démotive.

Concernant les sujets, je ne comprends pas la conjugaison des verbes au passé composé, c'est un peu difficile pour moi. Après mon cours en France, je vais lire sur ce sujet toute seule pour bien comprendre ce temps verbal. J'aime bien les sujets sur la vie politique en France. J'aime en général tous les sujets, parce que cela me permet d'enrichir mon vocabulaire français, cela m'aidera aussi à parler de la France à mon professeur au Nigeria.

L'enquêteur : Comment apprenez-vous la culture française en dehors de la salle de classe ?

Faith : Je pense que j'apprends la culture française en dehors de la salle de classe. Je suis allée à Avignon pour la fête de la musique avec une amie française, alors j'ai appris comment les Français mangent, la baguette est toujours présente dans les repas des Français, apparemment, elle est un élément indispensable pour eux pendant les repas.

L'enquêteur : Quelles difficultés rencontrez-vous souvent lorsque vous communiquez en français avec des Français ? Et avec les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

Faith : je pense que les francophones africains ne parlent pas bien le français.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Faith : Je n'ai jamais eu de problèmes avec les autres apprenants dans ma classe, ils sont tous gentils.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un de vos professeurs ? Pour quelle raison ?

Faith : Non, parce que la professeure est très gentille.

L'enquêteur : Comparez-vous souvent la culture française à votre propre culture ? Pourquoi ?

Faith : Oui. Comme je suis Nigériane, je pense que les Nigérians mangent plus que les Français, parce qu'il y a moins des plats français que des plats nigérians.

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image réelle de la France ?

Faith : Je pense que les images que les médias nigérians reflètent de la France sont plutôt positives, parce que je pense que les seules personnes qui font des problèmes en France sont les Arabes.

L'enquêteur : Vous comportez-vous différemment en classe de langue et ailleurs ? En quel sens ?

Faith : Je suis toujours la même.

L'enquêteur : Vous êtes différente des autres étudiants qui viennent d'autre pays ?

Faith : Je ne suis pas vraiment différente des autres apprenants dans la classe.

L'enquêteur : Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?

Faith : Non [rire], les Françaises ont les cheveux longs et elles sont blondes, mais ce n'est pas mon cas. Je ne vois pas des Françaises qui ont la même couleur de ma peau [noire] et mes cheveux [coupe courte]. Je pense que toutes les Françaises sont blondes.

L'enquêteur : En cours de langue y a-t-il eu des problèmes entre d'autres étudiants et votre professeur ? Pour quelle raison ?

Faith : Non.

L'enquêteur : Parlez-moi ce que vous aimez et ce que vous n'aimez pas dans les comportements des Français ?

Faith : J'aime le fait que les Français parlent vite, mais pas très fort.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? Pouvez-vous développer ?

Faith : Je n'ai pas vraiment eu honte dans la classe. Une fois, la professeure a parlé du mariage homosexuel et que c'est légal en France, pour moi, cela n'est pas normal parce qu'au Nigeria ce type de mariage est interdit.

Si je reste en France, je pourrai embrasser quelqu'un à pleine bouche, si on va se marier bien sûr.

L'enquêteur : Quelles sont les différences entre le portrait fait des Français dans vos manuels de FLE et la réalité ?

Faith : Je pense qu'ils sont les mêmes.

L'enquêteur : La professeure accorde-t-elle une importance spéciale à un étudiant précis dans la classe ? Y a-t-il une raison ? Est-ce que cela vous dérange ?

Faith : La professeure parle pareil avec tout le monde dans la classe.

L'enquêteur : Que faites-vous pour perfectionner votre niveau de français en dehors de votre cours ?

Faith : Je pense que je dois être en contact avec des Français. Je dois toujours parler français. Je pense que je dois habiter dans une famille d'accueil. Je ne dois pas parler anglais en France.

L'enquêteur : Quels sujets aimez-vous débattre avec les Français en général ?

Faith : Si je suis avec un Français, j'aime lui demander sur sa vie, son travail, sa spécialité, etc. Mais cela dépend de la raison de notre rencontre, si c'est pour une amitié, ou une autre chose. Je demande s'il est marié, s'il a une compagne, etc.

L'enquêteur : À votre avis, y a-t-il une différence entre étudier la culture française en français et l'étudier dans votre langue maternelle ? Quelles différences y a-t-il entre trois textes rédigés en trois langues différentes mais qui ont le même contenu ?

Faith : Je pense que c'est la même chose. Je pense que l'on peut étudier la langue sans étudier la culture.

L'enquêteur : Est-ce que rencontrer et parler avec les autres étrangers dans la classe vous intéresse ?

Faith : Je suis intéressée d'avoir des amis dans ma classe, mais je n'en ai pas. J'aime faire l'amitié avec une fille brésilienne qui est dans ma classe, je ne l'ai pas encore faite parce que c'est seulement notre troisième cours dans cette nouvelle classe.

L'enquêteur : Avec les étudiants de quelle nationalité vous sentez-vous à l'aise dans la salle de classe ?

Faith : J'ai une préférence pour les Brésiliens dans ma classe, il n'y a pas de raison spécifique pour cette préférence. Si je classe les apprenants par rapport à ma préférence personnelle, je place le Vietnamien à la fin de la liste, sans une raison spécifique non plus.

L'enquêteur : Quelle différence y a-t-il entre les professeurs dans votre pays et votre professeure de français ici ? Quelle différence voyez-vous dans les rapports avec les étudiants ici et là-bas ?

Faith : Il y a une grande différence. En France cette relation est bien mieux qu'au Nigeria. Au Nigeria on écoute dans la classe bien plus que parler, mais en France on parle bien plus. En France, on appelle la professeure par son prénom, au Nigeria cela ne se passe jamais pareil, on appelle le professeur toujours par un titre, Monsieur ou Madame. Cette relation est donc plus proche en France qu'au Nigeria. Au Nigeria on a peur de nos professeurs et parfois cela nous empêche même d'aller aux cours, en France cette relation est très amicale et cela nous donne envie d'aller faire le cours et bien apprendre.

L'enquêteur : Votre séjour en France a-t-il changé votre regard par rapport à votre pays ?

Faith : Oui. Je trouve que les deux pays sont très différents et j'ai une grande préférence pour la France. Au Nigeria, il faut changer le type de relation entre les professeurs et les apprenants.

L'enquêteur : Votre professeur accorde-t-il une attention particulière à votre langue et votre culture ou à d'autres langues et cultures étrangères dans la salle classe ?

Faith : En général, la professeure demande à nous tous de raconter comment une chose se passe dans nos pays et je suis souvent contente lorsque je parle du Nigeria.

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Faith : Mon grand empêchement pour créer des liens avec des Français est mon niveau de français. Je pense trouver des Français et parler avec eux dans les parcs, [silence] à la cathédrale, la piscine, aux supermarchés, etc.

Entretien avec Frederick

Nom et prénom	**Frederick**
Âge	21
Nationalité	Nigériane
Niveau de cours suivi	B1.8
En France depuis	4 mois
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	3ème année de licence en FLE
Durée de l'entretien	01 : 59 : 21
Date de l'entretien	01/08/2013

L'enquêteur : De quel pays venez-vous ? Quelle nationalité avez-vous ?

Frederick : Je viens d'Abuja, la capitale fédérale du Nigeria, donc je suis Nigérian. Je n'ai pas d'autre nationalité.

L'enquêteur : Pour quelles raisons êtes-vous en France ?

Frederick : Je suis venu pour faire une année universitaire en France, cette année sera comptée comme ma troisième année de licence au Nigeria.

L'enquêteur : Depuis quand apprenez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Frederick : Cela fait deux ans que j'étudie le français. J'ai commencé à étudier le français au Nigeria et maintenant je suis en France pour faire une partie de mes études universitaires. Je fais une Licence en langue française au Nigeria pour devenir traducteur. Comme vous le savez, le Nigeria est un pays anglophone. Je parle anglais, français et 3 langues locales : *igbo*, parce que je viens de l'ouest du Nigeria ; *yoruba* parce que je suis né dans la région où on le parle ; je parle le *haoussa* parce que j'ai fait mes études universitaires au sud du pays. On a plusieurs langues locales car on a trois grandes ethnies dans le pays : le *haoussa* au nord, l'*igbo* à l'est et le *yoruba* à l'ouest. Ces trois langues sont parfaitement différentes.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Frederick : Cela fait 4 mois que je suis en France. Quand je suis arrivé, j'ai commencé un cours de français du niveau B1.3. Je reste en France jusqu'au février 2014. J'aimerais rester en

France pour continuer mes études universitaires seulement, et après je dois rentrer chez moi, car on a besoin de traducteurs au Nigeria.

L'enquêteur : Êtes-vous déjà venu en France auparavant ?

Frederick : Non, je suis en France pour la première fois.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Frederick : [Rire] Oui, à ce moment-là, je pensais que la France est un grand pays qui a une culture. C'est un vieux pays parce qu'ils ont fait une révolution cela fait longtemps. En France, il y a beaucoup de choses qui m'intéressent, surtout à Paris. C'est un pays très développé. Surtout le français, c'est une belle langue et c'est mon domaine d'étude. Je pensais que c'est un pays riche parce que cela fait longtemps qu'ils ont fait leur révolution. C'est un pays très bien développé en économie, ce qui n'est pas le cas au Nigeria.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Frederick : La culture est pratiquement ce que les gens font. Le respect et les traditions, la manière de s'habiller et de se saluer.

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Frederick : Je n'avais jamais vu de vrais Français, c'était juste les Français africains que je voyais au Nigeria. Je pensais qu'ils sont gentils, mais pas très gentils. Je pensais qu'ils sont très sympathiques et très mignons. Ils sont toujours calmes. Ils sont pressés tout le temps, ils courent toujours pour faire des choses. Les Françaises sont belles. Les Français lisent beaucoup. Les hommes sont toujours timides et innocents, ils ne font pas de choses bizarres et mauvaises.

L'enquêteur : Est-ce que l'image que vous aviez de la France et des Français a changé depuis que vous êtes en France ?

Frederick : Maintenant, je vois un reflet de ce que j'avais étudié dans les livres de français au Nigeria par rapport à la France : plus de 80% des choses que j'ai apprises sur eux au Nigeria correspondent à la réalité. Je vois que les Français sont toujours pressés pour faire leurs affaires, surtout la façon dont ils mangent et parlent avec les gens. J'ai rencontré beaucoup de filles et des gens qui sont toujours pressés. Ils sont très sympathiques aussi. Une fois, j'étais perdu et en train de chercher mon chemin, je n'ai demandé à personne pour me venir en aide, alors qu'une personne s'approche de moi et me demande : « excusez-moi, est-ce que je pourrais vous aider ? » je lui ai répondu : « merci, c'est très gentil. Je cherche comment arriver à Notre Dame », donc ils sont très gentils. J'ai constaté que les Français sont riches grâce à l'organisation qu'ils ont, ils travaillent toujours ensemble. Dans d'autres pays, même si le

gouvernement ordonne aux gens de faire quelque chose de bien pour la société, les gens ne sont pas forcément d'accord, mais, ici, en France, les gens sont toujours d'accord avec les règles imposées par le gouvernement.

Les gens [les Français] que j'ai rencontrés sont très gentils.

L'enquêteur : Avez-vous eu des difficultés pour communiquer en français avec les gens quand vous êtes arrivé en France ? Est-ce que les gens vous comprenaient facilement ? Si non, pour quelles raisons ?

Frederick : Oui, j'ai eu des difficultés, parce que quand je suis arrivé, je ne savais pas comment formuler mes phrases, c'était un grand problème pour moi. Je viens d'un pays anglophone et je n'avais parlé français que dans la classe de français. Les gens en France parlent très vite, les Africains, tous, parlent leurs langues lentement, même l'anglais. C'est pour bien articuler et bien établir nos phrases. Si on parle très vite, on ne prononce pas tous les mots dans nos phrases, c'est ce qu'ils font les Américains.

L'enquêteur : Est-ce que votre niveau de français vous pose-t-il des problèmes pour communiquer avec les autres ? Quels moyens utilisez-vous pour vous faire comprendre ?

Frederick : Comme le français est mon domaine d'étude et je veux devenir traducteur, j'aime parler français tout le temps, je ne veux pas non plus faire une traduction mot à mot du français vers l'anglais, alors pour bien traduire, je dois bien apprendre et parler français. Si mon interlocuteur ne me comprend pas, j'essaye de répéter plusieurs fois ce que je veux dire, et utiliser les gestes, mais je ne parle jamais anglais.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile à cause de la non/mauvaise maîtrise de la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Frederick : Si je parle avec un Français et qu'il ne me comprend pas, j'essaye de tout faire pour parler français et faire passer ce que je veux lui dire, je veux parler français comme lui. J'ai eu des expériences difficiles, bien sûr, en communiquant avec des Français, je me rappelle que quand je suis allé pour faire la demande de mon titre de séjour, la dame qui travaille là-bas et qui m'a reçu n'a pas compris ce que je voulais, elle a essayé de me comprendre, elle m'a demandé de répéter, à la fin, elle m'a donné un petit papier et un stylo pour écrire ce que je voulais dire, cette dame était bien calme. Pour moi, il est plus facile d'écrire que parler.

Ce qui concerne les expériences drôles, j'ai eu une expérience drôle, avec une autre fille, pareil, à la préfecture de l'Isère. Au fil de la conversation avec elle, j'ai constaté qu'elle ne me comprenait pas, j'ai rigolé et je lui ai dit : « je suis vraiment désolé, je suis en train d'apprendre le français, mais mon français n'est pas très bien », donc elle m'a dit que ce n'était pas grave.

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Frederick : Beaucoup de comportements qui sont changés, les températures sont différentes [rires]. Le caractère des Nigérians est différent du caractère des Français. Au Nigeria, si une chose ne marche pas, je dis tout simplement « je m'en fous », mais c'est parce que je suis né là-bas, mais en France, dire « je m'en fous » est un peu grave. Par exemple, si je suis en retard pour un rendez-vous au Nigeria, ce n'est pas grave, mais en France c'est très grave.

Pour ne pas avoir beaucoup de soucis, j'ai dû abandonner mes habitudes et les laisser au Nigeria ; et adopter, en revanche, les habitudes des Français.

Quand j'ai commencé mon cours au CUEF, j'ai constaté que pendant le cours et en présence du professeur, les étudiants peuvent manger dans la salle de classe, on peut boire et même mettre les mains dans la chaise. Mais dans la classe au Nigeria, on ne peut jamais faire pareil. Quand le professeur commence à parler, tout le monde dans la classe devient silencieux, on ne peut rien manger. Quand je suis commencé le cours, je ne mangeais pas, mais après, j'ai pensé que cela est une habitude chez les Français et si je dois parler bien le français, je dois comprendre toutes leurs habitudes, donc j'ai commencé à manger comme les autres, manger du chocolat et parler en même temps. Mais je pense toujours au respect pour le professeur, on mange devant lui dans la salle de classe !

Il y a deux choses que je faisais au Nigeria, mais je ne les fais pas en France : je joue beaucoup au football et je parle trop avec les gens, donc je ne suis pas du tout calme ; mais depuis que je suis en France, je vois que les gens ici sont très calmes, je pense que je dois me calmer moi aussi et faire comme les autres.

Ce qui me manque de mon pays, c'est l'église, cela me manque parce que je suis chrétien. Au Nigeria, je chante dans une chorale à l'église, je chante du gospel. Quand je suis arrivé en France, il était très difficile pour moi de trouver une église pentecôtiste, c'est une église protestante. Je voulais trouver cette église pour chanter avec les gens, pour me mélanger avec eux, pour chanter des chansons françaises. Je suis allée trois fois dans une église pentecôtiste, c'était bien, mais j'ai, bien évidemment, un problème avec la langue française. Au début, je voulais comprendre ce qu'ils chantaient, car pour apprendre à chanter, il faut tout d'abord connaître les paroles de cette chanson. Au Nigeria je chante, par contre en France j'écoute seulement. Le rythme du chant est différent dans les deux pays : en France il est très vite et les gens sont très enthousiastes, moi je ne peux pas faire comme eux.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous dans la vie en France ? Pourquoi ?

Frederick : Il y a des choses qui me semblent bizarres, bien sûr. Quand les Français viennent chez moi, ils essayent de voir ce que je suis en train de faire quand ils sont à ma porte. Je trouve cela très bizarre. Quand ils veulent manger quelque chose, ils le sentent d'abord, je ne comprends pas pourquoi le faire. Ils demandent toujours si c'est bon avant de manger. Si l'odeur ne les plaît pas, ils ne mangent pas. J'ai remarqué ce comportement chez plusieurs Français.

Au niveau des vêtements [rires], la manière de s'habiller entre les Français et les Nigérians est très différente. Au Nigeria, on garde notre culture, c'est l'habitude chez nous. On a toujours peur pour garder notre culture et la conserver, on fait toujours attention. Je porte toujours des longues robes. Les femmes comme les hommes, on porte ce type de vêtement pour ne pas montrer nos jambes ; il y a des règles à respecter concernant le choix de vêtements et la façon de s'habiller au Nigeria. Il y a des policiers qui arrêtent les femmes qui ne sont pas bien habillées conformément à la loi nigériane, pour les mettre en prison et les faire payer une amende. En France, je me suis dit « waw » quand j'ai vu comment les gens sont habillés. Je suis arrivé en hiver, il faisait un peu froid et j'ai vu comment les gens sont habillés. Je pensais qu'en Europe, et comme il fait froid, les gens s'habillent de vêtements chauds. En été, les gens ici, sont presque nus, et je me demande pourquoi elles s'habillent comme ça. Les filles nigérianes qui sont venues avec moi s'habillent comme les Françaises maintenant, mais lorsqu'on est venu en France ensemble, on était tous habillé à la façon nigériane, les vêtements traditionnels de notre pays. Même en France, on peut acheter les vêtements « anglais » qui couvrent tout notre corps ; on n'est pas éduqué au Nigeria à exposer notre corps. Quand je vois des filles qui sont « presque nues » à cause de leurs vêtements, je me demande « pourquoi elles le font ? Ce n'est pas comme chez nous, cela ne fait pas partie de nos traditions » [des filles nigérianes en France]. Cela me choque beaucoup, surtout quand je l'ai vue pour la première fois. Quand j'ai vu les Françaises avec ces vêtements osés, je me suis dit c'est à cause de la culture et les habitudes françaises, mais après, j'ai commencé à demander aux gens : « pourquoi est-ce que les Françaises s'habillent de cette manière ? ». Même les hommes français s'habillent bizarrement, car chez nous, les hommes ne peuvent pas porter des shorts, car si les hommes chez nous le font, on pense que c'est pour attirer les filles. Ces traditions et habitudes vestimentaires au Nigeria sont respectées grâce à la religion et aux lois. Une personne qui ne s'habille pas correctement au Nigeria, suivant les normes de la société, fait une transgression à la loi et à la religion en même temps. Au Nigeria, la loi interdit la prostitution : si une fille nigériane s'habille hors norme, la police va penser qu'elle est prostituée et l'arrête. Le Nigeria est un pays très religieux, les gens et le gouvernement, les musulmans et les chrétiens. Maintenant, je regarde les Françaises, mais au début, je me suis demandé comment je dois faire, car même dans la salle de classe les

étudiantes sont habillées de vêtements osés, même les professeures. Les filles dans ma classe s'habillent des shorts très courts ; au début, je pensais qu'ils font tous cela pour attirer l'un l'autre, les filles comme les garçons. Les garçons ici mettent des boucles d'oreilles, ils ont des piercings ; au Nigeria, on ne peut pas le faire. Mais maintenant, je n'ai pas le choix.

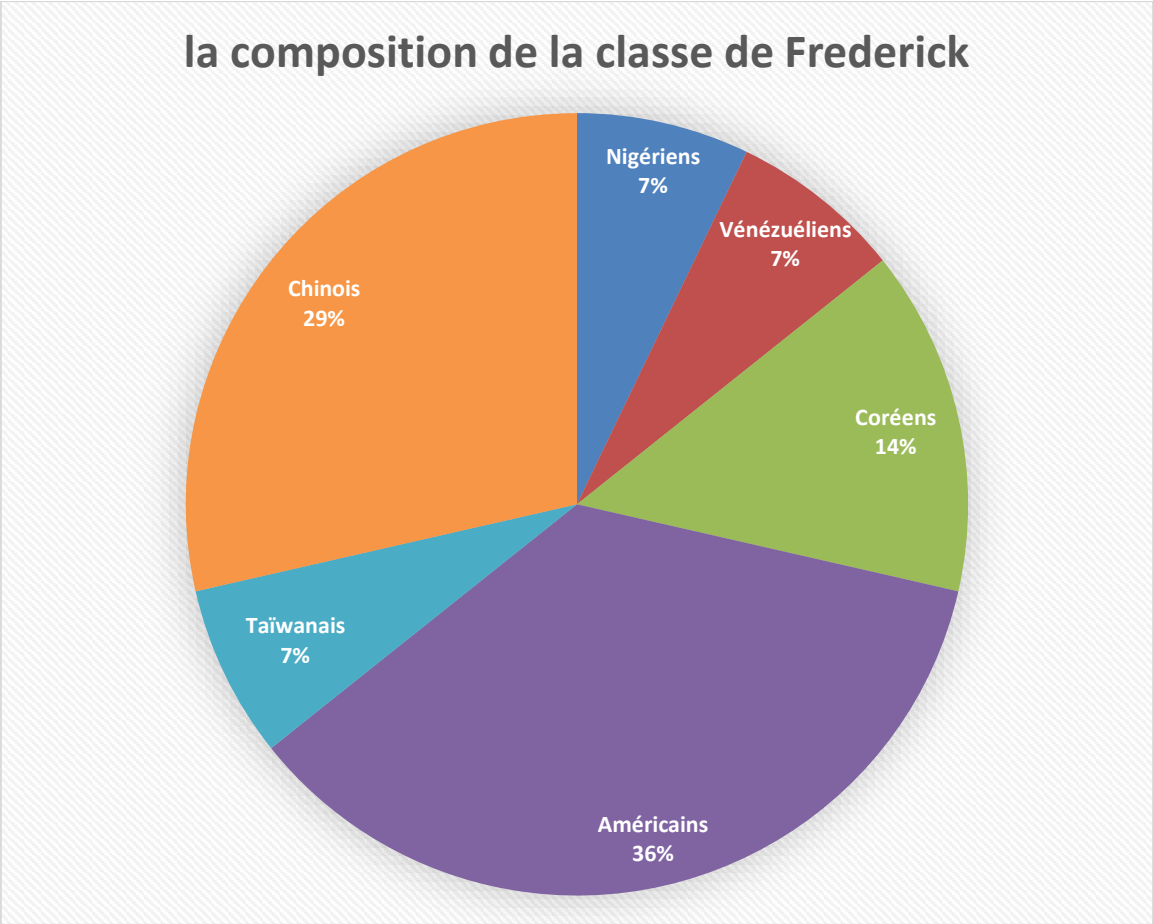
Moi je suis footballeur ; pour jouer, je vais au stade en pyjama et, si je veux mettre un short, je me change au stade. J'ai déjà joué avec des garçons d'ici, mais ils viennent toujours déjà en short.

L'enquêteur : Qu'est-ce que vous auriez aimé apprendre chez vous en cours de français afin mieux vous aider à préparer votre séjour en France ?

Frederick : Il y a beaucoup de choses que je devais apprendre avant de venir. Les professeurs de français au Nigeria sont nigérians, ils ne sont pas français. Ils apprennent le français comme moi, ils ne prononcent pas le français comme les Français. Au Nigeria je n'ai pas appris beaucoup de choses en cours de français : on a appris des choses sur la culture française, comme les chansons, on a appris aussi que les Français font beaucoup de soirées et qu'ils aiment faire la fête. Ici, dans notre département (le CUEF), on fait beaucoup la fête, les organisateurs nous disent « venez manger » et ils achètent du vin pour accompagner les repas, au Nigeria on n'a pas besoin du vin pour manger. À mon avis, oui, les Français font beaucoup la fête.

La composition de la classe de Frederick (B1.7). Frederick a fait un seul cours dans son niveau actuel, B1.8 :

Pays	Apprenant	Apprenante
Nigéria	1	0
Chine	0	4
Corée	2	0
États-Unis	2	3
Venezuela	1	0
Taïwan	0	1
Chine	0	4



Comment Frederick voit-il les autres apprenants de sa classe ?

- **Les Américains :** Je pense qu'ils sont dictateurs, ils sont américains, fiers, ils dominent tout le monde, leur pays est numéro un dans le monde.
- **Les Coréens :** Je n'ai pas connu beaucoup de Coréens, ils ne sont pas connus comme les Américains ou les Français. Je mets toujours les Coréens, les Chinois, les Taiwanais et tous les Asiatiques ensemble, car si un Asiatique ne me dit pas d'où il vient exactement, je ne peux pas le deviner.
- **Les Vénézuéliens :** Ils ne sont pas connus non plus.
- **Les Nigérians :** Je viens de Nigeria [rires]. Si on est dans notre pays, on peut tout faire ensemble, mais si on est en dehors de notre pays, on fait semblant que nous ne connaissons pas. Moi je pense que c'est elle qui va m'appeler pour me voir, et peut-être elle aussi pense la même chose, mais une fois on rentre au Nigeria, on va discuter, se voir et parler. Quand je rencontre des Nigérians ici, je vois qu'ils ne sont pas très partants pour parler avec moi, même en anglais ; je ne parle pas une langue nigériane locale.

Dans son groupe de B1.8, il y a :

- 7 Brésiliens, dont trois garçons et 4 filles ;
- 1 Irlandaise ;
- 3 Chinoises ;
- Un Canadien ;
- Une Taiwanaise.

L'enquêteur : Le fait qu'il y ait plusieurs nationalités dans la classe vous pose-t-il des problèmes ? De quel type ?

Frederick : Le fait que nous sommes de plusieurs nationalités dans la classe me donne l'opportunité de vivre de nouvelles expériences et accumuler de nouvelles connaissances. Je vais apprendre comment on parle et on se comporte dans plusieurs pays. Je préfère être le seul Nigérian dans la classe. J'étais content qu'il y ait cette Nigériane avec moi, quand je l'ai vue je me suis dit qu'il y a un autre « noir » dans la classe, donc c'est bien, mais même moi et elle, on n'est pas vraiment proche. J'aime être seul même au Nigeria.

L'enquêteur : Qui est-ce qui travaille avec qui dans votre classe ?

Frederick : Je ne travaillais pas avec la Nigériane parce qu'elle aimait travailler toujours avec les Américains. Elle parle et fait les choses comme les Américains. En général, c'était le professeur qui nous disait avec qui travailler, il mélangeait toujours les différentes nationalités, donc, j'ai pratiquement travaillé avec tous les apprenants dans la classe, même avec la Nigériane. J'ai toujours aimé de travailler avec la Coréenne parce qu'elle est très calme. On parle toujours français, car elle ne parle pas anglais.

Les Américains sont toujours ensemble dans la classe, mais au moment de travailler, le professeur changeait nos places ; mais en dehors de la salle de classe, les Américains restent toujours entre eux. Ils parlent anglais quand ils ne comprennent pas le sens d'un mot, ils ne parlent jamais anglais avec le professeur. Le professeur ne nous parle jamais anglais, si on ne le comprend pas, il essaye toujours de donner des synonymes et utiliser les gestes.

Le fait qu'il y avait une Nigériane dans la classe m'a fait du bien, car au début, je pensais que je suis le seul Nigérian dans la classe, le seul noir aussi, et je me suis demandé « est-ce qu'il n'y a pas de noir là ? ». C'était bien pour moi de rencontrer cette Nigériane au départ, mais maintenant je me suis habitué, il n'y a pas de Nigérians dans mon cours actuel de B1.8.

J'aime bien mon nouveau groupe de B1.8 car il y a des gens nouveaux, des Brésiliens par exemple. J'aime bien ce groupe et surtout le nouveau professeur.

L'enquêteur : Y a-t-il un étudiant avec qui vous n'aimez pas travailler dans la classe ? Pourquoi ?

Frederick : J'aime travailler avec tous les apprenants dans la classe. J'ai un problème pour comprendre les Chinoises lorsqu'on travaille ensemble à cause de leur accent : si je travaille avec elles en groupe, je ne peux pas parler au professeur de ce que l'on a fait ensemble, car je ne les comprends pas.

L'enquêteur : Le cours de langue française vous aide-t-il à bien vous intégrer dans la société française ? Comment à votre avis ?

Frederick : Depuis deux semaines, j'habite chez une dame française qui a 84 ans, je suis très content d'habiter chez elle parce qu'elle est très gentille. C'est bien mieux que rester à la résidence universitaire. Auparavant, je faisais beaucoup d'erreurs en parlant la langue française, mais maintenant elle me corrige tout le temps.

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue?

Frederick : Pour moi, même si je parle anglais, français et trois autres langues locales nigérianes, je dis officiellement que je parle seulement deux langues : l'anglais et le français, parce qu'elles sont deux langues internationales. Je parle toujours mieux anglais que français.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure vous apprend-elle des éléments de la culture française ? Lesquels ?

Frederick : Oui. On travaille la gastronomie française, la façon dont les Français mangent. On apprend comment se saluer en français.

Je veux apprendre sur la culture française, mais pour l'instant je préfère apprendre plus de grammaire, car je fais beaucoup d'erreurs à l'écrit. La grammaire pourrait m'aider aussi à construire mes phrases à l'oral.

L'enquêteur : Est-ce qu'il suffit de bien maîtriser la grammaire et d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?

Frederick : Oui, bien sûr. Je ne pense pas que la culture me posera des problèmes en discutant en français avec un Français.

L'enquêteur : Dans une discussion avec un Français, qu'est-ce qui est le plus difficile pour vous ? L'aspect linguistique ou le culturel ?

Frederick : Je pense que le plus difficile pour moi est la grammaire, faire les accords en grammaire. Il y a des expressions qui sont du français familier ; apprendre le français familier m'intéresse pour communiquer avec des Français dans la rue. Maintenant, quand je parle français avec des Français, ils savent que je suis en train d'apprendre le français, car je parle en français soutenu. Les Français disent « les flics » à la place de dire « les policiers ».

L'enquêteur : Est-ce que vous vous intéressez au quotidien des Français, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?

Frederick : Oui, cela m'intéresse beaucoup parce que je vis en France.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous un problème pour communiquer avec eux ?

Frederick : Oui, j'ai des amis français. Je n'ai pas de problèmes de communication avec eux maintenant, mais au début oui.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation dans votre cours de langue française.

Frederick : Par le professeur, je suis motivé quand il rigole et rit, quand il nous donne beaucoup d'exemples, quand il utilise les gestes, parce que si on est triste, on ne peut pas travailler. Je ne suis pas motivé quand il nous enseigne une chose sans une bonne explication.

Ce qui concerne ma motivation par rapport aux sujets travaillés par le professeur dans la classe, en général, je suis intéressé d'apprendre tout en langue française. J'aime beaucoup travailler la grammaire. Je préfère les sujets sur la nature et l'environnement. Je n'ai pas d'idée de sujets que je n'aime pas.

L'enquêteur : Dans votre classe, est-ce que c'est la Littérature, l'Histoire ou la vie quotidienne des Français qui vous intéresse le plus ? Y a-t-il d'autres centres d'intérêt à ajouter ? Pourquoi cela vous intéresse-t-il ?

Frederick : Je préfère les sujets de la vie quotidienne, parce que si je ne comprends pas la vie quotidienne des Français, je ne pourrai ni me mélanger ni travailler avec eux.

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence (ou une hiérarchie) entre votre culture et la culture française ?

Frederick : Je pense que les Nigérians prêtent beaucoup d'attention à la religion, c'est comme cela que nous avons été élevés. En France, la religion est un choix, il y a la liberté, l'égalité et la fraternité ; on ne mélange pas religion et politique.

Pour moi, les deux cultures, française et nigériane, sont bien. Si je suis dans l'obligation de choisir une entre les deux, je choisis la culture nigériane. Je n'ai pas beaucoup voyagé pour parler de mes cultures préférées, mais je ne choisirai pas la culture américaine.

L'enquêteur : Quelle langue parlez-vous souvent pour discuter en dehors de la salle de classe ?

Frederick : Avant, j'ai toujours parlé anglais avec des Nigérians et des Américains, surtout avec des Nigérians parce qu'on habitait la même résidence. Maintenant, je parle plutôt français parce que j'habite chez une Française.

L'enquêteur : Dans quels contextes parlez-vous avec des Français en dehors de la salle de classe ?

Frederick : Je parle français avec les gens pour améliorer mon niveau de français. J'ai l'obligation de parler français pour faire mes courses, demander le chemin, et je parle français avec la dame chez qui je vis.

L'enquêteur : Quelles difficultés rencontrez-vous souvent lorsque vous communiquez en français avec des Français ? Et avec les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

Frederick : Je pense que les comportements des gens sont différents, les habitudes sont différentes, et même si les étrangers parlent très bien français, leurs habitudes sont différentes de celles des Français.

L'enquêteur : Échangez-vous par e-mail avec des Français ?

Frederick : Oui, avec mon professeur. Une fois j'ai eu un petit souci en envoyant un texto à une amie française, je voulais lui écrire « bisou » à la fin du message, mais j'ai remplacé le mot par un smiley de bisou, alors elle m'a répondu « pourquoi Kiss ?», elle a peut-être pensé que je la drague [rires].

Au Nigeria, je n'ai jamais fait la bise à quelqu'un : il m'était très difficile de débuter cette habitude en France. J'ai toujours frappé les gens en leur faisant la bise, la première fois quand je l'ai faite, j'ai frappé la tête de la fille et elle a eu mal, donc je lui ai dit que je suis désolé. Je préfère que les gens viennent me faire la bise et que je ne bouge pas pour ne pas les heurter inconsciemment d'une façon agressive. Avec la dame chez qui j'habite, j'essaye de lui faire la bise doucement.

L'enquêteur : Avez-vous recours à des éléments de votre culture d'origine lorsque vous vous exprimez en français ? Comment ?

Frederick : Je pense que jusqu'au présent, je pense en anglais et je traduis ce que j'ai envie de dire en français. Je le fais même beaucoup, par exemple, pour dire « *I give it to you* » je disais « je donne toi », donc, avant je traduisais mot à mot tout ce que je parlais, mais maintenant je pense que cela va mieux.

L'enquêteur : A-t-on parlé de vous dans la classe ? Vous étiez content ? Pourquoi ?

Frederick : Oui, on a parlé de moi. Quand on débute un nouveau cours avec un nouveau professeur, on est toujours invité à nous présenter, on parle chacun un peu sur soi. Parfois, on travaille un sujet et le professeur nous demande comment cela se passe dans nos pays. Que je sois content ou pas, cela dépend de ce que l'on raconte, des choses positives ou négatives. Une fois j'ai parlé de la corruption dans mon pays, je n'étais pas à l'aise de parler de cela.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Frederick : Je n'ai pas eu de problèmes avec un étudiant dans la classe. Il y a une chose, mais ce n'est pas très grave, je suis dérangé quand quelqu'un se mouche dans la classe, mais c'est peut-être de sa culture. À mon avis, si on doit faire une chose pareille, on doit sortir de la salle et le faire dehors.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un de vos professeurs ? Pour quelle raison ?

Frederick : Dans ce groupe de B1.7, je n'ai pas eu de soucis avec le professeur. Dans un groupe précédent, j'avais eu mal aux yeux après un accident que j'ai eu en jouant au football. Ce jour-là, on avait un test, j'avais mal à la tête, je ne pouvais pas bien voir, je ne pouvais pas me concentrer pendant le test et je l'ai dit au professeur qui m'avait répondu que ce n'était pas grave. Mais après, quand j'ai vu ma note, j'ai constaté que c'était très grave, et je me suis demandé pourquoi est-ce que le professeur m'a dit que ce n'était pas grave. Je lui avais expliqué ma situation, je ne pouvais pas faire ce test, il pouvait me dire de laisser tomber le test ce jour-là et le refaire plus tard. Je suis allé au secrétariat pour leur expliquer ma situation et que tous les mois j'ai besoin d'envoyer une attestation à mon université au Nigeria, je leur ai dit que je ne pouvais pas envoyer cette attestation qui contient ma note au Nigeria, je voulais déchirer l'attestation, mais ils m'ont dit « non, non ». Un des professeurs m'a dit « mais toi tu travailles très bien dans ma classe, je ne sais pas pourquoi l'autre professeur t'a attribué cette note ». Nous sommes allés moi et lui au secrétariat après que je lui ai dit que je voulais arracher cette attestation. Au secrétariat, ils m'ont corrigé la note et m'ont donné une note qui correspond au travail que j'effectue dans la classe de ce professeur qui m'a amené au secrétariat.

L'enquêteur : Y a-t-il eu un problème entre étudiants dans ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Frederick : Non, je ne pense pas.

L'enquêteur : Y a-t-il eu un problème entre un étudiant et le professeur ?

Frederick : Oui. Il y a une étudiante chinoise qui a une addiction vis-à-vis de son smartphone : elle chatte tout le temps, elle a tout le temps la tête en bas en jouant avec son téléphone portable, je pense qu'elle est tout le temps sur les réseaux sociaux. Un jour, le professeur lui a dit « lève ta tête, est-ce que tu entends ce que je te dis ? », mais elle ne réagissait pas. Un autre jour, le professeur lui a dit « mais pourquoi tu t'occupes tout le temps de ton téléphone ? Qu'est-ce qu'il y a dedans ? ». Je pense que quand on est dans la classe il faut tout arrêter et faire attention à ce que le professeur dit, c'est pour cela que l'on est là.

L'enquêteur : Comparez-vous souvent la culture française à votre propre culture ? Pourquoi ?

Frederick : Oui, bien sûr. Je compare souvent les prix et donc l'équivalent du prix d'un produit que j'achète ici en euro en argent nigérian ; mais si je le pense tout le temps, je ne pourrai rien manger ou acheter en France.

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image réelle de la France ?

Frederick : Les médias au Nigeria montrent que la France est un grand pays, ils nous montrent aussi les fêtes. Parfois on dit la vérité de certaines choses qui se passent en France, quand il s'agit de beaucoup de morts en France pour une raison ou une autre.

L'enquêteur : Dans la classe de langue, apprenez-vous des choses à utiliser directement dans la vie en dehors de la salle de classe ? Donnez-moi des exemples.

Frederick : Oui, on apprend beaucoup de mots.

L'enquêteur : Vous comportez-vous différemment en classe de langue et ailleurs ? En quel sens ?

Frederick : Non, je suis toujours moi-même.

L'enquêteur : Quelle différence trouvez-vous entre les professeurs de français dans votre pays et votre professeur de français ici ?

Frederick : Il y a beaucoup de différences concernant la relation enseignants/apprenants dans les deux pays. Au Nigeria, les professeurs sont toujours stricts avec les étudiants, cela est pour nous pousser à mieux apprendre, mais en France, même si on fait beaucoup de fautes, le professeur nous dit que « ce n'est pas grave, tu dois encore essayer, vous allez y arriver », mais au Nigeria, ils ne disent pas des choses pour nous encourager. En France les professeurs sont très bien. Je préfère les professeurs en France. Au Nigeria, on ne peut pas rentrer dans les bureaux des professeurs, mais en France on peut sortir avec le professeur et lui raconter tout ce qui se passe avec nous.

L'enquêteur : Pensez-vous que votre gestuelle change en fonction de la langue que vous parlez ?

Frederick : En France, j'apprends de nouveaux gestes, car je pense que les gestes que l'on utilise en parlant anglais sont pour les Anglais. J'utilise les gestes en parlant français, car je pense que les Français parlent en bougeant les mains, je pense qu'ils font cela pour mieux s'exprimer.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? Pouvez-vous développer ?

Frederick : J'ai honte lorsque le professeur travaille des sujets sur le thème d'amour : c'est quand on apprend sur les relations entre les jeunes en France, comme le fait d'avoir un copain ou une copine, et le fait qu'ils s'embrassent dans la rue. Quand le professeur nous a demandé si c'était pareil dans nos pays, les autres étudiants ont répondu que oui, c'est normal, mais moi j'ai répondu par non, ce n'est pas normal chez nous, cela ne fait pas partie de nos habitudes, on ne peut pas faire cela chez nous au Nigeria. Même dans le tramway, ici en France, quand je vois les gens qui s'embrassent, je me demande « qu'est-ce que c'est que ça ? ». C'est bizarre, si tu veux faire cela, tu dois peut-être rentrer chez toi et le faire dans ta chambre.

L'enquêteur : Apprenez-vous beaucoup de règles sociales dans la classe, ce qu'il faut faire et ne pas faire ? Donnez-moi un exemple.

Frederick : Oui, on apprend sur ces choses dans la classe. Le professeur nous enseigne ce qui est interdit dans la culture et dans la loi en France. Le professeur nous a montré des images des gens qui s'embrassent à l'arrêt de tramway, et il nous a expliqué qu'il n'est pas interdit de le faire en France. Moi j'ai dit non, ce n'est pas normal. Au Nigeria, s'embrasser dans la rue est très grave, le commissaire vous fait payer une amende et vous ramène en prison.

L'enquêteur : La professeure accorde-t-elle une importance spéciale à un étudiant précis dans la classe ? Y a-t-il une raison ? Est-ce que cela vous dérange ?

Frederick : Oui, c'est parce qu'il y a une fille qui aime parler beaucoup. Mais moi quand je suis arrivé j'étais toujours silencieux dans la classe, je ne savais pas comment ça marche ; j'attendais toujours que la professeure me pose des questions et s'elle ne le faisait pas je ne disais rien. La professeure demandait toujours « Daniela, est-ce que tu veux dire quelque chose ? ». Daniela est italienne ; je pense qu'elle parlait beaucoup parce que l'italien et le français sont deux langues proches. C'était Daniela qui parlait toujours. Quand la professeure nous posait des questions et que l'on ne pouvait pas lui répondre, elle les demandait souvent à Daniela.

L'enquêteur : Que faites-vous pour perfectionner votre communication avec les autres en français ?

Frederick : Je fais des choses bizarres, beaucoup de choses bizarres [rires]. Par exemple, je parle avec des filles dans le tramway, je leur demande si elles sont françaises, et quand elles me répondent que oui, je leur dis : « je suis étudiant en France, j'apprends le français, je cherche des amis pour parler avec eux, ce n'est pas pour 'coucher' mais pour améliorer mon niveau de français ». Beaucoup de gens me répondent que « non », ils n'ont pas le temps, ils sont toujours pressés. C'est pour cette raison que je dis toujours que tous les Français sont pressés, même en

marchant, ils marchent vite comme s'il y a quelque chose qui les suit, ils courent souvent pour ne pas rater le tramway ou le bus.

L'enquêteur : Sur quels sujets aimez-vous débattre avec les Français en général ?

Frederick : Je veux bien savoir pourquoi ils boivent du vin pendant les repas. J'aime aussi savoir pourquoi mangent-ils beaucoup de yaourt, de vin, etc. Au Nigeria, on mange peut-être du riz avec une sauce et c'est tout. En France, ils mettent beaucoup de choses sur la table pour manger, beaucoup de choses pour trois personnes par exemple, je leur demande : « mais comment vous allez manger tout ça ? ». Mais je pense que c'est la gastronomie française.

L'enquêteur : Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?

Frederick : Oui, je me sens proche des Français. Je pense toujours que je dois devenir comme les Français, commençant par bien parler français et apprendre beaucoup sur leur culture. Le français est une langue musicale avec beaucoup de tonalités, hautes et basses.

L'enquêteur : À votre avis, y a-t-il une différence entre étudier la culture française en français et l'étudier dans votre langue maternelle ? Quelles différences y a-t-il entre trois textes rédigés en trois langues différentes mais qui ont le même contenu ?

Frederick : Je pense qu'il a une petite différence entre deux textes qui parlent sur la gastronomie française, un rédigé en anglais et l'autre en français. Quand on a fait notre cours de français au Nigeria, les professeurs nous ont montré des choses sur la France qui ne sont pas vraiment réelles, alors j'ai constaté après mon arrivée en France que nos professeurs nigérians ont besoin aussi d'apprendre sur la France. Quand je suis arrivé en France, je demandais aux gens si les choses se passent comme je le pensais, ils me répondaient que ce n'est pas exactement comme je le pense.

L'enquêteur : Préférez-vous les sujets de la vie quotidienne, l'histoire, la géographie, etc. dans votre classe de langue ?

Frederick : J'aime ces trois thèmes, mais j'ai une préférence pour la vie quotidienne.

L'enquêteur : Comment faites-vous vos activités en salle de classe ? Chacun seul ? Ensemble ?

Frederick : On travaille parfois chacun seul et parfois à plusieurs, jusqu'à 4 personnes ensemble.

L'enquêteur : Est-ce que rencontrer et parler avec les autres étrangers dans la classe vous intéresse ?

Frederick : J'aime bien parler avec les autres étudiants de ma classe. Je suis un peu généreux, mais c'est à cause du fait que je suis religieux, c'est comme cela que j'ai été élevé par mes parents. Mais j'ai plutôt envie de parler à des Français. Je sors avec une Taiwanaise, quand je

suis arrivé en France, c'était elle qui m'a fait visiter la ville ; elle m'envoie souvent des textos et me propose des activités en ville. Elle m'a même envoyé un texto aujourd'hui, elle me propose de faire une randonnée, on est sorti ensemble pour la fête de la musique.

L'enquêteur : Votre séjour en France a-t-il changé votre regard par rapport à votre pays ?

Frederick : Oui, mon séjour a changé mon regard par rapport au Nigeria, et je dis « waw ». Je me demande pourquoi est-ce que notre pays n'est pas développé comme la France ? En France tout est différent pour moi : l'électricité, l'environnement, l'utilisation des cartes bancaires. Au Nigeria, on paie le taxi avant même de rentrer dedans, les gens jettent les déchets n'importe comment dans la rue, même les professeurs le font. Les gens en France sont organisés : si quelqu'un jette une chose dans la rue, une personne va lui dire peut-être « ramasse et jette à la poubelle ». Au Nigeria même s'il y a les poubelles, ce sont les gens qui ne respectent pas l'environnement.

L'économie en France marche très bien, mais pas au Nigeria.

Mais je trouve que la culture nigériane est très bien surtout la culture vestimentaire.

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Frederick : Je pense qu'il me faut du temps pour me faire des amis français. J'ai découvert que pour être proche des Français et faire des liens d'amitié avec eux, il faut avoir le temps et accepter leurs propositions pour sortir ensemble. Si un Français m'appelle et me propose de sortir, je ne dois pas toujours dire que je suis occupé chez moi à faire mes devoirs, je dois répondre toujours positivement à de ces propositions.

Je peux rencontrer des Français aux parcs, aux cafés… mais moi, je peux rencontrer des gens et faire des amis partout : les amis que j'ai maintenant, je les ai rencontrés au tramway. Dans l'église que je fréquente maintenant, il n'y a que des Africains, il n'y a pas de Français, il y a des Français, mais africains.

Entretien avec Guilherme

Nom et prénom	**Guilherme**
Âge	21
Nationalité	Brésilienne
Niveau de cours suivi	B1.3
En France depuis	6 jours
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	Licence en ingénierie informatique
Durée de l'entretien	01 : 23 : 44
Date de l'entretien	8 juillet 2013

L'enquêteur : Est-ce votre premier séjour en France ?

Guilherme : Oui.

L'enquêteur : Depuis quand apprenez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Guilherme : J'ai appris le français pendant trois semestres (six mois par semestre), donc 4 mois de cours par semestre au Brésil. Le total des cours est de 12 mois. J'ai fait un cours de français car je voulais venir en France pour continuer mes études à l'école Supélec (École Supérieure d'Électricité) qui forme des ingénieurs dans le domaine de l'énergie électrique et des sciences de l'information.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Guilherme : Je suis en France depuis seulement 6 jours.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Guilherme : Je pensais que la France est un pays plus organisé que le Brésil : les transports en commun fonctionnent mieux, c'est plus propre que le Brésil. Je trouvais que le français est une belle langue. Le pays et la nature sont très beaux.

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Guilherme : Je pensais que les Français ne prennent pas de douche, donc ils ne sentent pas bien, ils ne sont pas très sympas. Je pensais que les filles françaises sont belles, chics, et mettent du bon parfum.

L'enquêteur : Quelles images avez-vous de la France et des Français(es) depuis que vous êtes en France ?

Guilherme : Je trouve que les Françaises sont naturelles, elles utilisent mois de vêtements, car il fait chaud en été. Elles sont différentes parce que leur culture est différente. Je pense que les habitudes hygiéniques sont différentes entre les Françaises et les Brésiliennes : les Françaises ne brossent pas les dents après les repas comme les Brésiliennes. En tout cas, je ne connais pas beaucoup de Français, je connais seulement ma professeure.

L'enquêteur : Avez-vous eu des difficultés pour communiquer en français quand vous êtes arrivé en France ?

Guilherme : Je ne pense pas, car je parlais un peu français. J'ai pu facilement demander des informations dans la rue et prendre un taxi, donc ce n'était pas compliqué pour moi.

L'enquêteur : Est-ce que votre niveau de langue vous pose-t-il des problèmes pour communiquer avec les autres ? Quels moyens utilisez-vous pour vous faire comprendre ?

Guilherme : Si les autres ne me comprennent pas, j'essaye de parler lentement et plus fort. Si cela ne marche pas, je parle anglais, mais je ne vais jamais essayer de les parler en portugais, car je pense qu'ils ne vont pas me comprendre. Donc mon niveau de langue ne me pose aucun problème pour communiquer avec les Français.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile parce que vous ne maîtrisiez pas bien la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Guilherme : Je n'ai pas encore eu le temps d'avoir vraiment des expériences.

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Guilherme : Oui, beaucoup de choses ont changé dans ma vie. Les repas, par exemple. Au Brésil c'est normal que l'on mange la même chose presque tous les jours : du riz, des haricots et de la viande. En France c'est tellement différent, les Français mangent beaucoup de sandwichs. Ici il n'y a pas des endroits publics pour boire de l'eau. Le fait que j'ai laissé mes amis au Brésil ne me dérange pas beaucoup, car je suis venu avec une autre personne de mon université. Ici, je parle avec les Brésiliens et nous sommes déjà amis [rires].

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous en France ? Pourquoi ?

Guilherme : Je trouve que les Français fument beaucoup. Au Brésil tu ne vois pas beaucoup de personnes qui fument ; il y en a bien sûr, mais pas comme en France. Même pendant les pauses, les professeurs fument. Il y a même un jeune de ma classe qui a, je pense, 17 ans qui fume aussi. Je ne sais pas pourquoi ils fument beaucoup, ils sont peut-être un peu dépressifs.

L'enquêteur : Pensez-vous que l'image que vous avez de la France maintenant va changer ?

Guilherme : Je ne le sais pas. Je pense que cette image ne va pas changer, la France est un bon pays pour vivre, sauf en hiver, donc je préfère l'été [rires].

L'enquêteur : Le cours de langues vous aide-t-il à bien vous intégrer dans la société d'accueil ? Comment à votre avis ?

Guilherme : Oui je pense que oui, car il faut tout d'abord parler la langue ; ici, ce n'est pas tout le monde qui parle anglais. Je dois aussi faire mes cours d'ingénierie en Français.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous ?

Guilherme : Je parle anglais, mais pas très bien, car je l'ai étudié pendant un an et demi seulement. Je parle français aussi. J'ai oublié que je parle portugais aussi [rires].

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue ?

Guilherme : Moi je ne parle pas bien anglais, car je l'ai étudié très peu de temps (un an et demi), mais je l'ai oublié.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure vous apprend-elle des éléments de la culture française ? Lesquels ?

Guilherme : Oui, parce que la professeure parle de la culture française et des expressions que les Français utilisent au quotidien. Moi je m'intéresse à la culture française.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Guilherme : Pour moi la culture française c'est le fromage français, le vin, et les personnes. Moi j'aime apprendre sur l'Histoire qui fait partie de la culture française. La professeure travaille l'histoire : on a fait une sortie au centre-ville et on a dû demander aux gens des informations concernant l'histoire de Grenoble. J'ai demandé à une personne, mais je n'ai pas compris du tout ce qu'il m'a répondu.

L'enquêteur : Est-ce qu'il suffit de bien maîtriser la grammaire et d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?

Guilherme : Je ne pense pas que cela soit suffisant, car le fait d'avoir ces connaissances et les pratiquer sont deux choses différentes. Je parlais avec un étudiant français au Brésil, il était étudiant dans mon université, mais on parlait portugais [rires].

L'enquêteur : Dans une discussion avec un natif, c'est quoi le plus difficile pour vous, l'aspect linguistique ou le culturel ?

Guilherme : Je pense que les Français parlent trop vite et d'une façon pas claire du tout.

L'enquêteur : Est-ce que vous vous intéressez au quotidien des Français, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?

Guilherme : Cela m'intéresse, je trouve que le plus important est de savoir ces choses, car je suis en France et je dois savoir sur leurs habitudes. La professeure travaille plutôt la grammaire et le vocabulaire, car on a besoin de savoir plus sur ces deux côtés de la langue. Je pense que les habitudes de gens en France sont très différentes des miennes dans ma culture, donc c'est juste pour cette raison que j'aime en savoir plus.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous un problème pour communiquer avec eux ?

Guilherme : J'ai connu un étudiant français dans ma faculté au Brésil, mais on parlait portugais. Je n'ai pas encore d'amis français en France. Le Français au Brésil ne parlait pas très bien le portugais. À Grenoble j'ai des amis brésiliens.

L'enquêteur : Apprendre comment les Français se comportent dans des situations précises (fêtes, sorties, etc.) vous aide-t-il à mieux communiquer dans de telles situations ? Comment ?

Guilherme : Je pense que oui. Je pense que le fait d'étudier la géographie et l'histoire pourrait bien m'aider dans la communication avec les Français.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation en classe de français.

Guilherme : Je suis très motivé quand on apprend sur l'histoire, sur la vie quotidienne des Français, car c'est utile, et quand on parle de la guerre, je trouve cela très intéressant. Concernant les copains de classe, je pense que moi et eux, tous, on fait très attention quand la professeure nous parle des choses sur l'histoire de la ville de Grenoble.

L'enquêteur : Dans votre classe, est-ce que c'est la Littérature, l'Histoire ou la vie quotidienne des Français qui vous intéresse le plus ? Y a-t-il d'autres centres d'intérêt à ajouter ? Pourquoi cela vous intéresse-t-il ?

Guilherme : Je pense que c'est la vie quotidienne qui m'intéresse le plus. J'aime aussi l'histoire. Je pense que la professeure ne travaille pas beaucoup sur des thèmes de la vie quotidienne, je pense qu'elle doit travailler ces sujets un peu plus, cela pourra m'aider à faire des amis français.

L'enquêteur : Quelle langue parlez-vous souvent pour communiquer dans la salle de classe ?

Guilherme : On parle souvent en français, mais parfois on parle anglais. J'ai travaillé avec le garçon qui vient d'Albanie et on a parlé en français et en anglais, car il m'a demandé quelque

chose qu'il n'a pas compris. Je préfère, quand même, parler tout le temps français dans la classe. Quand je travaille avec les Brésiliens, on parle souvent portugais. Je pense que si je dois choisir entre travailler avec un Chinois qui parle seulement français et qui ne parle pas anglais et un Brésilien je choisis de travailler avec le Brésilien, car si j'ai des difficultés, je pourrai lui demander d'aide en portugais.

L'enquêteur : Comment apprenez-vous la culture française en dehors de la salle de classe ?

Guilherme : Je vais dans les restaurants pour manger des plats différents, je visite les lieux historiques, la campagne et les montagnes. J'aime parler avec des personnes dans mon domaine qui est l'informatique, car c'est plus facile, et je connais déjà ce domaine donc c'est facile pour moi d'en discuter.

L'enquêteur : Sur quels sujets aimez-vous débattre avec les Français ?

Guilherme : L'informatique. Je demande ce qu'il fait pendant le week-end, je vais demander et savoir un peu sur sa vie. Si j'ai le choix entre parler avec une fille ou un garçon je choisis de parler avec le garçon, je ne sais pas pourquoi, mais je préfère parler avec des garçons, peut-être pour faire des amis.

L'enquêteur : Quelle culture vous motive le plus ?

Guilherme : La culture française, car je connais déjà la culture brésilienne.

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence (ou une hiérarchie) entre votre culture et la culture française ?

Guilherme : Je pense que toutes les autres cultures qui sont différentes de la mienne sont intéressantes. Je ne pense pas qu'il ait une culture supérieure aux autres. Mais entre la culture brésilienne et française, je choisis la française parce que les habitudes des Français me semblent plus chics.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous souvent pour discuter en dehors de la salle de classe ?

Guilherme : Je parle souvent et presque tout le temps portugais avec les Brésiliens. Parfois, et parce que je ne connais pas tous les Brésiliens à la résidence universitaire, un Brésilien peut arriver et me dire bonjour, on parle français ensemble, car on ignore le fait qu'on est tous les deux brésiliens.

L'enquêteur : Échangez-vous par e-mail avec des Français ?

Guilherme : Non.

L'enquêteur : La culture française est-elle difficile pour vous ? Pourquoi ?

Guilherme : Je pense que la culture française est accessible pour moi, car je peux acheter les choses que les Français mangent, au Brésil la nourriture est un peu chère. Les habitudes françaises sont faciles à apprendre aussi, il suffit de ne pas prendre une douche [rires].

L'enquêteur : A-t-on parlé de vous dans la classe ? Étiez-vous content ? Pourquoi ?

Guilherme : Il y a beaucoup de questions qui nous poussent à parler de nos pays dans la classe. Aujourd'hui, la professeure a parlé du salaire minimum dans tous les pays des apprenants présents dans la classe. Elle a demandé à une Brésilienne dans la classe de lui dire c'est combien le salaire minimum au Brésil, en conséquence elle ne m'a pas posé la même question, mais en général quand il s'agit de parler des différentes cultures dans tous les pays, la professeure nous demande tous de dire notre avis. J'étais un peu dérangé de parler du SMIC brésilien. On a discuté cette question après le cours moi et mes camarades brésiliens qui sont dans la même classe que moi, et je les ai dit que les Français vont se sentir très riches en comparant leurs salaires avec les salaires des Brésiliens.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans ou en dehors de la salle de classe ?

Guilherme : Par exemple, l'étudiant albanais ne parle pas beaucoup, car il est un peu isolé.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un de vos professeurs ?

Guilherme : Non.

L'enquêteur : En cours de langue, y a-t-il eu des problèmes entre d'autres étudiants et votre professeur ? Pour quelle raison ?

Guilherme : Non.

L'enquêteur : Comparez-vous souvent la culture française à votre propre culture ?

Guilherme : Oui. Quand j'étais au Brésil, je pensais que la vie en France est moins chère qu'au Brésil, mais maintenant je trouve qu'en France il y a beaucoup de choses trop chères. Les produits électroniques —les caméras par exemple— sont très chers ici. La viande est très chère en France, au Brésil ce n'est pas le cas.

L'enquêteur : Pensez-vous que, le cas échéant, vous seriez capable de vous intégrer dans la société française ? Comment et pourquoi ?

Guilherme : Je pense que oui et cela sera possible après que j'améliore mon niveau de français, car maintenant je ne parle pas très bien. Si je ne réussis pas à communiquer avec les gens, mon intégration sera difficile en France.

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image réelle de la France ?

Guilherme : J'ai vu dernièrement passer à la télévision, au Brésil, le débat sur le mariage pour tous en France. Souvent, on entend des infos sur la crise économique.

L'enquêteur : Dans votre classe de français, apprenez-vous des choses à utiliser directement en dehors de la salle de classe ? Donnez-moi des exemples.

Guilherme : Oui, je pense que oui. Aujourd'hui, par exemple la professeure nous a parlé de l'argent en donnant tout le vocabulaire qui le concerne, je pense que c'est très utile.

L'enquêteur : Vous comportez-vous différemment en classe de langue et ailleurs ? En quel sens ?

Guilherme : Je pense que je peux dire oui, car quand je parle français je ne peux pas utiliser tout le vocabulaire que j'ai en portugais et je dois m'adapter au vocabulaire que je connais en français, donc je parle d'une façon différente.

L'enquêteur : Trouvez-vous que vous êtes différent des autres étudiants qui viennent d'autres pays dans la classe ?

Guilherme : Non, je pense que non. Je ne peux pas dire si je suis vraiment différent ou pas, car je ne les connais pas très bien. En tout cas je ne sais pas.

L'enquêteur : Vous sentez-vous étranger dans la classe ? Pourquoi ?

Guilherme : Oui, il y a deux Brésiliens, les autres sont étrangers.

L'enquêteur : Y a-t-il eu des problèmes entre étudiants dans la classe ? Pour quelle raison ?

Guilherme : Non, je ne le pense pas, car ils ne se connaissent pas bien.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? Pouvez-vous développer ?

Guilherme : Je pense que c'est difficile pour moi de travailler les activités de l'expression orale avec un autre apprenant dans la classe, car je ne suis pas très sûr des choses que je parle. En général, les dialogues se font à deux, devant toute la classe.

L'enquêteur : Apprenez-vous beaucoup de règles sociales dans la classe, ce qu'il faut faire et ne pas faire ?

Guilherme : Cet apprentissage m'intéresse.

L'enquêteur : Voudriez-vous vous installer en France plutôt que dans votre pays ?

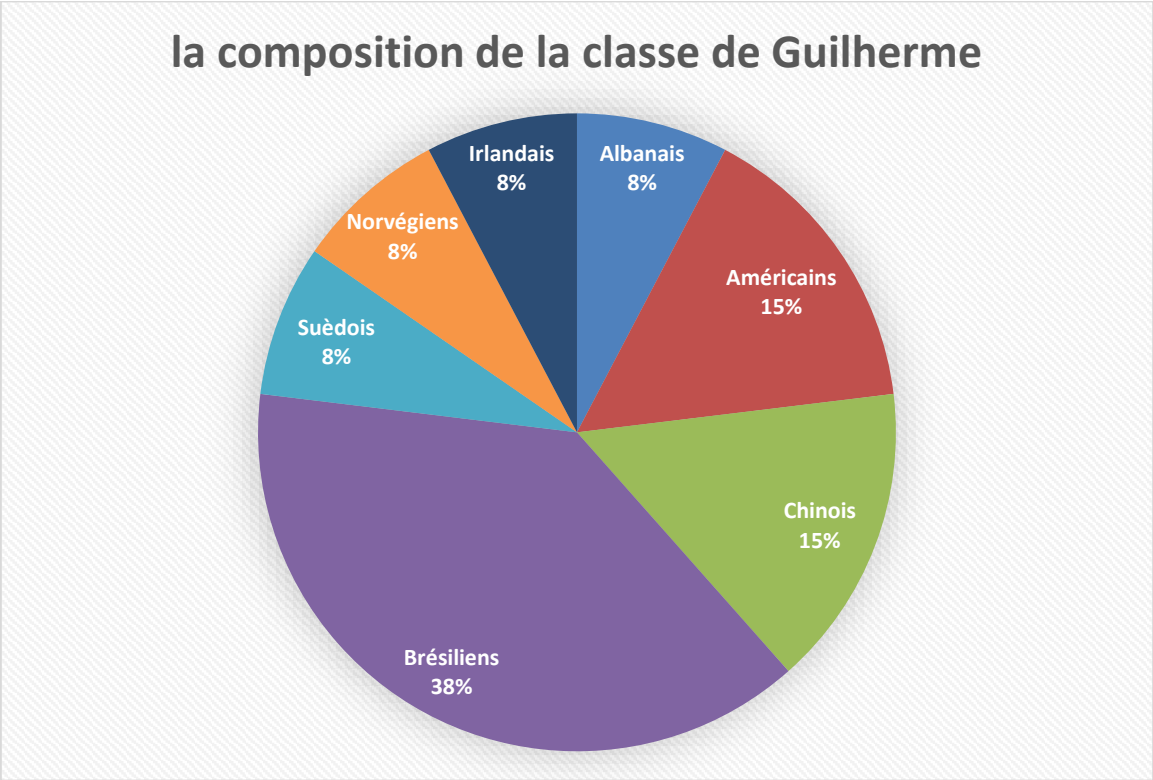
Guilherme : Ma famille est au Brésil… si ma famille est France, je pense que je choisis la France pour un pays de résidence, car ici les transports marchent mieux que le Brésil. La France, en général, est plus organisée que le Brésil. J'aimerais bien travailler plus tard dans une entreprise qui s'occupe du travail entre le Brésil et la France, mais je ne pense pas m'installer en France, car ma famille me manquera beaucoup.

L'enquêteur : Si vous étiez tous de la même nationalité dans la salle de classe, cela serait-il plus pratique pour vous ? Pourquoi ?

Guilherme : Je ne pense pas que cela serait une bonne chose si on est tous de la même nationalité, car cette différence de cultures nous oblige à parler français et anglais et cela est une bonne chose pour développer notre français.

La composition de la classe de Guilherme :

Pays	Apprenant	Apprenante
Albanie	1	0
Chine	1	1
Brésil	3	2
États-Unis	1	1
Suède	0	1
Norvège	0	1
Irlande	0	1



Comment Guilherme voit-il les autres apprenants de sa classe ?

- **Les Américains :** Quand les Américains parlent anglais, il est difficile pour moi de les comprendre. La manière dont ils parlent l'anglais est terrible. Je n'ai pas encore

travaillé avec eux, mais ils ne parlent pas très bien français. Je pense que les Américains en général ne sont pas sympathiques. Ils sont moins sympathiques que les Français.

- **Les Chinois :** J'ai travaillé avec une Chinoise dans la classe. Il est difficile pour moi de la comprendre. Elle parle très bien le français quand même. Je pense que leur langue est très différente du français, pas comme le portugais qui est une langue proche du français. Je pense que les Chinois en général sont désorganisés et l'écart entre les riches et les pauvres est très grand, mais je n'avais jamais vu des Chinois auparavant.
- **La Norvégienne et la Suédoise :** elles sont blondes [rires], la Suédoise est très timide, mais toutes les deux sont très jeunes.

L'enquêteur : La pluralité de nationalités en salle de cours vous pose-t-elle un problème ?

Guilherme : Je ne pense pas que c'est un problème, le problème est souvent dans la communication avec les autres. Par exemple, moi et Pâmella et Barbara, deux Brésiliennes dans la classe, nous ne parlons pas très bien français ; il est difficile pour nous de communiquer en anglais aussi, mais je ferai de mon mieux pour pouvoir communiquer. Cette communication en anglais se passe plutôt en dehors de la salle de classe, mais aussi dans la salle de classe entre les apprenants. La professeure parle toujours en français. C'est bien qu'on est de nationalités différentes pour connaître d'autres cultures et d'autres habitudes.

L'enquêteur : Quelle langue parlez-vous souvent pour communiquer en salle de classe ?

Guilherme : On parle français, toujours, avec la professeure, mais anglais et français entre nous. On parle tous français pendant les activités, car il s'agit souvent d'activités d'expression orale.

L'enquêteur : Comment êtes-vous positionnés dans la classe ? Qui est-ce qui travaille avec qui dans votre classe ?

Guilherme : On change nos places tous les jours. Aujourd'hui, j'ai travaillé avec une fille brésilienne. Les Américains ne travaillent pas forcément ensemble, car tout le monde dans la classe parle anglais. Les Chinois ne sont jamais ensemble. J'ai fait trois cours pour l'instant, dans deux de ces cours, j'ai travaillé avec Pâmella, et j'ai travaillé une fois avec le garçon de l'Albanie, il parle un peu d'anglais et beaucoup de français donc ce n'était pas difficile de travailler avec lui.

L'enquêteur : Aimez-vous changer votre place et travailler avec d'autres personnes ? La professeure change-t-elle votre place de temps à autre ?

Guilherme : On change de place tous les jours. La professeure ne change pas nos places. On travaille souvent ensemble donc en groupe, mais parfois chacun travaille seul selon l'activité proposée par la professeure.

L'enquêteur : Avec les apprenants de quelle nationalité vous sentez-vous à l'aise dans la salle de classe ?

Guilherme : Je ne sais pas. Je pense que les deux filles, suédoise et norvégienne, sont très sympathiques. Elles parlent anglais et français donc ce n'est pas difficile de communiquer avec elles.

L'enquêteur : Quels sont vos sujets préférés dans la classe ?

Guilherme : J'aime travailler les thèmes de mathématiques et de physique, je n'aime pas du tout la grammaire.

L'enquêteur : Quelles sont les différences entre le portrait fait des Français dans vos manuels de FLE et la réalité ?

Guilherme : je pense qu'ils sont le même : ce qu'ils parlent dans les livres, ils le parlent ici dans la société française.

L'enquêteur : La professeure accorde-t-elle une importance spéciale à un étudiant précis dans la classe ? Y a-t-il une raison ? Est-ce que cela vous dérange ?

Guilherme : Je pense que notre professeure se comporte pareil avec nous tous. C'est juste qu'elle explique et réexplique quelque chose à quelqu'un, donc elle lui donne une importance précise juste pour lui faire comprendre quelque chose.

L'enquêteur : Contactez-vous les autres étudiants étrangers qui sont dans votre classe en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Guilherme : Je suis seulement en contact avec les Brésiliens.

L'enquêteur : Quelles difficultés rencontrez-vous souvent lorsque vous communiquez en français avec des Français ? Et avec les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

Guilherme : Je pense que c'est plus facile pour moi de communiquer en français avec les étrangers, car ils ont les mêmes difficultés linguistiques que moi.

L'enquêteur : Comment pensez-vous pouvoir dépasser les contraintes de nature culturelle durant votre séjour en France ? La culture brésilienne ressemble-t-elle à la culture française ?

Guilherme : Je pense que les deux cultures sont proches. Je pense qu'il n'y a pas beaucoup de problèmes de nature culturelle entre les deux cultures.

L'enquêteur : La France est-elle un pays romantique selon vous ?

Guilherme : Oui, la France est un pays romantique, car dans tous les films que j'ai regardés, quand il y a un couple qui se marie, ils vont en France pour passer leur lune de miel. Je ne pense pas que c'est seulement les gens qui sont romantiques, mais aussi le lieu, Paris par exemple.

L'enquêteur : Aimez-vous parler avec les autres apprenants de votre classe de français ?

Guilherme : Je n'aime pas parler beaucoup avec eux, car j'ai encore une difficulté pour parler français. Après l'amélioration de mon niveau de français, le contact avec les autres apprenants dans la classe sera plus facile.

L'enquêteur : Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?

Guilherme : Je pense que non. Mes cheveux sont peut-être différents. Une personne m'a dit que je ressemble aux Italiens.

L'enquêteur : À votre avis, y a-t-il une différence entre étudier la culture française en français et l'étudier dans votre langue maternelle ? Quelles différences y a-t-il entre trois textes rédigés en trois langues différentes mais qui ont le même contenu ?

Guilherme : Je ne peux pas apprendre totalement la culture française sans l'étudier en français, on peut l'apprendre, mais il y a des choses qui ne se trouvent pas dans les livres. Il y des choses dans le quotidien des gens que l'on ne peut pas trouver dans un livre ou à la télévision.

L'enquêteur : Quelle différence y a-t-il entre les professeurs dans votre pays et votre professeure de français ici ? Quelle différence voyez-vous dans les rapports avec les étudiants ici et là-bas ?

Guilherme : Mes professeurs de français au Brésil étaient brésiliens. Je pense que la façon de parler est différente entre mon professeur de français au Brésil et ma professeure de français à Grenoble qui est française, elle parle naturellement le français. Ma professeure brésilienne de français aime la culture française, mais ma professeure à Grenoble, elle est française, donc je ne sais pas si elle aime la culture française. Au début de l'apprentissage du français, je trouve que le plus facile c'est d'apprendre le français avec un professeur qui connaît le portugais, qui connaît le brésilien, car c'est très difficile dans un niveau débutant d'apprendre avec quelqu'un qui parle tout le temps en français. En France il est mieux d'avoir un professeur français bien sûr, car il peut nous expliquer des choses bien françaises et en français donc c'est mieux.

Je pense que mes professeurs de français au Brésil et ma professeure en France gardent une relation proche avec leurs étudiants. Je pense que les professeurs de l'université au Brésil sont plus loin des étudiants, car il y a en général beaucoup d'étudiants dans la classe.

L'enquêteur : Pensez-vous que votre gestuelle change en fonction de la langue que vous parlez ?

Guilherme : J'utilise déjà beaucoup de gestes en parlant portugais, mais en français, j'utilise plus de gestes. Je pense que je le fais, surtout quand je rencontre une difficulté pour passer mon message à l'autre.

***L'enquêteur : Étudiez-vous la culture brésilienne* ?**

Guilherme : Oui, à l'école et au lycée, j'ai étudié la culture régionale de ma région, surtout j'ai appris sur des personnalités importantes dans l'histoire de la culture brésilienne.

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Guilherme : Ma plus grande difficulté maintenant est mon niveau de langue. Après maîtriser la langue, il n'y aura pas de difficultés, car normalement, les Français trouvent que les Brésiliens sont très sympathiques, donc pas de problème. Il y a des Français qui m'ont dit que les Brésiliens sont sympathiques.

L'enquêteur : Pensez-vous que la musique, le théâtre, l'art et les médias font partie de la culture ? S'intéresser à ces domaines vous aide-t-il à mieux apprendre le français ?

Guilherme : Oui, ils font partie de la culture. Je pense que c'est intéressant pour parler le français, car la musique peut raconter une histoire, une situation du quotidien, donc on peut en profiter de la parle [des paroles] des chansons pour enrichir notre vocabulaire. Je ne suis pas sûr c'est cela pourrait m'aider dans la communication avec un Français, mais je pense que les Français aiment ces choses.

Entretien avec Helen

Nom et prénom	**Helen**
Âge	28
Nationalité	Brésilienne
Niveau de cours suivi	A.1.8
En France depuis	Un mois et 12 jours
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	En 5ème année d'ingénierie électrique
Durée de l'entretien	02 : 02 : 25
Date de l'entretien	21 août 2013

L'enquêteur : De quel pays venez-vous ? Quelle est votre nationalité ?

Helen : Je suis Brésilienne, je n'ai pas d'autre nationalité. Je viens de Campina Grande. J'ai fait mes études universitaires en ingénierie électrique à Universidade Federal de Campina Grande. Je suis étudiante au Brésil.

L'enquêteur : Pourquoi êtes-vous venue en France ?

Helen : Je suis venue en France pour faire un an d'ingénierie électrique à Valence. Au Brésil, je suis en cinquième année. Cela représente une bonne opportunité pour moi. J'ai une bourse brésilienne pour un an. C'est l'université qui choisit le pays dans lequel on doit y aller. Si j'avais le choix, je partirais à Londres.

L'enquêteur : Depuis quand apprenez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Helen : J'ai fait seulement deux heures de français au Brésil. Au Brésil, la première langue étrangère est l'anglais.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Helen : Je suis arrivé le 10 /07/2013. Cela fait un mois et 12 jours que je suis en France. C'est ma deuxième semaine de cours de français.

L'enquêteur : Êtes-vous déjà venue en France auparavant ?

Helen : Non, ceci est mon premier séjour en France.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Helen : Je pensais que la France est un très beau pays, organisé et très différent du Brésil, car au Brésil je ne marche pas toute seule dans la rue car c'est dangereux. En France je n'ai pas de problème pour marcher dans la rue, même la nuit. Je pensais que, une fois je suis en France, je vais connaître la culture française, qui est très intéressante, et connaître des Français et d'autres gens d'autres nationalités. Je pense que l'histoire de la France est très intéressante aussi, j'ai visité de petites villes à côté de Grenoble, comme Annecy et d'autres petites villes très belles.

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Helen : Je pensais que les garçons français sont très beaux et sympathiques, je voudrais beaucoup parler avec eux. Les femmes françaises sont très belles aussi, mais je n'ai pas beaucoup parlé avec elles. Les femmes brésiliennes sont très sympathiques, on s'embrasse chaleureusement au Brésil, mais les Françaises sont un peu distantes comme les hommes français aussi. Au Brésil on s'embrasse et on fait la bise aussi, deux bises en général, mais cela dépend de la région.

On pense que les Français ne se sentent pas bien, car ils ne prennent pas de douche.

Quand je suis arrivée en France, j'ai pris le bus pour venir à Grenoble, j'ai dû mettre moi-même mes valises dans la soute du bus, le conducteur du bus ne m'a pas aidée ; au Brésil, c'est le conducteur qui met les valises dans le bus.

L'enquêteur : Est-ce que votre niveau de français vous pose des problèmes pour communiquer avec les Français ? Quels moyens utilisez-vous pour vous faire comprendre ?

Helen : Il est très difficile pour moi de communiquer avec les Français. Les Français parlent très vite et je ne les comprends pas, c'est pour cette raison que j'utilise les gestes. Quand je suis arrivée, j'ai dû parler anglais avec les gens : je commence souvent la conversation en français, mais quand je constate que je ne comprends pas mon interlocuteur ou il ne me comprend pas je change vers l'anglais.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile parce que vous ne maîtrisiez pas bien la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Helen : À l'aéroport de Grenoble, je voulais acheter un ticket de bus pour venir à Grenoble. Je ne parlais pas français et la dame qui s'occupe de vendre les tickets au guichet parlait trop vite, alors je n'avais pas compris ce qu'elle me disait, alors je lui ai écrit sur un petit papier « ticket de bus Lyon-Grenoble » donc elle m'a comprise, mais cela a pris longtemps. Je n'étais pas

contente d'écrire cela, car je voudrais parler français. Je n'ai pas parlé anglais avec elle, car je voulais pratiquer mon français. La dame au guichet était sympathique.

Au supermarché, quand je suis arrivée à la caisse pour payer mes achats, j'ai oublié de dire bonjour et la caissière qui m'a fait un regard horrible et elle ne voulait pas passer mes achats. Au Brésil, j'utilise d'autres mots à la caisse au supermarché ou je souris tout simplement.

Concernant les expériences drôles, j'étais à l'arrêt de tramway, un monsieur âgé est venu parler avec moi, on a eu cette discussion :

Le monsieur : quelle est ta nationalité ?

Helen : je suis Brésilienne.

Le monsieur : voulez-vous prendre un verre avec moi ?

Helen : non, merci.

Le monsieur : mais tu es très jolie, viens avec moi !

Helen : non, non merci.

Le monsieur a essayé de me prendre la main pour m'amener chez lui et enfin j'ai réussi à m'échapper de lui. C'était à la station de tramway Chavant à Grenoble. Je trouve que cela est bizarre. J'ai trouvé cela très drôle aussi. Je ne sais pas comment il a su que je suis étrangère, mais c'est possible que j'aie parlé au téléphone en portugais. Je pense qu'il ne peut pas faire la même chose si j'étais française.

À l'aéroport de Lyon, je ne savais pas qu'il fallait un euro pour pouvoir prendre un chariot pour mettre mes bagages, au Brésil on ne paie rien pour le chariot. Je suis une personne qui fait beaucoup de catastrophes et d'erreurs.

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Helen : Oui, bien sûr. Je parlais avec ma famille et mes amis tous les jours au Brésil, mais en France je ne le fais pas. Au Brésil, je sors avec mes amis au cinéma et au théâtre, mais ici je n'ai pas d'amis donc je sors très peu.

En France j'ai acheté de nouveaux vêtements, car je pense que les vêtements en France sont différents des vêtements au Brésil. Je mange beaucoup de chocolat et de biscuits, au Brésil je ne le fais pas beaucoup.

En France je suis préoccupée, mais pas au Brésil. En France je suis très sympathique et sociable, au Brésil je suis très timide. Je pense que c'est important pour moi en France pour connaître beaucoup de monde et c'est pour [long silence], parce que je suis seule en France, pour parler français aussi. Il faut connaître beaucoup de personnes pour ne pas rester seule et pleurer. C'est pour ne pas être triste, c'est pour avoir une vie sociale.

Tous les jours je me promène avec mon amie et on prend un café au centre-ville, au Brésil je ne fais pas cela. En France je rentre tard à pied, au Brésil si je rentre tard, je dois prendre un taxi ou prendre ma voiture.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous dans la vie en France ? Pourquoi ?

Helen : Le mois d'août, tout est fermé en France. Je ne sais pas pourquoi, au Brésil tout est ouvert. Je trouve que c'est bizarre que le soleil se couche à 10 heures du soir en France, au Brésil c'est vers 6 heures. C'est très bizarre, car à 6 heures au Brésil je suis chez moi pour étudier, mais en France je dois commencer à étudier à partir de 10 heures, en conséquence, en France je dors vers 2 heures du matin.

Les gens en France ne parlent pas avec nous dans la rue ou aux stations de transports en commun. Au Brésil les gens se parlent facilement, je ne sais pas pourquoi les Français ne le font pas… Tu le sais toi ? [rires] Je pense qu'ils sont un peu ennuyeux.

Je pense que la France est un pays très romantique : les jardins sont de beaux endroits pour se promener avec son petit-ami, les villes sont antiques et cela est très romantique pour moi. Il y a toujours des personnes qui jouent de la musique dans la rue.

L'enquêteur : Que veut dire « romantique » pour vous ?

Helen : Les beaux endroits et les belles choses dites par les gens. Les gens qui se donnent des câlins.

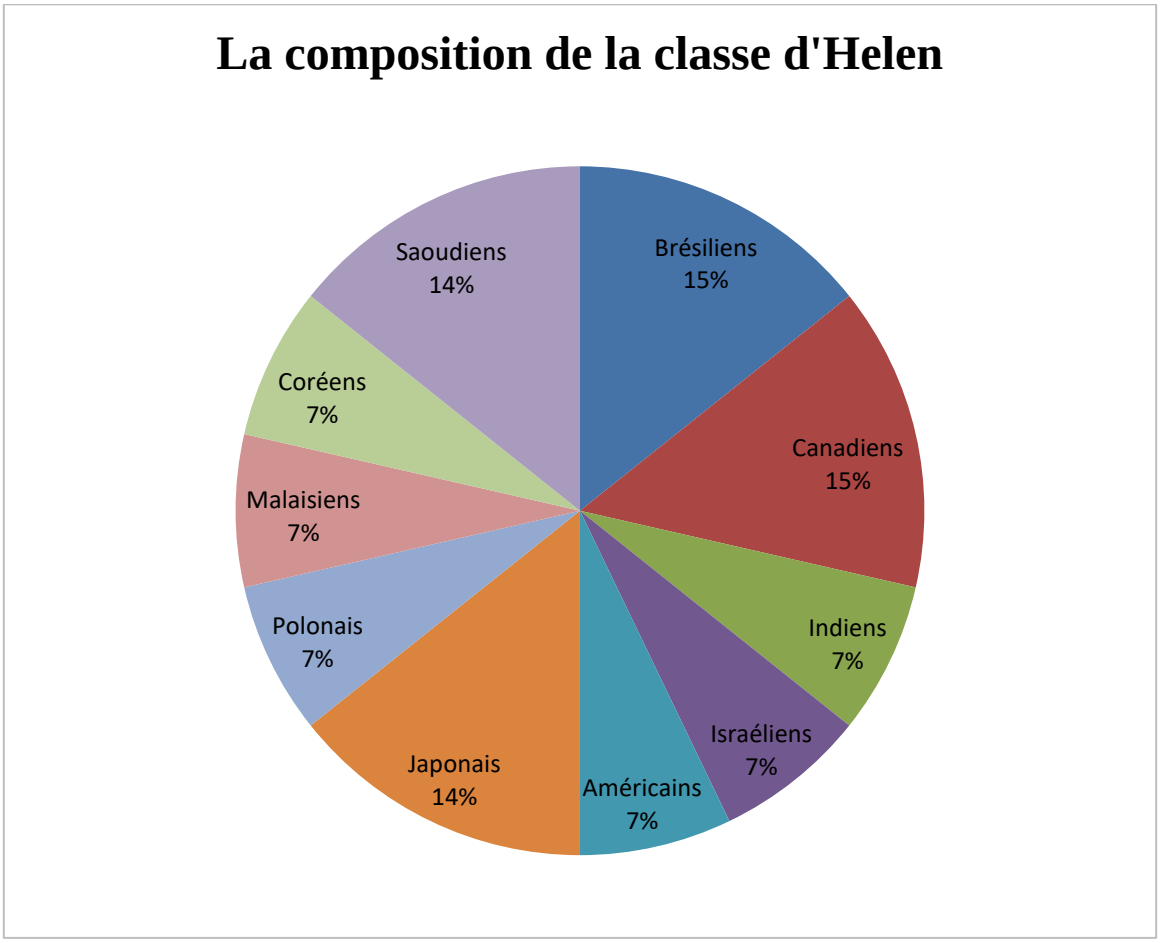
L'enquêteur : Est-ce que l'image que vous aviez de la France et des Français a changé depuis que vous êtes en France ?

Helen : je trouve que la France est toujours romantique, mais je n'ai pas encore connu un Français. Les images ont un peu changé. J'aime la France. Les images que j'ai de la France maintenant sont plutôt positives. Je pense que les Français sont très sérieux, mais pas les Brésiliens.

La composition de la classe d'Helen (même classe d'Emmanuel)

Pays	Apprenant	Apprenante
Arabie Saoudite	2	0
Israël	1	0
Brésil	0	2
États-Unis	0	1
Inde	1	0
Malaisie	0	1

Plologne	0	1
Japon	1	1
Canada	1	1



Comment Helen voit-elle les autres apprenants de sa classe ?

- **Les Saoudiens :** Ces deux Arabes sont très sympathiques et gentils.
- **Les Canadiens :** Ils sont très timides, la fille ne parle pas avec moi et le garçon parle un peu avec moi.
- **Les Israéliens :** Je pensais que les Israéliens sont ennuyeux, timides et grossiers, mais l'Israélien dans ma classe est totalement différent, il est gentil et pratique.
- **Les Malaisiens :** La fille malaisienne dans notre classe est adorable, elle est très sympathique, gentille et communicative.
- **Les Polonais :** La fille polonaise est comme la fille malaisienne.
- **Les Japonais :** J'aime travailler et parler avec la fille japonaise, mais je parle un peu avec le garçon, car il est très timide.

- **Les indiens :** L'Indien est sympathique, mais il ne parle pas beaucoup, je pense qu'il est timide.
- **Les Américains :** J'ai parlé une fois avec l'Américaine en anglais, mais elle m'a parlé très vite en français. Elle parle plus lentement, donc je préfère parler français avec elle.

Les Japonais parlent peu et à voix basse. Les Saoudiens sont très actifs. L'Américaine est très sympathique.

L'enquêteur : Le cours de langues vous aide-t-il à bien vous intégrer dans la société française ? Comment à votre avis ?

Helen : Je pense que ce cours est très bien parce qu'il me permet d'apprendre la langue française, j'apprends aussi comment vivre en France, j'apprends les phrases que je dois utiliser et beaucoup d'autres choses, pas seulement la langue, mais aussi sur la vie quotidienne des Français et des étrangers.

L'enquêteur : Qui est-ce qui travaille avec qui dans votre classe ?

Helen : En général je travaille avec la personne qui est assise à côté de moi et cela change tous les jours. J'aime travailler avec une fille japonaise parce qu'elle est très sympathique et parle seulement français avec moi. Quand je travaille avec Emmanuel qui est brésilienne, nous parlons portugais. Dans la classe, je préfère travailler avec quelqu'un qui ne parle pas portugais. Quand je travaille avec les Américains, je parle anglais.

Je n'aime pas travailler avec un garçon japonais parce qu'il est très timide donc quand je travaille avec lui c'est seulement moi qui parle, mais lui il reste silencieux.

Les Chinoises sont ensemble, les autres étudiants n'aiment pas être ensemble comme les Chinoises.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure s'intéresse-t-elle à vous enseigner des choses de la culture française ? Comment ?

Helen : Oui, ma professeure nous dit que les femmes françaises ne se douchent pas, ne se rasent pas. Elle nous enseigne comment qu'il faut respecter la Révolution et l'histoire française. On apprend que les Français aiment lire, ils aiment pique-niquer aussi, moi aussi j'aime bien pique-niquer.

L'enquêteur : Est-ce qu'il suffit de bien maîtriser la grammaire et d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?

Helen : Je pense que cela n'est pas suffisant. Je pense que j'ai peur de parler français avec les Français et faire des erreurs. J'ai peur que mes interlocuteurs français, du fait que je fais des erreurs quand je parle français, pensent que je suis bête. Je ne sais pas si les Français auront la

patience pour m'écouter. Quand je suis dans une soirée, il est plus facile pour moi de parler avec un homme. Pour moi c'est difficile de parler avec les femmes Française, car je trouve qu'elles n'aiment pas, normalement, parler avec moi. Les hommes parlent avec moi et m'écoutent patiemment.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Helen : [Long silence] Je pense que c'est le fait de connaître plusieurs pays et personnes que vous apprenez avec eux, je pense que c'est tout. Les habitudes, et la cuisine font partie de la culture aussi.

L'enquêteur : Dans une discussion avec un Français, qu'est-ce que c'est le plus difficile pour vous, l'aspect linguistique ou le culturel ?

Helen : Je pense que c'est la langue. Les cultures, française et brésilienne, sont peu différentes, donc je peux m'adapter à la culture française.

L'enquêteur : Est-ce que vous vous intéressez au quotidien des Français, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?

Helen : Cela m'intéresse.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous des difficultés pour communiquer avec eux ?

Helen : Je n'ai pas d'amis français. Au Brésil, j'ai un ami argentin et un autre russe. En France, j'ai un ami français, il est très sympathique et sociable. J'ai connu ce Français à la résidence universitaire où j'habite. J'ai une difficulté pour communiquer avec mon ami français parce qu'il parle seulement français et moi je parle juste un peu français, alors j'utilise souvent les gestes pour communiquer avec lui. On a parlé un peu moi et lui aujourd'hui.

L'enquêteur : Dans votre classe, est-ce que c'est la Littérature, l'Histoire ou la vie quotidienne des Français qui vous intéresse le plus ? Y a-t-il d'autres centres d'intérêt à ajouter ? Pourquoi cela vous intéresse-t-il ?

Helen : Je préfère apprendre sur la vie quotidienne des Français, car je vais rester un an en France, donc je dois apprendre sur les habitudes des Français. Mais j'aime l'histoire aussi.

L'enquêteur : Quelle culture vous motive ou intéresse le plus ?

Helen : J'aime la culture indienne, mais elle ne passe pas devant la culture brésilienne bien sûr [rires] ; troisièmement, je mets la culture américaine et dernièrement la culture canadienne [rires].

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation dans votre cours de français.

Helen : Je suis motivée lorsqu'il y a de l'interaction entre la professeure et les apprenants. Je n'aime pas que la salle est petite et qu'il y en a trop d'étudiants. Je n'aime pas quand la

professeure parle beaucoup avec les étudiants qui ont des difficultés dans leur apprentissage du français ; les Japonais dans la classe ont cette difficulté parce que leur langue est très différente de la langue française.

J'aime quand la professeure parle de la culture française. Je n'aime pas quand elle parle (long silence) des cultures des autres pays des apprenants qui sont dans la classe, c'est bien sûr intéressant, mais je préfère apprendre sur la culture française, car je suis en France.

Je trouve que les apprenants dans ma classe de A1.8 sont très intéressants. Par contre je n'aimais pas la composition de ma classe précédente du niveau A1.1 parce qu'il y avait beaucoup d'Arabes qui parlaient beaucoup en arabe entre eux. Maintenant il y a deux Arabes seulement dans ma classe, ils viennent de l'Arabie Saoudite, je pense. Dans ma classe de A1.1 il y avait 5 ou 6 arabes et trois Brésiliens, les Arabes faisaient beaucoup de bruit.

J'aime quand la professeure nous amène en ville pour parler avec des Français dans la rue, j'aime aussi quand elle nous enseigne le français à travers des jeux. Je n'aime pas quand elle nous demande de travailler à deux, je préfère travailler toute seule.

J'aime les sujets de voyage, l'histoire, et la cuisine. Je n'aime pas travailler la grammaire.

Il y a un garçon canadien que je n'aime pas, car il ne me parle pas, il ne me dit pas bonjour. J'ai essayé une fois de parler avec lui, je lui ai dit bonjour, mais il ne m'a même pas répondu. C'est pour cette raison que je ne l'aime pas.

J'aime bien la Malaisienne et la Polonaise, car elles sont très sympathiques et parlent français avec tout le monde.

L'enquêteur : Quelle langue parlez-vous d'habitude pour communiquer en salle de classe ?

Helen : En salle de classe, j'utilise un peu de français et de portugais. Je parle portugais avec Emmanuel [Brésilien] parce que c'est facile pour moi.

L'enquêteur : Quelle langue parlez-vous pour en dehors de la salle de classe ?

Helen : Je parle portugais, car à Grenoble il y a beaucoup de Brésiliens. Je suis partie à Marseille avec des Brésiliens, on était tous brésiliens.

L'enquêteur : Dans quels contextes parlez-vous avec des Français en dehors de la salle de classe ?

Helen : Je parle avec les Français pour faire mes courses. Parfois la communication ne passe pas très bien, car les Français parlent trop vite.

L'enquêteur : Échangez-vous par e-mail avec des Français ?

Helen : En fait je n'aime pas écrire en français, car je ne maîtrise pas très bien les accents.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Helen : [Problème déjà cité avec un apprenant canadien].

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un de vos professeurs ?

Helen : Non, je n'ai pas eu ce type de problème.

L'enquêteur : Citez quelque chose que vous aimez dans la culture française.

Helen : J'aime le pique-nique.

L'enquêteur : Comparez-vous souvent la culture française à votre propre culture ?

Helen : Je les compare un peu. Je compare les habitudes des gens dans les deux pays, surtout la question de prendre la douche.

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image réelle de la France ?

Helen : Je pense que les médias au Brésil montrent une France idéalisée. On voit souvent des programmes sur les monuments historiques en France et l'économie.

L'enquêteur : Vous comportez-vous différemment en classe de langue et ailleurs ? En quel sens ?

Helen : Non, je suis toujours la même dans et en dehors de la salle de classe.

L'enquêteur : Êtes-vous différente des autres étudiants qui viennent d'autres pays dans la classe ?

Helen : Je suis un peu timide.

L'enquêteur : Quelle différence y a-t-il entre les professeurs dans votre pays et votre professeure de français ici ? Quelle différence voyez-vous dans les rapports avec les étudiants ici et là-bas ?

Helen : Je pense que les professeurs au Brésil sont un peu autoritaires. Ici les professeurs sont plus accessibles et parlent avec nous en dehors de la salle de classe. Je pense que seulement les professeurs de français sont comme ça, mais je ne sais pas exactement. On travaille sur des copies distribuées par la professeure. Je pense qu'ils sont les mêmes.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? Pouvez-vous développer ?

Helen : J'ai eu honte quand Emmanuel a dit que je mange beaucoup ; elle l'a dit dans la classe. J'ai aussi honte quand le Saoudien dit que les Brésiliennes sont belles et quand le garçon israélien dit que je vais lui manquer.

L'enquêteur : Comment êtes-vous positionnés dans la salle de classe ? Aimez-vous changer votre place et travailler avec d'autres personnes ? La professeure change-t-elle votre place de temps à autre ?

Helen : Je change ma place dans la classe et tout le monde le fait. Je m'assois où il y a une place vide. La professeure ne change jamais nos places. Quand il s'agit de travailler en groupe, la professeure change nos places.

L'enquêteur : La professeure accorde-t-elle une importance spéciale à un étudiant précis dans la classe ? Y a-t-il une raison ? Est-ce que cela vous dérange ?

Helen : Je pense que oui. Emmanuel, l'autre fille brésilienne dans la classe, est la star de la classe [rires]. Je préfère que la professeure parle pareil avec tous les apprenants dans la classe.

L'enquêteur : Quelles difficultés rencontrez-vous souvent lorsque vous communiquez en français avec des Français ? Et avec les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

Helen : Je pense qu'il est plus facile pour moi de parler avec un étranger, parce que l'étranger parle lentement contrairement aux Français.

L'enquêteur : Que faites-vous pour perfectionner votre niveau de français en dehors de votre cours ?

Helen : J'étudie la grammaire. Je parle aussi le français avec mon amie brésilienne à la résidence, elle parle très bien le français, elle fait un cours de niveau B2.

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence (ou une hiérarchie) entre votre culture et la culture française ?

Helen : La culture brésilienne est numéro un pour moi.

L'enquêteur : Sur quels sujets aimez-vous débattre avec les Français ?

Helen : J'aime parler de leur quotidien, ce qu'ils font tous les jours, ce qu'ils font le soir, etc.

L'enquêteur : Avez-vous travaillé dans la salle de classe avec quelqu'un une seule fois ? Pourquoi ?

Helen : J'ai travaillé une seule fois avec le garçon canadien, mais je ne le déteste pas [rires].

L'enquêteur : Contactez-vous les autres étudiants étrangers qui sont avec vous dans la classe en dehors de la salle de classe et pourquoi ?

Helen : Oui. Je suis en contact avec la fille thaïlandaise, la fille polonaise et les deux Chinoises. On sort ensemble dans la ville.

L'enquêteur : Votre séjour en France a-t-il changé votre regard par rapport à votre pays ?

Helen : Maintenant, je pense que le Brésil est un beau pays. Au Brésil, les gens travaillent beaucoup, en France ils travaillent peu. Le climat est mieux plus agréable au Brésil qu'en France. Donc j'aime bien le Brésil et mon pays me manque, mais quand même, j'aime la France.

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Helen : Je pense que la langue est la difficulté majeure pour connaître les Français. Je pense que je peux trouver des Français dans les places publiques.

L'enquêteur : Voudriez-vous vous installer en France plutôt que dans votre pays ?

Helen : Je préfère vivre en France pour l'instant, mais pour m'installer et passer le reste de ma vie je préfère le Brésil parce que mes amis et ma famille sont au Brésil.

L'enquêteur : Pensez-vous que la société française est raciste ? Avez-vous vécu une expérience en ce sens ?

Helen : Non, je ne le pense pas. Quand je dis que je suis brésilienne, les Français deviennent très sympathiques avec moi et me demande du Brésil. Je ne pense pas que les Français aient des images négatives des Brésiliens.

L'enquêteur : Quelles sont vos difficultés pour travailler avec les autres apprenants dans la classe de français ?

Helen : Je n'aime pas travailler en groupe dans la salle de classe, je préfère travailler toute seule. Je pense que je travaille mieux toute seule, il est difficile pour moi de se mettre d'accord avec ce qu'ils disent les étudiants qui travaillent avec moi. Je pense que le garçon canadien est orgueilleux [rires].

Entretien avec Inma

Nom et prénom	**Inma**
Âge	25
Nationalité	Espagnole
Niveau de cours suivi	B1.1
En France depuis	Une semaine
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	Ingénierie industrielle. Employée à ********
Durée de l'entretien	01 : 59 : 21
Date de l'entretien	01/08/2013

L'enquêteur : De quel pays venez-vous ? Quelle nationalité avez-vous ?

Inma : Je viens de l'Espagne, je suis espagnole et je n'ai pas d'autre nationalité. J'ai déjà fini mes études à l'université. J'ai fait mes études en ingénierie industrielle ; je travaille dans ce domaine avec l'entreprise **********. J'habite et je travaille à Valencia en Espagne. J'avais fait mes études universitaires à l'*Universitat Politècnica de Valencia.*

L'enquêteur : Pourquoi êtes-vous en France ?

Inma : C'est ******** Electric qui m'a envoyée en France pour faire un cours de français. J'ai besoin de faire ce cours pour pouvoir rédiger des e-mails en français, j'ai pas mal de conférences téléphoniques et j'ai pas mal de réunions aussi, on travaille tous les jours avec des gens dans la même entreprise à Grenoble.

L'enquêteur : Depuis quand apprenez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Inma : J'ai fait deux cours intensifs de langue française en Espagne pendant six mois, dont trois mois dans le niveau A1 et 3 mois dans le niveau A2. J'ai fait les cours de français, car mon entreprise est une entreprise française, je travaille à Schneider Electric.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Inma : Je suis en France depuis une semaine, mais je resterai encore trois semaines. Je suis ici pour faire un cours de français pendant un mois. Je pars en Espagne le 24 août. C'est ******Electric qui m'a envoyée en France pour faire ce cours.

L'enquêteur : Êtes-vous déjà venue en France auparavant ?

Inma : Oui, je suis déjà venue 4 fois à Grenoble. Je suis restée 4 jours à chaque fois. J'ai visité Paris aussi pendant deux semaines, c'était il y a 3 ans.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Inma : La première chose que je pensais par rapport à la France était que c'est un pays romantique ; et que Paris est une belle ville, et des choses pareilles.

L'enquêteur : Que veut dire « romantique » pour vous ?

Inma : Je pense que c'est la tour Eiffel qui est très jolie, les parcs aussi, les lumières, et la musique, car dans tous les films français il y a de la musique. Les terrasses des restaurants sont très jolies. La langue aussi est très belle.

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Inma : Les gens en France sont un peu distants. Je pense que les Français sont très polis. Les Français sont arrogants et ont de l'ambition, surtout de ce qui concerne le football, il y a un petit conflit entre la France et l'Espagne. Je suis plutôt avec l'équipe de Barcelone en Espagne. Je pense que les Français ont un problème avec Rafael Nadal.

Avant, je pensais que les hommes français sont grands. Il est vrai que beaucoup de Français font du sport, alors ils sont sportifs. Ici, à Grenoble, tout le monde fait du vélo et de la randonnée. Maintenant, je trouve que l'homme français ressemble à l'homme espagnol.

En ce qui concerne les Françaises, je ne sais pas, car je pensais plutôt aux hommes français, mais pas aux femmes [rires].

L'enquêteur : Est-ce que l'image que vous aviez de la France et des Français a changé depuis que vous habitez ici ?

Inma : Ce qui concerne le romantisme, je trouve, maintenant, que la France est comme les autres pays. C'est vrai qu'il y a des lieux qui sont très jolis et de jolis restaurants, les terrasses qui donnent directement sur les voies publiques sont jolies, mais c'est différent du romantisme. Il est possible, mais je ne suis pas sûre, que les Français ont une idée un peu mauvaise des Espagnols : ils disent que les Espagnols n'ont pas le sens de la responsabilité et pas ponctuels. Dans les réunions que je fais dans mon entreprise dont il y a beaucoup de Français, je dois souvent attendre les Français, qui arrivent en retard. Je trouve que les Espagnols respectent leurs rendez-vous mieux que les Français. Je trouve que ce n'est pas bien qu'ils ont de mauvaises idées de nous, mais peut-être pas tous les Français qui le pensent. Les Français pensent que les Espagnoles font la fête tout le temps, mais ce n'est pas vrai.

Je trouve que les Français sont très agréables parce que quand tu as besoin de quelque chose tu peux leur demander. Ils sont, toujours, très gentils et sympathiques. Une fois une personne nous a accompagnés pour nous indiquer le chemin qu'on devait prendre. Même si tu ne parles pas le français comme c'est mon cas, il n'y a pas de problème, car les Français attendent patiemment que tu parles, ils t'écoutent, je trouve que c'est bien.

Je trouve que les femmes françaises sont comme les Espagnoles, les hommes français sont comme les hommes espagnols aussi. Il est vrai que je connais plus d'hommes français que de femmes, car dans mon entreprise il y a plus d'hommes que de femmes.

L'enquêteur : Avez-vous eu des difficultés pour communiquer en français quand vous êtes arrivée en France ? Est-ce que les gens vous comprenaient facilement ? Si non, pour quelles raisons ?

Inma : Non. Les Français sont très gentils, même si je parle mal le français, les Français font un effort pour me comprendre.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile à cause de la non/mauvaise maîtrise de la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Inma : Peut-être, c'est plutôt quand j'ai commencé à parler français, c'est-à-dire je commence à parler français, mais je m'arrête à un moment donné, car je ne sais plus comment dire certaines choses en français, donc je devais changer de code linguistique et passer à l'anglais. Ce que je parlais, par conséquent, était un mélange de l'anglais et du français, ce qui créait une confusion chez mon interlocuteur, je trouve cela normal. Maintenant, je trouve que je peux mieux communiquer avec les Français, ils font beaucoup d'efforts pour me comprendre, car mon français est horrible [rires].

Concernant les expériences drôles, une fois, dans une réunion à l'entreprise, j'ai dû présenter des choses que j'ai faites pour le boulot, alors il m'a fallu du temps, car la présentation était en français. À la fin de mon intervention, j'ai demandé à mes collègues s'ils m'ont comprise, ils m'ont répondu « Non » [rires]. Alors j'étais un peu énervée, car je veux bien parler français, mais je n'y arrivais pas. Il y avait deux Français, un qui me comprenait bien et l'autre disait tout le temps « est-ce que tu voulais dire ça ? » alors je répondais « oui, oui, c'est ça ». Je trouve que les Français font beaucoup d'effort pour me comprendre.

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Inma : J'ai bien sûr changé certaines de mes habitudes depuis que je suis en France. Par exemple l'heure de dîner et du déjeuner. En Espagne, normalement, on déjeune plus ou moins

à 14 heures, mais dans mon entreprise on mange entre une et deux heures, ici je mange entre 11h30 et 12h30. En Espagne je prends le petit déjeuner chez moi, vers 10 heures, je prends un fruit ou un yaourt, en France, je dois manger beaucoup au petit déjeuner, car je ne peux manger qu'après 11h30. En Espagne je dîne vers 9h, par contre en France je prends mon dîner à 6 ou 7 heures ce qui est très différent pour moi. J'ai dû changer mes heures de repas parce que je suis les cours de français.

Mes habitudes ici sont différentes de celles en Espagne parce que mes activités sont différentes de celles en Espagne.

Si je reste ici plus longtemps, ça ne serait pas grave, car les deux cultures française et espagnole sont très proches et peu différentes.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous dans la vie en France ? Pourquoi ?

Inma : Je ne trouve pas qu'il ait des choses bizarres ou qui peuvent me choquer en France.

L'enquêteur : Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?

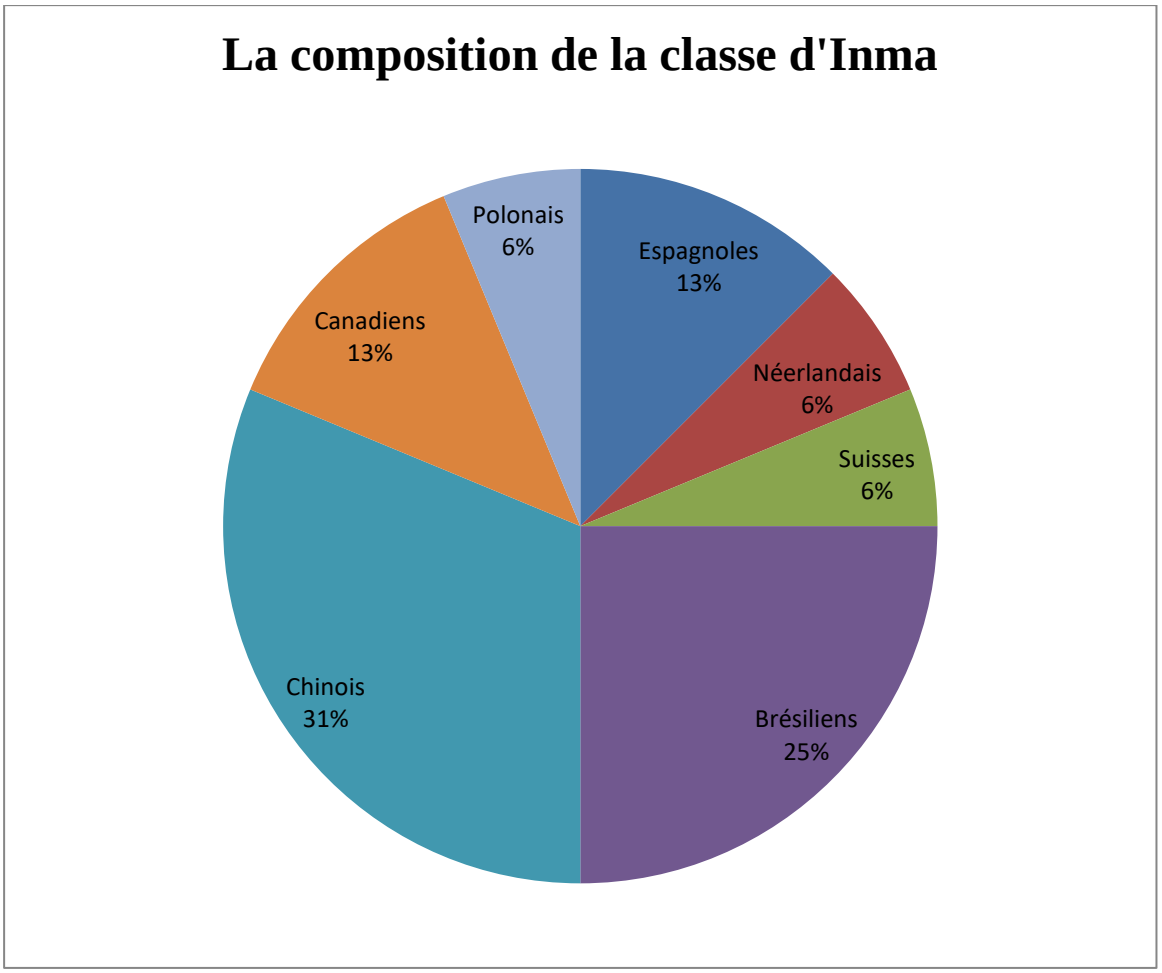
Inma : Peut-être, je ne me vois pas très différente des Françaises. Il y a beaucoup de choses partagées entre l'Espagne et la France.

L'enquêteur : Voudriez-vous vous installer en France plutôt que dans votre pays ?

Inma : Je ne sais pas. J'aime beaucoup l'Espagne et Valencia, mais je trouve que la France est un beau pays. Mais je trouve que le climat en Espagne est très agréable, en France ça change tout le temps.

La composition de la classe d'Inma :

Pays	Apprenant	Apprenante
Chine	0	5
Espagne	0	2
Brésil	2	2
Pays-Bas	1	0
Pologne	1	0
Suisse	0	1
Canada	0	2



Comment Inma voit-elle les autres apprenants dans a classe de français ?

- ***Les Néerlandais :*** Je ne sais pas, car je ne l'ai jamais pensé. Le garçon néerlandais est un peu arrogant, il est sympathique.
- ***Les Suisses :*** Pour moi, les Suisses sont très sympathiques. Ils habitent chez leurs parents jusqu'à 18 ans seulement, je crois que cela est bien. En Espagne ce n'est pas la même chose. Moi j'habite chez mes parents jusqu'à maintenant.
- ***Les Espagnoles :*** Les Espagnoles sont parfaites, très gentilles et amusantes.
- ***Les Brésiliens :*** Ils aiment beaucoup danser et faire des relations avec les gens. Ils sont toujours avec le sourire et ils sont sympathiques.
- ***Les Chinois :*** Ils sont un peu distants et froids et ils sont toujours ensemble. Je ne sais pas pourquoi ils sont toujours ensemble, même les Chinois qui habitent en Espagne sont toujours ensemble.
- ***Les Canadiens :*** Je n'ai pas beaucoup parlé avec les Canadiennes car elles parlent beaucoup anglais. Pour moi c'est mauvais parce que, d'accord, tout le monde parle anglais, mais si tu veux connaître une autre personne en France, tu dois parler

français ; ils sont toujours ensemble et parlent anglais. On peut sortir avec les Canadiens, mais il faut leur parler en anglais.

- ***Les Polonais :*** Le garçon polonais parle bien français, il est gentil, il est avec nous en classe, mais une fois dehors, il part vite parce qu'il connaît d'autres personnes ici.

Dans la classe il y a des Canadiennes qui sont chinoises d'apparence physique.

L'enquêteur : Êtes-vous réellement intéressée par la France et les Français ou l'apprentissage de la langue et la culture relèvent uniquement pour vous d'une contrainte professionnelle ?

Inma : J'aime la France, je trouve que c'est un beau pays et il y a beaucoup de choses à voir ici. Si je dois choisir un autre pays, autre que l'Espagne pour y vivre, cela serait la France.

L'enquêteur : Qu'est-ce que vous auriez aimé apprendre chez vous en cours de français afin de mieux vous aider à préparer votre séjour en France ?

Inma : En Espagne, j'avais un professeur français pendant mes 6 mois de cours de français.

L'enquêteur : La pluralité de nationalités en salle de cours vous pose-t-elle un problème ? De quel type ?

Inma : Le fait que l'on est de pays différents ne me pose pas de problèmes. Je trouve ce mélange intéressant parce que tu peux parler français avec des gens qui ont des accents différents, peut-être comme moi : je n'ai pas un bon accent et tu dois faire un effort pour pouvoir me comprendre. Je ne sais pas si cela pourrait améliorer mon accent, car pour améliorer mon français je pense que je dois parler avec des Français. S'il y a beaucoup de personnes qui appartiennent à la même nationalité, cela sera une mauvaise chose, car sûrement ils vont parler espagnol entre eux par exemple. Quand il y a un mot dans le cours que tu ne comprends pas, le professeur doit expliquer ce mot difficile en français, mais si on est tous espagnols, il suffit de dire le sens de ce mot en espagnol, c'est plus rapide et plus facile.

Pour apprendre le français, il est mieux que je sois la seule espagnole dans la classe, mais quand j'ai rencontré cette fille espagnole dans ma classe, j'étais soulagée parce que rencontrer une personne qui a la même nationalité que la nôtre est bien pour pouvoir se raconter des choses que je ne peux pas les dire en français.

L'enquêteur : Qui est-ce qui travaille avec qui dans votre classe ?

Inma : Je travaille avec la personne qui est assise à côté de moi, parfois je travaille toute seule, parfois avec 2 ou 3 autres étudiants.

L'enquêteur : Comment êtes-vous positionnés dans la salle de classe ? Aimez-vous changer votre place et travailler avec d'autres personnes ? Votre professeure change-t-elle votre place de temps à autre ?

Inma : La professeure ne change pas nos places, tous les étudiants changent leurs places tous les jours. J'aime changer ma place pour ne pas m'asseoir tout le temps à côté de la fille espagnole, une chose qui n'est pas bien. J'ai travaillé avec plusieurs étudiants, mais pas tous, pas encore en tout cas.

Pour le choix de la personne avec qui j'aime travailler, je trouve que c'est la personne qui compte et non pas sa nationalité. Il n'y a pas une personne précise avec qui j'aime travailler, mais en tout cas j'aime travailler avec le Polonais et je le trouve très sympathique. Je pense que tous les autres apprenants dans la classe sont sympathiques. Je n'ai pas encore travaillé avec les Chinoises ni avec la fille suisse.

L'enquêteur : Quelle langue parlez-vous d'habitude en salle de classe ?

Inma : Dans la classe, on parle toujours français. Une fois, une Chinoise ne se rappelait pas de ce qu'elle voulait dire, donc une autre Chinoise lui a expliqué quelque chose en chinois. La professeure ne nous parle qu'en français, elle nous dit parfois juste un mot en anglais, mais jamais des phrases. Notre professeure est française, mais elle a habité en Argentine pendant 5 ans peut-être, alors elle parle espagnol, mais elle nous parle toujours en français ; juste une fois, elle nous a dit « ce mot veut dire …… en espagnol ».

L'enquêteur : À votre avis, y a-t-il une différence entre étudier la culture française en français et l'étudier dans votre langue maternelle ? Quelles différences y a-t-il entre trois textes rédigés en trois langues différentes mais qui ont le même contenu ?

Inma : Je pense que cette relation est plus ou moins la même. La petite différence qui peut y avoir, c'est le type de cours. Les cours de français sont plus amusants des cours qui se passent à l'université et qui sont plus sérieux.

L'enquêteur : Comment trouvez-vous les autres apprenants dans votre classe ?

Inma : Je trouve bizarre que les Chinois, qui ont des prénoms difficiles, car ce sont des prénoms chinois, ont tous des prénoms français. Les Chinois font ce changement de prénoms quand ils vont dans un autre pays. Quand tu rencontres un Chinois, il te donne d'abord son prénom chinois et il te dit ensuite « mon prénom français est… ». Lorsqu'ils sont en Espagne, ils te donnent un prénom espagnol ; si tu veux parler avec un chinois, c'est possible qu'il ait 5 prénoms [rires]. C'est vrai que leurs prénoms sont difficiles, mais ils peuvent choisir un prénom plus facile, mais ne pas changer de prénoms à chaque fois qu'ils sont dans un pays différent.

L'enquêteur : Comment vos relations dans la salle de classe sont-elles construites ?

Inma : Dans ma classe, les relations sont proches quand les niveaux de langue sont proches, c'est-à-dire que les étudiants qui ont un niveau plus élevé en français parlent plus que les autres. Je pense que le fait de parler avec une personne ou une autre reste un choix personnel, moi, le premier jour j'ai parlé beaucoup avec le Polonais ; après lorsque l'on se voit en dehors de la classe, on parle ensemble. Je pense que l'apparence de la personne joue un rôle, l'apparence du garçon polonais me dit qu'il est sympathique, les Canadiens par exemple donnent l'impression qu'ils sont distants, je pense que comme les Canadiennes parlent anglais, qui est une langue internationale, il est difficile de parler français avec elles pour longtemps, car elles vont bien sûr changer vers l'anglais et moi je n'aime pas cela, mon anglais n'est pas très bien et maintenant je veux bien apprendre le français.

Avec la fille espagnole, je parle toujours espagnol et je n'aime pas cela non plus. En tout cas le fait de parler français avec une Espagnole ne me semble pas logique.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure vous apprend-elle des éléments de la culture française ? Lesquels ?

Inma : Oui, un peu. Elle travaille des sujets des journaux français, elle nous donne des textes sur des écrivains français.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Inma : Je pense que la culture est les traditions, les habitudes, les coutumes, les habitudes comme la cuisine, etc. Je pense que les habitudes entre la France et l'Espagne sont différentes concernant les heures des repas, mais se ressemblent aussi comme le fait de faire du sport, et sortir avec les amis qui sont plus ou moins les mêmes.

L'enquêteur : Dans une discussion avec les Français qu'est-ce que c'est le plus difficile pour vous, l'aspect linguistique ou le culturel ?

Inma : Je pense que c'est la langue.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous un/des problèmes pour communiquer avec eux ?

Inma : En France, j'ai un ami espagnol à Paris, mais je n'ai pas vraiment d'amis français. Je connais juste les collègues qui sont à Schneider à Grenoble.

Je n'ai pas d'amis français en Espagne non plus, juste les collègues au travail.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation dans votre cours de français.

Inma : Je pense que les sujets qui sont intéressants et qui me motivent sont ceux sur le voyage. La grammaire est intéressante aussi.

En ce qui concerne les autres apprenants, je n'aime pas qu'ils posent des questions à la professeure à la fin du cours.

Je n'aime pas que la professeure donne beaucoup d'activités de compréhension écrite qui prennent beaucoup de notre temps. Moi je trouve que l'on doit surtout travailler l'expression orale. De ce qui concerne la compréhension orale, je trouve intéressant le travail que l'on effectue au laboratoire quand on écoute des enregistrements une, deux et trois fois, mais je trouve plus intéressant de travailler la compréhension orale ensemble.

L'enquêteur : Quelle langue utilisez-vous souvent pour parler en dehors de la salle de classe ?

Inma : Je parle français avec le garçon néerlandais, avec une amie norvégienne qui est dans une autre classe. Je parle espagnol avec la fille espagnole qui est avec moi dans la classe et avec une autre personne.

L'enquêteur : Échangez-vous par e-mail avec des Français ?

Inma : Oui, j'envoie des e-mails aux collègues à Schneider Electric. Quand j'écris un e-mail en français, je l'écris, ensuite je le traduis sur Google Traduction qui est mauvais en français, mais mieux en anglais. J'oublie souvent les accents, je lis et je relis l'e-mail après l'avoir envoyé et je trouve qu'il y a beaucoup de choses à modifier [rires]. J'ai un collègue français à Grenoble qui me renvoie mes e-mails avec la correction [rires], il est très sympathique.

L'enquêteur : La culture française est-elle efficace pour vous ? Pourquoi ?

Inma : Je pense que la culture française ne m'est pas difficile.

L'enquêteur : A-t-on parlé de vous dans la classe ? Étiez-vous contente ? Pourquoi ?

Inma : Je n'ai pas encore parlé de l'Espagne, mais je trouve intéressant si je parle de l'Espagne dans la classe, car il y a les étudiants chinois, polonais et brésiliens qui ne connaissent pas la culture espagnole.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans ou en dehors de la salle de classe ?

Inma : Non, je n'ai pas eu des problèmes avec les autres étudiants.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un de vos professeurs ?

Inma : Hier, je voulais dire quelque chose à la professeure, mais elle ne m'a pas comprise. Mon amie espagnole m'a aidé et, toutes les deux, on a pu lui passer le message. La première réaction de la professeure lorsqu'elle ne m'a pas comprise était l'étonnement et l'interrogation. La professeure, en général, fait un effort pour nous comprendre, à la fin, elle nous a comprises et nous l'avons comprise aussi.

L'enquêteur : Sur quels sujets aimez-vous apprendre dans la salle de classe ?

Inma : Les sujets du sport, du voyage et tout ce qui est typique comme la nourriture.

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image réelle de la France ?

Inma : Je pense que les médias en Espagne montrent juste la vérité de la France.

L'enquêteur : Vous comportez-vous différemment en classe de langue et ailleurs ? En quel sens ?

Inma : Cela dépend du jour, en général je suis toujours la même, mais si un jour je n'ai pas envie d'être dans la classe, d'écouter et parler je suis différente.

L'enquêteur : Vous aimez plutôt apprendre sur la vie quotidienne des Français ou sur la musique, l'art et histoire ?

Inma : Je pense que je préfère apprendre sur la vie quotidienne des Français parce que pour moi cela est plus intéressant que l'histoire par exemple, que je peux étudier et lire en espagnol. Comme je suis en France, il est mieux d'apprendre sur la vie quotidienne des Français qu'à regarder un programme à la télévision qui explique sur ce sujet. J'aimerais bien que la professeure travaille ces sujets, mais elle suit un manuel de français, donc dans ce manuel il y a un peu sur tout.

L'enquêteur : En cours de langue y a-t-il eu des problèmes entre d'autres étudiants et votre professeur ? Pour quelle raison ?

Inma : Je pense qu'il y a 4 ou 5 personnes dans la classe qui veulent changer de classe pour aller dans un niveau supérieur : ils croyaient que leur niveau est supérieur à celui de notre classe. La professeure leur a dit plusieurs fois que c'est possible qu'une seule personne puisse changer de groupe, plus ou moins, tous ils sont pareils, peut-être un parle mieux que les autres, mais c'est possible qu'il n'est pas bien dans l'expression écrite et vice-versa. La professeure est en train d'analyser leur situation. À mon avis, un parmi eux pourrait changer de niveau, mais pas tous. Les autres sont un peu fâchés. Il y a un étudiant qui a rendu le livre de français qu'il avait acheté pour notre cours parce qu'il croyait pouvoir changer de niveau, mais cela n'a pas marché pour lui. Ces étudiants sont deux Canadiennes, un Néerlandais et une Chinoise. Je pense que c'est la Chinoise qui doit changer de niveau, car elle parle très bien français.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? Pouvez-vous développer ?

Inma : Non, je n'ai jamais eu honte dans la salle de classe.

L'enquêteur : Quelles sont les différences entre le portrait fait des Français dans vos manuels de FLE et la réalité ?

Inma : Quand j'ai commencé mes cours de français, les Français disent toujours merci, excusez-moi, etc. Cela est vrai, mais je suis allée au centre-ville et j'ai constaté qu'ils ne parlent pas beaucoup et ils sont normaux.

L'enquêteur : La professeure accorde-t-elle une importance spéciale à un étudiant précis dans la classe ? Y a-t-il une raison ? Est-ce que cela vous dérange ?

Inma : Je pense qu'elle se comporte pareil avec nous tous. C'est vrai que quand je parlais moi et l'autre fille espagnole en dehors d'une activité dans la classe, j'ai remarqué que cela dérange la professeure et je trouve que cela est normal. La professeure fait la même chose avec nous et avec les autres.

L'enquêteur : Le cours de français, et ce que vous y avez appris, a-t-il changé votre comportement ?

Inma : Je ne pense pas que ce cours va me changer, je pense que je vais juste apprendre la langue.

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence (ou une hiérarchie) entre votre culture et la culture française ?

Inma : Je choisis, premièrement, la culture espagnole, ensuite la française.

L'enquêteur : Sur quels sujets aimez-vous débattre avec les Français en général ?

Inma : Je ne sais pas… de la langue française, peut-être, de leurs habitudes.

L'enquêteur : À votre avis, y a-t-il une différence entre étudier la culture française en français et l'étudier dans votre langue maternelle ? Quelles différences y a-t-il entre trois textes rédigés en trois langues différentes mais qui ont le même contenu ?

Inma : Je pense que c'est un peu différent. Certaines expressions sont peut-être propres à la langue espagnole ou française, mais le contenu est simplement le même.

L'enquêteur : Est-ce que rencontrer et parler avec les autres apprenants dans la classe vous intéresse ? Pourquoi ?

Inma : Oui, c'est pour parler français avec eux.

L'enquêteur : Contactez-vous les autres étudiants qui sont dans votre classe en dehors de la salle de classe ?

Inma : Parfois on fait des sorties et des voyages organisés par le CUEF ; dans ce cas, on est tous ensemble. Une fois, on est sortis en ville pour dîner, moi, les Canadiennes, un garçon espagnol et mon amie norvégienne aussi. Je préfère quand même rencontrer des Français, car cela est mieux pour moi pour que j'apprenne mieux le français.

L'enquêteur : Votre séjour en France a-t-il changé votre regard par rapport à votre pays ?

Inma : À mon avis, il y a beaucoup de choses à changer en Espagne, mais je pense qu'il faut donner du temps à l'Espagne aussi.

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Inma : je ne pense pas qu'il est difficile de faire des liens avec les Français, car ils sont gentils et conviviaux. Pour rencontrer les Français, c'est possible de les rencontrer à l'université, je pense.

Entretien avec Jess

Nom et prénom	**Jess**
Âge	24
Nationalité	Canadienne
Niveau de cours suivi	A2.5
En France depuis	Un mois.
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	Dernière année de licence dans les Ressources Humaines.
Durée de l'entretien	01 : 08 : 16
Date de l'entretien	01/08/2013

L'enquêteur : De quel pays venez-vous ? Quelle est votre nationalité ?

Jess : Je viens du Canada et je suis Canadienne.

L'enquêteur : Pourquoi êtes-vous venue en France ?

Jess : Je suis venue en France pour faire un cours de français. J'ai besoin de faire ce cours pour mon travail qui sera dans les Ressources Humaines. Il y a beaucoup de gens qui parlent français au Canada. Je fais ce cours car au Canada on a les deux langues : le français et l'anglais. Je suis étudiante en dernière année de Licence.

L'enquêteur : Depuis quand apprenez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Jess : Je fais un cours de français depuis un mois en France. J'ai étudié le français pendant 7 ans au lycée et au collège au Canada. Je parlais français avec mes amis quand je voyage.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Jess : Je suis en France depuis un mois. J'ai passé une semaine de vacances à Barcelone, puis je suis rentrée en France pour le cours de français. Je suis arrivée en France le 25 juillet 2013.

L'enquêteur : Êtes-vous déjà venue en France auparavant ?

Jess : C'est mon deuxième voyage en France. Je suis venue auparavant, je suis restée 20 jours. La première fois je suis venue pour passer mes vacances, pour savoir comment les Français vivent, voir ce qu'ils mangent et comment ils passent leur temps libre.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Jess : Je pensais que la nourriture est très bonne en France. J'aime le pain et le vin qui sont bien meilleurs qu'au Canada, et moins chers aussi. Les gens en France sont gentils, mais beaucoup de personnes ont une difficulté pour parler anglais. Je pensais que les garçons français sont romantiques, mais ce n'est pas vrai, ils font des choses qu'ils les pensent romantiques, mais ce sont des choses juste bizarres.

L'enquêteur : Que veut dire « romantique » pour vous ?

Jess : Ce sont les mots que les garçons emploient. *The words that a guy uses to be romantic they was genuine, but you believe it because there is a connection. Guys in France try to romance the people that come to visit because it's a French stereotype, they try to show you the French kiss, and the French way and I think it's funny because I don't find it genuine because you don't know me. If you got to know the person, then it becomes genuine. In this situation, I believe in these words, but if you don't know them, the French guys try's to be romantic but it's not genuine* [Pour que les mots que les garçons emploient soient romantiques, ils devraient être sincères, tu les crois grâce à la connexion avec l'autre personne. Les garçons en France essayent de draguer les étrangers qui viennent visiter la France, car c'est un stéréotype français. Ils essayent de te montrer le baiser avec langue (*French Kiss*) et la façon de faire à la française. Moi, je trouve cela drôle, car ce n'est pas sincère ce qu'ils font, car ils ne te connaissent pas. C'est quand tu arrives à connaître la personne que cela peut devenir sincère. Alors je peux croire aux mots. Mais, si on ne les connaît pas, les garçons français essaient d'être romantiques, mais ce n'est pas sincère]

L'enquêteur : Avez-vous eu des difficultés pour communiquer en français quand vous êtes arrivée en France ? Est-ce que les gens vous comprenaient facilement ? Si non, pour quelles raisons ?

Jess : La première fois, j'ai eu des difficultés pour communiquer avec les Français, car mon accent était très mauvais ; mais la deuxième fois, donc durant mon deuxième séjour en France, actuellement, j'ai parfois des problèmes, mais pas toujours, car mon accent me pose des problèmes, parfois je ne trouve pas les mots… Dans cette situation difficile, j'utilise beaucoup de gestes et j'essaye d'utiliser des mots plus simples pour faire une discussion. Parfois je remplace les mots que je ne trouve pas en français par des mots anglais. Je parle bien sûr anglais avec les autres Canadiens.

L'enquêteur : Est-ce que votre niveau de français vous pose des problèmes pour communiquer avec les Français ? Quels moyens utilisez-vous pour vous faire comprendre ?

Jess : Oui, la langue me pose des problèmes pour communiquer. En général, j'utilise beaucoup de gestes, je répète ce que je dis et je demande aux autres de me parler lentement avec des mots simples.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile à cause de la non/mauvaise maîtrise e la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Jess : Si tu parles anglais avec les gens en France, ils se montrent restreints et ils ne se montrent pas partants pour t'aider… pas tout le monde, mais il y a des gens qui ont cette attitude. Tous les gens que j'ai rencontrés et ont voyagé en France m'ont dit la même chose. Si tu essayes de parler français avec les gens, ils ont plutôt une attitude positive envers toi. *Also, this is about my accent. They think I'm American, but that is everywhere in the word not only in France. If they find you are Canadian, no problem* [rires] [C'est aussi à cause de mon accent. Ils pensent que je suis américaine, mais cela m'arrive partout dans le monde, pas seulement en France. S'ils se rendent compte que vous êtes Canadien, pas de problème]. Cela est un autre problème. J'ai eu une expérience que je pense drôle : c'était pendant mon premier voyage en France, c'était à cause du mot « toilettes » qui m'a fait rigoler, car au Canada on dit plutôt « bathroom or washroom ». Je trouve drôle aussi quand les Français parlent anglais, ils mélangent souvent en anglais entre *funny and fun* c'est comme ne pas faire la différence entre drôle et amusant.

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Jess : J'aime adopter la culture du pays que je visite, j'essaye de faire la même chose que les autochtones. Je mange tard en France, et je fais du sport. J'aime acheter des vêtements en France, mais je n'ai pas beaucoup d'argent, je suis étudiante [rires]. Ici je prends le vélo pour me déplacer, une chose que je n'ai jamais faite auparavant, car au Canada, je prends ma voiture pour me déplacer. Je trouve que le vélo est bien pour faire du sport, au Canada je ne fais pas de sport, mais enfin, je préfère la voiture.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous dans la vie en France ?

Jess : Les Français prennent toujours un dessert et du fromage après les repas, une chose que l'on ne fait jamais au Canada, pour moi, cela est bizarre, mais j'aime ça. J'ai trouvé bizarre [certains types de toilettes en France], j'ai vu une à Lyon dans un bar *it's just a hole in the ground and you have to squat* [c'est juste un trou au sol et tu dois t'accroupir]. J'ai trouvé cela très bizarre, cela m'a vraiment choquée car durant ma première visite en France je n'avais pas

remarqué cela. En tout cas j'ai vu ce type de toilettes dans un seul bar, je pense que c'est bizarre pour les gens qui sont en France aussi.

L'enquêteur : Est-ce que l'image que vous aviez de la France et des Français a changé depuis que vous habitez ici ?

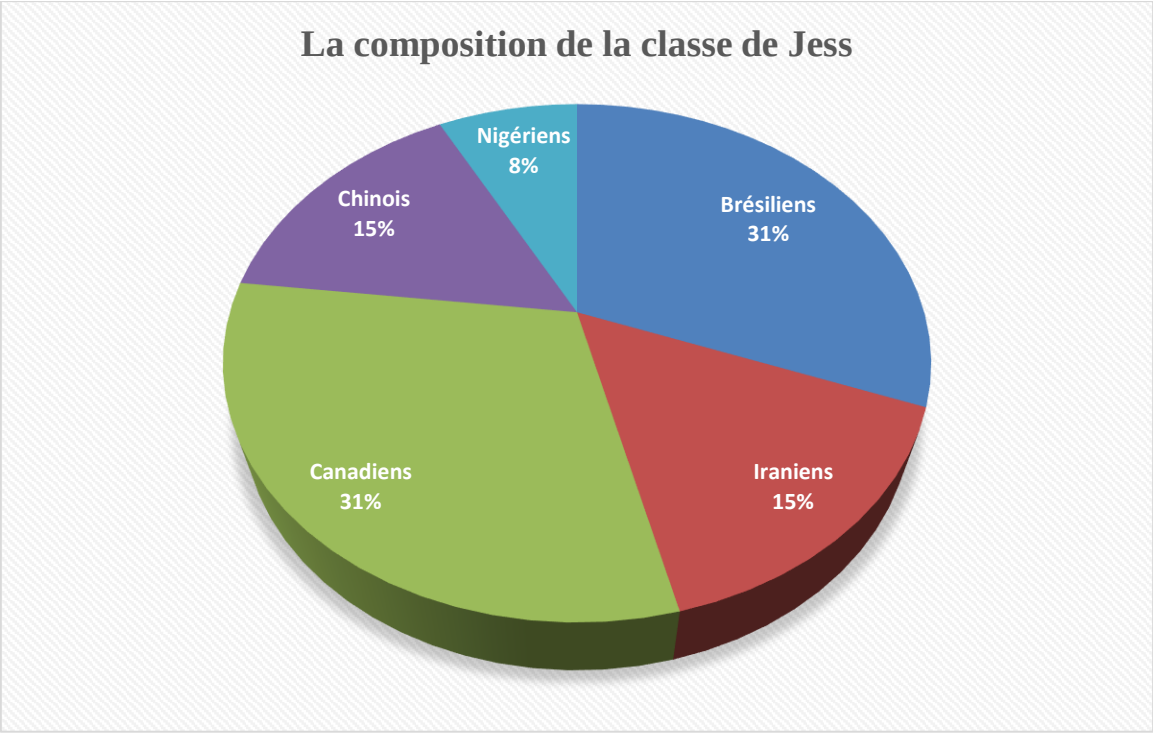
Jess : Je trouve que la nourriture est très bonne en France. Je pense qu'il y a deux types de personnes en France, les gens de villages qui sont plus gentils que les gens qui habitent les villes. Je pense que les Parisiens ne sont pas vraiment gentils, je pense qu'ils ne le sont pas parce qu'il y a beaucoup de touristes à Paris. Les Français ne sont plus romantiques pour moi. J'aime les filles plus que les garçons, car les filles sont plus gentilles et les amis que j'ai en France sont des filles, mais pas les garçons. Je ne sais pas pourquoi je n'aime pas les garçons en France. *I think it's because they give me the impression they always want to show me the french way. I feel like there being fake* [Je pense que c'est parce qu'ils me donnent l'impression de vouloir toujours me montrer la façon de faire à la française. J'ai l'impression qu'ils sonnent faux] *They try to romance you but they don't know you so it's fake and not real* [Ils essaient de te draguer mais ils ne te connaissent pas, donc cela sonne faux et ce n'est pas réel]. Je ne sais pas pourquoi je n'ai jamais réussi à faire des amis français « hommes ».

L'enquêteur : Qu'est-ce que vous auriez aimé apprendre chez vous en cours de français afin de mieux vous aider à préparer votre séjour en France ?

Jess : Juste la langue.

La composition de la classe de Jess

Pays	Apprenant	Apprenante
Canada	0	4
Iran	2	0
Brésil	0	4
Nigéria	0	1
Chine	1	1



L'enquêteur : Le fait que vous soyez de plusieurs nationalités dans la classe vous pose-t-il des problèmes ? De quel type ?

Jess : J'aime beaucoup le fait que nous sommes de différentes nationalités, car je suis curieuse d'apprendre sur la culture, la langue et toutes les choses concernant les autres apprenants dans la classe. Je pense que c'est très intéressant.

L'enquêteur : Qui est-ce qui travaille avec qui dans votre classe ? Comment êtes-vous positionnés dans la salle de classe ?

Jess : Les Brésiliens sont ensemble, mais on se parle de temps à autre. Les Iraniens sont l'un loin de l'autre. La Nigériane est toute seule. Les Asiatiques ne travaillent pas ensemble. Les Canadiennes sont ensemble dans la classe, car on habite dans la même résidence.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous d'habitude pour communiquer dans la salle de classe ?

Jess : On parle souvent français, mais parfois, lorsqu'on rencontre une difficulté pour comprendre quelque chose, on se parle en anglais. Même entre nous, les Canadiens, on travaille et on parle en français. Je demande à la professeure quand il y a un mot que je ne comprends pas. Les Iraniens ne parlent pas ensemble dans la classe. Les Asiatiques ne se parlent pas non plus dans la classe. Les Brésiliens qui sont dans la classe parlent souvent ensemble et parlent en portugais entre eux.

L'enquêteur : Aimez-vous changer votre place et travailler avec d'autres personnes ? Travaillez-vous souvent avec la même personne ? Pourquoi ? La professeure change-t-elle vos places de temps à autre ?

Jess : Je change ma place moi-même, la professeure ne change pas nos places, mais on les change, car on change de salle aussi. Je change souvent ma place pour connaître d'autres personnes. On travaille parfois en groupe, bien sûr. Je travaille avec un garçon brésilien. J'ai déjà parlé avec un Iranien aussi.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous d'habitude pour communiquer avec les gens en dehors de la salle de classe ?

Jess : Avec mes amis canadiens, je parle anglais et parfois en français s'il y a un Français avec nous.

L'enquêteur : Le cours de langues vous aide-t-il à bien vous intégrer dans la société française ? Comment à votre avis ?

Jess : Oui, demain par exemple je vais avec toute ma classe au centre-ville et on va parler avec les gens dans la rue. J'aime beaucoup les activités en dehors de la salle de classe.

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue ?

Jess : Moi je parle anglais et français. Il est difficile pour moi de répondre à cette question. Parfois je dis que je parle seulement anglais, parfois je dis que je parle un peu de français. Je ne dis pas toujours que je parle les deux langues, car parfois on apprend une langue et on ne la pratique pas ; on parle une langue quand on la pratique.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure vous apprend-elle des éléments de la culture française ? Lesquels ?

Jess : Oui. Par exemple, demain on va sortir en ville.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Jess: *The culture is the people and how they interact with everyone, how they win their daily live and what they eat, of course. There systems like the school system, things which are legal or ilegal… I know history it's culture, but history doesn't interest me* [La culture ce sont les gens et leur manière de se comporter avec les autres, c'est comment les gens gagnent leur vie et comment ils mangent, bien entendu. La culture ce sont les systèmes tels que le système scolaire par exemple, les choses légales et illégales dans une société… Je sais que l'histoire fait aussi partie de la culture, mais cela ne m'intéresse pas.]

L'enquêteur : Dans une discussion avec un Français, c'est quoi le plus difficile pour vous, l'aspect linguistique ou le culturel ?

Jess : Je pense que c'est la langue qui me pose des problèmes. J'aime la culture française. Je pense que suis une personne qui a l'esprit ouvert, j'aime les idées différentes. J'aime ce que je fais et j'accepte les autres.

L'enquêteur : Est-ce que vous vous intéressez au quotidien des Français, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?

Jess : Oui, bien sûr. Je trouve que c'est intéressant de savoir sur le quotidien des Français.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous des problèmes pour communiquer avec eux ?

Jess : Oui. J'ai trois amies. Au Canada je n'ai pas d'amis français. J'ai connu ces Françaises pendant mon voyage en Australie.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation dans votre cours de français.

Jess : Je ne suis pas motivée lorsqu'il s'agit de travailler des sujets sur la politique. J'aime travailler le thème de la nourriture, car c'est ma spécialité : j'ai fait deux ans pour devenir chef cuisinier et j'ai donné des cours de cuisine aux enfants. J'aime les sujets de l'histoire, mais pas toujours, en fait cela dépend de la façon dont une personne raconte l'histoire.

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence entre votre culture et la culture française ?

Jess : J'aime des choses dans les deux cultures, canadienne et française, mais je ne peux pas choisir entre les deux. J'aime bien la culture australienne et je la considère comme ma culture préférée.

L'enquêteur : Dans votre classe, est-ce que c'est la Littérature, l'Histoire ou la vie quotidienne des Français qui vous intéresse le plus ? Il y a d'autres centres d'intérêt à ajouter ? Pourquoi cela vous intéresse-t-il ?

Jess : Je préfère les thèmes de la vie quotidienne. L'histoire est importante, mais cela ne m'intéresse pas beaucoup ; la même chose pour la littérature.

L'enquêteur : Quelles difficultés rencontrez-vous souvent lorsque vous communiquez en français avec des Français ? Et avec les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

Jess : Parfois, il est plus facile de parler avec les étrangers parce qu'on utilise des mots simples et on parle lentement. Quand les Français parlent ensemble, je ne comprends rien.

L'enquêteur : Échangez-vous par e-mail avec des Français ?

Jess : Oui, je le fais pour pratiquer mon français. J'échange par courriel avec une amie française à Grenoble : je lui écris en français et elle me répond en anglais, de cette manière on en profite toutes les deux. J'ai toujours des problèmes de nature grammaticale quand j'écris en français.

L'enquêteur : A-t-on parlé de vous dans la classe ? Étiez-vous contente ? Pourquoi ?

Jess : Juste le premier cours quand nous nous sommes présentés.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans la classe ou en dehors de la salle de classe ?

Jess : Non, mais il y a un garçon asiatique qui a un accent peu compréhensible quand il parle français ; en plus, il parle à voix basse. Mais il y a une fille asiatique aussi qui parle très vite et à haute voix ; elle a toujours un problème d'accent. En général, les Asiatiques font la même chose en anglais, *the Asians like to speak fast when they don't know the language because in their language it's fast so you don't should be speak fast when you don't know the language because you will make more mistakes* [les Asiatiques aiment parler vite quand ils ne connaissent pas la langue, parce ils parlent vite leurs langues, donc vous ne devriez pas parler vite quand vous ne connaissez pas bien la langue parce que vous allez faire plus d'erreurs].

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec votre professeure ? Pour quelle raison ?

Jess : Non.

L'enquêteur : Comparez-vous souvent la culture française à votre propre culture ? Pour quelle raison le faites-vous ?

Jess : Oui, je compare souvent les deux cultures. Je compare souvent les deux cuisines, je compare aussi certains mots que j'ai déjà appris au Canada avec leurs équivalents en France. Par exemple, en France, on utilise le mot « glace » mais j'avais appris au Canada que cela s'appelle « une crème de glace ». Je ne me rappelle pas si mon professeur de français au Canada était français ou québécois.

L'enquêteur : Étiez-vous en contact avec la langue ou la culture française avant de venir en France ?

Jess : Oui, car j'ai déjà fait sept ans de français au lycée et j'étais déjà venue en France.

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image réelle de la France ?

Jess : Je pense que les médias au Canada exagèrent l'image romantique de la France.

L'enquêteur : Vous comportez-vous différemment en classe de langue et ailleurs ? En quel sens ?

Jess : Quand je suis dans la classe, j'écoute la professeure et pratiquement je ne participe pas dans les cours, mais dans cette classe j'aime bien participer, car les sujets sont intéressants pour moi et il y a juste 10 ou 12 personnes dans la classe : je me sens responsable pour participer. Au Canada, je n'ai jamais participé dans mes classes.

L'enquêteur : En cours de langue, y a-t-il eu des problèmes entre d'autres étudiants et votre professeur ? Pour quelle raison ?

Jess : Non, la professeure est très gentille.

L'enquêteur : Vous intéressez-vous à la vie quotidienne des Français ? Pourquoi ?

Jess : Oui, je m'intéresse à savoir plus sur la vie des Français et, surtout, la nourriture.

L'enquêteur : Quelle différence y a-t-il entre les professeurs dans votre pays et votre professeure de français ici ? Quelle différence voyez-vous dans les rapports avec les étudiants ici et là-bas ?

Jess : J'aime ma professeure en France plus que ma professeure au Canada, car elle parle français mieux que ma professeure au Canada. La professeure au Canada utilisait parfois l'anglais, ici le cours se passe seulement en français. Quand j'ai une difficulté pour comprendre le sens d'un mot, la professeure ici m'explique le sens, mais en français ; au Canada c'est suffisant de dire le mot en anglais si je ne le connais pas en français. La professeure ici n'utilise pas l'anglais, juste quelquefois, en fait elle l'a fait juste une fois pour un seul mot.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? Pouvez-vous développer ?

Jess : Non, pas vraiment.

L'enquêteur : Apprenez-vous beaucoup de règles sociales dans la classe, ce qu'il faut faire et ne pas faire ? Donnez-moi un exemple.

Jess : Non.

L'enquêteur : Est-ce qu'il y a un étudiant qui vous dérange dans la classe ? Qui est-il et pourquoi êtes-vous dérangé par lui ?

Jess : Ce n'est pas à cause de quelque chose méchant qu'elle a fait contre moi, mais je trouve que la fille nigériane est très jeune et elle ne s'intéresse pas aux cours. Je pense qu'elle est immature, par contre j'aime beaucoup la professeure [rires]. J'aime bien les Brésiliens, mais c'est juste une impression et il me faut du temps pour les juger sur des critères profonds.

L'enquêteur : La professeure accorde-t-elle une importance spéciale à un étudiant précis dans la classe ? Y a-t-il une raison ? Est-ce que cela vous dérange ?

Jess : Elle parle avec tout le monde pareil, mais elle parle beaucoup avec moi, car je parle beaucoup.

L'enquêteur : Que faites-vous pour perfectionner votre communication avec les autres en français ?

Jess : Je dois continuer de parler avec des gens qui parlent français. Hier soir, j'ai dîné chez une amie française. Quand je suis arrivée chez elle je lui ai demandé de me parler en français, car je veux bien pratiquer mon français. Mon amie a un petit ami qui ne parle pas anglais donc on a dû parler français toute la soirée.

L'enquêteur : Sur quels sujets aimez-vous débattre avec les Français en général ?

Jess : J’aime parler du voyage, de la cuisine, de la culture, de ce que l’on peut faire dans une soirée en France.

L’enquêteur : Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?

Jess : Non, je ne le pense pas. *I think they (French girls) are very feminine, not that I'm not… They are like paper, the same with the guys. I hate to say that but this is another reason why I don't like French guys. The girls are very girly, a little bit like Barbie girls* [Je pense qu'elles (les Françaises) sont très féminines, ce n’est pas que je ne le suis pas… C’est comme si elles étaient en papier, et c’est pareil avec les garçons. Je déteste dire cela, mais c'est une autre raison pour laquelle je n'aime pas les garçons français. Les filles sont très fifilles, un peu comme des poupées Barbie].

L’enquêteur : L’âge des autres apprenants dans la classe influence-t-il votre apprentissage négativement ou positivement ?

Jess : Pour un cours de langue, cela ne me dérange pas le fait que les étudiants sont très jeunes ou plus jeunes que moi. Pour rencontrer et faire connaissance avec les gens, je préfère des gens plus âgés, qui ont mon âge et plus.

L’enquêteur : Contactez-vous les autres étudiants étrangers qui sont dans votre classe en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Jess : Oui, avant de venir en France, au Canada, la professeure qui s’occupe de notre groupe qui est venu en France nous a dit d’aller tous sur Facebook, donc on s’est connu avant de venir en France et on est toujours en contact maintenant.

L’enquêteur : Avec les apprenants de quelle nationalité vous sentez-vous à l’aise dans la salle de classe ? Pourquoi ?

Jess : J’aime les Brésiliens, car comme j’ai envie de faire un voyage au Brésil, je leur demande des informations sur des lieux à visiter au Brésil.

L’enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Jess : Oui, je pense qu’il est difficile de faire l’amitié avec les Français. Quand je voyage, je remarque que les Français restent toujours entre eux dans les auberges, *they stay together, they are always in group, always* [Ils sont ensemble, ils restent toujours en groupe, toujours]. Je pense que c’est plus facile de faire l’amitié avec les étrangers. Je pense qu’il est difficile de faire l’amitié avec certains étrangers comme les Asiatiques dans ma classe à cause de l’éloignement entre leur culture et la mienne. Je pense que je peux rencontrer les Français et faire l’amitié avec eux quand je voyage, c’est plus facile de les rencontrer durant un voyage en dehors de la France. Je pense que rencontrer des Français et les connaitre en France est difficile

car ils habitent là et ils ont des amis qui parlent très bien le français, donc il n'est pas intéressant pour eux de rencontrer des étrangers.

L'enquêteur : Quels documents utilisez-vous dans la classe ?

Jess : Ce sont des photocopies distribuées par la professeure. Aujourd'hui, on a eu une seule feuille. La professeure nous dira plus tard s'il faut acheter un livre ou pas.

Entretien avec Joyce

Nom et prénom	**Joyce**
Âge	20
Nationalité	Canadienne
Niveau de cours suivi	B1.1
En France depuis	Deux semaines
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	2ème année en informatique
Durée de l'entretien	01 : 17 : 37
Date de l'entretien	09/08/2013

L'enquêteur : De quel pays venez-vous ? Quelle est votre nationalité ?

Joyce : Je suis Canadienne, je n'ai pas d'autre nationalité. Je viens de Toronto. Je suis née à Singapour, je suis partie au Canada quand j'avais deux ans avec mes parents. Mes grands-parents sont chinois, mais mon père est né à Singapour et ma mère est née à Hong-Kong.

L'enquêteur : Pourquoi êtes-vous en France ?

Joyce : Je fais un cours de français maintenant parce que je pense que mon niveau de français est assez bien et je veux continuer à apprendre le français pendant mes études à l'université. Cela sera du gaspillage si j'arrête d'apprendre le français maintenant. Le français ne me sert à rien à l'université. J'ai eu une bourse d'un mois pour venir faire ce cours de français. Ma bourse couvre mon séjour en France, mais pas les frais des voyages supplémentaires si veux faire des voyages.

L'enquêteur : Depuis quand apprenez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Joyce : J'ai fait du français à l'école secondaire. J'ai commencé le français à la classe de cinquième donc pratiquement j'ai fait 8 ans de français.

Cet été, avant de venir en France, je suis allée au Québec, je suis restée neuf semaines là-bas pour un cours de français. Je suis en deuxième année en informatique, il me faut encore 4 ans pour finir mes études, je suis à l'université de Toronto.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Joyce : Je suis en France depuis deux semaines. J'ai commencé mon cours de français directement après mon arrivée, donc depuis deux semaines aussi. Je vais faire un cours de français pendant un mois. Je rentre à Toronto fin août 2013.

L'enquêteur : Êtes-vous déjà venue en France ?

Joyce : Ceci est mon premier voyage en France et en Europe aussi.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images les mots « France » et « les Français » évoquaient-ils pour vous ?

Joyce : Je pense que ce sont juste des stéréotypes, car je n'ai jamais connu la France auparavant. Les Français mangent du délicieux fromage, et je pense que c'est vrai. Je pensais que les Français sont impolis, mais à Grenoble j'ai vu que tout le monde est très poli. J'ai pris l'avion à Paris, après, pour venir à Grenoble, j'ai pris le train. À Paris j'ai vu vraiment que tout le monde est impoli, dans la gare comme à l'aéroport. Je pense que mon expérience était un peu spéciale, quand je suis arrivée à la gare, tous les ordinateurs à la gare ne fonctionnaient pas, tout le monde était très confus. J'ai demandé à plusieurs personnes ce que je devais faire, mais personne ne le savait, je pense que personne ne voulait m'aider, parce que chaque personne me dirigeait vers une autre, chacun me disait « tu peux demander à l'autre personne ». À chaque fois que je voulais parler avec les employés qui travaillent à la gare, je les retrouvais en train de parler ensemble, ils n'arrêtaient pas de parler en ma présence et j'ai dû toujours attendre qu'ils finissent de parler pour leur demander ce que je voulais. Je suis habituée qu'au Canada, les employés ne se parlent pas quand il y a un client, la priorité est toujours donnée aux clients.

Je pensais que la France est un très beau pays, et c'est vrai. C'est un pays qui a beaucoup d'histoire et beaucoup de musées. Je pense que je catégorise les habitants de l'Europe de l'Ouest, ils se ressemblent tous, ils sont les mêmes, les Italiens, les Espagnoles, les Français, les Allemands, etc. Les Européens de l'Europe de l'Ouest mangent peut-être plus sainement que les Canadiens et les Américains qui mangent beaucoup chez McDonald, c'est pour cette raison qu'il y a plus de personnes obèses dans ces deux pays qu'en Europe. Je pense qu'au Canada et aux États-Unis, il n'y a pas beaucoup de lois à propos de la nourriture et de sa production, je pense que dans l'Union européenne il y a bien plus de lois.

Je pensais que les Français ne travaillent pas beaucoup et c'est vraiment la réalité, les magasins sont fermés les dimanches, les bus s'arrêtent à 8 heures du soir, les magasins ferment pour le déjeuner, alors ils ne travaillent vraiment pas beaucoup.

L'enquêteur : Est-ce que l'image que vous aviez de la France et des Français a changé depuis que vous êtes en France ?

Joyce : Je pense que beaucoup de stéréotypes sont vrais, mais je pense que l'ambiance en général est plus relax, les gens prennent leur temps pour faire les choses, je pense que ma professeure est un bon exemple : elle a des idées de ce que nous devons faire dans chaque cours, mais cela ne la dérange pas si quelqu'un a un sujet intéressant pour en discuter et on le fait même pour une heure. Je pense que tous les Français sont comme elle, ils voient que ce n'est pas grave si on improvise.

Je pense que les filles et les garçons français font attention à ce qu'ils portent quand ils sortent dans la rue, ils veulent donner la meilleure version d'eux-mêmes.

Je trouve maintenant que tout le monde à Grenoble est gentil, j'aime quand les gens se disent « bonjour ».

Un autre stéréotype, c'est que les Français utilisent beaucoup de parfums et ils aiment s'habiller à la mode, mais moi je pense qu'il y a d'autres moyens plus intéressants pour dépenser l'argent comme voyager, pas besoin de dépenser 500 euros pour une chemise !

L'enquêteur : Avez-vous eu des difficultés pour communiquer en français quand vous êtes arrivée en France ? Est-ce que les gens vous comprenaient facilement ? Si non, pour quelles raisons ?

Joyce : Je n'ai pas vraiment eu de difficultés à cause de mon niveau de langue. Lorsque je fais mes courses dans les supermarchés, il y a toujours des machines et des Caisses Express automatiques.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile à cause de la non/mauvaise maîtrise de la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Joyce : Le plus difficile pour moi est quand je pose une question à quelqu'un en français et cette personne me comprend et me répond et c'est moi qui ne le comprends pas. Cette situation de communication m'arrive souvent. Parfois, les gens me répondent en anglais, mais je ne comprends pas leur anglais non plus. Quand je demande mon chemin à quelqu'un pour aller quelque part, ou le personnel à la bibliothèque qui parle très vite, parfois je ne comprends pas ce qu'ils me disent. Je leur demander de répéter ce qu'ils m'ont dit, mais après deux ou trois répétitions je suis gênée et je préfère demander à une autre personne. J'évite, en général, de parler anglais et j'essaye souvent de communiquer en français pour améliorer mon niveau de français.

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Joyce : Les choses que je mange en France sont différentes parce que j'essaye toujours d'acheter les produits les moins chers, donc des pâtes, du pain, du fromage, etc. Au Canada j'habite avec mes parents qui préparent des plats chinois. À la maison, au Canada, je mange toujours chinois, mais quand je sors avec mes amis on ne mange pas forcément chinois.

Habiter dans une résidence universitaire est nouveau pour moi aussi, on doit partager la cuisine et le soir, souvent, il n'y a pas d'eau chaude.

À Toronto, je n'habite pas au centre-ville alors ce n'est pas très facile pour moi d'aller au centre, mais ici, à Grenoble, c'est plus facile d'aller au centre, en conséquence je marche plus ici qu'à Toronto.

Je n'ai pas changé mes habitudes vestimentaires, car les vêtements sont chers en France. Je ne sais pas s'il y aura plus d'autres changements de mes habitudes si je reste ici pendant un an, mais je pense que je vais travailler moins et prendre plus de temps pour manger et parler avec mes amis, c'est vraiment le sentiment que j'ai maintenant en France.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous dans la vie en France ? Pourquoi ?

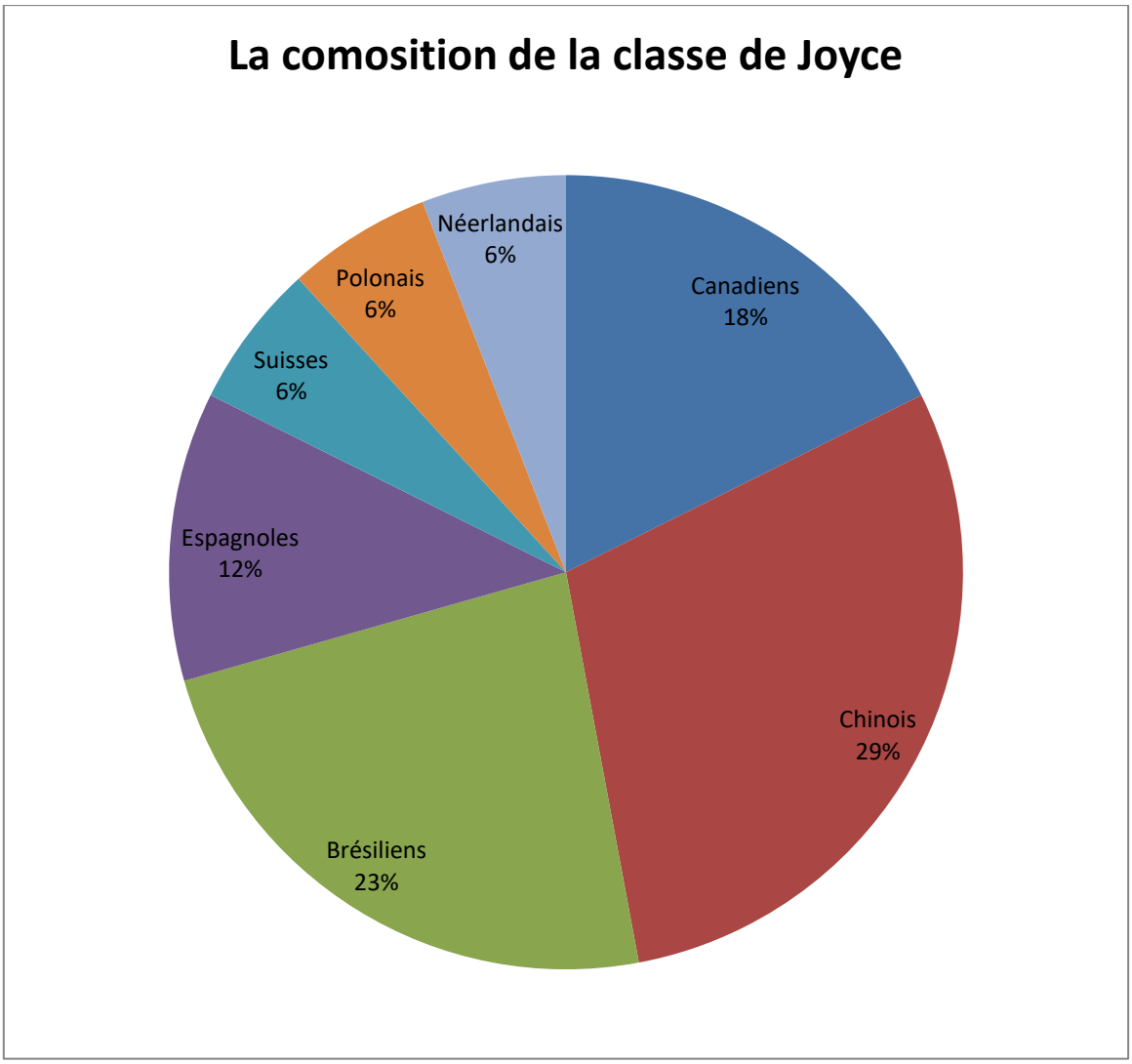
Joyce : Je suis étonnée du fait qu'il y a des magasins qui ferment, pas tous les jours, mais en été, en général les magasins ferment tôt et les transports en commun s'arrêtent trop tôt aussi.

Je ne sais si c'est la vérité, mais je pense que les Français sont ponctuels [rires]. Je ne connais pas beaucoup de Français, je connais plutôt des étudiants.

Au Canada, je suis habituée à manger et faire mes devoirs dans les transports publics, en France les gens restent assis, et lisent.

***La composition de la classe de Joyce* :**

Pays	Apprenant	Apprenante
Chine	0	5
Espagne	0	2
Brésil	2	2
Pays-Bas	1	0
Pologne	1	0
Suisse	0	1
Canada	0	3



Comment Joyce voit-elle les autres apprenants dans son cours de français ?

- **Les Polonais :** Ils mangent les *pierogi* [rires], ils sont très forts en informatiques et mathématiques.
- **Les Espagnoles :** Je pense que les Espagnoles participent le plus dans la classe pour répondre aux questions de la professeure, plus que les Brésiliens.
- **Les Brésiliens :** Les Brésiliens dans la classe ne font pas tous les mêmes choses. La même chose pour les Chinoises et les Espagnoles.
- **Les Canadiens :** Il y a une fille canadienne qui fait son doctorat au Canada donc elle est plus âgée que nous. Elle va faire des interviews en français au Canada. Elle a plus de motivation pour apprendre le français, elle travaille plus que le reste de la classe, elle pose des questions si elle ne comprend pas.

- **Les Chinois** : Il y a une Chinoise qui aime bien partager sa culture et c'est intéressant pour moi. Elle parle le français mieux que les autres Chinoises dans la classe. Les autres Chinoises ne parlent pas beaucoup.
- **Les Néerlandais :** Le garçon néerlandais participe beaucoup dans la classe, il est la personne qui parle le plus.
- **Les Suisses :** La fille suisse c'est la personne qui a le plus de difficultés dans la classe et qui parle de ses difficultés. Il est possible que les personnes qui ne parlent pas ont plus de difficultés qu'elle, mais on ne le sait pas. Quand on a un devoir, on le corrige nous-mêmes, elle dit à tout le monde si elle n'a pas bien fait son devoir. Moi, je ne dis à personne que j'ai eu des difficultés pour faire mon devoir sauf si quelqu'un me le demande, les autres font pareil.

L'enquêteur : Qu'est-ce que vous auriez aimé chez vous en cours de français afin de mieux vous aider à préparer votre séjour en France ?

Joyce : Honnêtement, je préfère mes cours de français au Canada. Là-bas j'avais des enseignants québécois. Ici les cours sont plus généraux et contiennent beaucoup d'activités de conversation, mais au Canada c'est plutôt la grammaire que l'on apprend, la syntaxe et la phonétique aussi. Ici, les cours ont l'objectif de nous pousser à parler français et ce n'est pas grave dans les cours si on fait des erreurs, l'importance et de se faire comprendre, alors les cours que j'ai eus au Canada sont des cours spécifiques et non pas généraux.

En France, dans ma classe, il y a 17 étudiants et les salles sont très petites, je pense que c'est beaucoup.

L'enquêteur : Le fait que vous soyez de plusieurs nationalités vous pose-t-il des problèmes ? De quelle nature ?

Joyce : Je peux apprendre des choses de plusieurs cultures dans cette classe composée des étudiants qui viennent de plusieurs pays, mais je préfère mes cours au Canada parce que tous les étudiants sont anglophones, alors si on ne comprend pas une chose en français, le professeur peut nous expliquer en anglais. Ici, dans notre classe, ce n'est pas possible parce que ce n'est pas tout le monde qui parle anglais. Les anglophones font les mêmes erreurs, car on traduit littéralement de l'anglais au français ce qui facilite notre apprentissage du français. Dans notre classe en France, chacun parle d'une façon différente de l'autre et on ne fait pas les mêmes erreurs.

Chacun dans notre classe doit faire une présentation sur une chose de son pays. La fille suisse a fait une présentation sur l'éducation en Suisse, c'était intéressant car c'est différent du système

d'éducation au Canada. Une fille chinoise a parlé de la chanson chinoise et elle nous a chanté des chansons traditionnelles chinoises.

L'enquêteur : Le cours de langues vous aide-t-il à bien vous intégrer dans la société d'accueil ? Comment à votre avis ?

Joyce : Oui, bien sûr. Je pense que la langue est la première chose dont une personne a besoin pour habiter dans un pays et apprendre sa culture.

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue ?

Joyce : Je parle le cantonais, un dialecte chinois et le mandarin qui est un autre dialecte chinois aussi. Je parle anglais, bien sûr, et français. La différence entre le mandarin et le cantonais est comme la différence entre l'anglais et le français, ce sont deux langues différentes. Mon anglais est parfait, mon cantonais est parfait, mon niveau en mandarin est un peu mieux que niveau en français. Je suis allée en 2012 en Chine, je suis restée là-bas 3 mois.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure vous apprend-elle des éléments de la culture française ? Lesquels ?

Joyce : Je n'apprends pas vraiment des choses de la culture française en classe de langue, mais dans notre manuel de français il y a des exemples sur les villes en France.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Joyce : C'est la façon dont les gens vivent, ce qu'ils mangent, ce qu'ils aiment faire, c'est cela. J'aime apprendre sur ces choses dans la classe.

L'enquêteur : Pensez-vous que la peinture, la musique, l'histoire et la littérature font partie de la culture ?

Joyce : Oui, bien sûr, parce que ce sont des choses que les gens font pour s'amuser. On écoute la musique lorsqu'on a du temps libre. L'histoire nous dit comment le pays est devenu notre pays que l'on habite maintenant, la Révolution française a changé la France.

L'enquêteur : Est-ce qu'il suffit de bien maîtriser la grammaire et d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?

Joyce : Je pense que cela est suffisant pour se débrouiller seulement, parce que dans la culture il y a des expressions et beaucoup de références culturelles dans la langue, comme utiliser une phrase d'un film connu dans la vie quotidienne. Tu peux peut-être comprendre tous les mots dans la phrase, mais si tu n'as pas cette référence culturelle tu ne pourras pas comprendre le sens de la phrase.

L'enquêteur : Dans une discussion avec un Français, c'est quoi le plus difficile pour vous, l'aspect linguistique ou le culturel ?

Joyce : Je pense que c'est la langue parce que mon français n'est pas assez bien.

L'enquêteur : Est-ce que vous vous intéressez au quotidien des Français, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?

Joyce : Oui, cela m'intéresse beaucoup. Je suis un peu triste de ne pas prendre une décision d'habiter chez une famille d'accueil en France.

L'enquêteur : Dans votre classe, est-ce que c'est la Littérature, l'Histoire ou la vie quotidienne des Français qui vous intéresse le plus ? Y a-t-il d'autres centres d'intérêt à ajouter ? Pourquoi cela vous intéresse-t-il ?

Joyce : Je choisis plutôt les sujets de la vie quotidienne, comme un repas familial dans une famille française, parce que la tour Eiffel est très connue. Un sujet sur Louis XIV n'est pas très actuel, alors je pense que mon choix va vers les sujets de la vie quotidienne. J'aime l'histoire, mais je n'aime pas analyser tout événement de l'histoire.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous un problème pour communiquer avec eux ?

Joyce : Au Canada, je n'ai pas d'amis français, j'ai des amis québécois. J'essaye de communiquer en français avec eux, mais lorsque je ne trouve pas les mots à dire je leur parle en anglais. J'ai des amis étrangers au Canada, mais on parle anglais ensemble.

En France je n'ai vraiment pas d'amis.

L'enquêteur : Contactez-vous les autres étudiants étrangers qui sont dans votre classe de français dans ou en dehors de la salle de classe ?

Joyce : Non, pas vraiment. J'ai d'autres amies à la résidence où j'habite. Ces amies sont chinoises, elles sont mes seules amies, on parle mandarin entre nous, mon niveau en mandarin n'est pas parfait, alors je profite pour l'améliorer. Au début je me suis dit que je dois seulement parler français, mais après, j'ai pensé que je peux améliorer mon niveau de français et de mandarin en même temps parce que je parle déjà français au centre de langue. Avec mes amies chinoises à la résidence, on parle seulement mandarin, mais avec les filles chinoises dans ma classe de langue, je parle français.

L'enquêteur : Quelles difficultés rencontrez-vous souvent lorsque vous communiquez en français avec des Français, les Québécois et autres les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

Joyce : Il y a certains mots et expressions qui sont différents entre la France et le Québec, à la place du « dîner » les Québécois utilisent le mot « souper ».

Une fois, à l'arrêt de bus, j'ai rencontré un étudiant français, il m'a proposé de me montrer la ville si je le voulais, donc nous sommes allés ensemble au centre-ville, à vélo. Plus tard, je lui

ai dit que je devrais rentrer chez moi pour préparer mon souper, alors il ne pouvait pas me comprendre [rires]. J'ai répété la phrase deux ou trois fois, mais j'ai découvert à la fin que c'était le mot « souper » qui lui posait un problème [rires].

Je pense que les Québécois disent plus de mots grossiers que les Français, ces mots grossiers sont toujours liés à l'Église.

En France je n'ai pas d'amis français, j'aime bien en faire, mais je pense que c'est difficile car je suis ici juste pour un mois. Je pense que la langue peut être un empêchement pour faire des amis, mais je pense que c'est possible.

En parlent avec les autres étrangers qui parlent français, comme c'est le cas avec les autres étudiants dans ma classe, c'est le problème de la différence d'accents qui se pose. L'accent des Brésiliens est différent du mien par exemple, donc cela est très difficile pour moi. Il y a une fille espagnole dans notre classe qui a une grande difficulté pour prononcer les voyelles nasales, alors la comprendre lorsqu'elle parle est difficile pour moi.

L'enquêteur : Apprendre comment les Français se comportent face à des situations précises vous aide-t-il à mieux communiquer dans de telles situations ? Comment ?

Joyce : Je pense que dans un cours de langue étrangère, il faut toujours enseigner la culture et la langue ensemble. Je pense que oui, bien sûr, la langue fait partie de la culture d'un peuple, comme au Québec par exemple, quand les mots grossiers sont liés à l'Église c'est parce que dans l'histoire l'Église avait beaucoup de pouvoir au Québec et c'était l'Église qui a construit les écoles et les hôpitaux, ce n'était pas le gouvernement, mais l'Église. Alors quand l'Église a perdu le pouvoir qu'elle avait, les gens ont commencé à s'opposer à l'Église, c'est pour cela qu'ils parlent négativement de l'Église.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation en classe de français.

Joyce : Je suis motivée quand la professeure planifie bien le cours et donne des choses spécifiques pendant le cours, je n'aime pas quand elle anticipe, mais c'est ce qui arrive souvent. Je n'aime pas faire les activités en groupe.

La professeure travaille des sujets différents, un jour on a travaillé une chanson québécoise qui parle de l'impression des Québécois par rapport à la France. On a travaillé aussi un texte sur la tour Eiffel, sur les restaurants. Il y a aussi les présentations qu'on doit faire chacun comme la fille suisse qui a travaillé sur le système éducatif en Suisse. Moi je vais faire une présentation sur la nourriture au Canada, la professeure nous a demandé de parler de la culture de notre pays. Je pense que faire une présentation sur des choses en France me paraît plus intéressant, car on pourrait de cette façon faire notre recherche et apprendre beaucoup, car je connais déjà le

Canada. Pour moi-même, je préfère de travailler des sujets sur la France, mais dans notre classe actuelle, je préfère faire cette présentation sur le Canada et que chacun parle de son propre pays. C'est bien, pour nous, étudiants dans la classe, quand on partage nos expériences dans nos pays, car c'est très intéressant. Quand on travaille un sujet sur « aller au restaurant » par exemple, il y aura un étudiant qui va dire : « mais dans notre pays on ne fait pas comme ça et on fait autrement ». Il n'y a pas vraiment des comportements des autres apprenants qui me démotivent.

L'enquêteur : Quelle langue parlez-vous d'habitude dans vos conversations en salle de classe ?

Joyce : Toujours le français, et une phrase maximum en anglais [rires]. Quand je parle anglais, c'est avec les étudiants que je le fais, mais non pas avec la professeure.

Parfois les Chinoises parlent chinois dans la classe, mais je pense qu'elles parlent plus en chinois que moi je parle en anglais. Les Brésiliens discutent un peu en portugais aussi.

L'enquêteur : La culture française est-elle très différente de la culture canadienne ?

Joyce : Je ne sais pas, mais je pense que la France et l'Amérique du Nord sont similaires. Je ne me sens pas obligée à changer quelque chose de ma culture ici.

L'enquêteur : Comment est-ce que la communication se passe dans la salle de classe ?

Joyce : Je pense nous pouvons tous nous comprendre pendant les cours, mais parfois il faut de la répétition.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans la classe ou en dehors de la salle de classe ?

Joyce : Non, je n'ai pas eu de problèmes de ce genre.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec votre professeure ? Pour quelle raison ?

Joyce : Non, je ne le pense pas.

L'enquêteur : Y a-t-il eu un problème avec votre professeure et un étudiant dans la classe ? Pour quelle raison ?

Joyce : Parfois, quand la professeure ne comprend pas ce qu'il dit un étudiant, les autres qui l'ont compris expliquent à la professeure ce qu'il voulait lui dire, ça m'arrive à moi aussi et je ne suis pas vraiment gênée, car cela arrive à tout le monde.

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image vraie de la France ?

Joyce : Je ne regarde pas souvent les nouvelles.

L'enquêteur : Dans la classe de langue avez-vous un comportement différent, vous sentez-vous changer ? En quel sens ?

Joyce : Je suis un peu différente lorsque je parle français ou chinois parce que mes amies chinoises sont plus chinoises que moi, je suis plutôt Canadienne. Nous ne sommes pas les mêmes et il y a un peu de différence entre nous concernant la culture. Par exemple, moi, je ne trouve pas que les épiceries sont très chères, mais pour elles oui parce que l'argent de la Chine ne vaut pas beaucoup. Moi, si je veux manger au restaurant, ce n'est pas très grave, mais pour elles c'est vraiment difficile parce qu'elles doivent payer beaucoup.

L'enquêteur : Pensez-vous que votre gestuelle change en fonction de la langue que vous parlez ?

Joyce : Oui, je pense que j'utilise beaucoup de gestes parce que parfois je ne suis sûre si j'utilise un mot correctement. J'utilise les gestes pour bien m'exprimer.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? Pouvez-vous développer ?

Joyce : Je n'ai pas vraiment eu cela, parce que tout le monde fait des erreurs. Une fois j'ai posé une question et la professeure ne m'a pas bien comprise ; elle m'a encore expliqué avec beaucoup de patience, mais je ne l'ai pas comprise non plus, alors j'étais gênée et je ne voulais pas encore lui demander pour la troisième fois et je lui ai répondu « OK » [rires], elle m'a demandé « tu m'as comprise ? », je lui ai répondu « non » [rires].

L'enquêteur : Est-ce qu'il y a un(e) étudiant(e) qui vous dérange dans la classe ? Qui est-ce et pourquoi êtes-vous dérangée par lui/elle ?

Joyce : Non, pas vraiment.

L'enquêteur : Quelles sont les différences entre le portrait fait des Français dans vos manuels de FLE et la réalité ?

Joyce : Je pense qu'ils se ressemblent. Je pense que la société française est pure, il n'y a pas de migrants.

L'enquêteur : La professeure accorde-t-elle une importance spéciale à un étudiant précis dans la classe ? Y a-t-il une raison ? Est-ce que cela vous dérange ?

Joyce : Non, la professeure ne donne pas une importance spéciale à un étudiant précis.

L'enquêteur : Quels sont les sujets que la professeure doit travailler dans la classe d'après vous ?

Joyce : La grammaire, parce mon vocabulaire est mieux que ma grammaire. L'anglais facilite ma tâche de l'apprentissage du vocabulaire parce que le vocabulaire est similaire dans les deux langues.

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence (ou une hiérarchie) entre votre culture et la culture française ?

Joyce : Je ne sais pas vraiment vous répondre parce qu'il n'y a pas vraiment une culture canadienne. J'aime bien la cuisine chinoise parce que je la connais très bien. Je pense que les Québécois ont leur propre culture, parce que le reste du Canada n'a pas vraiment une culture distincte parce qu'il y a beaucoup d'immigrants, alors la culture canadienne est un mélange de toutes ces cultures étrangères. Par conséquent, la culture du Québec est plus forte parce que les Québécois ne sont pas mélangés avec beaucoup d'immigrants.

L'enquêteur : Quels sujets aimez-vous débattre avec les Français en général ?

Joyce : Je demande ce qu'ils font dans la vie, ce qu'ils mangent, ce qu'ils aiment faire, s'ils peuvent me suggérer un bon café ou un bon restaurant, etc. J'aime parler juste de leur vie quotidienne.

L'enquêteur : Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?

Joyce : Je pense que je ressemble aux Français si je ne parle pas français, mais quand je parle cela se voit que je suis différente.

L'enquêteur : À votre avis, y a-t-il une différence entre étudier la culture française en français et l'étudier dans votre langue maternelle ? Quelles différences y a-t-il entre trois textes rédigés en trois langues différentes mais qui ont le même contenu ?

Joyce : Je pense que les deux textes sont différents, parce qu'il est difficile pour moi de lire en français. Je pense que les descriptions vont être différentes.

L'enquêteur : Pourquoi faut-il étudier la vie quotidienne des Français ?

Joyce : Je pense que cela pourrait faciliter ma communication avec les gens, donc faire des choses avec eux.

L'enquêteur : Est-ce que rencontrer et parler avec les autres étudiants étrangers dans votre classe vous intéresse ? Pourquoi ?

Joyce : Je suis en contact avec une Canadienne qui n'est pas dans ma classe. Je ne connais pas bien les autres apprenants de ma classe.

L'enquêteur : Avec les étudiants de quelles nationalités vous sentez-vous à l'aise ?

Joyce : Les Chinois, parce qu'il est plus facile pour moi de faire des liens avec eux. Ce n'est pas seulement à cause de la langue et le fait que je parle mandarin, mais plutôt à cause des activités communes entre nous. Je ne connais pas les Canadiens qui sont avec moi à la résidence parce qu'ils sortent le soir et vont boire de la bière, mais moi je ne bois pas beaucoup alors c'est une différence entre nous. Au fond de moi je me sens un peu chinoise, je ne sais pas si je suis chinoise plus que canadienne, je pense que ça dépend, je veux être les deux en même temps, mais en fin, je pense que je suis plus chinoise que canadienne. Culturellement parlant, je suis plutôt chinoise, mais mon anglais est bien mieux que mon mandarin.

L'enquêteur : Quelle différence y a-t-il entre les professeurs dans votre pays et votre professeure de français ici ? Quelle différence voyez-vous dans les rapports avec les étudiants ici et là-bas ?

Joyce : Je peux comparer cette relation entre mon cours d'ici et mon cours de français à l'école secondaire, parce qu'à l'université on avait des cours magistraux de plus de 100 étudiants. Je pense qu'il est plus facile de parler avec ma professeure ici, car le premier jour elle s'est représentée avec son prénom, mais au Canada, on doit appeler les enseignants par « Madame ou Monsieur », on ne peut pas les appeler par leur prénom. Il y a moins de distance ici entre nous et la professeure qu'au Canada et cela me met à l'aise. Au sein du programme de notre centre de langue le (CUEF), on a fait un rallye au centre-ville de Grenoble. Le rallye commençait à 9 heures et demie, mais la professeure nous a dit qu'il fallait être au centre-ville vers 8 heures et demie. On est allé, moi et toute ma classe, à 8 heures et demie et on a pris un café avec notre professeure, mais au Canada cela ne se passe jamais, le professeur c'est à l'école mais pas en dehors de l'école.

L'enquêteur : Qui est-ce qui travaille avec qui dans votre classe ?

Joyce : On change nos places dans la classe tous les jours, on le fait parce qu'on change souvent de salles. Même si on travaille dans la même salle, je change ma place parce que les autres changent leur place aussi, et quand je suis un peu en retard je n'ai pas le choix de choisir ma place, car ce n'est pas toujours ma place habituelle qui est disponible.

Dans la classe, j'ai presque travaillé avec tout le monde. Je n'ai pas une personne préférée avec qui j'aime travailler en classe, mais je pense qu'il est plus facile pour moi de travailler avec les Canadiens à cause de notre accent.

On ne travaille pas vraiment ensemble, en général on fait chacun son travail et on le partage avec une autre personne dans la classe.

Pour le travail en groupe, on travaille avec la ou les personnes qui sont assises à côté de nous.

L'enquêteur : Votre séjour en France a-t-il changé votre regard par rapport à votre pays ?

Joyce : Je pense que je n'ai pas vraiment changé mon regard par rapport à mon pays. Avant de venir en France, je pensais que les horaires des magasins au Canada n'étaient pas bien, mais maintenant je les trouve très bien [rires].

L'enquêteur : Votre professeure accorde-t-elle une attention particulière à votre langue et votre culture ou à d'autres langues et cultures étrangères dans la salle classe ?

Joyce : Non, pas vraiment.

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Joyce : C'est vraiment la langue, car pour faire une discussion sur des sujets plus profondément, il est difficile pour moi d'exprimer mes idées et mes opinions, donc de donner mon avis. Il est difficile pour moi aussi de comprendre les Français lors d'une telle discussion… c'est vraiment le manque du vocabulaire pour moi. Je peux me débrouiller en discutant des choses de la vie quotidienne. Si je veux parler de la politique par exemple, j'aurai des difficultés diverses, premièrement c'est le manque de vocabulaire, deuxièmement c'est le fait que je ne suis pas née ici donc je ne connais pas l'histoire de la politique, qui est le président actuel et qui était le précédent.

J'aime parler avec les gens dans le tramway, dans les rues, mais plutôt aux arrêts des transports publics. Je ne veux pas aller dans un endroit spécifique pour rencontrer des Français.

L'enquêteur : Est-ce que les Français parlent le même français que vous apprenez dans votre cours de français ?

Joyce : J'imagine que non, parce qu'en anglais, on utilise beaucoup de mots familiers. Je pense qu'il est bien d'apprendre le français familier dans notre cours de français parce que cela nous aidera à mieux communiquer avec les gens en dehors de la salle de classe.

L'enquêteur : Si vous étiez la professeure, quels changements feriez-vous dans votre cours de langue ?

Joyce : Je vais, peut-être, suivre la même organisation des cours que l'on a au Canada pour mon cours de français ; c'est-à-dire, ici, dans notre cours, on fait plusieurs activités par jour comme une heure au laboratoire, une heure de présentation, et deux heures de grammaire et d'autres choses, mais au Québec, on a un jour pour la cuisine québécoise, un jour pour la grammaire, etc.

En fait, ma professeure n'aime pas utiliser le tableau, alors il est difficile pour moi de prendre des notes ; alors je pourrais peut-être écrire plus de choses au tableau.

L'enquêteur : Pensez-vous que la société française est raciste ? Avez-vous vécu une expérience en ce sens ?

Joyce : Non, je n'ai pas entendu des histoires sur ce sujet. Mais si j'avais une apparence physique européenne, les Français n'auraient pas pensé que je suis immigrée [chinoise] parce que je pense qu'il n'y a pas autant de migrants en France qu'au Canada. Au Canada tout le monde est immigrant, il y a bien plus d'immigrés que des personnes qui sont vraiment nées au Canada. Finalement, je ne pense pas que les Français sont racistes.

L'enquêteur : Quels documents utilisez-vous dans la classe ?

Joyce : On a un livre qui s'appelle *À propos*. On a aussi le cahier d'exercices, mais la professeure n'utilise pas de supports audiovisuels.

Entretien avec Justin

Nom et prénom	**Justin**
Âge	25
Nationalité	Canadienne
Niveau de cours suivi	B2.6
En France depuis	Deux semaines.
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	Master 1 en Affaires Européennes
Durée de l'entretien	01 : 37 : 40
Date de l'entretien	12/08/2013

L'enquêteur : De quel pays venez-vous ? Quelle est votre nationalité ?

Justin : Je suis canadien, je n'ai pas d'autre nationalité, je viens de Toronto. Je prépare un Master 1 en Affaires Européennes : je travaille sur l'examen de la citoyenneté en France, spécifiquement sur le projet de loi sur l'examen de la citoyenneté que Nicolas Sarkozy avait proposé et qui a été rejeté par le nouveau président français François Hollande. Je suis à l'université de Toronto. Comme la plupart des Canadiens, je suis de mère et père migrants : ma mère est indienne, mon père est portugais, mais je ne parle ni indien ni portugais.

L'enquêteur : Pourquoi êtes-vous venu en France ?

Justin : La raison principale c'est que je dois faire un échange académique pour mon Master au Canada. Alors, après mon cours de langue française à Grenoble, je vais à Paris pour mon programme d'échange académique. Je vais rester 5 mois en France et 6 mois en Europe.

L'enquêteur : Depuis quand apprenez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Justin : J'ai commencé mes cours de français au Canada pendant ma 4ème année de Licence parce qu'il est très important d'avoir cette capacité de parler français au Canada, spécialement si vous travaillez en politique. Le français devient nécessaire, car tout travail dans le gouvernement exige une connaissance du français. En fait, je peux dire que je l'ai étudié pendant trois ans, ou plutôt deux ans et demi de français à l'université, car je suis allé en Corée et j'ai travaillé comme enseignant d'anglais là-bas, alors j'ai fait une rupture dans mon

apprentissage du français. En même temps, j'avais ma petite amie avec moi qui parle parfaitement le français, donc on parlait parfois français pour que je puisse pratiquer cette langue. Le fait d'étudier le français représente pour moi un choix et une opportunité, je ne le fais pas pour juste des raisons professionnelles, mais je prends le plaisir de le faire. Pendant mon temps libre, je regarde des films français et je lis des livres de la littérature française. J'avais le choix entre plusieurs langues à l'université, autres que le français.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Justin : Je suis en France depuis deux semaines.

L'enquêteur : Êtes-vous déjà venu en France auparavant ?

Justin : Oui, je suis déjà venu en France. Je suis venu il y a deux ans, je suis resté une semaine à Paris et 5 jours à Genève.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Justin : Je pense à tous les stéréotypes, comme les manifestations, le racisme, les banlieues, la fierté des Français de leur histoire et de la Révolution française, etc. Le bon vin, le fromage bon marché, mais spécialement, et à cause de mon domaine d'études, je pensais à la politique française. Donc je suis bien les affaires politiques en France, bien plus qu'une personne normale. Alors il est très difficile de parler de ce que je pensais de la France en français, surtout ayant un niveau de B2.6 en français.

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Justin : Je pensais que les Français sont très amicaux. Ils prêtent beaucoup d'attention aux affaires politiques, beaucoup plus que les Canadiens. Ils font beaucoup d'activités en plein air, ils font des randonnées, par exemple, aux Alpes. Il y a aussi les stéréotypes : qu'ils n'aiment pas parler anglais et préfèrent parler français. Pour être honnête, je n'avais pas d'idée déjà faite des Françaises, elles sont comme les autres femmes dans les autres pays. Je pensais que la France est romantique, surtout mes amies canadiennes qui ont l'idée que Paris est romantique, mais je pense que ce n'est pas cela qui m'attire en France. Ce qui m'attire vraiment et m'a attiré avant de venir en France c'est le fait que les Français sont à gauche, politiquement parlant. Je suis attiré aussi par la langue française.

L'enquêteur : Que veut dire que « la France est romantique » pour vous ?

Justin : C'est la tour Eiffel et pique-niquer là-dedans. C'est aussi de pique-niquer dans les parcs en buvant du vin et en mangeant du fromage et du pain. C'est le fait de passer du temps le soir sur les terrasses des cafés sous les étoiles. C'est aussi la relation homme-femme.

L'enquêteur : Maintenant que vous êtes en France, quelles images avez-vous de la France et des Français ?

Justin : C'est un peu difficile pour moi de le dire le mois d'août, car il y a beaucoup de Français qui ne sont pas là à cause des vacances. Il y a deux jours, nous sommes allés moi et mes amis à Grenoble, au centre-ville, et il n'y avait presque personne. Je pense que je n'ai pas changé grand-chose par rapport à ce que je pensais de la France et des Français avant de venir ici. Je dois mentionner qu'il y a un stéréotype que les Américains et les Canadiens ont par rapport à parler le français avec des Français : ils pensent que les Français rigolent toujours de leur accent quand ils parlent français avec eux et ils disent « arrête de parler français avec moi, ton accent est très beau et cela blesse mes oreilles ». Souvent, les Américains et les Canadiens ont peur de parler français avec les Français, mais maintenant que je suis ici, ce n'est pas la vérité, pas du tout, parce que lorsque je parle français avec des Français, ils sont toujours amicaux avec moi, ils me parlent plus lentement, alors ce stéréotype est absolument faux.

L'enquêteur : Est-ce que votre niveau de français vous pose des problèmes pour communiquer avec les autres ? Quels moyens utilisez-vous pour vous faire comprendre ?

Justin : J'ai certaines difficultés. Je pense que j'ai un problème pour la compréhension orale. Souvent, il m'est nécessaire de demander à mon interlocuteur français de parler plus lentement, car mon français n'est pas bien. Je pense que je peux bien écrire en français et ceci est ma compétence la plus forte en français. Il est difficile pour moi de comprendre quand les Français parlent très vite.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile parce que vous ne maîtrisiez pas bien la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Justin : Je ne pense pas que j'ai eu de grands problèmes. Quand je suis dans un restaurant et quand le serveur me dit quelque chose que je ne comprends pas, j'essaye tout simplement de deviner ce qu'il a dit en analysant le contexte dans lequel il me dit telle ou telle chose. Je ne lui demande pas de répéter ce qu'il m'a dit par exemple [rires], j'essaie seulement de deviner, alors j'espère réagir correctement et donner la réponse souhaitée. C'est comme un jeu [rires], et d'habitude cela marche.

Quand j'étais à Paris pour deux jours, il y a deux semaines, j'étais dans un café juste à côté de l'Institut de Sciences Politiques et là j'ai eu beaucoup de problèmes de communication. Tout d'abord le serveur m'a demandé ce que je voulais comme boisson et moi j'ai entendu « croissant » donc je lui ai dit que je voulais un croque-monsieur avec du jambon et là il m'a répété : « boisson, boisson ». Il était un peu frustré, je pense. Après cela je me suis assis sur une chaise et apparemment, en France, tu dois payer la chaise où tu t'es assis, une chose qui n'existe

pas au Canada, alors le serveur est venu me dire que je ne pouvais pas m'assoir où j'étais sinon je dois payer quelque chose. Je ne lui ai pas compris, c'était un moment de frustration. J'ai dû quitter le restaurant et j'avais honte ; j'étais frustré aussi, le serveur a peut-être dit : « merci Dieu, cet Américain a quitté le restaurant ». Je pense que les causes de ce problème étaient partagées, 50% pour des raisons de divergence culturelle, car il est bizarre et étrange pour moi qu'il voulait me faire payer la nourriture et la chaise et 50% parce que je n'ai pas bien compris ce qu'il m'a dit.

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Justin : J'essaye de m'habiller un peu mieux en France, car en France, et en Europe en général, les gens s'habillent mieux que les habitantes de l'Amérique du nord, je pense.

À part des vêtements, la nourriture que je mange est évidemment différente de la nourriture canadienne. Les prix aussi sont différents : le vin est incroyablement moins cher qu'au Canada, mais je pense que les autres aliments sont un peu plus chers qu'au Canada ; c'est pour cela que je ne mange pas beaucoup [rires], alors j'ai maigri.

C'est la première fois dans ma vie que j'ai laissé pousser ma barbe, je ne sais pas pourquoi, mais peut-être c'est parce que j'ai oublié mon rasoir électrique au Canada [rires].

Je parle français tous les jours donc c'est une nouvelle habitude pour moi.

Il m'est difficile de parler de nouvelles habitudes parce je fais partie de ce programme d'échange avec beaucoup de Canadiens à Grenoble et on agit de la même façon qu'au Canada.

Je compte faire des choses parce que je suis en France, je veux rencontrer une femme française absolument. Je veux bien faire des randonnées parce que je suis dans les Alpes. Quand je suis venu en France, il y a trois ans, j'ai fait une grande partie de visites à Paris. Grenoble est une petite ville, donc il n'y a pas grande chose à faire. Je ne veux pas dépenser dans cette période, mais je voudrais me construire, améliorer ma langue française et enrichir ma culture, cela est la seule chose qui m'intéresse, je ne veux pas voyager et dépenser partout.

La politique en France m'attire pour rester dans ce pays. Le système de santé en France est l'un des meilleurs au monde, la France m'intéresse, car elle adopte une politique à gauche. La culture française m'intéresse aussi, en France tu peux boire une boisson alcoolique dans les lieux publics, une chose que l'on ne peut absolument pas faire au Canada, en France, la culture est une culture de liberté.

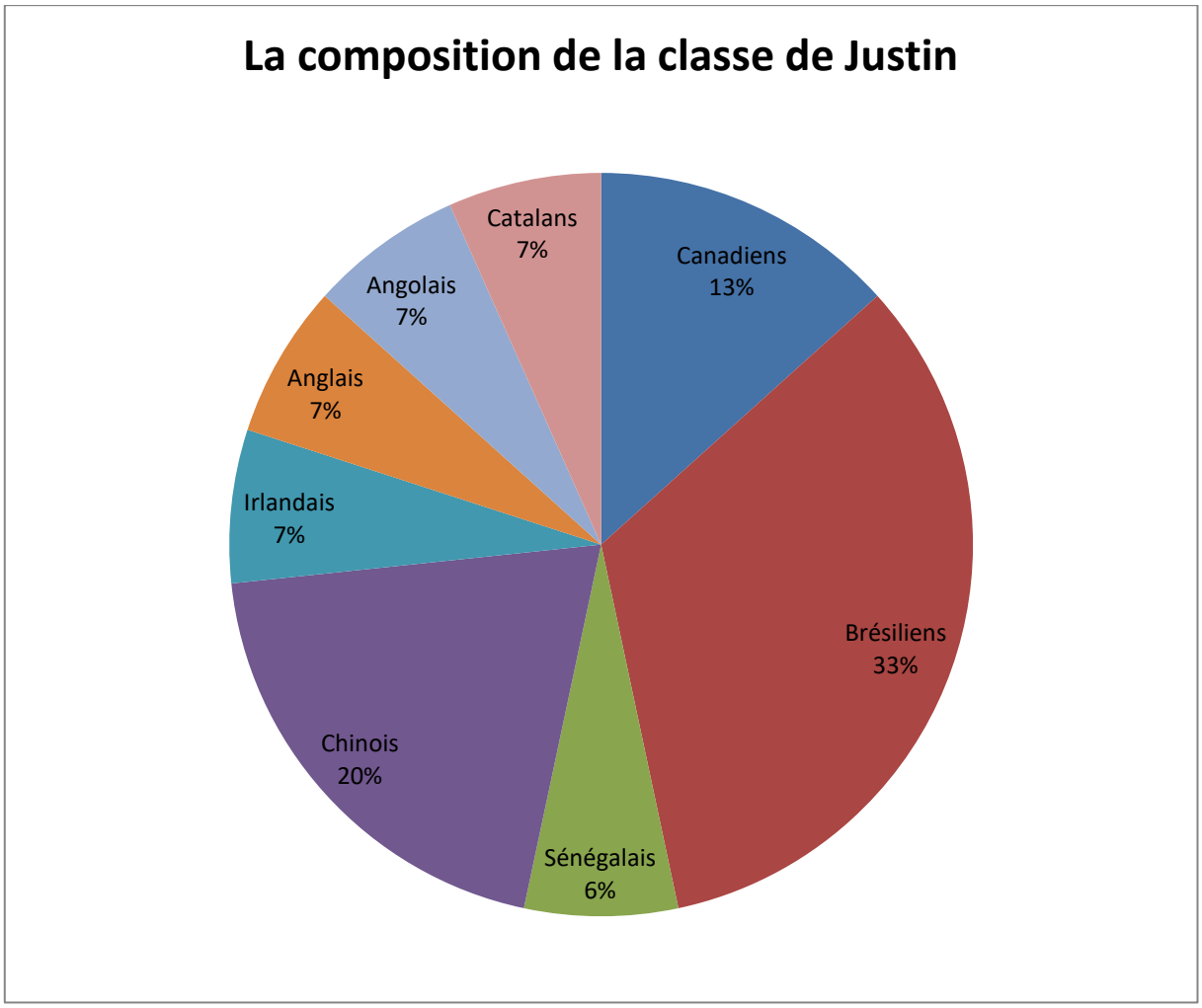
L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous en France ? Pourquoi ?

Justin : Je trouve bizarre le fait de payer pour une chaise au restaurant. Je trouve très bizarre aussi la fermeture de plusieurs services entre midi et une heure et demie. Je savais avant de

venir en France que les Français travaillent moins que le reste des habitants des autres pays européens. Je trouve donc bizarre d'aller au centre-ville de Grenoble, le samedi, et constater que la plupart des restaurants et des boutiques sont fermés.

La composition de la classe de Justin

Pays	Apprenant	Apprenante
Chine	0	3
Espagne	1	0
Brésil	4	1
Irlande	1	0
Angleterre	1	0
Sénégal	1	0
Canada	1	1
Angola	1	0



Comment Justin voit-il les autres apprenants dans sa classe ?

Justin : Comme je suis étudiant en sciences sociales, je ne peux pas donner un avis sur un peuple tant que je n'ai pas appris sur ce peuple et sur son histoire aussi.

- **Les Sénégalais :** Je ne connais pas beaucoup de Sénégalais, alors je n'ai pas d'avis là-dessus à part le stéréotype que les Sénégalais sont des immigrés, ils sont souvent pauvres et habitent les banlieues. Je déteste de dire cela, mais les seuls Sénégalais que j'ai connus sont ceux qui sont à côté de la tour Eiffel qui vendent des produits. Ils sont un peu pauvres et mal habillés, ils parlent souvent à haute voix, ils se comportent mal, je pense. Le Sénégalais qui est dans ma classe n'est pas du tout comme ces Sénégalais que j'ai connus à Paris parce qu'il est étudiant à l'université donc c'est pour cela qu'il est, peut-être, différent.
- **Les Irlandais :** La fille irlandaise dans la classe est très gentille, je l'aime beaucoup… en fait l'utilisation du verbe « aimer » est très forte. Les anglophones ont beaucoup de difficultés pour l'emploi des verbes comme « aimer et adorer ». Je pense que je dois dire qu'elle est très sympathique et gentille. Je trouve que c'est intéressant le fait qu'elle vient de l'Irlande du Nord, et moi j'aime la politique. Elle m'a dit qu'elle se sent anglaise et non pas comme les autres Irlandais. Elle aime Shakespeare et d'autres écrivains anglais, mais non pas James Joyce par exemple.
- **Les Chinoises :** Les Chinoises dans la classe sont des Chinoises typiques, c'est-à-dire qu'elles sont très silencieuses, elles sont excellentes en grammaire, pas en prononciation, elles travaillent très dur, elles sont très gentilles et très sympathiques. Leurs comportements sont les contraires des ceux des Sénégalais à côté de la tour Eiffel [rires]. Il y a beaucoup de Chinoises à Toronto, donc je connais beaucoup de Chinoises.
- **Les Canadiens :** La fille canadienne dans la classe n'est pas comme moi, elle est un peu différente. Elle vient d'Ottawa, la capitale, elle parle à haute voix en même temps que la professeure parle ; elle parle le français très bien car elle vient d'Ottawa qui fait les frontières avec le Québec, c'est pour cette raison qu'elle parle le français presque parfaitement, alors je ne comprends pas pourquoi elle fait un cours de français, je pense qu'elle profite de cette bourse pour venir en France.
- **Les Brésiliens :** 4 Brésiliens, parmi les 5 qui sont dans la classe, sont sympathiques, ils sont assidus, ils y participent beaucoup, ils travaillent dur. Il y a un seul brésilien

qui est comme la fille canadienne, il se comporte très mal comme elle et je trouve cela très bizarre.

- **Les Anglais :** L'Anglais dans la classe est gentil, j'ai eu beaucoup de discussions avec lui, il est intéressant. Il va rester à Grenoble pendant un an.
- **L'Espagnol catalan :** Le Catalan m'intéresse beaucoup, il a beaucoup d'avis très intéressants. Il est gentil. Il est plus âgé que les autres apprenants dans a classe.
- **Les Angolais :** Il est comme le catalan. Le garçon angolais a la nationalité française et il est dans notre groupe de niveau B2.6, cela m'étonne énormément.

L'enquêteur : Le fait que vous soyez de plusieurs nationalités dans la classe vous pose-t-il des problèmes ? De quel type ?

Justin : C'est la première fois que je me retrouve dans une classe aussi diversifiée. Je pense que cette diversité est une très bonne chose, mais il est très difficile pour moi de comprendre les Brésiliens, le Catalan, et l'Angolais à cause de leur accent quand ils parlent français. Je me sens mal quand je ne comprends pas ce qu'ils disent.

Les conversations que l'on fait au Canada sont ennuyantes, mais dans mon cours de langue dans cette classe diversifiée, les discussions et les débats sont toujours très intéressants, au moins pour moi. L'autre jour, on a parlé sur l'architecture, un des monuments que nous avons vus était la tour Agbar à Barcelone, et comme il y a un catalan dans la classe avec nous, on a pu entendre l'opinion d'un autochtone catalan, donc je trouve cela très intéressant.

L'enquêteur : Le cours de langues vous aide-t-il à bien vous intégrer dans la société française ? Comment à votre avis ?

Justin : Je ne le pense pas, car la résidence universitaire et l'université sont très proches l'une de l'autre. Je fais mon cours de français avec beaucoup d'autres Canadiens dans le centre de langue aussi.

L'enquêteur : Dans la classe de langue, apprenez-vous des choses à employer directement en dehors de la salle de classe ? Donnez-moi des exemples.

Justin : Oui, je pense que j'apprends des choses très intéressantes. Les sujets sont un peu intellectuels : l'autre jour on a discuté un sujet sur les médias, sur les théories de Bourdieu. Je pense que c'est à cause de mon niveau de français que je trouve ces sujets peu pratiques pour moi, ils sont surtout académiques. Donc, je ne pense pas que ces sujets puissent améliorer mon habilité pour vivre dans la société française.

L'enquêteur : Quels sont les sujets que vous travaillez dans votre cours de français ?

Justin : On travaille les nouvelles tendances contemporaines, comme les nouveaux SPA, etc. Je pense que ce cours que je fais maintenant, contrairement aux cours qu'ai faits auparavant,

ont un contenu très contemporain, je pense que c'est voulu pour que ce soit intéressant pour les jeunes étudiants ; bien sûr que c'est différent de lire Maupassant ou d'autres écrivains qui est considérée comme une activité ennuyante pour les jeunes.

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue ?

Justin : Je parle anglais, je ne peux pas dire que je parle français car mon français n'est pas assez bien. J'ai étudié le français pendant deux ans ou deux ans et demi seulement. Dans un document officiel je peux mentionner que l'anglais comme une langue que je parle car je ne suis pas capable d'effectuer un travail en français, même s'il s'agit d'un travail simple comme serveur par exemple.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure s'intéresse-t-elle à vous enseigner des choses de la culture française ? Comment ?

Justin : Oui, bien sûr. Les tendances dans la société française dont je vous ai déjà parlé. On travaille des sujets contemporains et non pas traditionnels comme sur Albert Camus, Monet, Sartre, Matisse, etc.

L'enquêteur : Que signifie « culture » d'après vous ?

Justin : Je pense que ce sont surtout les comportements des gens, c'est ma propre définition, peut-être subjective. Le fait de boire de l'alcool dans les lieux publics en France et non pas pouvoir le faire au Canada fait partie et dit beaucoup sur la culture dans un pays, les lois qui gèrent les comportements des gens en publics aussi. Bien sûr il y a d'autres choses évidentes qui font partie de la culture comme la musique, la peinture, l'histoire, etc. À partir de cette définition, je pense que la culture enseignée par le professeur est un peu loin de ma propre définition d'une culture en général parce que ce n'est pas un cours de sociologie ou psychologie, mais c'est un cours de langue. Bien sûr que la majorité du temps de notre cours est consacré à la grammaire, la compréhension orale, ou à la conversation. Ce qui concerne l'enseignement relié à la réalité, je pense que c'est un peu loin de ce que je pense moi être une culture.

L'enquêteur : Dans une discussion avec un Français, qu'est-ce que le plus difficile pour vous, l'aspect linguistique ou le culturel ?

Justin : Je pense que c'est la langue. La culture française ne me pose pas encore de problèmes, je pense que c'est parce que je voyage beaucoup. J'avais habité en Corée du sud pendant 7 mois ; par comparaison à la culture coréenne, les Français sont très proches de moi, alors je suis bien flexible concernant la culture française.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous des problèmes pour communiquer avec eux ?

Justin : J'ai une très bonne amie au Canada qui a les deux nationalités, française et canadienne. En France, j'ai un bon ami à Paris, il n'a pas encore la nationalité française, il fait le lycée à Paris dans une école américaine parce que son père est un diplomate. Il est canadien, mais il parle parfaitement français.

L'enquêteur : Apprendre comment les natifs se comportent face à des situations précises (fêtes, sorties, etc.) vous aide-t-il à mieux communiquer dans ces situations ? Comment ?

Justin : Oui, parce que les choses que l'on apprend dans nos cours peuvent améliorer mon français. Cela pourrait beaucoup m'aider.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation dans votre cours de français.

Justin : Notre professeure est très animée et motivée, elle a une bonne énergie, elle est attentive pour répondre à nos questions. Il y a un comportement qui est, peut-être, propre aux Français, qui la rend différente des professeurs au Canada : elle explique beaucoup trop les activités dans la classe en comparaison avec ce qu'ils font les professeurs au Canada. Elle passe beaucoup trop de temps pour expliquer une question dans les examens ou les tests, et moi je suis à l'attente de démarrer cette activité [rires], il est possible que ce soit un caractère spécifique de cette professeure. À part de changer ce comportement, cette professeure reste une très bonne professeure. Elle travaille dur, elle nous donne des activités bien diverses.

Par rapport aux sujets qui me motivent ou pas, les sujets contemporains me motivent je pense, les sujets politiques bien sûr, parfois on travaille des sujets politiques, mais pas souvent. Souvent dans nos cours de français et spécialement dans ce cours, on travaille des sujets sur l'alimentation, donc la nourriture ; ces sujets m'ennuient beaucoup, je n'ai aucun intérêt pour les apprendre, je mange et je suis satisfait, voilà.

Par rapport aux autres apprenants dans mon cours, en fait, il y a un Brésilien qui parle beaucoup pendant les cours, la fille canadienne aussi, ils parlent à une très haute voix. Quand la professeure est en train de parler, ces deux étudiants l'interrompent et parlent à haute voix, donc je me demande « pourquoi parlez-vous maintenant, pourquoi parlez-vous fort ? La professeure peut vous entendre ». Leur comportement me dérange beaucoup et je le trouve très mal poli. Les Brésiliens, le Catalan, et l'Angolais n'ont pas peur de parler et de lever la main pour parler pendant les cours. De mon expérience, je trouve qu'en général, les étudiants sont embarrassés de parler dans la classe ou de répondre à une question. Dans ce cours, les étudiants, tous, ont envie d'y participer, ils sont bien motivés, cela me pousse à y participer aussi.

L'enquêteur : Dans votre classe, est-ce que c'est la Littérature, l'Histoire ou la vie quotidienne des Français qui vous intéresse le plus ? Y a-t-il d'autres centres d'intérêt à ajouter ? Pourquoi cela vous intéresse-t-il ?

Justin : J'aime bien les trois choix. J'aime bien la littérature, étudier les écrivains et avoir une discussion sur ces thèmes. La littérature est une réflexion sur la société, surtout la bonne littérature, donc on peut faire les deux thèmes en même temps, littérature et la vie quotidienne.

L'enquêteur : Comment apprenez-vous la culture en dehors de la salle de classe ?

Justin : J'apprends des choses sur la culture française en dehors de la salle de classe. Il y a une chose que je discute avec mes amis souvent, cette chose je l'ai vue à Paris, à Lyon, à Grenoble et dans toute la France… Très tard la nuit, vers 10 heures, 10 h 30 ou même à 11 heures, il y a des enfants qui jouent dans les parcs avec leurs parents. C'est très bizarre pour un Canadien, car on pense que c'est dangereux la nuit, il y a des adolescents qui fument la marijuana la nuit dans les parcs, il y a aussi des gangsters.

L'enquêteur : Avec qui travaillez-vous dans la salle de classe ? Qui est-ce qui travaille avec qui dans votre classe ?

Justin : Je travaille souvent avec la Canadienne, l'Anglaise et l'Irlandaise, évidemment parce que tous les trois parlent anglais. La professeure change souvent nos places. J'aime travailler avec ces trois personnes, mais je n'aime pas travailler avec un Brésilien dans la classe, parce qu'il est un peu bizarre, mais je pense que lui, il aime travailler avec moi.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous d'habitude pour communiquer en salle de classe ?

Justin : Je parle souvent français, je parle anglais avec mes binômes quand je suis en situation de ne pas comprendre un mot, mais on parle très rare l'anglais, car la professeure ne le permet pas.

L'enquêteur : Quelles difficultés rencontrez-vous souvent lorsque vous communiquez en français avec des Français ? Et avec les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

Justin : Je pense que les deux situations de communication sont très différentes, il est plus facile de comprendre les étrangers qui parlent français, car ils ont du vocabulaire très limité. Moi je parle plus lentement qu'un Français mais sans un accent très fort comme le Brésilien [rires].

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans la classe ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Justin : Oui, bien sûr. Moi et la Canadienne dans la classe, on a eu un grand désagrément sur un sujet personnellement important pour moi, c'était difficile pour moi de m'exprimer parce que mon français n'est pas trop bien. Je voulais dire beaucoup de choses par rapport à ce sujet. La professeure a vu que notre conversation est devenue tendue donc elle a pris la décision de rediriger notre conversation.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec votre professeur ? Pour quelle raison ?

Justin : Non. La communication dans notre classe passe très bien.

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image réelle de la France ?

Justin : Les médias au Canada ne portent aucune attention à la France [rires]. Tu sais qu'il y a toujours cette tension avec le Québec. Il y a une chose très frustrante pour le reste des Canadiens, c'est que les citoyens français paient les frais d'inscription aux universités au Québec comme les Québécois, pareil ; mais les Canadiens, en dehors du Québec et qui habitent juste à côté, doivent payer le double des droits d'inscription que les Français et les Québécois payent. On est tous Canadiens, mais c'est habituel pour le Québec de faire des choses pareilles.

L'enquêteur : Vous comportez-vous différemment en classe de langue et ailleurs ? En quel sens ?

Justin : Je suis toujours fidèle à moi-même, car j'ai 25 ans, je n'ai pas 20 ans. Ce cours est juste pour développer ma pensée, il ne compte pas pour mon Master alors je ne dois pas faire une pression sur la professeure ou d'autres personnes.

L'enquêteur : En cours de langue, y a-t-il eu des problèmes entre d'autres étudiants et votre professeur ? Pour quelle raison ?

Justin : Parfois avec les Chinoises peut-être… Les Chinoises ont souvent mal à comprendre les questions posées par la professeure ; tout simplement, la professeure répète sa question ou la reformule et ça marche.

L'enquêteur : Quelle différence y a-t-il entre les professeurs dans votre pays et votre professeure de français ici ? Quelle différence voyez-vous dans les rapports avec les étudiants ici et là-bas ?

Justin : Il faut répondre à cette question en comparant les cours de langue que j'ai eu au Canada et mon cours de français ici en France, car les autres cours universitaires sont différents. Le problème c'est que dans mon université à Toronto la plupart des professeurs viennent de la France, ils sont des étudiants français qui sont à l'université de Toronto pour faire leurs PHD et ils enseignent le français pour gagner leur vie, donc pratiquement c'est la même chose entre les deux cours. Les enseignants qui ont appris comment enseigner, dans des écoles de formation des enseignants, effectuent un travail similaire.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? Pouvez-vous développer ?

Justin : J'ai eu honte pour une autre personne, pour la Canadienne, lorsqu'elle parle à haute voix je me dis « mais pourquoi tu fais ça, c'est très maladroit » et je rougis après cela.

L'enquêteur : Apprenez-vous beaucoup de règles sociales dans la classe, ce qu'il faut faire et ne pas faire ? Donnez-moi un exemple.

Justin : Non, je pense que la règle est « soyez attentifs et polis avec les autres ». C'est très simple pour moi.

L'enquêteur : Comment êtes-vous positionnés dans la salle de classe ? Aimez-vous changer votre place et travailler avec d'autres personnes ? La professeure change-t-elle votre place de temps à autre ?

Justin : Parfois je travaille tout seul, c'est rare que l'on travaille chacun seul. En général les activités de compréhension écrite, on les fait chacun seul.

L'enquêteur : Quelles sont les différences entre le portrait fait des Français dans vos manuels de FLE et la réalité ?

Justin : Dans la classe on utilise un manuel de français qui s'appelle *Edito*, mais il y a aussi des copies distribuées par la professeure. Les Français dans le manuel ne ressemblent absolument pas à ceux dans la vie réelle. Quand je lis, dans mon temps libre, sur l'histoire de la France, je trouve que le français que les Français parlent entre eux est très différent du français que l'on apprend dans le manuel. Je veux bien regarder plus de films français, car dans ces films, les Français parlent le français familier. Je sais que dans la classe, la professeure nous enseigne le français standard suivant les normes de l'Académie française.

L'enquêteur : Quelles fautes faites-vous en parlant avec les Français ou les étrangers en français ?

Justin : C'est plutôt l'ordre des éléments dans la phrase qui me pose un problème en général. J'ai ce problème, car je pense en anglais et je traduis ce que je veux dire en français, je réussis mieux mes phrases quand je les pense en français.

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence (ou une hiérarchie) entre votre culture et la culture française ?

Justin : Je pense que la culture française est une des meilleures au monde à l'exception du racisme contre les Maghrébins. En général, j'aime beaucoup la culture européenne, comme en Allemagne et en France, car il y de la liberté dans ces pays. En tant que Canadien, mon identité est très spécifique, spécialement à Toronto. Il n'y a aucune majorité culturelle à Toronto, aucune, ni les blancs, ni les autres, il y a beaucoup de races. Quand je suis en Aise, en France ou en Hongrie, les gens me semblent toujours les mêmes, ils ne sont pas issus de métissage comme la majorité des Canadiens et cela me dérange un peu.

L'enquêteur : Quels sujets aimez-vous débattre avec les Français ?

Justin : J'aime discuter les sujets de l'immigration avec les Français. J'aime parler du Front national, donc de Marine Le Pen. J'ai déjà eu cette discussion avec des Français que j'ai rencontrés dans un bar, donc j'aime parler de la politique, de l'immigration en France.

L'enquêteur : Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?

Justin : En France je ne me sens pas vraiment étranger, car j'essaye de m'habiller et de me comporter comme un Français. Je ne suis pas très embarrassé à cause de mon accent comme auparavant. En France, il y a une quantité incroyable de touristes, donc il est difficile pour un Français et pour moi aussi de dire si une personne est native ou pas, si cette personne ne parle pas. Ce n'est pas évident que les Français savent que je ne suis pas Français. Souvent, je vois la différence entre moi et un Français dans les restaurants, nos manières de se comporter sont un peu différentes, en comparaison avec l'Amérique du Nord. C'est pour cette raison que je me sens maladroit parfois, mais pas souvent.

L'enquêteur : À votre avis, y a-t-il une différence entre étudier la culture française en français et l'étudier dans votre langue maternelle ? Quelles différences y a-t-il entre trois textes rédigés en trois langues différentes mais qui ont le même contenu ?

Justin : Quand je parle anglais avec un Français, il y a moins de distance entre nous, car, en générale, les Français parlent mieux anglais que moi je parle français, donc la communication est plus facile : il y a moins de différence culturelle entre nous dans cette situation de communication. Si je travaille le même sujet en anglais et en français, je pense que la langue française est une langue romantique, dans le sens que les mots et les phrases en français sont plus vagues. Par exemple, dans mon cours, j'ai été incroyablement surpris du fait que le mot *« policy »* du gouvernement en France est l'équivalent du mot « politique ». Pour les étudiants en sciences politiques, c'est incroyablement fou parce que le mot *« policy »* en anglais est une chose neutre pour gérer les affaires de la population, qui est le contraire de « politique » qui est plutôt une activité d'un parti politique pour accomplir ces objectifs.

L'enquêteur : Contactez-vous les autres étudiants étrangers qui sont dans votre classe de français en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Justin : Oui, mais on ne fait pas d'activités ensemble à part les activités proposées par le CUEF. Pour être honnête, à la résidence, je passe mon temps avec les autres Canadiens. Parfois, je joue le basket-ball avec les vrais Français qui habitent avec moi à la résidence, mais la plupart de mon temps je le passe avec des Canadiens.

L'enquêteur : Votre séjour en France a-t-il changé votre regard par rapport à votre pays ?

Justin : Oui, un peu. C'est pour la troisième fois que je suis en Europe, la première et la deuxième fois, absolument oui. Mes deux premiers voyages en Europe ont diminué ma

préférence pour le Canada, je suis devenu quelqu'un qui critique le Canada à cause de sa culture conservatrice et puritaine. Je suis fier que l'on a la liberté d'expression au Canada sans être censuré et arrêté par la police comme en Turquie ou dans d'autres pays. Le nationalisme et l'appartenance identitaire sont très faibles au Canada parce que le peuple est composé majoritairement de jeunes. Je pense que je suis humaniste et j'espère que je suis devenu un citoyen du monde.

L'enquêteur : Si vous étiez le professeur, quels changements feriez-vous dans votre cours de langue ?

Justin : Je pense faire de petits groupes de 2 ou 3 étudiants maximum, pendant 15 minutes, pour les activités de l'expression orale. Quand les groupes sont composés chacun de 5 étudiants, cela n'est pas efficace à mon avis, car tu peux mettre les mains dans les poches et regarder la fenêtre ; mais les petits groupes donnent plus de chance pour parler et pratiquer la langue.

Je pense que la professeure diversifie les activités dans la salle de classe est cela est très important.

L'enquêteur : Pensez-vous que la société française est raciste ? Avez-vous vécu une expérience en ce sens ?

Justin : Je pense qu'il y a du racisme en France, absolument oui. Marine Le Pen a récolté 10 à 15 % pendant les élections présidentielles. Je veux dire que les membres du Front national forment l'un des partis les moins racistes de l'extrême droite en Europe, car ils ont leurs arguments intellectuels. Le programme du ce Front n'est pas totalement raciste, mais une grande partie de ce programme l'est.

Il est difficile pour les gens de deviner ma nationalité et d'où je viens. Ils peuvent penser que je viens de l'Afrique du Nord ou du Proche-Orient ; c'est dû, je pense, à ma composition génétique indo-portugaise. Je n'ai jamais rencontré quelqu'un qui a cette même composition génétique. Les gens pensent, souvent, que je suis Américain, mais jamais Canadien.

L'enquêteur : Est-ce que la langue fait partie de la culture d'un peuple à votre avis ?

Justin : Il est difficile de répondre à cette question, mais je pense que oui. La langue fait partie de la culture, mais il n'est pas si important pour moi. Pour les Français oui, la langue fait partie de la culture. Pour moi, il y a des composants plus essentiels dans la culture que la langue.

Entretien avec Lena

Nom et prénom	**Lena**
Âge	29
Nationalité	Suisse
Niveau de cours suivi	B1.1
En France depuis	Trois semaines
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	Enseignante à l'école secondaire. Munie d'un diplôme pédagogique.
Durée de l'entretien	01 : 13 : 04
Date de l'entretien	08/08/2013

L'enquêteur : De quel pays venez-vous ? Quelle nationalité avez-vous ?

Lena : Je suis suisse, je viens de Saint-Gall, mais je suis allemande aussi, j'ai le passeport allemand.

L'enquêteur : Depuis quand apprenez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Lena : J'ai appris le français à l'école primaire et secondaire en Suisse pendant 3 ans. Le français n'était pas un choix pour moi, mais une obligation. J'ai commencé le français à l'école à l'âge de 10 ans, je l'ai commencé parallèlement avec l'anglais.

L'enquêteur : Que faites-vous en suisse ?

Lena : Je travaillais comme enseignante à l'école secondaire pour les septième, huitième et neuvième classes, ce sont les dernières années de l'école obligatoire en Suisse. J'ai enseigné l'allemand, l'anglais, la géographie, l'histoire, la peinture, l'éthique et la culture. J'ai enseigné le sport pendant seulement un an. Les dernières deux années, j'ai enseigné la géométrie et les mathématiques. J'ai fait un diplôme pédagogique pendant 4 ans pour pouvoir être enseignante.

L'enquêteur : Pourquoi êtes-vous venue en France ? Pour quelles raisons faites-vous un cours de français en France ?

Lena : J'ai déménagé en France avec toutes mes affaires parce que mon petit ami travaille à Grenoble au polygone scientifique. Je ne travaille pas encore en France, mais je vais chercher un travail s'il est possible.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Lena : Je suis en France depuis deux semaines, je fais le cours de français depuis deux semaines aussi. Je vais peut-être rester en France deux ou trois ans, je ne le sais pas encore, cela dépend du financement du projet de mon compagnon, c'est un projet financé par l'Union européen. Tous les trois ans, on doit voir s'il y a toujours de l'argent pour continuer le projet.

L'enquêteur : Êtes-vous déjà venue en France auparavant ?

Lena : Je suis déjà venue deux fois en France quand j'avais 16 ans et 18 ans. C'était pour passer les vacances, une fois avec mes parents et la deuxième avec ma classe.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Lena : On dit que les Français fument tout le temps, et c'est vrai. Il y a beaucoup de vin en France. Les Français ne veulent pas parler anglais. On peut bien manger en France. On fait des plaisanteries sur Nicolas Sarkozy [rires]. On dit que la France est un pays romantique, mais je n'ai pas eu l'expérience pour le savoir.

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Lena : Les femmes portent des vêtements plus féminins qu'en Suisse ou en Allemagne, elles sont alors plus élégantes, elles s'habillent à la mode. Les Françaises sont plus féminines. L'homme français n'est pas ponctuel, il arrive en retard, mais je pense que ce sont des idées un peu exagérées.

L'enquêteur : Est-ce que l'image que vous aviez de la France et des Français a changé depuis que vous êtes en France ?

Lena : Je pensais que les Français sont très nerveux et agressifs quand ils conduisent, mais ce n'est pas vrai. Je trouve que le trafic marche très bien en France : dans les rues, les gens ont de la patience, ils ne klaxonnent pas tout le temps, donc je suis surprise. Je trouve quand je parle avec les gens à l'assurance ou aux banques qu'ils ont de la patience avec moi, ils me parlent lentement et répètent ce que je ne comprends pas, alors cela marche très bien. Par contre, il y a des gens dans la rue qui viennent demander de l'argent, ils ne sont pas assis tout simplement, mais ils viennent vraiment réclamer de l'argent. Je trouve qu'à Grenoble il y a beaucoup d'étrangers, mais les Français ne parlent pas anglais [rires], ils ne veulent pas parler anglais, je ne sais pas s'ils ne veulent pas ou ils ne peuvent pas [rires]. J'aime beaucoup la nature ici, je la

trouve très belle. Je trouve que les démarches pour louer un appartement sont un peu compliquées, par exemple, à l'entrée de mon immeuble, c'est marqué « si vous n'avez pas l'étiquette de votre nom sur votre boîte aux lettres dans 10 jours, vous devez payer ….€ ». On a écrit un courriel, cela fait 5 semaines, à l'entreprise qui s'occupe de faire les étiquettes des boîtes aux lettres, mais elle n'a pas encore réagi, donc on fait les choses correctement, mais si les choses ne se passent pas bien, ce n'est pas de notre faute.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile parce que vous ne maîtrisiez pas bien la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Lena : Je n'ai pas eu d'expériences difficiles, je me débrouille bien pour expliquer ce que je veux. Il y a toujours de petites choses qui ne se passent pas bien, mais je n'ai jamais eu des problèmes. Je n'ai pas d'expériences drôles non plus.

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Lena : En France je me réveille plus tard, je mange plus tard, donc je fais tout avec un petit décalage par rapport à ce que je faisais en Suisse. En France, je dîne à 20 heures, mais à Saint-Gall je mange vers 18 heures. Au niveau de mes habits d'aujourd'hui par exemple [haut bikini avec une chemise légère et transparente] je suis habillé comme ça, car je ne travaille pas. Je trouve qu'il est plus facile pour moi d'aller faire les courses en France. Je prends plus de mesures de sécurité et j'attache toutes les parties de mon vélo, car les collègues de mon conjoint m'ont dit qu'à Grenoble on doit bien sécuriser le vélo… Mais je ne sais pas, je pense qu'à Grenoble on prend beaucoup de mesures de sécurité, car tu n'as qu'à regarder la clé de la porte de notre appartement [rires] : c'est une clé qui tourne cinq fois pour fermer plusieurs verrous en même temps, je trouve que c'est fou. Je ne sais pas s'il y a des problèmes de sécurité à Grenoble, mais, je pense que dans le sud de Grenoble il y a des problèmes sociaux, j'ai lu cela sur Wikipédia. Si on cherche Ville Neuve à Grenoble sur Internet on trouvera beaucoup de choses négatives. Je pense qu'il y a beaucoup de migrants qui vivent là-bas, car les loyers ne sont pas chers et que les habitants de ces quartiers ne trouvent pas de travail.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous en France ? Pourquoi ?

Lena : Je ne trouve pas vraiment qu'il y ait des choses qui peuvent me choquer en France.

L'enquêteur : Qu'est-ce que vous auriez aimé apprendre chez vous en cours de français afin de mieux préparer votre séjour en France ?

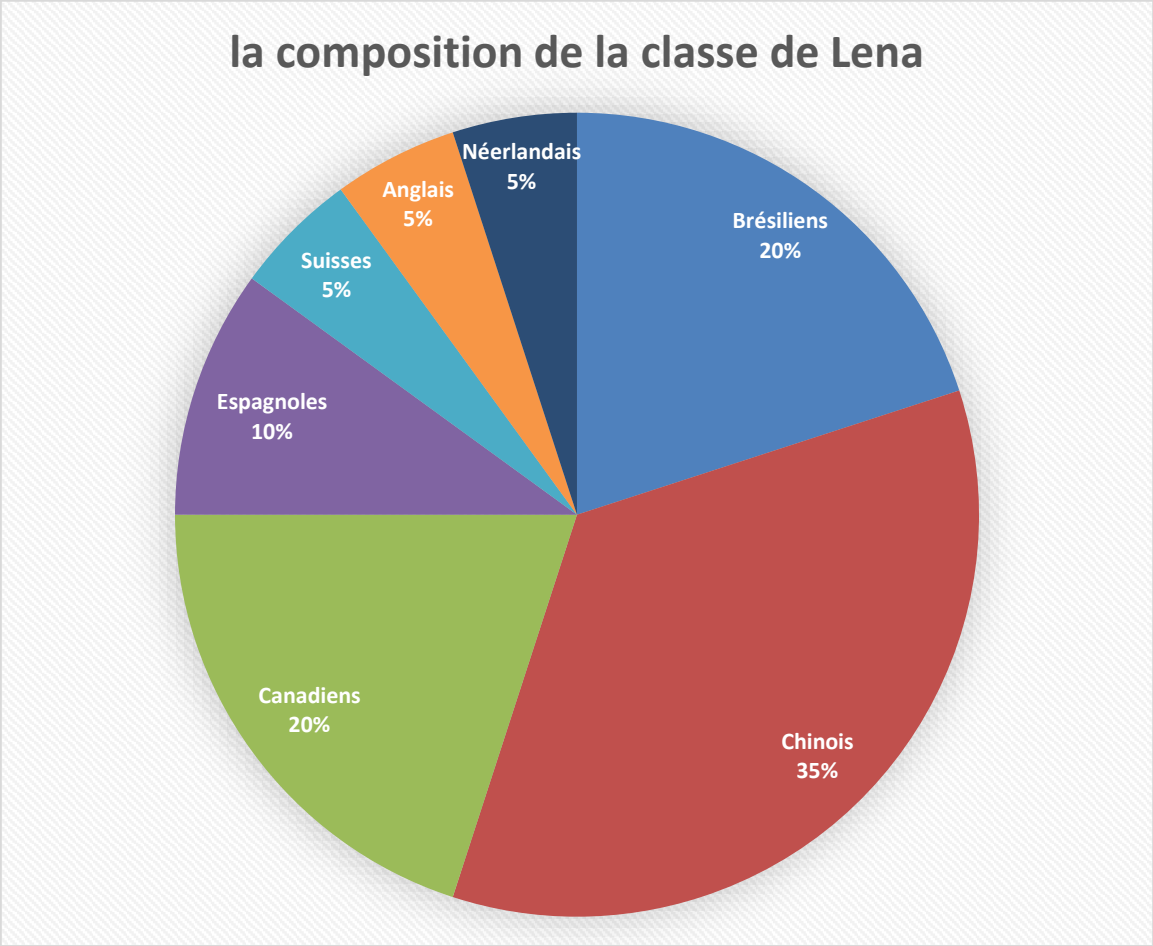
Lena : En fait cela fait longtemps que je fais les cours de français en Suisse. Je n'ai pas continué le français après 18 ans, car j'avais choisi l'italien.

L'enquêteur : Le cours de langues vous aide-t-il à bien vous intégrer dans la société d'accueil ? Comment à votre avis ?

Lena : Oui, cela pourrait m'aider à apprendre la langue, mais je ne pense pas qu'il est utile pour connaître des gens, car tout le monde ici est étranger

La composition de la classe de Lena :

Pays	Apprenant	Apprenante
Chine	0	7
Espagne	0	2
Brésil	2	2
Canada	0	4
Suisse	0	1
Pays-Bas	1	0
Pologne	1	0
Angleterre	0	1 (habite au Canada)



Lena : Je pense qu'on est nombreux par rapport à la taille des salles où les cours se déroulent, qui sont bien petites. Je pense qu'il ne faut pas plus de 12 étudiants dans ces salles.

Comment Lena voit-elle les autres apprenants dans sa classe ?

- **Les Espagnols :** Les Espagnoles dans la classe sont très ouvertes et parlent tout le temps, elles sont communicatives.
- **Les Brésiliens :** Les garçons sont timides, mais les filles sont normales [rires].
- **Les Chinois :** Les Chinoises m'ont surpris par leur niveau de français et aussi par le fait qu'elles sont bien communicatives ; elles ne sont pas timides, elles aiment parler et exposer leur culture.
- **Les Canadiens :** Les Canadiennes sont [long silence] calmes et tranquilles.
- **Le Polonais :** Il est spécial, il est jésuite. Il est très agréable, je trouve qu'il est bien de parler avec lui.
- **L'Anglaise :** Elle est super cette fille, mais je suis ici pour le cours et je ne dépends pas des autres apprenants.
- **Le Néerlandais :** Il est le seul garçon qui flirte avec les filles. Il est très jeune et sportif, toutes les filles aiment parler avec lui [rires]. Il est le centre d'intérêt des jeunes filles dans la classe [rires] surtout les filles d'Espagne et de Canada [rires].

L'enquêteur : Aimeriez-vous qu'il y ait un.e autre Allemand.e ou Suisse.sse. avec vous dans la classe ?

Lena : Oui, je pense que ça pourrait m'aider à trouver facilement un mot que je recherche, mais ce n'est pas grave.

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue ?

Lena : Je parle allemand, anglais, français, et un peu d'espagnol et d'italien. Je n'ai pas le même niveau dans ces cinq langues, je les classe du plus fort au plus faible : l'allemand, l'anglais, l'espagnol, et j'ai presque le même niveau en français et en italien. Dans un document officiel, je préfère indiquer mon niveau dans chaque langue pour ne pas exagérer mon niveau. En cas d'absence d'une case pour marquer mon niveau dans chaque langue, je dirai que je parle allemand, anglais et français. Je ne vais jamais rajouter l'italien par exemple, car je ne serai pas capable d'écrire un e-mail sans fautes en italien.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure vous apprend-elle des éléments de la culture française ? Lesquels ?

Lena : Non, pas encore. Mais on va visiter un musée à Grenoble et je pense que la professeure a planifié des activités pareilles.

L'enquêteur : Est-ce qu'il suffit de bien maîtriser la grammaire et d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?

Lena : Je pense qu'il faut la prononciation aussi.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Lena : [Rires] Ce sont les gens qui vivent dans un pays et qui ont l'habitude de faire des choses et de communiquer. Il est difficile d'expliquer cela en français. Les choses qu'ils mangent et les produits qu'ils achètent, c'est comment ils réfléchissent, etc. La communication par Internet, par téléphone et la télévision, etc.

L'enquêteur : Est-ce que l'histoire, la géographie, les arts et la littérature font partie de la culture d'un peuple ?

Lena : [Rires] Oui.

L'enquêteur : Dans une discussion avec un Français, c'est quoi le plus difficile pour vous, l'aspect linguistique ou le culturel ?

Lena : Je pense que c'est la langue parce que les Français parlent trop vite.

L'enquêteur : Est-ce que vous vous intéressez au quotidien des Français, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?

Lena : Oui, cela m'intéresse. Je pense que les deux sociétés, française et suisse, se ressemblent beaucoup. Peut-être que la différence entre le nord de l'Allemagne et la France est remarquable.

L'enquêteur : Quelle différence y a-t-il entre les professeurs dans votre pays et votre professeure de français ici ? Quelle différence voyez-vous dans les rapports avec les étudiants ici et là-bas ?

Lena : Non, le cours de français que je fais maintenant est différent, car c'est un cours d'été et tous les apprenants sont adultes, ils ne sont pas des enfants. Notre relation avec la professeure est amicale, mais les Chinoises appellent la professeure par « Madame » et elles lui disent « s'il vous plaît » ; mais les Européens appellent la professeure par son prénom et la tutoient [rires]. En général, en Suisse la relation n'est pas tellement amicale s'il s'agit d'un cours universitaire, mais je pense que dans les cours de langues cela est similaire à mon cours d'ici.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous des difficultés pour communiquer avec eux ?

Lena : Non, je n'ai pas d'amis français ; ils sont les amis de mon conjoint. Je pense que je dois faire un cours de sport ou des choses pareilles parce que dans mon cours de langue il n'y a que

les étrangers. En Suisse, je n'ai pas d'amis français, j'avais une amie qui est une demie suisse et une demie française.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation en classe de français.

Lena : En ce qui concerne la professeure, elle s'intéresse beaucoup à nos devoirs et à les corrige toujours. Elle contrôle bien et demande à ceux qui ne l'ont pas fait de les apporter le lendemain. Je pense que j'aime cet aspect de suivi par notre professeure et cela me pousse à travailler. Elle est bien professionnelle et elle nous donne le temps suffisant pour que l'on puisse parler dans la classe.

Ce qui concerne ma motivation par rapport aux comportements des autres apprenants dans la classe, j'aime bien quand la majorité des apprenants parlent français. Il y a les Brésiliens qui parlent portugais tout le temps, les autres apprenants parlent tout le temps français. Je suis surprise aussi du fait que les Chinoises parlent tout le temps français aussi, même entre elles.

En ce qui concerne les sujets de nos cours, les sujets qui me motivent sont ceux qui portent sur les actualités, les médias, la nature et le sport. Je n'aime pas les sujets… [long silence] Il y a certains sujets de l'histoire qui ne m'intéressent pas comme les guerres ; dans les musées, les anciennes peintures ne m'intéressent pas.

L'enquêteur : Pensez-vous que la société française est raciste ? Avez-vous vécu une expérience en ce sens ?

Lena : [Long silence] Je pense que dire que je suis suisse est un petit peu mieux de dire que je suis allemande à cause de ce que s'est passé dans la Deuxième Guerre mondiale. J'aime beaucoup la chaîne de télévision ARTE qui compare les choses en Allemagne et en France.

L'enquêteur : Avec qui travaillez-vous dans la classe ? Qui est-ce qui travaille avec qui dans votre classe ?

Lena : Moi, je travaille avec la personne qui est assise à côté de moi et ça change en permanence, car on change de salles tout le temps [rires]. Mais il y a deux filles avec qui je travaille souvent, une est Canadienne qui est plus âgée que les autres et cela est bien pour moi, car la majorité a 19 ans, mais moi j'ai 29 ans, et elle a 30 ans. Je trouve que moi et cette étudiante canadienne, on partage les mêmes intérêts, donc je trouve qu'il est bien de travailler avec elle.

L'enquêteur : Dans votre classe, est-ce que c'est la Littérature, l'Histoire ou la vie quotidienne des Français qui vous intéresse le plus ? Y a-t-il d'autres centres d'intérêt à ajouter ? Pourquoi cela vous intéresse-t-il ?

Lena : Je préfère les sujets de la vie quotidienne des Français pour savoir comment ils vivent, ce qu'ils mangent, commet éduquent-ils les enfants, etc. La géographie m'intéresse aussi, mais l'histoire n'est pas vraiment importante pour moi.

L'enquêteur : Pour vous, faut-il apprendre d'autres choses que la langue pour pouvoir communiquer efficacement avec les Français ? Donnez des exemples.

Lena : Oui, le conditionnel [rires].

L'enquêteur : Quelles sont les informations et les connaissances culturelles dont vous avez besoin pour communiquer avec les Français efficacement ?

Lena : Je pense que pour les Asiatiques, il est important de savoir sur la culture française, mais ce n'est pas important pour moi parce qu'en Suisse et en France la culture et presque la même, elle n'est pas différente.

L'enquêteur : Quelle culture vous motive-t-elle le plus ?

Lena : Pour le moment, c'est la culture française qui me motive le plus, car je suis ici et tout est nouveau pour moi.

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence (ou une hiérarchie) entre votre culture et la culture française ?

Lena : Je ne sais pas. En ce qui concerne la culture suisse, il y a beaucoup de Suisses qui ont beaucoup d'argent ; c'est pour cela qu'ils se sentent supérieurs et cela ne me plaît pas. Je trouve que les choses fonctionnent bien en Suisse et en Allemagne, mais ce n'est pas le cas tout le temps en France.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous d'habitude pour communiquer en salle de classe ?

Lena : Le français.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous souvent pour communiquer en dehors de la salle de classe ?

Lena : Je parle allemand avec mon conjoint, je parle allemand avec tous mes amis en Suisse et je parle français avec les gens en France, dans les supermarchés ou ailleurs. Je parle anglais avec les collègues de travail de mon conjoint.

L'enquêteur : Quelles difficultés rencontrez-vous souvent lorsque vous communiquez en français avec des Français ? Et avec les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

Lena : Je pense que les difficultés sont différentes : avec un étudiant chinois qui parle parfaitement le français, on peut avoir des malentendus à cause de notre différence de culture.

L'enquêteur : Échangez-vous par e-mail avec des Français ?

Lena : Non, pas encore. Mais j'ai déjà échangé par e-mail avec le propriétaire de notre appartement et le syndicat de l'immeuble. J'écris mes e-mails toujours à l'aide d'un dictionnaire.

L'enquêteur : La culture française est-elle accessible pour vous ?

Lena : Oui, je pense que c'est une culture accessible pour moi.

L'enquêteur : A-t-on parlé de vous dans la classe ? Étiez-vous contente ? Pourquoi ?

Lena : En fait, demain je vais faire une présentation sur le système scolaire en Suisse. Je suis contente de le faire, car j'ai travaillé pendant 6 ans à l'école secondaire en Suisse et si un jour je veux travailler comme enseignante en France, c'est bien de pouvoir expliquer des choses sur le système scolaire en français.

L'enquêteur : Aimeriez-vous que votre présentation porte plutôt sur le système scolaire en France ?

Lena : Je ne sais rien sur le système scolaire en France. Cela sera intéressant si quelqu'un d'autre le fait, car je pourrai comparer les deux systèmes scolaires : suisse et français.

L'enquêteur : Comparez-vous souvent la culture française à votre propre culture ? Pourquoi ?

Lena : Oui. Je pense que les bâtiments en France sont bien faits ; en Suisse, il manque toujours quelque chose dans les bâtiments.

L'enquêteur : Pensez-vous que votre gestuelle change en fonction de la langue que vous parlez ?

Lena : Je pense que j'utilise plus de gestes quand je parle français que quand je parle allemand ou anglais et c'est parce que je cherche les mots donc j'utilise les gestes.

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image réelle de la France ?

Lena : Depuis la crise de l'Euro, l'image de la France est négative surtout avec Nicolas Sarkozy ; mais maintenant avec François Hollande l'image n'est plus négative.

L'enquêteur : Comment êtes-vous positionnés dans la salle de classe ? Aimez-vous changer votre place et travailler avec d'autres personnes ? La professeure change-t-elle votre place de temps à autre ?

Lena : La professeure ne change pas nos places, on les change automatiquement à cause des changements de salles. Je n'aime pas vraiment changer ma place pour travailler avec une personne précise.

L'enquêteur : Vous comportez-vous différemment en classe de langue et ailleurs ? En quel sens ?

Lena : Je suis toujours la même, mais quand même j'ai dû changer de rôle quand j'étais enseignante en Suisse : je suis étudiante en France, cela est étrange pour moi [rires].

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? Pouvez-vous développer ?

Lena : Non, je n'ai jamais eu honte dans la salle de classe [rires]. Je ne pense pas qu'il ait des sujets qui peuvent me faire honte. Aujourd'hui, la professeure nous a expliqué un mot qui a deux sens, un est normal que l'on utilise au quotidien, l'autre est sexuel, alors il y a eu une petite Chinoise qui a 19 ans qui a caché son visage et elle a rigolé [rires].

L'enquêteur : Est-ce qu'il y a un étudiant qui vous dérange dans la classe ? Qui est-il ? Pourquoi êtes-vous dérangée par lui ?

Lena : Non, il n'y a pas d'étudiants qui me dérangent dans la classe.

L'enquêteur : Quelles sont les différences entre le portrait fait des Français dans vos manuels de FLE et la réalité ?

Lena : Je pense qu'ils sont les mêmes. Il y a plutôt des dessins dans notre livre du français mais pas des photos.

L'enquêteur : La professeure accorde-t-elle une importance spéciale à un étudiant précis dans la classe ? Y a-t-il une raison ? Est-ce que cela vous dérange ?

Lena : Je ne le pense pas. Quand même je pense qu'il est difficile d'enseigner le français aux Chinoises qui ont un alphabet différent et une construction linguistique différente, donc il est plus simple d'enseigner la grammaire aux personnes qui parlent anglais, allemand, italien ou espagnol, car, enfin, c'est la même grammaire.

L'enquêteur : Quelles fautes faites-vous en parlant français ?

Lena : Je fais des fautes de nature grammaticale.

L'enquêteur : Que faites-vous pour perfectionner votre niveau de français en dehors de votre cours ?

Lena : Je pense que je dois chercher des amis français. Je pense les trouver dans un cours de sport.

L'enquêteur : Sur quels sujets aimez-vous débattre avec les Français en général ?

Lena : Je vais lui demander ce qu'il travaille et comment il passe son temps libre.

L'enquêteur : Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?

Lena : Oui… je ne sais pas ; je suis peut-être plus grande que la majorité des Françaises.

L'enquêteur : Pensez-vous que la société française est diversifiée ?

Lena : Je pense que la société française est diversifiée, je vois cela clairement aux supermarchés en voyant les produits halal. Je trouve que c'est parfaitement normal.

L'enquêteur : Comment faites-vous vos activités dans la salle de classe ? Chacun seul ? Ensemble ?

Lena : Parfois, on travaille chacun seul, et parfois en groupe, c'est le professeur qui le décide. J'aime bien changer le format de notre travail entre seuls et en groupe.

L'enquêteur : Contactez-vous les autres étudiants étrangers qui sont dans votre classe en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Lena : Non, pas encore. Il y a une fille allemande que je connais, mais elle est dans un autre groupe, on prend le même chemin pour venir au centre de langue à vélo.

L'enquêteur : Votre séjour en France a-t-il changé votre regard par rapport à votre pays ?

Lena : Oui, je trouve qu'en Suisse on a beaucoup d'argent pour toutes choses. Je pense qu'en France il y a moins d'argent, c'est bien sûr une bonne chose en Suisse. En Suisse, l'école donne les cahiers, les livres gratuitement aux élèves, mais en France, les élèves doivent les acheter. Je pense que l'on fait cela en Suisse pour garantir un bon niveau d'étude.

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Lena : Je ne pense pas qu'il est difficile de créer des liens avec les Français, en tout cas ce n'est pas plus difficile qu'en Suisse. Je pense que les Allemands sont plus réservés, surtout au nord de l'Allemagne.

L'enquêteur : Quels documents utilisez-vous dans la classe ?

Lena : On a dû acheter un livre. La professeure nous donne des photocopies de différentes ressources.

Entretien avec Linda

Nom et prénom	**Linda**
Âge	33
Nationalité	Taïwanaise
Niveau de cours suivi	B1.8
En France depuis	Deux ans et 10 mois
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	École de commerce
Durée de l'entretien	01 : 03 : 55
Date de l'entretien	31/07/2013

L'enquêteur : De quel pays venez-vous ? Quelle est votre nationalité ?

Linda : Je viens de Taïwan, je suis Taïwanaise.

L'enquêteur : Pourquoi êtes-vous venue en France ?

Linda : Pour faire un Master à l'École de Commerce à Reims. Je fais mes études en anglais. Je vais faire ce Master en France, car les frais d'inscription dans ce Master ne sont pas chers comme aux États-Unis. Ici j'ai payé seulement 30000 euros pour l'année.

L'enquêteur : Pourquoi faites-vous un cours de français vu que vos cours à l'École de Commerce se font en anglais ?

Linda : Je veux rester en France, donc j'ai besoin de parler français.

L'enquêteur : Voulez-vous rester en France définitivement ? Pourquoi ?

Linda : Oui, je voudrais rester définitivement en France parce que mon copain travaille en France, il est libanais et il parle très bien français. Je reste ici car la vie en France est très belle.

L'enquêteur : Depuis quand apprenez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Linda : J'ai commencé à étudier le français en avril 2013 [l'interview se déroule fin juillet] donc depuis quatre mois. J'ai déjà fait trois mois de français auparavant, mais ce n'était pas suffisant, car je travaillais en même temps, je n'avais pas beaucoup de temps pour bien suivre ce cours. Les trois mois précédents se sont déroulés à l'Alliance Française, j'ai fait 4 heures toutes les semaines. Maintenant je fais 20 heures par semaine.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Linda : Depuis septembre 2009.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Linda : Je pensais que la France est romantique [rires]. Il y a toutes choses en France. J'ai entendu beaucoup de choses par rapport à la France. Avant de venir en France j'avais voyagé en Espagne alors je me suis dit pourquoi ne pas visiter la France et y habiter aussi. À la télévision et au cinéma, je voyais toujours la France romantique.

L'enquêteur : Que veut dire "romantique" pour vous ?

Linda : Ça veut dire, peut-être, que tout le monde marche dans la rue. Les gens ici font la bise, cela on ne le fait jamais à Taïwan [rires]. Moi de mon côté, j'aime cette relation d'approchement entre les Français en faisant la bise.

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Linda : L'homme français est moustachu, il porte un béret et une baguette sous le bras, il porte une bouteille de vin et il est relaxé. Les femmes sont indépendantes et féministes. Je pensais que tous les Français sont fiers et orgueilleux, je le pensais avant et maintenant aussi.

L'enquêteur : Avez-vous eu des difficultés pour communiquer en français quand vous êtes arrivée en France ? Est-ce que les gens vous comprenaient facilement ? Si non, pour quelles raisons ?

Linda : Bien sûr, il y a l'obstacle de la langue et de la mentalité aussi ; une mentalité différente dans le sens que je dois passer par un processus de politesse pour demander une information à un Français. Par contre, je suis habitué à demander les informations d'une façon directe à Taïwan.

L'enquêteur : Est-ce que votre niveau de français vous pose des problèmes pour communiquer avec les gens ? Quels moyens utilisez-vous pour vous faire comprendre ?

Linda : S'ils ne me comprenaient pas, je souriais, j'utilisais les gestes pour m'exprimer.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile à cause de la non/mauvaise maîtrise de la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Linda : J'ai eu des difficultés à la banque. Au début, la conversation s'est bien passée avec un conseiller à la banque car on a parlé français et anglais mais, en général, les expressions des visages des gens me disent que je suis étrangère et que je ne parle pas bien le français… alors comme si ces gens se demandent « que faites-vous en France ? ». Par rapport aux expériences

drôles, une fois j'ai demandé mon chemin à une vieille dame dans la rue. Elle ne parlait pas anglais, donc elle a utilisé les gestes pour m'indiquer le chemin et comme je n'avais rien compris elle m'a proposé d'aller ensemble, donc elle m'a amenée là où je voulais aller. Cette dame était très gentille, mais ce n'est pas tout le monde qui est gentil comme elle. Je pense, le fait de marcher la nuit à Grenoble est un peu dangereux, car il y en a des gens bizarres dans les rues la nuit. Une fois, je suis arrivée chez moi vers six heures le matin, il y a une personne à vélo qui est passée à côté de moi et il m'a pris les fesses dans les mains. Cette personne n'avait pas vraiment bu, mais je pense qu'il voulait juste en profiter de cette opportunité.

L'enquêteur : Regrettez-le-vous fait que vous n'avez pas étudié le français à Taïwan ?

Linda : Oui, je le regrette bien sûr, mais je me suis toujours dit que je vais sans doute rencontrer des gens qui parlent anglais. Une fois, une dame à la cafeteria m'a dit « j'ai compris ce que vous demandez en anglais, mais je ne veux pas parler anglais avec vous parce que vous êtes en France donc vous devez parler français ». Je lui ai répondu que je suis désolée. Elle était méchante avec moi en tout cas.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre », pour vous en France ?

Linda : Tu parles de la vie des vrais Français ? Car en France il y a beaucoup d'immigrés et pour cette raison je pense que les Français n'aiment pas beaucoup les étrangers. Je pense, et à partir de mon expérience, que les Français voient qu'ils paient beaucoup d'impôts et que les étrangers profitent des aides sociales sans vraiment travailler. Pour moi c'est bizarre, car il est difficile pour un étranger de travailler à Taïwan. Je pense qu'il n'y a pas beaucoup d'étrangers à Taïwan, ou peut-être seulement à la capitale, mais en France il y a des étrangers partout. Il y a des Arabes, des Italiens et des Espagnols. À mon avis, il n'y a pas beaucoup de vrais Français en France, mais c'est plutôt un pays international.

L'enquêteur : Est-ce que l'image que vous aviez de la France et des Français a changé depuis que vous êtes en France ?

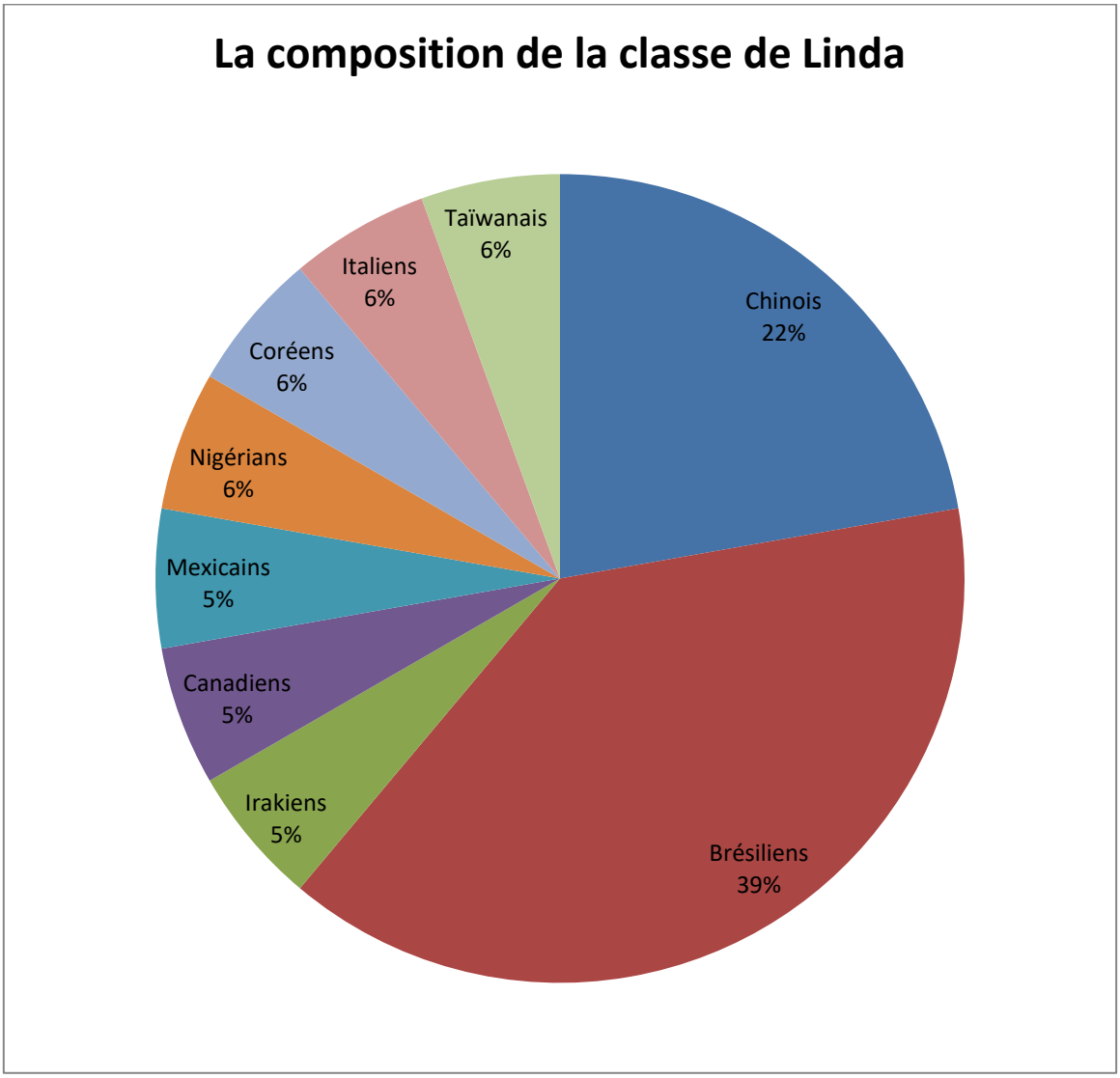
Linda : Après mon arrivée en France j'ai subi beaucoup de chocs de culture. Je pense que les Français sont très relaxés et prennent beaucoup de vacances. Après que j'ai commencé à travailler en France, j'ai constaté que les Français travaillent beaucoup dans l'année pour profiter de longues vacances à la fin de l'année. Au début, je trouvais qu'il y a des obstacles pour m'approcher des Français, mais petit à petit ces obstacles disparaissent et on devient comme une famille.

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue ?

Linda : Moi je parle mandarin, taïwanais, anglais, français, et un petit peu du japonais.

1 *La composition de la classe de Linda :*

Pays	Apprenant	Apprenante
Chine	0	4
Italie	1	0
Brésil	1	6
Irak	1	0
Taïwan	0	1
Corée	0	1
Canada	0	1
Mexique	1	0
Nigéria	1	0



Ce que Linda pense des autres apprenants dans la classe :

- **Les Chinoises :** Elles parlent bien le français avec un accent chinois. Elles ne parlent pas beaucoup dans les cours. Elles travaillent beaucoup.
- **Les Brésiliens :** Ils parlent beaucoup, mais ils ne travaillent rien dans la classe [rires].
- **L'Irakien :** Il parle et travaille beaucoup, mais je crois qu'il ne pense pas aux autres.
- **La Canadienne :** Elle n'existe pas, car elle ne parle pas.
- **Le Mexicain :** Je pense qu'il est timide ce Mexicain. J'ai déjà connu des Mexicains qui parlent beaucoup le français, car je pense que l'espagnol et le français sont deux langues proches.
- **Le Nigérian :** Il essaye de parler toujours, mais il n'apprend pas vite.
- **La Coréenne :** Elle parle beaucoup, mais elle est un peu timide.
- **L'Italien :** Il parle bien français.

L'enquêteur : Le fait que vous soyez de plusieurs nationalités dans la classe vous pose-t-il des problèmes ? De quel type ?

Linda : Je trouve que cette composition de notre classe est très bien. Avant ce cours et dans un groupe de niveau précédent, il y avait beaucoup d'Asiatiques, dont 6 Chinoises et 4 Coréennes. Pour moi, c'est mieux maintenant, car il n'y a pas beaucoup d'Asiatiques.

L'enquêteur : Vous êtes la seule Taïwanaise dans la classe, est-ce que vous aimeriez bien qu'il y ait un(e) autre Taïwanais(e) avec vous ?

Linda : Pas vraiment, car pour moi, il n'y a pas de différence entre Chinoises et Taïwanaises, car on peut parler mandarin. Mais quand même j'aimerais bien qu'il y a moins de Chinoises et de Taïwanaises pour ne pas parler mandarin et parler plutôt français.

L'enquêteur : Le cours de langues vous aide-t-il à bien vous intégrer dans la société française ? Comment à votre avis ?

Linda : Cela m'aide à écouter du français. Il y a beaucoup de grammaire dans notre cours de français, mais pas beaucoup de conversation de la vie quotidienne en France. Quand je parle avec mes amis français, ils parlent un autre français complètement différent du français enseigné dans notre classe de français. Quand il y a de la conversation dans la salle de classe, cette conversation est plutôt formelle, mais dans la rue, le français est complètement différent. J'aimerais bien que la professeure nous enseigne le français familial, mais elle ne le fait que peu.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure s'intéresse-t-elle à vous enseigner des choses de la culture française ? Comment ?

Linda : Oui, on apprend des choses sur le cinéma, les chansons, et les programmes de télévision. On apprend aussi sur des écrivains français et l'histoire de la France.

L'enquêteur : Que signifie la culture d'après vous ?

Linda : La culture c'est la vie, c'est comment les Français vivent et pensent, c'est aussi l'histoire et la cuisine.

L'enquêteur : Est-ce qu'il suffit de bien maîtriser la grammaire et d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?

Linda : C'est suffisant, mais pour les étrangers il n'est pas facile de rencontrer les Français ; il n'est pas facile pour les étrangers de faire des amis français. À Taïwan, il est facile de faire des amis, mais je pense qu'il est difficile pour les étrangers là-bas de faire des amis taïwanais aussi. Je pense que cette difficulté de faire des amis pour les étrangers en France ou à Taïwan vient des difficultés liées à la langue, mais essentiellement à des difficultés liées à la différence des mentalités ; par exemple, mes amis français racontent des choses qui sont pour eux très drôles, mais qui ne me font pas du tout rigoler… Alors je me demande pourquoi ils rigolent.

L'enquêteur : Est-ce que vous vous intéressez au quotidien des Français, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?

Linda : Oui, cela m'intéresse, mais la professeure ne travaille pas ces sujets dans notre classe. Je pense que le fait d'étudier des sujets qui ont un lien direct avec la vie quotidienne des Français peut faciliter ma vie en France. Par exemple, j'aime apprendre sur les petits déjeuners et les déjeuners que les Français prennent et comment ça se fait en famille.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous un problème pour communiquer avec eux ?

Linda : Oui, j'ai des amis français. Maintenant je n'ai pas beaucoup de problèmes pour la communication avec eux, mais je ne me sens pas trop proche de ces amis. On est amis, mais quand j'ai besoin de quelque chose ou d'un conseil, je ne leur demande pas et je préfère demander aux autres étrangers. Les Français m'écoutent, me sourient et me disent « oui, oui » mais ils ne font rien, ils n'agissent pas.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation en classe de français.

Linda : J'ai la même professeure depuis trois mois et je l'aime bien. Au début je ne l'aimais pas car elle nous donnait beaucoup de travail et elle me demandait soudainement « Linda, réponds » [rires]. Moi je ne répondais pas, mais finalement j'ai compris qu'elle voulait que je parle donc c'est pour cela qu'elle me posait beaucoup de questions. Je pense que c'est une

bonne chose pour les étudiants. J'ai eu un autre professeur et on faisait que jouer pendant 4 heures, alors je trouve que cela n'est pas bien pour moi, peut-être que c'est bien pour les autres étudiants, mais pas pour moi, car je ne fais rien dans un tel cours.

Concernant les sujets, j'aime bien l'histoire, surtout l'histoire de la France et l'histoire des villes françaises ; j'aime les sujets sur le voyage, mais je n'aime pas les sujets de la Renaissance.

Concernant la motivation par les autres apprenants dans la classe, l'Irakien parle beaucoup par exemple ; il parle pour onze heures tout seul et les autres essayent de participer mais ils ne le peuvent pas. Cet Irakien parle très bien français, il aime parler, je pense son attitude dérange tous les autres apprenants dans la classe. La professeure sourit et le laisse parler, mais moi j'ai envie de lui dire « arrête, je veux parler aussi ». J'aime beaucoup travailler avec les autres étudiants dans la classe.

L'enquêteur : Avec qui travaillez-vous dans votre classe de français ?

Linda : Je travaille avec les Coréennes et le Nigérian. Je n'ai pas encore travaillé avec tous les apprenants.

L'enquêteur : Qui est-ce qui parle avec qui dans la salle de classe ? Quelles langues parlez-vous entre vous ?

Linda : Les Chinoises parlent chinois entre elles et français avec nous ; c'est la même chose pour les Brésiliens qui parlent portugais entre eux et français avec nous. La Canadienne parle anglais de temps en temps.

L'enquêteur : Aimez-vous changer votre place et travailler avec d'autres personnes ? Votre professeure change-t-elle votre place de temps à autre ?

Linda : La professeure change nos places tous les mois.

L'enquêteur : Parlez-vous français en dehors de la salle de classe ?

Linda : Oui, je parle avec mes voisins à la résidence. Je ne parlais pas français avant ce cours, mais maintenant, en faisant ce cours j'ai eu de la confiance et j'ai commencé à parler avec mes voisins.

L'enquêteur : Quelle culture vous motive ou intéresse le plus ?

Linda : Pour moi, je veux bien apprendre la culture et l'histoire françaises mais je veux aussi présenter l'histoire et la culture taïwanaises aux Français.

L'enquêteur : Dans votre classe, est-ce que c'est la Littérature, l'Histoire ou la vie quotidienne des Français qui vous intéresse le plus ? Y a-t-il d'autres centres d'intérêt à ajouter ? Pourquoi cela vous intéresse-t-il ?

Linda : Je préfère les sujets de la vie quotidienne des Français.

L'enquêteur : Quelle langue parlez-vous d'habitude pour communiquer en salle de classe ?

Linda : Le français. Je pense que dans le cours précédent, mes copains de classe n'aimaient pas parler français avec moi.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous pour communiquer avec des gens en dehors de la salle de classe ?

Linda : Je parle plutôt français. Je parle taïwanais avec seulement trois personnes, car il n'y a pas beaucoup de Taïwanais.

L'enquêteur : Dans quels contextes parlez-vous avec des Français en dehors de la salle de classe ?

Linda : Je parle français si mon interlocuteur ne parle pas anglais [rires]. Cela fait trois ans que je suis en France et je parle souvent anglais.

L'enquêteur : Quelles difficultés rencontrez-vous souvent lorsque vous communiquez en français avec des Français ? Et avec les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

Linda : Cette communication avec des Français ou des étrangers est un peu différente, car je pense qu'il y toujours plus de distance entre moi et les Français.

L'enquêteur : Échangez-vous par e-mail avec des Français ?

Linda : Je n'échange pas beaucoup par e-mail mais plutôt par texto. J'ai des problèmes en échangeant par courriel, car j'écris mal en français. J'écris à mon copain pour qu'il me corrige les e-mails et quand il ne comprend pas ce que j'ai écrit, il me demande d'envoyer l'e-mail en anglais et lui il le traduit en français [rires].

L'enquêteur : Vous sentez-vous changer de comportement en France ?

Linda : Je pense que je me sens à l'aise maintenant car mon rythme de vie est moins vite qu'à Taïwan. J'ai fait du ski en France car à Taïwan il n'y a pas de neige. Je fais du sport en France car tout le monde fait du sport ici. Je fais la cuisine mais pas comme à Taïwan, là-bas j'habite seule et je cuisine, car là-bas les produits sont moins chers qu'ici. Je pense qu'ici je réfléchis bien plus avant de faire quelque chose ; je pense qu'à Taïwan je fais les choses et je les pense après et ce n'est bien à mon avis. Je plane tout ce que je veux faire en France.

À Taïwan, je colore souvent mes cheveux, mais ici je ne le fais pas et je garde la couleur naturelle de mes cheveux, donc je suis plus naturelle. Je colore mes cheveux à Taïwan pour que les autres me disent que je suis belle et donc je le faisais pour les autres. J'ai un ami français qui est parti à Taïwan et il m'a demandé quand il est revenu « pourquoi est-ce que toutes les filles à Taïwan portent des minishorts en été ? ». Il était surpris avec ce phénomène de mode là-bas, mais moi aussi je suis surprise du fait que les Françaises exposent leur poitrine en portant les décolletés en V. À Taïwan, je ne m'habille jamais comme ça [robe courte] mais je mets souvent un minishort.

L'enquêteur : Avez-vous recours à des éléments de votre culture d'origine lorsque vous vous exprimez en français ? Comment ?

Linda : Non… je ne sais pas… enfin non. Peut-être le tutoiement et le vouvoiement, je trouve cela poli.

L'enquêteur : La culture française est-elle accessible pour vous ? Pourquoi ?

Linda : Il me faut du temps pour comprendre cette culture, donc elle n'est pas facile pour moi.

L'enquêteur : Quelle culture est-elle numéro un d'après vous ?

Linda : J'aime beaucoup la culture taïwanaise et j'apprécie la culture française. La culture taïwanaise reste ma préférée, car je suis taïwanaise.

L'enquêteur : A-t-on parlé de votre culture dans la classe ? Étiez-vous contente ? Pourquoi ?

Linda : Pas beaucoup, mais je serai contente si on en parle.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans la classe ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Linda : Non, mais il y a aussi les problèmes de communication, car je ne parle pas bien français [rire], eux non plus. Une fois on a fait une présentation ensemble et la personne qui a travaillé avec moi, le Nigérian, n'a pas compris ce que je voulais lui dire. Après, quand je suis revenue chez moi, à la maison, je lui ai envoyé un courriel pour lui expliquer ce que je voulais lui dire, mais il n'a pas compris mon courriel non plus. Je pense que c'est à cause de la différence de mentalités. Ce Nigérian parle bien anglais, mais il ne m'a pas comprise même en m'exprimant en anglais.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un de vos professeurs ? Pour quelle raison ?

Linda : Pas vraiment. Elle corrige bien mes devoirs qui sont pleins de fautes et j'apprécie son travail [rires].

L'enquêteur : Y a-t-il eu des problèmes entre des étudiants dans la classe et votre professeur ? Pour quelle raison ?

Linda : Peut-être. La professeure pose parfois trop de questions au même apprenant et cet apprenant ne se sent pas bien.

L'enquêteur : Comparez-vous souvent la culture française à votre propre culture ? Pourquoi ?

Linda : Oui. À Taïwan on fait tout sur Internet qui est toujours disponible 24/24, mais pas en France.

L'enquêteur : Étiez-vous en contact avec la langue et la culture française avant de venir en France ?

Linda : Oui. J'avais l'idée que la France est romantique mais maintenant je ne le pense pas, car à Paris, les rues sentent très mauvais. Pour que la France soit un pays romantique, il faut des belles rues, des beaux bâtiments et des beaux Français, mais cela n'est pas disponible en France.

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image réelle de la France ?

Linda : Ils reflètent plutôt l'image réelle de la France.

L'enquêteur : Vous comportez-vous différemment en classe de langue et ailleurs ? En quel sens ?

Linda : Je suis toujours la même, une seule Linda partout.

L'enquêteur : Vous sentez-vous étrangère dans la classe ? Pourquoi ?

Linda : Je suis étrangère dans et en dehors de la salle de classe. Je ne pense pas que je suis regardée comme étrangère en dehors de la salle de classe, car tout le monde est étranger.

L'enquêteur : Quelle différence y a-t-il entre les professeurs dans votre pays et votre professeure de français ici ? Quelle différence voyez-vous dans les rapports avec les étudiants ici et là-bas ?

Linda : Je pense que le professeur en France est plus proche des apprenants qu'à Taïwan.

L'enquêteur : Pensez-vous que votre gestuelle change en fonction de la langue que vous parlez ?

Linda : Je pense que les gestes sont les mêmes, mais il y a des gestes qui sont propres aux Français comme les gestes de la bouche en cas d'étonnement.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? Pouvez-vous développer ?

Linda : Comme je ne parle pas beaucoup dans la classe je n'ai pas eu cela.

L'enquêteur : Apprenez-vous beaucoup de règles sociales dans la classe, ce qu'il faut faire et ne pas faire ? Donnez-moi un exemple.

Linda : On a appris sur comment faire un bon citoyen en France.

L'enquêteur : Aimez-vous changer votre place et travailler avec d'autres étudiants ? La professeure change-t-elle votre place de temps à autre ?

Linda : Oui, j'aime bien changer de place de temps en temps. J'aime travailler avec de différentes personnes, car avant je ne travaillais qu'avec les Chinoises et cela n'est pas bien.

L'enquêteur : Est-ce qu'apprendre la culture française peut vous aider à mieux maîtriser la langue française ?

Linda : Oui, je pense qu'apprendre la culture peut améliorer ma vie en France.

L'enquêteur : Est-ce qu'il y a un étudiant qui vous dérange dans la classe ? Qui est-il ? Pourquoi êtes-vous dérangé par lui ?

Linda : Non, pas vraiment. Tous les apprenants sont gentils comme moi.

L'enquêteur : Quelles sont les différences entre le portrait fait des Français dans vos manuels de FLE et la réalité ?

Linda : Ils sont bien sûr différents. Dans les livres il y a souvent des personnes âgées. Je voudrais connaître les vrais Français. Une fois, dans la salle de classe, on a regardé un film et je pense que cela était bien pour moi.

L'enquêteur : La professeure accorde-t-elle une importance spéciale à un étudiant précis dans la classe ? Y a-t-il une raison ? Est-ce que cela vous dérange ?

Linda : Une question déjà répondue [l'apprenant irakien].

L'enquêteur : Que faites-vous pour perfectionner votre communication avec les autres en français en dehors de votre cours de français ?

Linda : Je pense que je dois pratiquer plus mon français.

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence (ou une hiérarchie) entre votre culture et la culture française (ou autre) ?

Linda : La culture taïwanaise, ensuite la chinoise, la française et à la fin l'américaine.

L'enquêteur : Quels sujets aimez-vous débattre avec les Français en général ?

Linda : Je discute les questions de la vie quotidienne, ce qu'ils travaillent, s'ils connaissent des endroits sympathiques pour passer une soirée, danser et faire du sport.

L'enquêteur : Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?

Linda : Je pense qu'il y a beaucoup de différences entre moi et les Français. Je pense que je respecte et j'écoute plus les autres que les Français. Il est possible que ce soit parce que je ne parle pas beaucoup le français.

L'enquêteur : Contactez-vous les autres étudiants étrangers qui sont dans votre classe en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Linda : Oui, on sort ensemble moi, le garçon nigérian, la fille coréenne, et deux Brésiliennes.

L'enquêteur : Avec les apprenants de quelle nationalité vous sentez-vous à l'aise dans la salle de classe ? Pourquoi ?

Linda : Je me sens à l'aise avec les Espagnols, car ils comprennent le français mieux que moi et parlent un peu anglais. Ils toujours sont très contents, donc il est facile de communiquer avec eux. Dans cette classe, je pense que mes préférés sont les Brésiliens.

L'enquêteur : Qui travaille avec qui dans votre classe ? Travaillez-vous souvent en groupe ou chacun seul ?

Linda : On travaille parfois seul et parfois à deux. La professeure nous demande de faire des activités avec la personne assise à côté. Aujourd'hui, j'ai travaillé avec l'Irakien, c'est lui qui parle et gère le travail en général [rires].

L'enquêteur : Comment peut-on dire qu'une personne est cultivée dans votre pays ?

Linda : C'est quelqu'un qui a beaucoup de savoirs internationaux, quelqu'un qui parle de l'histoire et de l'art et c'est quelqu'un qui aime la vie.

L'enquêteur : Votre séjour en France a-t-il changé votre regard par rapport à votre pays ?

Linda : Oui, je pense qu'à Taïwan les gens vivent pour travailler et cela ne me plaît plus. En France, j'ai constaté que les gens travaillent pour vivre et c'est bien, car dans la vie il y a des choses plus importantes que le travail et l'argent.

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Linda : Je pense qu'il m'est difficile de créer des liens avec les Français à cause de la différence culturelle et la différence des mentalités aussi.

Entretien avec Michelle

Nom et prénom	**Michelle**
Âge	21
Nationalité	Canadienne
Niveau de cours suivi	B1.2
En France depuis	12 jours
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	Étudiante en Licence d'Affaires dans une école de tourisme
Durée de l'entretien	01 : 19 : 48
Date de l'entretien	08/08/2013

L'enquêteur : Est-ce que vous avez d'autres nationalités que la canadienne ?

Michelle : Oui, mon père vient de la Malaisie et ma mère vient de Singapour, mais je suis née à Vancouver. Mon passeport est juste canadien.

L'enquêteur : Que faites-vous au Canada ?

Michelle : Je suis étudiante. J'étudie les affaires dans une école de tourisme. C'est la chemise de l'école que je porte maintenant « hôtels, restaurants et tourisme ». Je n'ai pas encore fini mes études au Canada, il me reste un an et demi.

L'enquêteur : Ceci est votre premier séjour en France ?

Michelle : Non, le deuxième. Je suis venue en France avec ma famille quand j'avais 11 ans. Nous sommes restés 2 semaines en France, nous sommes restés à Paris et dans d'autres villes mais non pas à Lyon et Grenoble.

L'enquêteur : Depuis quand apprenez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Michelle : J'ai fait 7 ans de français au Canada à l'école : de la classe de 5ème (à 10 ans) à la classe de 12ème (à 17 ans). Je l'ai fait car c'est obligatoire de la classe de 5ème à la classe de 8ème mais après c'est un choix parmi plusieurs langues. Je n'ai pas fait du français à l'université car je n'avais pas de place pour d'autres modules dans mon programme.

L'enquêteur : Pour quelles raisons êtes-vous en France ?

Michelle : C'est pour améliorer mon français. Quand j'avais 16, j'ai habité à Montréal et j'ai travaillé dans un camp d'été avec des enfants français, plutôt québécois [rire]. J'ai bien apprécié cette expérience et je voudrais faire une autre activité pour améliorer mon français. Ce programme actuel est financé par mon université et par d'autres universités ainsi que le gouvernement (1000 dollars canadiens par étudiant). Ce stage que je fais maintenant en France, pour apprendre le français, n'est ni obligatoire ni exigé par mon université. Je fais ce cours de français parce que je compte travailler dans des hôtels plus tard, mais la grande raison est due au fait que j'aime parler avec les gens et écouter des histoires dans d'autres langues étrangères.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Michelle : Je suis en France depuis le 27 juillet 2013, donc depuis 10 jours. Je fais le cours de français depuis une semaine pratiquement.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Michelle : La France pour moi était la tour Eiffel, les Champs-Élysées, l'Arc de Triomphe, les bâtiments, les petits cafés et la nourriture. J'ai des cousins qui ont étudié en France, ces cousins plus âgés que moi me racontaient des histoires de la France. Un de ces cousins habitait en Malaisie et il n'est pas très sérieux, car en Asie les choses marchent très vite mais pas bien. Les images que j'avais de la France sont plutôt positives, je ne pense pas que j'avais des images négatives de la France, car quand j'étais petite j'ai voyagé dans des différents pays et j'ai vu que les pays sont différents.

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Michelle : Je n'avais pas une idée non plus concernant le peuple français. Je pensais que les Français sont différents des Québécois, mais qu'ils ressemblent plus aux Québécois qu'aux habitants de Vancouver. Mon université a fait un échange avec des étudiants français, donc 20 étudiants français sont venus dans notre École. Ces étudiants aiment boire beaucoup de vin, bien plus que les Canadiens, car au Canada la loi ne le permet pas, donc ceci est une différence.

L'enquêteur : Quelles images avez-vous de la France, des Français et des Françaises depuis que vous êtes en France ?

Michelle : Je trouve que la France est un pays plus calme que l'Asie et Vancouver. Les gens ici ont une habitude de laisser-faire. À Grenoble, j'aime les horaires d'ouverture des magasins, car comme ça les gens auront plus de temps pour la famille et les amis. J'aime bien les activités au Parc Mistral qui sont toutes gratuites. Peut-être dans un autre pays, ils vont essayer de profiter de ces activités pour gagner de l'argent. Mes parents parlent malais mais ils ne peuvent pas

communiquer en chinois. Je n'ai pas d'images négatives par rapport à la société française après mon arrivée en France.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous ?

Michelle : Quand j'étais petite, je passais presque tous les étés en Malaisie ou à Singapour, alors je parle le nécessaire de malais pour faire les courses et aller aux toilettes [rires]. Je parle anglais, et un peu de chinois car quand j'avais 13 ans, j'ai fait un cours de chinois, mais comme mes parents ne parlent pas chinois c'était difficile pour moi.

L'enquêteur : Est-ce que votre niveau de français vous pose des problèmes pour communiquer avec les autres ? Quels moyens utilisez-vous pour vous faire comprendre ?

Michelle : Je pouvais parler en français, mais les gens me répondent en parlant très vite, donc je devais toujours leur demander de me parler plus lentement et de répéter leurs phrases.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile parce que vous ne maîtrisiez pas bien la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Michelle : Non, car si le Français en face ne me comprend pas j'utilise les gestes pour faire passer mon message. Quand je suis arrivée le premier jour, j'étais en train de chercher ma résidence, j'ai utilisé les gestes pour demander mon chemin.

Je rigole souvent lorsque je parle français car je parle lentement et je cherche des mots tout le temps. Je fais cela avec des Grenoblois au centre-ville, à la résidence, et avec des gens d'autres pays aussi.

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Michelle : Non, pas vraiment. Comme j'avais beaucoup voyagé, je me suis habituée, je m'adapte facilement, je cherche des amis et des activités, les maisons du tourisme, les bibliothèques, et les supermarchés chers et bon marché. Mes habitudes ici et au Canada sont presque les mêmes, mais la différence c'est qu'en France je ne fais pas d'hockey sous l'eau (Hockey subaquatique), en France je parle français tout le temps [rires]. Au niveau de look je n'ai rien changé car j'ai voyagé pendant trois mois prenant un sac à dos, un pantalon et trois chemises.

L'enquêteur : Comptez-vous faire des choses différentes dans les jours qui viennent parce que vous êtes en France ?

Michelle : Je reste ici un seul mois. On part après une semaine moi et mes cousins en voiture en Angleterre. Je vais dans les jours qui viennent pratiquer mon français en écrivant des lettres ou des e-mails en français à mes amis au Canada.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous en France ?

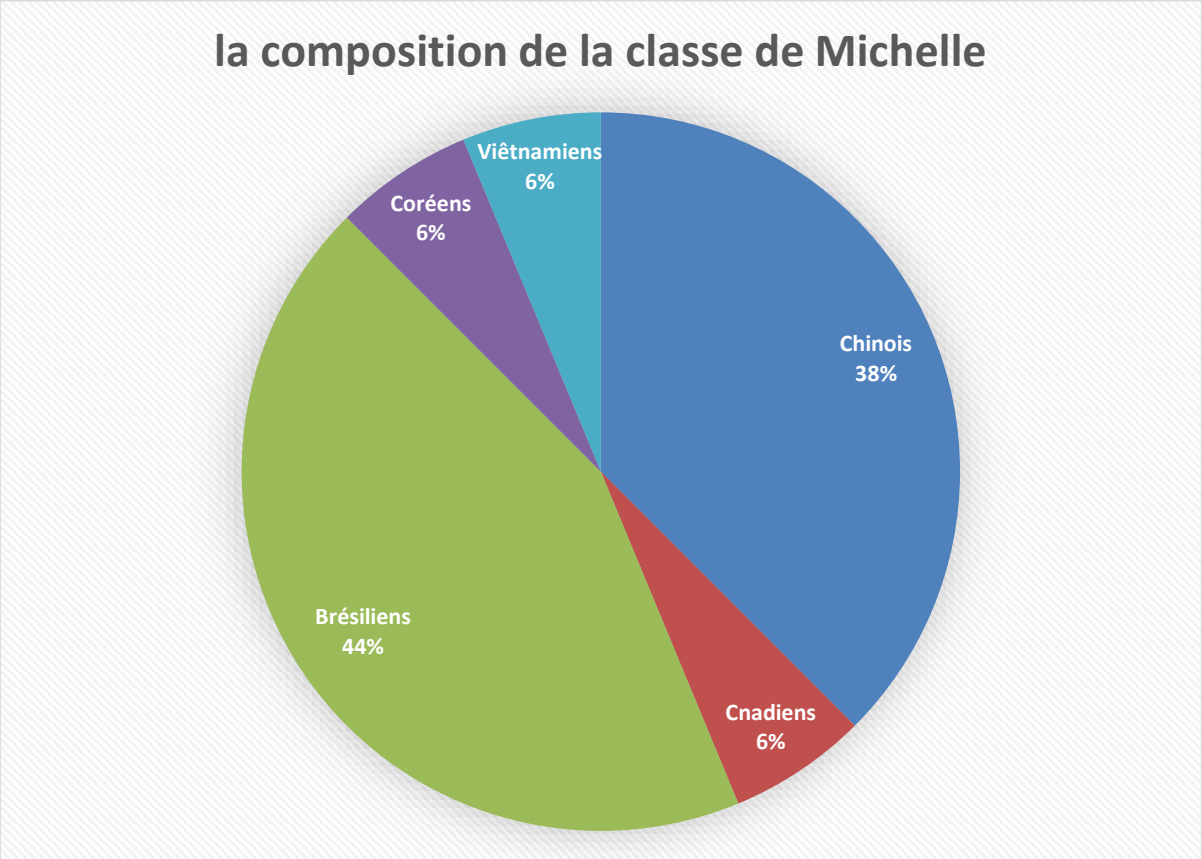
Michelle : Il n'y a pas des choses très bizarres. Je trouve que l'université est désorganisée, pas comme au Canada, mais ce n'est pas grave, c'est comme dans d'autres pays. L'université au Canada est très bien organisée, et notamment mon université. On reçoit le programme de l'année scolaire avec les horaires des cours 6 mois avant le début des cours. Je préfère le système universitaire de mon université. Je trouve que les panneaux de signalisation routière ne sont pas bien visibles, ce qui rend la navigation un peu difficile en France.

L'enquêteur : Vous sentez-vous canadienne, malaisienne ou singapourienne ?

Michelle : Je suis un peu partagée entre plusieurs nationalités, car je mange de la nourriture canadienne, j'ai déjà habité en Malaisie et à Singapour… Je pense que je suis comme beaucoup de Canadiens.

La composition de la salle de classe de Michelle :

Pays	Apprenant	Apprenante
Chine	0	6
Canada	0	1
Brésil	4	3
Corée	1	0
Viêtnam	1	0



Comment Michelle voit-elle les autres apprenants de sa classe ?

- **Le Vietnamien :** Il est gentil, c'est la première fois que je rencontre un Vietnamien dans ma vie.
- **Les Brésiliens :** Ils sont amusants. Ils parlent à haute voix et mangent ensemble, même à la résidence.
- **Les Chinoises :** Elles travaillent dur… [long silence], elles sont gentilles, et intelligentes. Toutes étudient la médecine en français en Chine, une chose qui est bizarre [rires].
- **Le Coréen :** Il est *easy going*, il n'est jamais inquiet à cause des changements, il est ouvert.
- **La Canadienne (Michelle) :** Elle est le résultat d'un mélange, j'espère que les Canadiens sont ouverts et gentils.

L'enquêteur : quelles langues parlez-vous souvent pour communiquer en salle de classe ?

Michelle : je parle toujours français dans la salle de classe, je ne parle jamais anglais. La professeure ne nous parle jamais en anglais non plus, mais parfois elle demande aux étudiants de dire ce mot en anglais pour que les autres le comprennent. Les Brésiliens dans la salle de classe parlent portugais parfois entre eux, mais pas beaucoup. Les Chinoises aussi parlent entre elles en chinois, mais pas beaucoup.

L'enquêteur : Quelle différence y a-t-il entre les professeurs dans votre pays et votre professeure de français ici ? Quelle différence voyez-vous dans les rapports avec les étudiants ici et là-bas ?

Michelle : Cette relation est la même dans les deux pays, car il n'y a pas beaucoup d'étudiants dans mon programme dans mon université canadienne, alors tous les professeurs connaissent tous les étudiants, ils s'adressent à nous par nos prénoms et demandent de nos nouvelles. Dans un autre programme où il y a beaucoup d'étudiants, cette relation enseignant /apprenants n'est pas la même.

L'enquêteur : Aimez-vous changer votre place et travailler avec d'autres personnes ? Travaillez-vous souvent avec la même personne ? Votre professeure change-t-elle votre place de temps à autre ?

Michelle : Je travaille avec tout le monde car on change toujours de place. On change parfois de salle aussi. Parfois je change de place pour travailler avec une personne précise mais parfois c'est juste pour changer de place. J'aime travailler avec tous mes copains dans la classe, moi j'aime les personnes heureuses. La professeure ne change pas nos places.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un de vos professeurs ? Pour quelle raison ?

Michelle : Non.

L'enquêteur : En cours de langue, y a-t-il eu des problèmes entre d'autres étudiants et votre professeur ? Pour quelle raison ?

Michelle : Je ne le pense pas.

L'enquêteur : Y a-t-il eu des problèmes entre étudiants dans la classe ? Pour quelle raison ?

Michelle : Je ne le pense pas.

L'enquêteur : Y a-t-il eu des problèmes entre vous et d'autres étudiants dans la classe ?

Michelle : Non.

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue ?

Michelle : Moi je parle officiellement anglais et français car mon chinois n'est pas très bien. Je peux parler avec des Chinois, mais je dois utiliser beaucoup de gestes.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure vous apprend-elle des éléments de la culture française ? Lesquels ?

Michelle : Oui, de la culture française et québécoise. Aujourd'hui la professeure a parlé de la différence du français entre la France et le Québec, elle a donné l'exemple des deux expressions : « tomber en amoureux » au Québec et « tomber amoureux » en France.

Demain nous allons faire un pique-nique avec toute la classe sur le pont Saint-Laurent à Grenoble [Passerelle Saint-Laurent] pour regarder les gens. Le vendredi dernier nous sommes sortis au centre-ville et on a parlé avec les Grenoblois. Dans la classe, a professeure nous a demandé une fois de dire ce qu'on a pris au petit déjeuner. Chacun entre nous a dit ce qu'il a mangé et à la fin la professeure nous a parlé du petit déjeuner typique des Français.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Michelle : C'est l'ambiance, les habitudes et les sentiments d'un groupe. La nourriture en fait partie aussi.

L'enquêteur : Est-ce qu'il suffit de bien maîtriser la grammaire et d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?

Michelle : Je pense que oui. Je pense que la seule difficulté pour communiquer avec les Français natifs est la langue.

L'enquêteur : La culture française est-elle accessible pour vous ? Pourquoi ?

Michelle : La culture est difficile pour moi à cause de la difficulté liée à la langue.

L'enquêteur : Dans une discussion avec un natif, c'est quoi le plus difficile pour vous, l'aspect linguistique ou le culturel ?

Michelle : C'est bien sûr la langue.

L'enquêteur : Est-ce que vous vous intéressez au quotidien des Français, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?

Michelle : Oui, cela m'intéresse. J'aime bien travailler les sujets sur la nourriture et la musique et faire des activités en temps libre.

L'enquêteur : Est-ce que la musique, l'art et l'histoire font partie de la culture ?

Michelle : Oui, bien sûr et j'aime apprendre sur cela. Demain par exemple, on doit visiter un musée. Maintenant dans notre classe, on fait des exposés, un des apprenants a fait son exposé sur un Français connu : un aviateur français avant les frères Wright.

L'enquêteur : Dans votre classe, est-ce que c'est la Littérature, l'Histoire ou la vie quotidienne des Français qui vous intéresse le plus ? Y a-t-il d'autres centres d'intérêt à ajouter ? Pourquoi cela vous intéresse-t-il ?

Michelle : Je ne sais pas. Entre les sujets de la nourriture et la peinture, je ne peux pas choisir car j'aime les deux [rires]. Quand même je préfère les thèmes sur le repas parce que je suis plus intéressée à cela. Je peux faire le repas après le cours mais pas la peinture. J'aime bien travailler l'Histoire aussi.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français au Canada ou en France ? Avez-vous un problème pour communiquer avec eux ?

Michelle : Oui, j'ai des amis québécois au Canada. Je n'ai pas d'amis français en France, cela m'intéresse d'en avoir parce que je suis en France. J'aime les personnes qui viennent d'autres pays étrangers, c'est intéressant aussi mais je suis en France.

L'enquêteur : Apprendre comment les natifs se comportent dans des situations précises (fêtes, sortie, etc.) vous aide-t-il à mieux communiquer dans de telles situations ? Comment ?

Michelle : Peut-être que cela pourrait m'aider.

L'enquêteur : Pour vous, faut-il apprendre d'autres choses que la langue pour pouvoir communiquer efficacement avec les Français ? Donnez des exemples.

Michelle : Je pense que le plus important est la situation de communication, car on a le langage du corps et les gestes.

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence (ou une hiérarchie) entre votre culture et la culture française (ou autre) ?

Michelle : Je suis à l'aise avec la culture canadienne [long silence]. J'aime la culture allemande et j'ai travaillé avec beaucoup de stagiaires qui sont venus dans mon université l'année dernière, donc j'aime bien travailler avec eux, car on aime les mêmes choses.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation dans votre cours de français.

Michelle : Je suis toujours motivée, sauf si je suis fatiguée. Je suis bien motivée quand la professeure nous montre des vidéos. Je suis motivée quand elle nous fait goûter des cacahouètes [rires] que j'aime bien. J'aime aussi les sorties que l'on fait ensemble.

La motivation la plus efficace à mon avis est la motivation personnelle, parce que la professeure est très passionnée et active.

Par rapport aux sujets travaillés dans la salle de classe, j'aime bien la poésie, les activités de compréhension orale, car c'est interactif, et j'aime bien faire des exposés. Demain je ferai un sur la fête du jour de l'an à Vancouver et au Canada en général. Je travaille avec l'étudiant vietnamien qui va parler de la fête du Nouvel An selon le calendrier solaire et lunaire. J'aime parler de mon pays et cela me fait plaisir, j'aime aussi savoir sur les autres pays. Aujourd'hui, deux filles chinoises ont parlé d'une histoire chinoise entre un empereur et une impératrice chinoise.

L'enquêteur : Dans quels contextes parlez-vous avec des Français en dehors de la salle de classe ?

Michelle : Pour faire les courses et poser des questions au personnel qui travaille à la maison des montagnes parce que j'aime faire la randonnée.

L'enquêteur : Quelles difficultés rencontrez-vous souvent lorsque vous communiquez en français avec des Français ? Et avec les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

Michelle : Je pense que les difficultés sont les mêmes.

L'enquêteur : Échangez-vous par e-mail avec des Français ?

Michelle : Je communique par e-mail avec mes amis québécois. Parfois il y a juste des petites choses incompréhensibles.

L'enquêteur : Comparez-vous souvent la culture française à votre propre culture ? Pourquoi ?

Michelle : Les toilettes ici sont comme en Malaise, ils sont sans le couvert. Je ne dis pas que c'est mauvais, mais juste différent. Je pense que la culture en France est plus conservatrice qu'au Canada.

L'enquêteur : Voudriez-vous vous installer en France plutôt que dans votre pays ?

Michelle : Je n'aime pas vivre pour toujours en France [rires], parce que j'aime les montagnes avec l'océan. Ici il n'y a que les montagnes, pas comme Vancouver.

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image réelle de la France ?

Michelle : Oui, ils le font.

L'enquêteur : Est-ce que vous trouvez que la France est un pays romantique ?

Michelle : Non, je ne le pense pas. Je pense que c'est un stéréotype et non pas une réalité.

L'enquêteur : Que veut dire « romantique » pour vous ?

Michelle : Je pense qu'il y a beaucoup de choses romantiques en France. J'aime les beaux paysages et les belles conversations. J'aime les belles villes, il y a beaucoup de places romantiques. Peut-être je dirais que la France est romantique s'il y avait plus de jeunes hommes et de jeunes femmes françaises en France.

L'enquêteur : Vous comportez-vous différemment en classe de langue et ailleurs ? En quel sens ?

Michelle : Je suis toujours la même personne. Ici il y a des salles de classe dans lesquelles on est interdit de manger. La professeure ne nous dit pas que c'est interdit, elle ne nous interdit pas de manger.

L'enquêteur : Pensez-vous que votre gestuelle change en fonction de la langue que vous parlez ?

Michelle : J'utilise les mêmes gestes en parlant anglais et français. J'aime beaucoup utiliser les gestes en parlant.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? Pouvez-vous développer ?

Michelle : J'ai toujours honte dans la salle de classe ou en dehors de la salle de classe quand je parle français et je fais des fautes.

L'enquêteur : Quelles sont les différences entre le portrait fait des Français dans vos manuels de FLE et la réalité ?

***L'enquêteur* :** Je pense qu'ils sont les mêmes. En général, les documents ne reflètent pas la vérité de la composition de la société française. Au Canada, à l'école, il y a toujours beaucoup d'illustrations qui montrent les Canadiens, qui sont d'origines différentes.

L'enquêteur : Quelles fautes faites-vous en parlant français avec les Français ou les étrangers ?

Michelle : Premièrement grammaticales, deuxièmement c'est la prononciation et troisièmement le manque de vocabulaire.

L'enquêteur : Que faites-vous pour perfectionner votre niveau de français en dehors de votre cours ?

Michelle : En faisant un stage en France comme je le fais maintenant et en pratiquant mon français, en parlant en français. Chez moi, je lis des livres et j'écoute des chansons, comme les chansons de Carla Bruni.

L'enquêteur : Sur quels sujets aimez-vous débattre avec les Français ?

Michelle : Avec un Français**,** j'aime parler de la nourriture, des activités qu'il fait, mais je ne demanderai pas directement des informations concernant sa vie sauf s'il veut lui-même me raconter de sa vie. Moi je suis un livre ouvert avec les gens. En général, je n'aime pas parler des choses négatives dans la vie… quand c'est un peu, ce n'est pas grave, mais il ne faut pas parler tout le temps des choses négatives.

L'enquêteur : Est-ce que rencontrer et parler avec les autres étudiants étrangers qui sont dans votre classe vous intéresse ?

Michelle : Oui, moi et la Coréenne on aime toutes les deux nager et on va à la piscine ensemble. Avec une fille brésilienne qu'elle aime la randonnée à pied on sort ensemble aussi.

L'enquêteur : Hier vous étiez chez Chila [une étudiante canadienne], est-ce que vous vous fréquentez assidûment ?

Michelle : Je suis allée chez Chila, car elle voulait acheter un sac à dos, donc elle voulait voir mon sac et demander mon avis, si j'ai des suggestions pour elle. Avec Chila on parle anglais et je vais parfois chez elle pour parler anglais [rires].

L'enquêteur : À votre avis, y a-t-il une différence entre étudier la culture française en français et l'étudier dans votre langue maternelle ? Quelles différences y a-t-il entre trois textes rédigés en trois langues différentes mais qui ont le même contenu ?

Michelle : Je pense que c'est différent car toute langue à son propre chemin pour dire la même chose. Alors c'est plus authentique d'étudier la culture française en français.

L'enquêteur : Comment faites-vous vos activités en salle de classe ? Chacun seul ou Ensemble ?

Michelle : Il y a les deux modalités de travail. On travaille chacun seul quand il s'agit de faire un test, de travailler la grammaire ou de faire des activités de compréhension orale.

L'enquêteur : Avec les apprenants de quelle nationalité vous sentez-vous à l'aise dans la salle de classe ? Pourquoi ?

Michelle : Je ne peux pas vous donner une réponse.

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Michelle : La grande difficulté est la langue.

L'enquêteur : Pensez-vous que la société française est raciste ? Avez-vous vécu une expérience en ce sens ?

Michelle : Non. Je pense que dans tous les pays il y des personnes racistes, mais pas toute la société est raciste. Parfois les gens dans la rue me parlent et m'appellent en utilisant des mots chinois. Je ne pense pas que c'est du racisme. Les gens dans la rue pensent que je suis chinoise

ou asiatique. Le fait que je suis Canadienne, mais qu'ils me prennent pour une Chinoise ne me dérange pas.

L'enquêteur : Quels documents utilisez-vous en cours de langue ?

Michelle : On utilise des documents et des photocopies distribués par la professeure.

Entretien avec Nayef

Nom et prénom	**Nayef**
Âge	21
Nationalité	Saoudienne
Niveau de cours suivi	A 2.3
En France depuis	Deux mois
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	LEA langue et traduction, option langue française, 2ème année
Durée de l'entretien	01 : 15 : 31
Date de l'entretien	24/05/2013

L'enquêteur : De quel pays êtes-vous ? Quelle est votre nationalité ?

Nayef : Je suis de l'Arabie Saoudite. Je suis saoudien, je n'ai pas d'autre nationalité.

L'enquêteur : Pour quelles raisons êtes-vous venu en France ?

Nayef : Je suis venu à mon propre compte pour améliorer mon niveau de français. Pour l'instant j'ai gelé mon inscription à l'université en Arabie Saoudite pour pouvoir faire des cours de français ici.

L'enquêteur : Depuis quand apprenez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Nayef : Je suis étudiant en langue et traduction, spécialité langue française. J'ai fait un an et demi à l'université en Arabie Saoudite. Pour l'obtention de ma Licence, il me faut 5 ans au total.

J'ai fait aussi un cours privé de français pendant 4 mois, mon professeur était Tunisien.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Nayef : Je suis en France depuis deux mois.

L'enquêteur : Êtes-vous déjà venu en France auparavant ?

Nayef : Ceci est mon premier séjour en France.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Nayef : Je pensais que la vie en France est très difficile, je pensais à cela mais je ne sais pas pourquoi. Je pensais que la vie en général et parler avec les gens ici est très difficile.

Je pensais aussi que la vie en France est très belle, je voulais voyager et aller en France. Je trouve que la France est un pays différent du mien et je l'aime.

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Nayef : التعامل معهم صعب [il est difficile de traiter avec eux], mes parents et mes amis me disaient que les Français sont difficiles, tous.

L'enquêteur : Est-ce que l'image que vous aviez de la France et des Français a changé depuis que vous êtes en France ?

Nayef : كان لدي فكرة مسبقة بأن الفرنسيين شعب من الصعب التعامل معه ولكن وجدت بانهم شعب طيب ومن السهل التعامل معه والفرنسيون شعب خدوم ويساعدنا في فرنسا. أجد من السهل التعامل مع الفرنسيين الذين لهم نفس عمري. أجد بأن الفتيات الفرنسيات طيبات القلب وجميلات ويتفاعلن معي بشكل إيجابي ولا أملّ من الحديث معهن [J'avais l'idée que les Français sont difficiles à aborder, mais je trouve qu'au contraire, ils sont gentils, ils ne sont pas difficiles et ils m'aident. Ils sont un peuple qui aime rendre service aux autres. Je trouve qu'il m'est facile de communiquer avec des Français qui ont mon âge. J'aime bien parler avec les Françaises, elles sont gentilles et belles ; elles sont bien communicatives avec moi et je ne m'ennuie jamais avec elles].

L'enquêteur : Avez-vous eu des difficultés pour communiquer en français avec les gens quand vous êtes arrivé en France ? Est-ce que les gens vous comprenaient facilement ? Si non, pour quelles raisons ?

Nayef : Oui, bien sûr, mais je ne pense pas que j'ai eu de grands problèmes pour communiquer avec les gens. Les gens me comprenaient facilement.

L'enquêteur : Est-ce que votre niveau en langue française vous pose des problèmes pour communiquer avec les gens en France ? Quels moyens utilisez-vous pour vous faire comprendre ?

Nayef : Parfois je ne comprends pas tout ce que les gens me disent en français, donc je leur demande de répéter ce qu'ils me disent. Je n'utilise pas d'autres langues pour communiquer avec les gens en France. Je parle arabe, un peu d'anglais et un peu de français.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile parce que vous ne maîtrisiez pas bien la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Nayef : Je pense que mon premier mois en France était un peu difficile parce que je ne parlais pas bien français et je ne comprenais pas ce que les gens me disaient.

عندي حسابيين بنكيين، واحد في السعودية والآخر في فرنسا .قمت بمعاينة حسابي في السعودية ووجدت بأن مركز اللغة قد قام بأخذ النقود الخاصة والتي دفعتها للتسجيل في دورة اللغة .ذهبت إلى المركز لأشرح لهم بأن النقود الخاصة بهم قد سحبت من حسابي في المملكة ولكنهم أخبروني بأنهم لم يتلقوا هذا المال .اتصلت بصديق يتكلم الفرنسية جيدا فجاء معي إلى مركز اللغات وساعدني في حل هذه المشكلة [En fait, j'ai eu un problème avec le CUEF pour payer les frais de mon inscription pour le cours de français. J'ai vérifié auprès de ma banque en Arabie Saoudite qui m'a confirmé le retrait de ces frais par le CUEF qui me confirmait par contre qu'il n'avait pas reçu cet argent. À la fin, un ami est venu avec moi au CUEF et m'a aidé à résoudre ce problème].

كنت أتكلم مع فتاة فرنسية، بدأنا بالحديث وأردت أن أوصل لها فكرة محددة وفهمت ما أردت قوله ولكنها كانت تتكلم معي بسرعة كبيرة وتتكلم كثيرا أيضا فنظرت إليها لأعبر لها عن عدم فهمي لما تقول فقالت لي: ? C'est quoi فقلت لها je ne comprends rien فهمت علي ولكنني لم أفهم عليها فضحكت و أكملت ولكن ببطء ففهمت ما كانت تقول لي. حصل معي الكثير من المواقف المضحكة ولكن لا تحضرني الآن.

الأسبوع المقبل سأنتقل للسكن مع عائلة فرنسية تعرفت عليها عن طريق أرقام هواتف حصلت عليها عن طريق مركز اللغة. اتصلت مع سيدة من أجل السكن معها وعائلتها ولكنها قالت لي أنها لا تستقبل أناسا من السعودية للسكن معها، من الممكن أن سعوديا سكن معهم سابقا وتسبب لها بمشاكل أو أنها لا تحب العرب. هذه السيدة التي سأسكن معها الأسبوع المقبل قالت لي بأن عليَّ الحذر لأن في المنطقة جزائريون يبيعون المخدرات.

[J'ai rencontré une fille française et on a parlé. Je voulais lui passer une idée précise et elle a compris ce que je voulais lui dire. Elle me parlait très vite et beaucoup, et comme je ne la comprenais pas, je lui ai fait un regard pour lui dire que je ne la comprenais pas ; alors elle m'a demandé « c'est quoi ? » je lui ai répondu « je ne comprends rien », donc elle a ri et a continué à me parler, mais lentement et à ce moment-là je l'ai comprise.

J'ai eu beaucoup d'expériences drôles, mais je ne me rappelle pas de tout.

La semaine prochaine, je vais déménager pour habiter dans une famille d'accueil française. J'ai connu cette famille par le CUEF qui nous a communiqué des numéros de téléphone des familles d'accueil à Grenoble. La première dame avec qui j'ai parlé m'a dit qu'elle ne reçoit pas des Saoudiens chez elle. Il est possible qu'il y ait eu un Saoudien qui a habité chez elle et lui a créé des soucis ; il est possible aussi qu'elle n'aime pas les Arabes. La dame avec qui je serai la semaine prochaine m'a conseillé de faire attention, car proche de chez elle il y a des Algériens qui vendent du cannabis].

L'enquêteur : Est-ce que vous avez acquis des habitudes et des comportements en France que vous n'aviez pas avant chez vous ? Lesquels ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Nayef : هناك أشياء كنت أقوم بها في السعودية ولكن لا أقوم بها الآن [Il y a des choses que je faisais en Arabie Saoudite mais que je ne fais pas en France]. En France, je fais la cuisine, je fais le ménage,

أصبحت جريئا وحذرا أيضا, كل شيء تغير بالنسبة إلي. أحب الحديث مع الفتيات في فرنسا ولكن أريد أن أبحث peut-être عن فتاة فرنسية[je suis devenu courageux, audacieux et méfiant en France. Tout a changé pour moi ici. J'aime parler avec les Françaises mais] la langue française est difficile pour moi. Pour parler français je dois chercher une copine في السعودية أستطيع القيام بهذا الأمر ولكن ليس بشكل علني بينما في فرنسا يمكنك القيام بكل شيء تريده, أنا أجد هذا الأمر جيدا [je peux avoir une copine en Arabie Saoudite, mais pas publiquement. En France, tu peux faire ce que tu veux et je trouve cela très bien].

En Arabie Saoudite, j'ai ma voiture, mais je n'ai pas de voiture en France. Je ne pense pas en acheter une, car c'est cher pour moi. Je prends donc les transports en commun.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous en France ? Pourquoi ?

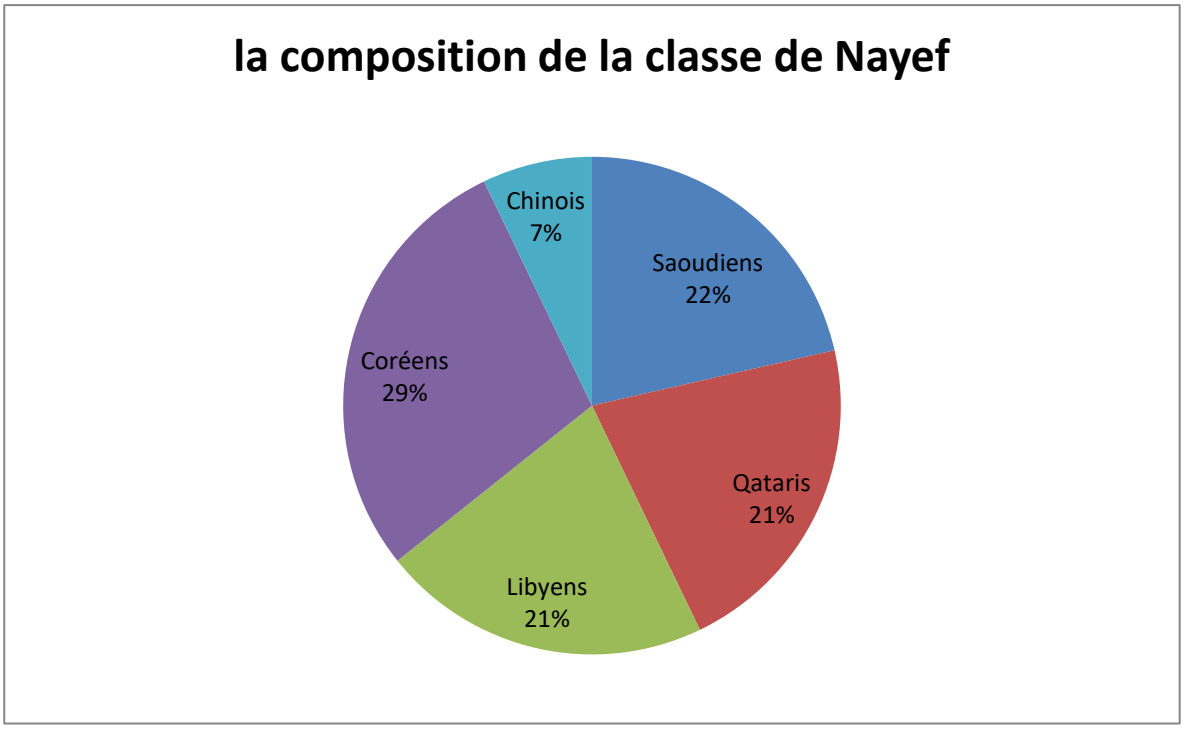
Nayef : لم أرى شيئا لا أحبه في فرنسا كل الأشياء التي أراها ممتازة و أقتدي بها [Tout ce que je vois en France me plaît et je le prends comme un exemple dans ma vie].

L'enquêteur : Qu'est-ce que vous auriez aimé apprendre chez vous en cours de français afin de mieux préparer votre séjour en France ?

Nayef : En Arabie Saoudite, je n'ai jamais bien révisé mes cours de français. En France je révise beaucoup mieux mes cours. Pour التعامل مع الناس كان من المفترض أن أتعلم المزيد من المواضيع في السعودية وهذا ما أقوم به الآن في فرنسا. هناك أشياء تعلمتها في السعودية وأعيد تعلمها الآن [pouvoir communiquer avec les gens en France, je devais apprendre sur plus de sujets en Arabie Saoudite ; cela, je le fais en France durant mes cours de français. Il y a des sujets que j'ai déjà appris en Arabie et je les fais de nouveau en France.] Le professeur en Arabie Saoudite parle beaucoup en arabe avec nous dans notre cours de français, mais en France, la professeure parle tout le temps français et je trouve cela très bien.

La composition de la classe de Nayef :

Pays	Apprenant	Apprenante
Chine	0	1
Corée	2	2
Libye	2	1
Qatar	3	0
Arabie Saoudite	3	0



Ce qu'il pense Nayef des autres apprenants dans la classe

الليبيّون: كنت أعتقد بأنهم استغلاليّون، وبشكل عام كان عندي هذه الفكرة عن العرب الذين يعيشون في فرنسا، ولكن اعتقد أنه في كل شعب هناك أناس جيدون وآخرين سيئون. العرب الذين التقيتهم في الصف جيدون ولكن قد يكون آخرون سيئون.

- *القطريّون: القطريون مثل السعوديين. القطريّون في صفي مبعوثين من دولة قطر وكان يجب أن ينهوا درس اللغة منذ سنة ونصف ولكنهم لحد الآن في نفس مستواي وأنا هنا منذ شهرين فقط.*
- *الكوريّون: يعملون كثيرا.*
- *الفتاة الصينية: تعمل كثيرا أيضا.*

أنا اعتقد بأن الشعب العربي لا يحب العمل كثيرا بعكس باقي الشعوب.

- **[- Les Libyens :** Je croyais que les Libyens sont des profiteurs. J’avais cette idée de tous les Arabes qui vivent en France, mais je pense qu’il y a, dans tout peuple, des bons et des mauvais. Les Arabes qui sont avec moi dans la classe sont très bien, mais il est possible que d’autres soient mauvais.
- **Les Qataris :** Les Qataris sont comme les Saoudiens. Les Qataris dans ma classe ont des bourses de l’État de Qatar. Ils auraient dû finir leur cours de français cela fait un an et demi, mais ils le font toujours. En plus, ils ont le même niveau que moi qui fait le cours depuis seulement deux mois.
- **Les Coréens :** Ils travaillent beaucoup dans la classe.
- **L’apprenante chinoise :** Elle travaille beaucoup aussi.

Je pense que « le peuple arabe » n'aime pas beaucoup travailler contrairement aux autres peuples dans le monde]

L'enquêteur : Qui est-ce qui travaille avec qui dans votre classe ? Comment êtes-vous positionnés dans la salle de classe ?

Nayef : On ne s'assoit pas souvent l'un à côté de l'autre, on change souvent nos places. Les Libyens ne sont pas toujours ensemble dans la classe, mais les Qataris oui. La fille chinoise travaille avec moi ou avec les filles coréennes. Les Coréens sont souvent ensemble aussi.

Moi, je travaille avec la fille chinoise. La fille libyenne travaille avec tout le monde pratiquement. J'aime travailler avec la fille chinoise en général.

L'enquêteur : Le fait que vous soyez de plusieurs nationalités dans la classe vous pose-t-il des problèmes ? De quel type ?

أستفيد بطبيعة أن الصف مكون من طلاب من جنسيات مختلفة، أستفيد بتعرفي عليهم وتكلم الفرنسية معهم، لو كنا كلنا عربا لتكلمنا طوال الوقت بالعربية. لو كنت الشخص العربي الوحيد في الصف لكان ذلك أفضل لي. [Je profite bien sûr du fait qu'on est de plusieurs nationalités dans la classe. J'en profite pour connaître d'autres personnes et pour parler français avec eux. Si on était tous Arabes, on parlerait tout le temps arabe. Je trouve qu'il est mieux pour moi si je suis le seul Arabe dans la classe].

L'enquêteur : Le cours de langue française que vous faites, vous aide-t-il à bien vous intégrer dans la société française ? Comment à votre avis ?

Nayef : Oui, je le pense. Je ne sais pas pourquoi, mais je pense que le fait que je peux parler leur langue m'aidera à m'intégrer dans leur société. Ce cours me permet de savoir comment me comporter avec les gens en France.

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue ?

Nayef : *أي شخص يتكلم لغتين ولنقول عنه ذلك فان عليه أن يمتلك أساسيات اللغة أن يستطيع التكلم بهذه اللغة مع أي شخص أنا أتكلم اللغة الفرنسية ولكن بتسارع بطيء وقليلا وهذا يعطيني إحساس بانني ضعيف باللغة الفرنسية. أتكلم العربية والفرنسية والقليل من الإنكليزية.* [Pour dire qu'une personne est bilingue, il faut avoir les bases de ces langues et être capable de les parler avec n'importe qui. Moi, je parle français mais lentement et pas beaucoup, ce qui me donne l'impression que je suis faible dans cette langue. Je parle arabe et un peu d'anglais aussi.]

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure vous apprend-elle des éléments de la culture française ? Lesquels ?

Nayef : *بعض المعلمين في مركز اللغة يعلموننا بعض الأشياء من الثقافة الفرنسية, كالأعياد و الإجازات الرسمية, هذه الأشياء كانت موضوعات قد درسناها في السعودية ولكن لم أعشها إلا عندما جئت إلى فرنسا. دراسة الثقافة الفرنسية لا تهمني كثيرا في هذه المرحلة*[Certains enseignants nous enseignent certaines choses de la culture française

comme les fêtes et les jours fériés. J'ai déjà appris ces choses-là en Arabie Saoudite mais je les ai vécues quand je suis venu en France. Dans cette étape de mon apprentissage de la langue française, la culture ne m'intéresse pas beaucoup.]

L'enquêteur : Est-ce qu'il suffit de bien maîtriser la grammaire et d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?

Nayef : Il faut cela et c'est suffisant pour bien parler une langue.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Nayef : *الثقافة هي تعلم شيء عن كل شيء و بهذا يصبح الشخص مثقفا* [La culture est le fait de savoir quelque chose sur toutes les choses. C'est cela qui rend une personne cultivée.]

L'enquêteur : Dans une discussion avec un Français qu'est-ce le plus difficile pour vous, l'aspect linguistique ou le culturel ?

Nayef : *أعتقد أن الأصعب بالنسبة لي هي اللغة* [Je pense que le plus difficile pour moi est la langue].

L'enquêteur : Vous intéressez-vous à savoir sur le quotidien des natifs, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?

Nayef : *نعم لأنه من المفترض أن أقضي خمسة أشهر بين الفرنسيين لذلك فمن المتوجب علي أن أعرف عاداتهم حتى تكون علاقتي معهم أفضل* [Comme je dois rester en France 5 mois, je dois apprendre sur les habitudes des Français pour que je puisse avoir de bonnes relations avec eux].

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous un problème pour communiquer avec eux ?

Nayef : Non, je n'ai pas encore d'amis français. J'habite dans une résidence universitaire où il y a beaucoup de Français, je parle un peu avec eux.

L'enquêteur : Apprendre comment les natifs se comportent dans des situations précises (fêtes, sorties, etc.) vous aide-t-il à mieux communiquer dans de telles situations ? Comment ?

Nayef : Oui.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation dans votre cours de français ?

Nayef :

الأشياء التي تشجعني على العمل في الحصة الدراسية للغة الفرنسية هي أن أعمل جيدا أن أتكلم كثيرا. أن أنجز عملي في المخبر على أتم وجه. أفقد الرغبة بالعمل عندما أكون متعبا ولا أفهم ما يدرسنا إياه الأستاذ.

للأستاذ دور في هذا الأمر، ففي بداية الشهر، كان عندنا أستاذ لم نكن نستوعب ما يعطينا إياه وفي منتصف الشهر تغير هذا المعلم وجاءت مكانه مدرسة ممتازة تعتمد في تدريسها لنا على القراءة والكتابة وبفضل ذلك تحسن مستواي اللغوي بهما. هذه المعلمة أعطتنا دافعا لحب اللغة وكانت تقول لي أن لا مشكلة بسبب ارتكابي لبعض الأخطاء لأن هذه الأخطاء تساعدني في التعلم.

فيما يتعلق بباقي الطلاب، فاذا كنت متحمسا للعمل والطالب الذي ينجز النشاط معي لم يكن متحمسا فإنني أفقد رغبتي بالعمل. أحب العمل مع الطالبة الصينية لأن مستواها اللغوي جيد. عملت مع طالب قطري وقررت ألا أعمل معه مجددا لأنه لا يعلم

شيئا وهو مهمل. عندي مشكلة مع طالب كوري لان عندي مشكلة في فهمه بسبب مشكلة لديه في نطق الحروف. عملت فعليا مع جميع رفاقي في الصف. [Les choses qui me poussent à bien travailler dans notre cours de langue sont le fait que je travaille bien, que je parle beaucoup et que je fais bien mes devoirs au laboratoire. Je ne suis pas motivé quand je suis fatigué ou quand je ne comprends pas ce que la professeure nous dit. La professeure joue un rôle important sur notre motivation. Au début du mois, on a eu un professeur, moi et les autres apprenants dans la classe… On avait un problème pour le comprendre. Après deux semaines, on a eu une nouvelle professeure excellente. Cette nouvelle professeure nous faisait souvent travailler l'expression et la compréhension écrite, ce qui a influencé positivement mon niveau de lecture. Cette enseignante nous a donné envie d'apprendre. Elle m'expliquait que ce n'était pas grave que je fasse des erreurs car cela pourra améliorer mon niveau de français. En ce qui concerne ma motivation par rapport aux autres apprenants, je perds l'envie de travailler si je fais mon activité dans la classe avec quelqu'un qui n'est pas motivé pour effectuer cette activité. J'aime bien travailler avec l'étudiante chinoise car elle parle bien français. J'ai travaillé une fois avec un Qatari et j'ai décidé de ne plus travailler avec lui car il ne fait jamais attention à ce que l'on doit faire. J'ai un problème pour comprendre un Coréen à cause de son accent. J'ai pratiquement travaillé avec tous les autres apprenants dans la classe.]

L'enquêteur : Comment apprenez-vous la culture en dehors de la salle de classe ?

Nayef : *في هذه المرحلة أتعلم اللغة ولكن لا انتبه كثيرا إلى الثقافة* [Dans cette phase de mon apprentissage, je m'intéresse plutôt à la langue, mais pas à la culture.]

L'enquêteur : Quelle est la culture qui vous motive ou intéresse le plus ?

Nayef : *عندي معرفة بالثقافة العربية أو بالأصح بالثقافة السعودية و أطبقها في بلدي. في فرنسا أتعلم ثقافة جديدة ولكن أبتعد عن المحرمات. أفضل الثقافة الفرنسية، أعتقد بأنها أفضل من السعودية* [Je connais la culture arabe ou plutôt la culture saoudienne et je la respecte dans mon pays. En France, j'apprends une nouvelle culture ; pourtant j'évite les choses qui font partie de la culture française mais qui sont interdites dans l'Islam. Je préfère la culture française à la culture saoudienne et je la trouve meilleure].

L'enquêteur : Quelle langue parlez-vous d'habitude pour communiquer en salle de classe ?

Nayef : Je parle souvent français, je parle arabe quand je travaille avec les Arabes, souvent quand on discute une chose que l'on n'a pas comprise.

أجد من الضروري أن أتحدث العربية يوميا وأقوم بذلك مع رفاقي في الصف أو مع سعوديين أعرفهم في غر ونوبل ونخرج سويا باستمرار. لا نتكلم الفرنسية معا بالتأكيد ولكن العربية فقط.

الفتاة الصينية لا تتحدث بالصينية مع أحد لأنها وحيدة. القطريون يتكلمون العربية كثيرا في الصف، الليبيون أيضا. يقول لنا الأستاذ دائما بضرورة التحدث بالفرنسية.

لا اعتقد أنه من الجيد للطلاب من نفس الجنسية أن يبقوا سويا طوال الوقت، هم في فرنسا لتعلم اللغة الفرنسية ولكن وبهذه الطريقة سيتكلمون لغة بلادهم بشكل دائم [Je trouve qu'il m'est nécessaire de parler arabe tous les jours**.** Je le fais avec les Arabes dans la classe ou avec des Saoudiens que je connais à Grenoble. On sort souvent ensemble, on parle seulement arabe bien sûr.

La fille chinoise ne parle chinois avec personne, car elle est la seule chinoise dans la classe. Les Qataris et les Libyens parlent tout le temps arabe. La professeure nous demande souvent de ne pas parler nos langues maternelles dans la classe. Je pense que les apprenants de la même nationalité ne doivent pas rester tout le temps ensemble. Ils sont en France pour apprendre le français, sinon ils vont parler tout le temps en utilisant leurs langues maternelles].

L'enquêteur : Échangez-vous par e-mail avec des Français ?

Nayef : J'ai juste envoyé un e-mail à un de mes professeurs. Il m'a répondu avec la correction de mon e-mail.

L'enquêteur : Avez-vous recours à des éléments de votre culture d'origine lorsque vous vous exprimez en français ? Comment ?

Nayef : *أعتقد بان أغلب الأساتذة عندهم فكرة مسبقة عن المملكة العربية السعودية. تتحدث المعلمة مثلا عن رواتب العاملين في فرنسا وتطلب منا التحدث عن ذلك في بلادنا، بهذا الشكل نتعلم من ثقافات بلاد الطلاب المتواجدين في صفنا.*

[Je pense que la plupart de nos enseignants de français ont des idées déjà faites de l'Arabie Saoudite. La professeure nous parle par exemple des salaires en France et nous demande de raconter comment cela marche dans nos propres pays. Avec cette méthode, on apprend sur les autres pays et cultures des autres apprenants dans la classe.]

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans la classe ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Nayef : Non, jamais.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un de vos professeurs ? Pour quelle raison ?

Nayef : Non, jamais.

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image réelle de la France ?

Nayef : *أعتقد أن هناك أشياء غير صحيحة ترويها الصحافة ووسائل إعلام في السعودية التي تتناقل غالبا أخبار المشاكل التي يتعرض لها السعوديون في فرنسا أو أمريكا أو غيرها من البلدان.* [Je pense que les médias en Arabie Saoudite racontent souvent des choses qui ne sont pas vraies par rapport aux problèmes que des Saoudiens rencontrent en France, aux États-Unis et dans d'autres pays.]

L'enquêteur : Trouvez-vous que vous êtes différent des autres étudiants qui viennent d'autres pays dans votre classe ?

Nayef : *لا أعتقد بأنني مختلف عن الآخرين، الشيء الوحيد الذي يميزني عنهم هو كوني مسلم.* [Je ne pense pas que je sois différent des autres. La chose qui me rend différent est le fait que je sois musulman.]

L'enquêteur : Vous sentez-vous différent lorsque vous parlez français ?

Nayef : *أغلب السعوديين يتكلمون الإنكليزية, وكوني من بين القلائل الذين يتكلمون الفرنسية أشعر بأنني مختلف عن الآخرين* [La plupart des Saoudiens parlent anglais, rares sont ceux qui parlent français. Alors je me sens différent des autres Saoudiens]

L'enquêteur : Pensez-vous que votre gestuelle change en fonction de la langue que vous parlez ?

Nayef : *أستخدم الإشارات إذا فشلت في إيصال رسالتي إلى شخص ما.* [J'utilise les gestes quand je rencontre un problème pour dire ce que je veux en français.]

L'enquêteur : Qu'aimez-vous apprendre dans votre classe de français ? Que détestez-vous apprendre ?

Nayef : *هناك أشياء أحب أن أتعلم عنها في فرنسا كتقاليد الزواج و الطلاق وهي مواضيع أحب التعمق فيها* [J'aime apprendre sur les sujets du mariage et du divorce en France. Ces deux sujets m'intéressent et j'aime les connaître profondément].

L'enquêteur : La professeure change-t-elle votre place de temps en temps ?

Nayef : *يغير الأستاذ أماكن جلوسنا في الصف من وقت لآخر* [La professeure change nos places de temps à autre].

L'enquêteur : Quelle est la compétence qui vous limite lorsque vous parlez français avec quelqu'un ?

Nayef : *أعتقد أن الثقافة من الممكن أن أتعلمها بسرعة وحتى في أسبوع ولكن اللغة تتطلب وقتا طويلا. بالتأكيد أن التعرف على ثقافة شعب ما يسهل علينا التعامل مع شعب هذه الثقافة.* [Je pense qu'il est possible d'apprendre une culture très vite, même dans une semaine. Mais apprendre une langue demande beaucoup plus de temps. Il est sûr que le fait d'apprendre la culture d'un peuple facilite la communication avec ce peuple].

L'enquêteur : Quelles fautes faites-vous en parlant français avec des Français et des étrangers ?

Nayef : *لدي مشكلة في نطق الحروف. إذا أنا تحدثت مع فرنسي فإنه وبلا شك سيصحح لي طريقة نطقي للحروف أما الغير فرنسيين فلن يستطيعون القيام بذلك* [J'ai un problème de prononciation donc d'accent en parlant français. Si je parle avec un Français, il corrigera bien sûr mon accent. Un étranger n'est pas capable de le faire].

L'enquêteur : Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?

Nayef : *لا أعتقد بأن هناك تشابه كثير بيننا ولكن أحاول أن أتعلم أشياء جيدة من ثقافتهم و أحاول تطبيقها, كاحترام الوقت مثلا أتجنب الأشياء الغير جيدة في ثقافة الفرنسيين كأكل لحم الخنزير و شرب الكحول, هذا لا يزعجني في ثقافتهم ولكن لا*

أقوم بهذه الأشياء [Je ne crois pas qu'il y ait beaucoup de ressemblance entre nous, mais j'essaye d'apprendre les bonnes choses de leur culture et de les appliquer, comme être ponctuel. J'évite les mauvaises choses dans la culture française, comme manger du porc et boire de l'alcool. Ces choses ne me dérangent pas, mais je ne les fais pas].

L'enquêteur : Dans votre cours de français préférez-vous les sujets de la vie quotidienne, de l'histoire, la géographie ?

Nayef : *أحب أن أتعلم أشياء من حياة الفرنسيين اليومية. أعتقد بان هذه الأشياء هي من أهم الأشياء التي يجب تعلمها وأستطيع الاستفادة منها لاحقا: فمثلا، نحن الشعب العربي، نستطيع تناول طعام العشاء في منتصف الليل وقضاء السهرة مع الأصدقاء حتى الثالثة صباحا ولكن الفرنسيين لا يقومون بذلك. ذهبت مع صديق سعودي وبرفقتنا شاب فرنسي وكانت الساعة العاشرة ليلا فقلنا له أننا نريد تناول طعام العشاء فأبدي استغرابا شديدا وقال هنا في فرنسا يتناول الناس طعام العشاء في الساعة الثامنة كحد أقصى.* [J'aime apprendre sur la vie quotidienne des Français. Je pense que ces sujets sont les plus intéressants à apprendre parce que je peux les utiliser dans la vie de tous les jours. Par exemple, nous, les Arabes, on peut dîner même à minuit, et on peut passer des soirées avec les amis jusqu'à 3 heures après minuit, des choses que les Français ne font pas. Nous sommes allés, moi, un autre Saoudien et un Français au centre-ville ; moi et mon ami saoudien on voulait dîner au centre, le Français était très surpris et nous a dit qu'en France on dîne au maximum vers 8 heures].

L'enquêteur : Quels sont les changements qui se sont produits dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Nayef : *طورت طريقة تفكيري ورؤيتي للأشياء. أعتقد بأنني أمتلك أفكارا جديدة ومتطورة الآن* [J'ai développé ma façon de penser et ma vision du monde. Je pense que, maintenant, j'ai de nouvelles idées].

L'enquêteur : Est-ce que rencontrer et parler avec les autres étrangers qui sont dans votre classe vous intéresse ? Pourquoi ?

Nayef : *هذا أمر يهمني لأن فيه فائدة لنا جميعا* [Cela m'intéresse, car c'est utile pour nous tous].

L'enquêteur : Contactez-vous les autres étudiants étrangers qui sont avec vous dans la classe en dehors de la salle de classe ? Pourquoi le faites-vous ?

Nayef : *أخرج مع الفتاتين الكوريتين ونأكل سويا. قامتا بدعوتي لعشاء كوري ودعوتهما لعشاء سعودي عندي. جميعنا نسكن نفس السكن الجامعي.* [Je sors souvent avec les deux filles coréennes, on habite la même résidence universitaire. Elles m'ont invité chez elles pour manger un plat coréen. Je les ai invitées aussi pour manger un plat saoudien chez moi].

L'enquêteur : Votre professeure accorde-t-elle une attention particulière à votre langue et votre culture ou à d'autres langues et cultures étrangères dans la salle classe ?

Nayef : *قد يكون لدى المعلمة أفكار مسبقة عن شعب السعودية وثقافته لأنه قد تكون قد درست والتقت بطلاب سعوديون أيضا. مسبقا أظنه يعلم أن السعوديين مسلمين، يصومون رمضان ويعلم بالتالي كيف يتعامل مع العرب، وهذا ثقافة للمدرس.*

[Il est possible que la professeure ait déjà une idée des Saoudiens et de leur culture parce qu'elle a peut-être déjà eu des étudiants saoudiens chez elle auparavant. Elle sait peut-être que les Saoudiens sont musulmans et qu'ils font le ramadan. Cela l'aide à bien se comporter avec les Arabes ; c'est en même temps une culture pour elle].

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Nayef : *أنا خجول بطبيعتي ولكن انفك عني الخجل في فرنسا بين ليلة وضحاها, المشكلة تكمن في مستواي اللغوي لأنني لو استطعت التحدث جيدا بمستوى لغوي جيد لاستطعت إنشاء علاقات مع الفرنسيين بسهولة ولكان التفاهم معهم أسهل*

[J'étais timide quand j'étais en Arabie Saoudite, mais en France je ne suis plus timide. Mon grand problème en France est mon niveau de langue, car si je pouvais bien parler français, je pourrais facilement fréquenter les Français].

L'enquêteur : Voudriez-vous vous installer en France plutôt que dans votre pays ?

Nayef : *تختلف الحياة في السعودية عنها في فرنسا فالسعوديون متشددون في بعض الأمور كالاختلاط بين الجنسين, في فرنسا كل شيء مباح وهذا هو الاختلاف الكبير بين البلدين. في السعودية لا ندخن ولا نشرب الكحول ولا نقيم علاقات مع الجنس الآخر خارج إطار الزواج، لا أقوم بذلك في فرنسا ولكن أعرف الكثير من السعوديين يدخنون ويشربون الكحول ويتعاطون المخدرات ويقيمون علاقات كثيرة مع الفتيات، بالنسبة للسعوديين كل هذه الأمور مرفوضة.*

[Vivre en France n'est pas comme vivre en Arabie Saoudite. Les Saoudiens sont plutôt stricts et conservateurs au sujet des relations entre les hommes et les femmes. En France, tout est permis et ceci est la grande différence entre les deux pays. En Arabie Saoudite on ne peut ni fumer, ni boire d'alcool ni avoir des relations sexuelles avant le mariage. Je ne fais pas ces choses en France, mais je connais beaucoup de Saoudiens qui les font. Ces choses sont strictement rejetées par les Saoudiens en Arabie Saoudite].

Entretien avec Olivia

Nom et prénom	**Olivia**
Âge	20
Nationalité	Chinoise
Niveau de cours suivi	B1.6
En France depuis	10 jours
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	Troisième année de médecine
Durée de l'entretien	01 : 30 : 03
Date de l'entretien	08/08/2013

L'enquêteur : De quel pays venez-vous ? Quelle est votre nationalité ?

Olivia : Je viens de Chine, du nord de la Chine ; mais je fais mes études à l'université de Shanghai, à la faculté de médecine, et je suis Chinoise. Je n'ai pas d'autre nationalité.

L'enquêteur : Pourquoi êtes-vous venue en France ?

Olivia : Je suis venue pour faire un cours de français. Je finance moi-même mon séjour en France, mais l'université m'a aidé pour venir faire ce cours. Je vais rester un mois seulement. L'université de Shanghai pourrait m'aider à financer mes études en France pour venir faire un Master, mais pas à 100%, donc je devrai participer à la finance de mes études.

L'enquêteur : Depuis quand apprenez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Olivia : J'ai étudié le français pendant deux ans à la faculté de la médecine. Je suis en deuxième année et je démarre ma troisième année après les vacances. J'ai fait le cours de français car je me suis inscrite dans un programme d'échange entre la Chine et la France : je compte venir en France faire un Master 2 en médecine après finir mes 5 ans de base. Il faut aussi réussir un examen. Je fais du français car j'aime apprendre les langues. Au lycée j'avais fait de l'anglais. Si vous voulez connaître une autre culture et lire les œuvres des écrivains d'un autre pays, il faut apprendre la langue de ce pays. Il y a des traductions bien sûr, mais cela change le contenu, alors pour connaître des choses originales, il faut passer par l'apprentissage de cette langue.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Olivia : Je suis en France depuis seulement 10 jours. Je suis arrivée le 29 juillet. J'ai fait une semaine de cours et maintenant c'est ma deuxième semaine de cours. J'ai déjà raté un cours le vendredi dernier, car je suis allée à Paris.

L'enquêteur : Êtes-vous déjà venue en France auparavant ?

Olivia : Ceci est mon premier séjour en France. J'ai fait un séjour en Angleterre depuis 3 ans. J'ai visité Londres et l'université de Cambridge [rires].

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Olivia : La première chose que je pensais était que le France est un pays romantique. J'avais lu des œuvres de Victor Hugo et des livres sur le sud de la France en chinois. Le sud de la France est très beau : il y a toujours du soleil et des fleurs, les gens qui habitent à la campagne sont très sympathiques. J'avais lu des livres sur Paris, c'est la capitale de mode, du parfum, de la bonne cuisine. Pour apprendre le français je lisais le journal sur Internet et j'ai connu des choses sur la France. J'ai suivi par exemple le débat sur le mariage homosexuel (mariage pour tous), je trouve que c'est très intéressant et différent car les choses ne se passent jamais pareil en Chine.

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Olivia : Je pensais que les Français sont très à la mode, les femmes comme les hommes. Ils aiment bien la vie car en Chine on travaille beaucoup, mais en France les gens se reposent et prennent des vacances. Ils sont créatifs. Je pense que l'image la plus forte est qu'ils sont romantiques. Les images négatives des Français sont qu'ils ne travaillent pas beaucoup et ils se plaignent beaucoup. Je pense qu'il y a des Français qui n'aiment pas les étrangers ; par contre, en Chine, nous sommes toujours gentils avec les étrangers.

L'enquêteur : Que veut dire « romantique » pour vous ?

Olivia : Romantique veut dire qu'il y a toujours du vin et des fleurs, on parle beaucoup sur l'amour. Il y a aussi beaucoup d'artistes en France, je pense donc que la France est un pays d'Arts. Je pense que les Chinois sont traditionnellement timides, on n'exprime pas très bien nos sentiments. Je pense que les Français savent bien parler et exprimer leurs sentiments. Je pense que c'est l'homme français qui est romantique [rires].

L'enquêteur : Est-ce que l'image que vous aviez de la France et des Français a changé depuis que vous êtes en France ?

Olivia : Je pense que j'ai eu une bonne impression de la ville de Grenoble, c'est une ville calme et les gens sont très sympathiques. Mon ami(e) à Grenoble a cassé son pied, donc un garçon qui ne le connaît pas lui donne les médicaments. Cela ne peut jamais se passer en Chine. Je pense

que les transports sont très pratiques ; en Chine on a bien sur le métro et le bus mais il y a toujours beaucoup de monde [rires].

Concernant la France romantique, je ne la trouve pas toujours romantique parce qu'on a connu des gens qui sont romantiques et sympathiques, mais aussi des gens qui ne sont pas très amicaux et qui sont un peu impatients, ils se mettent en colère facilement : on ne leur parle même pas et ils sont en colère déjà. Je pense, quand même, que les personnes romantiques existent, car à Paris on a rencontré des garçons qui nous ont approchés et nous ont parlés en nous disant que nous sommes belles [rires]. En Chine cela n'arrive pas, car dans la rue on ne dit jamais salut à quelqu'un que l'on ne connaît pas. Par contre en France les gens s'approchent dans la rue et bavardent. Quand je suis arrivée à Paris, j'ai constaté que dans les rues et les gares, il y a des zones qui ne sont pas propres. Avant, je pensais que les pays européens sont tous propres, avec beaucoup d'arbres, mais Paris est un peu sale. Il y a aussi les « noirs » qui vendent des produits. On a même rencontré un voleur à Paris qui a essayé de voler le sac de mon amie mais on l'a vu avant qu'il le fasse. Je pense qu'il y a beaucoup de gens qui viennent de l'Europe de l'Est à Paris, donc il faut faire toujours attention à votre sac et vos objets. À Grenoble je me sens en sécurité, mais pas à Paris.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile parce que vous ne maîtrisiez pas bien la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Olivia : Le dernier dimanche quand je suis arrivée venant de Paris, je suis arrivée tard donc il n'y avait pas de bus. Alors on a dû marcher et on a rencontré des gens dans les parcs qui criaient et chantaient. J'ai eu un peu peur. Ils nous ont crié mais je ne sais pas qu'est-ce qu'ils ont dit exactement. Hier soir, il y avait un groupe d'étrangers dans la cuisine de mon étage à la résidence, ils parlaient anglais, ils ont fait la fête dans la cuisine jusqu'à tard. Ils parlaient à haute voix et buvaient de la bière. En Chine, on a toujours l'idée qu'il ne faut pas déranger les autres ; c'est pour cela je ne suis pas allée leur dire qu'il ne fallait pas parler à haute voix.

Avant-hier, on a rencontré un Monsieur dans la rue qui nous a souri et il nous a parlé beaucoup de choses, mais je n'avais rien compris. Je pense qu'ils sont les gens religieux.

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Olivia : Je me suis changée, je pense grâce à mes rencontres avec les gens en France. En Chine je pense que je suis une fille très sympathique mais je n'ai jamais approché quelqu'un dans la rue pour lui parler, mais en France je pense que c'est la façon dont les choses fonctionnent. Dans la classe aussi, si on a des questions, il ne faut pas hésiter à les poser. En Chine souvent

on n'aime pas poser des questions, car cela suppose qu'on ne comprend pas, mais ici on peut toujours le faire et c'est une manière active pour apprendre.

En France je mange des plats différents, mais beaucoup de mes amies font la cuisine tous les jours, surtout la cuisine chinoise. Moi j'aime essayer des choses différentes car on peut toujours manger chinois en Chine. Je me suis bien adaptée en France.

En Chine je fais du sport tous les jours, ici je ne le fais pas, mais je pense que ce n'est pas à cause du changement de pays mais tout simplement parce qu'ici je me sens en vacances [rires].

J'ai fait des choses en France pour la première fois dans ma vie. Quand je suis arrivée à Paris il y avait « Paris plage » sur la Seine, il y avait beaucoup de femmes qui portent le bikini ; moi, j'avais acheté en France, une robe un peu sexy pour une Chinoise, mes amies me disent qu'il faut porter des vêtements sexy en France car on n'a pas cette possibilité en Chine. Je suis allée danser dans un endroit où on danse devant beaucoup de monde et je l'ai fait [rires], même si je ne danse pas bien mais j'en profite car il n'y a pas personne qui me connait alors je fais ce que je veux.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous en France ? Pourquoi ?

Olivia : Je suis allée faire des courses et j'ai constaté que beaucoup de magasins sont fermés. Une dame m'a expliqué que les gens sont en vacances. En Chine, les gens ne prennent pas de vacances, ce n'est pas parce que les gens aiment travailler beaucoup, mais si vous ne travaillez pas beaucoup en Chine, c'est possible que vous soyez licencié de votre travail. On n'a donc pas cette habitude de prendre les vacances.

Les jeunes français et européens dorment très tard à mon avis. Dans ma résidence, il y souvent beaucoup de jeunes qui restent tard le soir.

Avant de venir en France j'avais l'idée que les Françaises s'habillent à la mode, mais je trouve que ce n'est pas vraiment le cas. Les gens ici s'installent le matin dans les brasseries et prennent tranquillement leur petit déjeuner, en Chine nous sommes toujours un peu pressés.

L'enquêteur : Qu'est-ce que vous auriez aimé apprendre chez vous en cours de français afin de mieux préparer votre venue en France ?

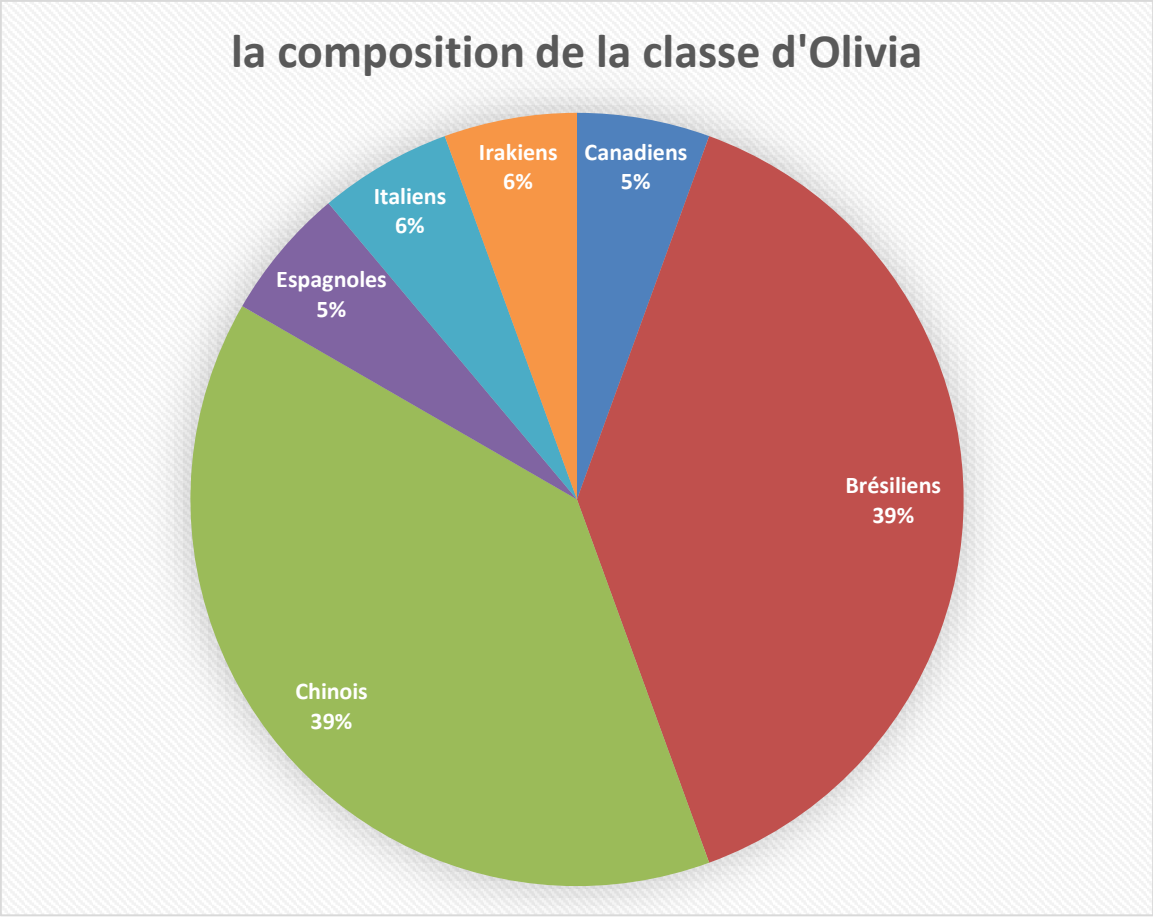
Olivia : En fait, mes professeurs de français en Chine nous ont parlé de beaucoup de choses à propos la France, mais quand je suis arrivée en France j'ai constaté qu'entendre les choses n'est pas comme les voir de ses propres yeux, donc c'est plus intéressant. Par exemple on en parle souvent du fromage en France, mais j'ai essayé moi-même plusieurs types de fromage… j'aime certains et je n'aime pas d'autres, donc il faut toujours essayer les nouvelles choses à mon avis et faire sa propre recherche.

L'enquêteur : Le cours de français vous aide-t-il à bien vous intégrer dans la société française ? Comment à votre avis ?

Olivia : Je pense que c'est utile. Aujourd'hui on a parlé de comment chercher un travail en France. Avant-hier on a parlé de l'écocitoyenneté et l'environnement, donc ces choses de la vie quotidienne sont à mon avis intéressantes.

La composition de la classe d'Olivia :

Pays	Apprenant	Apprenante
Chine	0	7
Espagne	0	1
Italie	1	0
Canada	0	1
Brésil	2	5
Irak	1	0



La Canadienne : elle est canadienne, mais ses parents viennent de la Chine. Elle parle chinois, mais elle ne l'écrit pas.

L'Irakien est plus âgé que nous, marié et professeur dans son pays. Il est intéressant.

L'enquêteur : La pluralité de nationalités en salle de cours vous pose-t-elle un problème ? De quel type ?

Olivia : Je trouve que cela est bien, mais je pense aussi qu'il y a beaucoup de Chinois et de Brésiliens. En tout cas la présence d'autres Chinoises dans la classe m'aide à m'exprimer en cas de difficulté car elles peuvent m'aider. Les Brésiliens dans la classe viennent de différentes régions au Brésil donc on ne parle pas seulement du football ou de la samba, mais il y a d'autres choses à discuter avec eux.

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue ?

Olivia : Moi je parle chinois, anglais et français. Concernant mon niveau dans les trois langues, avant d'apprendre le français je pense que je parlais bien anglais, mais maintenant je pense que j'ai oublié l'anglais. À mon avis if faut beaucoup de temps pour apprendre une langue et, comme j'apprends le français, je n'ai pas vraiment de temps pour apprendre l'anglais.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure vous apprend-elle des éléments de la culture française ? Lesquels ?

Olivia : Oui. La professeure nous recommande des livres et des livres, elle nous parle sur la cuisine française. On a travaillé aussi le sujet du travail, les besoins du marché et comment chercher un job. On apprend souvent sur les habitudes des habitants de Grenoble, mais pas sur les Français partout en France.

L'enquêteur : Est-ce qu'il suffit de bien maîtriser la grammaire et d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?

Olivia : Je pense que ce n'est pas suffisant, mais il faut apprendre d'autres choses pour pouvoir communiquer efficacement avec les Français. Par exemple, aujourd'hui, on a appris sur un chanteur français, dans un article, expliquant que ce chanteur chante à Montmartre, alors beaucoup d'étudiants se sont demandés « c'est quoi Montmartre ? ». Je pense que pour un Français c'est une information évidente que Montmartre c'est un quartier à Paris, c'est la grande différence entre les natifs et les étrangers.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Olivia : La culture est la façon dont les gens pensent, leurs habitudes de lecture, les Arts (aller aux théâtres ou aux cinémas), les choses qui les intéressent, les sujets et les nouvelles qu'ils discutent (argent, environnement, économie, etc.).

L'enquêteur : Dans une discussion avec un Français, qu'est-ce le plus difficile pour vous, l'aspect linguistique ou le culturel ?

Olivia : Peut-être c'est la culture… Parfois les Français rigolent et je ne comprends pas pourquoi ils rigolent. Il est possible qu'ils parlent en français familier que je ne comprends pas. Je pense que c'est plus intéressant d'apprendre le français familier que le standard. Dans la classe, on apprend le français standard, mais les gens dans la rue parlent le français familier. Moi je n'aime pas les mots grossiers et c'est personnel.

L'enquêteur : Est-ce que vous vous intéressez au quotidien des Français, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?

Olivia : En Chine, en apprenant le français, j'ai appris sur l'histoire et les Arts en France pour comprendre et avoir une idée sur la France, mais maintenant, je suis en France et je peux parler avec les Français pour apprendre sur leur manière de penser. Donc je pense que c'est plus pratique qu'étudier l'histoire par exemple, car l'histoire de la France je peux la retrouver et la lire sur Internet, donc ces choses sont toujours accessibles, mais on ne peut pas toujours rencontrer et parler avec des Français.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous un problème pour communiquer avec eux ?

Olivia : Je n'ai pas encore d'amis français en France et je n'ai pas d'amis français en Chine non plus. Dans le train, j'ai connu une étudiante française qui fait la médecine comme moi. On a parlé beaucoup sur la vie des étudiants en France et en Chine, comment les hôpitaux fonctionnent aussi dans les deux pays. J'ai rencontré une autre fille dans le train à Paris, elle m'a invitée pour aller chez elle, elle est très gentille, elle m'a donné son adresse électronique et son numéro de téléphone portable.

L'enquêteur : Apprendre comment les Français se comportent dans des situations précises (fêtes, sortie, etc.) vous aide-t-il à mieux communiquer dans de telles situations ? Comment ?

Olivia : Je pense que cela pourrait m'aider. En Chine, dans notre cours de français, le professeur nous parlait sur comment les Français font la fête, mais comme les Chinois ne font pas de fêtes, il est difficile pour nous de comprendre cette habitude.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation dans votre cours de français.

Olivia : Par rapport à ma motivation et la professeure, j'aime quand la professeure nous fait des remarques personne par personne, elle nous encourage, et elle nous donne des conseils aussi, tout cela me motive dans la salle de classe. Je n'aime pas la grammaire en général, mais je pense que notre professeure nous enseigne la grammaire d'une manière plus efficace qu'en Chine.

Concernant les thèmes de nos cours, j'aime quand la professeure nous incite à imaginer une situation suite à une hypothèse qu'elle nous propose : on imagine qu'on est dans la ville et on

parle par rapport à cette hypothèse. Je trouve que c'est la partie la plus intéressante dans le cours pour connaître comment les choses marchent dans les différents pays. Cette activité favorise la communication. Il y a d'autres activités un peu plus difficiles au laboratoire, surtout quand il s'agit d'écouter un enregistrement qui dure 30 minutes ou une heure parfois ; c'est un peu fatigant et je suis impatiente quand je ne comprends pas quelques mots.

En général, j'aime les lectures de livres. Je n'aime pas les thèmes de la politique, mais comme je suis en France, c'est peut-être intéressant de travailler ces sujets à cause de la différence de la vie politique en Chine et en France.

L'enquêteur : Comment apprenez-vous la culture française en dehors de la salle de classe ?

Olivia : Par exemple, hier je suis entrée dans une agence immobilière : on a comparé les prix et les modèles avec ce qu'il y a en Chine. En fait, être propriétaire d'une maison en France n'est pas difficile, mais en Chine c'est très difficile.

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence entre votre culture et la culture française ?

Olivia : Je ne peux pas dire que je préfère telle ou telle culture, car je ne connais pas beaucoup sur les autres cultures, mais maintenant je peux dire que j'aime les deux cultures, chinoise et française. Je pense que j'ai une préférence pour la culture chinoise classique ancienne, car je pense que la culture chinoise de la société chinoise d'aujourd'hui contient des choses qui ne sont pas très bien : maintenant les gens en Chine ne sont pas très patients, ils ne sont pas idéalistes, ils aiment plutôt des choses pratiques comme avoir une maison, de l'argent et une voiture. Je pense que c'est normal, car la Chine est un pays en train de se développer, mais la France est un pays déjà développé.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous d'habitude pour communiquer dans et en dehors de la salle de classe ?

Olivia : Dans la classe je parle français même avec mes camarades chinoises. En dehors de la salle de classe, je parle français aussi, même avec mes amis chinois. Mais je parle bien sûr chinois avec les Chinois quand on quitte la classe et l'université. Souvent on intègre des mots français durant nos discussions en chinois.

L'enquêteur : Dans quels contextes parlez-vous avec des Français en dehors de la salle de classe ?

Olivia : En général, ce sont les autres qui me parlent, car je suis un peu timide, donc je n'ai pas vraiment des objectifs spécifiques avant de me lancer dans une discussion avec les Français. En Chine je ne parle pas avec une personne assise à côté de moi si je ne la connais pas.

L'enquêteur : Quelles difficultés rencontrez-vous souvent lorsque vous communiquez en français avec des Français ? Et avec les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

Olivia : Souvent il s'agit du manque de vocabulaire, mais je peux toujours trouver d'autres mots plus faciles. Je ne sais pas exactement. Mais, entre parler avec un natif ou un étranger, je choisis de parler avec le natif parce que si je veux bien apprendre le français je dois parler avec les Français. Pour apprendre l'espagnol, je parlerai bien sûr avec un Espagnol.

L'enquêteur : Échangez-vous par e-mail avec des Français ?

Olivia : Oui, j'envoie des e-mails aux deux filles françaises que j'ai rencontrées dans le train et à un garçon français que j'ai rencontré à Paris ; il connaît beaucoup de choses sur la Chine. J'ai un dictionnaire électronique, donc je n'ai pas de problèmes pour écrire mes e-mails.

L'enquêteur : La culture française est-elle accessible pour vous ?

Olivia : Je pense que la culture française ne m'est pas difficile, car je l'aime. Peut-être après un an je serai fatiguée, mais pour l'instant je la trouve très intéressante.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Olivia : Oui, j'ai eu des problèmes avec d'autres étudiants. Souvent on travaille en petits groupes de deux ou trois apprenants, on fait une discussion sur un sujet précis… Je pense que tous on a un problème d'accent en français. Certains apprenants parlent un peu vite et je ne réussis pas à les suivre, j'ai un peu mal à les faire arrêter pour savoir ce qu'ils veulent dire [rires]. Une fois, on parlait sur les centrales nucléaires et l'énergie propre. Il y a une fille brésilienne qui a parlé des problèmes concernant ce sujet au Brésil, mais moi je ne l'ai pas comprise, après j'ai parlé avec une autre Chinoise dans la classe et elle m'a expliqué ce que la Brésilienne a dit.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un de vos professeurs ? Pour quelle raison ?

Olivia : Souvent mes camarades m'aident en cas de problème de compréhension. Je pense que notre professeure est très compréhensive.

L'enquêteur : En cours de langue, y a-t-il eu des problèmes entre d'autres étudiants et votre professeur ? Pour quelle raison ?

Olivia : Peut-être, parfois il y a des étudiants qui sont gênés à cause d'autres étudiants qui posent des questions pour demander le sens d'un mot qu'eux le comprennent.

L'enquêteur : Y a-t-il eu des problèmes entre étudiants dans la classe ?

Olivia : Non, je n'ai jamais vu cela.

L'enquêteur : Comparez-vous souvent la culture française à votre propre culture ? Pourquoi ?

Olivia : Oui, souvent.

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image réelle de la France ?

Olivia : Je pense que les médias montrent juste la réalité de la France. Les relations entre la France et la Chine ne sont pas toujours bonnes. En 2008, les relations entre les deux pays n'étaient pas très bien à cause du problème du Tibet. Maintenant, je pense que les relations sont bonnes, car Monsieur Hollande veut s'ouvrir au marché chinois.

L'enquêteur : Dans la classe de langue, apprenez-vous des choses à utiliser directement dans la vie en dehors de la salle de classe ? Donnez-moi des exemples.

Olivia : Oui. Par exemple on a travaillé le sujet de l'énergie propre dans la classe et quand je suis dans la rue j'ai vu les voitures électriques à Paris, donc je pense que c'est bien ce type de développement. En Chine on n'a pas ce type de progrès.

L'enquêteur : Vous comportez-vous différemment en classe de langue et ailleurs ? En quel sens ?

Olivia : Je suis toujours la même dans et en dehors de la salle de classe.

L'enquêteur : Aimez-vous plutôt apprendre sur la vie quotidienne des Français ou sur la musique, l'art et histoire ? Pourquoi ?

Olivia : J'ai toujours une préférence pour les sujets de la vie quotidienne, car l'histoire je peux toujours l'apprendre en lisant des livres et sur Internet, mais pour la vie quotidienne je dois vraiment parler avec les gens en France.

L'enquêteur : Quelle différence y a-t-il entre les professeurs dans votre pays et votre professeure de français ici ? Quelle différence voyez-vous dans les rapports avec les étudiants ici et là-bas ?

Olivia : Je pense que la relation enseignants/apprenant est plus proche en France. En Chine on respecte beaucoup les enseignants et en conséquence les apprenants ne sont pas très actifs. En France tout le monde dit ce qu'il veut dire dans la classe. Le professeur de français en Chine voulait que l'on participe et que l'on discute dans la salle de classe, mais les étudiants chinois pensent toujours qu'il faut respecter le professeur. Ce n'est pas toujours le problème des professeurs, mais c'est quelque chose que l'on a apprise quand on était petit. Même si les professeurs à l'université veulent des classes plus actives, il est difficile de changer la mentalité des apprenants.

L'enquêteur : Pensez-vous que votre gestuelle change en fonction de la langue que vous parlez ?

Olivia : Oui, par exemple, si je veux utiliser les doigts pour compter, les gestes en français et en chinois ne sont pas les mêmes, donc c'est parfaitement différent [démonstration dans la vidéo

à 7 :40 dans la deuxième partie]. Je ne porte pas beaucoup d'attention aux gestes que les Français utilisent.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? pouvez-vous développer ?

Olivia : Une fois, je voulais prendre une photo de ce que la professeure a noté au tableau. Je ne savais pas comment désactiver le flash de ma caméra donc j'ai pris une photo avec le flash et je me suis excusé auprès de la professeure. J'ai essayé de prendre une deuxième photo après avoir pensé que j'ai désactivé le flash, mais je l'ai prise et le flash n'était pas désactivé donc j'ai eu honte. La professeure n'a pas fait de remarques et elle a dit que c'est normal.

L'enquêteur : Apprenez-vous beaucoup de règles sociales dans la classe, ce qu'il faut faire et ne pas faire ? Donnez-moi un exemple.

Olivia : Non, pas vraiment. J'aime apprendre sur ces règles, car dans une discussion avec un natif je ne dois dire ou faire des choses qui peuvent énerver mon interlocuteur.

L'enquêteur : Pensez-vous que, le cas échéant, vous seriez capable de vous intégrer dans la société française ? Comment et pourquoi ?

Olivia : Je pense que je peux bien m'intégrer en France. Je dois connaître un ami ou une amie française qui a le même âge que moi, car cela peut faciliter mon intégration.

L'enquêteur : Comment êtes-vous positionnés dans la salle de classe ? Aimez-vous changer votre place et travailler avec d'autres personnes ? La professeure change-t-elle votre place de temps à autre ?

Olivia : On change nous-mêmes nos places, mais la professeure ne change jamais nos places. Souvent on travaille en groupe de deux ou trois personnes. On travaille la lecture tout seul.

L'enquêteur : Quand vous parlez avec quelqu'un, quelle compétence vous limite davantage ?

Olivia : Je pense que c'est la compréhension orale. Parfois j'essaye d'expliquer ce que je ne comprends pas en anglais, mais cela ne marche pas souvent.

L'enquêteur : Que faites-vous pour perfectionner votre communication en français ?

Olivia : J'écoute les nouvelles sur Internet et je cherche chez moi le sens des mots que je ne comprends pas quand je suis en ville.

L'enquêteur : Quels sujets aimez-vous débattre avec les Français en général ?

Olivia : En fait, j'aime parler beaucoup sur la cuisine et les sujets de la médecine, car c'est ma spécialité. J'aime parler aussi sur des choses de la vie quotidienne et les habitudes des Français, le sport, etc.

L'enquêteur : Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?

Olivia : Je pense que je suis toujours différente des Français parce que, en France, il y a beaucoup de choses qui sont nouvelles pour moi. Je vois les choses d'une manière différente, par contre, les Français ont l'habitude de tout ce qui se trouve dans leur société. Je pense que je réfléchis en suivant un mode et un processus mental chinois. Il y a toujours des différences, mais c'est possible qu'elles ne soient pas très graves.

L'enquêteur : À votre avis, y a-t-il une différence entre étudier la culture française en français et l'étudier dans votre langue maternelle ? Quelles différences y a-t-il entre trois textes rédigés en trois langues différentes mais qui ont le même contenu ?

Olivia : Je pense que cela est différent. En Chine, lorsqu'on apprend des choses sur la France, je pense que la personne qui a fait le manuel que l'on a utilisé a fait des choix de textes et d'informations, mais ici les documents sont authentiques et vrais.

L'enquêteur : Contactez-vous les autres étudiants étrangers qui sont dans votre classe en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Olivia : Oui, hier je suis allée dans une soirée et j'ai dansé avec des Brésiliens qui sont dans ma classe, ils étaient entre amis. Quand je voyage, je vais souvent avec mes amis chinois, mais si j'ai de la chance, je veux bien sortir avec les Brésiliens ou d'autres étudiants, mais on n'a pas tous le même planning.

L'enquêteur : Avec les apprenants de quelles nationalités vous sentez-vous à l'aise dans la salle de classe ? Pourquoi ?

Olivia : Je me sens à l'aise avec les Brésiliens. Je suis à l'aise aussi avec le Monsieur irakien. On parle, moi et lui, souvent en dehors de la salle de classe.

L'enquêteur : Qui est-ce qui travaille avec qui dans votre classe ?

Olivia : Je travaille avec le Monsieur irakien et chacun essaye de convaincre l'autre de son point de vue.

L'enquêteur : Votre séjour en France a-t-il changé votre regard par rapport à votre pays ?

Olivia : Auparavant, je pensais que Shanghai est une très belle ville, mais quand je suis venue en France je ne le pense plus, car je pense qu'à Grenoble il y a beaucoup d'arbres donc c'est plus naturel, mais chez moi à Shanghai il n'y a pas beaucoup d'espaces verts. En Chine, la priorité est toujours aux voitures ; par contre, en France, la priorité est toujours aux piétons. À mon avis, il faut plus de transports publics à Shanghai et il faut baisser les tarifs de ces transports aussi. Chez moi, on critique souvent les gens qui ne respectent pas le feu rouge, mais je trouve qu'en France les gens ne respectent pas le feu rouge non plus et cela m'a surprise, car chez nous on a l'idée que les Européens ne transgressent pas les lois, mais ils les respectent.

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Olivia : Je pense que c'est difficile, mais il faut du temps. Si je reste ici un an et je sors souvent, cela sera facile pour moi de créer des liens d'amitié avec des Français.

L'enquêteur : Pouvez-vous me redéfinir la culture ?

Olivia : La culture c'est l'histoire, l'art, le théâtre, la peinture, et la manière dont les gens pensent et vivent ; la cuisine fait une grande partie de la culture, la vie quotidienne aussi. C'est aussi la différence entre les classes sociales hautes et basses.

L'enquêteur : Si vous étiez le professeur, quels changements feriez-vous dans votre cours de langue ?

Olivia : Parfois je pense changer la place des étudiants pour séparer les étudiants de la même nationalité, car quand on est du même pays et on parle la même langue cela serait bizarre de parler français. On peut parler français avec un étudiant qui ne partage pas notre langue maternelle. J'ai fait un exposé sur la médecine traditionnelle chinoise et les autres apprenants étaient intéressés par le sujet. Comme je suis chinoise, je connais plus de choses sur la Chine que les autres apprenants dans la classe bien sûr. La Chine a une histoire intéressante, cela m'intéresse d'en expliquer et d'en parler aux autres. Maintenant je ne connais pas bien le système de santé en France, mais si j'ai de la chance de visiter un hôpital, je le ferai bien sûr. Peut-être un jour quand je tomberai malade [rires]. J'ai toujours envie de visiter l'hôpital de Grenoble quand je passe à côté, mais je n'ai malheureusement pas le temps pour le faire.

L'enquêteur : Pensez-vous que la société française est raciste ? Avez-vous vécu une expérience en ce sens ?

Olivia : Je pense que cela dépend de la personne. Les gens qui connaissent la Chine aiment peut-être les Chinois, mais il y a des gens qui se font des idées anciennes sur la Chine. Il y a peut-être des gens qui se font des idées sur la Chine par ce qu'ils entendent dans les médias et pour cela ils ont des impressions négatives par rapport aux Chinois.

Je ne sais pas si j'avais vraiment l'idée que les Français n'aimeraient pas les Chinois. Notre professeur français en Chine nous disait qu'il n'aime pas les Américains, donc à chacun ses idées.

L'enquêteur : Quels documents utilisez-vous dans votre classe de français ?

Olivia : La professeure nous a recommandé un livre qui s'appelle *Écho*, je ne l'ai pas encore acheté, car la professeure nous distribue des copies de ce livre. La professeure veut que l'on achète le livre, car il y a le CD audio qui nous permet d'écouter les dialogues et faire les activités chez nous.

L'enquêteur : Croyez-vous que la langue fait partie de la culture d'un peuple ?

Olivia : Oui bien sûr. Par exemple, la grammaire et la conjugaison en français sont importantes et autour de ce sujet il y a une histoire, mais cela n'est pas compréhensible pour les Chinois qui n'ont pas la conjugaison dans leur langue.

Entretien avec Pâmella

Nom et prénom	**Pâmella**
Âge	20
Nationalité	Brésilienne
Niveau de cours suivi	B1.3
En France depuis	12 jours
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	Master 1 en chimie
Durée de l'entretien	01 : 49 : 15
Date de l'entretien	27/07/2013

L'enquêteur : Ceci est votre premier séjour en France ?

Pâmella : oui, ceci est mon premier séjour en France.

L'enquêteur : Pendant combien de temps avez-vous appris le français ? Où ?

Pâmella : j'ai appris le français à l'Université Fédérale du Minas Gerais (*Universidade Federal de Minas Gerais* ou *UFMG*) pendant deux ans et demi. J'ai fait le cours du français, car je voulais venir en France pour finir mon master en Chimie. J'ai choisi Grenoble, car je travaillais au Brésil avec un professeur qui connaît un professeur à l'université Joseph Fourier à Grenoble.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Pâmella : je suis en France depuis seulement 12 jours.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Pâmella : J'avais l'idée que les Français sont chics, ils s'habillent bien. La tour Eiffel, les infrastructures qui sont bien et le pays est très bien organisé, comme les transports par exemple.

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Pâmella : Je pensais qu'ils sont bien éduqués, ils sont un peu froids et enfermés. Ils sont timides aussi, pas comme les Latinos qui sont ouverts. Les Françaises sont belles et maigres, très maigres même sans beaucoup de formes féminines. L'image est plutôt positive.

L'enquêteur : Quelles images avez-vous de la France, des Français et des Françaises depuis que vous êtes en France ?

Pâmella : Les transports en commun sont super. C'est un pays bien organisé. Je pense que les personnes sont un peu froides, mais pas tous, car j'ai connu beaucoup de Français qui ne sont pas du tout froids. Mes amis qui étaient déjà venus en France me disaient que les Français ne sont pas très gentils, mais je pense que ce n'est pas vrai. Mes amis avaient cette idée parce qu'ils ne parlaient peut-être pas bien le français. En tout cas, je pense que les gens ne sont pas très gentils à Paris, mais il y a beaucoup de gens qui m'ont aidée à Paris quand je me suis perdue plusieurs fois. Il y avait la grève et j'ai raté mon train Paris-Grenoble.

L'enquêteur : Avez-vous eu des difficultés pour communiquer en français quand vous êtes arrivée en France ?

Pâmella : Oui, bien sûr, car les gens ne comprenaient pas tout ce que je disais. Les Français parlent trop vite aussi, ils parlent et je ne comprenais pas tout ce qu'ils disaient. L'accent français m'est difficile aussi. Ce problème est encore plus important pour les étrangers au Brésil à cause de différents accents entre le nord et le sud du Brésil. Maintenant ça va mieux pour moi, je pense.

L'enquêteur : Est-ce que votre niveau de français vous pose des problèmes pour communiquer avec les Français ? Quels moyens utilisez-vous pour vous faire comprendre ?

Pâmella : J'utilise les gestes pour faire passer mon message, car les gestes sont internationaux, je pense. Je n'utilise pas l'anglais, car je ne le parle pas très bien. Je pense que mon niveau de français ne me pose pas des problèmes pour communiquer avec les Français.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile à cause de de la non/mauvaise maîtrise de la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Pâmella : Oui. Une fois j'étais au supermarché, je cherchais Durex qui est une marque de scotch, « ruban adhésif » au Brésil. J'ai demandé à une personne qui travaille au supermarché où est-ce que je pourrai trouver du Durex. Il était étonné de ma question et il m'a signalé les préservatifs. J'ai été étonnée et je lui ai dit « non, je veux ça, je veux du Durex ! » [rires], cette personne était un garçon en plus [rires].

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Pâmella : Oui, bien sûr. Au Brésil on s'embrasse souvent, on prend l'autre dans nos bras, les amis et les personnes que je rencontre pour la première fois. Ici je ne le fais pas, car je pense

que les Français ne le font pas. J'aime embrasser les gens et cela me manque. Donc je suis plutôt froide ici et pas chaleureuse. Au Brésil je parle plus fort, mais ici je parle à voix basse. En France, je marche tard dans la rue, jusqu'à 10, 11 heures ou une heure du matin, une chose que je ne fais jamais au Brésil, car c'est dangereux.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous en France ?

Pâmella : Dans les transports en commun au Brésil, il y a des barrières que l'on ne peut pas traverser et rentrer dans le bus sans payer notre ticket. Ici en France cela n'existe pas, ici c'est la personne elle-même qui doit être consciente pour acheter et valider un ticket de transport. J'aime beaucoup la cuisine brésilienne, la cuisine française et très bizarre pour moi, ici on mange beaucoup trop de pain aux repas, donc la cuisine brésilienne me manque. En général, la cuisine de chez moi me manque surtout (le *pão* de *queijo* et la *feijoada*), ici le pain est trop grand. Au Brésil je mange plus de légumes et de fruits, ici c'est varié et il y a plus de couleurs. Le riz et les haricots me manquent beaucoup aussi. Il me manque un peu de viande bovine. Les Brésiliens mangent beaucoup de bœuf, ici je ne mange pas beaucoup, car c'est très cher. Au Brésil les fruits, les légumes et la viande ne sont pas chers. Ma famille me manque beaucoup aussi, car j'habite avec ma mère et nous sommes très proches, comme des amies ; moi et elle on aime les mêmes choses, on regarde la télévision ensemble. Ma nièce et ma sœur me manquent beaucoup aussi. Toute ma famille me manque, car on est très proche. Mes amis me manquent aussi ; le Brésil me manque beaucoup.

L'enquêteur : Pensez-vous que l'image que vous avez de la France maintenant va changer ?

Pâmella : Je ne le sais pas. Je pense que cette image ne va pas changer et la France est un bon pays pour vivre sauf en hiver, donc je préfère l'été [rires].

L'enquêteur : Qu'est-ce que vous auriez aimé apprendre chez vous en cours de français afin de mieux préparer votre séjour en France ?

Pâmella : Je pense qu'on devait travailler un peu plus les thèmes de voyage, ces thèmes pouvaient m'aider quand je suis arrivée à Paris, pour chercher mes bagages, car j'ai constaté que je n'ai pas beaucoup de vocabulaire sur le thème de voyage. Mon professeur au Brésil était étranger, il vient du Sénégal, alors il travailler bien la grammaire et la conjugaison des verbes et les temps verbaux ; il travaillait bien aussi le thème de l'orientation dans l'espace une chose que j'utilise beaucoup. J'ai aussi eu une professeure brésilienne. Je préfère ma professeure brésilienne, car je la comprenais très bien, mais je pense que j'ai appris plus avec le professeur sénégalais car il me forçait à parler français, car lui il ne parle pas portugais. Ici je n'ai pas encore eu beaucoup de cours de français, mais j'aime bien ma professeure, car elle ne parle pas portugais, alors on est obligé à parler français. Ici je ferai le cours de français durant tout l'été.

L'enquêteur : Le cours de langues vous aide-t-il à bien vous intégrer dans la société française ? Comment à votre avis ?

Pâmella : Oui, parce que je pourrai mieux communiquer avec les Français. J'ai beaucoup de contact avec des étrangers, mais pas avec des Français. Je profite de ma professeure comme un exemple d'un Français natif en face de moi pour voir comment les Français parlent, comment est leur accent et comment ils sont leurs comportements. Dans cette période à Grenoble et comme c'est l'été, il y a bien plus d'étrangers que de Français. Je profite de l'existence de cette professeure française comme un exemple culturel aussi, car on parle souvent de comment c'est la vie en France et dans les autres pays, on parle de nos pays et la professeure parle de la France et de Grenoble.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous ?

Pâmella : Je parle portugais, français et anglais. Je ne parle pas très bien anglais, mais je comprends bien l'anglais et je peux bien lire en anglais. L'anglais est très important, car les articles dans mon domaine sont souvent rédigés en anglais. Je pense que je parle mieux le français que l'anglais.

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue ?

Pâmella : Je pense qu'une personne bilingue est une personne qui peut communiquer dans ces deux langues, donc elle peut parler et comprendre ces deux langues. Je pense que ce n'est pas grave si cette personne fait beaucoup de fautes de grammaire, l'important c'est la communication.

L'enquêteur : Est-ce qu'il suffit de bien maîtriser la grammaire et d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?

Pâmella : Je pense que si je peux comprendre mon interlocuteur français, cela peut être suffisant, la grammaire et le vocabulaire. Mais je pense qu'il y a des gens qui connaissent la grammaire et qui ont beaucoup de vocabulaire, mais ils ne comprennent pas les Français lorsqu'ils parlent.

L'enquêteur : Dans une discussion avec un Français, c'est quoi le plus difficile pour vous, l'aspect linguistique ou le culturel ?

Pâmella : Le plus difficile pour moi est la vitesse avec laquelle les Français parlent. Une difficulté vient aussi du français familier que je ne connais pas. Je pense que quand je ne comprends pas un Français c'est parce qu'il parle le français familier. Donc il faut étudier ce français familier et parler beaucoup avec les Français. Je leur demande lorsque je ne comprends

pas ce qu'ils disent de parler moins vite en expliquant que je suis étrangère et que je ne parle pas très bien le français.

L'enquêteur : Est-ce que vous vous intéressez au quotidien des Français, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?

Pâmella : Oui bien sûr, cela m'intéresse, car c'est ça qui fait la culture de la personne. C'est intéressant pour savoir ce qui est bon et mauvais dans une culture. Je pense que c'est ça l'échange culturel. Il faut observer comment les Français se comportent au quotidien, comme ils font leurs choses. Je pense que c'est ça que les Brésiliens doivent apprendre.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous un problème pour communiquer avec eux ?

Pâmella : Non, pas encore. Je n'ai pas vraiment d'amis français, car je ne connais pas beaucoup de Français ici et je suis toujours avec des étrangers, des Brésiliens, une Norvégienne et des Irlandais… Je n'ai jamais connu des Français au Brésil non plus.

L'enquêteur : Apprendre comment les Français se comportent dans des situations précises (fêtes, sortie, etc.) vous aide-t-il à mieux communiquer dans de telles situations ? Comment ?

Pâmella : Non, je ne le pense pas. Dans mon livre de français, ces situations de la vie quotidienne sont expliquées, mais je pense que c'est différent de la réalité, on a besoin de voir cette situation réellement. Peut-être on peut apprendre les mots à utiliser dans de telles situations, mais je pense qu'on doit vivre la situation de communication réellement pour la bien comprendre. Donc il faut venir en France, parler avec les gens, et faire des amis français, le livre de français est abstrait, alors il faut vivre ces situations.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation en classe de français.

Pâmella : La professeure est trop sympathique, donc elle me motive beaucoup, car elle parle et rit, elle est très gentille. Parce que je ne parle pas bien l'anglais, j'ai besoin de parler français avec mes amis. Dans la classe, je suis toujours motivée pour apprendre car cela va être important pour mon cours à la faculté de Chimie, et si n'apprends pas bien le français, je ne pourrai pas faire mon cours de Chimie à Grenoble. J'ai une grande passion pour la Chimie donc je dois apprendre le français et faire un effort pour apprendre au maximum dans mon cours de langue. Les thèmes qui me motivent sont les thèmes de la vie quotidienne car j'apprends beaucoup avec ces sujets. J'aime la grammaire aussi. Je n'aime pas les prépositions, cela fait une confusion dans ma tête, c'est difficile pour moi, cette partie de la grammaire ne me motive pas du tout. J'aime un peu l'économie et la politique.

Concernant ma motivation liée aux comportements de mes camarades, je suis motivée quand ils parlent de leurs pays, cela me motive beaucoup, c'est une opportunité pour moi d'apprendre

sur la culture française, norvégienne et américaine, etc. Il y a aussi les Chinoises qui m'intéressent beaucoup, les Chinois sont très intéressants et leur culture est spéciale. Ce que je n'aime pas dans la classe c'est que mes camarades parlent beaucoup anglais, mais la professeure parle toujours français. Je pense que ce n'est pas bien le fait que les étudiants parlent trop en anglais, cela fait une confusion dans ma tête. Je parle français et j'utilise parois un mot en anglais. Je parle portugais avec mes copains brésiliens, enfin, j'ai toujours mal à la tête à cause de cela. La professeure n'aime pas que l'on parle anglais mais on le fait de temps en temps. Elle ne nous a jamais interdit de parler anglais, mais elle nous dit gentiment qu'il faut parler français.

L'enquêteur : Dans votre classe, est-ce que c'est la Littérature, l'Histoire ou la vie quotidienne des Français qui vous intéresse le plus ? Y a-t-il d'autres centres d'intérêt à ajouter ? Pourquoi cela vous intéresse-t-il ?

Pâmella : On a travaillé des sujets sur l'économie, sur ce que les Français font et qui est interdit dans la loi comme ne pas respecter le feu rouge. On a parlé des amendes, on a parlé de l'histoire de Grenoble aussi.

L'enquêteur : Pour vous, faut-il apprendre d'autres choses que la langue pour pouvoir communiquer efficacement avec les Français ? Donnez-moi des exemples.

Pâmella : Je pense que la langue est suffisante, mais si vous ne voulez pas avoir honte, il faut savoir comment les Français se comportent, donc il faut savoir sur leur vie, par exemple la bise : ici il faut deux bisous, au Brésil un seul. Il faut savoir comment les Français se comportent pour ne pas faire des choses bizarres à leurs yeux.

J'aime bien apprendre sur la culture française, car c'est intéressant pour moi.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Pâmella : La culture c'est la littérature, le cinéma, le théâtre, la musique, et l'histoire aussi. C'est comment les Français se comportent en famille et avec les amis, cela fait partie de la culture aussi.

L'enquêteur : Quelles sont les informations et les connaissances culturelles dont vous avez besoin pour communiquer avec les Français de façon efficace ?

Pâmella : Je pense qu'il faut de la culture pour avoir des sujets à parler avec les autres. Tout dépend de ce que vous voulez parler avec les autres. Je pense que les Français aiment parler sur la culture, la musique et le théâtre. Les Français aiment parler du football aussi, j'ai parlé une fois avec un conducteur qui aime parler du football, et moi aussi j'aime parler du football.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous d'habitude pour communiquer en salle de classe ?

Pâmella : Le français et parfois je parle portugais avec les Brésiliens. Je ne parle pas du tout anglais, je le fais exceptionnellement quand mon binôme ne comprend pas du tout le français.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous souvent pour discuter en dehors de la salle de classe ?

Pâmella : Je parle portugais avec les Brésiliens et français avec les étrangers. Je parle bien plus le portugais que le français, car il y a beaucoup de Brésiliens dans la salle de classe (5 Brésiliens) et dans la résidence aussi (50 Brésiliens à peu près), alors il y a beaucoup de Brésiliens. Je parle français avec les Brésiliens qui parlent français pour pratiquer mon français, mais avec les autres qui ne le parlent pas, je parle portugais. Parfois, j'insiste aux Brésiliens pour que l'on parle français, car je pense que cela peut les aider. Je parle français dans les bus avec les personnes âgées et je trouve qu'ils aiment parler avec moi. En France, les personnes âgées sont très sympathiques, parfois ils me parlent trop vite donc je leur demande de me parler lentement.

L'enquêteur : Quelles difficultés rencontrez-vous souvent lorsque vous communiquez en français avec des Français ? Et avec les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

Pâmella : Avec les Français c'est plutôt la vitesse et l'accent, mais avec les étrangers c'est différent car ils aiment me parler en anglais et ils me répondent en anglais même si je leur parle en français. Cela me fatigue et me fait mal à la tête à cause de ce mélange de langues. Je pense que les étrangers sont enfermés, car je leur parle, ils me répondent et la conversation finit là.

L'enquêteur : Échangez-vous par e-mail avec des Français ?

Pâmella : J'envoie beaucoup d'e-mails aux responsables qui organisent mon cours de chimie. Je n'ai pas vraiment eu de difficultés dans ce type de communication.

L'enquêteur : Vous sentez-vous changer de comportement en parlant français ? Comment ?

Pâmella : Je pense que j'ai toujours les mêmes idées et je les fais sortir, mais en utilisant une autre langue. Je remarque que ma voix est différente quand je parle français et je parle plus doucement, je pense que le portugais est plus animé comme langue.

L'enquêteur : La culture française est-elle accessible pour vous ? Pourquoi ?

Pâmella : Non, je ne le pense pas. Elle est différente de la mienne. Je pense que je peux m'habituer à la culture française.

L'enquêteur : A-t-on parlé de vous dans la classe ? Étiez-vous contente ? Pourquoi ?

Pâmella : Non, pas du tout. Parfois, la professeure parle des Brésiliens dans la classe en disant « les Brésiliens font cela, ou cela est brésilien ». On parlait par exemple de la question de marcher dans la rue en torse nu et les Brésiliens pensent que c'est normal, car c'est notre corps et on ne doit pas avoir honte de notre corps. La professeure a répondu que cela est brésilien.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans la classe ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Pâmella : Non, pas du tout. Mais j'ai eu un malentendu avec un Brésilien à cause de la loi brésilienne, car il y a beaucoup de Brésiliens qui ne comprennent pas très bien la loi au Brésil, mais c'était juste une discussion. En général je suis tranquille et on ne peut pas me déranger facilement.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un de vos professeurs ? Pour quelle raison ?

Pâmella : Non.

L'enquêteur : En cours de langue, y a-t-il eu des problèmes entre d'autres étudiants et votre professeur ? Pour quelle raison ?

Pâmella : Je ne le pense pas.

L'enquêteur : Comparez-vous souvent la culture française à votre propre culture ? Pourquoi ?

Pâmella : Oui, je compare souvent la cuisine, les comportements des gens dans les transports en commun, et les comportements des enfants…

L'enquêteur : Étiez-vous en contact avec la langue ou la culture française avant de venir en France ?

Pâmella : Au Brésil, j'ai appris beaucoup de choses sur la culture sénégalaise et africaine mais pas française. Ici, j'ai appris pendant 12 jours sur la culture française bien plus de ce que j'ai appris pendant 2 ans et demi au Brésil, durant mon cours de français là-bas.

L'enquêteur : Pensez-vous que, le cas échéant, vous seriez capable de vous intégrer dans la société française ? Comment et pourquoi ?

Pâmella : Oui, mais cela me prendra un peu de temps pour m'habituer.

L'enquêteur : Vous comportez-vous différemment en classe de langue et ailleurs ? En quel sens ?

Pâmella : Dans la classe je suis plutôt sérieuse.

L'enquêteur : Êtes-vous différente des autres étudiants qui viennent d'autres pays dans la classe ?

Pâmella : Je suis un peu différente. Je pense que je suis plus chaleureuse, les autres sont plutôt froids, mais je pense que cela n'est pas grave. Ce sont les cultures qui sont différentes. Les Chinoises sont différentes par exemple, je pense que leur pays est différent, la politique en Chine est différente aussi du reste du monde, donc les Chinoises sont plus différentes.

L'enquêteur : Y a-t-il eu des problèmes entre étudiants dans la classe ? Pour quelle raison ?

Pâmella : Je ne le pense pas.

L'enquêteur : Quelle différence y a-t-il entre les professeurs dans votre pays et votre professeure de français ici ? Quelle différence voyez-vous dans les rapports avec les étudiants ici et là-bas ?

Pâmella : La grande différence est que si je parlais portugais avec ma professeure au Brésil, elle peut me comprendre, mais ici ma professeure ne comprend pas le portugais [rires]. Je pense que j'apprends plus avec ma professeure brésilienne, car elle sait où ils sont les faux-amis à éviter en parlant français. Il est difficile pour moi que les Français ne prononcent pas les *s* des pluriels ce qui rend la distinction entre singulier et pluriel difficile à l'oral. J'ai remarqué que les Français ne parlent pas à haute voix. Et ils ne touchent jamais l'autre personne en parlant, au contraire des Brésiliens.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? pouvez-vous développer ?

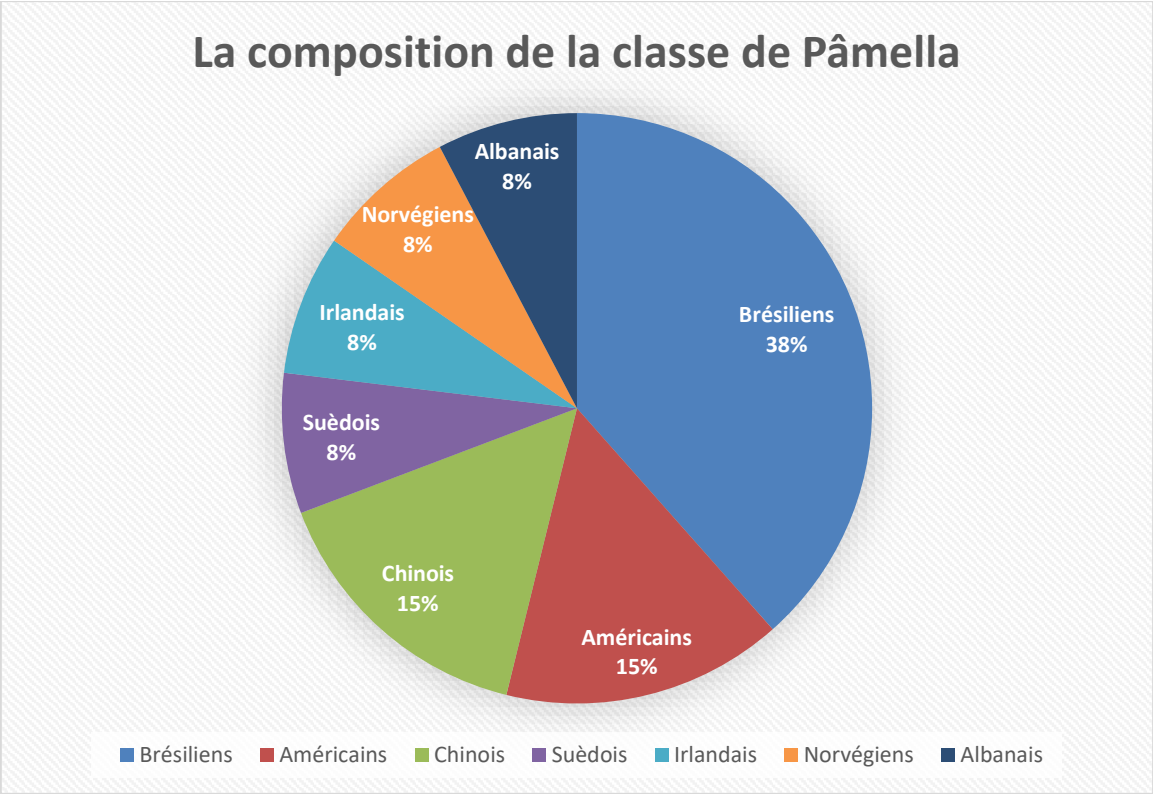
Pâmella : Non, je n'ai jamais eu honte, les Brésiliens n'ont honte de rien [rires].

L'enquêteur : Voudriez-vous vous installer en France plutôt que dans votre pays ?

Pâmella : L'idée de m'installer ici me plaît, surtout à Grenoble, car c'est une ville belle et tranquille, mais pas en hiver. Il y a une chose que je n'aime pas à Grenoble, c'est que la vie s'arrête tôt, et le dimanche rien n'est ouvert. Je pense que ma mère va aimer Grenoble.

La composition de la salle de classe de Pâmella :

Pays	Apprenant	Apprenante
Albanie	1	0
Chine	1	1
Brésil	3	2
États-Unis	1	1
Suède	0	1
Norvège	0	1
Irlande	0	1



Comment Pâmella voit-elle les autres apprenants de sa classe ?

- **Les Américains :** Ils sont Américains [rires]. À mon avis, j'avais des préjugés contre les Américains, je pensais qu'ils sont fiers et orgueilleux, mais en les voyant dans la classe j'ai changé d'avis, je pense qu'ils sont tranquilles. Ils parlent beaucoup et je trouve que leur culture n'est pas très différente de la mienne. En général, les Brésiliens aiment la culture américaine, leur musique, etc. En tout cas, la culture américaine est présente fortement au Brésil à travers le fast-food, la musique et le cinéma.
- **Les Chinois :** Les Chinois sont intéressants et différents, leur culture est différente, mais ils sont très sympathiques.
- **Les Irlandais :** Je pense que l'Irlandaise dans ma classe est fermée, elle ne parle pas beaucoup avec moi, je ne sais pas pourquoi. Dans la résidence où j'habite, il y a beaucoup d'Irlandais qui sont différents de cette Irlandaise dans ma classe, ils boivent beaucoup et ils sont très ouverts.
- **La Norvégienne :** Elle est la plus sympathique, elle parle beaucoup avec moi. La première fois quand on a parlé, elle était un peu fermée, mais maintenant elle est habituée.
- **La Suédoise :** Elle est très timide et réservée. Elle a 17 ans, elle habite dans une petite ville dans son pays. Elle est sympathique.

L'enquêteur : Quelle langue parlez-vous d'habitude pour communiquer en salle de classe ?

Pâmella : Quand je suis avec les Brésiliens, je parle plutôt portugais. Je regarde toujours les Chinois, car j'aime beaucoup la culture chinoise. Les Chinois ne sont jamais ensemble dans la classe, ils parlent français, mais ils sont ensemble en dehors de la salle de classe. Je pense qu'ils sont bien organisés, ils parlent français dans la classe et chinois dehors. J'aime bien écouter le chinois. Les Américains sont souvent ensemble et parlent souvent anglais.

L'enquêteur : Comment êtes-vous positionnés dans la salle de classe ? Qui est-ce qui travaille avec qui dans votre classe ?

Pâmella : Les Américains sont parfois ensemble et parfois pas, en général, il y au moins deux Américains ensemble. Les Chinois sont toujours séparés dans la classe, mais en dehors de la classe ils se mettent toujours ensemble et ils parlent chinois. Les Brésiliens, moi, je suis toujours avec un garçon brésilien dans la classe, il y a deux autres ensembles aussi, et une fille qui reste toujours avec les Américains. L'Irlandaise travaille avec la fille norvégienne et une autre fille dont je ne connais pas la nationalité.

L'enquêteur : Aimez-vous changer votre place et travailler avec d'autres personnes dans la classe ? Travaillez-vous souvent avec la même personne ? Pourquoi ? La professeure change-t-elle votre place de temps à autre ?

Pâmella : On s'assoit comme on veut dans la salle de classe, la professeure ne change pas nos places. J'aime bien si la professeure nous déplace et change nos places habituelles, car comme ça je pourrai connaître mieux les autres étudiants dans la classe, il y des étudiants que je ne connais pas, car si je ne suis pas à côté de ces personnes, je ne peux pas leur parler donc les connaître. Je change souvent de place pour avoir l'opportunité de parler avec des apprenants différents, bien sûr c'est plus facile si c'est la professeure qui le fasse. Parfois, les apprenants forment des groupes de même nationalité et j'ai donc honte de m'approcher d'eux et de leur parler.

L'enquêteur : Quelles sont les différences entre le portrait des Français fait dans vos manuels de FLE et la réalité ?

Pâmella : Je pense qu'ils sont un peu différents. Dans les livres, ils sont plutôt animés, mais dans les rues ce n'est pas le cas. Ils sont très calmes et parlent à voix basse.

L'enquêteur : La professeure accorde-t-elle une importance spéciale à un étudiant précis dans la classe ? Y a-t-il une raison ? Est-ce que cela vous dérange ?

Pâmella : Non, la professeure parle pareil avec tous les apprenants et demande souvent à des apprenants qui ne parlent pas beaucoup comme Felicity pour les encourager à parler.

L'enquêteur : Avec qui travaillez-vous d'habitude dans votre classe ? Avec qui aimeriez-vous communiquer ?

Pâmella : Je travaille avec les Brésiliens, la Norvégienne, et une Chinoise aussi. J'aimerais bien travailler avec un garçon polonais. Je tente de parler avec lui, mais il ne parle pas avec moi, il est enfermé… Je ne me rappelle pas de sa nationalité, il ne parle pas bien le français, il parle seulement anglais.

L'enquêteur : Que faites-vous pour perfectionner votre niveau de français en dehors de votre cours ?

Pâmella : Je dois connaître plus de Français et je dois regarder des films français pour bien maîtriser l'accent aussi. Je dois parler avec les Français, car je parle souvent avec des étrangers.

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence (ou une hiérarchie) entre votre culture et la culture française ?

Pâmella : Je ne pense pas qu'il y a une culture supérieure aux autres. Je pense qu'il y a des cultures différentes et chaque culture a des bonnes et de mauvaises choses. Il y a des choses que je n'aime pas dans la culture brésilienne, la même chose concernant la culture française. On grandit comme personne si on apprend des autres cultures ; cela peut nous rendre ouverts et peut élargir notre perception du monde. Je pense enfin que j'ai une préférence pour la culture brésilienne parce que c'est la mienne et je la connais bien. J'aime le Brésil et j'aime la culture brésilienne, mais au Brésil je n'aime pas la corruption et les chemins illégaux pour réussir à profiter de plus d'argent et de services, c'est terrible au Brésil, moi j'aime faire les choses correctement. J'aime le fait que les Brésiliens sont heureux malgré les difficultés.

L'enquêteur : Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?

Pâmella : Non, je ne le pense pas, pas du tout. Je pense que les idées se ressemblent, mais je ne suis pas sûre. Je suis différente physiquement.

L'enquêteur : À votre avis, y a-t-il une différence entre étudier la culture française en français et l'étudier dans votre langue maternelle ? Quelles différences y a-t-il entre trois textes rédigés en trois langues différentes mais qui ont le même contenu ?

Pâmella : Je pense que c'est différent, l'étudier en français est plus proche. Je pense que la langue fait partie de la culture.

L'enquêteur : Est-ce que rencontrer et parler avec les autres étudiants étrangers qui sont dans votre classe vous intéresse ? Pourquoi ?

Pâmella : Oui, bien sûr. Avec les étrangers à la résidence universitaire aussi comme des Italiens et un Irlandais. Dans la classe, je sors avec la Norvégienne et les Brésiliens.

L'enquêteur : Quelle différence y a-t-il entre les professeurs dans votre pays et votre professeure de français ici ? Quelle différence voyez-vous dans les rapports avec les étudiants ici et là-bas ?

Pâmella : Ma professeure de français ici est sympathique, elle rigole avec nous. Je pense que les professeurs au Brésil sont plus ouverts, on a une relation plutôt proche. Bien sûr pas avec tous les professeurs, mais la majorité garde une relation proche avec nous. Il y a bien sûr des professeurs qui se voient supérieurs aux étudiants et surtout dans le département de chimie, il y en a beaucoup et moi je n'aime pas cette attitude de supériorité. Le professeur doit être respecté, mais modeste aussi. Ma professeure ici est jeune, elle a 26 ou 27 ans.

L'enquêteur : Votre professeure accorde-t-elle une attention particulière à votre langue et votre culture ou à d'autres langues et cultures étrangères dans la salle classe ?

Pâmella : Je pense que oui, un jour elle m'a dit qu'elle trouve le portugais est une belle langue. Je pense qu'à cause de la différence entre la culture occidentale et orientale, la professeure ne veut pas déranger les Chinois et on sent qu'elle leur parle différemment, mais ce n'est pas très visible.

L'enquêteur : Dans quels contextes parlez-vous avec des Français en dehors de la salle de classe ?

Pâmella : Pour connaître plus sur la culture française et connaître plus de Français, des choses qui peuvent m'aider à mieux comprendre la langue aussi.

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Pâmella : Je pense que ce n'est pas très facile, car il y a beaucoup de Français qui sont enfermés, mais ce n'est pas impossible. Je pense qu'il est plus facile d'être ami avec les Brésiliens. Pour apprendre la langue, il faut connaître des Français. Je pense que je peux connaître des Français dans mes cours de chimie. Pour être ami avec quelqu'un il faut du temps.

Entretien avec Petar

Nom et prénom	**Petar**
Âge	30
Nationalité	Bulgare
Niveau de cours suivi	B1.5
En France depuis	Un mois et demi
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	Dentiste
Durée de l'entretien	01 : 33 : 34
Date de l'entretien	07/08/2013

L'enquêteur : Vous êtes bulgare, est-ce que vous avez d'autres nationalités ?

Petar : Non, je viens d'une petite ville au centre de la Bulgarie qui s'appelle Gabrovo.

L'enquêteur : Ceci est votre premier séjour en France ?

Petar : Oui.

L'enquêteur : Depuis quand est-ce que vous étudiez le français ? Où l'avez-vous appris ?

Petar : J'avais appris le français à l'école pendant 5 ans, mais c'était ma deuxième langue étrangère après l'anglais. On faisait 2 cours de français (de 45 minutes le cours) par semaine. Je suis dentiste en Bulgarie. J'ai fait mes études à l'université médicale de Sofia.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Petar : Je suis arrivé fin juin 2013. J'ai commencé le cours de français début juillet 2013. J'ai commencé mes cours de français avec le niveau B1.2. Cela fait un mois et demi que je suis les cours de français.

L'enquêteur : Pourquoi faites-vous un cours de français à Grenoble ?

Petar : Je fais ce cours parce que j'espère pouvoir travailler ici. C'est une opportunité pour moi de travailler en France, cela fait deux ans que j'ai abandonné le français car je n'espérais pas venir ici pour travailler. Il y a trois mois, mon amie bulgare, dentiste comme moi, m'a appelé et m'a proposé de venir l'aider dans son cabinet de dentiste en France. J'ai accepté sa proposition car j'ai envie de faire quelque chose de différent dans ma vie. Cette amie bulgare

travaille en France à 200 km au nord de Grenoble et comme elle a beaucoup de travail elle a besoin de quelqu'un pour l'aider dans son cabinet.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous ?

Petar : Je parle anglais, bulgare et j'espère pouvoir parler le français.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Petar : Les informations, de nos jours, sont facilement accessibles par radio, télévision et Internet ; je savais beaucoup de choses sur la France. La France est très différente de la Bulgarie, en France tout est bien organisé. Je pense me spécialiser en France après deux ou trois ans, après surtout d'améliorer mon français. Maintenant, on peut dire que je suis dentiste généraliste. Premièrement je dois travailler pour pouvoir payer ma spécialisation. Les possibilités de spécialisation en France sont plus importantes qu'en Bulgarie, car en France la spécialisation comprend des études théoriques, mais pratiques aussi tandis qu'en Bulgarie on se spécialise sans toucher de l'argent et il faut rester tout le temps à l'université donc bien sûr je ne pourrai pas travailler.

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Petar : Je pensais que les Français sont différents des autres. J'ai voyagé et j'ai visité d'autres pays européens. Ma première impression des Français est qu'ils sont gentils et qu'ils aiment parler. Ils sont normaux, ils sont très nationalistes… je ne sais pas. Les Françaises sont très belles, comme les Bulgares [rires], mais elles n'aiment pas beaucoup parler avec moi [rires]. Je n'ai pas vraiment des images négatives des Français. Je ne fais pas très attention aux nationalités maintenant, donc ce n'est pas une question importante pour moi, car on est en Europe qui est comme un seul pays, les frontières n'existent plus.

L'enquêteur : Avez-vous eu des difficultés pour communiquer en français quand vous êtes arrivé en France ? Est-ce que les gens vous comprenaient facilement ? Si non, pour quelles raisons ?

Petar : Le plus difficile pour moi c'est quand j'assiste à une conversation entre des Français. J'essaie toujours de parler français avec eux et quand ils constatent que je suis étranger, ils me parlent plus lentement.

L'enquêteur : Est-ce que votre niveau de français vous pose des problèmes pour communiquer avec les autres ? Quels moyens utilisez-vous pour vous faire comprendre ?

Petar : Le plus difficile pour moi c'est de parler français au téléphone, car je ne vois pas la personne en face, alors c'est très difficile pour moi.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile parce que vous ne maîtrisiez pas bien la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Petar : Les premiers jours en France étaient très difficiles pour moi. Après un long voyage en voiture, je suis arrivé à Aix-en-Provence, je me suis trompé de route et j'ai pris une petite route qui passe dans les montagnes. À un moment donné je n'avais plus d'essence dans mon réservoir, c'était un dimanche et il n y'avait pas de stations d'essence là où j'étais, alors c'était très compliqué. Comme c'était le week-end, je ne pouvais pas acheter de l'essence en espèce mais seulement par carte bancaire et, malheureusement, je n'avais pas d'argent sur mon compte bancaire, donc je ne pouvais bien sûr pas utiliser ma carte. Ma première rencontre et conversation avec un Français a été donc dans une station d'essence, j'ai demandé à ce Monsieur de me payer l'essence avec sa carte bancaire et que je le rembourse en espèce. La conversation n'était pas facile parce que c'était juste mon troisième jour en France. Ce monsieur avec qui j'ai parlé était très ouvert et il avait une petite amie bulgare. J'ai eu une autre expérience et les Français sont toujours très agréables avec moi. Je n'ai vraiment pas de problèmes avec eux, mais seulement j'ai des problèmes avec les femmes françaises [rires]. J'étais deux fois dans une discothèque à Grenoble, je commence à parler avec elles, mais quand je me tourne le dos pour voir l'autre côté elles s'échappent. Au contraire des femmes françaises, les hommes français aiment parler avec moi, car ils trouvent intéressent d'où je viens, etc. Je pense que les Françaises ont peur de moi. Je pense aussi que les Français forment une nation qui veut rester propre sans se mélanger avec les autres nations. Je trouve que le mariage est très difficile entre les Français et les autres nations, les Français aiment garder l'esprit français.

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Petar : Pour le travail, je pense que mon travail de dentiste en France sera le même en Bulgarie, car les dents sont les mêmes dans les deux pays [rires]. Je ne sais pas concernant mes habitudes, car j'aime voyager et je voyage beaucoup. Dans mon temps libre je n'ai jamais arrêté de voyager, j'aime beaucoup voyager, je connais presque tout en Bulgarie. J'aime faire du ski, du kayak et j'aime pêcher, c'est pour cela que j'aime beaucoup l'est de la France, car il y a beaucoup de montagnes, donc du ski.

J'ai un petit problème ici en France : les Français sont presque tous habitués à payer par chèque ou par carte bancaire. En Bulgarie, j'ai l'habitude de payer en espèces, c'est toujours difficile pour moi. Une fois j'ai essayé de mettre de l'essence dans le réservoir de ma voiture j'ai donc utilisé la carte bancaire, mais la machine m'a trompé car elle a pris l'argent d'essence sans me donner de l'essence. J'ai été deux fois confronté à cette situation et j'ai perdu 130 euros à la

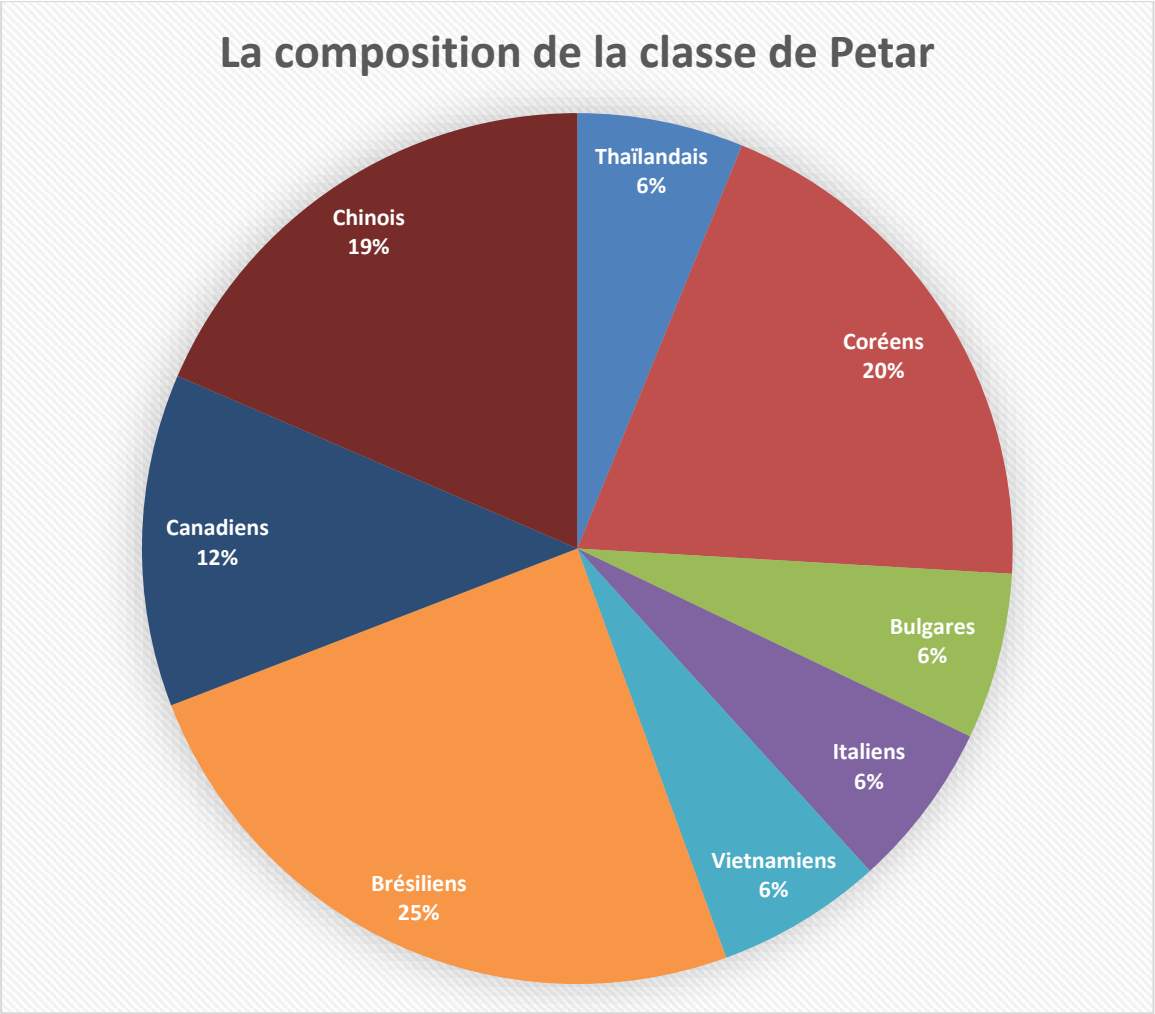
fois. Ils m'ont remboursé 130 euros, mais j'ai perdu quand même une somme de 130 euros, c'est pour cela que j'ai peur d'utiliser la carte bancaire ici. J'ai des objectifs spécifiques maintenant, je veux bien améliorer mon français très vite. J'ai exercé mon métier 6 ans en Bulgarie et j'ai toujours voyagé pendant mon temps libre. Après de commencer mon travail en France, je pourrai peut-être faire les mêmes choses que je faisais en Bulgarie.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous en France ? Pourquoi ?

Petar : Les habitudes des gens en France et en Bulgarie ne sont pas très différentes. J'ai déjà rendu visite à une famille française le week-end dernier, ce sont des amis à mon amie bulgare. Pendant deux jours, on a pris le déjeuner ensemble et on a visité leur petite ville, donc j'ai constaté que leurs habitudes sont proches des habitudes des Bulgares. Une habitude différente entre les deux pays c'est que les Français font la bise à la rencontre de quelqu'un et quand ils partent, on doit toujours faire la bise aux filles et si on ne le fait pas je pense que c'est impoli. En Bulgarie, on fait la bise seulement avec des personnes très proches. La bise ne se fait pas entre les hommes, juste on s'embrasse sans faire la bise, les bisous sont plutôt réservés à d'autres types d'hommes [rires].

La composition de la salle de classe de Petar :

Pays	Apprenant	Apprenante
Bulgare	1	0
Corée	0	1
Brésil	4	0
Viêtnam	1	0
Italie	1	0
Canada	1	1
Chine	1	2
Thaïlande	0	1



Comment Petar voit-il les autres apprenants de sa classe ?

- **L'Italien :** Les Italiens sont très émotionnels, ils viennent du sud. J'aime les Italiens, nous sommes très proches. L'année dernière j'ai visité Londres pour 8 jours et je suis resté chez un ami bulgare qui a des amis italiens qui sont très agréables. Ils aiment faire la fête, etc.
- **Les Brésiliens :** Ils sont un peu différents des Italiens. Les Brésiliens qui sont dans mon groupe sont très jeunes, ils ont une vingtaine d'années, enfin, je ne connais pas très bien les Brésiliens. En tout cas l'âge ne doit pas être un empêchement dans la communication, c'est toujours la personne et ses expériences dans la vie qui comptent et non pas son âge.
- **Les Chinois :** Les Chinois sont les plus bizarres pour moi : leur culture est très différente de la mienne, ils sont timides, ils ne participent pas aux soirées au contraire des Italiens et des Brésiliens, je n'ai jamais vu un Chinois dans une soirée. Je trouve bizarre le fait que les Chinois ont tous des prénoms français [rires].

- **Les Canadiens :** Ils sont très agréables. J'ai connu beaucoup d'Américains, mais c'est la première fois que je suis en contact avec des Canadiens. Ils sont comme les autres, ils ont les mêmes intérêts que moi, ils aiment faire la randonnée, demain on ira ensemble faire une randonnée.
- **Les Vietnamiens :** Je ne connais pas très bien le Vietnamien qui est avec nous dans la classe. Il n'est pas vraiment communicatif et il a un problème d'accent quand il parle français, donc il m'est difficile de le comprendre.
- **La Thaïlandaise :** Je n'ai pas encore travaillé avec la Thaïlandaise, elle est comme le Vietnamien par rapport à l'accent, mais elle est plus âgée. Elle a une famille et des enfants, donc elle a d'autres préoccupations peut-être.
- **La Coréenne :** Elle est comme les Chinoises peut-être.

L'enquêteur : Le fait que vous soyez de plusieurs nationalités dans la classe vous pose-t-il des problèmes ? De quel type ?

Petar : Je trouve cette classe qui contient de différentes cultures est très intéressante. Dans les pauses, je parle avec les autres étudiants de ma classe. J'ai presque communiqué avec tout le monde, mais ce n'est pas possible de communiquer avec eux tous. Je ne m'intéresse pas à la nationalité de la personne, mais à la personne elle-même.

L'enquêteur : Quelles langues utilisez-vous pour communiquer en salle de classe ?

Petar : Je parle souvent français.

L'enquêteur : Qui travaille avec qui dans votre classe ?

Petar : Moi je travaille avec tout le monde.

L'enquêteur : Comment êtes-vous positionnés dans la salle de classe ?

Petar : On change automatiquement nos places dans la classe tous les jours. Tous les jours on change de salle de classe deux fois minimum, car on doit souvent se déplacer pour travailler au laboratoire. Aujourd'hui, on a dû utiliser deux salles différentes et le laboratoire.

L'enquêteur : Y a-t-il eu des problèmes de communication dans la salle de classe ?

Petar : Cela dépend de la personne avec laquelle je communique. Dans mon groupe précédent, le niveau était bas, donc je ne pouvais pas communiquer avec les autres dans la classe, seulement avec une ou deux personnes**.** Je pense que le plus difficile pour moi est la compréhension orale : les Français parlent toujours très vite, donc je ne peux pas tous comprendre car je n'entends pas tous les mots ; parfois, lors d'une activité de compréhension orale dans la classe, je dois chercher et écrire un mot et c'est très difficile pour moi. Enfin, la communication ne dépend pas de la nationalité de la personne, il y a des étudiants qui sont forts

en expression écrite, d'autres en compréhension écrite, etc. Par exemple, dans mon cours précédent, il y avait deux Chinois, un qui parle avec un accent chinois très fort, ce qui rendait la compréhension très difficile pour nous tous (compris la professeure) mais avec l'autre Chinois, on n'avait aucun problème de communication.

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue ?

Petar : Je parle bulgare, anglais et français. Je peux comprendre d'autres langues slaves. J'ai passé deux jours à Zagreb et j'ai connu une fille là-bas, je lui parlais en bulgare et elle me parlait en croate. Pour moi le croate était facile à comprendre, par contre elle ne comprenait pas mon bulgare.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure s'intéresse-t-elle à vous enseigner des choses de la culture française ? Comment ?

Petar : Pour moi, le cours a l'objectif d'enseigner la langue et la culture française, particulièrement la culture grenobloise. La professeure enseigne l'histoire. Concernant la culture, je sais que les Français aiment parler ensemble dans la rue, ils aiment boire du vin et manger du fromage, ils aiment le sport. J'ai joué la pétanque, mais j'ai perdu [rires].

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Petar : Pour moi, la culture est très personnelle, c'est d'être bien avec les autres pour ne pas empêcher les autres de… je ne sais pas [rires]. C'est peut-être le théâtre, le cinéma, le sport, l'histoire, l'héritage historique, les habitudes d'une nation, mais je pense que les personnes sont pareilles partout.

L'enquêteur : Dans une discussion avec un Français, qu'est-ce le plus difficile pour vous, l'aspect linguistique ou le culturel ?

Petar : Le problème est toujours la langue. Aujourd'hui il y a une culture européenne, les cultures commencent à se mélanger. Si tu parles un peu français avec les Français, ils peuvent t'aider. Si l'étranger parle anglais avec un Français, et même si ce Français parle anglais, il refuse en général de parler anglais avec cet étranger.

L'enquêteur : Est-ce que vous vous intéressez au quotidien des Français, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?

Petar : Les Français sont comme les autres populations des pays développés, ils vivent très bien. Si tu travailles en France, tu as sûrement de l'argent suffisant pour vivre et pour les loisirs aussi. En Bulgarie, on a toujours un manque d'argent car les prix sont comme les prix en France mais les salaires sont bien inférieurs à ceux en France. En France le salaire minimum est de 1000 euros, mais en Bulgarie le SMIC est de 140 euros. L'essence est plus chère en Bulgarie

qu'en France. Je ne suis pas un bon exemple d'un Bulgare qui ne gagne pas bien sa vie, car les dentistes gagnent beaucoup en Bulgarie comme ici. Quoi que ce soit le parti politique qui tient le pouvoir en Bulgarie, cela ne change pas grande chose, car tous les partis politiques sont complices avec la mafia. Une petite minorité du peuple est très riche et le reste de la population vit dans la pauvreté. Il y a beaucoup de corruption et les mafias contrôlent la politique.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous un problème pour communiquer avec eux ?

Petar : Je n'ai pas de vrais amis français, mais je connais des Français en Aix-en-Provence. J'ai fait connaissance avec une fille française à Grenoble, mais elle est du sud, elle était ici pour deux ou trois semaines seulement. Je connais des professeurs et des responsables des activités au CUEF.

L'enquêteur : Dans votre classe, est-ce que c'est la Littérature, l'Histoire ou la vie quotidienne des Français qui vous intéresse le plus ? Y a-t-il d'autres centres d'intérêt à ajouter ? Pourquoi cela vous intéresse-t-il ?

Petar : Je préfère l'histoire. J'aime l'histoire et la géographie. Je n'aime pas du tout la politique.

L'enquêteur : Que faut-il apprendre, autre que la langue pour pouvoir communiquer efficacement avec les Français ? Donnez-moi des exemples.

Petar : Il faut apprendre toujours des choses nouvelles pour s'améliorer.

L'enquêteur : Quelle culture vous motive-t-elle le plus ?

Petar : Les différentes cultures ne sont pas vraiment différentes pour moi. Les cultures sont très mélangées. Je n'ai vraiment pas de préférence. Je me sens bien en France et je m'adapte : je me comporte comme les Français.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation dans la classe.

Petar : Je m'ennuie dans la salle de classe quand on travaille des choses que je connais déjà. Je pense qu'on a de différents niveaux dans la classe : il y a des apprenants qui sont forts en grammaire, d'autres qui sont forts dans d'autres compétences.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous d'habitude pour discuter avec les gens en dehors de la salle de classe ?

Petar : J'utilise souvent le français dans mes discussions, mais avec mon ami bulgare je parle bulgare. Il est joueur de volley-ball dans l'équipe de Grenoble.

L'enquêteur : Pensez-vous que votre gestuelle change en fonction de la langue que vous parlez ?

Petar : Je n'utilise pas beaucoup de gestes en général. Je fais beaucoup de fautes de français et je pense qu'il me faut du temps pour améliorer mon français.

L'enquêteur : Dans quels contextes parlez-vous avec des Français en dehors de la salle de classe ?

Petar : Les objectifs sont différents et ils dépendent de mon intention et de la personne avec qui je parle, mais ce qui est normal est de penser que toute communication peut améliorer mon français, même si je rencontre un bulgare sympathique cela m'intéresse d'être en contact avec lui si on s'entend bien.

L'enquêteur : Échangez-vous par e-mail avec des Français ?

Petar : Je n'utilise pas souvent l'e-mail. J'échange parfois par texto avec les filles françaises.

L'enquêteur : A-t-on parlé de vous dans la classe ? Étiez-vous content ? Pourquoi ?

Petar : J'ai dû parler de moi-même comme tous les autres apprenants quand j'ai dû me présenter lors du premier cours. Je parle de la Bulgarie avec mes camarades pendant les pauses : je parle de ma vie et de la Bulgarie, mon interlocuteur aussi parle de son pays. Moi je connais bien la géographie et les autres pays, mais ce n'est pas tout le monde qui connaît la Bulgarie, donc je dois toujours expliquer un peu sur mon pays.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Petar : Non, je n'ai jamais eu de conflits avec quelqu'un. Le problème vient de la non-maîtrise et la non-connaissance de la langue, mais bien sûr je préfère parler avec l'un et pas avec l'autre.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un de vos professeurs ? Pour quelle raison ?

Petar : Jamais il n'y a eu un problème entre moi et un professeur.

L'enquêteur : En cours de langue, y a-t-il eu des problèmes entre d'autres étudiants et votre professeur ? Pour quelle raison ?

Petar : Je ne pense pas. Il y a toujours une très bonne ambiance dans la classe.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? pouvez-vous développer ?

Petar : Non, pas vraiment.

L'enquêteur : Avez-vous connu des Français en Bulgarie ?

Petar : Oui. Lors d'une randonnée avec mes amis en Bulgarie, on a fini la soirée dans un chalet, on a mangé et bu et soudainement la porte s'ouvre et un garçon rentre. C'était un Français, il était perdu en cherchant un ami en Bulgarie dans un village, il a fait de l'auto-stop et le camion qui le transportait est tombé en panne dans la région où se trouve notre chalet. Il est resté 4 jours avec nous et il a visité notre ville. On a communiqué en anglais, pendant un mois seulement en Bulgarie ce Français a appris beaucoup de mots bulgares. Je lui ai invité à manger chez moi

avec mes parents qui ne parlent que bulgare et un peu de russe. Mon père était étonné du fait que ce Français connaît autant de mots en bulgare.

L'enquêteur : Dans la classe de langue, apprenez-vous des choses à utiliser directement dans la vie en dehors de la salle de classe ? Donnez-moi des exemples.

Petar : Je pense que je ne peux pas tout apprendre dans la salle de classe. Il y a beaucoup de choses à apprendre et mon cerveau ne fonctionne pas très bien [rires], comme les Brésiliens qui ont vingt ans. Il faut noter que la langue que les Français utilisent dans la rue est très différente de celle que l'on apprend dans la classe.

L'enquêteur : Vous comportez-vous différemment en classe de langue et ailleurs ? En quel sens ?

Petar : Non, je suis toujours moi-même.

L'enquêteur : Vous sentez-vous étranger dans la classe ? Pourquoi ?

Petar : Parfois, car je ne parle pas très bien français pour l'instant. Toujours, quand je communique avec des Français, ils constatent que je suis étranger. C'est facile de faire des petites conversations avec les Français, mais je pense que je dois pouvoir parler beaucoup pour pouvoir faire connaissance avec eux ; je dois savoir parler de beaucoup de choses différentes, des sujets différents pour que je puisse rentrer dans les détails.

L'enquêteur : Pensez-vous que la société française est raciste ? Avez-vous vécu une expérience en ce sens ?

Petar : Je ne sais pas, je pense qu'il y a des personnes racistes et d'autres qui ne le sont pas, comme en Bulgarie. Je pense que c'est une question très intéressante. Cela dépend de la personne. Je pense que les Français n'aiment pas beaucoup les Bulgares. L'image des Bulgares est négative parce qu'il y a beaucoup des Tziganes bulgares qui viennent en France et les Français pensent qu'ils sont les vrais Bulgares, mais ce n'est pas la vérité, et cela pose un problème. Les Français pensent que les Bulgares viennent ici pour voler et pour faire des choses illégales, et pour prendre le travail des Français comme il y a la crise maintenant. Ils pensent cela des Bulgares et des Romains. Dans mon cas, je suis sûr que cela est différent parce que suis en France pour faire un travail pour la France et payer les imports, même beaucoup de taxes. Je pense que la France a besoin des gens qui viennent travailler, je vais payer le salaire des autres qui viennent du Sénégal ou de la Côte-d'Ivoire et qui ne travaillent pas. C'est ça la différence.

L'enquêteur : Apprenez-vous beaucoup de règles sociales dans la classe, ce qu'il faut faire et ne pas faire ? Donnez-moi un exemple.

Petar : Non, pas vraiment, mais la semaine dernière, on a fait un exercice sur les différentes habitudes dans les différents pays du monde. Dans certains pays, en communiquant avec une personne tu peux lui regarder dans les yeux et c'est très poli, c'est même du respect pour la personne. Mais dans d'autres pays, c'est le contraire et c'est même impoli de le faire. En Bulgarie c'est la même chose qu'en France. C'était un texte dans lequel on avait des exemples de plusieurs pays, ensuite on a discuté cette question ensemble.

L'enquêteur : La professeure accorde-t-elle une importance spéciale à un étudiant précis dans la classe ? Y a-t-il une raison ? Est-ce que cela vous dérange ?

Petar : La professeure essaye de parler avec tout le monde pareil. Cela dépend de l'étudiant, car si tu veux tu peux parler beaucoup. Il y a deux étudiants qui ne parlent pas du tout. Moi j'essaie de parler à cause de mes objectifs.

L'enquêteur : Quel travail effectuez-vous en dehors de votre cours de français pour perfectionner votre communication avec les autres en français ?

Petar : À la maison, je travaille plutôt la grammaire et je fais mes devoirs, mais le plus important et d'aller vers la rencontre des gens, les Français ou les étrangers. À Grenoble, il y a beaucoup d'étrangers et c'est normal, car c'est une ville universitaire. Je pense qu'il y a beaucoup de Français d'origine étrangère comme les Arabes et d'autres à cause de l'histoire coloniale de la France, mais cela ne me dérange pas, c'est la même chose en Espagne et en Angleterre…

L'enquêteur : Votre pays vous manque-t-il ?

Petar : La Bulgarie est un très beau pays, la nature est merveilleuse, on a beaucoup de plages qui sont toutes des plages de sable, pas comme en France où il y a beaucoup des plages de cailloux. Il y a les montagnes qui donnent la possibilité de pratiquer les sports d'hiver. Il y a beaucoup de fêtes traditionnelles et beaucoup de folklore. Il y a aussi beaucoup de petites villes. Parfois, le pays me manque, surtout mes amis et mes parents bien sûr. Ma vie en général me manque.

L'enquêteur : Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?

Petar : La seule différence entre moi et les Français est la langue.

L'enquêteur : Y a-t-il des problèmes pour travailler avec les autres étudiants dans votre classe de français ?

Petar : Quand nous essayons de parler, on ne peut pas toujours tout comprendre et la tâche devient difficile pour nous. Moi, je propose une chose et les autres proposent d'autres choses. Pour moi, c'est important qu'il ait toujours d'autres idées différentes des miennes. Il y toujours des conflits pour faire le travail avec les autres et c'est normal.

L'enquêteur : Comment faites-vous vos activités en salle de classe ? Chacun seul ? Ensemble ?

Petar : Cela dépend des activités. Parfois seul et parfois en groupe de deux ou trois personnes.

L'enquêteur : Quelle différence y a-t-il entre les professeurs dans votre pays et votre professeure de français ici ? Quelle différence voyez-vous dans les rapports avec les étudiants ici et là-bas ?

Petar : Je ne me souviens par très bien, car cela fait longtemps que j'ai fini mes études en Bulgarie. En France, mon professeur est un Français natif, mais en Bulgarie le professeur était bulgare. Ici, notre relation avec la professeure est très agréable, on est comme des amis, on se tutoie même.

L'enquêteur : Votre séjour en France a-t-il changé votre regard par rapport à votre pays ?

Petar : Je ne sais pas, peut-être quand je reviendrai en Bulgarie je pourrai constater la différence. Le mois prochain j'aurai pas mal de problèmes, car je suis en train de changer ma vie.

L'enquêteur : Voudriez-vous vous installer en France plutôt que dans votre pays ?

Petar : Je ne sais pas encore, quand même c'est la chose la plus importante dans ma vie. Je dois travailler pour comprendre si je pourrai faire ma vie ici ou en Bulgarie.

Entretien avec Safa-Abd Ali

Nom et prénom	**Safa- Abd Ali**
Âge	40
Nationalité	Irakienne
Niveau de cours suivi	A.2.2
En France depuis	6 mois
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	Master 2 en Microbiologie
Durée de l'entretien	01 : 28 : 39
Date de l'entretien	27/07/2013

L'enquêteur : Vous êtes Irakien, avez-vous d'autres nationalités ?

Safa : أنا من العراق، من مدينة النجف الأشرف. عراقي الجنسية وليس عندي جنسية أخرى. [Je viens de l'Irak, de la ville de Nadjaf (ville sacrée chiite). Je suis Irakien je n'ai pas d'autre nationalité.]

L'enquêteur : Pourquoi êtes-vous en France ?

Safa : جئت إلى فرنسا في إطار برنامج الابتعاث العراقي لأنجز دكتوراه في المايكرو بيولوجي. [Je suis venu en France dans le cadre du programme d'échange irakien pour faire une thèse en microbiologie.]

L'enquêteur : Depuis quand apprenez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Safa : في العراق, ثقافتنا إنكليزية وليست فرنسية، لا يدرس اللغة الفرنسية في العراق إلا المختصين باللغة الفرنسية. أنا لم أدرس وبشكل قاطع اللغة الفرنسية في العراق ولكن وبعد قبولي في برنامج الابتعاث إلى فرنسا طلب منا القيام بدرس لغة فرنسية للمبتدئين في النجف الأشرف مستوى A1 درسنا أشياء بسيطة من اللغة الفرنسية ككتابة اسمنا وأشياء أخرى. كان من المفترض أن تكون مدة هذا الدرس شهر كامل ولكن فعليا قمنا به لمدة 14 يوما فقط وكان هذا الدرس أول درس لغة فرنسية لي في حياتي. كان الأستاذ الذي درسنا عراقي مختص باللغة الفرنسية في جامعة الكوفة بالنجف. بدأت درس اللغة الفرنسية في مركز دراسات اللغة الفرنسية في جامعة ستا ندال (CUEF) بعد ثلاثة أيام من وصولي إلى فرنسا. أنا في فرنسا منذ ستة أشهر. [Historiquement, l'Irak est de culture anglaise et non française en ce qui concerne la langue étrangère. Ceux qui étudient la langue française sont ceux qui se spécialisent en français langue étrangère. Moi, je n'ai jamais étudié le français en Irak, mais après avoir obtenu la bourse pour venir en France, on a dû suivre un cours de français pour débutants à Nadjaf de niveau A1. On a appris des choses comme écrire son nom en français et d'autres petites choses. On était

censé faire ce cours pendant un mois, mais pratiquement on a fait juste 14 jours. C'étaient les premiers cours de français de ma vie. Notre professeur était Irakien à l'université d'Alkoufa à Nadjaf. Je me suis inscrit au centre de langue française à l'université Stendhal à Grenoble (CUEF) trois jours après mon arrivée en France.]

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Safa : أنا في فرنسا منذ ستة أشهر [Je suis en France depuis six mois.]

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Safa : عندما تذكر كلمة فرنسا أمامي يتصور لي بلد الحب والجمال وأعني بذلك بلد الناس الجميلة, بلد الحرية وبلد الناس الذين لا يكسرون مواقف النقل العام. بلد الناس اللذين لا يتشاجرون بسبب أتفه الأشياء. بلد من يقبل الآخر ويعطي حرية للجنس ويساوي بين الرجل والمرأة مثلما تربينا في بلادنا بأنهما متساويان ولكن في بلادنا لدينا قصور في فهم هذا المفهوم ونأتي إلى فرنسا لنكمل ما ينقصنا. فرنسا بلد الحضارة والنظافة وهي أم أوروبا. أنا لم يكن لدي رغبة أن آتي إلى فرنسا ولكن كان لدي رغبة بتعلم الثقافة الفرنسية لم أكن أتمنى المجيء إليها للدراسة بل كنت أتمنى الذهاب إلى أمريكا أو بريطانيا لأن ثقافتي اللغوية إنكليزية. أنا أحب فرنسا ولكن كنت أتمنى الذهاب لتلك البلدان. الشيء السلبي الوحيد لي في فرنسا وحتى قبل قدومي إلى هنا هو أنني سأتعلم لغة لن تخدمني في العراق لأنني أدرس باللغة الإنكليزية والطلاب يتكلمون الإنكليزية أيضا وأقوم بأبحاثي بالإنكليزية أيضا. أنا كشخص مثقف وأستاذ في الجامعة ومن مدينة مثقفة لا أستطيع الحكم على بلد قبل أن أعرفه أو أعيش فيه. الناس قد يتكلمون بأشياء قد لا تكون صحيحة، أمريكا أو ألمانيا ا قد تنشر إشاعات للتقليل من قيمة فرنسا وكل هذا الأمر لا يعنيني. قد تقوم سوريا جارتنا على سبيل المثال باختلاق أشياء للتقليل من قيمة فرنسا بسبب الاحتلال الفرنسي لسوريا وهذا أمر لا يعنيني أيضا. حتى بريطانيا التي استعمرت العراق سابقا والتي تلكم عنها أجدادي بالسوء أحترمها الآن وليس لدي أي مشكلة معها الآن ولنترك التاريخ للتاريخ وذاك كان زمان غير زماننا وناسه غيرنا. إن ما يهمني عندما أتعامل مع أحد ما هو ما هو عليه اليوم ولست مستعد لاعتماد وجهه نظر أي كان بل اترك لعقلي مهمة الحكم ولست مستعدا لإعطاء أي حكم عن أي إنسان قبل أن اعرفه. من الممكن أن تلتقي بشخص عراقي آخر يعطيك نقاطا سلبية عن فرنسا أو الفرنسيين ولكن أنا لا اسمح أبدا لنفسي أن احكم على شيء بشكل سلبي إذا لم أراه بعيني.

[Le mot France représentait pour moi le pays de l'amour, de la beauté. Cela veut dire le pays des beaux gens, le pays de la liberté, le pays de ceux qui n'endommagent pas les biens publics et ne cassent pas les stations de transport public. Le pays des gens qui ne se disputent pas pour de vaines raisons. Un pays dans lequel on accepte l'autre, un pays dans lequel l'égalité de sexe est établie entre hommes et femmes comme on a été éduqué dans nos pays. Mais dans nos pays on a encore un problème pour comprendre cette égalité et on vient en France pour la comprendre. La France est le pays de la civilisation et de la propreté, elle est la mère de l'Europe. Moi, je n'avais pas envie de venir en France, mais j'avais envie plutôt d'apprendre sur la culture française. Je voulais plutôt aller aux États-Unis ou en Angleterre parce que je parle déjà l'anglais. J'aimais la France, mais je voulais plutôt aller à un de ces deux pays. Le point négatif pour moi en ce qui concerne le voyage en France, même quand j'étais en Irak, était

le fait d'apprendre une langue qui ne va pas me servir en Irak parce que j'enseigne en anglais, les étudiants parlent l'anglais, et je fais mes recherches en anglais aussi. En tant que personne cultivée et un professeur d'université dans une ville de culture en Irak, je ne peux pas juger un pays avant d'y venir, le connaître et y vivre. Les gens peuvent dire, par rapport à la France, des choses qui ne sont pas vraies. Les États-Unis ou l'Allemagne peuvent diffuser de fausses informations afin de ridiculiser la France, et cela ne me concerne pas. La Syrie, notre voisine par exemple, pourrait diffuser de fausses informations pour ridiculiser la France à cause de l'occupation française de la Syrie et cela ne me concerne pas non plus. Même la Grande-Bretagne, qui avait occupé l'Irak auparavant, je la respecte maintenant et je n'ai aucun problème avec ce pays. Le passé c'est le passé, c'était un autre temps différent du nôtre et des gens différents de nous. Ce qui m'intéresse en communiquant avec quelqu'un c'est ce qu'il est lui-même aujourd'hui et je ne suis pas prêt à admettre le point de vue des autres par rapport à lui. Je laisse plutôt à mon intelligence la tâche de juger une personne, je ne me permets pas de juger quelqu'un avant de le connaître. Tu pourras peut-être rencontrer un autre Irakien qui critiquera la France et les Français, mais moi je ne me permets jamais de parler des choses négatives sans les avoir vues de mes propres yeux.]

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Safa : الثقافة الفرنسية هي ثقافة قبول الآخر و المسامحة. والحرية لكل من الجنسين. تعلم أنه عندنا في الإسلام الزواج المثلي أمر غير مقبول ولكن أحترم انه مسموح في فرنسا لأنه يعطي الحرية للإنسان باختيار ما يريد فهو من يجب أن يتخذ القرار لا أن يفرض عليه وهذا شيء جميل في فرنسا.

الثقافة بشكل عام هي طريقة شعب بالحياة وكيف يفسرها، حتى اتجاه بناء المنزل باتجاه الشمس أو غيره هي ثقافة. الزواج ثقافة.

[La culture française est la culture d'accepter l'autre et de la tolérance, c'est l'égalité entre hommes et femmes. Tu sais, chez nous dans l'Islam, le mariage homosexuel est inacceptable, mais je respecte le fait que ce mariage soit autorisé en France parce qu'il donne la liberté à chacun de choisir ce qu'il aime ; c'est la personne elle-même qui doit choisir ce qu'elle aime et on ne l'oblige pas à prendre des décisions. Je trouve que cela est une bonne chose en France.

La culture, en général, est la manière dont un peuple vit et sa façon de comprendre la vie, même la manière de construire une maison en direction du soleil est une culture. Le mariage est une culture.]

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Safa : الفرنسيين شعب يحب الحياة وأن يستلذ بالحياة وشعب يحب أن يتطور ويحب أن يقود العالم. لم أكن أتوقع مثلا أن الشعب الفرنسي شعب بخيل لأن من يحب الحياة ليس من الممكن أن يكون بخيلا لأن في هذا تناقض. كان لدي فكرة أن

الفرنسيين ليسوا بشعب جميل، الفرنسيين والفرنسيات، لأنه شعب غير صافي بل مختلط الأعراق من شمال وجنوب أفريقيا وبولونيين وبالتالي وبسبب هذا الاختلاط الكبير ليس للفرنسيين شكل محدد.

[Les Français sont un peuple qui aime la vie et qui aime les plaisirs de la vie ; un peuple qui aime progresser, un peuple qui aime diriger le monde. Je n'avais jamais imaginé auparavant que les Français puissent être un peuple avare, parce que celui qui aime la vie ne peut pas être avare, les deux concepts sont contradictoires. Je pensais déjà que les Français et les Françaises n'étaient pas beaux parce qu'ils ne sont pas un peuple pur, mais un peuple mélangé de plusieurs races : des Français de l'Afrique du Nord et de l'Afrique du Sud, les Polonais, etc. par conséquent, et à cause de ce mélange, les Français n'ont pas une forme physique précise.]

L'enquêteur : Est-ce que l'image que vous aviez de la France et des Français a changé depuis que vous habitez ici ?

Safa : الصورة اختلفت كثيرا بعد وصولي إلى فرنسا. أول ما وصلت علمت انهم عنصريين، يميزون بين المسلمين وغير المسلمين، منذ أن دخلنا إلى المطار في فرنسا شعرت بهذا التمييز فنحن مئة شخص مبعثين من العراق للدراسة في فرنسا فقد قامت سلطات المطار باحتجازنا لمدة ساعة كاملة وتعاملوا معنا بسوء وحتى انهم صرخوا بوجوهنا وكأننا قادمون من كوكب آخر كان ذلك في مطار شارل د يغول الدولي. اعتقد انهم استغربوا باننا كثيري العدد وبقوا يراقبوننا حتى جاءت سيارات الكنوس وأقلتنا فهذا الشيء الذي عشنا دليل على عنصرية، وعلى فرض أنني جئت وحيدا بدون أن يعلموا من ملامح وجهي من أي بلد أنا قادم لكانوا رحبوا بي وقالوا لي أهلا وسهلا مثلما يعاملونني السويسريين في مطاراتهم. ولكن حتى في جنيف عندما كانوا يرونني أتكلم العربية مع شخص قادم معي كانوا يستوقفوننا ويفتشون جوازات سفرنا، في أي مكان في أوروبا يفتشوننا في مطاراتهم إذا تكلمنا العربية ولكن عندما أكون وحيدا كل شيء يسير على أحسن ما يرام.

كل ما كنت أتوقع أن أجده في فرنسا لم أجده عندما وصلت، فمثلا هم ليس لديهم تقبل للآخر وعندما يتكلمون معك قد يتكلمون بشكل خشن إذا نشأ بينك وبين أحدهم سوء فهم فمثلهم في ذلك مثل العرب، إذا أنا أخطأت لا يأتي ليوضح لي خطئي بل يصرخ ويوضح للناس أنني أتصرف بشكل سيء معه. كنت أتوقع إذا أنا أخطأت بحقهم بسبب جهلي بنظامهم فمن الممكن أن يأتي أحدهم ليشرح لي كيف أتصرف وأي طريق أسلك ولكن عندما أخطأت مع أحدهم هنا في فرنسا فإنه بدأ بالصراخ والتوضيح لمن كان موجودا أنني أخطأت بحقه وأنا اعتذرت ورجعت ولم أكن أقصد ما قمت به وهذا الشخص لا يعلم بأنني عربي وبالتالي فهم غير متسامحين.

كما قلت سابقا اكتشفت أن الفرنسيين بخلاء، لا يحبون النظافة، لأنني شاهدت في باريس الأوساخ والروائح الكريهة وباريس عاصمة وحتى هذه الأشياء غير موجودة في بغداد، هذه الأشياء موجودة الآن والفضل يعود للحرب (استهزاء) في الثمانينات والتسعينات هذه الأمور لم تكن موجودة في بغداد وكان إذا رمى أحدهم منديلا على الأرض ينبهه الناس أو يلتقطون ما رماه ويضعوه في سلال المهملات. في باريس حتى محيط برج إيفل غير مكسو بالرخام وإن كانوا يعتقدون أن هذا أمر جيد فما داعي وجود الأوساخ حول البرج. حتى في إيران نظافة الأماكن شيء يعتز به فالبلد نظيف جدا وتشاهد حتى الساعة الثالثة ليلا عمال النظافة يقومون بواجباتهم تحت الأمطار والثلوج، كان من المفروض أن أجد هذا الشيء في فرنسا.

سكنت في صوفيا عاصمة بلغاريا لمدة ثلاث سنوات، وبما أنها العاصمة فمن المفترض وجود المشاكل بسبب الاكتظاظ السكاني، في صوفيا لم أر أي مشاجرة بين شخصين ولمدة ثلاث سنوات، لم أر شخصا كسر مرفقا عاما ولكن هذه الأمور شاهدتها في فرنسا، كل يوم هناك من يحطم الأملاك العامة.

في صوفيا كل الناس كانوا متحمسين ليعلموني اللغة ويشجعوني على تعلمها أي عندما كنت أتكلم مع أحدهم في الشارع كانوا يعيدون لي الكلمة أكثر من مرة ويعلمونني حتى في الشارع وعندما كنت أقول لهم أنني في بلغاريا منذ شهرين فقط كانوا سعداء ويقولون لي أنني أتكلم جيدا، شاهدت ذلك في بلد من أوروبا الشرقية وقلت في نفسي إذا كان ذلك موجود في بلد شرقي فما بالك ببلاد أوروبا الغربية، ولكن في فرنسا لا أحد يتكلم معنا، وعندما نتكلم مع أحدهم ونخطئ باللفظ فإنه ينزعج ويظهر انزعاجه. حتى مدرسة اللغة في أحد صفوفي، أجبتها على سؤولها أين مون بلييه؟ بجواب بجنوب فرنسا وأكملت ب sur le mur فأبدت انزعاجها وبدت بضرب الحائط والصراخ sur le mur وأحرجتني أمام باقي زملائي في الصف. ما هذه الطريقة بالتدريس؟ لقد أحرجتني أمام زملائي في بلغاريا الناس لا تحرجك أما في فرنسا فحتى مدرسي اللغة يحرجونك.

في فرنسا إذا أردت القيام بمعاملات إدارية وتقول للشخص الذي تقابله للقيام بذلك بانك أجنبي ليتكلم معك ببطء تراه يعطيك سبع جمل في آن معا وعندما تطلب منه أن يعيد ما قال يعطيك سبع جمل معا بدل السبعة. في بلغاريا يتكلمون ويعيدون لك. في فرنسا لا يطلبون حتى إن فهمت ما يقولون. في بلغاريا الأساتذة صادقونا وأكلوا وشربوا معنا وكنا نلتقي معهم بعد درس اللغة للتسوق وقضاء الوقت معا أما في فرنسا فهم يحسبون كل شيء وحتى إن خرجوا معنا قليلا إلى مركز المدينة فانهم بحاجة أن يقوموا بأرشفة هذا النشاط. في إيطاليا أو إسبانيا، إذا طلبت من أحدهم أن يدلك على عنوان فانه يستخدم كل اللغات لمساعدتك وحتى الإشارات حتى إنهم يصحبوك إلى المكان الذي تسال عنه، أما في فرنسا فكلمتهم المفضلة عندما أسأل عن كيفية الوصول إلى مكان ما هي Pardon ? Pardon ? حتى يشعرني بالملل واليأس ويضطرني لإخراج هاتفي النقال لاستخدم خدمة الأقمار الاصطناعية للوصول إلى حيث أريد.

[L'image s'est radicalement transformée après mon arrivée en France. La première chose que j'ai remarquée après mon arrivée était qu'ils sont racistes en distinguant entre les musulmans et les non-musulmans. J'ai eu ce sentiment depuis notre entrée à l'aéroport à Paris. On était 100 étudiants boursiers du gouvernement irakien pour entamer nos études en France. Les autorités de l'aéroport nous ont arrêtés pendant une heure, on nous a maltraités, on nous a même crié dessus comme si on venait d'une autre planète. Cela s'est déroulé à l'aéroport Charles de Gaulle à Paris. Je pense qu'ils avaient trouvé bizarre qu'on soit si nombreux. Ils nous ont attentivement observés jusqu'à l'arrivée des voitures du CNOUS qui étaient chargées de nous transporter de l'aéroport. Cette expérience vécue témoigne de leur racisme. Si j'étais venu seul et s'ils n'avaient pas su par mon apparence physique d'où je venais, ils m'auraient peut-être traité différemment en me souhaitant la bienvenue comme les Suisses le font dans leurs aéroports. Mais même à Genève lorsqu'ils me voyaient parler l'arabe avec une autre personne qui arrive avec moi sur le même vol, ils nous arrêtent et inspectent nos passeports. Partout dans les aéroports européens ils nous inspectent lorsqu'ils nous voient parler arabe ; mais si on est seul, tout va bien.

À mon arrivée en France je n'ai rien retrouvé de ce que j'imaginais. Par exemple, les Français n'acceptent pas l'autre. Ils te parlent mal en cas de malentendu, ils ne sont pas différents des Arabes de ce point de vue. Si je me trompe, le Français ne vient pas m'expliquer mon erreur. Au contraire, il me crie dessus en disant à tout le monde que je me suis trompé et que je l'ai

dérangé. J'imaginais que si je me trompais avec quelqu'un à cause de mon ignorance du système français, la personne pourrait venir m'expliquer comment faire et pourquoi je me suis trompé, qu'on me dira quel chemin prendre par exemple. Mais quand je me suis trompé avec quelqu'un ici en France, il a commencé à me crier en montrant à tout le monde que je m'étais trompé avec lui. Pour ma part, je me suis excusé et je me suis retiré… je n'avais pas fait exprès de me tromper. Cette personne ne savait forcément pas que j'étais Arabe ; de toute façon ils ne sont pas tolérants, les Français.

Comme je l'ai dit auparavant, j'ai découvert que les Français sont avares. Ils n'aiment pas la propreté. À Paris, j'ai vu la saleté partout, les mauvaises odeurs partout, sachant que Paris est la capitale. Ces choses n'existent même pas à Bagdad… Elles existent maintenant, grâce à la guerre [ironie]. Dans les années 80 et 90, ces choses n'existaient pas à Bagdad. Personne ne jetait rien par terre ; si on voyait quelqu'un jeter quelque chose par terre, dans les rues, on l'avertissait pour qu'il ramasse ce qu'il avait jeté, sinon, on ramassait nous-mêmes pour jeter dans la poubelle. À Paris, il n'y a même pas de marbre au sol sur la place de la tour Eiffel, même s'ils considèrent cela comme une bonne chose, alors pourquoi la saleté autour de la tour Eiffel ? Même en Iran, la propreté des rues et des places publiques est remarquable ; le pays est très propre, tu vois des gens qui nettoient les rues mêmes à trois heures du matin sous la pluie et la neige. J'aurais dû pouvoir voir ça plutôt en France, n'est-ce pas ?

J'ai habité à Sophia, en Bulgarie, pendant trois ans durant lesquelles je n'ai jamais vu quelqu'un vandaliser une station de transport en commun, contrairement à ce que je vois en France. Chaque jour il y a quelqu'un qui vandalise ces biens publics.

En Bulgarie, tout le monde était enthousiaste pour m'apprendre le bulgare. Quand je parlais avec quelqu'un dans la rue, on me répétait plusieurs fois le mot pour que je le comprenne ; on m'apprenait le bulgare même dans la rue et quand je disais que cela fait juste deux mois que j'étais en Bulgarie les gens étaient contents et ils me disaient que je parlais déjà bien. J'ai vécu ces situations dans un pays de l'Europe de l'Est et je me disais : si cela se passe comme ça en Bulgarie, alors cela sera bien sûr mieux dans un pays de l'Europe de l'Ouest. Contrairement à ce que je pensais, en France personne ne parle avec nous. Lorsque nous parlons avec quelqu'un et on se trompe dans la prononciation d'un mot, il se montre fâché. Cette situation se passe même pendant mes cours de français ici en France. Dans un de mes cours au centre de français langue étrangère j'ai répondu à une question de ma professeure qui était : où se trouve Montpellier ? Je lui ai répondu : « sur le mur ». La professeure s'est montrée fâchée et elle a commencé à taper sur le mur en criant « sur le mur ? ». Elle m'a fait honte devant mes collègues de classe. C'est quoi cette manière de donner le cours ? Elle m'a fait honte devant mes collègues.

En Bulgarie, les gens ne te gênent pas, mais en France même les professeurs te poussent à avoir honte.

En France, en suivant des démarches administratives, il vous arrive de poser une question au fonctionnaire en face en lui disant que vous êtes étranger pour qu'il te parle moins vite. Malgré ta demande, il te dit sept phrases à la fois et, quand tu lui demandes de répéter, il te fait entendre sept phrases à la fois à la place des sept précédentes. En Bulgarie, ils te parlent et ils répètent pour que tu puisses comprendre, en France, ils ne te demandent même pas si tu as bien compris. En Bulgarie, les professeurs étaient plutôt nos amis ; ils mangeaient et buvaient avec nous, on se retrouvait souvent après les cours pour faire des courses ou juste pour passer un peu de temps. Nos professeurs de langue française en France calculent tout, et même lorsqu'ils sortent un peu avec nous au centre-ville ils notent et archivent cette activité.

En Italie comme en Espagne, si vous demandez une information à quelqu'un dans la rue, il utilise toutes les langues pour vous aider, il utilise même les gestes, il peut même t'accompagner à l'endroit que tu cherches. En France, leur réponse préférée est « Pardon ? Pardon ? » Ils font cela au point que je m'ennuie et que je me sens désespéré ce qui me pousse à sortir mon Smartphone et utiliser le GPS pour m'orienter.]

L'enquêteur : Avez-vous eu des difficultés pour communiquer en français quand vous êtes arrivé en France ? Est-ce que les gens vous comprenaient facilement ? Si non, pour quelles raisons ?

Safa : كما أشرت سابقا فقد قابلت العديد من المشاكل، ولكن، اعتقد وقد لا يكون اعتقادي صحيحا، أن الفرنسيين يتعاملون مع الشعوب الأعلى منهم بطريق تختلف عن تعاملهم مع الشعوب الأدنى منهم من وجهة نظرهم. عندما أتكلم معهم وأقول بأنني أجنبي ويدركون أنني عربي، يتصرفون معي بطريقة تختلف عن شخص آخر يقول انه أجنبي ولكن لكنته إنكليزية أي أمريكي أو بريطاني فيحاول مساعدته وفهم ما يريد وحتى أن يتعلم منه الإنكليزية. ولكن عندما أتكلم أنا معهم لا يعيرونني هذا الاهتمام وعندما اطلب منهم ن يتكلموا بالإنكليزية يقولون انهم لا يتحدثون بهذه اللغة ويعتذروا مني عشر مرات في جملة واحدة حتى اترك ما بدأت بالسؤال عنه.

للأسف الشديد، وخلال إقامتي هنا لمدة ستة أشهر، ليس عندي أي ذكرى جميلة في هذا البلد منذ دخولي المطار وحتى الآن. هل مظهري أو شكل ملابسي مختلفين عنهم؟ هل ارتدي الدشداشة مثلا؟ فلو كنت ارتديها لقالوا مثلا إن هذا الشخص يريد أن يجلب لنا ثقافته إلى بلدنا ولكنني أرتدي ملابسهم وأتكلم لغتهم وأحاول العيش معهم وليس لدي أي مشكلة في ذلك، ولكنهم يتعاملون معي بفوقية، في السكن، في مركز اللغة وحتى عمال النظافة في الجامعة لا يردون علينا التحية كما يردوها على غيرنا.

الأستاذ في الصف جاد جدا معنا بينما يتعامل بلطف مع الأخرين.

[Comme je l'ai signalé auparavant, j'ai eu beaucoup de problèmes, mais —et je peux me tromper— je pense que les Français traitent différemment les peuples qu'ils considèrent inférieurs ou supérieurs selon leur point de vue. Lorsque je parle avec quelqu'un en lui disant

que je suis étranger et qu'il découvre ensuite que je suis Arabe, sa manière de se comporter avec moi sera différente qu'avec une autre personne qui se dit étrangère, mais il écrit en latin, c'est-à-dire Anglais ou Américain. Lui, il va essayer de l'aider et il essaiera même d'apprendre l'anglais avec lui. Lorsqu'il parle avec moi, en revanche, il ne m'accordera pas cette importance, et lorsque je lui demanderai de parler anglais avec moi il me dira : « désolé, je ne parle pas anglais » et il s'excusera 10 fois en répétant une seule phrase jusqu'à ce que je laisse tomber ce que j'avais commencé à demander.

Malheureusement, après ces six moins de séjour en France, je n'ai aucun bon souvenir dans ce pays, depuis le moment où je suis arrivé à l'aéroport jusqu'à maintenant. Est-ce que mon apparence physique ou mes vêtements sont différents des siens ? Est-ce que je porte une *djellaba* par exemple ? Si je portais une *djellaba*, ils pourraient dire que cette personne veut amener sa propre culture dans notre pays, mais je porte leurs vêtements, je parle leur langue et j'essaie de vivre avec eux, je n'ai aucun problème dans tout ça. Or ils me traitent comme si j'étais inférieur… Cela se passe dans la résidence, dans le centre de langue française… Même les hommes et les femmes de ménage ne nous répondent pas lorsqu'on leur dit bonjour comme ils le font avec les autres.

Le professeur dans la classe de FLE est très sérieux avec nous, mais il se comporte gentiment avec les autres.]

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile parce que vous ne maîtrisiez pas bien la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Safa : في العراق هناك اعتقاد يخص بلغاريا أنه بإمكانك شراء الشهادة الجامعية, أي بما انهم بلد فقير فان ما يهمهم هو أموالك, في فرنسا نعتقد أنهم لا يعطون الشهادة إلا إذا عملت بجد ولكنني وبحكم تجربتي في البلدين أرى أن العكس هو الصحيح. في بلغاريا أقمت حفلة صغيرة ودعوت المدرسة فقامت في مناسبة أخرى بالقيام بحفلة وبدعوتنا وقالت إنها ردا على حفلتي. وإذا دعوت أستاذتي لأمر يخص البحث الذي كنت أقوم به، فأدعوها بصحبة الشاي وقطعة حلوة فتقوم في اليوم التالي برد دعوتي والقيام بالمثل. في فرنسا الشعب شعب متعلق بالمادة وبخيل في بلغاريا لا تجد مكانا فارغا في المطاعم والمقاهي أما في فرنسا فلا يوجد ازدحام في هذه الأماكن.

أنا إنسان حضاري وهنا أريد التعامل مع الناس بشكل حضاري. أريد الاستفادة من حضارة هذا الشعب ولا أريد أن أتعامل معهم بحضارة شعبي الذي عنده من التخلف والجهل بسبب حكامه الذين يريدونه كذلك. أنا جئت محملا بحضارة وثقافة وأريد التعامل مع الناس بشكل حضاري وأحتمل الآخر وان كان فظا وعنيفا معي وحتى من الممكن أن أحضنه وأهدِّأ من روعه لأنني أريد التعامل مع الناس بحضارة وقمة الإنسانية لان الإمام علي ابن أبي طالب علمنا أن الناس اثنان: أخ لك في الدين أو نظير لك في الخلق. فعندما كنت أقابل أناسا متوترين أتركهم وأعتذر منهم. أتعامل مع الفرنسيين بلطف ليس حبا بهم ولا طمعا ببقائي في فرنسا بل أتمنى لو أعود إلى العراق اليوم، ولكن أريد أن أريهم المعنى الحقيقي للتحضر.

لا أتذكر أي موقف مضحك. ولكن أحيانا شر البلية ما يضحك.

[En Irak, on croit qu'en Bulgarie, parce que c'est un pays pauvre, il est possible d'acheter son diplôme universitaire. En revanche on ne croit pas que cela puisse se produire en France où l'on pense qu'il faut travailler dur pour obtenir son diplôme. Moi, je trouve que c'est l'inverse. En Bulgarie, une fois, j'avais organisé une petite fête et j'ai invité ma professeure. Cette professeure avait aussi organisé une fête elle-même et elle a dit que c'était une réponse à ma petite fête. Quand j'invitais ma professeure pour boire un petit café et manger un petit dessert afin de traiter d'une question concernant ma recherche, elle m'invitait aussi. En France, les Français sont très attachés au matériel et ils sont avares ; par contre en Bulgarie tu ne trouves même pas une place vide dans les restaurants et les cafés. En France, ces endroits ne sont pas très convoités.

Je suis une personne civilisée qui aime se comporter poliment et d'une manière civile avec les gens. Je veux profiter de la civilisation de ce peuple, je ne veux pas me comporter avec eux suivant les valeurs de mon peuple qui a beaucoup d'ignorance de retard à cause des chefs politiques qui le veulent ainsi. Moi, je suis venu en France chargé d'une civilisation, d'une culture. Je veux me comporter avec les gens civilement et je veux bien supporter l'autre même s'il est désagréable avec moi. Je suis prêt à le prendre dans mes bras et à le calmer parce que je veux me comporter avec les gens civilement et avec un maximum d'humanité parce que l'imam Ali nous nous a appris que les hommes sont pour nous de deux sortes : un frère de foi où un équivalent dans l'humanité. C'est pour cette raison que, lorsque je rencontre des gens nerveux, je les laisse, je m'excuse auprès d'eux. Je ne me comporte pas gentiment avec les Français parce que je les aime ou parce que j'espère rester en France, non… je préfère rentrer en Irak aujourd'hui. C'est que je voulais plutôt leur montrer le vrai sens du mot « civilisé ».

Je ne me rappelle pas que j'ai eu des expériences drôles en France, mais parfois ce qui fait rire sont les choses les plus graves.]

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Safa : كل شيء تغير في حياتي. في العراق أسكن منزلا بمساحة 300 متر مع حديقة وحوض سباحة يلعب فيه أطفالي، وعندي زوجتي نشاهد مسلسلات سورية ونأكل العنب. في العراق عملي وجامعتي وطلابي الذين يحبوني ويحترموني وسيارتي الحديثة. في العراق عندي حياة اجتماعية مفعمة بالنشاط.

[Tout a changé dans ma vie en France. En Irak, j'ai une maison de 300 m2, un jardin et une piscine pour mes enfants. J'ai ma femme avec qui je regarde les feuilletons syriens en mangeant du raisin. En Irak j'ai mon travail, mon université, les étudiants qui m'aiment et me respectent. J'ai ma voiture moderne. En Irak j'ai une vie sociale très active.]

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous dans la vie en France ? Pourquoi ?

Safa : بما أنه كان عندي وجهة نظر سابقا عن فرنسا ولم أجد أنها صحيحة فكل ما أراه يعتبر بالنسبة لي غريب. كنت أراهم بشكل إيجابي بحت واكتشفتهم بشكل سلبي بحت.

في العراق مثلا، أنا أحترم السود، ولكن ابنتي لا تحب السود، لا تحب أن تتزوج برجل أسود، وابني لا يريد الزواج بفتاة سوداء لأن الأبيض يحب أن يتزوج ببيضاء والأسود بسوداء. ما أجده غريبا في فرنسا أنهم يبحثون عن الاختلاف، أي عندما يتبنون طفلا لا يتبنوه إلا أسود، الأبيض لا يتزوج إلا بسوداء والسوداء تبحث عن أبيض للزواج منه.

[J'avais une image de la France avant d'y venir. Comme je trouve que cette image était fausse, tout ce que je vois maintenant en France me paraît bizarre. Avant, j'avais une image extrêmement positive des Français, maintenant je les ai découverts d'une manière extrêmement négative.

En Irak, je respecte les noirs. Ma fille pourtant n'aime pas les noirs, elle ne voudrait pas se marier avec un homme noir. Mon fils ne veut pas se marier avec une femme noire non plus parce que le blanc doit se marier avec une blanche et le noir avec une noire. Ce que je trouve bizarre en France c'est le fait que les Français cherchent la différence. Lorsqu'ils adoptent des enfants ils n'adoptent que des enfants noirs, les blancs ne se marieront qu'avec une noire et la noire cherche un blanc pour se marier avec…]

L'enquêteur : Qu'est-ce que vous auriez aimé apprendre chez vous en cours de français afin de mieux préparer votre séjour en France ?

Safa : أعتقد أن مشكلة اللغة هي من آخر المشاكل التي قد تعيقني لأنني أحب اللغات و أحب أن أتعلمها. اللغة الفرنسية لغة جميلة، ولكن عندما دخلت إلى فرنسا كرهت الفرنسية وأنا نادم على قدومي إلى هنا. إذا أردت أن تتعلم شيئا من أحدهم فعليك أن تحبه بداية، كيف لك أن تتعلم الشجاعة من بخيل؟ لأنك من المؤكد بخيل حتى بالشجاعة. طريقة تصرف الفرنسيين معي نفرتني من اللغة الفرنسية ولا أجد أي ضرورة وحافز للتكلم معهم، حتى الكلمات العربية من أصل فرنسي أتجنب ولا أحب حتى لفظها، كل ذلك بعد ستة شهور من إقامتي في هذا البلد.

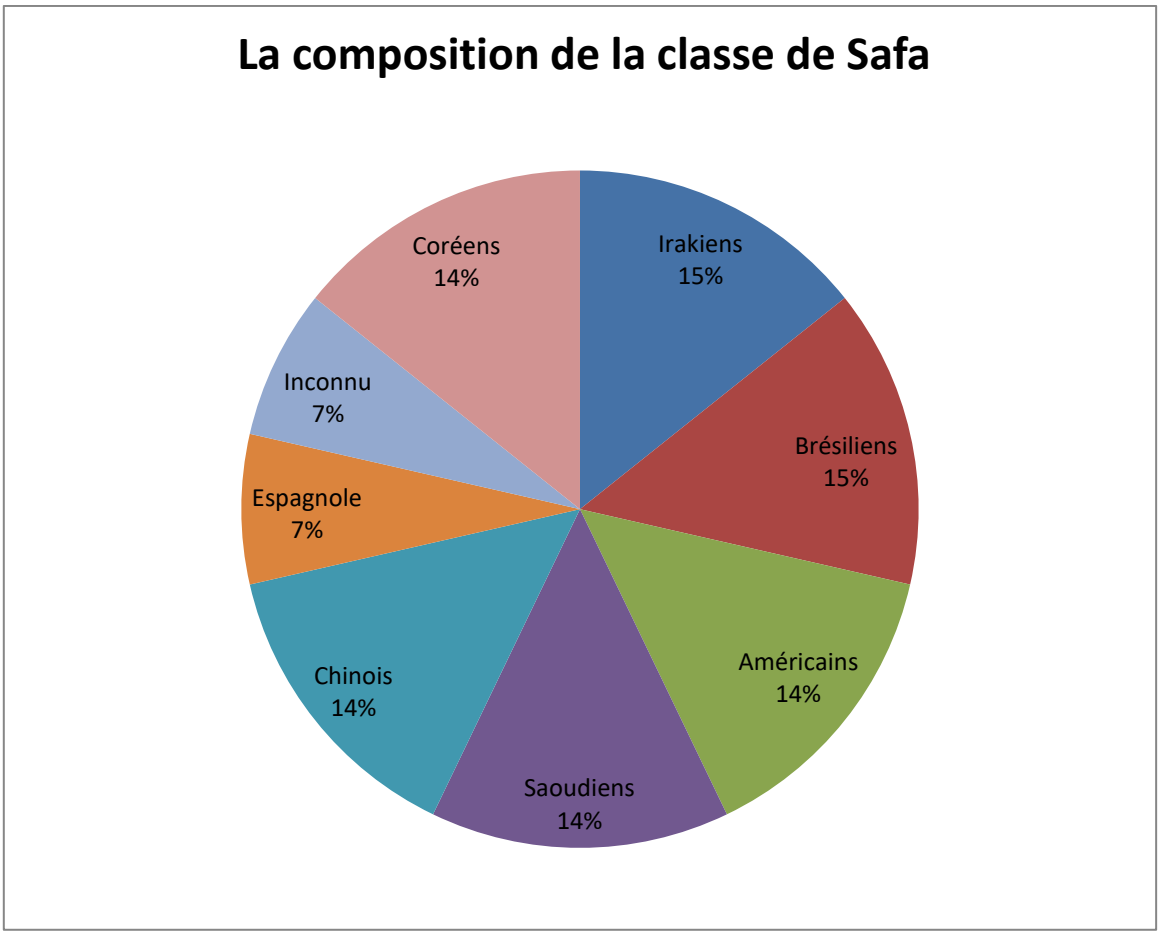
في البداية كنت أحب التحدث مع العديد من الأصدقاء على الفيس بوك من المغرب، تعرفت عليهم عندما كنت في العراق ولكن بسبب تواجد الكثير من المغاربة في فرنسا والذين تشابهت أخلاقهم مع أخلاق هؤلاء الفرنسيين لم يتبقى إلا القليلين منهم على الفيس بوك. كان هنالك أمور لا أفهمها ولكن فهمتها الآن.

[Je pense que la langue ne constitue pas un grand problème pour moi parce que j'aime les langues et j'aime les apprendre. Le français est une belle langue, mais quand je suis arrivé en France j'ai commencé à détester cette langue. Je regrette d'être venu ici. Pour apprendre quelque chose de quelqu'un, il faut tout d'abord l'aimer. Comment apprendre le courage de quelqu'un d'avare ? Il est sans doute avare même concernant le courage. La façon dont les Français me maltraitent m'éloigne de la langue française. Je ne trouve aucun intérêt pour parler avec eux. J'évite même de prononcer les mots arabes qui existent en langue française et j'évite de les utiliser dans des phrases françaises. Tout cela après six mois de séjour en France.

Après mon arrivée en France, j'aimais beaucoup parler avec des amis que je m'étais fait sur Facebook et qui sont surtout du Maroc. Je les avais connus quand j'étais en Irak. Mais à cause de la présence de beaucoup de Marocains en France dont le comportement ressemble à ce Français, maintenant, je n'ai que très peu de ces amis sur Facebook. Il y avait des choses que je ne comprenais pas avant, mais maintenant je comprends très bien ces choses.]

La composition de la classe de Safa :

Pays	Apprenant	Apprenante
Irak	2	0
Espagne	1	0
Brésil	1	1
États-Unis	1	1
Chine	1	1
Corée	1	1
Arabie Saoudite	2	0
Inconnu	1	0



L'enquêteur : Comment êtes-vous positionnés dans la salle de classe ? La professeure change-t-elle vos places de temps à autre ?

Safa : في الصف لا نجلس سويا تبعا لجنسياتنا. الأستاذ لا يغير أماكن جلوسنا في الصف. من المفروض أن يغير أماكن جلوسنا. يطرح علينا الأستاذ في بعض الأحيان أسئلة لا أعرف الإجابة عليها حتى بالعربية.

عندما وصلنا إلى غرونوبل وبدأنا درس اللغة كان صفنا كله مكون من العراقيين فقط باستثناء سعودي وقطري وليبي كانوا معنا، لا يريدون للأمريكيين أن يكونوا معنا في نفس الصف وكأن لدينا مشكلة يأتون لنا فقط بالصينيين والكوريين. كنت أعتقد أنه من أجل أن نتعلم بشكل سريع وفعال كان من المفترض أن يكون صفنا مكون من جنسيات متعددة ولنحتك بأناس مختلفين عنا. أمضيت ثلاثة أشهر مع زملائي العراقيين وقد تعلمت كثيرا خلال هذه الفترة وتزودت بالكثير من الكلمات الفرنسية وكنت عندما أعود إلى السكن الجامعي أراجع دروسي وأستمع إلى برامج باللغة الفرنسية. ولكن وبعد كل المشاكل التي حصلت معي، أصبح عندي مانع داخلي من تعلم هذه اللغة. كنت أتحدث الفرنسية مع الأستاذ وحتى زملائي العراقيين في الصف حتى نتعلم بشكل سريع.

[Dans la classe, on ne se regroupe pas par nationalités. Le professeur ne change pas nos places dans la classe. Je pense que ce serait bien qu'il change nos places. Le professeur nous pose des questions dont je ne connais pas la réponse même en arabe.

La classe du premier cours de français que l'on a eu à Grenoble après notre arrivée était composée majoritairement d'Irakiens à l'exception d'un Saoudien, un Qatari et un Libyen. Ils ne veulent pas [les responsables du centre de FLE] mettre des Américains avec nous dans la même classe comme si on avait des problèmes. Ils ne mettent avec nous que des Chinois et des Coréens. Je pense que pour apprendre vite et efficacement il faut que notre classe soit composée de plusieurs nationalités, cela sert aussi à nous permettre d'entrer en contact avec des personnes de différentes nationalités.

J'ai passé trois mois avec mes amis irakiens, j'ai beaucoup appris pendant cette période. J'avais appris beaucoup de vocabulaire en français. En rentrant chez moi dans la résidence universitaire, je révisais mes cours et je regardais des programmes en français. Mais après tous les problèmes et les difficultés que j'ai eues en France, j'ai un empêchement intérieur pour apprendre cette langue. Avant, je parlais avec mon professeur et mes camarades de classe, les Irakiens, pour apprendre plus vite le français.]

L'enquêteur : La pluralité de nationalités en classe de langue vous pose-t-elle des problèmes ? De quel type ?

Safa : هذا شيء يسعدني لأنني أستطيع التعلم من ثقافاتهم لان لكل شعب ثقافة وطريقة مختلفة, أعطيك مثال, في حديثي مع طالبة صينية, عرفت منها وفي حديث لنا عن الألوان أنه في الصين ترتدي العروس فستانا ابيض اللون للزواج الأول فقط وإذا لم يكن الأول فيجب عليها أن تختار لونا ثانيا مغايرا. الدرس يعلمني عن ثقافات الشعوب الأخرى ولكن من يعتقد أنه ومن

خلال درس اللغة الذي نقوم به سنتعلم اللغة فهو إنسان فاشل، لان هذا الدرس هو فقط ليبقينا على احتكاك مع اللغة ولكن إذا أردنا أن نتعلم وبشكل جيد علينا الاستماع إلى اللغة الفرنسية بشكل مستمر والحديث مع الفرنسيين أيضا.

[Le fait que nous soyons de plusieurs nationalités dans la classe me fait plaisir parce que je peux apprendre sur leurs cultures. À chaque peuple une culture et une manière de vivre. Je vous donne un exemple : en parlant des couleurs avec une étudiante chinoise, j'ai découvert que la mariée en Chine met une robe blanche si c'était son premier mariage, mais si ce n'est pas le cas, elle doit choisir une autre couleur que le blanc. Mon cours de français me permet d'apprendre sur la culture des autres peuples, mais celui qui croit qu'à partir d'un cours de langue va apprendre la langue n'aura pas beaucoup de résultats. Le cours sert juste à nous permettre de rester en contact avec la langue, mais pour apprendre efficacement la langue on doit écouter le français continuellement et parler avec les Français aussi.]

L'enquêteur : Le cours de langues vous aide-t-il à bien vous intégrer dans la société d'accueil ? Comment à votre avis ?

Safa : بالتأكيد لا. لأنك حتى تحب شخص يجب أن تنتفي المصلحة بينك وبينه. وحتى في الصف، المدرس هو الفرنسي الوحيد الذي نعرفه وهو هناك لأنه يتقاضى أجرا عما يدرِّسه. ولكن هناك من يتقاضى منك أجرا ويؤدي لك الاحترام وهناك من يأخذ منك المال دون أن يؤدي لك الاحترام. نحن نستطيع الاحتكاك مع الفرنسيين لو أمن لنا سكن معهم ومدفوع الأجر من العراق أو من فرنسا وبذلك تستطيع الاحتكاك مع ضيوف هؤلاء لتعرف كيف يحتك الفرنسي مع ضيفه.

[Bien sûr que non ! Pour aimer sincèrement quelqu'un, il faut le faire sans intérêt. Dans la classe de français, le professeur est le seul Français qu'on connaît et il gagne de l'argent avec les cours qu'il nous donne. Mais il y a des gens qui te prennent l'argent et te respectent, alors qu'il y en a d'autres qui te prennent l'argent et ne te respectent pas. Nous pouvons entrer en contact avec les Français si nous habitions ensemble dans la même résidence, une résidence payée par la France ou l'Irak. De cette manière, on peut entrer en contact avec les gens qui viennent rendre visite à ces Français pour comprendre comment un Français entre en contact avec ses invités.]

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure vous apprend-elle des éléments de la culture française ? Lesquels ?

Safa : طبعا نتعلم وهذا عمل الأستاذ. هناك أساتذة مستعد لو قبلوا أن يدرسوني لدفعت لهم مباشرة لان هناك أساتذة ممتازون يعرفون كيف يعلمون قواعد اللغة الفرنسية وكيف يمررون لك هذه القواعد بشكل سلس ومفهوم وهناك آخرون لا يتقنون إلا فن التهريج وكأنه يدرس أطفالا.

عندما يتحدث عن الطعام يجب أن يتحدث عن بلده ومن ثم يطلب منا أن نتكلم له عن الطعام في بلادنا على سبيل المثال، وبذلك نتعلم الثقافة بالإضافة للغة والمصطلحات الفرنسية.

[Bien sûr qu'on apprend et c'est le travail du professeur. Je suis prêt à payer certains professeurs directement parce qu'ils sont excellents. Ils savent comment enseigner les règles de grammaire

de la langue française d'une manière compréhensive et souple ; par contre il y en a d'autres qui ne maîtrisent que l'art des clowns, comme s'ils enseignaient des enfants.

Pour la culture, le professeur parle de la nourriture dans son pays, ensuite il demande à chacun entre nous de parler de la nourriture dans son propre pays, comme ça on apprend la culture, la langue et les expressions françaises.]

L'enquêteur : Dans une discussion avec un natif, qu'est-ce le plus difficile pour vous, l'aspect linguistique ou le culturel ?

Safa : أعتقد أن اللغة هي المشكلة لأن الناس قد يختلفون بثقافاتهم وطريقة فهمهم للحياة ولكن ينطلقون من منطلق فلسفي واحد وهو أنك عندما تتكلم مع شخص تتكلم معه على أساس نفسيته وليس ثقافته, تتكلم معه نفسيا وتحبه نفسيا و عندما تكرهه نفسيا وستتأثر به وتحبه نفسيا وستؤثر به كذلك. ولكن كيف تتكلم مع شخص إذا لم يكن لديك اللغة؟ وعندما تتحدث مع شخص أنظر إلى عيونه لتعرف إن كان يتوجب عليك تغيير كلماتك حتى لا تزعجه. أنا لا أحتاج لمعرفة ثقافة هذا الآخر لأنني مثقف بما فيه الكفاية لمعرفة ثقافته ولكن أحتاج اللغة للتحدث معه. عليك أن تمتلك اللغة لتستطيع إقناع الآخر بوجهة نظرك.

[Je pense que la langue est le problème parce que les gens peuvent être différents par leur culture et leur façon de comprendre la vie, mais ils partent tous d'un seul principe : lorsque tu parles avec quelqu'un, tu le fais pour ce qu'il est en tant que personne et pas selon sa culture. Je lui parle psychiquement, je l'aime psychiquement et je le déteste psychiquement. Cet amour et cette haine influencent l'autre aussi. Mais comment parler avec une personne avec qui vous ne partagez pas une langue ? En parlant avec quelqu'un, il faut le regarder dans les yeux afin de comprendre si vos mots le dérangent et donc les changer pour ne pas le gêner. Moi je n'ai pas besoin de connaître la culture de l'autre parce que je suis assez cultivé pour comprendre sa culture, mais j'ai besoin de la langue pour pouvoir parler avec lui. Tu dois parler la langue pour pouvoir convaincre l'autre de ton point de vue.]

L'enquêteur : Le quotidien des natifs, comment ils vivent, comment ils se comportent, vous intéresse-t-il ? Pourquoi ?

Safa : هذا الأمر لا يهمني بتاتا لسببين : الأول هو أن طرق التعامل مع الآخر عالمية, مكان الشوكة والسكين بجانب الصحن لا تختلف بين بلد و آخر وإن احتجت لذلك ولا أعرفه أتعلمه. السبب الثاني هو أن هناك علوم لا يضر جهلها، ليس من المهم لدي معرفة كيف تنزع العارية ملابسها لتعرض جسدها لأنني لن أدخل إلى أماكن مشابهة وبالتالي لست بحاجة إلى تعلم هذا الأمر.

[Cette question ne m'intéresse pas du tout, et ceci pour deux raisons : la première est que la manière de se comporter avec l'autre est universelle, la place du couteau et de la fourchette à côté de l'assiette est la même dans tous les pays et si j'ai besoin de le savoir je l'apprends ; la deuxième est qu'il y a des choses dont l'ignorance n'est pas un grand problème. Ce n'est pas important pour moi par exemple de savoir comment une prostituée enlève ses vêtements pour exposer son corps, car je ne vais pas entrer dans des endroits où ces choses se passent.]

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous un problème pour communiquer avec eux ?

Safa : تعرفت على فرنسيين ولكنهم ليسوا بأصدقاء. الفرنسيون لا يحبون التعرف على الآخرين لأن الشعب الفرنسي شعب متحفظ لا يريد التسبب بمشاكل لنفسه، لا يحب أن يخسر بسبب فنجان قهوة قد يدعوني لاحتسائه وعنده وجهة نظر تجاه العرب.

[J'ai connu des Français, mais ils ne sont pas mes amis. Les Français n'aiment pas faire connaissance avec les autres parce qu'ils sont un peuple conservateur qui ne veut pas de problèmes et qui n'aime même pas dépenser le prix d'une tasse de café en invitant quelqu'un. C'est un peuple qui a une idée déjà faite sur les Arabes.]

L'enquêteur : Apprendre comment les natifs se comportent dans des situations précises (fêtes, sorties, etc.) vous aide-t-il à mieux communiquer dans de telles situations ? Comment ?

Safa : لو قلت لي الآن أن الشعب السوري لديه ميزات كذا وكذا لا أصدق كل ما تقول لي عن شعبك وإن صدقت كل ما تقول لي فأنا إذا ساذج ولأنه شعبك فانك ستقوم بتجميل صورته. وإذ بالعكس انتقدت شعبك وحاولت أن تعطيني صورة سلبية عنه فأنني لن أصدق كل ما تقول أيضا لأنه قد يكون عنك مشكلة مع شعبك فأنا لست مستعد لتصديق كل ما يقال بل إن بين الصدق والكذب عندي أربع أصابع. ونفس الشيء يسري على ما يقوله الأستاذ في الصف بما يخص الفرنسيين وتاريخهم. يقول الإمام علي: كل شيء في الدنيا سماعه أعظم من عيانه وكل شيء في الآخرة عيانه أعظم من سماعه. أتعلم من الأستاذ اللغة ولكن لا تهمني الأشياء الأخرى. لكي تتعلم عن شعب ما فيجب أن تحتك به.

[Si tu me dis maintenant que le peuple syrien se caractérise par ceci ou cela, je ne croirai pas tout ce que tu vas me raconter sur ton peuple, et je serai idiot de le faire, car c'est ton peuple et tu vas bien sûr embellir son image plus. Le contraire marche aussi : si tu me racontes de mauvaises choses de ton peuple, je ne serai pas prêt à croire tout ce que tu me dis parce que tu as peut-être un problème avec ton peuple. Entre le mensonge et la vérité, il y a quatre doigts (entre l'oreille et l'œil). La même règle s'applique à mon professeur dans mon cours de français lorsqu'il parle des Français et de leur histoire. L'Imam Ali dit : « tout dans ce monde est plus grand lorsque l'on l'entend que lorsqu'on le voit, et tout dans l'au-delà est plus grand lorsqu'on le voit que lorsqu'on l'entend ». Du professeur, j'apprends la langue, c'est ce qui m'intéresse et pas d'autres choses. La meilleure façon d'apprendre sur un peuple est d'entrer en contact avec lui.]

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation en classe de français.

Safa : هناك شيء عام وشيء خاص. يتحفز الإنسان إذا كان لديه هدف وهذا هو الشيء العام، الشيء الثاني الخاص هو أنني أدون الكلمات التي أعتقد أنني سأحتاجها في تعاملي مع الناس خارج نطاق الدرس، أو أحتاجها باختصاصي.

هناك تعابير يجب أن نتعلمها كما هي. مثل الطقس حار أو بارد، لا نستطيع أن نقول فقط حار أو بارد. بشكل عام أنا متحفز لما أحتاجه فعلا في حياتي اليومية من دروس اللغة. ولكن الآن ليس لدي أي هدف أو رغبة في التكلم مع الفرنسيين.

مثلا من ناحية الأستاذ، أتحمس عندما يعطي الأستاذ أسبابا مقنعة، أحد الأساتذة أجاب عن سؤال لماذا نستخدم accent grave et accent aigu بأنه ليس هناك سبب محدد للتمييز بين استخدام كل منهما بل يجب تعلمها كما هي، وهنا أستاذ آخر شرح بالتفصيل أسباب اختيار واحدة وعدم اختيار الأخرى. يجب على الأستاذ أن يوضح القواعد إن وجدت وألا يقول ببساطة أنها لا توجد وهي موجودة.

أحب المواضيع الاجتماعية التي تعلمني كيفية التعامل مع الآخر. ولكن في الصف أحتاج لكل المواضيع فأنا هنا لأتعلم كل شيء. برأيي أن المثقف هو الذي يعرف شيء عن كل شيء. فكل شيء يتحدث به المدرس في الصف يحفزني، ولا أتذكر أني تثاءبت يوما في الدرس. أحيانا يعطينا أكثر من قدرتنا وبالتالي أشعر بالتعب وأنفر من الدرس. في أول أسبوع دراسة لنا في مركز اللغة، قامت المدرسة بتوزيع قصاصات علينا فيها صور أشخاص وطلبت أن نكتب شيئا يخص من في الصورة وقلت في نفسي» أكتب؟ أنا أكتب؟ " فطلبت منها ماذا يجب أن أكتب؟ فبدأت بالصراخ أكتب فأنت طالب، أنت أستاذ في العراق ولست أستاذ علي هنا! هذه المعلمة وبالتأكيد تشعر بعقدة النقص لأنها خريجة معهد لغات وتعلم أننا أساتذة جامعيين في العراق. عندما طلبت منا هذا النشاط لم أكن أعرف كيفية تصريف الأفعال ولم يكن لدي خزين من الكلمات.

[Il y a des choses personnelles et d’autres générales. L’homme se motive lorsqu’il a un but, ceci est l’aspect général de la motivation. L’aspect personnel est le fait que je marque les mots que j’estime nécessaires pour la communication avec les gens hors de la salle de classe, ou utiles pour ma spécialisation.

Il y a des expressions à apprendre telles qu’elles, comme c’est le cas de « il fait froid, il fait chaud », on ne peut pas juste dire « froid » ou « chaud ». En général, dans la salle de classe de français langue étrangère, je suis motivé pour apprendre ce qui est utile dans ma vie quotidienne en France, mais maintenant je n'ai aucune envie de parler avec les Français.

En ce qui concerne mon professeur de langue française, je suis motivé quand il nous donne des bonnes explications des règles de grammaire. Un des professeurs nous a répondu qu'il n'y avait pas une raison précise pour le choix d’écrire l'accent aigu et l'accent grave et qu'il fallait les apprendre tels qu'ils sont ; par contre il y a un autre professeur qui nous a expliqué avec les détails les raisons pour lesquelles on doit choisir un de ces deux accents. Le professeur doit bien expliquer les règles quand elles existent et ne pas se limiter à dire simplement qu'elles n'existent pas alors qu'elles existent.

J'aime apprendre sur les sujets sociaux qui me servent à apprendre sur comment se comporter avec l'autre. Mais dans la salle de classe, j'ai besoin d'apprendre sur tous les sujets. Je suis là pour tout apprendre. À mon avis, la personne cultivée est une personne qui sait quelque chose sur toutes les choses. Tout ce que le professeur dit dans la salle de classe me motive à apprendre. Je ne me rappelle pas d’avoir eu un jour sommeil dans la salle de classe. Parfois le professeur nous donne plus qu’on a la capacité d'assimiler ce qui me fatigue et me pousse à ne pas aimer son cours.

Pendant la première semaine de cours de Français au centre de langue, une professeure nous a distribué de petits papiers avec des photos de certaines personnes et elle nous a demandé d'écrire quelque chose par rapport à ces photos. Je me suis donc dit : « écrire ? Moi je dois écrire ? » Je lui ai donc demandé ce qu'on devait écrire et elle a commencé à me crier dessus en disant : « tu es étudiant ici, tu es un professeur en Irak et pas un professeur ici chez moi ! » Cette professeure a sans doute un complexe d'infériorité, parce que bien sûr elle a un diplôme de l'institut de langue et elle est consciente que nous sommes professeurs d'université en Irak. Quand elle nous a demandé d'écrire et de faire cet exercice, je ne savais même pas conjuguer un verbe et je n'avais pas de vocabulaire en français.]

L'enquêteur : Échangez-vous par mail avec des Français ? Pouvez-vous me donner ces mails ?

Safa : نعم أرسل بعض الرسائل بالبريد الإلكتروني للمسؤولة عنا في الكروس. وهي سعيدة دائما باستقبال رسائلي.

[Oui, j'envoie des courriels à notre responsable au CROUS et elle est toujours contente de recevoir mes courriels.]

L'enquêteur : Pensez-vous que, le cas échéant, vous seriez capable de vous intégrer dans la société française ? Comment et pourquoi ?

Safa : نعم أعتقد أنه بإمكاني التأقلم مع المجتمع الفرنسي لو كانت عائلتي معي زوجتي و أبنائي. لان أطفالي سيندمجون مع الأطفال الفرنسيين ومن الممكن أنه لسحب أطفالهم من الشارع سيضطر أهل أصدقاء أولادي دعوتهم إلى المنزل وأنا أدعو أولادهم بالمقابل ولاحقا أهلهم لشرب فنجان قهوة وزوجتي تتحدث مع أم الأطفال أصدقاء أولادنا أتعرف بها ثم بزوجها ومن ثم كل العائلة.

[Je pense que je pourrais m'intégrer dans la société française si ma famille était avec moi : ma femme et mes enfants. Dans ce cas, mes enfants vont se mélanger avec les enfants français et pour que les familles des enfants français puissent retirer leurs enfants de la rue, en jouant avec mes enfants, ils devront inviter mes enfants chez eux et moi aussi j'inviterais leurs enfants pour venir chez nous, ensuite j'inviterais les parents prendre un café avec nous. Ma femme pourrait donc parler avec les mamans des autres enfants français. Comme ça je pourrais connaître cette femme française avec laquelle ma femme parle, ensuite je ferais connaissance avec son mari et après avec toute sa famille.]

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image réelle de la France ?

Safa : هناك فرق بين الإعلام العراقي و الفرنسي. الإعلام الفرنسي يظهر حسنات فرنسا وسيئات العراق حتى يقول للفرنسيين أنهم يتمتعون بحياة جيدة.

[Il y a une différence entre les médias français et les médias irakiens. Les médias français montrent toujours une bonne image de la France ; en même temps, ils montrent tous les défauts de l'Irak de sorte qu'ils puissent dire aux Français qu'ils ont une vie meilleure.]

L'enquêteur : Le professeur accorde-t-il une importance spéciale à un étudiant précis dans la classe ? Y a-t-il une raison ? Est-ce que cela vous dérange ?

Safa : نعم، يعطون أهمية للأوروبيين و الأمريكيين. أعتقد أن الأساتذة يستمتعون باللكنة الأمريكية. -استهزاء من قبل صفاء.

[Je pense que le professeur donne plus d'importance aux étudiants européens et américains. Je pense que les professeurs de langue française aiment entendre l'accent anglais (ironie)]

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence (ou une hiérarchie) entre votre culture et la culture française ?

Safa : من المؤكد أنني أفضل طريقة العيش العراقية وقد تكون طريقة غير صحيحة. ولكن أحترم طريقه عيش الفرنسيين ولو كان عندي ابن أو فتاة في فرنسا لتركته يعيش على طريقه هذا المجتمع.

الآن أنا صائم والفتيات في الصف بدون ملابس تقريبا ولذلك أتوخى الجلوس مواجها لهن وأفضل الجلوس بجانبهن. ولو جلست وكان بمقابلي فتاة تظهر كل ما لديها أغير مكان جلوسي. بجانبي ليس هناك أي مشكلة لأنني لا أراها وليس عندي أي مشكلة ونعمل سويا وحتى إن لمستها ليس عندي أي مشكلة.

[Bien évidemment, je préfère vivre à l'irakienne, même si cela pourrait être une mauvaise façon de vivre. Mais je respecte, en tout cas, la façon de vivre des Français, et si j'avais une fille ou un fils en France, et je les laisserais vivre comme les Français. Maintenant, dans cette période, je fais un jeûne, c'est le Ramadan. En même temps les filles avec moi dans la classe de langue française sont presque sans vêtements, c'est pour cette raison que j'évite de m'installer devant elles et je préfère être à côté d'elles. Quand je m'assois et que je remarque que devant moi il y a une fille qui montre tout ce qu'elle a je change ma place. Si elle est à côté de moi, je n'ai aucun problème parce que je ne la vois pas et on travaille ensemble sans aucun problème. Même si je la touche accidentellement cela ne me pose aucun souci.]

L'enquêteur : Quelle différence y a-t-il entre les professeurs dans votre pays et votre professeure de français ici ? Étant donné que vous êtes vous-même professeur en Irak, quelle différence voyez-vous dans les rapports avec les étudiants ici et là-bas ?

Safa : العلاقة مختلفة. في العراق أنا وكأستاذ جامعي أتعامل مع الطلبة بحيث أفصل بين علاقتي بهم داخل وخارج الصف وأقول لهم حتى ولو كنا أصدقاء خارج الصف هذا ليس له أي تأثير إيجابي على درجاتكم والعكس بالعكس. بعض الأحيان تتطور علاقتي مع بعض الطلبة لتصبح عائلية. والأردنيين الدارسين في العراق كانوا جدا سعيدين لأنهم يعرفون أننا لا نميز بينهم. ولكن في فرنسا الأستاذ يتعامل مع التدريس على أنه حصة دراسية ومبلغ من المال.

[La relation est différente. En tant que professeur d'université en Irak ma relation avec mes étudiants dans la classe est différente de celle hors classe. J'essaie donc de séparer ces deux statuts. Je leur dis que même si on était amis hors classe cela n'aura aucune influence positive

sur leur note et vice versa. Parfois, ma relation avec mes étudiants se développe pour devenir une relation familiale. Les étudiants jordaniens en Irak étaient toujours contents parce qu'ils savent qu'on ne distingue pas entre étudiants irakiens et jordaniens. En France, le professeur voit son métier pas plus que cours à donner et une somme d'argent]

L'enquêteur : Qui est-ce qui travaille avec qui dans votre classe ?

Safa : نقوم بإنجاز الأنشطة في الصف كل طالبان أو ثلاثة طلاب سويا. أعمل دائما مع الشخص الجالس بجانبي. لا أغير مكاني وعلى الغالب الآخرون هم من يغيرون أماكن جلوسهم. لا يهمني جنسية من هو بجانبي المهم أن أحتك بهم وأنجز عملي معهم.

[On fait les activités dans la classe à deux ou trois étudiants. Je travaille toujours avec la personne qui se trouve assise à côté de moi. Moi je ne change pas de place dans la classe, mais souvent ce sont les autres qui changent leur place. La nationalité de celui ou celle qui se retrouve à côté de moi m'est égal, l'important pour moi est de bien faire le travail avec n'importe quel étudiant]

L'enquêteur : Votre séjour en France a-t-il changé votre regard par rapport à votre pays ?

Safa : هو ليس تغير بالنظرة ولكن تعديل لها. نظرتي للحياة تتغير بخروجي من العراق إلى أوروبا الشرقية والآن إلى فرنسا وهذه هي فائدة تلاقح الحضارات والأفكار ولكن على الناس تهيئة الأرضية لهذا التلاقح بعيدا عن التعصب والعنصرية. ولكن لو كنت مسؤولا في العراق لرفضت إجراء أي اتفاقية مع فرنسا لان الشعب هنا لا يمللك مواصفات تلاقح الأفكار والحضارات. فرنسا لم تغيرني بل آذتني.

أعتقد أن ثقافة وأخلاق الشعب العراقي تحتاج للكثير من التغيير والخطاب الديني يحتاج أيضا للتغيير ليتزامن مع نمط الحياة في عصرنا. ولكن بالنسبة لي العراق أفضل بلد في العالم.

[Il ne s'agit pas de changer mon point de vue par rapport à mon pays, mais plutôt de le modifier. Mon point de vue par rapport à la vie a effectivement changé en sortant de l'Irak d'abord vers l'Europe de l'Est est maintenant vers la France, et ceci est le bénéfice de la rencontre entre les civilisations et les idées. Mais les gens doivent mettre en place des stratégies pour préparer cette rencontre et cet échange entre civilisations loin du racisme. Si j'étais un responsable en Irak, je refuserais tout accord entre la France et l'Irak parce que le peuple français, ici en France, n'est pas prêt et n'a pas les caractéristiques pour faire réussir une rencontre entre civilisations et entre idées différentes sur la vie. La France ne m'a pas changé, mais elle m'a profondément blessé.

Je pense que la culture et les mœurs du peuple irakien ont besoin de beaucoup de changements et modifications, le discours religieux a besoin de changer aussi afin d'accompagner la vie moderne. Finalement, pour moi, l'Irak et le meilleur pays du monde]

Entretien avec Soonmi

Nom et prénom	**Soonmi**
Âge	21
Nationalité	Coréenne
Niveau de cours suivi	B2.3
En France depuis	5 mois
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	Troisième année de Licence de langue française
Durée de l'entretien	01 : 24 : 03
Date de l'entretien	17/05/2013

L'enquêteur : De quel pays venez-vous ? Quelle est votre nationalité ?

Soonmi : Je suis coréenne, je viens de la Corée, la Corée du Sud, pas du Nord [rires].

L'enquêteur : Que faites-vous en Corée ?

Soonmi : Je suis étudiante en langue française. Je suis à l'université de Séoul. J'ai commencé le français depuis 2 ans. Je suis ici pour avoir de l'expérience aussi. Ce sont mes parents qui financent mon séjour en France.

L'enquêteur : Pourquoi êtes-vous venue en France ?

Soonmi : Je suis venue en France, car c'est l'université de Séoul qui m'a envoyé pour faire une partie de ma Licence en France. J'ai choisi de faire 7 mois qui font partie de ma troisième année, il me restera un an pour terminer ma Licence en FLE, car en Corée il faut 4 ans pour obtenir une Licence en FLE. Je reviendrai, peut-être en France pour faire un Master FLE.

L'enquêteur : Depuis quand apprenez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Soonmi : J'ai fait langue et littérature française à l'université de Séoul, je n'avais jamais fait du français auparavant.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Soonmi : Je suis à Grenoble depuis 5 mois. Je suis arrivée en janvier.

L'enquêteur : Êtes-vous déjà venue en France auparavant ?

Soonmi : Oui, je suis déjà venue une fois à Paris et Nice. J'étais restée deux semaines.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Soonmi : [Rires] Je pensais que la France était un pays romantique, parce que premièrement la prononciation du français est charmante et douce pas comme l'allemand [rires], deuxièmement, car les films qui parlent de la France sont toujours romantiques et montrent les couples amoureux. La tour Eiffel est charmante aussi.

L'enquêteur : Quelle image avez-vous de la France maintenant, 5 mois après votre arrivée en France ?

Soonmi : [Rires] La France n'est pas romantique et c'est dommage [rires], ce n'est pas romantique du tout. Franchement il y a des migrants qui sont très agressifs ; quand je passe dans la rue, ils se moquent de moi, en me disant *Nǐ hǎo, Nǐ hǎo* (bonjour). Ces gens sont immigrants et il est difficile pour moi de dire s'ils sont Français ou pas. On sait que ces gens sont immigrants à cause de la couleur de leur peau et parce qu'ils parlent français et arabe aussi. Si ces gens ne me dérangent pas, je n'ai aucun problème avec eux. Ces gens m'ont beaucoup dérangé. Quand je prends le vélo, aussi, ils me dérangent ; ils ont essayé de prendre mon sac sans ma permission. J'ai eu 5 ou 6 problèmes avec ces gens. J'ai eu ces problèmes pas loin de ma résidence universitaire, car « la ville arabe » est proche de cette résidence (Houille Blanche). J'ai des amis qui ont eu le même problème aussi.

L'enquêteur : Avez-vous eu des difficultés pour communiquer en français quand vous êtes arrivée en France ? Est-ce que les gens vous comprenaient facilement ? Si non, pour quelles raisons ?

Soonmi : [Rires]. Oui, tout le temps. J'ai des difficultés pour communiquer maintenant aussi. Si l'interlocuteur en face ne me comprend pas, j'essaye de répéter la phrase plusieurs fois et, s'il ne me comprend pas, je parle anglais. Je pense que les autres ne me comprennent pas facilement à cause de ma prononciation de français [rires]. Cette difficulté de prononciation est due à la grande différence de prononciation entre le coréen et le français. Parfois j'utilise les gestes pour faire passer mon message. Si mon interlocuteur ne me comprend pas après plusieurs répétions et s'il ne comprend pas l'anglais, dans cette situation je déprime [rires]. J'ai peur quand je parle français du fait que l'autre ne me comprenne pas, mais je sais que je dois toujours essayer de parler français pour que je puisse améliorer mon français.

Je pense que ma plus grande difficulté pour communiquer avec les Français est la langue, mais je pense que la différence des cultures est un empêchement aussi,

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile parce que vous ne maîtrisiez pas bien la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Soonmi : Je ne sais pas quand est-ce que je dois tutoyer ou vouvoyer une personne. Une fois, j'ai rencontré une personne dans son bureau à l'université. On s'est revu après deux heures, je pensais que je devais vouvoyer ce fonctionnaire, car notre relation est officielle, mais lui il m'a surpris en me demandant « mais toi, tu étais où ?». Cela m'a bien sûr dérangé, alors je me suis demandé « pourquoi est-ce que ce Monsieur me tutoie ? Il m'a tutoyé car il voudrait devenir très ami ? » Mais enfin, je ne sais pas exactement pourquoi est-ce qu'il m'a tutoyée. Je ne lui ai rien dit par rapport à cela car je me suis dit que c'était peut-être normal.

Quand je me suis rendue à la boutique d'un opérateur mobile, j'ai demandé à une personne qui y travaille un service concernant mon forfait, mais je n'ai pas bien compris sa réponse car je ne parle pas très bien français, donc elle m'a expliqué une ou deux fois ce qu'elle voulait me dire et quand je n'ai pas compris elle a dit : « mais je déteste ! ». J'étais surprise de sa réaction car c'était impoli de sa part de me dire cela. Je voulais m'inscrire à une option dans mon forfait mais elle m'a dit qu'elle ne me comprenait pas. Moi à ce moment-là je voulais me jeter sur elle [rires]. Je lui ai parlé en anglais mais elle ne parle pas anglais.

L'enquêteur : Quand vous parlez avec des Français, quels sont les problèmes de nature culturelle que vous rencontrez ?

Soonmi : Il est difficile de répondre à cette question.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous dans la vie en France ? Pourquoi ?

Soonmi : Les heures des repas sont bizarres pour moi en France. En Corée on dîne à 6 ou 7 heure, mais ici les Français dînent à 8 h et jusqu'à 10 heures, donc pour moi c'est un peu bizarre car c'est trop tard pour prendre le dîner. En Corée, on ne fait pas la bise non plus. En Corée pas besoin de prendre un rendez-vous à la banque ; on peut faire les choses très rapidement en 10 minutes, mais pas en France. En France, tous les magasins ferment très tôt [rires].

Ici je dis souvent « pardon », je pense que c'est poli. Je prends le vélo car les bus et les tramways ne circulent pas les jours fériés. À Séoul, les bus et les tramways circulent toujours, car c'est une grande ville, même plus grande que Paris. Les week-ends il n'y a pas assez de transports à Grenoble pour se déplacer.

À Grenoble je fais les courses le lundi ou le vendredi, car les supermarchés ne sont pas ouverts les week-ends, par contre ils le sont à Séoul. Cela m'a dérangé au début, mais maintenant je me suis habituée [rires]. Je comprends que la culture française est différente de la mienne, mais c'est un peu bizarre que les Français trouvent l'amoureuse facilement… En Corée, on ne s'embrasse pas dans la bouche si on n'est pas ensemble, en couple. Pour moi, passer la nuit avec quelqu'un quand on n'est pas en couple est très bizarre aussi, en Corée très peu de

personnes le font… pour moi c'est bizarre. En Corée on ne peut passer la nuit avec quelqu'un si on n'est pas en couple, pas nécessairement mariés, mais il faut être en couple. Je pense que les gens en France peuvent passer la nuit ensemble et avoir une relation sexuelle sans être en couple. Une fois j'étais dans une soirée et j'ai vu qu'un garçon et une fille s'embrassaient ; ils passent la nuit ensemble, donc j'ai demandé à mon amie s'ils sont en couple, elle m'a répondu que non, donc je me suis demandé « pourquoi ils s'embrassent ? ». C'était la première fois qu'ils se rencontrent, donc j'ai été très étonnée. Cela ne me dérange pas, mais quand même c'est très bizarre.

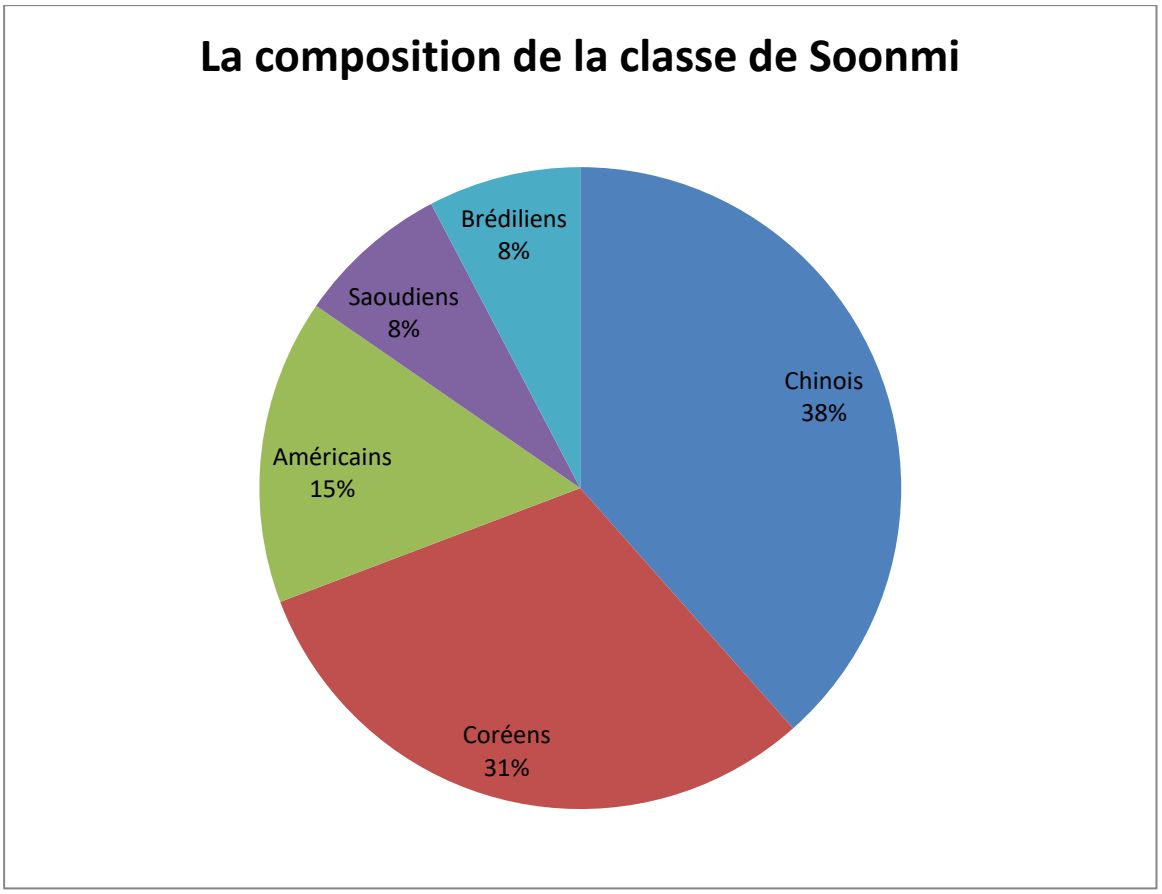
Une chose bizarre pour moi, c'est les gens qui promènent leur chien et ils ne ramassent pas les crottes de leur chien. En Corée on ramasse toujours les crottes de nos chiens quand ils font leurs besoins dans la rue. Je pense que si j'ai un chien en France, je ramasserai ses crottes dans la rue.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous un problème pour communiquer avec eux ?

Soonmi : Je n'ai pas d'amis français en Corée. J'ai connu un seul Français et c'était mon professeur de français. J'ai des amis français en France, mais pas beaucoup ; souvent il m'est difficile de communiquer avec eux. Je ne les comprends pas très bien lorsqu'ils parlent de leurs universités. J'ai connu ces Français à la résidence universitaire, ils sont plutôt des connaissances, pas des amis.

La composition de la classe de Soonmi :

Pays	Apprenant	Apprenante
Brésil	0	1
États-Unis	0	2
Chine	1	4
Corée	0	4
Arabie Saoudite	1	0



L'enquêteur : Que pensez-vous des autres apprenants dans votre classe de français ?

Soonmi : Il y a un inconvénient dans la salle de classe, c'est quand les étudiants parlent leurs langues maternelles entre eux. Parfois le professeur laisse tomber et les laisse parler leurs langues ; parfois, il attire leur attention qu'ils doivent parler français. Les Chinois parlent chinois entre eux, les Américains parlent anglais entre eux aussi… cela me dérange bien sûr car je ne peux pas me concentrer sur le cours. On parle coréen entre nous aussi ; c'est plutôt pour expliquer à une amie le sens d'un mot qu'elle n'a pas compris, parfois on ne comprend pas ce que la professeure nous dit et on discute cela entre nous. Parfois on parle coréen pour se raconter des choses contre les autres dans la classe [rires] : quand les Chinois parlent en chinois entre eux, nous parlons en coréen entre nous pour dire « pourquoi parlent-ils chinois ? ». Les Américains parlent beaucoup en anglais dans la classe, ils sont gentils. Les Chinois sont gentils, mais ils parlent trop chinois entre eux. Pour les Brésiliens, il y a une seule Brésilienne.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans la classe ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Soonmi : Je suis plutôt satisfaite de la composition de ma classe. En dehors de la classe, l'étudiante arabe est venue me dire qu'elle n'était pas contente dans notre groupe et qu'elle voulait changer de groupe.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un de vos professeurs ? Pour quelle raison ?

Soonmi : Non, pas du tout.

L'enquêteur : En cours de langue, y a-t-il eu des problèmes entre d'autres étudiants et votre professeur ? Pour quelle raison ?

Soonmi : Non.

L'enquêteur : Y a-t-il eu des problèmes entre étudiants dans la classe ?

Soonmi : Non.

L'enquêteur : Le cours de langues vous aide-t-il à bien vous intégrer dans la société française ? Comment à votre avis ?

Soonmi : Ce cours pourrait nous aider un peu, mais non pas totalement, car le cours m'aide à améliorer mon français, mais on ne nous n'enseigne pas le français familier. Je pourrais faire des amis français en parlant le français familier, mais on ne l'apprend pas dans notre cours.

L'enquêteur : Quelles langues parlez-vous ?

Soonmi : Je parle anglais, français, et coréen.

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue ?

Soonmi : Moi par exemple je ne parle pas très bien français [rires]. Je parle très bien anglais et coréen [rires]. Je pense qu'il me manque d'apprendre des choses de la culture et l'histoire française, il me manque aussi d'apprendre sur les nouvelles en France.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure s'intéresse-t-elle à vous enseigner des choses de la culture française ? Comment ?

Soonmi : Notre professeure parle souvent de la culture française : elle nous parle sur la nourriture, le climat, les régions et les départements français.

L'enquêteur : Est-ce qu'il suffit de bien maîtriser la grammaire et d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?

Soonmi : Mon niveau de grammaire est moyen et celui de vocabulaire aussi.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Soonmi : C'est difficile pour moi de définir la culture parce qu'on retrouve beaucoup de choses dans la culture, comme l'histoire, la nourriture, l'administration, l'éducation, etc.

L'enquêteur : Est-ce que vous vous intéressez au quotidien des Français, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?

Soonmi : Oui. Je voudrais bien savoir sur ces choses. Pour savoir sur le quotidien des Français, je pense qu'il faut vivre avec eux.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation en classe de français.

Soonmi : Parfois les cours sont ennuyeux, car on doit faire 4 heures de cours tous les jours [rires]. On n'a pas de vacances, donc c'est un peu fatiguant pour nous. Si la professeure aperçoit qu'on est fatigué, elle nous laisse tout simplement tomber [rires]. Je suis motivée pour apprendre avant l'examen [rire]. Les sujets sur la société me motivent, comme le sujet du mariage homosexuel, ces sujets sont intéressants pour moi. Les sujets scientifiques ne me donnent pas envie de travailler en salle de classe [rires] car ces sujets sont difficiles pour moi donc je m'ennuie souvent en les travaillant.

L'enquêteur : Dans votre classe, est-ce que c'est la Littérature, l'Histoire ou la vie quotidienne des Français qui vous intéresse le plus ? Y a-t-il d'autres centres d'intérêt à ajouter ? Pourquoi cela vous intéresse-t-il ?

Soonmi : Les sujets sur la société française me motivent, comme le sujet du mariage homosexuel, ces sujets sont intéressants pour moi. Ces sujets on les travaille avec la professeure dans notre classe. On travaille les sujets de la presse aussi.

L'enquêteur : Que faut-il apprendre pour pouvoir communiquer efficacement avec les Français ? Donnez-moi des exemples.

Soonmi : Les sujets sur les loisirs.

L'enquêteur : Quelle langue parlez-vous souvent pour communiquer en salle de classe ?

Soonmi : Le français. Avec mes amis coréens, on parle souvent en coréen et parfois en français. On parle coréen car c'est plus facile pour nous.

L'enquêteur : Dans quels contextes parlez-vous avec des Français en dehors de la salle de classe ?

Soonmi : Je parle avec les Français pour améliorer mon niveau de français.

L'enquêteur : Échangez-vous par e-mail avec des Français ?

Soonmi : Oui, mais pas souvent. J'envoie des e-mails et parfois la personne à qui j'envoie des e-mails ne comprend pas ce que je veux exactement, alors sa réponse dans ce cas ne correspond pas à ce que je lui avais demandé dans l'e-mail. Alors je récris l'e-mail.

L'enquêteur : Vous sentez-vous changer vos comportements en parlant français ? Comment ?

Soonmi : Non, pas du tout.

L'enquêteur : La culture française est-elle accessible pour vous ?

Soonmi : La culture française est un peu difficile pour moi parce qu'elle est liée à la politique et l'histoire aussi. Comme je ne maîtrise pas bien ces deux domaines, la culture est un peu difficile pour moi.

L'enquêteur : A-t-on parlé de vous dans la classe ? Étiez-vous contente ? Pourquoi ?

Soonmi : De moi non, pas du tout. La professeure a parlé une fois de la Corée, elle a parlé du conflit entre les deux Corées, parce que nous avions écouté la radio.

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image réelle de la France ?

Soonmi : Les médias en Corée parlent souvent d'une France romantique.

L'enquêteur : Êtes-vous différente des autres étudiants qui viennent d'autres pays ? Êtes-vous comme les autres apprenants de votre pays qui sont dans la classe ?

Soonmi : Je ne suis pas spécialement différente des autres apprenants dans la classe. Entre Coréens, on est presque les mêmes et on a presque les mêmes habitudes. Je peux être différente des gens qui viennent d'autres pays, mais pas différente des autres Coréens.

L'enquêteur : Vous sentez- vous étrangère dans la classe ? Pourquoi ?

Soonmi : Non, pas du tout, car on est tous étrangers dans la salle de classe.

L'enquêteur : Aimez-vous plutôt apprendre sur la vie quotidienne des Français, ou sur la musique, l'art et histoire ?

Soonmi : J'aime apprendre sur la vie quotidienne des Français, mais dans la classe on ne travaille pas du tout ces sujets. Je pense que ces sujets n'intéressent pas la professeure. La professeure justifie le fait de ne pas travailler les sujets de la vie quotidienne par la différence des habitudes dans les différentes régions en France.

L'enquêteur : Votre quotidien en France ressemble-t-il à celui dans votre pays d'origine ?

Soonmi : Je pense que mon quotidien en France est un mélange entre la vie quotidienne des Coréens et la vie quotidienne des Français. En tout cas je préfère mener ma vie comme les Coréens.

L'enquêteur : À votre avis, y a-t-il une différence entre étudier la culture française en français et l'étudier dans votre langue maternelle ? Quelles différences y a-t-il entre trois textes rédigés en trois langues différentes mais qui ont le même contenu ?

Soonmi : En général, les professeurs en Corée sont plus jeunes qu'en France. Au CUEF il y a beaucoup de femmes (professeures) âgées, je ne sais pas pourquoi. Les professeurs en France sont toujours gentils avec moi donc je ne prends pas en compte leur âge. Mon professeur de français en Corée est français, mais il a les apparences d'un Coréen ; je pense qu'il a été adopté en France, donc il est français de visage coréen, mais il ne parle pas coréen [rires].

L'enquêteur : Pensez-vous que votre gestuelle change en fonction de la langue que vous parlez ?

Soonmi : En parlant français, je fais bien plus de gestes que quand je parle coréen.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? pouvez-vous développer ?

Soonmi : Non, je n'ai pas vraiment eu honte.

L'enquêteur : Apprenez-vous beaucoup de règles sociales dans la classe, ce qu'il faut faire et ne pas faire ? Donnez-moi un exemple.

Soonmi : Non, pas du tout.

L'enquêteur : Comment êtes-vous positionnés dans la salle de classe ? Aimez-vous changer votre place et travailler avec d'autres personnes ? La professeure change-t-elle votre place de temps à autre ?

Soonmi : En général, les Coréennes sont assises une à côté de l'autre. Les Chinois sont ensemble aussi. Les Américains font pareil, toujours ensemble.

Je travaille toujours avec la personne qui se trouve à côté de moi, en général c'est une coréenne. La professeure change nos places pour mélanger les nationalités, elle le fait souvent. Je n'aime pas travailler avec le garçon chinois, car on est très différent moi et lui ; je ne comprends pas ce qu'il me parle. Je travaille souvent avec une Coréenne et si je change de place je n'aime pas travailler avec le garçon chinois. J'aime travailler avec une Chinoise quand mon amie coréenne est absente.

L'enquêteur : Est-ce qu'il y a un étudiant qui vous dérange dans la classe ? Qui est-il et pourquoi êtes-vous dérangé par lui ?

Soonmi : J'ai une grande difficulté pour comprendre le garçon chinois et il est très difficile pour moi de comprendre ses idées. Il essaye d'imposer ses idées en général.

L'enquêteur : Quelles sont les différences entre le portrait des Français fait dans vos manuels de FLE et la réalité ?

Soonmi : Je pense qu'ils sont totalement différents. Je pense que dans le livre les Français parlent toujours le français standard : « tu as dit », mais dans la rue ils disent « t'as dit ».

L'enquêteur : Quelles difficultés rencontrez-vous souvent lorsque vous communiquez en français avec des Français ? Et avec les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

Soonmi : Je préfère parler avec les étrangers parce qu'on a les mêmes difficultés en parlant français. Je pense que le fait que nous sommes étrangers nous oblige à utiliser souvent des mots faciles pour communiquer.

L'enquêteur : Que faites-vous pour perfectionner votre communication en français en dehors de votre cours de français ?

Soonmi : Je pense que je dois lire des romans et écouter la radio. Je pense que le plus difficile pour moi est la compréhension orale.

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence (ou une hiérarchie) entre votre culture et la culture française ?

Soonmi : Il m'est difficile de choisir entre les deux cultures, mais je vais quand même choisir la culture coréenne, car cette culture est la mienne et je me suis habituée à la culture française.

L'enquêteur : Quels sujets aimez-vous débattre avec les Français ?

Soonmi : J'aime parler des sujets de la nourriture, car je rencontre les Français souvent dans la cuisine à la résidence.

L'enquêteur : À votre avis, y a-t-il une différence entre étudier la culture française en français et l'étudier dans votre langue maternelle ? Quelles différences y a-t-il entre trois textes rédigés en trois langues différentes mais qui ont le même contenu ?

Soonmi : Je pense que ce n'est pas très différent. J'ai lu quand j'étais en Corée sur le système éducatif et le Bac en France. Je trouvais très positif le fait qu'après le Bac il n'y a pas une compétition entre les bacheliers pour entrer à l'université. Mais quand je suis arrivée en France j'ai rencontré des personnes qui ont critiqué le système éducatif français, car comme il n'y a pas de compétition entre les étudiants, ils n'étudient pas trop bien.

L'enquêteur : Préférez-vous les sujets de la vie quotidienne ou de l'histoire, la géographie, etc. dans votre cours de français ?

Soonmi : J'ai une préférence pour l'histoire, car je connais un peu sur la vie quotidienne. La géographie ne m'intéresse pas du tout, donc pour ces raisons je choisis l'histoire.

L'enquêteur : Contactez-vous les autres étudiants étrangers qui sont dans votre classe en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Soonmi : Oui. Je suis en contact avec certains étudiants.

L'enquêteur : Quelle difficulté avez-vous avec votre professeure ?

Soonmi : Je pense que la professeure parle trop vite. J'aimerais bien qu'elle nous parle plus lentement, et qu'elle soit plus gentille.

L'enquêteur : Votre professeure accorde-t-elle une attention particulière à votre langue et votre culture ou à d'autres langues et cultures étrangères dans la salle classe ?

Soonmi : Comme il y a beaucoup de chinois, elle parle parfois en chinois mais jamais en coréen.

L'enquêteur : Votre séjour en France a-t-il modifié vos comportements ? Avez-vous de nouvelles idées maintenant ?

Soonmi : J'ai constaté qu'il m'est vraiment difficile d'habiter et d'étudier en France, car il y a beaucoup de tâches administratives à faire (CAF, titre de séjour, souscrire un forfait téléphonique, ouvrir un compte à la banque, etc.).

L'enquêteur : Si vous étiez le professeur, quels changements feriez-vous dans votre cours de langue ?

Soonmi : Si je suis la professeure, je donnerai les transcriptions des compréhensions orales à mes apprenants, car parfois on ne comprend pas beaucoup de choses.

Entretien avec Tintin

Nom et prénom	**Tintin**
Âge	19
Nationalité	Chinoise
Niveau de cours suivi	B1.2
En France depuis	Une semaine
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	2ème année de médecine
Durée de l'entretien	01 : 45 : 34
Date de l'entretien	06/08/2013

L'enquêteur : De quel pays venez-vous ? Quelle est votre nationalité ?

Tintin : Je viens de la Chine, de Shanghai, je suis Chinoise, et je n'ai pas d'autre nationalité. J'étude la médecine à Shanghai, je suis en deuxième année, pour finir mes études, il me faudra encore trois ans.

L'enquêteur : Pourquoi êtes-vous venue en France ?

Tintin : Je suis venue en France pour apprendre le français parce que mon université en Chine à Shanghai a un accord avec l'université de la médecine francophone. Après la fin de mes études de médecine en Chine, je compte faire une année de Master 2 à Paris ou dans une autre ville. Je vais rester en France trois semaines encore.

L'enquêteur : Depuis quand apprenez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Tintin : J'ai appris le français en Chine pendant un an et demi à la faculté de médecine dans mon université à Shanghai. On avait un professeur chinois de français qui nous a enseigné le français belge.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Tintin : Cela fait une semaine que je suis en France. J'ai commencé mon cours de français au CUEF la semaine dernière, j'ai 4 heures de cours par jour.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Tintin : Je pensais que la France est un pays très varié en ce qui concerne le climat et la géographie comme Avignon, la Provence et Nice. Il fait très chaud près de la mer. À Paris il y a beaucoup de monuments historiques.

Je pensais qu'il n'y a pas beaucoup de sécurité pour les Chinois en France, parce qu'il y a beaucoup d'Arabes et de noirs. Je le pensais avant et maintenant aussi, c'est notre professeur de français en Chine qui nous a parlé de cela, et la police ne fait rien pour résoudre ce problème. Notre professeur nous avait dit que la France n'était pas sûre pour les Chinois.

L'enquêteur : Avant de venir en France, comment voyiez-vous les Français ? Quelles images vous venaient à l'esprit ?

Tintin : Je pensais que les Français sont romantiques, tous les Chinois le pensent. Ils ne travaillent pas beaucoup et il y a beaucoup de chômeurs en France.

Je n'avais pas d'idée sur l'homme français parce que je pense que les hommes sont déjà mariés. Je pensais qu'un Français typique est mince, ni très grand, ni très petit, il a les cheveux frisés et bruns pas très longs, un Français paraît plus âgé de ce qu'il est en vérité.

Les filles françaises fument beaucoup, elles sont minces, elles sont chics et s'elles s'habillent à la mode. Elles sont belles et elles ont du style.

L'enquêteur : Que veut dire « romantique » pour vous ?

Tintin : Romantique veut dire que les Français sont l'exemple des relations amoureuses. Peut-être que l'amour va avec le travail. Les couples en France expriment leur amour plus que les couples en Chine ; en Chine on ne dit pas beaucoup « je t'aime » à notre compagnon.

L'enquêteur : Est-ce que votre niveau de français vous pose des problèmes pour communiquer avec les Français ? Quels moyens utilisez-vous pour vous faire comprendre ?

Tintin : Cela dépend. Dans mon deuxième jour en France, je suis allée au centre-ville de Grenoble, je suis rentré à MacDonald et je ne pouvais pas demander le menu en français, donc j'ai dû parler anglais. Heureusement, la personne qui s'occupait de moi parle très bien anglais. Au début, j'ai essayé de commander le menu en français, mais cette personne m'a dit « *you can speak English* » [rires], heureusement qu'il parle anglais.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile parce que vous ne maîtrisiez pas bien la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Tintin : Je n'ai pas encore eu d'expériences difficiles. À Paris je suis rentrée dans un supermarché pour acheter une valise, il y avait un lot de deux valises, j'ai demandé à un employé si je pouvais juste prendre une seule, mais il m'a répondu que ce n'était pas possible. J'étais sérieuse et fatiguée, cette personne m'a dit « *you can smile* » [rires] et cela m'a fait rigoler. Cet employé ne parle pas bien français, je pense qu'il n'est pas français. Je pense que les gens à la

gare de Lyon ne sont pas vraiment gentils, ils sont toujours très occupés et parlent trop vite. En sortant des toilettes à la gare de Lyon, j'ai croisé une dame qui était avec deux enfants jumeaux, je les ai regardés et je leur ai souri. Je n'ai rien fait de mal, alors la dame m'a dit « pardon ! Ce n'est pas normal ! ». Elle n'était pas gentille et moi je n'ai rien dit parce que je n'ai pas compris directement ce qu'elle m'avait dit. Moi j'ai une sœur jumelle et c'est pour cela que j'ai regardé ces deux enfants. Je ne sais pas pourquoi elle m'a dit cela.

À l'Opéra de Paris, une Parisienne a dit « je n'aime ni les Japonais ni les Chinois ». Elle l'a dit en anglais, elle a pensé que je ne vais pas comprendre ce qu'elle dit peut-être. Je ne lui ai rien dit, car à mon avis, les gens qui sont méchants restent méchants et cela ne va pas changer son avis si je lui dis qu'il ne faut pas dire une chose pareille.

L'enquêteur : Est-ce que l'image que vous aviez de la France et des Français a changé depuis que vous êtes en France ?

Tintin : Maintenant je vois qu'il y a beaucoup d'arbres, les gens vivent en harmonie avec la nature, je trouve que c'est très bien. Les Français sont tranquilles, ils ne parlent pas très fort.

En fait, je déteste les portes en France, car il faut toujours appuyer quelque part pour pouvoir rentrer.

Les Français sont variés, il y a des gens gentils et d'autres qui ne le sont pas. Les Parisiens n'aiment pas les Chinois, mais je pense que cela dépend de la région en France, ils n'aiment pas les Chinois à cause des touristes chinois qui ne sont pas très gentils. À Paris, il y a beaucoup de touristes, les touristes chinois bloquent parfois la circulation pour prendre des photos, je l'ai vu de mes propres yeux, cela ne plaît pas aux Parisiens. Les Chinois font du bruit à Paris.

Une fois, j'ai pris le train entre Paris et Grenoble. J'ai vu qu'il y a beaucoup de champs qui ne sont pas verts, mais plutôt jaunes, je trouve cela bizarre.

Je pense que les Français ne comprennent pas bien les Chinois, parce que je pense que la différence entre les deux cultures est très grande. Par contre, je pense que les Chinois comprennent les Français, les Chinois peuvent comprendre tout le monde, car la culture chinoise est très *containable* [adaptable].

Je pense maintenant que les Français ne sont pas du tout romantiques. Ils ne sont pas très intelligents, ils sont enfermés dans une boîte.

Concernant la sûreté, j'ai eu des risques quand j'étais à la Basilique du Sacré-Cœur. Il y a eu un Arabe, à la sortie du métro, qui voulait voler mon sac mais je l'ai vu et je lui ai dit « arrête ! ». Quand je suis allée à l'Opéra, il y avait une Arabe assise par terre. Elle m'a dit en anglais « *look, a big gold ring* », mais il n'y avait rien par terre. Je connais ce type de voleurs, en Chine je ne les ai pas rencontrés et je les ai vus pour la première fois en France.

Il y a des filles qui sont chics et d'autres qui ne le sont pas. Elles sont grosses et elles ne bougent pas très facilement.

L'enquêteur : Comment savez-vous que ces deux personnes avec qui vous avez eu ces deux expériences sont Arabes ?

Tintin : Je pense qu'ils sont Arabes, ils ne sont ni blancs, ni noirs, ni asiatiques. La dame assise par terre était brune avec des cheveux noirs et des yeux noirs.

L'enquêteur : Faites-vous en France des choses que vous ne faisiez pas dans votre pays ? Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vous êtes en France ?

Tintin : En France, je me suis bronzée à la piscine, une chose que je ne fais pas en Chine. En Chine, je porte un parapluie de soleil, mais je ne le fais pas en France, car c'est bizarre de le faire ici. Je ne mange pas de fromage en Chine, mais je mange du fromage ici. Je ne mange pas du riz en France, mais je mange du pain et de la pâte. À Shanghai, j'habite avec mes camarades. En France, j'ai acheté un débardeur décolleté. En France je trouve qu'il y a beaucoup de beaux habits aux magasins, mais je pense que les Français ne s'habillent pas très bien.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre », pour vous en France ?

Tintin : Je trouve que le fromage est très mauvais en France. Les gens ne respectent pas le feu rouge, les Français et les étrangers. Je me demande comment vivre en mangeant la nourriture française, elle est très mauvaise, je ne sais pas pourquoi elle est très mauvaise.

L'enquêteur : Qu'est-ce que vous auriez aimé apprendre chez vous en cours de français afin de mieux préparer votre arrivée en France ?

Tintin : En Chine, on n'a pas la chance de parler français. On a appris beaucoup de choses en Chine, mais je ne me souviens pas de tout ce que l'on a appris.

J'ai connu un stagiaire français en Chine, j'ai voyagé un peu avec lui en Chine, c'était pour pratiquer mon français. C'était une bonne expérience pour apprendre le français mais pas avec la personne, je ne l'ai pas aimé. Il est un peu timide, il ne fume pas, donc c'est une bonne chose [rires], il ne boit pas, mais ce n'est pas bien.

L'enquêteur : La pluralité de nationalités dans la classe vous pose-t-elle des problèmes ? De quel type ?

Tintin : Je pense qu'il y a beaucoup de Chinoises dans notre classe [rires], elles ne parlent pas très bien français, elles sont timides. Il est mieux que je sois avec une seule autre Chinoise dans la classe.

Je pense qu'il a beaucoup d'apprenants dans la classe, il ne fallait pas plus de 7 personnes.

Je trouve que les Brésiliens sont timides, ils ne parlent pas beaucoup, je pense qu'ils n'ont pas le niveau B1.2, mais comme c'est le test oral qui décide de notre niveau et comme les Brésiliens

parlent portugais qui est une langue proche du français, ils sont dans ce niveau. Ils peuvent comprendre et parler, mais cela n'est pas forcément leur vrai niveau. Je pense qu'ils doivent changer de classe et descendre vers un niveau inférieur.

Je pense que notre enseignante est très bien, elle parle très bien français, elle nous enseigne le français d'une manière amusante.

La composition de la classe de Tintin :

Pays	Apprenant	Apprenante
Brésil	4	2
Canada	0	1
Chine	0	6
Corée	1	0
Viêtnam	1	0

L'enquêteur : Le cours de français vous aide-t-il à bien vous intégrer dans la société française ? Comment à votre avis ?

Tintin : Je trouve que c'est bien pour connaître les Français.

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue?

Tintin : Moi je parle chinois (le mandarin), français, et anglais. Mon niveau n'est pas le même dans ces trois langues. Le chinois est ma langue maternelle, l'anglais ne me pose pas de problèmes, le français, je suis en train de l'apprendre… Je pense qu'on peut dire que l'on parle une langue même si on ne la maîtrise pas à cent pour cent.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeure s'intéresse-t-elle à vous enseigner des choses de la culture française ? Comment ?

Tintin : La professeure travaille la culture française dans la classe. Elle nous parle de la nourriture française et du voyage. Elle nous enseigne qu'en France on peut jeter le papier toilette dans les w.c., par contre en Grèce ce n'est pas le cas, en Chine non plus. J'aime bien parler de la différence des habitudes entre les différents pays. Elle nous a parlé de la Grèce, car elle y voyage beaucoup, je pense.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Tintin : Je pense qu'il y a beaucoup de choses dans la culture. C'est la façon dont un groupe de gens vivent, comment ils pensent et tout ce qu'ils ont déjà fait.

L'enquêteur : Dans une discussion avec un Français, qu'est-ce le plus difficile pour vous ? L'aspect linguistique ou le culturel ?

Tintin : Je pense que c'est la langue.

L'enquêteur : Est-ce que vous vous intéressez au quotidien des Français, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?

Tintin : Oui, cela m'intéresse, car si je veux rester en France après le Master, je dois savoir plus sur la France. Si la différence est très grande entre les Français et les Chinois, je ne veux pas rester ici.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous un problème pour communiquer avec eux ?

Tintin : Oui, j'ai beaucoup de correspondances avec des Français sur Internet, mais je n'ai pas d'amis français avec qui j'ai un contact direct. J'ai connu un Français, le stagiaire à Shanghai dont je vous ai parlé.

Sur Internet, je connais des Français via le site *students of the world*. Je connais beaucoup de Français sur ce site, on se parle en français.

L'enquêteur : Qui est-ce qui travaille avec qui dans votre classe ?

Tintin : Moi, je travaille avec un garçon brésilien. C'est la professeure qui nous dit avec qui on doit travailler, ce garçon brésilien ne parle pas très bien français. J'aime travailler avec une Coréenne et une Chinoise.

Dans notre classe, les Brésiliens sont toujours ensemble, mais ils ne parlent pas portugais entre eux. La fille canadienne change de binômes tout le temps.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation dans votre cours de français.

Tintin : Je suis motivée lorsque la professeure nous enseigne des choses de la culture française, mais je n'aime pas la grammaire. Je n'aime pas la littérature à cause de la manière dont on nous présente la littérature : je trouve inutile de parler d'un écrivain et de sa vie, parler de ses travaux oui, mais parler de sa vie ne sert à rien.

L'enquêteur : Comment apprenez-vous la culture en dehors de la salle de classe ?

Tintin : J'écoute la radio et des chansons françaises.

L'enquêteur : Quelle langue parlez-vous souvent pour communiquer en salle de classe ?

Tintin : Dans la classe, on parle toujours français, mais si je ne comprends pas un mot, je le demande en chinois aux filles chinoises.

L'enquêteur : Échangez-vous par e-mail avec des Français ?

Tintin : Oui, avec des amis sur Internet.

L'enquêteur : La culture française est-elle accessible pour vous ?

Tintin : Non. Je pense qu'il est difficile pour moi de comprendre ce que les Français font.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Tintin : Non, parce que je ne connais pas les autres apprenants. Mais il y a une personne qui n'est pas vraiment sympathique. Il est brésilien, il est timide et je ne comprends pas ce qu'il pense.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un de vos professeurs ? Pour quelle raison ?

Tintin : Non, pas du tout. Parfois la professeure nous enseigne des choses que l'on ne comprend pas, mais ce n'est pas seulement moi qui ne la comprends pas, mais tout le monde dans la classe. Pour nous aider à la comprendre, elle utilise les gestes.

L'enquêteur : Comparez-vous souvent la culture française à votre propre culture ? Pourquoi ?

Tintin : Oui, je les compare souvent.

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image réelle de la France ?

Tintin : Les médias montrent la France comme une destination touristique.

L'enquêteur : Vous comportez-vous différemment en classe de langue et ailleurs ? En quel sens ?

Tintin : Je suis toujours la même. Dans la classe, je ne parle pas quand je suis fatiguée.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? pouvez-vous développer ?

Tintin : Non, pas encore.

L'enquêteur : La professeure change-t-elle votre place de temps à autre ?

Tintin : On travaille en groupe pour les activités de conversation. La professeure ne change pas nos places, mais on s'assoit où on le veut.

L'enquêteur : Quelles sont les différences entre le portrait fait des Français dans vos manuels de FLE et la réalité ?

Tintin : On travaille beaucoup sur des photos d'actrices, on ne va bien sûr pas les retrouver en dehors de la salle de classe.

L'enquêteur : La professeure accorde-t-elle une importance spéciale à un étudiant précis dans la classe ? Y a-t-il une raison ? Est-ce que cela vous dérange ?

Tintin : Non, la professeure ne s'occupe pas d'un étudiant plus que les autres.

L'enquêteur : Comment pensez-vous pouvoir dépasser les contraintes de nature culturelle durant votre séjour en France ?

Tintin : Si je reste un jour en France, je garderai ma culture chinoise parce qu'elle est mieux que la française.

L'enquêteur : Quelles difficultés rencontrez-vous souvent lorsque vous communiquez en français avec des Français ? Et avec les étrangers ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

Tintin : Je pense qu'il est plus facile de parler le français avec un Français. Je pense que la difficulté vient de l'accent d'un étranger qui parle le français.

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence (ou une hiérarchie) entre votre culture et la culture française ?

Tintin : La culture que j'aime le plus est la chinoise.

L'enquêteur : Sur quels sujets aimez-vous débattre avec les Français en général ?

Tintin : J'aime parler sur ce qui se passe en France, de l'actualité, du sport, etc.

L'enquêteur : Avez-vous recours à des éléments de votre culture d'origine lorsque vous vous exprimez en français ? Comment ?

Tintin : Je pense que cela est différent, car par exemple, pour étudier sur le sujet d'une soirée en France, il est mieux de l'apprendre en français, car dans cette soirée les gens parlent français.

Je pense que la langue fait partie de la culture d'un peuple, le sens d'un mot en français n'est pas le même dans les autres langues.

L'enquêteur : Préférez-vous les sujets de la vie quotidienne, de l'histoire, la géographie ou encore d'autres dans la salle de classe ?

Tintin : J'aime bien la géographie.

L'enquêteur : Contactez-vous les autres étudiants étrangers qui sont dans votre classe en dehors de la salle de classe ?

Tintin : Oui, je rencontre les Brésiliens qui sont dans ma classe. C'est pour parler français.

L'enquêteur : Quelle différence y a-t-il entre les professeurs dans votre pays et votre professeure de français ici ? Quelle différence voyez-vous dans les rapports avec les étudiants ici et là-bas ?

Tintin : Pour moi, cette relation est la même en Chine et en France, car je traite mes professeurs de la même manière. Nos professeurs chinois sont très officiels avec nous, ici ils sont plus proches. Moi j'aime que les professeurs soient officiels concernant leur relation avec nous, parce que je n'aime pas les professeurs.

L'enquêteur : Votre séjour en France a-t-il changé votre regard par rapport à votre pays ?

Tintin : Je vois que la France est un pays très écologique, mais pas la Chine. La Chine doit faire un effort dans ce domaine.

L'enquêteur : Votre professeur accorde-t-il une attention particulière à votre langue et votre culture ou à d'autres langues et cultures étrangères dans la salle classe ?

Tintin : Je ne sais pas si notre professeure aime les Chinois parce que les Parisiens ne les aiment pas.

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Tintin : Je ne pense pas qu'il soit difficile de faire connaissance avec des Français. La langue et la culture sont les deux grandes difficultés à dépasser. Je peux comprendre le français, mais je ne suis pas toujours d'accord avec ce que les Français disent. Cela m'intéresse, le fait de faire des amis français. Je pense que je pourrais les rencontrer dans un café, parce que j'ai constaté qu'il n'est pas gentil de parler avec les gens dans les bus ou les tramways. Je n'ai pas encore essayé de parler avec des Français pour faire des amis. J'ai des amis qui ont fait des amis français dans le train.

Mon avis par rapport à la France et aux Français pourra changer, je ne sais pas si cela sera plus positif ou plus négatif.

Entretien avec Wonjin

Nom et prénom	**Wonjin**
Âge	23
Nationalité	Coréenne
Niveau de cours suivi	B2.3
En France depuis	5 mois
Ville de résidence	Grenoble
Domaine et niveau d'étude	Licence en Histoire de l'Art
Durée de l'entretien	01 : 06 : 05
Date de l'entretien	27/07/2013

L'enquêteur : De quel pays venez-vous ? Quelle est votre nationalité ?

Wonjin : Je viens de la Corée et je suis coréenne.

L'enquêteur : Pourquoi êtes-vous venue en France ?

Wonjin : Je suis venue pour faire un séjour en France. Mes parents financent mon séjour ici.

L'enquêteur : Depuis quand apprenez-vous le français ? Où l'avez-vous appris ?

Wonjin : J'étudie le français depuis deux ans. Un an et demi en Corée à l'Alliance Française à Séoul et la moitié d'une année en France.

L'enquêteur : Depuis quand êtes-vous en France ?

Wonjin : Je suis en France depuis 5 mois.

L'enquêteur : Étiez-vous déjà venue en France auparavant ?

Wonjin : Oui, je suis déjà venue deux fois à Paris quand j'étais plus jeune. J'étais restée une semaine.

L'enquêteur : Avant de venir en France, quelles images le mot « France » évoquait-il pour vous ?

Wonjin : J'avais une image artistique de la France due à l'existence des musées et les beaux-arts ; il y a plein de tableaux et de peintures célèbres. La France est un peu romantique et je pense que c'est le stéréotype de la France.

L'enquêteur : Est-ce que l'image que vous aviez de la France et des Français a changé depuis que vous êtes en France ?

Wonjin : La France est un pays des arts, car il y a plein de musées donc je confirme cette idée. Les Français vont toujours aux musées avec leurs enfants. Je ne pense plus que la France est un pays romantique, car il ne fait pas beau et il pleut beaucoup, donc il fait toujours un mauvais temps qui pousse à déprimer. Les gens ici ne sont pas toujours gentils. Je pensais que les Français sont logiques, raisonnables, mais cela n'est pas vrai. J'ai vu une vidéo dans la classe sur le mariage homosexuel, il y avait deux personnes qui parlaient dans cette vidéo, une personne disait : « je n'aime pas l'homosexualité, car ce n'est pas naturel » pour moi ce n'est pas logique ce qu'il donnait comme argument.

L'enquêteur : Avez-vous eu des difficultés pour communiquer en français quand vous êtes arrivée en France ? Est-ce que les gens vous comprenaient facilement ? Si non, pour quelles raisons ?

Wonjin : Oui, beaucoup [rires]. Je pense que les Français parlent très vite et parfois je ne les comprends pas à cause de leur prononciation, donc ils ne parlent pas très clairement pour moi. Les Français ne me comprennent pas à cause de ma prononciation ou mon manque de vocabulaire. Pour bien communiquer avec les Français, il faut les rencontrer et parler beaucoup avec eux.

L'enquêteur : Est-ce que la langue vous pose des problèmes pour communiquer avec les gens en France ? Quels moyens utilisez-vous pour vous faire comprendre ?

Wonjin : La première chose que je fais quand je ne comprends pas l'autre et vice versa c'est de rire. Je demande à la personne de répéter ce qu'elle m'a dit, ensuite j'utilise les gestes, et finalement je fais recours à l'anglais.

L'enquêteur : Avez-vous déjà vécu une expérience drôle/difficile parce que vous ne maîtrisiez pas bien la langue française ? Dans quel contexte ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

Wonjin : Je suis allé à Angoulême, près de Bordeaux, pour passer un examen et là-bas j'ai rencontré un garçon. Ce garçon a parlé avec moi, mais je n'ai pas bien compris ce qu'il m'a dit parce qu'il parlait trop vite et utilisait des mots difficiles pour moi ; sa prononciation m'était difficile aussi. Je lui ai dit « laisse tomber, au revoir » [rires] car je ne comprenais pas ce qu'il me disait. Je pense qu'il voulait parler avec moi, car lui aussi, il dépose sa candidature pour la même école que moi. J'ai eu une situation difficile, mais je pense que ce n'était pas à cause de la langue, le problème était plutôt le système. J'ai acheté mon iPhone ici et il avait un problème, quand je l'ai acheté j'ai dû avoir un numéro de téléphone. J'ai dû utiliser temporairement la carte Sim du téléphone de mon amie.

L'enquêteur : Qu'est-ce qui est différent, voire « bizarre » pour vous dans la vie en France ? Pourquoi ?

Wonjin : Les Français disent bonjour à n'importe qui, dans les bus, à la résidence, etc. C'est bizarre pour moi, car je ne connais pas la personne et cela me surprend, car ils le disent trop doucement aussi… parfois je ne l'entends même pas et je me demande « quoi ? Un bonjour à moi ? » En Corée on ne dit jamais bonjour à quelqu'un que l'on ne connaît pas.

L'enquêteur : Qu'est-ce que vous auriez aimé apprendre chez vous en cours de français afin de mieux préparer votre séjour en France ?

Wonjin : Seulement la langue française. Avant de venir en France, j'étais très occupée, donc je n'ai pas eu le temps de penser à ce qui pourrait m'aider en France.

L'enquêteur : Le fait que vous soyez de plusieurs nationalités dans la classe vous pose-t-il des problèmes ? De quel type ? Appréciez-vous cette diversité de nationalités ?

Wonjin : Parfois oui, mais pas souvent. Ce qui nous pose des problèmes, parfois, est la différence entre les cultures. Je pense que les autres apprenants dans la classe pensent d'une manière différente de la mienne. En général, les Asiatiques semblent un peu timides et ne parlent pas beaucoup. Les Américains et les Brésiliens sont très actifs, ils parlent beaucoup dans la classe, ils pratiquent leur français plus que nous, mais ce n'est pas grave. Quand même, je reste timide et cela ne m'encourage pas à parler dans la classe. J'aime entendre les autres étudiants dans la classe et je trouve cela intéressant. Je n'aime pas être la star de la classe. Je préfère la classe avec beaucoup de nationalités différentes.

L'enquêteur : Le cours de langues vous aide-t-il à bien vous intégrer dans la société française ? Comment à votre avis ?

Wonjin : Ce cours peut m'aider un peu, mais c'est difficile de devenir français grâce à ce cours, car dans la classe c'est seulement la langue. On apprend des choses culturelles, mais pas beaucoup. En tout cas, si je veux, je peux aller avec un animateur qui organise des activités culturelles et c'est très intéressant, mais parfois je n'ai pas de temps pour le faire.

L'enquêteur : Que faut-il maîtriser pour dire que vous parlez deux langues étrangères et que vous êtes bilingue ?

Wonjin : Une personne bilingue est une personne qui peut communiquer, sans problèmes, en deux langues. C'est un peu difficile de dire que la personne parle deux langues si elle ne maîtrise pas très bien une des deux langues.

L'enquêteur : Dans votre cours de français, votre professeur s'intéresse-t-il à vous enseigner la culture française ? Comment ?

Wonjin : Oui, la professeure nous a invités un jour chez elle, on a déjeuné ensemble. Nous sommes allés au musée avec elle aussi.

L'enquêteur : Est-ce qu'il suffit de bien maîtriser la grammaire et d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?

Wonjin : Moi je ne maîtrise pas très bien la grammaire française et je n'ai pas beaucoup de vocabulaire.

L'enquêteur : Que signifie la culture pour vous ?

Wonjin : La culture comprend la nourriture et les habitudes des Français.

L'enquêteur : Dans une discussion avec un Français, c'est quoi le plus difficile pour vous ? L'aspect linguistique ou le culturel ?

Wonjin : Le plus difficile pour moi c'est la vitesse avec laquelle les Français parlent. Parfois, j'entends juste une musique quand les Français parlent, mais je ne comprends rien. Pour moi, la formule d'interrogation « n'est-ce pas ? » à la fin de la phrase est difficile à comprendre.

L'enquêteur : Est-ce que vous vous intéressez au quotidien des Français, comment ils vivent, comment ils se comportent ? Pourquoi ?

Wonjin : Un peu, mais pas beaucoup, parce que je suis venue en France pour une période courte.

L'enquêteur : Avez-vous des amis français ? Avez-vous un problème pour communiquer avec eux ?

Wonjin : Non, je n'ai pas d'amis français. Je connais une Française sur Internet, mais je ne l'ai jamais vue, on s'envoie des messages sur Internet. J'ai une difficulté pour la comprendre durant mes discussions avec elle, car elle est française, mais elle ne maîtrise pas bien la grammaire, donc parfois elle tape ses phrases incorrectement. J'utilise beaucoup l'Internet. Je ne suis jamais sortie avec des Français à Grenoble.

L'enquêteur : Parlez-moi de votre motivation dans votre cour de français.

Wonjin : J'aime la culture en général et l'Art. La culture c'est la nourriture et les habitudes des Français, tout cela me motive. Je ne suis pas motivée lorsqu'on travaille des sujets des sciences, et l'économie. L'histoire m'intéresse un peu.

L'enquêteur : Pour vous, faut-il apprendre une autre chose que la langue pour pouvoir communiquer efficacement avec les Français ? Donnez-moi des exemples.

Wonjin : Il m'est difficile de répondre à cette question.

L'enquêteur : De quelles informations et connaissances avez-vous besoin pour communiquer efficacement en français ?

Wonjin : Il faut à mon avis apprendre le français familier.

L'enquêteur : Quelle langue parlez-vous souvent pour communiquer en salle de classe ?

Wonjin : J'utilise le français et parfois le coréen quand je ne comprends pas un mot ou si j'ai une difficulté ; je ne demande pas à la professeure pour ne pas interrompre le cours.

L'enquêteur : Pourquoi parlez-vous avec les Français en dehors de la salle de classe ?

Wonjin : C'est pour m'amuser et améliorer mon niveau de français.

L'enquêteur : Échangez-vous par e-mail avec des Français ?

Wonjin : Oui, avec la secrétaire de l'école. Un jour la secrétaire m'a demandé de confirmer une chose par texto et elle a écrit « pas » à la place de « par », donc je me suis trompée et j'ai constaté qu'il voulait autre chose par texto, donc c'était *par* et non pas *pas*, alors j'ai dû lui envoyer un autre texto.

L'enquêteur : Avez-vous l'impression de changer de comportement en parlant français ?

Wonjin : Je pense que je me comporte pareil en parlant français ou coréen.

L'enquêteur : Avez-vous recours à des éléments de votre culture d'origine lorsque vous vous exprimez en français ? Comment ?

Wonjin : Parfois je parle de la différence culturelle entre mon pays et la France.

L'enquêteur : La culture française est-elle accessible pour vous ? Pourquoi ?

Wonjin : Elle n'est pas difficile, mais différente. Parfois, elle est un peu difficile parce que je ne suis pas habituée à cette culture.

L'enquêteur : Pour quelles raisons la culture française vous intéresse-t-elle ?

Wonjin : Parce qu'elle est très différente de la culture coréenne. Quand j'étais en Corée, j'ai appris sur l'histoire de l'Art donc j'ai appris beaucoup sur la France. Enfin, je m'intéresse beaucoup à l'Art et à l'histoire, car c'est ma spécialité à l'université.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un étudiant dans ou en dehors de la salle de classe ? Pourquoi ?

Wonjin : Je n'ai pas eu beaucoup de problèmes dans la classe, mais parfois je ne comprends pas très bien quand on se parle entre nous ; mais ce n'est pas trop grave. Il y a une fille qui a toujours un problème, elle n'est jamais contente.

L'enquêteur : Avez-vous eu un problème avec un de vos professeurs ? Pour quelle raison ?

Wonjin : Parfois la professeure est un peu stricte, elle dit « il ne faut pas faire ceci, il ne faut pas faire cela », donc elle est un peu sévère.

L'enquêteur : Parlez-moi de ce que vous aimez dans votre cours de français et de ce que vous n'aimez pas.

Wonjin : J'aime le travail au laboratoire, car on peut réécouter plusieurs fois le même enregistrement audio. En général je suis timide, donc je ne demande pas à la professeure de

répéter quelque chose pour moi et j'ai toujours peur d'interrompre la classe. En Corée, en général, les apprenants ne posent pas souvent de questions à leurs professeurs.

L'enquêteur : Comparez-vous la culture française à votre propre culture ? Pourquoi ?

Wonjin : Oui, je fais des comparaisons par rapport aux horaires des repas, car en Corée les gens dînent à 5 ou à 6 heures ; par contre, en France, c'est à 8 ou à 9 heures. En Corée on se couche vers 11 h, donc on mange une petite chose plus tard.

L'enquêteur : Les médias dans votre pays d'origine reflètent-ils correctement l'image réelle de la France ?

Wonjin : Dans les journaux, on voit souvent la France, la vraie, mais dans les films et les romans c'est différent de la réalité.

L'enquêteur : Dans la classe de langue, apprenez-vous des informations ou sur des sujets dont vous vous servez directement en dehors de la salle de classe ? Donnez-moi des exemples.

Wonjin : Oui, je pense. Les sujets que je peux les appliquer directement en dehors de la salle de classe sont les sujets politiques, culturels et sociaux.

L'enquêteur : Trouvez-vous que vous êtes différente des autres étudiants qui viennent d'autres pays dans la classe ?

Wonjin : Parfois, les apprenants dans la classe font des gestes qui sont impolis pour moi. Je pense que c'est à cause de la différence culturelle entre nous. Par exemple, un jour, une fille pose son pied sur une chaise à côté d'elle ; pour moi, ce geste est malpoli. En tout cas je ne sais pas si je dérange quelqu'un dans la classe.

L'enquêteur : Vous sentez-vous étrangère dans la classe ? Pourquoi ?

Wonjin : Oui, je pense que mon visage est différent et mon français n'est pas très bien.

L'enquêteur : Aimez-vous plutôt apprendre sur la vie quotidienne des Français ou sur la culture, la musique, l'art et histoire ? Pourquoi ?

Wonjin : J'aime apprendre sur la vie quotidienne, mais aussi sur l'Art et l'histoire. J'aime la musique, mais je n'écoute pas de chansons françaises, car je ne comprends pas bien encore le français.

L'enquêteur : Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?

Wonjin : Non, mon quotidien en France est différent de celui en Corée. En Corée, quand je n'ai pas de cours, je sors avec mes amis pour prendre un café, parler ou travailler ensemble, mais en France, je ne sors pas beaucoup, car il n'y a pas des cafés comme les cafés coréens et je n'ai pas mes amis ici. Mes amis me manquent bien sûr.

L'enquêteur : Pensez-vous que votre gestuelle change en fonction de la langue que vous parlez ?

Wonjin : Je ne sais pas exactement.

L'enquêteur : Vous est-il déjà arrivé d'avoir honte en classe ? Était-ce lié à des situations ou à des contextes particuliers ? pouvez-vous développer ?

Wonjin : Aucune situation ni information me fait honte ; je ne le pense pas.

L'enquêteur : Que faut-il apprendre pour pouvoir s'intégrer dans la société française ? Est-ce que vous cherchez à vous intégrer ici ? Comment ?

Wonjin : Maintenant je prépare mon entrée dans une École et plus tard je trouverai peut-être un boulot en France, mais je pense que ce n'est pas facile pour un étranger de trouver un travail en France.

L'enquêteur : Vous comportez-vous différemment en classe de langue et ailleurs ? En quel sens ?

Wonjin : Je pense que je suis toujours la même.

L'enquêteur : Comment êtes-vous positionnés dans la salle de classe ? Aimez-vous changer votre place et travailler avec d'autres personnes ? Travaillez-vous souvent avec la même personne ? La professeure change-t-elle votre place de temps à autre ?

Wonjin : J'aime travailler avec n'importe qui, surtout les filles [il y a un seul garçon dans la classe de Wonjin]. J'aime travailler avec une fille chinoise. Parfois je change de place, mais sans une raison précise, c'est juste changer pour changer. Je travaille souvent avec une étudiante coréenne dans la classe, car c'est facile pour moi de travailler avec elle. Je travaille avec elle, car il y a trop peu de différences entre nous et si on rencontre une difficulté dans la classe on peut en discuter en coréen.

L'enquêteur : Y a-t-il un étudiant qui vous dérange dans la classe ? Pourquoi êtes-vous dérangé par lui ?

Wonjin : Oui, un étudiant chinois. Ce garçon est gentil, mais il n'écoute jamais les autres.

L'enquêteur : Comment pensez-vous pouvoir dépasser les contraintes de nature culturelle durant votre séjour en France ?

Wonjin : Il faut parler français avec les gens.

L'enquêteur : Est-ce que votre apprentissage de la langue en cours s'est reflété par un changement de comportement ?

Wonjin : Je ne sens pas vraiment s'il a changé mon comportement… Peut-être.

L'enquêteur : Quels sujets travaillez-vous dans votre classe de français ?

Wonjin : On travaille la vie sociale et politique.

L'enquêteur : Est-ce vous avez une préférence (ou une hiérarchie) entre votre culture et la culture française ?

Wonjin : Je préfère la culture coréenne, car elle est plus proche de moi et je suis habitué à cette culture. J'aime bien les Arts, mais en Corée les artistes ne vivent pas bien de leurs travaux d'artiste, par contre en France, les artistes vivent très bien et ils sont nombreux.

L'enquêteur : Avez-vous travaillé dans votre classe de français avec un étudiant une seule fois ? Pourquoi ?

Wonjin : Non. La professeure change souvent nos places.

L'enquêteur : Croyez-vous ressembler aux Français ? En quel sens ?

Wonjin : Je suis différente. Mon visage est différent. Les Français sont bien ouverts par rapport aux Coréens.

L'enquêteur : Contactez-vous les autres étudiants étrangers qui sont dans votre classe de français en dehors de la salle de classe ? Pourquoi le faites-vous ?

Wonjin : Oui, mais pas beaucoup. On sort ensemble, mais pas souvent.

L'enquêteur : Qu'est-ce qu'une personne cultivée dans votre pays ?

Wonjin : Ce sont plutôt les artistes et les écrivains.

L'enquêteur : Votre professeure accorde-t-elle une attention particulière à votre langue et votre culture ou à d'autres langues et cultures étrangères dans la salle classe ?

Wonjin : Oui, elle a parlé de la tension entre les deux Corées.

L'enquêteur : Avez-vous des difficultés pour créer des liens avec les Français ? Quels sont vos lieux de socialisation avec eux ?

Wonjin : Oui. Je pense que mon intégration dans la société française est difficile maintenant, car il m'est difficile de rencontrer les Français. Au CUEF, il n'y a que d'étudiants étrangers. Je pourrai peut-être rencontrer les Français dans ma future École. Je n'ai pas cherché les Français, car je suis toujours occupée.

ANNEXE 3 - DONNÉES COMPLÉMENTAIRES (REPRÉSENTATIONS, EXPÉRIENCES DE COMMUNICATION ET AUTRES)

Tableau 1 - *Les représentations antérieures en chiffres*

Interviewé.e	N	Âge	Niveau	Hommes / Images +	Hommes / Images -	Femmes / Images +	Femmes / Images -	H&F*/ Images +	H&F / Images -	France / Images +	France / Images -	Français / Images +	Français / Images -	Images neutres
Aladin	IQ	39	B1.6	1	0	2	2	1	2	**5**	**1**	**4**	**4**	**0**
Safa	IQ	40	A2.2	0	0	0	0	3	0	**8**	**0**	**3**	**0**	**1**
Chila	CA	20	A2.5	2	0	1	0	2	0	**3**	**0**	**5**	**0**	**0**
Jess	CA	24	A2.5	1	0	0	0	1	1	**1**	**0**	**2**	**1**	**0**
Joyce	CA	20	B1.1	0	0	0	0	4	1	**4**	**0**	**4**	**1**	**1**
Justin	CA	25	B2.6	0	0	0	0	4	2	**6**	**2**	**4**	**2**	**2**
Michelle	CA	21	B1.2	0	0	0	0	1	1	**4**	**0**	**1**	**1**	**1**
Faith	NG	22	A2.3	2	0	1	0	2	1	**3**	**1**	**5**	**1**	**0**
Frederick	NG	21	B1.8	2	1	1	0	3	2	**6**	**0**	**6**	**3**	**0**
Guilherme	BR	21	B1.3	0	0	3	0	0	2	**5**	**0**	**3**	**2**	**0**
Helen	BR	28	A1.8	2	0	0	0	0	1	**4**	**0**	**2**	**1**	**0**
Emmanuelle	BR	21	A1.8	0	0	0	0	4	1	**14**	**0**	**4**	**1**	**0**
Pâmella	BR	20	B1.3	0	0	1	2	3	3	**3**	**0**	**4**	**5**	**0**
Soonmi	KR	21	B2.3	0	0	0	0	0	0	**4**	**0**	**0**	**0**	**0**
Wonjin	KR	23	B2.3	0	0	0	0	0	0	**2**	**0**	**0**	**0**	**0**
Lola	CN	23	B2.5	1	0	0	0	3	0	**3**	**1**	**4**	**0**	**0**
Diane	CN	23	A2.2	2	0	1	0	1	6	**3**	**1**	**4**	**6**	**0**
Éveline	CN	23	A2.2	0	0	1	0	2	1	**4**	**1**	**3**	**1**	**1**
Olivia	CN	20	B1.6	1	0	1	0	9	2	**6**	**0**	**11**	**2**	**0**
Tintin	CN	19	B1.2	3	2	5	1	3	2	**3**	**1**	**11**	**5**	**0**
Petar	BG	30	B1.5	0	0	0	0	0	0	**0**	**0**	**0**	**0**	**2**
Anne	DE	32	A2.2	0	0	0	0	0	4	**3**	**1**	**0**	**4**	**0**
Inma	ES	25	B1.1	1	0	0	0	1	2	**5**	**0**	**2**	**2**	**0**
Lena	SZ	29	B1.1	0	1	2	0	0	3	**3**	**0**	**2**	**4**	**0**
Linda	TW	33	B1.8	1	0	1	0	2	1	**1**	**0**	**4**	**1**	**1**
Nayef	SA	21	A2.3	0	0	0	0	0	3	**2**	**1**	**0**	**3**	**0**
Total (262 images antérieures)				19	4	20	5	49	41	***105***	***10***	***88***	***50***	***9***

H&M pour hommes et femmes sans distinction de genre

Tableau 2 - *Les représentations actuelles en chiffres*

Interviewé.e	Nationalité	Âge	Niveau	Hommes / Images +	Hommes / Images -	Femmes / Images +	Femmes / Images -	H&F*/ Images +	H&F / Images -	France / Images +	France / Images -	Français / Images +	Français / Images -
Aladin	IQ	39	B1.6	0	0	0	0	1	5	**3**	**0**	**1**	**5**
Safa	IQ	40	A2.2	0	0	0	0	3	10	**0**	**1**	**3**	**10**
Chila	CA	20	A2.5	0	0	0	0	1	1	**2**	**2**	**1**	**1**
Jess	CA	24	A2.5	0	6	1	2	0	4	**1**	**0**	**1**	**12**
Joyce	CA	20	B1.1	0	0	0	0	6	4	**1**	**0**	**6**	**4**
Justin	CA	25	B2.6	0	0	0	0	2	0	**5**	**1**	**2**	**0**
Michelle	CA	21	B1.2	0	0	0	0	1	1	**2**	**4**	**1**	**1**
Faith	NG	22	A2.3	0	2	1	1	1	3	**3**	**1**	**2**	**6**
Frederick	NG	21	B1.8	0	0	0	0	3	4	**0**	**0**	**3**	**4**
Guilherme	BR	21	B1.3	0	0	3	0	1	3	**1**	**1**	**4**	**3**
Helen	BR	28	A1.8	0	0	0	1	2	5	**1**	**0**	**2**	**6**
Emmanuelle	BR	21	A1.8	1	0	0	1	1	3	**1**	**1**	**2**	**4**
Pâmella	BR	20	B1.3	0	0	0	0	1	4	**4**	**2**	**1**	**4**
Soonmi	KR	21	B2.3	0	0	0	0	0	1	**0**	**3**	**0**	**1**
Wonjin	KR	23	B2.3	0	0	0	0	2	2	**1**	**1**	**2**	**2**
Lola	CN	23	B2.5	0	0	0	0	1	6	**2**	**0**	**1**	**6**
Diane	CN	23	A2.2	0	0	0	0	1	4	**0**	**3**	**1**	**4**
Éveline	CN	23	A2.2	0	0	0	0	2	6	**0**	**2**	**2**	**6**
Olivia	CN	20	B1.6	0	0	0	1	3	4	**2**	**3**	**3**	**5**
Tintin	CN	19	B1.2	0	0	1	1	2	6	**0**	**1**	**3**	**7**
Petar	BG	30	B1.5	0	0	1	1	4	5	**0**	**0**	**5**	**6**
Anne	DE	32	A2.2	0	0	1	0	2	3	**0**	**1**	**3**	**3**
Inma	ES	25	B1.1	0	0	0	0	4	4	**0**	**1**	**4**	**4**
Lena	SZ	29	B1.1	0	0	0	0	2	4	**2**	**4**	**2**	**4**
Linda	TW	33	B1.8	0	0	0	0	2	3	**0**	**2**	**2**	**3**
Nayef	SA	21	A2.3	0	0	2	0	3	0	**0**	**0**	**5**	**0**
Total (238 images actuelles)				1	8	10	8	51	95	***31***	***34***	***62***	***111***

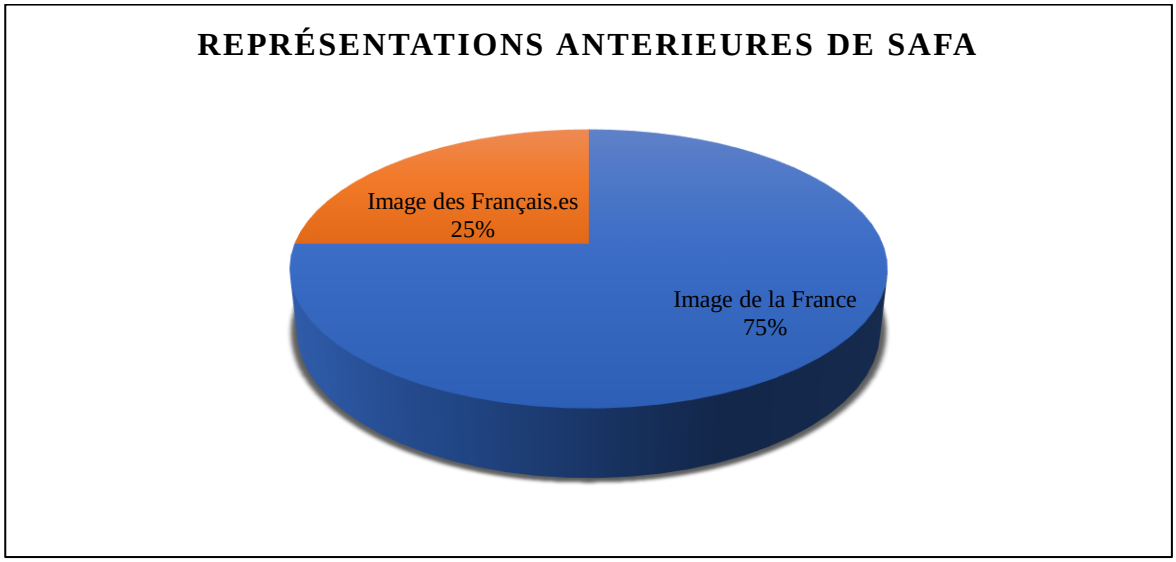
H&M pour hommes et femmes sans distinction de genre

Représentations antérieures de Safa

Tableau 3 - ***Les représentations antérieures de Safa, irakien***

Interviewé	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Safa	40	A2.2	6 mois	**14 jours** avant de venir en France	1. Le pays de l'amour et de beauté 2. Pays de la liberté 3. Un pays dans lequel on accepte l'autre 4. Pays de l'égalité entre les deux sexes 5. Pays de la civilisation 6. Pays de la propreté 7. La mère de l'Europ 8. La culture Française est appréciée 9. Le français ne sert rien à Safa en Irak *(image neutre)*	1. Les Français.es sont beaux/belles 2. Les Français.es n'endommagent pas les biens publics 3. Les Français.es ne se disputent pas pour des vaines raisons

Figure 1 - ***Les représentations antérieures de Safa, irakien***



Représentations antérieures d'Aladin et Safa, irakiens

Figure 2 - ***Représentations antérieures de Safa et Aladin, irakiens***

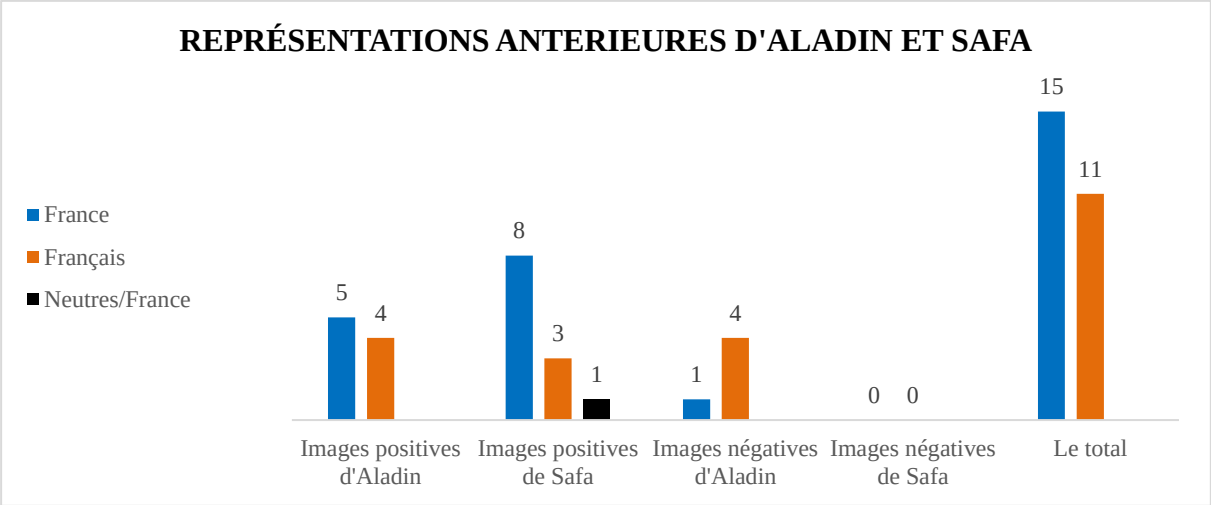


Figure 3 - ***Images antérieures d'Aladin et Safa, irakiens***

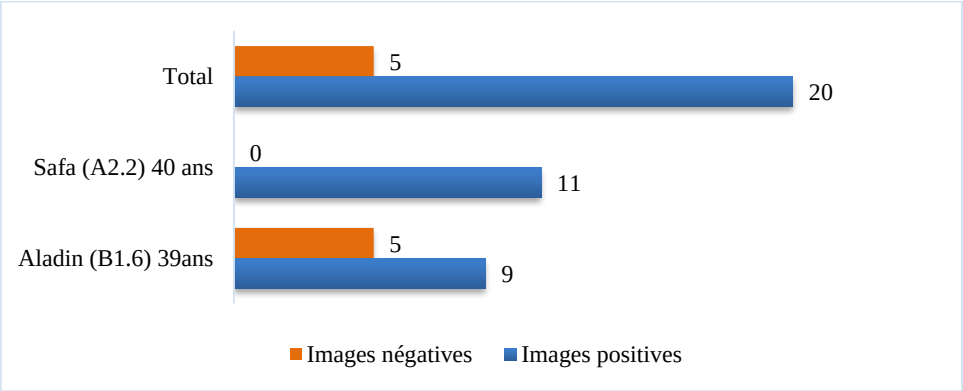
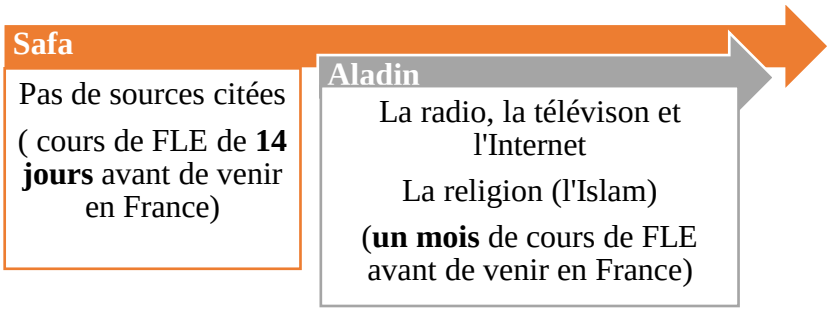


Figure 4 - ***Les sources des représentations antérieures de Safa et Aladin, irakiens***

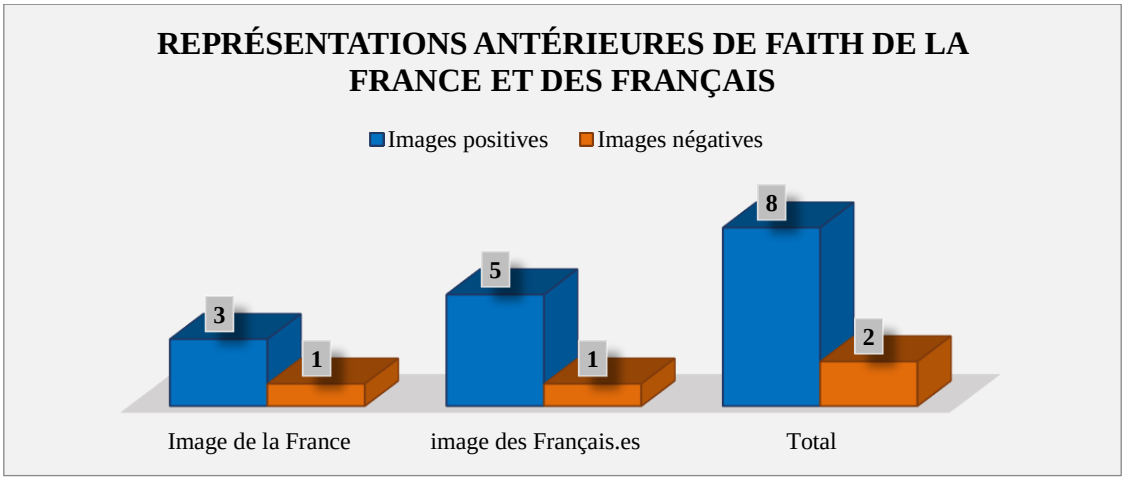


Représentations antérieures de Faith, nigériane

Tableau 4 - ***Les représentations antérieures de Faith, nigériane***

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Faith	22	A2.3	4 mois	3 ans (dans le cadre de sa licence LEA français)	1. La France est un beau pays, 2. La France est le pays de la mode. 3. La France est romantique 4. Les seules personnes qui font des problèmes en France sont les Arabes	1. Tous les Français sont gentils, 2. Ils/elles aiment beaucoup les étrangers 3. Les Français.es sont un peu racistes 4. Je pensais que les hommes en France sont très romantiques 5. Les hommes en France aiment les filles « noires » 6. Je pensais (comme ci comme ça) que les Françaises sont belles

Figure 5 - ***Les représentations antérieures de Faith, nigériane***



Représentations antérieures de Frederick, nigérian

Tableau 5 - ***Les représentations antérieures de Frederick, nigérian***

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Frederick	21	B1.8	4 mois	**3ans** (dans le cadre de sa licence LEA français)	1. La France est un grand pays qui a une culture 2. C'est un vieux pays parce qu'ils ont fait une révolution cela fait longtemps 3. C'est un pays très développé 4. Le français est une belle langue 5. Un pays riche parce que cela fait longtemps qu'ils ont fait leur révolution 6. Un pays très bien développé en économie	1. Les Français.es africain.e.s sont gentil.le.s, mais pas très gentil.le.s 2. Les Français.es sont très sympathiques et très mignon.ne.s 3. Les Français.es sont toujours calmes 4. Les Français.es sont pressé.e.s tout le temps, ils courent toujours pour faire des choses 5. Les Françaises sont belles 6. Les Français.es lisent beaucoup 7. Les hommes sont toujours timides 8. Les hommes sont toujours innocents 9. Les hommes ne font pas de choses bizarres et mauvaises

Figure 6 - ***Les représentations antérieures de Frederick, nigérian***

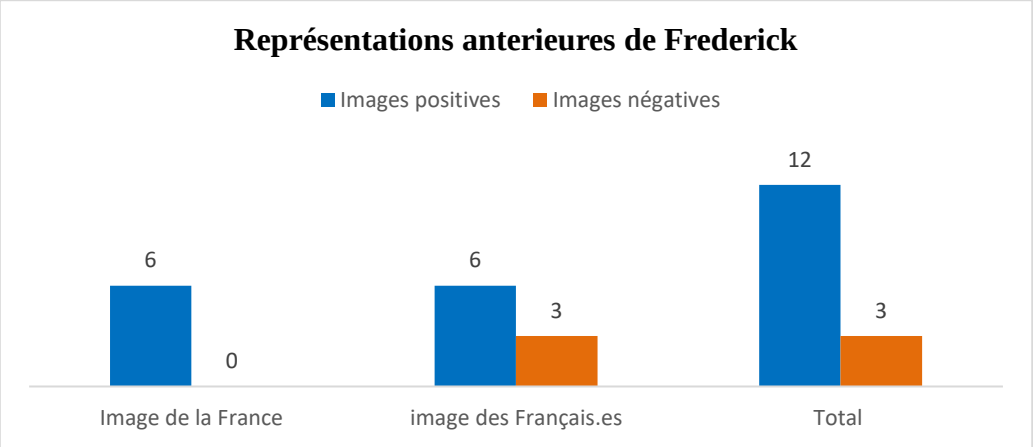
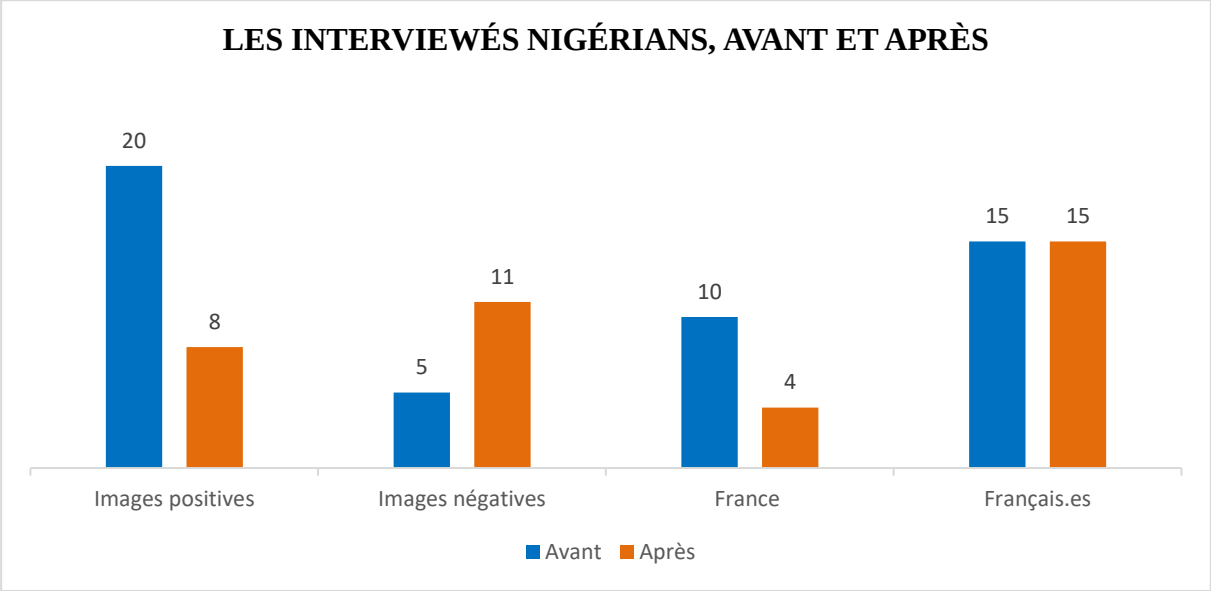


Tableau 6 - *Les représentations antérieures et actuelles de Faith et Frederick, nigérians*

Interviewé	Sur la France		Sur les Français.es	
	AVANT	**APRÈS**	**AVANT**	**APRÈS**
FAITH (4 mois en FR)	1. La France est un beau pays, 2. La France est le pays de la mode. 3. La France est romantique 4. Les seules personnes qui font des problèmes en France sont les Arabes	1. La France est un beau pays. 2. Les services administratifs en France fonctionnent très bien. 3. Le système de transports est très bien en France. 4. Je pensais que la France est romantique, mais après que je suis là je ne le pense pas vraiment.	1. Tous les Français sont gentils, 2. Ils/elles aiment beaucoup les étrangers, 3. Les Français.es sont un peu racistes, 4. Je pensais que les hommes en France sont très romantiques 5. Je pensais que les hommes en France aiment les filles « noires », 6. Je pensais (comme ci comme ça) que les Françaises sont belles.	1. Je pensais que les Français.es sont un peu racistes, mais je trouve que ce n'est pas vrai 2. Je pensais que les hommes en France sont très romantiques et aiment les filles « noires », mais je ne le pense pas maintenant 3. Je pense que les Français.es sont timides, si je rencontre quelqu'un aujourd'hui, le lendemain il fait semblant de ne pas me reconnaître et cela n'est pas bien 4. Les garçons français sont très timides lorsqu'on les rencontre pour la première fois, mais petit à petit, cette timidité disparaît 5. Les Françaises sont belles et c'est la vérité 6. Les Françaises ne sont pas gentilles 7. Il n'y a pas d'affection dans les relations copain/copine en France, mais seulement *you meet just once and, if you like so, you have fun together and that's all, there is no affection and after that's all* 8. Les Nigérians mangent plus que les Français, parce qu'il y a moins de plats français que de plats nigérians

FREDERICK (4 mois en FR)	1. La France est un grand pays qui a une culture 2. C'est un vieux pays parce qu'ils ont fait une révolution cela fait longtemps 3. C'est un pays très développé 4. Le français est une belle langue 5. C'est un pays riche parce que cela fait longtemps qu'ils ont fait leur révolution 6. Pays très bien développé en économie		1. Les Français africains sont gentils, mais pas très gentils 2. Les Français sont très sympathiques et très mignons 3. Les Français sont toujours calmes 4. Les Français sont pressés tout le temps, ils courent toujours pour faire des choses 5. Les Françaises sont belles 6. Les Français lisent beaucoup 7. Les hommes sont toujours timides 8. Les hommes sont toujours innocents 9. Les hommes ne font pas de choses bizarres et mauvaises	1. Les Français.es sont toujours pressé.e.s pour faire leurs affaires, surtout la façon dont ils/elles mangent et parlent avec les gens 2. Ils/elles sont très sympathiques aussi 3. Les Français.es sont riches 4. Les gens sont toujours d'accord avec les règles imposées par le gouvernement 5. Les Français.es s'habillent bizarrement 6. Les Français.es s'embrassent en pleine bouche en public et ce n'est pas bien 7. Les Français.es font trop la fête

Figure 7 - ***Les représentations antérieures et actuelles de Faith et Frederick, nigérians***

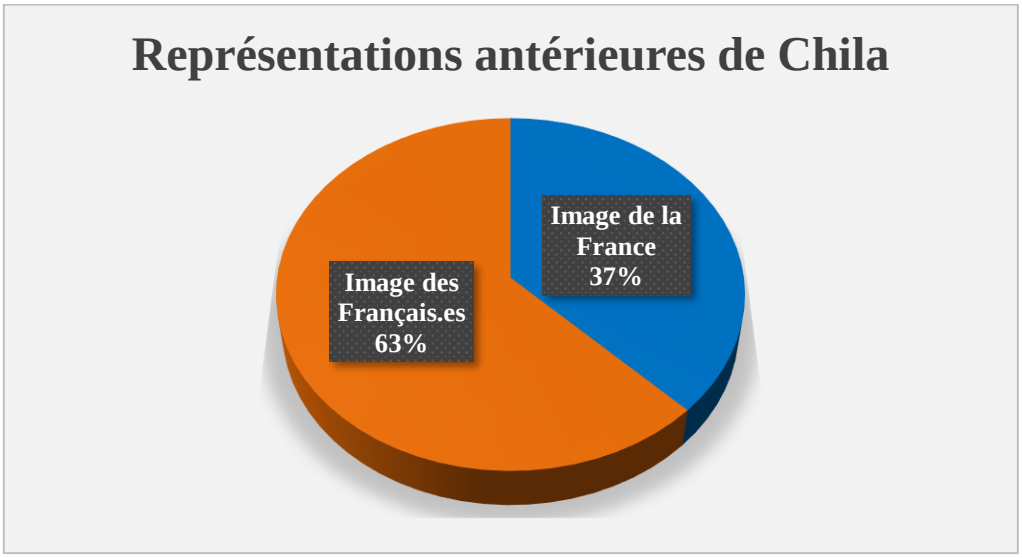


Représentations antérieures de Chila, canadienne

Tableau 7 - ***Les représentations antérieures de Chila, canadienne***

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Chila	20	A2.5	18 jours	De 9 à 14 ans, obligatoirement : à 15 ans comme choix personnel : **7 ans** à l'école plus un cours de français à l'université	1. Le vin 2. La mode 3. La vie nocturne animée	1. Les Français.es sont relaxé.e.s 2. Il n'y a pas beaucoup d'obèses en France 3. Les Françaises sont minces 4. Les garçons français sont plus beaux que les garçons canadiens 5. Les garçons français ont les cheveux foncés

Figure 8 - ***Les représentations antérieures de Chila, canadienne***

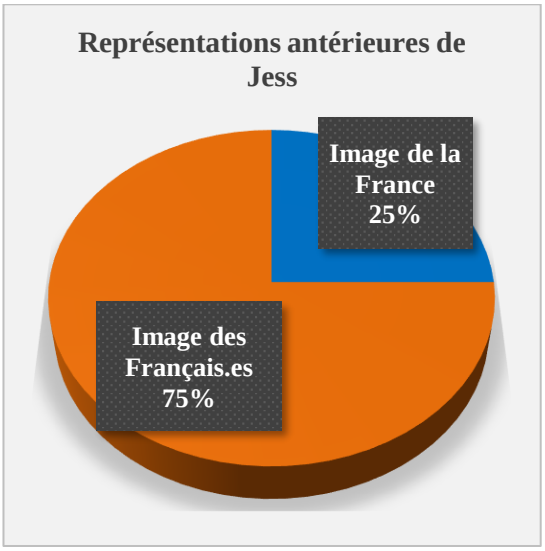


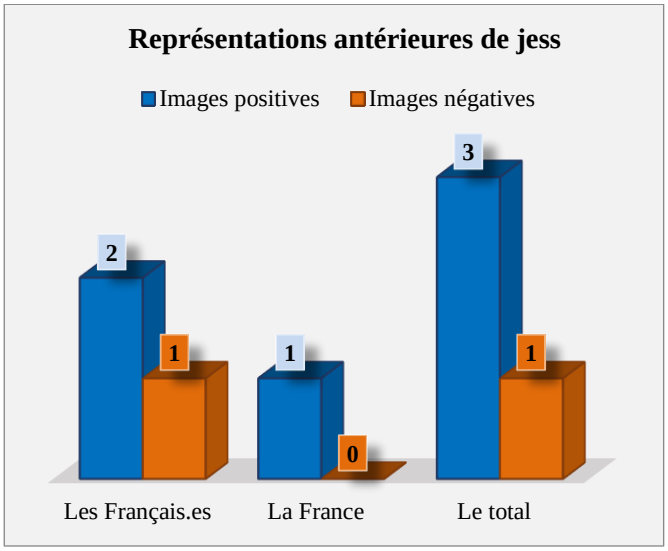
Représentations antérieures de Jess, canadienne

Tableau 8 - ***Les représentations antérieures de Jess, canadienne***

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis en France	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Jess	24	A2.5	1 mois	7 ans au lycée et au collège au Canada	1. La nourriture est très bonne	1. Les gens sont gentils 2. Les garçons français sont romantiques 3. Beaucoup de Français, mais pas tous, ne se montrent pas partant pour vous aider si vous leur parlez en anglais

Figure 9 - ***Les représentations antérieures de Jess, canadienne***



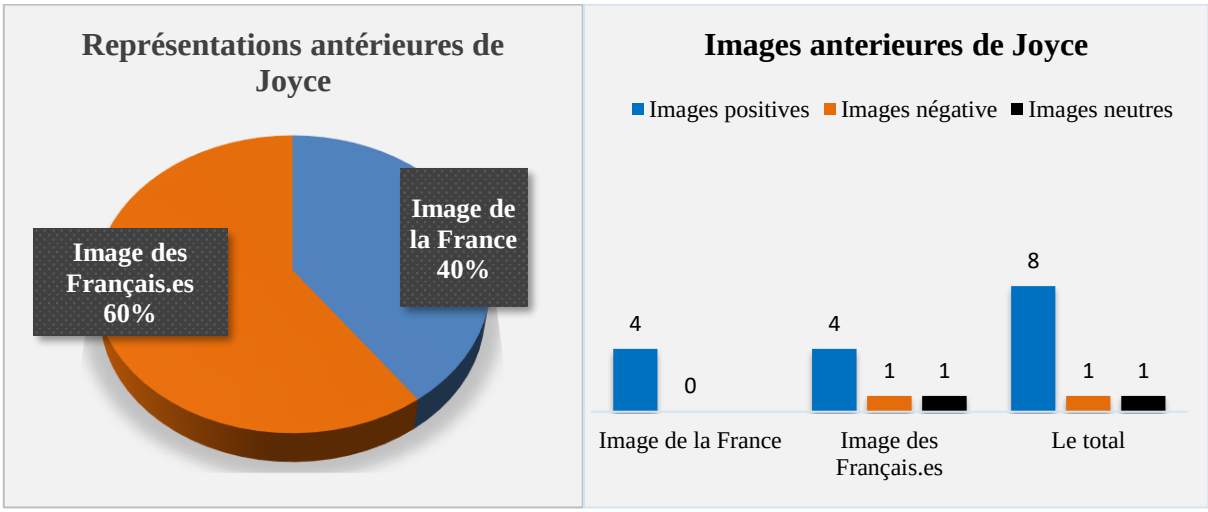


Représentations antérieures de Joyce, canadienne

Tableau 9 - ***Les représentations antérieures de Joyce, canadienne***

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Joyce	20	B1.1	2 semaines	8 ans à l'école au Canada et 9 semaines au Québec avant de venir en France	1. Un très beau pays 2. Une riche histoire 3. Beaucoup de musées 4. Plus de lois qui règlent la production alimentaire qu'au Canada et aux États-Unis	1. Les Français.es sont malpoli.e.s 2. Les Français.es mangent du délicieux fromage 3. Les habitants de l'Europe de l'Ouest se ressemblent 4. Les Français.es mangent plus sainement que les Américains et les Canadiens 5. Les Français.es sont moins obèses que les Américains et les Canadiens 6. Les Français.es ne travaillent pas beaucoup

Figure 10 - ***Les représentations antérieures de Joyce, canadienne***

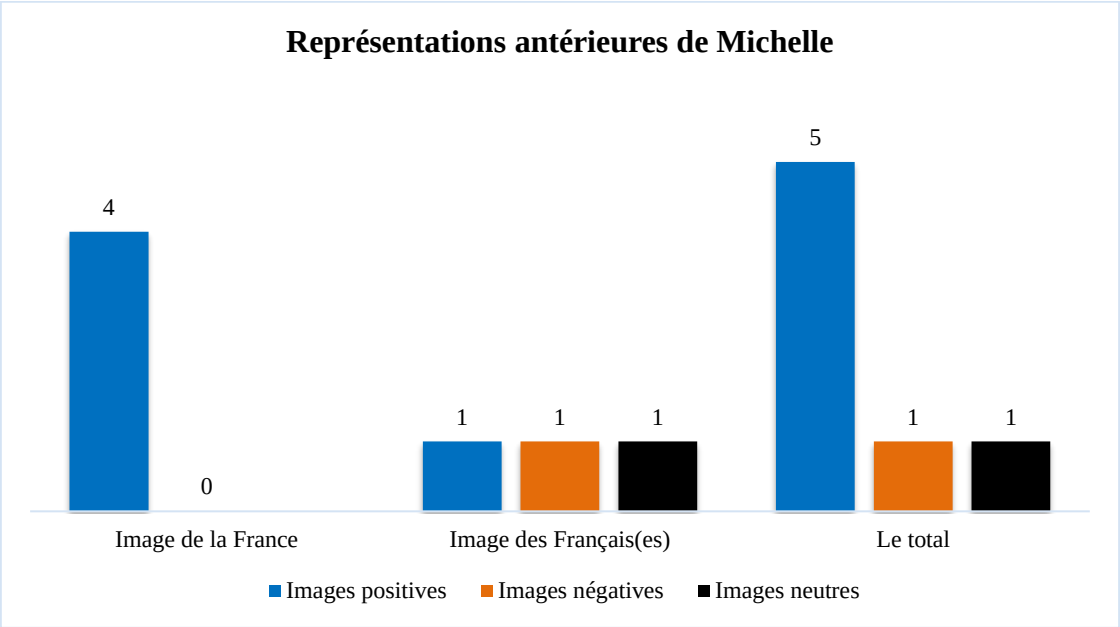


Représentations antérieures de Michelle, canadienne

Tableau 10 - ***Les représentations antérieures de Michelle, canadienne***

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Michelle	21	B1.2	12 jours	**7 ans** de français au Canada à l'école (entre 10 et 17 ans) plus **un été** passé à Montréal	1. La tour Eiffel, les Champs-Élysées, l'Arc de Triomphe, les bâtiments (Paris) 2. Les petits cafés 3. La nourriture 4. En France, les lois sont plus tolérantes en ce qui concerne la consommation d'alcool qu'au Canada	1. Les Français.es sont différent.e.s des Québécois 2. Ils/elles ressemblent plus aux Québécois qu'aux habitants de Vancouver 3. Les étudiants français boivent plus de vin que les étudiants canadiens

Figure 11 - ***Les représentations antérieures de Michelle, canadienne***



Représentations antérieures de Justin, canadien

Tableau 11 - *Les représentations antérieures de Justin, canadien*

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis en France	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Justin	25	B2.6	2 semaines	**2 ans et demi** à l'université	1. Les manifestations 2. Les banlieues 3. Le racisme 4. Le bon vin 5. Le fromage bon marché 6. La France est romantique 7. Paris est romantique 8. La beauté de la langue française	1. Les Français.es sont fier.ère.s de la Révolution française et de leur Histoire 2. Ils/elles sont amicaux.ales 3. Ils/elles prêtent beaucoup d'attention à la politique contrairement aux Canadiens 4. Ils/elles font beaucoup d'activités en plein air (randonnée, pique-nique…) 5. Les Françaises sont comme les autres femmes dans les autres pays 6. Ils/elles n'aiment pas parler anglais et préfèrent parler français 7. Ils/elles sont à gauche 8. Ils/elles se moquent de l'accent des Canadiens et des Américains lorsque ceux-ci parlent français

Figure 12 - *Les représentations antérieures de Justin, canadien*

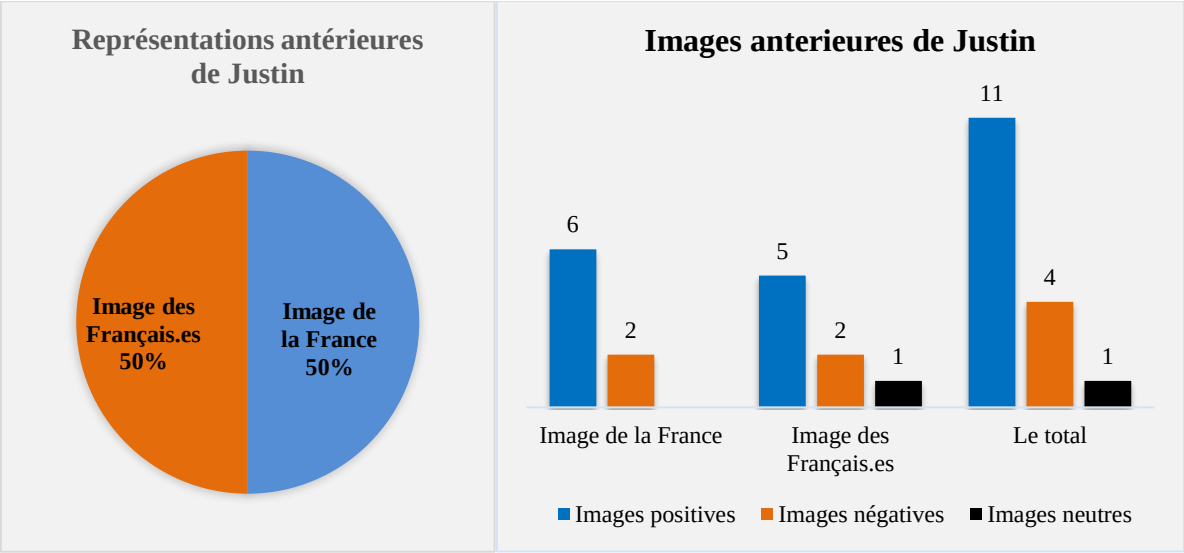


Figure 13 - Les représentations antérieures des enquêté.e.s canadien.ne.s

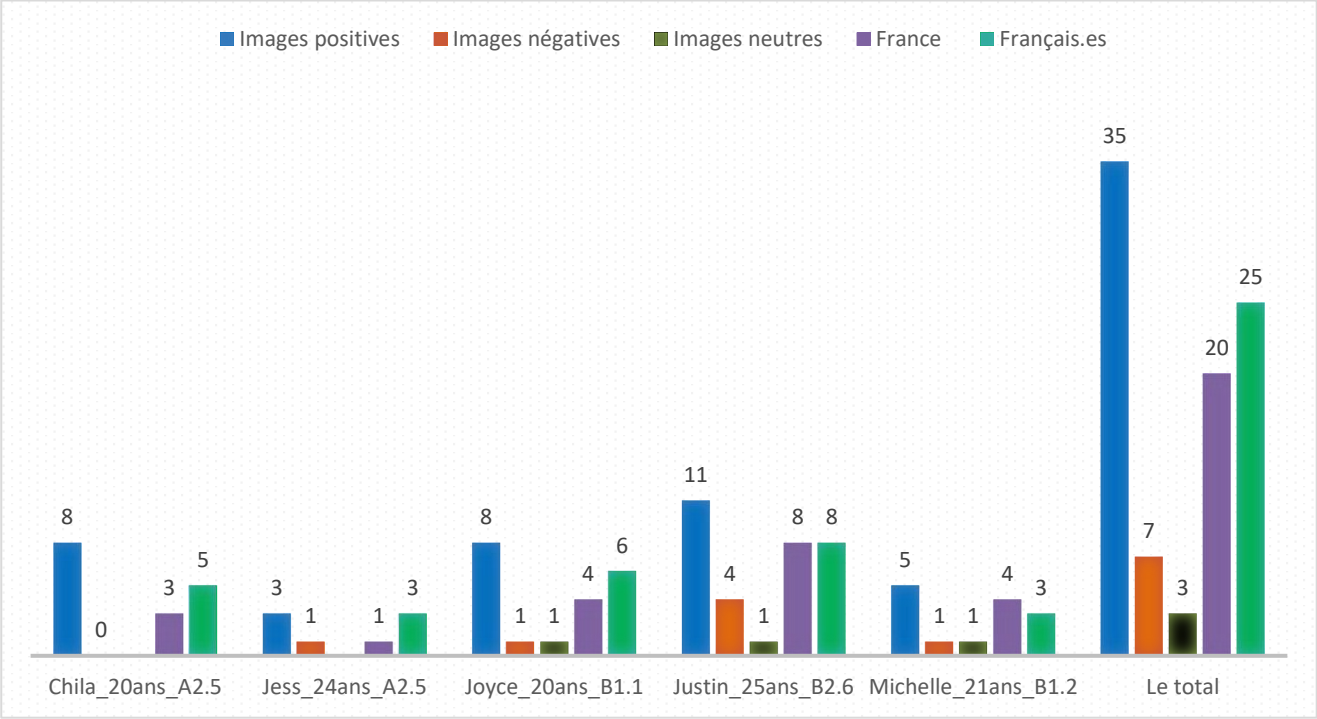


Tableau 12 - *Les représentations antérieures de la France des enquêté.e.s canadien.ne.s*

Interviewé	Âge	Niveau	En France depuis/Durée de cours de FLE suivis	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France
Chila	20	A2.5	18 jours	**7 ans** à l'école plus un cours de français à l'université.	1. Le vin 2. La mode 3. Une vie nocturne animée
Jess	24	A2.5	1 mois	**7 ans** au lycée et au collège au Canada	1. La nourriture est très bonne
Joyce	20	B1.1	2 semaines	**8 ans** à l'école au Canada et **9 semaines** au Québec	1. Un très beau pays 2. Une riche histoire 3. Beaucoup de musées 4. Plus de lois qui règlent la production alimentaire qu'au Canada

Justin	25	B2.6	2 semaines	**2 ans et demi** à l'université	1. Les manifestations 2. Les banlieues 3. Le racisme 4. Le bon vin 5. Le fromage bon marché 6. La France est romantique 7. Paris est romantique 8. La beauté de la langue française
Michelle	21	B1.2	12 jours	**7 ans** de français au Canada à l'école, plus **un été** passé à Montréal	1. La tour Eiffel, les Champs-Élysées, l'Arc de Triomphe, les bâtiments (Paris) 2. Les petits cafés 3. La nourriture 4. En France, les lois sont plus tolérantes en ce qui concerne la consommation d'alcool qu'au Canada

Tableau 13 - ***Les représentations antérieures des Français des enquêté.e.s canadien.ne.s***

Interviewé	Âge	Niveau	En France depuis/ cours de FLE suivis en France	Formation de FLE avant de venir en France	Représentations antérieures des Français.es
Chila	20	A2.5	18 jours	**7 ans** à l'école plus un cours de français à l'université.	1. Les Français.es sont relaxé.e.s 2. Il n'y a pas beaucoup d'obèses en France 3. Les Françaises sont minces 4. Les garçons français sont plus beaux que les garçons canadiens 5. Les garçons français ont les cheveux foncés
Jess	24	A2.5	1 mois	**7 ans** au lycée et au collège au Canada	1. Les gens sont gentils 2. Les garçons français sont romantiques 3. Beaucoup de Français, mais pas tous, ne se montrent pas partant pour vous aider si vous leur parlez en anglais

Joyce	20	B1.1	2 semaines	**8 ans** à l'école au Canada et **9 semaines** au Québec avant de venir en France	1. Les Français.es sont malpoli.e.s 2. Les Français.es mangent du délicieux fromage 3. Les habitants de l'Europe de l'Ouest se ressemblent 4. Les Français.es mangent plus sainement que les Américains et les Canadiens 5. Les Français.es sont moins obèses que les Américains et les Canadiens 6. Les Français.es ne travaillent pas beaucoup
Justin	25	B2.6	2 semaines	**2 ans et demi** à l'université	1. Les Français.es sont fier.ère.s de la Révolution française et de leur Histoire 2. Ils/elles sont amicaux.ales 3. Ils/elles prêtent beaucoup d'attention à la politique contrairement aux Canadiens 4. Ils/elles font beaucoup d'activités en plein air (randonnée, pique-nique…) 5. Les Françaises sont comme les autres femmes dans les autres pays 6. Ils/elles n'aiment pas parler anglais et préfèrent parler français 7. Ils/elles sont à gauche 8. Ils/elles se moquent de l'accent des Canadiens et des Américains lorsque ceux-ci parlent français
Michelle	21	B1.2	12 jours	**7 ans** de français au Canada ; à l'école, plus **un été** passé à Montréal	1. Les Français.es sont différent.e.s des Québécois 2. Ils/elles ressemblent plus aux Québécois qu'aux habitants de Vancouver 3. Les étudiants français boivent plus de vin que les étudiants canadiens

Figure 14 - *Sources des représentations antérieures des enquêté.e.s canadien.ne.s*

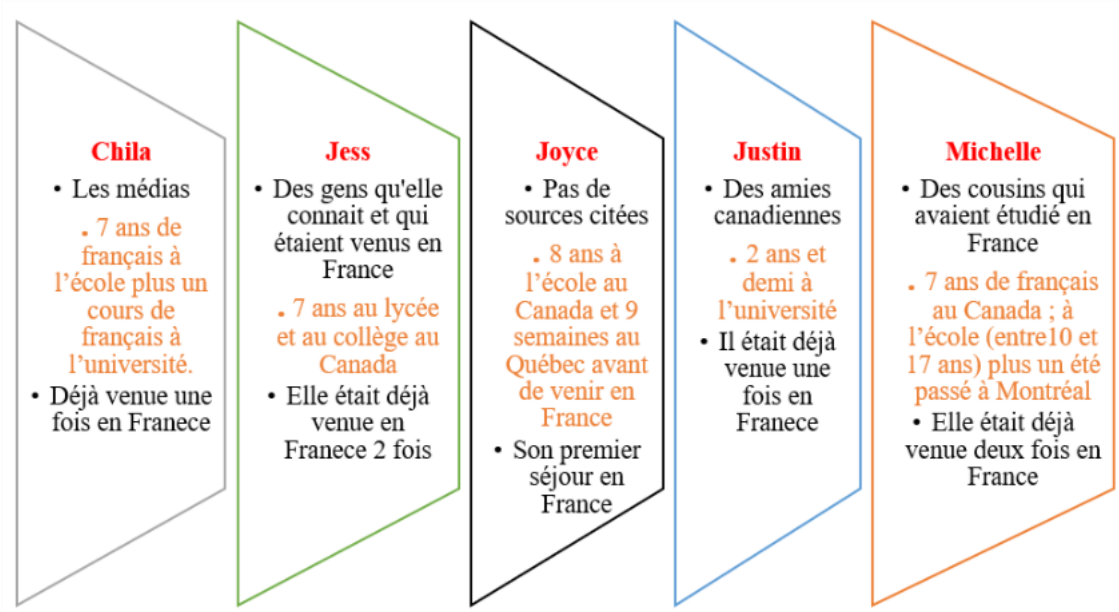


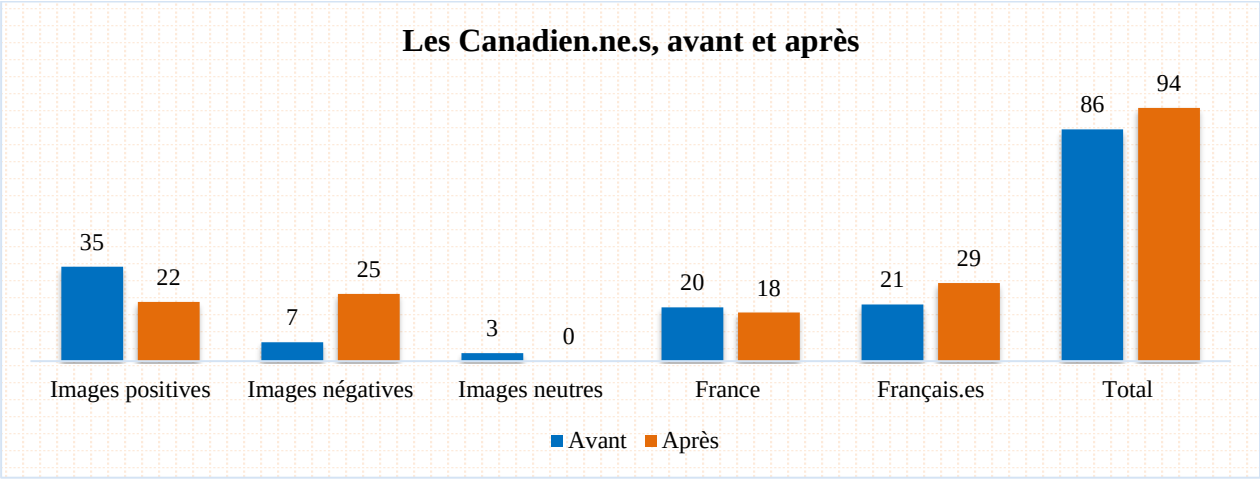
Tableau 14 - *Les représentations antérieures et actuelles des enquêtés canadien.ne.s*

Interviewé.e	Sur la France		Sur les Français.es	
	AVANT	**APRÈS**	**AVANT**	**APRÈS**
CHILA (18 jours en FR)	1. Le vin 2. La mode 3. La vie nocturne animée	1. La belle architecture de petits villages et petites villes 2. Les transports publics marchent très bien 3. Il y des voleurs en France 4. Il n'y a pas de climatisation en France (Université, Hôtel de police)	1. Les Français.es sont relaxé.e.s 2. Il n'y a pas beaucoup d'obèses en France 3. Les Françaises sont minces 4. Les garçons français sont plus beaux que les garçons canadiens 5. Les garçons français ont les cheveux foncés	1. Les gens en France pensent que je suis Américaine, je trouve cela vraiment offensant 2. Il y a beaucoup de monde qui sont *hopeful* [optimistes, plein d'espoir]
JESS (1 mois) FR)	1. La nourriture est très bonne	1. La nourriture est très bonne en France	1. Les gens sont gentils 2. Les garçons français sont romantiques 3. Beaucoup de Français, mais pas tous, ne se montrent pas partant pour vous aider si vous leur parlez en anglais	1. Les garçons français ne sont pas romantiques 2. Les garçons français font des choses bizarres, mais pas romantiques 3. Les garçons en France essayent de draguer les étrangères 4. Les garçons français essayent de te montrer le baiser avec la langue (*French Kiss*) 5. Les Français.es ont plutôt une attitude positive envers toi si tu

				essayes de parler français avec eux/elles 6. S'ils se rendent compte que vous êtes Canadien, pas de problème (Les Français(es) n'apprécient pas les Américain(e)s 7. Les Français(e)s qui habitent aux villages sont plus gentils que les gens qui habitent les villes 8. Les Parisien(ne)s ne sont pas vraiment gentil(le)s 9. Les filles sont plus gentilles que les garçons 10. Les garçons français sont faux. 11. Les Françaises sont très féminines, c'est comme si elles étaient en papier 12. Les garçons français sont comme s'ils étaient faits de papier 13. Les filles sont très fifilles, un peu comme des poupées Barbie.
JOYCE (2 semaines en FR)	1. Un très beau pays 2. Une histoire riche 3. Beaucoup de musées 4. Plus de lois qui règlent la production alimentaire qu'au Canada	1. La France est un très beau pays	1. Les Français.es sont malpoli.e.s 2. Les Français mangent du délicieux fromage 3. Les habitants de l'Europe de l'Ouest se ressemblent 4. Les Français.es mangent plus sainement que les Américains et les Canadiens 5. Les Français.es sont moins obèses que les Américains et les Canadiens 6. Les Français.es ne travaillent pas beaucoup	1. Les Français.es mangent du délicieux fromage 2. À Grenoble tout le monde est très poli 3. À Paris tout le monde est impoli 4. Les Français.es ne travaillent pas beaucoup 5. L'ambiance en général est plus relax, les gens prennent leur temps pour faire les choses 6. Les filles et les garçons français font attention à ce qu'ils portent quand ils sortent dans la rue, ils veulent donner la meilleure version d'eux-mêmes. 7. Tout le monde à Grenoble est gentil, j'aime quand les gens se disent « bonjour ». 8. Les Français.es sont ponctuels [rires] (Je ne sais si c'est la vérité) 9. Les Français(e)s utilisent

				beaucoup de parfums 10. Ils/elles aiment s'habiller à la mode (500 euros pour une chemise)
MICHELLE (12 jours en FR)	1. La tour Eiffel, les Champs-Élysées, l'Arc du Triomphe, les bâtiments (Paris) 2. Les petits cafés 3. La nourriture 4. En France, les lois sont plus tolérantes en ce qui concerne la consommation d'alcool qu'au Canada	1. La France est un pays plus calme que l'Asie et Vancouver. 2. L'université est désorganisée, pas comme au Canada 3. Les panneaux de signalisation routière ne sont pas bien visibles 4. La culture en France est plus conservatrice qu'au Canada 5. Il y a beaucoup de choses romantiques en France, il y a beaucoup de places romantiques. 6. La France est (serait) romantique s'il y avait plus de jeunes hommes et de jeunes femmes (pays vieillissant)	1- Les Français.es sont différents des Québécois.es 2- Ils/elles ressemblent plus aux Québécois.es qu'aux habitants de Vancouver 3- Les étudiants français boivent plus de vin que les étudiants canadiens	1. Les gens ici ont une habitude de laisser-faire 2. Les gens travaillent moins et c'est bien
JUSTIN (2 semaines en FR)	1. Les manifestations 2. Les banlieues 3. Le racisme 4. Le bon vin 5. Le fromage bon marché 6. La France est romantique 7. Paris est romantique 8. La beauté de la langue française	1. Le système de santé en France est l'un des meilleurs au monde 2. La France m'intéresse, car elle adopte une politique à gauche 3. En France tu peux boire une boisson alcoolique dans les lieux publics 4. La culture est une culture de liberté 5. Il y a du racisme en France 6. Je pense que la culture française est une des meilleures au monde à l'exception du racisme contre les Maghrébins	1. Les Français.es sont fier.ère.s de la Révolution française et de leur Histoire 2. Ils/elles sont amicaux.ales 3. Ils/elles prêtent beaucoup d'attention à la politique contrairement aux Canadiens 4. Ils/elles font beaucoup d'activités en plein air (randonnée, pique-nique…) 5. Les Françaises sont comme les autres femmes dans les autres pays 6. Ils/elles n'aiment pas parler anglais et préfèrent parler français 7. Ils/elles sont à gauche 8. Ils/elles se moquent de l'accent des Canadiens et des Américains lorsque ceux-ci parlent français	1. Le stéréotype (des Français qui refusent de parler anglais ou rigolent de l'accent des anglophones) est absolument faux 2. Les gens s'habillent mieux que les habitantes de l'Amérique du Nord

Figure 15 - ***Les représentations antérieures et actuelles des enquêtés canadien.ne.s***

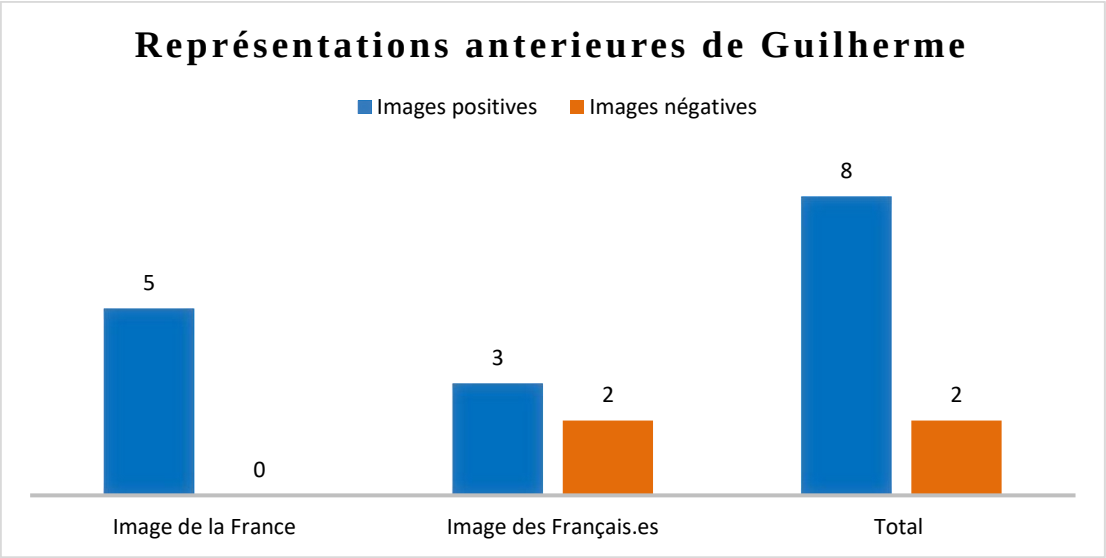


Représentations antérieures de Guilherme, brésilien

Tableau 15 - *Les représentations antérieures de Guilherme, brésilien*

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis en France	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Guilherme	21	B1.3	6 jours	1 an : 3 semestres (4 mois de cours par semestre) au Brésil	1. La France est un pays plus organisé que le Brésil 2. Les transports en commun fonctionnent mieux qu'au Brésil 3. La France est plus propre que le Brésil 4. Le français est une belle langue. 5. La France (le pays et la nature) est très belle	1. Les Français.es ne prennent pas de douche, donc ils ne sentent pas bien 2. Les Français.es ne sont pas très sympathiques. 3. Les Françaises sont belles 4. Les Françaises sont chics 5. Les Françaises mettent du bon parfum

Figure 16 - *Les représentations antérieures de Guilherme, brésilien*

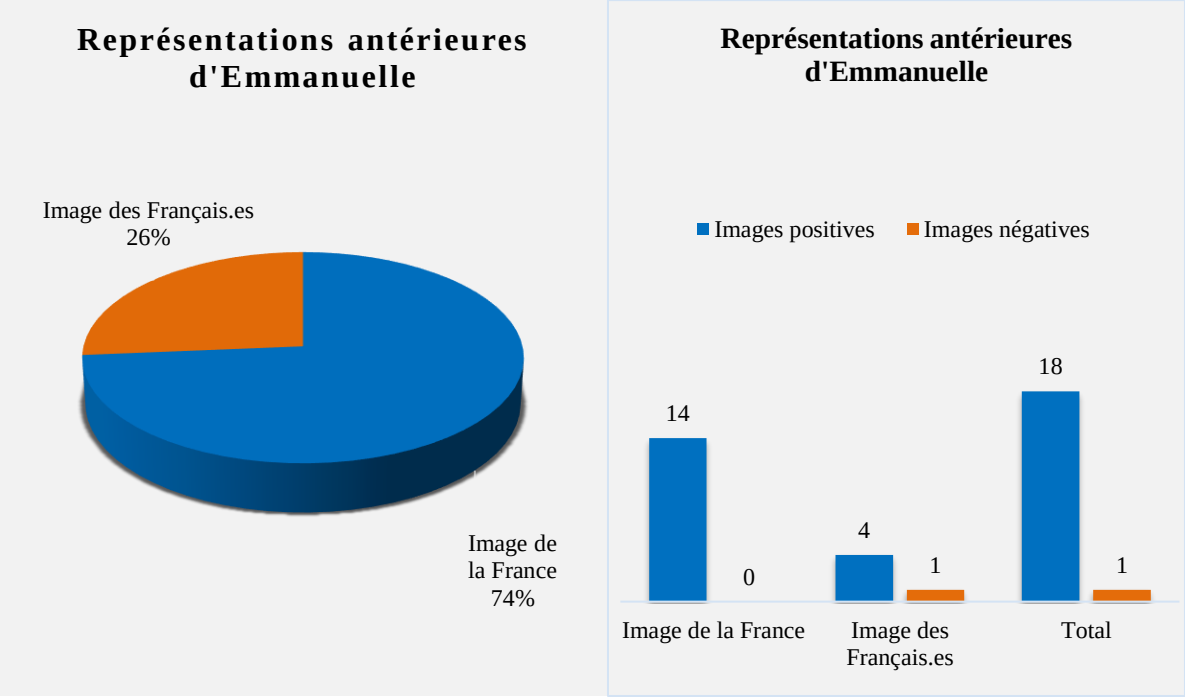


Représentations antérieures d'Emmanuelle, brésilienne

Tableau 16 - ***Les représentations antérieures d'Emmanuelle, brésilienne***

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Emmanuelle	21	A1.8	2 mois	2 mois au Brésil (2 heures de cours privés par semaine)	1. La France est un beau pays 2. Il fait froid en France 3. Les transports publics et les hôpitaux fonctionnent bien 4. Un bon pays pour vivre 5. Paris 6. La mode 7. Les films 8. Le parfum français est très bien et pas cher en France 9. Un pays romantique (Paris, la tour Eiffel, la musique romantique, l'ambiance romantique) 10. Il y a beaucoup de couples à Paris […] parce que la France est un pays romantique 11. La cuisine française est très connue dans le monde 12. Au Brésil il fait chaud, par contre le climat en France est agréable 13. La France est un beau pays, mais pas le Brésil 14. La France est un pays agréable	1. Les Français.es sont très beaux /belles 2. Les Français.es portent des beaux vêtements à la mode 3. Les Français.es voyagent beaucoup. 4. Les Français.es ne se lavent pas 5. La délicatesse est une des qualités romantiques des Français.

Figure 17 - *Les représentations antérieures d'Emmanuelle, brésilienne*

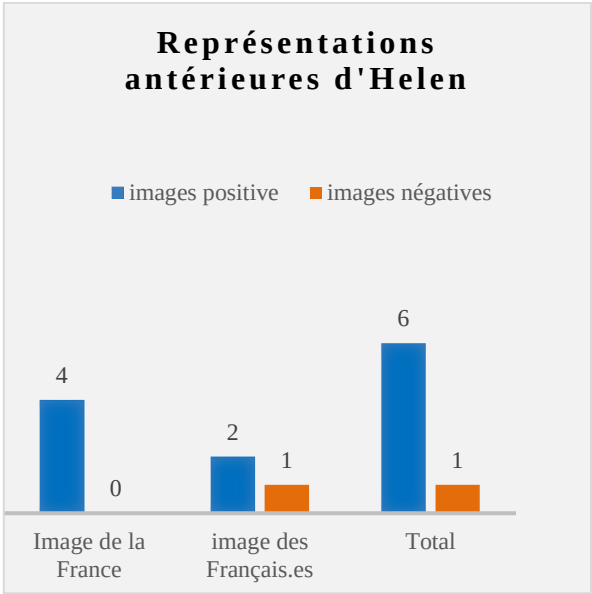


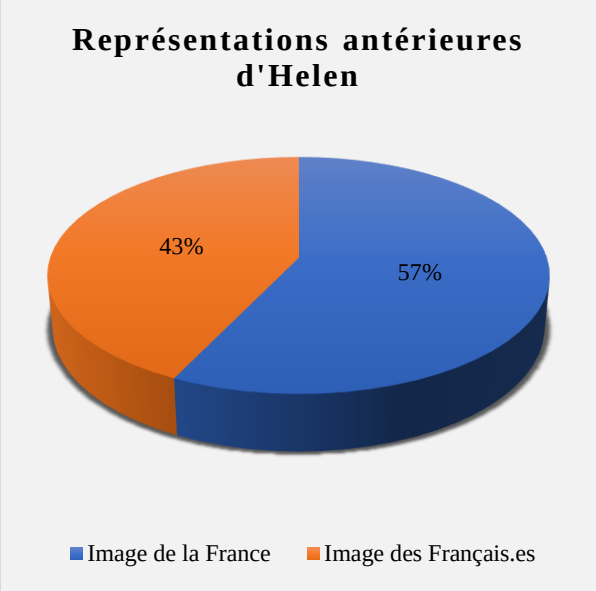
Représentations antérieures d'Helen, brésilienne

Tableau 17 - *Les représentations antérieures d'Helen, brésilienne*

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis en France	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Helen	28	A1.8	1 mois et 12 jours	**2 heures** au Brésil	1. La France est un très beau pays 2. La France est un pays organisé et très différent du Brésil 3. La France est un pays de sécurité contrairement au Brésil dangereux 4. La culture française est très intéressante	1. Les garçons français sont très beaux 2. Les garçons français sont sympathiques 3. Les Français.es ne sentent pas bien, car ils ne prennent pas de douche

Figure 18 - *Les représentations antérieures d'Helen, brésilienne*



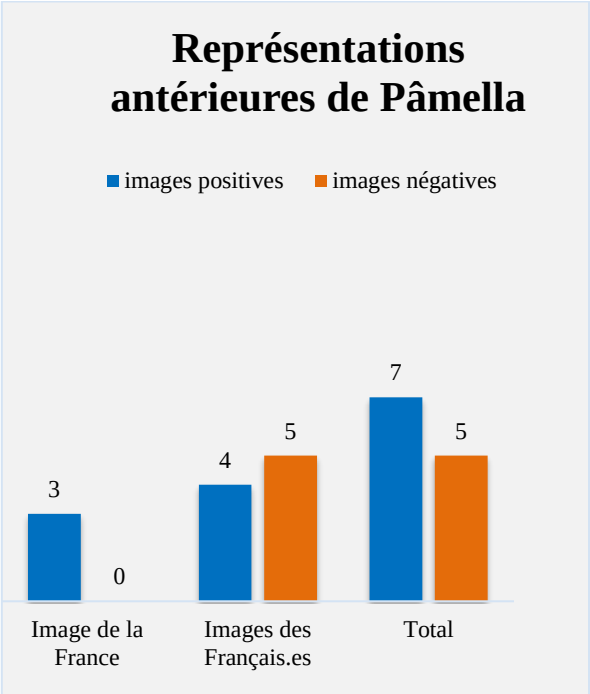


Représentations antérieures de Pâmella, brésilienne

Tableau 18 - *Les représentations antérieures de Pâmella, brésilienne*

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Pâmella	20	B1.3	12 jours	2 ans et demi à l'Université au Brésil	1. La tour Eiffel 2. Les infrastructures qui sont bien 3. Le pays est très bien organisé, comme les transports par exemple	1. Les Français.es sont chics 2. Ils/elles s'habillent bien 3. Ils/elles sont bien éduqué.e.s 4. Ils/elles sont un peu froid.e.s et enfermé.e.s 5. Ils/elles sont timides aussi, pas comme les Latinos qui sont ouverts. 6. Les Français(es) ne sont pas gentil.le.s 7. Les Françaises sont belles 8. Les Françaises sont maigres, très maigres même 9. Les Françaises sont sans beaucoup de formes féminines

Figure 19 - ***Les représentations antérieures de Pâmella, brésilienne***



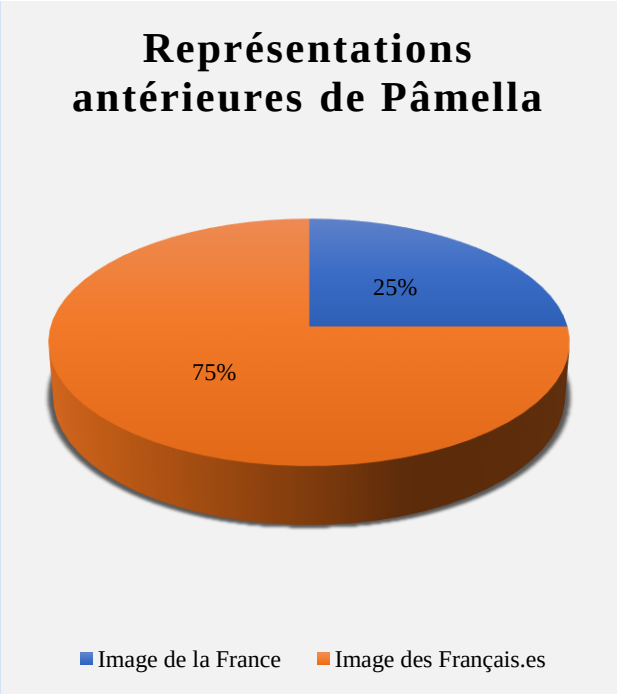


Tableau 19 - *Les représentations antérieures des enquêté.e.s brésilien.ne.s sur la France*

Interviewé.e	Âge	Niveau	En France depuis/Durée du cours de FLE suivi	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France
Guilherme	21	B1.3	6 jours	**1 an** à l'université	1-La France est un pays plus organisé que le Brésil 2-Les transports en commun fonctionnent mieux qu'au Brésil 3-La France est plus propre que le Brésil 4- Le français est une belle langue. 5-La France, le pays et la nature, est très belle
Emmanuelle	21	A1.8	2 mois	**2 mois** au Brésil (2 heures de cours privés par semaine)	1. La France est un beau pays 2. Il fait froid en France 3. Les transports publics et les hôpitaux fonctionnent bien 4. Un bon pays pour vivre 5. Pari 6. La mode 7. Les films 8. Le parfum français est très bien et pas cher en France 9. Un pays romantique (Paris, la tour Eiffel, la musique romantique, l'ambiance romantique) 10. Il y a beaucoup de couples à Paris […] parce que la France est un pays romantique 11. La cuisine française est très connue dans le monde 12. Au Brésil il fait chaud, par contre le climat en France est agréable 13. La France est un beau pays, mais pas le Brésil 14. La France est un pays agréable
Helen	28	A1.8	1 mois et 12 jours	**2 heures** au Brésil	1. La France est un très beau pays 2. La France est un pays organisé et très différent du Brésil 3. La France est un pays de sécurité contrairement au Brésil dangereux 4. La culture française est très intéressante
Pâmella	20	B1.3	12 jours	**2 ans et demi** à l'Université	1. La tour Eiffel 2. Les infrastructures qui sont bien 3. Le pays est très bien organisé, comme les transports par exemple

Tableau 20 - ***Les représentations antérieures des enquêtés brésiliens sur les Français.es***

Interviewé.e	Âge	Niveau	En France depuis/Durée du cours de FLE suivi	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures des Français.es
Guilherme	21	B1.3	6 jours	**1 an** à l'université	1. Les Français.es ne prennent pas de douche, donc ils/elles ne sentent pas bien 2. Les Français.es ne sont pas très sympathiques. 3. Les Françaises sont belles 4. Les Françaises sont chics 5. Les Françaises mettent du bon parfum
Emmanuelle	21	A1.8	2 mois	**2 mois** au Brésil (2 heures de cours privés par semaine)	1. Les Français.es sont très beaux /belles 2. Les Français.es portent de beaux vêtements à la mode 3. Les Français.es voyagent beaucoup. 4. Les Français.es ne se lavent pas 5. La délicatesse est une des qualités romantiques des Français.
Helen	28	A1.8	1 mois et 12 jours	**2 heures** au Brésil	1. Les garçons français sont très beaux et sympathiques 2. Les Français.es ne sentent pas bien, car ils ne prennent pas de douche
Pâmella	20	B1.3	12 jours	**2 ans et demi** à l'Université	1. Les Français.es sont chics 2. Ils/elles s'habillent bien 3. Ils/elles sont bien éduqué.e.s 4. Ils/elles sont un peu froid.e.s et enfermé.e.s 5. Ils/elles sont timides aussi, pas comme les Latinos qui sont ouverts. 6. Les Français(es) ne sont pas gentil.le.s 7. Les Françaises sont belles 8. Les Françaises sont maigres, très maigres même 9. Les Françaises sont sans beaucoup de formes féminines

Tableau 21 - *Les sources des représentations antérieures des interviewé.e.s brésilien.ne.s*

Guilherme	Les médias ; 1 an de français au Brésil ; il n'était jamais venu en France auparavant
Helen	Les médias ; elle n'a fait que 2 heures de FLE au Brésil ; elle n'était jamais venue en France auparavant
Emmanuelle	Des Brésilien.en.s qu'elle connait ; 2 mois de français au Brésil (2 heures de cours privés par semaine) ; elle n'était jamais venue en France auparavant
Pâmella	Ses amis qui étaient déjà venus en France ; deux ans et demi de français à l'Université Fédérale du Minas Gerais au Brésil ; elle n'était jamais venue en France auparavant

Figure 20 - *Les représentations antérieures des enquêté.e.s brésilien.ne.s sur les Français.es*

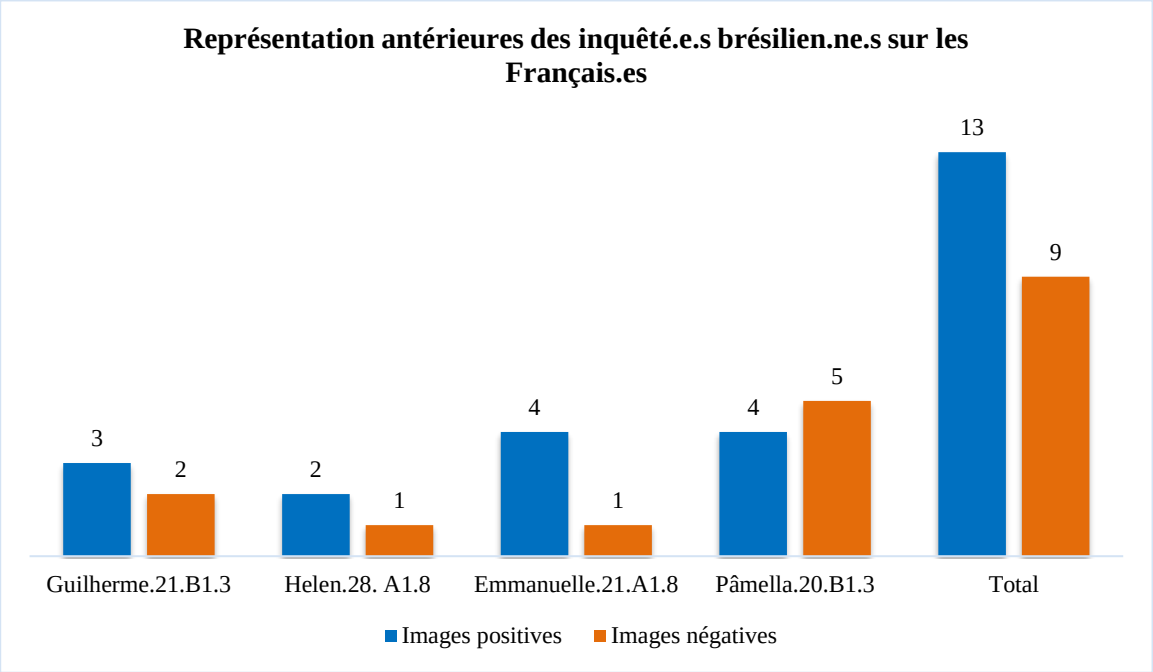
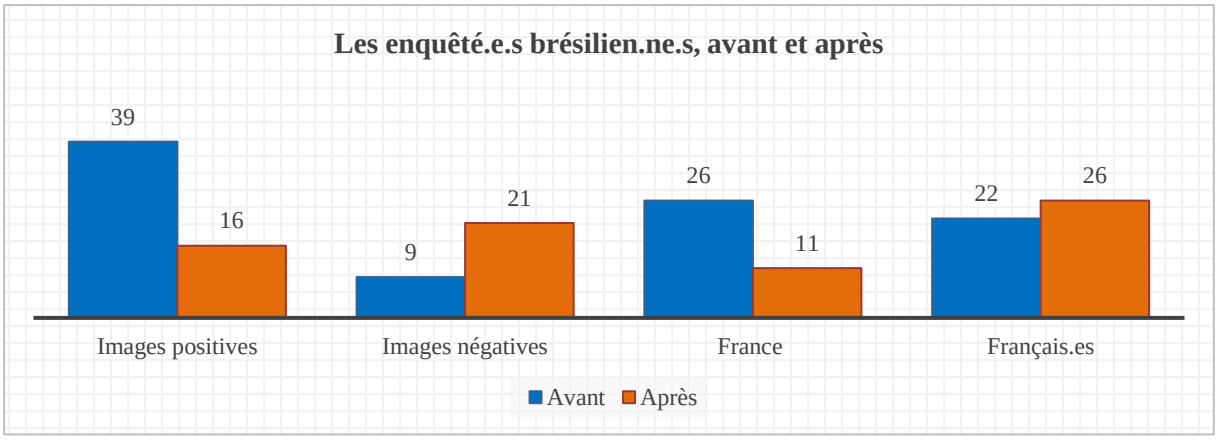


Tableau 22 - *Les représentations antérieures et actuelles des enquêté.e.s brésilien.ne.s*

Interviewé .e	Sur la France		Sur les Français.es	
	AVANT	**APRÈS**	**AVANT**	**APRÈS**
GUILHERME (6 jours en FR)	1. La France est un pays plus organisé que le Brésil 2. Les transports en commun fonctionnent mieux qu'au Brésil 3. La France est plus propre que le Brésil 4. Le français est une belle langue. 5. La France, le pays et la nature, est très belle	1.La France est un bon pays pour vivre, sauf en hiver, donc je préfère l'été [rires] 2.Il y a beaucoup de choses trop chères en France	1. Les Français.es ne prennent pas de douche, donc ils ne sentent pas bien 2. Les Français.es ne sont pas très sympathiques 3. Les Françaises sont belles 4. Les Françaises sont chics 5. Les Françaises mettent du bon parfum	1. Les Françaises sont naturelles 2. Elles utilisent moins de vêtements, car il fait chaud en été. 3. Elles sont différentes parce que leur culture est différente. 4. Les habitudes hygiéniques sont différentes entre les Françaises et les Brésiliennes 5. Les Français.es fument beaucoup 6. Ils/elles sont dépressif.ve.s 7. Les Français.es trouvent que les Brésilien.ne.s sont très sympathiques
EMMANUELLE (2 mois en FR)	1. La France est un beau pays 2. Il fait froid en France 3. Les transports publics et les hôpitaux fonctionnent bien 4. Un bon pays pour vivre 5. Paris 6. La mode 7. Les films 8. Le parfum français est très bien et pas cher en France 9. Un pays romantique 10. Il y a beaucoup de couples à Paris […] parce que la France est un pays romantique 11. La cuisine française est très connue dans le monde 12. Au Brésil il fait chaud, par contre le climat en France est agréable	1. Je pense qu'il est vrai que la France est un pays romantique, 2. Les médias au Brésil ne montrent pas les problèmes de sécurité en France (La France n'est pas un pays sûr)	1. Les Français.es sont très beaux /belles 2. Les Français.es portent de beaux vêtements à la mode 3. Les Français.es voyagent beaucoup. 4. Les Français.es ne se lavent pas 5. La délicatesse est une des qualités romantiques des Français.	1. Je pense, toujours, que les Français.es ne se lavent pas. 2. Les filles brésiliennes sont très sympathiques et prennent des douches, mais je ne sais pas si les filles françaises le font 3. Les garçons français s'habillent mieux que les garçons brésiliens 4. Les Français.es ne s'intéressent pas aux autres 5. Ils/elles sont agréables quand même avec moi 6. Ils/elles sont inaccessibles

	13. La France est un beau pays, mais pas le Brésil 14. La France est un pays agréable			
HELEN (un mois et 12 jours en FR)	1. La France est un très beau pays 2. La France est un pays organisé et très différent du Brésil 3. La France est un pays de sécurité contrairement au Brésil dangereux 4. La culture française est très intéressante	1. La France est un pays très romantique —J'aime la France ; les images que j'ai de la France maintenant sont plutôt positives	1. Les garçons français sont très beaux 2. Les garçons français sont sympathiques 3. Les Français.es ne sentent pas bien car ils ne prennent pas de douche	1. Les gens en France ne parlent pas avec nous dans la rue ou aux stations de transports en commun 2. Je pense qu'ils/elle sont un peu ennuyeux.euses 3. Je pense que les Français.es sont très sérieux.euses 4. Ma professeure nous dit que les femmes françaises ne se douchent pas et ne se rasent pas (ideé adoptée par Helen) 5. On apprend que les Français.es aiment lire 6. Les Français.es aiment pique-niquer 7. Quand je dis que je suis brésilienne, les Français deviennent très sympathiques avec moi et me demande du Brésil. 8. Je ne pense pas que les Français.es aient des images négatives des Brésiliens.
PÂMELLA (12 jours en FR)	1. La tour Eiffel 2. Les infrastructures qui sont bien 3. Le pays est très bien organisé, comme les transports par exemple	1. Les transports en commun sont super 2. C'est un pays bien organisé 3. La France est un pays sécurisé 4. La cuisine française et très bizarre 5. Les Brésiliens mangent beaucoup de bœuf, ici c'est très cher 6. France est un bon pays pour vivre sauf en hiver,	1. Les Français.es sont chics 2. Ils/elles s'habillent bien 3. Ils/elles sont bien éduqué.e.s 4. Ils/elles sont un peu froid.e.s et enfermé.e.s 5. Ils/elles sont timides aussi, pas comme les Latinos qui sont ouverts. 6. Les Français(es) ne sont pas gentil.le.s 7. Les Françaises sont belles 8. Les Françaises sont maigres, très maigres même 9. Les Françaises sont sans beaucoup de formes féminines	1. Les Français.es sont un peu froid.e.s, mais pas tous/toutes, 2. Les Français.es ne sont pas très gentil.le.s, mais je pense que ce n'est pas vrai 3. Les gens ne sont pas très gentils à Paris, mais il y a beaucoup de gens qui m'ont aidée à Paris 4. Au Brésil on s'embrasse souvent, on prend l'autre dans nos bras, les amis et les personnes que je rencontre pour la première fois. Ici je ne le fais pas, car je pense que les Français ne le font pas. 5. Beaucoup de Français sont enfermés

Figure 21 - ***Représentations antérieures et actuelles des enquêté.e.s brésilien.ne.s***

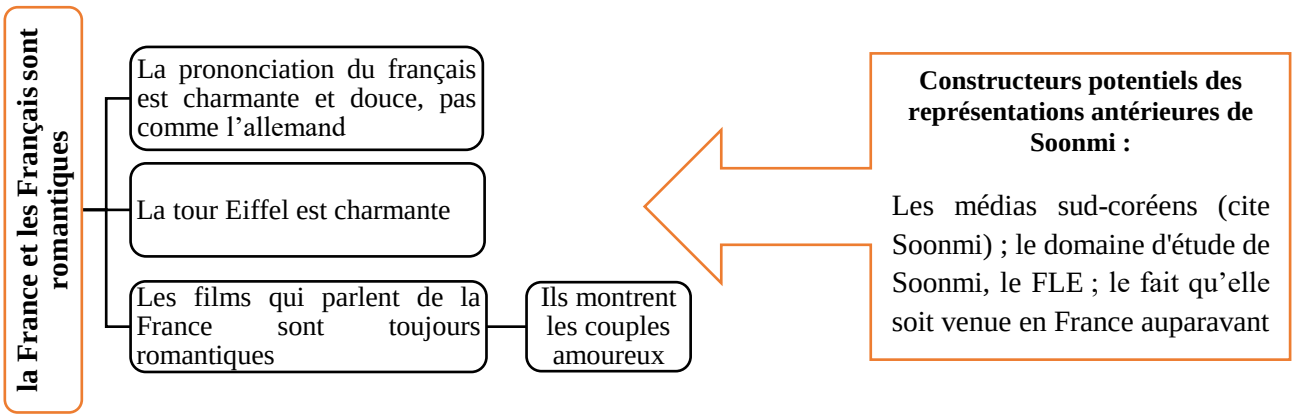


Représentations antérieures de Soonmi, sud-coréenne

Tableau 23 - ***Les représentations antérieures de Soonmi, sud-coréenne***

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Soonmi	21	B2.3	5 mois	**2 ans** dans le cadre de sa Licence en langue française	1. La France est un pays romantique 2. La prononciation du français est charmante et douce pas comme l'allemand [rires], 3. Les films qui parlent de la France sont toujours romantiques et montrent les couples amoureux. 4. La tour Eiffel est charmante aussi	(Même si Soonmi n'a donné aucune représentation antérieure des Français.es, ils sont présents dans ses images données de la France : les couples amoureux et la prononciation charmante du français.

Figure 22 - ***La France romantique de Soonmi et des constructeurs potentiels de ses représentations antérieures***



Représentations antérieures de Wonjin, sud-coréenne

Tableau 24 - ***Les représentations antérieures de Wonjin, sud-coréenne***

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Wonjin	23	B2.3	5 mois	**1 an et demi** en Corée à l'Alliance Française (étudiante en Histoire de l'Art)	1. Une image artistique de la France due à l'existence des musées et les beaux-arts ; il y a plein de tableaux et de peintures célèbres. 2. La France est un peu romantique	Absence d'images antérieures par rapport aux Français.es

Figure 23 - ***La France romantique de Wonjin et des constructeurs potentiels de ses images antérieures***

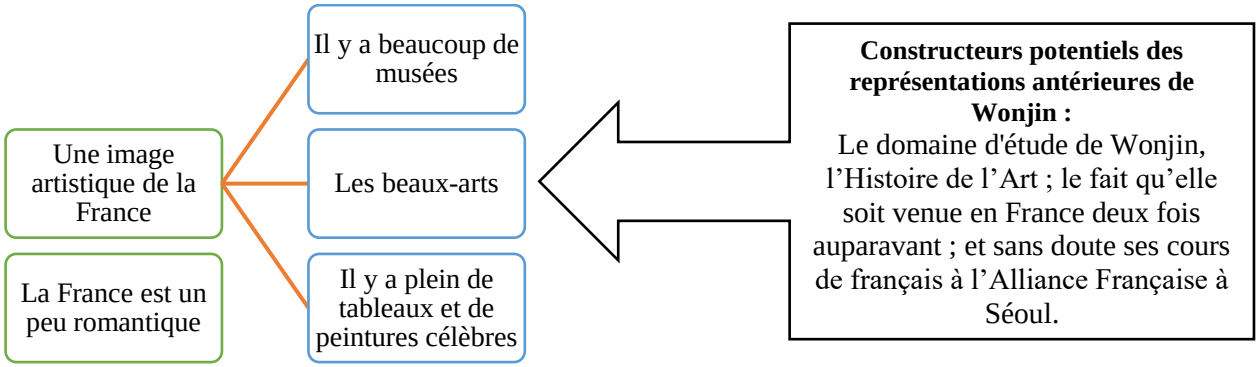
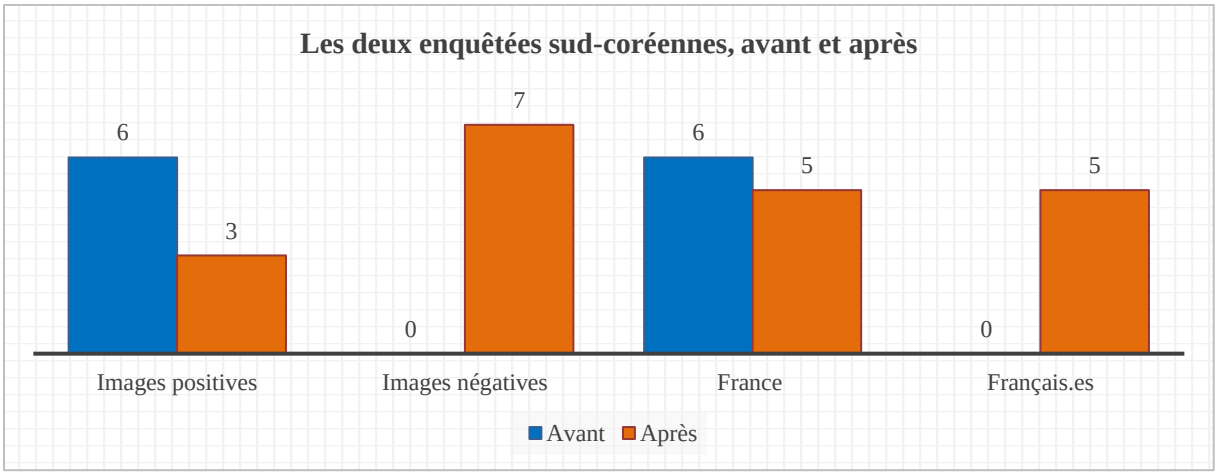


Tableau 25 - *Les représentations antérieures et actuelles des enquêtées sud-coréennes*

	Sur la France		Sur les Français.es	
	AVANT	**APRÈS**	**AVANT**	**APRÈS**
SOONMI (5 mois en FR)	1. La France est un pays romantique 2. La prononciation du français est charmante et douce, 3. Les films qui parlent de la France sont toujours romantiques et montrent les couples amoureux. 4. La tour Eiffel est charmante aussi	1. [Rires] La France n'est pas romantique et c'est dommage [rires], ce n'est pas romantique du tout 2. Il y a des migrants qui sont très agressifs ; 3. Il est difficile d'habiter et d'étudier en France, car il y a beaucoup de tâches administratives		1. Les étudiant.e.s français.es ne travaillent pas très bien à l'université à cause de l'absence de concours d'entrée
WOONJIN (5 mois en FR)	1. Image artistique de la France (musées, tableaux, beaux-arts) 2. La France est un peu romantique	1. La France est un pays artistique et je le confirme 2. Je ne pense plus que la France est un pays romantique (à cause du mauvais temps)		1. Les Français.es vont toujours aux musées avec leurs enfants 2. Les gens en France ne sont pas toujours gentils 3. Je pensais que les Français.es sont logiques (raisonnables), mais cela n'est pas vrai 4. Les Français.es sont bien ouverts par rapport aux Coréens

Figure 24 - *Les représentations antérieures et actuelles des deux enquêtées sud-coréennes*

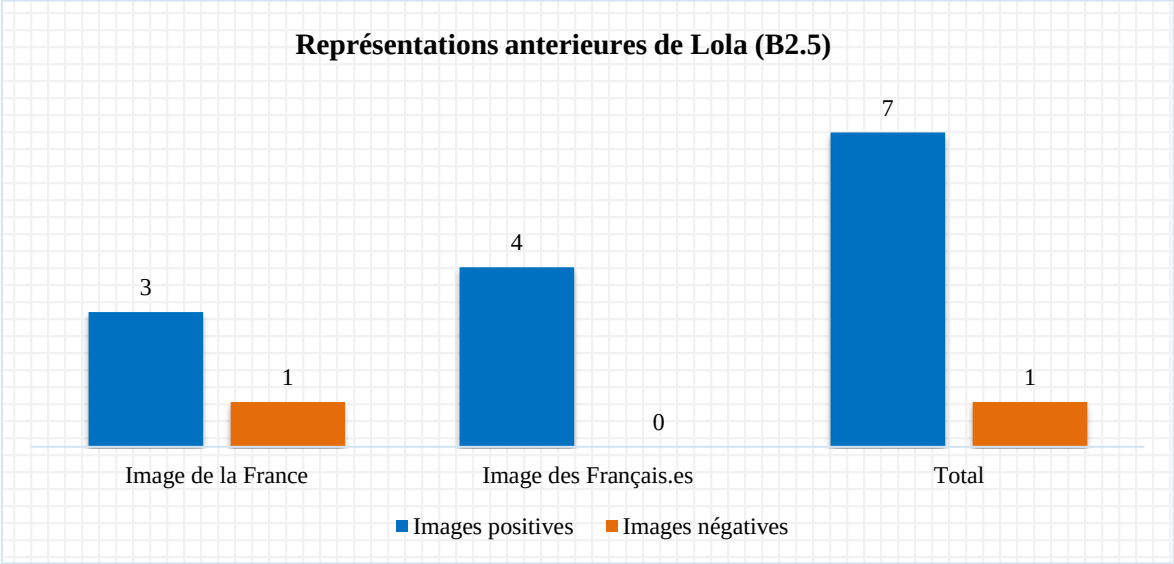


Représentations antérieures de Lola, chinoise

Tableau 26 - *Les représentations antérieures de Lola, chinoise*

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Lola	23	B2.5	9 mois	**4 ans** dans le cadre d'une Licence en langue française en Chine	1. Les grèves 2. La France est un très beau pays 3. La France est romantique 4. La culture française est romantique	1. Les Français.es sont sympathiques 2. Les Français sont ouverts 3. Les gens dans les pays occidentaux sont riches (les Français.es sont riches) 4. L'homme français est romantique pour les femmes

Figure 25 - *Les représentations antérieures de Lola, chinoise*

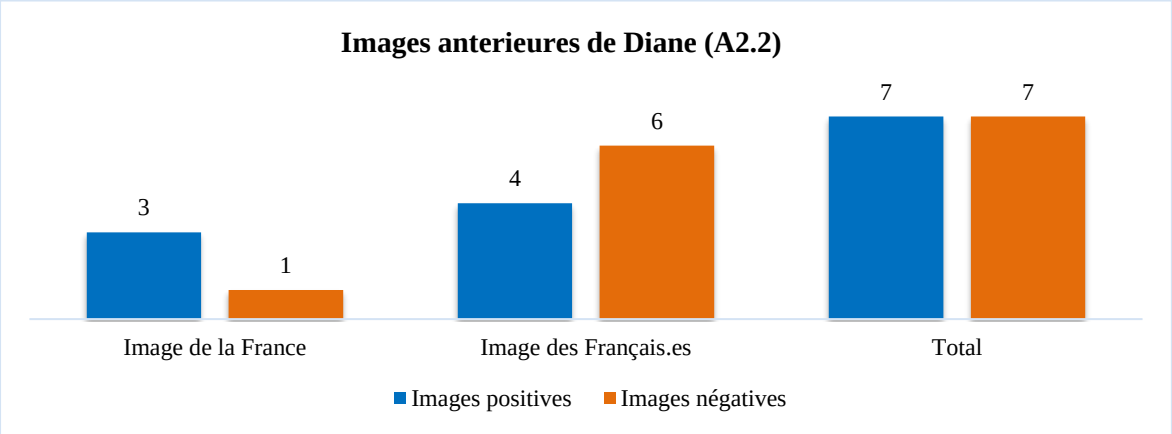


Représentations antérieures de Diane, chinoise

Tableau 27 - *Les représentations antérieures de Diane, chinoise*

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Diane	23	A2.2	7 mois	**4 ans** dans le cadre d'une Licence en langue française en Chine et **1 mois** dans un institut privé à Pékin	1. Les paysages sont très beaux 2. Le français est la langue la plus belle au monde 3. Les démarches administratives sont très lentes en France 4. La France est romantique	1. Les Françaises sont belles et élégantes 2. Les Français.es font la grève tout le temps 3. Les Français.es ne sont pas efficaces 4. La logique des Français.es est incompréhensible, car on ne comprend pas les films français 5. Les hommes français sont grands 6. Un homme français peut aimer plusieurs femmes 7. Les Français.es aiment poser beaucoup de questions détaillées sur un petit sujet. 8. Les Français.es se voient supérieur(e)s aux autres. 9. Les Français.es parlent vite 10. Les hommes et les femmes françaises sont romantiques

Figure 26 - *Les représentations antérieures de Diane, chinoise*

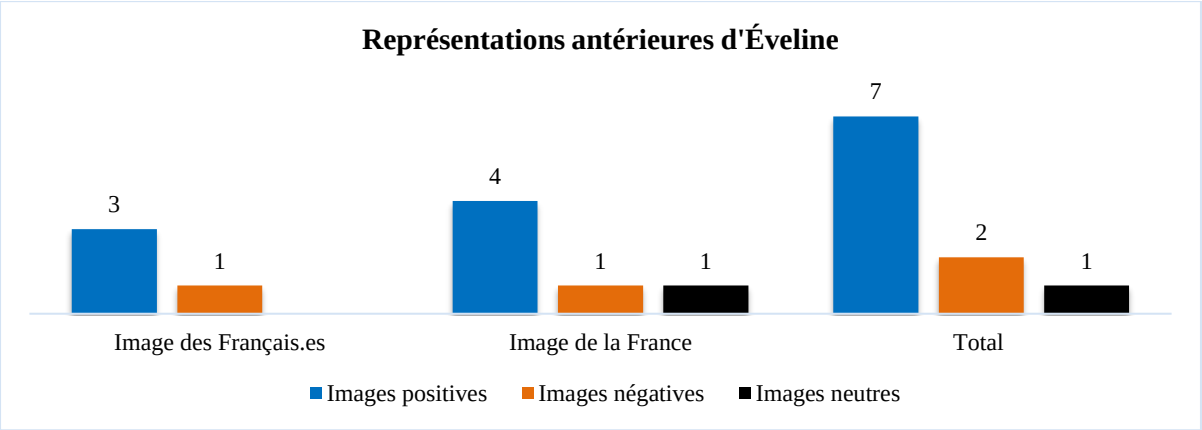


Représentations antérieures de Éveline, chinoise

Tableau 28 - ***Les représentations antérieures d'Éveline, chinoise***

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Éveline	23	A2.2	8 mois	**4 ans** dans le cadre d'une Licence en langue française en Chine	1. La France est un pays romantique 2. Les produits de luxe, Dior, le parfum, le vin de Bordeaux, la tour Eiffel, le Louvre 3. La culture 4. La nourriture 5. La grève, les manifestations... 6. La France est un pays parfaitement différent de la Chine	1. Les Françaises sont charmantes 2. Les Français.es sont plus grands que les Chinois 3. Les Français.es sont romantiques 4. Ils/elles sont paresseux.euses

Figure 27 - ***Les représentations antérieures de Éveline, chinoise***

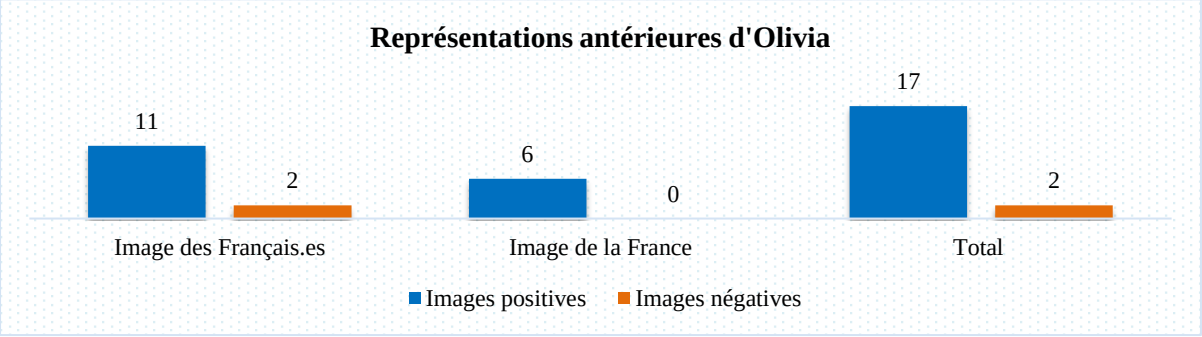


Représentations antérieures d'Olivia, chinoise

Tableau 29 - ***Les représentations antérieures d'Olivia, chinoise***

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Olivia	20	B1.6	10 jours	**2 ans** à la faculté de médecine	1. La France est un pays romantique 2. Le sud de la France est très beau 3. Paris est la capitale de la mode, du parfum, de la bonne cuisine 4. Les pays européens sont tous propres, avec beaucoup d'arbres 5. Il y a beaucoup d'artistes en France 6. La France est un pays d'Arts	1. Les gens qui habitent à la campagne sont très sympathiques 2. Les Français.es savent parler et expriment bien leurs sentiments 3. C'est l'homme français qui est romantique 4. Les Français sont très à la mode, les femmes comme les hommes 5. Les Français.es aiment bien la vie 6. Les gens se reposent et prennent des vacances. 7. Ils/elles sont créatif.ve.s 8. L'image la plus forte est que les Français(es) sont romantiques. 9. Les Français.es ne travaillent pas beaucoup 10. Les Français.es se plaignent beaucoup 11. Les Européens ne transgressent pas les lois, mais ils les respectent 12. Les Françaises s'habillent à la mode 13. Les Français.es parlent beaucoup sur l'amour

Figure 28 - ***Les représentations antérieures d'Olivia, chinoise***



Représentations antérieures de Tintin, chinoise

Tableau 30 - *Les représentations antérieures de Tintin, chinoise*

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Tintin	19	B1.2	1 semaine	1 **an et demi** à la faculté de médecine	1. Un pays très varié en ce qui concerne le climat et la géographie, il fait très chaud près de la mer 2. À Paris il y a beaucoup de monuments historiques 3. Il n'y a pas beaucoup de sécurité pour les Chinois en France, parce qu'il y a beaucoup d'Arabes et de Noirs 4. La France est une destination touristique	1. Les Français.es sont romantiques, tous les Chinois le pensent 2. Ils/elles ne travaillent pas beaucoup 3. Il y a beaucoup de chômeurs en France 4. Les hommes sont déjà mariés 5. Le Français typique est mince, 6. Le Français typique n'est ni très grand, ni très petit, 7. Le Français typique a les cheveux frisés et bruns pas très longs 8. Un Français paraît plus âgé de ce qu'il est en vérité 9. Les Françaises fument beaucoup 10. Elles sont minces 11. Elles sont chics 12. Elles s'habillent à la mode. 13. Elles sont belles 14. Elles ont du style 15. Les Français.es sont l'exemple des relations amoureuses « l'amour va avec le travail » 16. Les couples en France expriment leur amour plus que les couples en Chine

Figure 29 - *Les représentations antérieures de Tintin, chinoise*

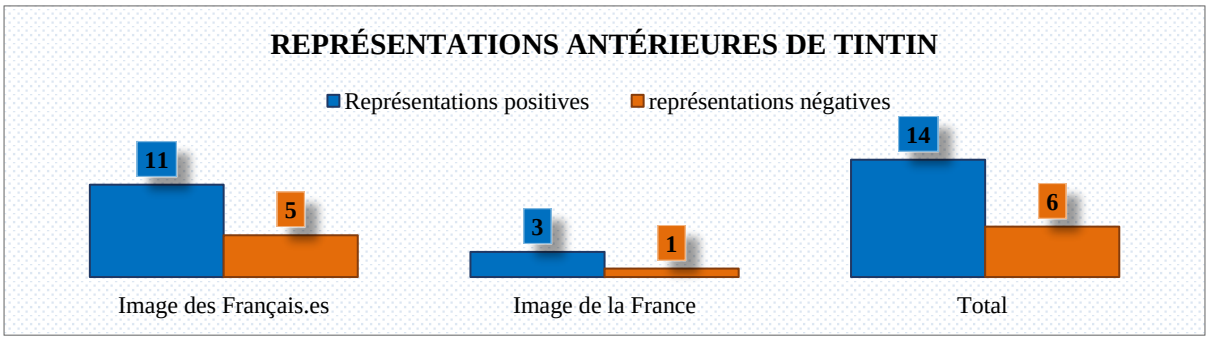


Figure 30 - *Les représentations antérieures des interviewées chinoises*

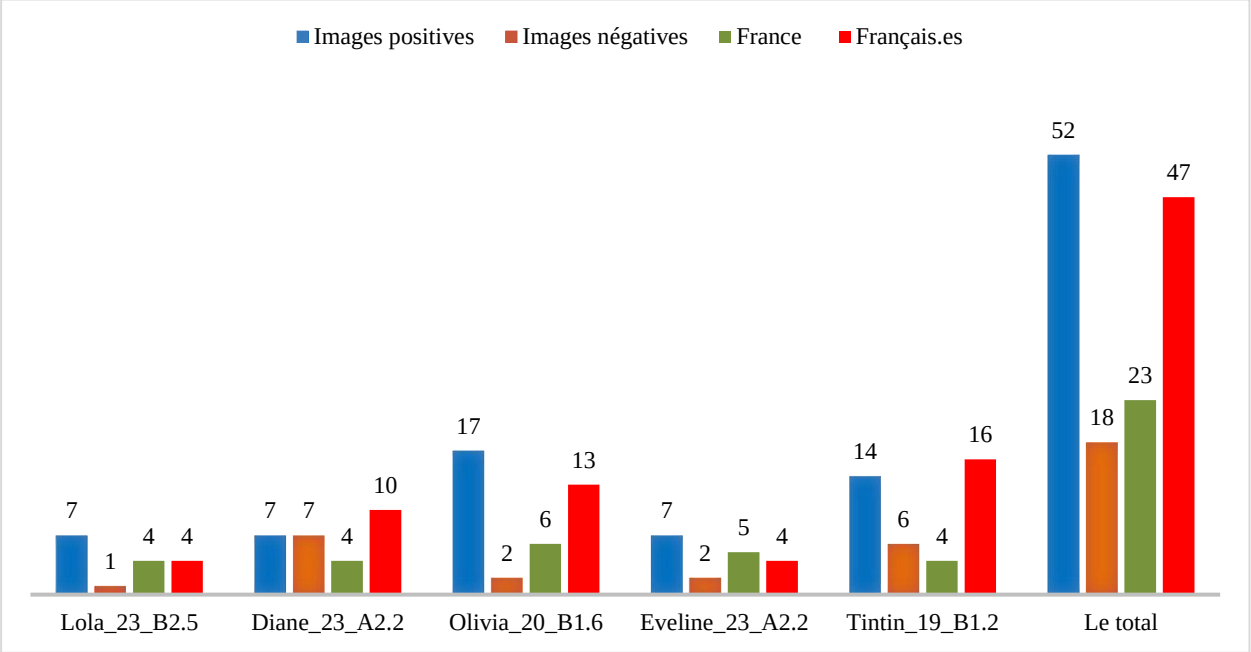


Figure 31 - *Les représentations antérieures des interviewées chinoises*

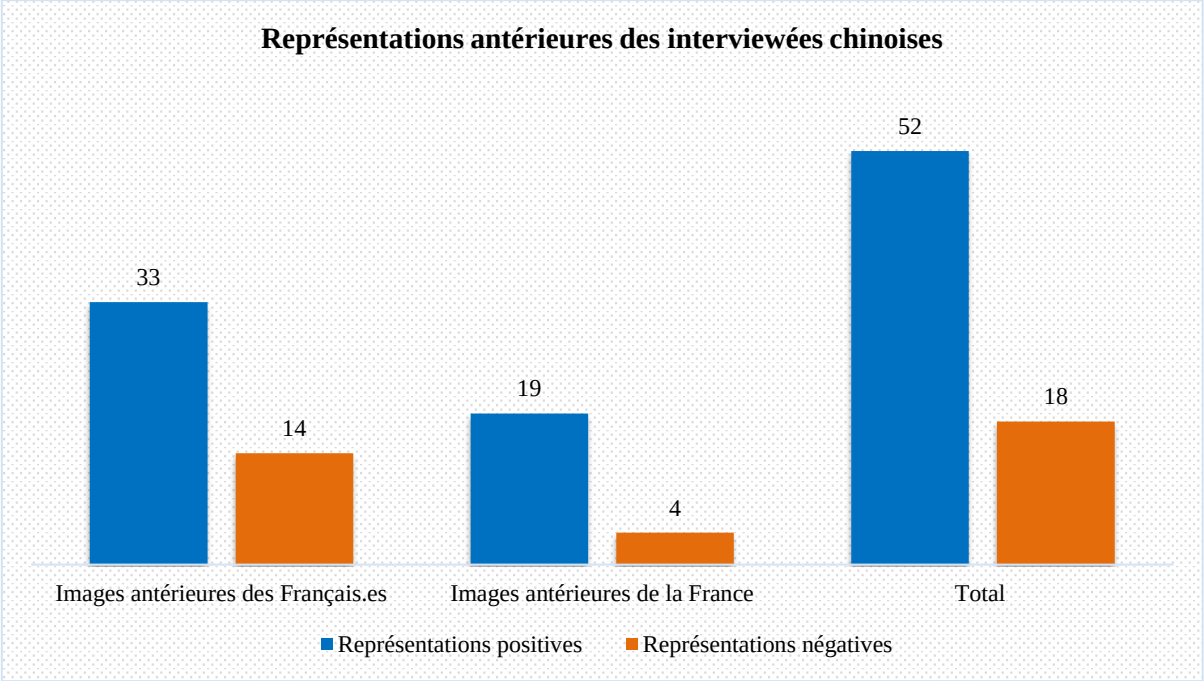


Tableau 31 - *Les représentations antérieures et actuelles des enquêtées chinoises*

Interviewée	Sur la France		Sur les Français.es	
	AVANT	APRÈS	AVANT	APRÈS
LOLA (9 mois en FR)	1.Les grèves 2.Très beau pays 3.Un pays romantique 4.La culture française est romantique	1.Je pense que la nourriture est très bien en France 2.Je pense que le climat est très bien en France	1.Les Français.es sont sympathiques 2.Les Français.es sont ouvert.e.s 3.Les gens dans les pays occidentaux sont riches (les Français sont riches) 4.L'homme français est romantique pour les femmes	1.Je commence à voir que les Français.es ne sont pas vraiment très poli.e.s 2.Certains étudiants français ont des préjugés contre les Chinois 3.Les Français.es sont satisfait.e.s avec ce qu'ils/elles ont 4.Les Français.es sont paresseux.euses 5.Je pensais que les gens dans les pays occidentaux sont riches, mais maintenant j'ai changé d'avis 6.Ils/elles ne sont pas romantiques 7.Les Français.es sont direct.e.s quand il s'agit d'un problème entre deux personnes
DIANE (7 mois en FR)	1.Les paysages sont très beaux 2.Le français est la langue la plus belle au monde 3.Les démarches administratives sont très lentes 4.La France est romantique	1.Les villes en France sont petites 2.Les villes sont plutôt sales, 3.Les vêtements et les chaussures sont plus chers qu'en Chine	1.Les Françaises sont belles et élégantes 2.Les Français.es font la grève tout le temps 3.Les Français.es ne sont pas efficaces 4.La logique des Français.es est incompréhensible 5.Les hommes français sont grands 6.Un homme français peut aimer plusieurs femmes 7.Les Français.es aiment poser beaucoup de questions détaillées sur un petit sujet. 8.Les Français.es se voient supérieur.es aux autres. 9.Les Français.es parlent vite 10. Les hommes et les femmes françaises sont romantiques	1.Les Français.es ne sont pas aussi gentil.le.s que je le pensais 2.Ce n'est pas facile de faire l'amitié avec les Français 3.Les Français.es sont romantiques, car ils font la bise tout le temps 4.Les Français.es fument beaucoup, même les filles 5.Ils/elles disent des gros mots, ils disent merde et putain tout le temps
ÉVELINE (8	1.La France est un pays romantique 2.Les produits de luxe, Dior, le parfum, le vin de Bordeaux, la tour Eiffel,	1.Le pays est moins moderne que je l'imaginais. Il n'y a pas de gratte-ciel	1.Les Françaises sont charmantes 2.Les Français sont plus grands que les Chinois 3.Les Français.es sont romantiques 4.Ils/elles sont paresseux.euses	1.Les Français.es ne sont pas plus grand.e.s que les Chinois.es 2.Les Français(es) ne sont pas romantiques 3.Ils/elles sont paresseux.euses

	le Louvre 3.La culture 4.La nourriture 5.La grève, les manifestations... 6.La France est un pays parfaitement différent de la Chine	2.Je pense que la France est moins romantique que je l'imaginais		4.Je pense que les Français.es ne sont jamais pressé.e.s, leur rythme de vie est trop lent 5.Les Français.es vont aux bars et c'est normal pour eux/elles. 6.La plupart des Français.es sont gentil.le.s sont très sympathiques 7.Il y a quand même certains Français.es qui ne sont pas vraiment sympathiques avec les étrangers 8.Je pense que les Français.es aiment la vie plus que les Chinois.es
OLIVIA (10 jours en FR)	1.La France est un pays romantique 2.Le sud de la France est très beau 3.Paris est la capitale de la mode, du parfum, de la bonne cuisine 4.Les pays européens sont tous propres, avec beaucoup d'arbres 5.Il y a beaucoup d'artistes en France 6.La France est un pays d'Arts	1.Les transports sont très pratiques 2.La ville de Grenoble est une ville calme 3.Paris est un peu sale 4.Il y a aussi les « noirs » qui vendent des produits 5.À Grenoble je me sens en sécurité, mais pas à Paris.	1.Les gens qui habitent à la campagne sont très sympathiques 2.Les Français(es) savent parler et expriment bien leurs sentiments 3.C'est l'homme français qui est romantique 4.Les Français sont très à la mode, les femmes comme les hommes 5.Les Français(es) aiment bien la vie 6.Les gens se reposent et prennent des vacances 7.Ils/elles sont créatif.ve.s 8.L'image la plus forte est que les Français(es) sont romantiques. 9.Les Français(es) ne travaillent pas beaucoup 10. Les Français(es) se plaignent beaucoup 11. Les Européens ne transgressent pas les lois mais ils les respectent 12. Les Françaises s'habillent à la mode 13. Les Français(es) parlent beaucoup sur l'amour	1.Les gens à Grenoble sont très sympathiques 2.On a connu des gens sympathiques, mais aussi des gens qui ne sont pas très amicaux et qui sont un peu impatients 3.Les personnes romantiques existent, car à Paris on a rencontré des garçons qui nous ont approchées et nous ont parlé en nous disant que nous sommes belles [rires]. 4.Les gens s'approchent dans la rue et bavardent 5.Les jeunes Français et Européens dorment très tard 6.Les Françaises ne s'habillent pas à la mode 7.Les gens ne respectent pas le feu rouge 8.Il y a des Français(es) qui n'aiment pas les étrangers
TINTIN (1 semaine en FR)	1.Un pays très varié en ce qui concerne le climat et la géographie, il fait très chaud près de la mer 2.À Paris il y a beaucoup de monuments historiques. 3.Il n'y a pas beaucoup de	1. Il n'y a pas beaucoup de sécurité pour les Chinois en France, parce qu'il y a beaucoup d'Arabes et de noirs.	1.Les Français sont romantiques, tous les Chinois le pensent 2.Ils ne travaillent pas beaucoup 3.Il y a beaucoup de chômeurs en France 4.Les hommes sont déjà mariés, donc Tintin n'avait pas d'idée claire sur eux	1.Les gens vivent en harmonie avec la nature, je trouve que c'est très bien 2.Les Français.es sont tranquilles, ils/elles ne parlent pas très fort 3.Les Français.es sont varié.e.s, il y a des gens gentil.le.s et d'autres qui ne le sont pas

	sécurité pour les Chinois en France, parce qu'il y a beaucoup d'Arabes et de Noirs 4.La France est une destination touristique		5.Le Français typique est mince, 6.Le Français typique n'est ni très grand, ni très petit, 7.Le Français typique a les cheveux frisés et bruns pas très longs 8.Un Français paraît plus âgé de ce qu'il est en vérité 9.Les Françaises fument beaucoup 10.Elles sont minces, 11.Elles sont chics 12.Elles s'habillent à la mode. 13.Elles sont belles 14.Elles ont du style 15.Les Français sont l'exemple des relations amoureuses « l'amour va avec le travail » 16.Les couples en France expriment leur amour plus que les couples en Chine	4.Les Parisien.ne.s n'aiment pas les Chinois.es 5.Les Français.es ne comprennent pas bien les Chinois.es, à cause de la différence entre les deux cultures 6.Les Français.es ne sont pas du tout romantiques 7.Ils/elles ne sont pas très intelligent.e.s 8.Ils/elles sont enfermé.e.s dans une boîte. 9. Il y a des filles qui sont chics. 10. Il y a des filles qui ne sont pas chics, elles sont grosses et elles ne bougent pas très facilement.

Figure 32 - ***Les représentations antérieures et actuelles des enquêtées chinoises***

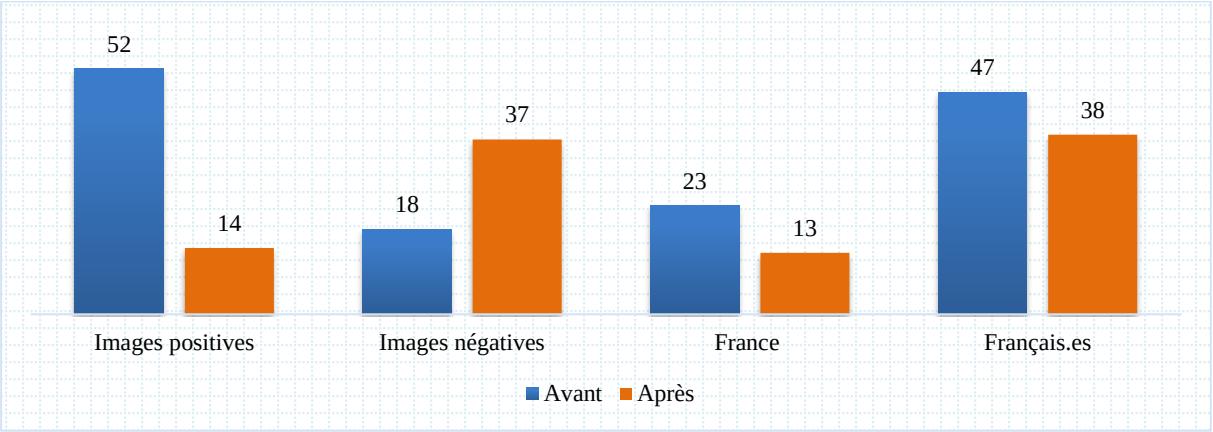


Figure 33 - ***Les représentations antérieures et actuelles, de la France, des enquêtées chinoises***

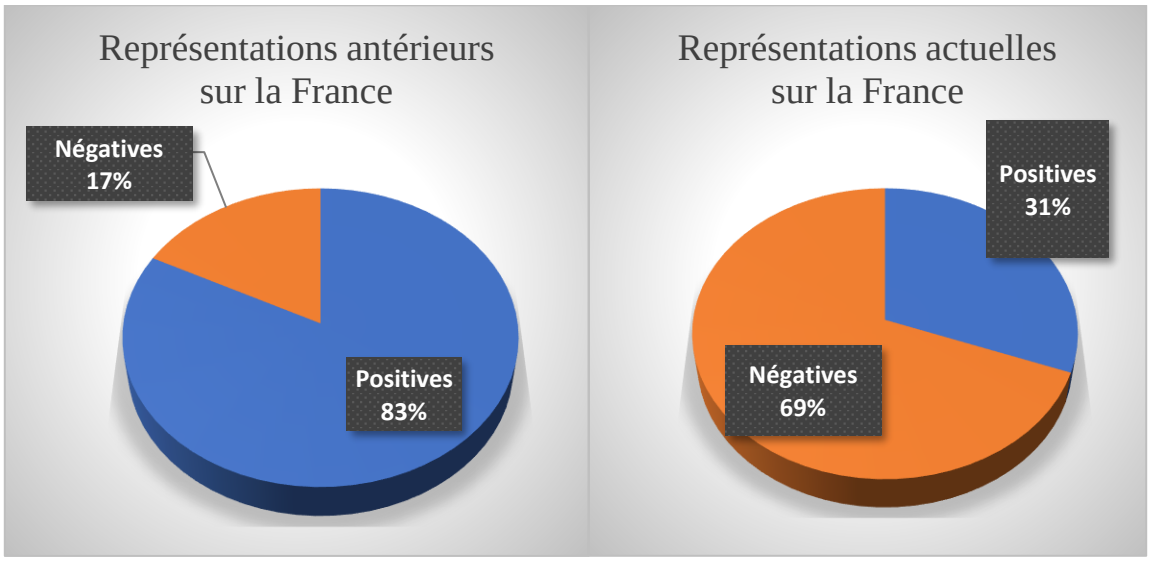


Figure 34 - ***Les représentations antérieures et actuelles des Français.es des enquêtées chinoises***

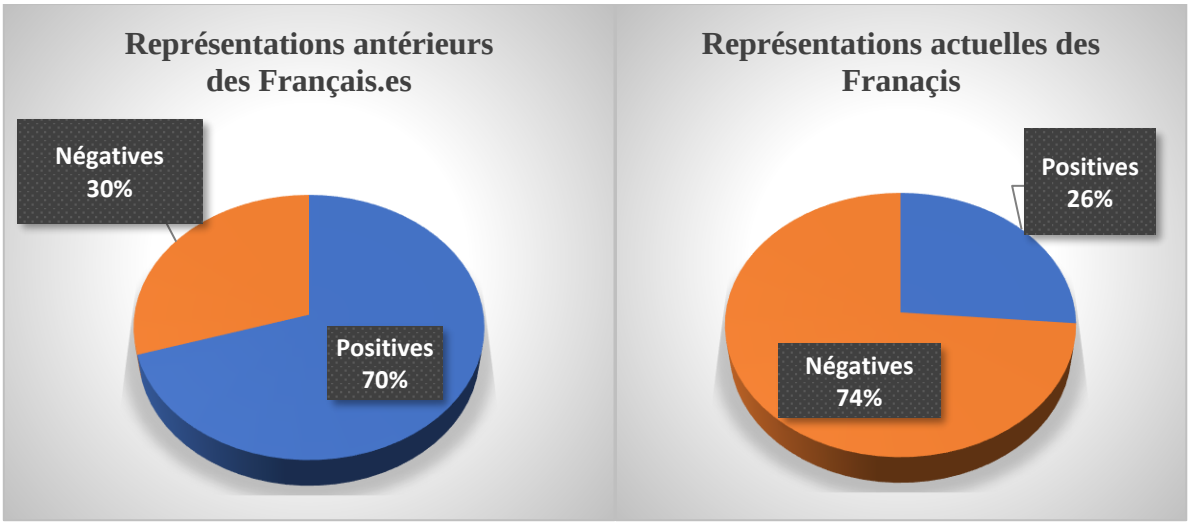


Tableau 32 - *Les représentations antérieures et actuelles de Linda, taïwanaise*

	Sur la France		Sur les Français.es	
	AVANT	**APRÈS**	**AVANT**	**APRÈS**
LINDA (4 ans en FR / B1.1)	1. La France est romantique [rires]	1. J'avais l'idée que la France est romantique, mais maintenant je ne le pense pas 2. À Paris, les rues sentent très mauvais	1. Les gens sont proches, car ils font la bise 2. Tout le monde marche dans la rue, les amoureux 3. L'homme français est moustachu, porte un béret, une baguette sous le bras et une bouteille de vin 4. L'homme français est relaxé 5. Les femmes sont indépendantes et féministes. 6. Tous les Français sont orgueilleux et fiers	1. Tous/toutes les Français.es sont fier.ère.s et orgueilleux.euses 2. Les Français.es n'aiment pas beaucoup les étrangers 3. En France, il y a des étrangers partout, il n'y a pas beaucoup de vrais Français.es 4. Les Français.es sont très relaxé.e.s et prennent beaucoup de vacances. 5. En France, les gens travaillent pour vivre et c'est bien.

Figure 35 - *Les représentations antérieures et actuelles de Linda, taïwanaise*

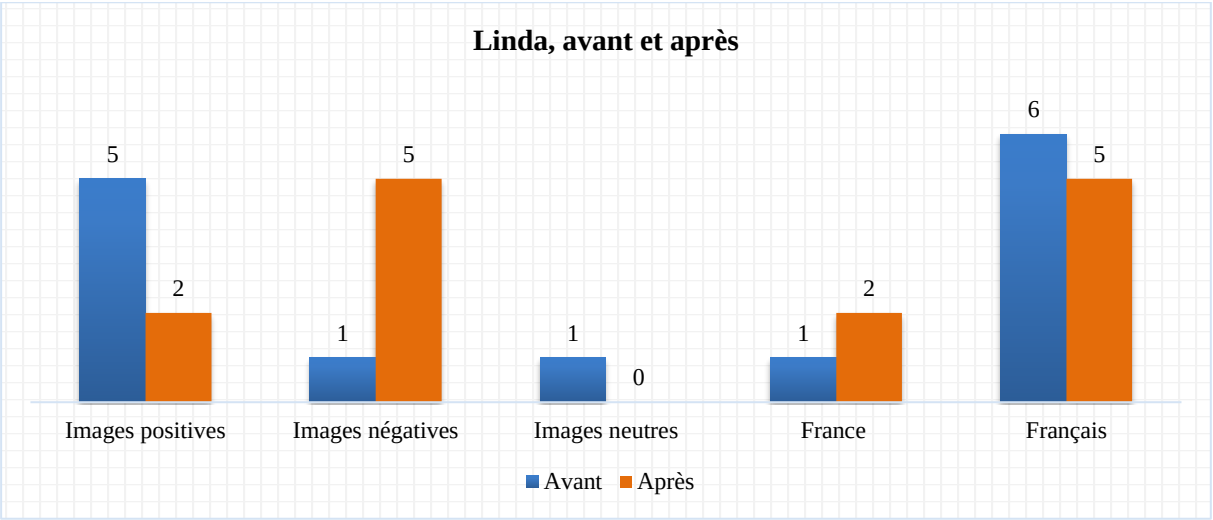
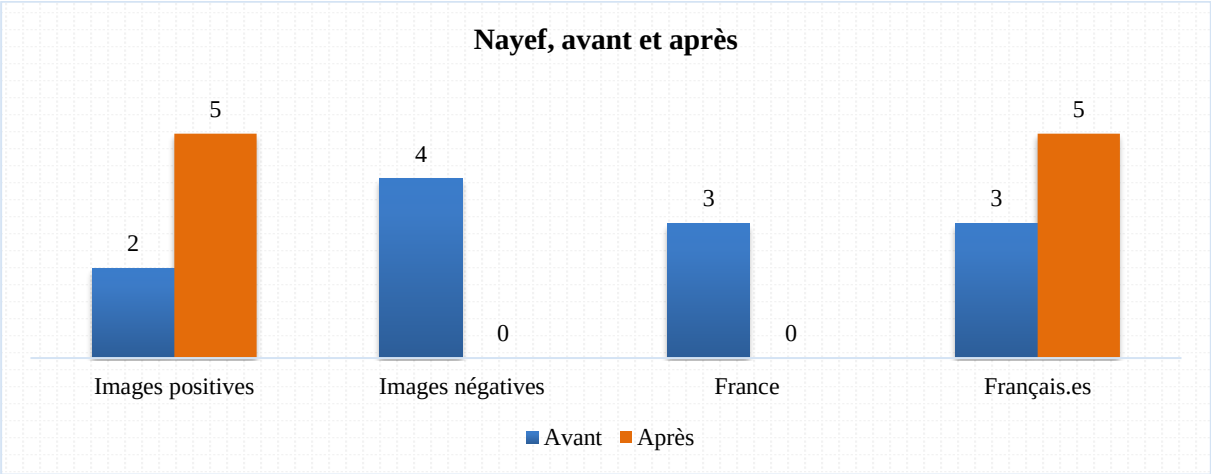


Tableau 33 - *Les Représentations antérieures et actuelles de Nayef, saoudien*

	Sur la France		Sur les Français.es	
	AVANT	**APRÈS**	**AVANT**	**APRÈS**
NAYEF (2 mois en FR)	1. La France est très difficile 2. La vie est très belle 3. La France est différente de l'Arabie Saoudite, positivement)		1. Parler avec les Français.es est très difficile 2. Aborder les Français.es n'est pas facile 3. Leurs relations avec les autres sont très difficiles	1. Ils/elles sont accessibles 2. Ils/elles sont gentil.le.s 3. Ils/elles sont un peuple qui aime rendre service aux autres 4. Les Françaises sont belles 5. Les Françaises sont bien communicatives

Figure 36 - *Les Représentations antérieures et actuelles de Nayef, saoudien*

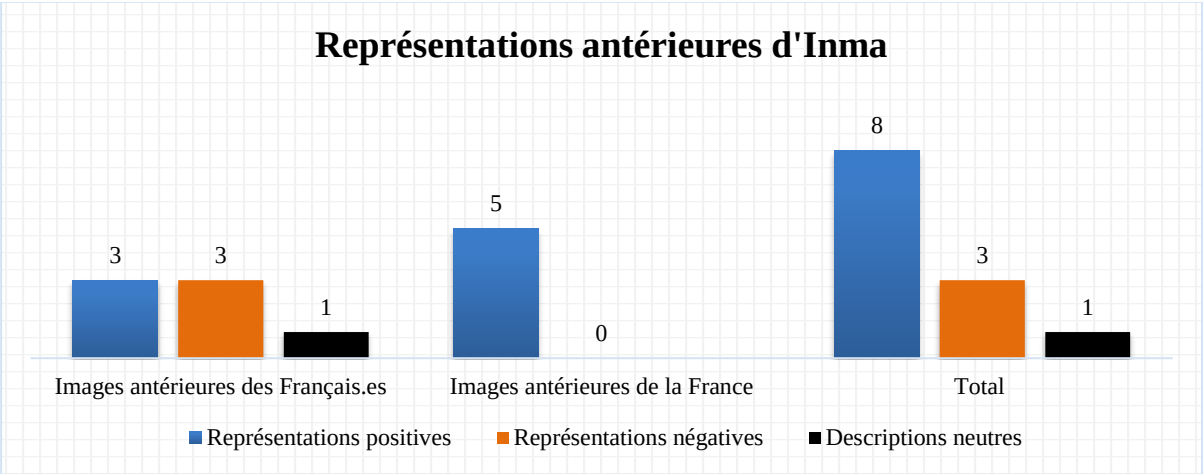


Représentations antérieures d'Inma, espagnole

Tableau 34 - ***Les représentations antérieures d'Inma, espagnole***

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Inma	25	B1.1	1 semaine	2 cours intensifs en Espagne pendant 6 mois (3 mois en A1 et 3 mois en A2)	1. Un pays romantique : 2. La tour Eiffel est très jolie 3. Les parcs, les lumières, et la musique sont bien 4. Les terrasses de restaurants sont très jolies. 5. La langue est très belle	1. Les gens en France sont un peu distants 2. Les Français.es sont très polis 3. Les Français.es sont arrogants 4. Les Français.es ont de l'ambition, surtout de ce qui concerne le football 5. Les Français.es ont un problème avec Rafael Nadal 6. Les hommes français sont grands 7. En ce qui concerne les Françaises, je ne sais pas, car je pensais plutôt aux hommes français, mais pas aux femmes[rire]

Figure 37 - ***Les représentations antérieures d'Inma espagnole***

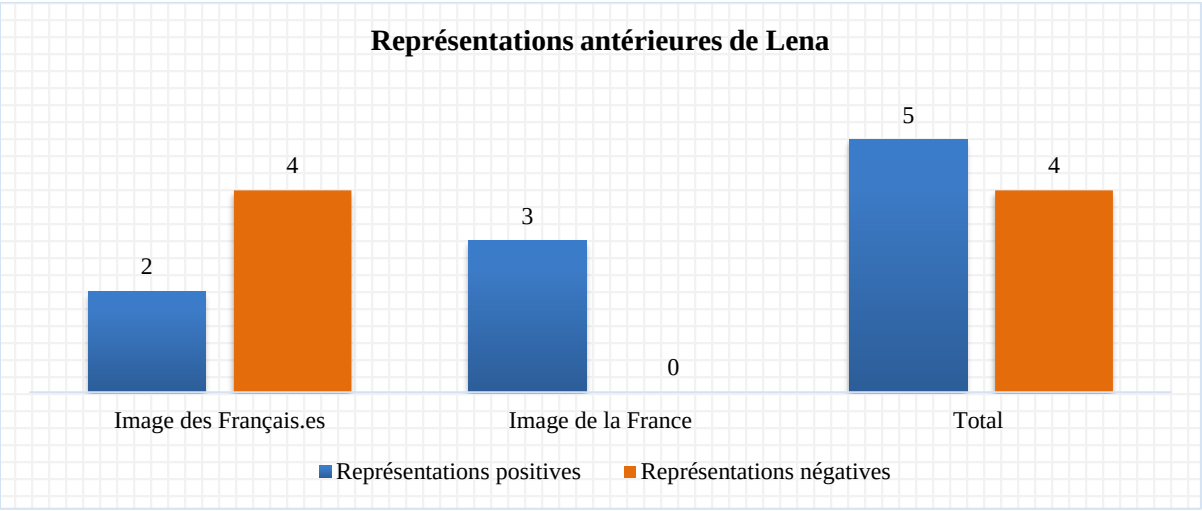


Représentations antérieures de Lena, suisse

Tableau 35 - *Les représentations antérieures de Lena, suisse*

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Lena	29	B1.1	3 semaines	**3 ans** (obligatoire à l'école dès l'âge de 10 ans)	1. Il y a beaucoup de vin en France 2. On peut bien manger en France 3. On dit que la France est un pays romantique	1. Les Français.es fument tout le temps 2. Les Français.es ne veulent pas parler anglais 3. Les femmes portent des vêtements plus féminins qu'en Suisse ou en Allemagne 4. Les Françaises sont plus féminines que les Suissesses et les Allemandes 5. L'homme français n'est pas ponctuel 6. Les Français.es sont très nerveux.euses et agressif.ve.s quand ils conduisent

Figure 38 - *Les représentations antérieures de Lena, suisse*



Représentations antérieures d'Anne, allemande

Tableau 36 - ***Les représentations antérieures d'Anne, allemande***

Interviewée	Âge	Niveau	En France depuis /cours de FLE suivis	Formation antérieure de FLE	Représentations antérieures de la France	Représentations antérieures des Français.es
Anne	32	A2.2	3 mois	**3 ans** à l'école **(de 14 à 16 ans)** en Allemagne (dit avoir « tout oublié »)	1. La langue française est intéressante et plus belle que l'allemande 2. Parler en allemand en France n'est pas bien 3. La gastronomie française est très connue dans le monde 4. Le fromage français est très connu dans le monde	1. Les Français sont un peu timides 2. Les Français sont fiers de l'histoire de leur pays 3. Les Français ne sont pas bien si on ne leur parle pas en français 4. Les Français ne se comportent pas bien avec les Allemands

Figure 39 - ***Les représentations antérieures d'Anne, allemande***

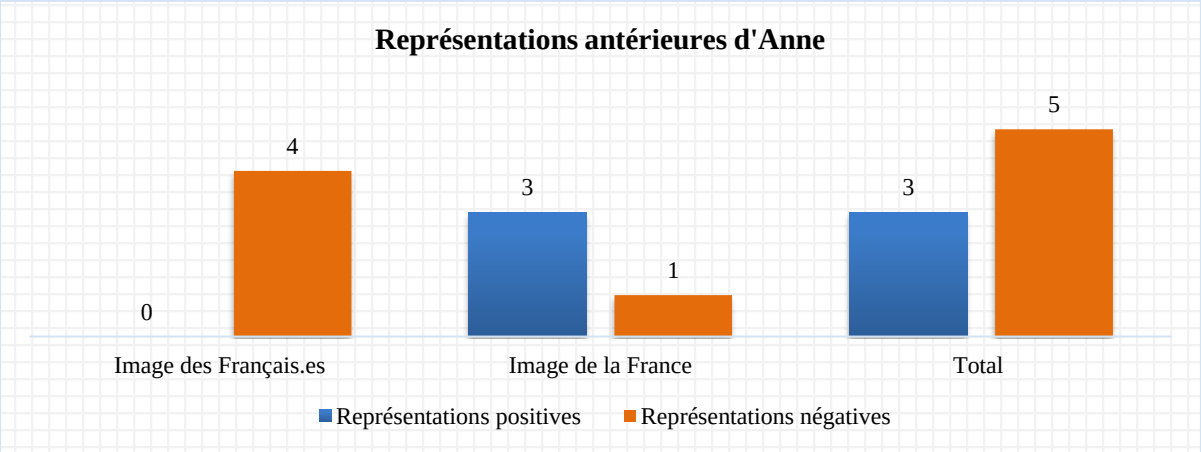


Tableau 37 - *Les représentations antérieures et actuelles des enquêté.e.s européen.ne.s*

Interviewé	Représentation de la France		Représentations des Français.es	
	AVANT	**APRÈS**	**AVANT**	**APRÈS**
INMA (Espagne -1 mois en FR)	1.Pays romantique : 2.Tour Eiffel 3. Les parcs, les lumières, et la musique sont bien 4.Les terrasses des restaurants sont très jolies. 5.La langue est très belle	1.La France est comme les autres pays (par rapport au romantisme)	1.Les gens en France sont un peu distants. 2.Les Français sont très polis. 3.Les Français sont arrogants et ambitieux (exemple victoires espagnoles au football et tennis) 4.Les hommes français sont grands	1.Beaucoup de Français.es font du sport 2.Les Français.es ont une idée un peu mauvaise des Espagnols, 3.Les Français pensent que les Espagnols font la fête tout le temps 4.Les Espagnols respectent leurs rendez-vous mieux que les Français.es 5.Les Français.es sont très agréables (…), très gentil.le.s et sympathiques. Même si tu ne parles pas le français comme c'est mon cas 6.Les femmes françaises sont comme les Espagnoles, les hommes français sont comme les hommes espagnols 7.Les Français.es disent toujours merci, excusez-moi, etc. 8.Je ne pense pas qu'il est difficile de faire des liens avec les Français.es, car ils sont gentils et conviviaux
LENA (Suisse – 3 semaines en FR)	1.Il y a beaucoup de vin en France 2.On peut bien manger en France 3.On dit que la France est un pays romantique	1.La nature est très belle 2.Les démarches pour louer un appartement sont compliquées 3.L'image de la France est négative surtout avec Nicolas Sarkozy (positive avec François Hollande). 4.La société française est diversifiée 5.En France il y a moins d'argent qu'en Suisse 6.En France les fournitures scolaires ne sont pas gratuites	1.Les Français.es fument tout le temps 2.Les Français.es ne veulent pas parler anglais 3.Les femmes portent des vêtements plus féminins qu'en Suisse ou en Allemagne 4.Les Françaises sont plus féminines que les Suissesses et les Allemandes 5.L'homme français n'est pas ponctuel 6.Les Français.es sont très nerveux.euses et agressif.ve.s quand ils conduisent	1.Les Français.es fument tout le temps, 2.Les Français.es ne sont très nerveux.euses et agressif.ve.s quand ils/elles conduisent. Le trafic marche très bien en France 3.Ils/elles ont de la patience avec moi, ils/elles me parlent lentement et répètent ce que je ne comprends pas, 4.Il y a des gens dans la rue qui viennent demander de l'argent 5.Il y a beaucoup d'étrangers, mais les Français.es ne parlent pas anglais 6.Dire que je suis suisse est un petit peu mieux de dire que je suis allemande à cause de ce que s'est passé dans la Deuxième Guerre mondiale

PETAR (Bulgarie – 1 mois et demi en FR)	1. La France est très différente de la Bulgarie		1. Les Français sont différents des autres européens	1. Ma première impression des Français.es est qu'ils/elles sont gentil.le.s 2. Ils/elles aiment parler 3. Ils/elles sont normaux.ales 4. Ils/elles sont très nationalistes 5. Les Françaises sont très belles 6. Elles n'aiment pas beaucoup parler avec moi [rires]. 7. Les Français.es forment une nation qui veut rester propre sans se mélanger avec les autres nations 8. Si l'étranger parle anglais avec un Français, et même si ce Français parle anglais, il refuse en général de parler anglais avec cet étranger 9. Les Français.es sont comme les autres populations des pays développés, ils vivent très bien 10. Les Français.es n'aiment pas beaucoup les Bulgares (à cause des Tziganes) 11. Les Français.es pensent que les Bulgares viennent ici pour voler et pour faire des choses illégales, et pour prendre le travail des Français.es
ANNE (Allemagne – 3 mois de séjour en FR)	5. La langue française est intéressante et plus belle que l'allemande 6. Parler en allemand en France n'est pas bien 7. La gastronomie française est très connue dans le monde 8. Le fromage français est très connu dans le monde	1. Le système de santé est différent de celui en Allemagne (meilleur en Allemagne)	5. Les Français sont un peu timides 6. Les Français sont fiers de l'histoire de leur pays 7. Les Français ne sont pas bien si on ne leur parle pas en français 8. Les Français ne se comportent pas bien avec les Allemands	1. Les Françaises sont belles et elles sont brunes. 2. Les Français.es mangent beaucoup, mais ils/elles sont maigres 3. À Grenoble, les Français.es font beaucoup de sport 4. Je n'ai rencontré personne qui s'est mal comporté avec moi et beaucoup de gens sont sympathiques 5. Les Français.es mangent beaucoup, boivent beaucoup du vin. Ils/elles restent à table très longtemps 6. En Allemagne, on travaille beaucoup et dur. Les Français.es s'intéressent plutôt à mieux vivre.

Figure 40 - ***Les représentations antérieures et actuelles d'Inma, espagnole***

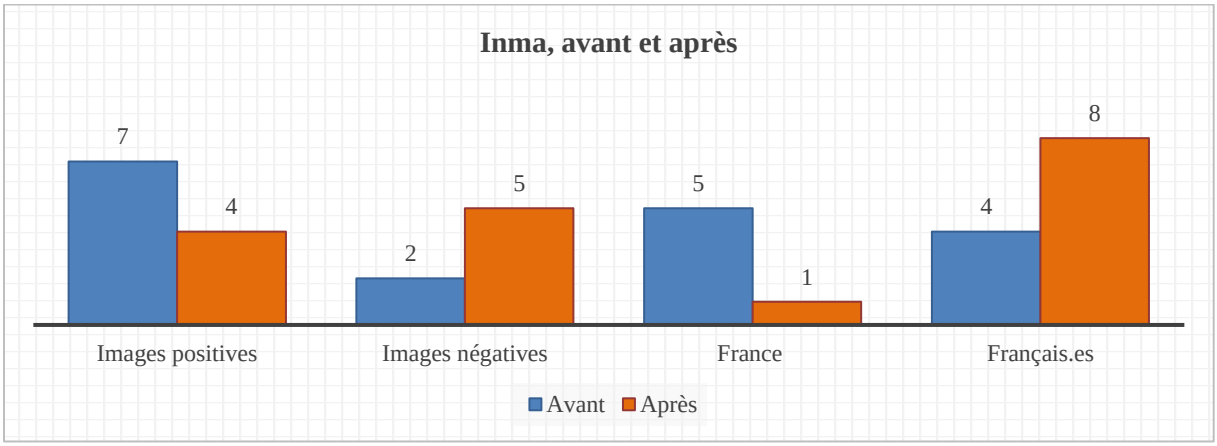


Figure 41 - ***Les représentations antérieures et actuelles de Lena, suisse***

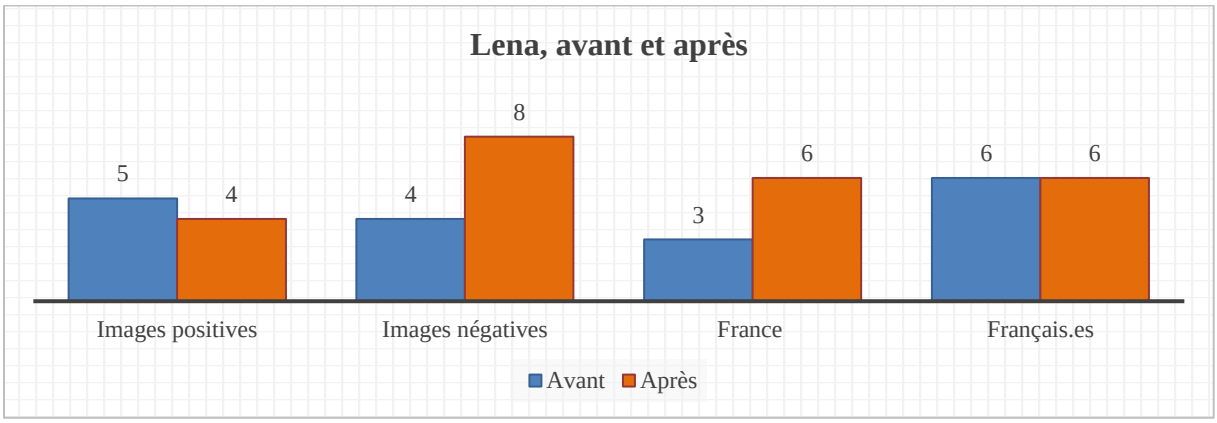


Figure 42 - ***Les représentations antérieures et actuelles de Petar, bulgare***

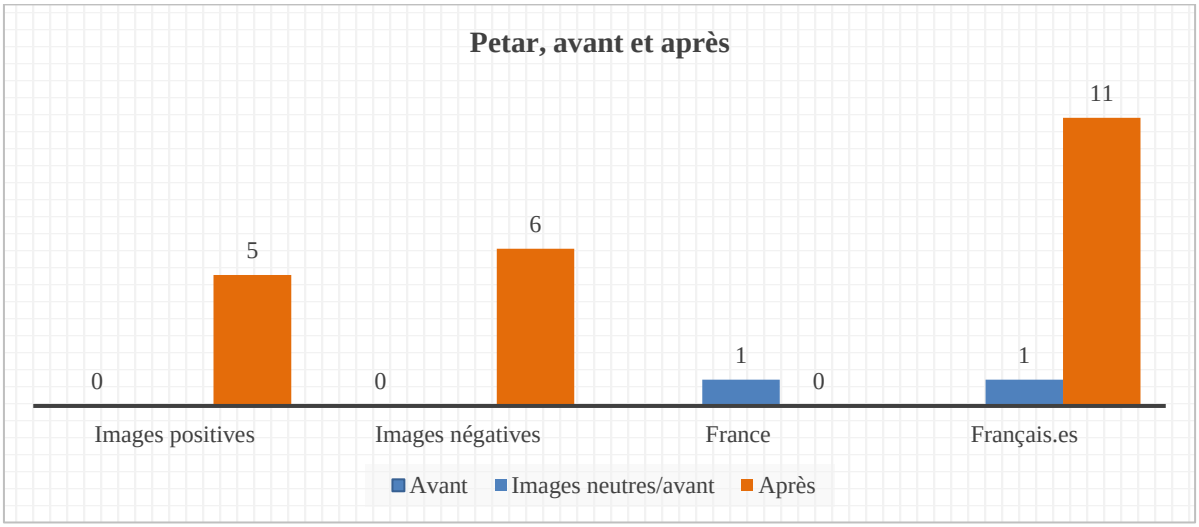


Figure 43 - ***Les représentations antérieures et actuelles d'Anne, allemande***

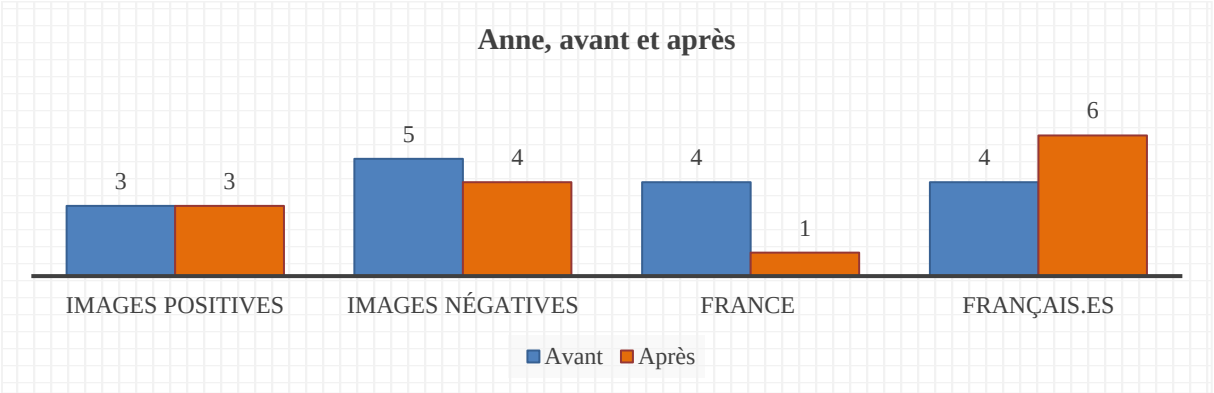


Tableau 38 - ***Représentations antérieures et actuelles : comparaison par nationalité***

Nationalité	Représ.	France Images +	France Images -	Français Images +	Français Images -	Images neutres	Total Images +	Total Images -
Canadiens	Avant	18	2	16	5	4	34	7
	Après	11	7	11	18	0	↘ 22	↗ 25
Brésiliens	Avant	26	0	13	9	0	39	9
	Après	7	4	9	17	0	↘ 16	↗ 21
Chinoises	Avant	19	4	33	14	1	52	18
	Après	4	9	10	28	0	↘ 14	↗ 37
Coréennes	Avant	6	0	0	0	0	6	0
	Après	1	4	2	3	0	↘ 3	↗ 7
Irakiens	Avant	13	1	7	4	1	20	5
	Après	3	1	4	15	0	↘ 7	↗ 16
Nigérians	Avant	9	1	11	4	0	20	5
	Après	3	1	5	10	0	↘ 8	↗ 11

Tableau 39 - ***Représentations antérieures et actuelles : comparaison par nationalité***

Nationalité	Repré	France Images +	France Images -	Français Images +	Français Images -	Images neutres	Total Images +	Total Images -
Petar (Bulgarie)	***Avant***	0	0	0	0	2	0	0
	Après	0	0	5	6	0	↘ 5	↗ 6
Anne (Allemagne	***Avant***	3	1	0	4	0	3	5
	Après	0	1	3	3	0	→ 3	↘ 4
Inma (Espagne	***Avant***	5	0	2	2	0	7	2
	Après	0	1	4	4	0	↘ 4	↗ 5
Lena (Suisse)	***Avant***	3	0	2	4	0	5	4
	Après	2	4	2	4	0	↘ 4	↗ 8
Linda (Taïwan)	***Avant***	1	0	4	1	1	5	1
	Après	0	2	2	3	0	↘ 2	↗ 5
Nayef (A. Saoudite)	***Avant***	2	1	0	3	0	2	4
	Après	0	0	5	0	0	↗ 5	↘ 0

Tableau 40 - *Représentations antérieures et actuelles : enquêtés hommes, enquêtées femmes*

	Représ..	Hommes Images +	Hommes Images -	Femmes Images +	Femmes Images -	H&F Images +	H&F Images -	France Images +	France Images -	Images neutres
Enquêtés hommes	**Avant**	**3**	**1**	**6**	**2**	**11**	**11**	**32**	**4**	**5**
	Après	0	0	6	1	17	27	9	3	0
Enquêtés femmes	**Avant**	**16**	**3**	**14**	**3**	**38**	**30**	**73**	**6**	**4**
	Après	1	8	4	7	33	69	22	31	0

Tableau 41 - *Représentations antérieures et actuelles : niveau A1&A2, B1&B2*

Niveau de FLE	Représentation	France Images +	France Images -	Français Images +	Français Images -	Images neutres
A1&A2	**Avant**	**45**	**5**	**28**	**18**	**2**
	Après	8	11	22	52	0
B1&B2	**Avant**	**60**	**5**	**60**	**32**	**7**
	Après	23	23	40	59	0

Tableau 42 - *Représentations antérieures et actuelles par formation antérieure de FLE*

Formation antérieure de FLE	Représ	Représentations positives	Représentations positives
Jusqu'à 1 an et demi de cours privés	Avant	**40**	**9**
	Après	**19**	**35**
3 à 8 années solaires	Avant	**32**	**12**
	Après	**27**	**42**
De 1 à 2ans et demi à l'université (L2)	Avant	**56**	**19**
	Après	**25**	**27**
De 1.5 à 4 ans de LEA FLE	Avant	**47**	**19**
	Après	**19**	**36**

Tableau 43 - *Représentations antérieures et actuelles par âges*

Âge	Représentation	France Images +	France Images -	Français Images +	Français Images -	Images neutres
De 19 à 23 ans	**Avant**	**69**	**6**	**65**	**31**	**3**
	Après	19	24	37	58	0
De 24 à 39 ans	**Avant**	**36**	**4**	**23**	**19**	**6**
	Après	12	10	25	53	0

Tableau 44 - *Représentations antérieures et actuelles par âges*

En France depuis…	France Images +	France Images -	Français Images +	Français Images -
Entre une semaine et un mois et demi	**21**	**19**	**35**	**57**
Entre 2 et 9 mois	**10**	**15**	**27**	**54**

Tableau 45 - *Expériences de communication et de contact des interviewé.e.s en dehors de la classe de FLE en France*

Interviewé.e	Communication réussie	Communication compromise : Situations délicates, malentendus et/ou échec de communication	Difficultés linguistiques et/ou non verbales	Difficultés socioculturelles
Aladin (Irak)		• « Mais est-ce qu'il y a une vie en France ? Il y a le travail »	• « Les Français parlent vite » • « Les Français ne me comprennent pas »	
Safa (Irak)		• « Je me suis trompé avec une personne ici en France, il a commencé à me crier dessus en montrant à tout le monde que je m'étais trompé avec lui. Pour ma part, je me suis excusé et je me suis retiré » • « Les Français te parlent mal en cas de malentendu, ils me maltraitent » • À l'aéroport les agents de sécurité les ont retenus (lui et les Irakiens qui sont venus avec lui) pendant une heure et leur ont crié dessus d'après lui	• « Les Français parlent trop vite » • « Les Français n'adaptent pas leur discours au niveau de français de leurs interlocuteurs »	
Chila (Canada)	• Discussion à trois heures après minuit avec un inconnu assis sur un banc. Ce monsieur était français, mais il ne parle pas anglais, ils ont bu du whisky	• Gênée car elle ne savait pas comment dire « never mind » au vendeur qui lui a demandé si elle avait besoin d'aide au supermarché	• « Je ne connais pas beaucoup de phrases » • « Stressée dans les situations réelles de communication » • « Penser en français est difficile » • Parle lentement car elle réfléchit à ces phrases • Elle prépare ses phrases avant d'aller au supermarché	
Jess (Canada)	• Dîner réussi chez une amie française		• « Mon accent me pose problème » • « Je ne trouve pas les mots » • « Je remplace les mots que je ne trouve pas en français par des mots anglais »	
Joyce (Canada)	• Rencontre avec un étudiant qui lui propose de lui montrer Grenoble à vélo	• Difficulté de communiquer avec les employés qui travaillent à la gare : « je les retrouvais en train de parler ensemble, ils n'arrêtaient pas de parler en ma présence et j'ai dû toujours attendre qu'ils finissent de parler pour leur demander ce que je voulais »	• « Les Français parlent très vite » • Différence entre le français de France et celui du Québec	
Justin (Canada)	• Discuter de la vie politique en France avec des inconnu dans un bar	• Problème de compréhension avec un serveur dans restaurant, il finit par quitter les lieux	• « Les Français parlent vite, il est difficile de les comprendre » • « L'ordre des éléments dans la phrase me pose problème en général. J'ai ce problème car je pense en anglais et je traduis ce que je veux dire en français » • « Les Français ont un fort accent » • « La distance culturelle avec les Français est due à la différence de langue »	• « Apparemment, en France, tu dois payer la chaise où tu t'es assis, une chose qui n'existe pas au Canada, alors le serveur est venu me dire que je ne pouvais pas m'assoir où j'étais sinon je dois payer quelque chose » • « Différence de se comporter dans un restaurant par les Français et les Américains du Nord donc je me sens maladroit »

Michelle (Canada)		• « Les gens dans la rue me parlent et m'appellent en utilisant des mots chinois. Les gens dans la rue pensent que je suis chinoise ou asiatique », « qu'ils me prennent pour une Chinoise ne me dérange pas »	• « Les Français parlent très vite » • « Je parle lentement et je cherche mes mots en français »	
Faith (Nigeria)		• Réticence à appeler au téléphone pour un travail, car elle pense ne pas avoir un niveau suffisant pour passer cet appel • Difficulté au supermarché, elle ne comprenait pas qu'elle devrait retirer sa carte bancaire du terminal de paiement électronique	• Difficulté pour parler au téléphone	
Frederick (Nigeria)	• Communication avec la dame française chez qui il habite • Des gens qui sont venus à son aide lorsqu'il était perdu une fois	• Difficulté pour expliquer ce qu'il voulait faire à la Préfecture lors d'une demande de titre de séjour • Difficulté à passer le message lors d'une conversation avec une fille à la file d'attente à la Préfecture • Difficulté pour chanter dans une église « Au Nigeria je chante, par contre en France j'écoute seulement » • Des tentatives échouées en cherchant à se faire des amies dans les transports publics	• « Les Français parlent vite » • « Ils/elles ne prononcent pas bien leurs phrases » • « Il m'est difficile de formuler mes phrases » • « Je pense en anglais et traduis ce que je veux dire en Français » • Importance d'apprendre de nouveaux gestes « car je pense que les gestes que l'on utilise en parlant anglais sont pour les Anglais »	• Difficulté pour faire la bise « j'ai frappé la tête de la fille et elle a eu mal » • Différence entre le fait de chanter dans une église au Nigéria et en France, en France le rythme est vite, et au Nigéria les gens restent calmes, « les gens sont très enthousiastes, moi je ne peux pas faire comme eux » • Les habitudes et les comportements des Français sont différents de ceux des Nigérians • Envoyer une émoticône *bisou* à une amie • Aborder des filles dans le tramway, leur demandant si elles étaient françaises en leur expliquant « je suis étudiant en France, j'apprends le français, je cherche des amis pour parler avec eux, ce n'est pas pour 'coucher' mais pour améliorer mon niveau de français »
Guilherme (Brésil)	• Demander facilement son chemin et prendre un taxi		• Il dit que son niveau de français n'est pas suffisant pour parler efficacement avec les Français	
Helen (Brésil)		• Elle a oublié de dire bonjour à la caissière et qui ne voulais pas passer ses courses à cause de cela • Une situation délicate en discutant à l'arrêt de tramway avec un monsieur qui voulait l'emmener chez lui • Communication difficile à l'oral pour acheter un ticket de bus à la gare, résolution de la situation en ayant recours à l'écrit • Pour elle, les hommes français aiment parler avec elle, pas les femmes.	• « Les Français parlent vite »	• L'obligation de saluer le/la caissier.ère au supermarché en France, au Brésil un sourire suffirait
Emmanuelle (Brésil)		• Problème pour commander un whisky et un coca séparément dans un bar • Problème pour définir si le garçon français avec qui elle est sort est son amoureux ou pas	• Parler le français à la brésilienne, c'est-à-dire en utilisant des expressions qui n'ont pas le même sens traduites en français (comme *Você é um gatinha* , vous êtes une petite chatte pour dire tu es mignonne)	• La signification des bisous échangés pendant une soirée avec un inconnu n'est pas la même au Brésil et en France

Pâmella (Brésil)		• Au supermarché, elle demande au vendeur où elle pourrait trouver du Durex (marque de ruban adhésif au Brésil), et le monsieur lui indique les préservatifs	• « Les Français parlent vite » • « L'accent des Français est difficile » • « Il est difficile pour moi que les Français ne prononcent pas le « s » des pluriels ce qui rend la distinction entre singulier et pluriel difficile à l'oral »	• Problème d'identification des produits identifiés par le nom de la marque (locale) de fabrication : Durex au Brésil est du ruban adhésif, en France c'est une marque de préservatifs • Difficulté d'entrer en contact avec les Français car « il y a beaucoup de Français qui sont enfermés » • « J'ai remarqué que les Français ne parlent pas à haute voix. Et ils ne touchent jamais l'autre personne en parlant, au contraire des Brésiliens »
Soonmi **(Corée**		• Difficulté à gérer une situation dans laquelle un personnel de l'université la tutoie • Problème suite au comportement malpoli d'une vendeuse dans une boutique de téléphonie mobile	• « Je pense que les autres ne me comprennent pas facilement à cause de ma prononciation »	• La différence culturelle entre la France et la Corée constitue un obstacle à la communication • Un personnel dans un bureau administratif à l'université s'est permis de la tutoyer, ce qui l'a dérangée
Wonjin (Corée du Sud)		• Difficulté pour comprendre un garçon qui l'a abordé dans la rue : « Ce garçon a parlé avec moi, mais je n'ai pas bien compris ce qu'il m'a dit parce qu'il parlait trop vite et utilisait des mots difficiles pour moi ; sa prononciation m'était difficile aussi. Je lui ai dit : ''laisse tomber, au revoir'' »	• « Les Français parlent très vite » • « Je ne les comprends pas à cause de leur prononciation » • « Ils ne parlent pas très clairement pour moi » • « Les Français ne me comprennent pas à cause de ma prononciation » • « Les Français ne me comprennent pas, car je ne dispose pas de beaucoup de vocabulaire » • La formule d'interrogation « n'est-ce pas ? » à la fin de la phrase est difficile à comprendre pour Wonjin	
Lola (Chine)		• Problème avec un étudiant français à la résidence universitaire à cause de l'évier bouché	• « Les Français parlent vite » • « Je n'ai pas le niveau » • « Je parle lentement » • « Je manque de fluidité dans les conversations »	• « En fait, moi et les Français, on n'a pas des sujets en commun à parler, car avant je vivais en Chine, les réalités et les loisirs sont différents. Même quand j'écoutais la musique, ce n'était ni la musique française ni anglaise, mais chinoise » • « Les Français sont directs lorsqu'il s'agit d'un problème, pas les Chinois »
Diane (Chine)		• Problème avec un contrôleur dans le tramway	• Difficulté pour s'exprimer en Français • « Les Français parlent vite » • L'accent de Diane lui pose problème • Elle manque de vocabulaire • Phrases mal formées, car la logique chinoise est transposée au français • « Je suis timide et sensible »	
Éveline (Chine)	• Des Français qui lui demandent le chemin ou des informations sur la circulation dans les arrêts de bus • Rencontre via une application mobile avec un garçon français qui apprend le chinois	• Problème à se faire comprendre à l'agence de transport grenoblois	• « Je suis un peu timide et stressée » • « Je ne suis pas assez ouverte » • Peur de parler avec des inconnus (Français) • Parler le français à la chinoise	
Olivia (Chine)	• Une rencontre avec une étudiante française de médecine, dans le train	• Difficulté pour comprendre un monsieur, un religieux, dans la rue	• Difficulté à comprendre le français familier • « Je suis timide »	• « Parfois les Français rigolent et je ne comprends pas pourquoi ils rigolent » • « En Chine je ne parle pas avec une personne assise à côté de moi si je ne la connais pas »
Tintin (Chine)		• Difficulté pour commander son menu au Mac Donald's • Difficulté liée à son attitude sérieuse dans un magasin de valises à Paris • Problème avec une maman de jumeaux à la gare de Lyon : « je les		• Regarder et sourire à des enfants inconnus • Sa manière de demander à un vendeur dans une boutique de valises à Paris « J'étais sérieuse et fatiguée, cette personne m'a dit : ''you can smile'' [rires] et cela m'a fait rigoler »

		ai regardés et je leur ai souri. Je n'ai rien fait de mal, alors la dame m'a dit « pardon ! Ce n'est pas normal ! » • À l'Opéra de Paris, ''une Parisienne'' a dit : ''je n'aime ni les Japonais ni les Chinois'' en anglais »		• « J'ai constaté qu'il n'est pas gentil de parler avec les gens dans les bus ou les tramways, j'ai des amis qui ont fait des amis français dans le train »
Petar (Bulgarie)	• Communication réussie avec un monsieur français à une station d'essence	• Difficulté pour communiquer avec les Françaises dans les bars	• La vitesse avec laquelle les Français parlent • Difficulté pour parler au téléphone	
Anne (Allemagne)		• À l'aéroport, un agent de sécurité lui a répondu en français. Quand elle lui a demandé de lui parler en anglais, il a fait un geste de fierté…	• « Les Français parlent vite » • « Les Français parlent un peu, mais en vérité, si on écrit ce qu'ils parlent c'est beaucoup »	
Inma (Espagne)		• Difficultés à se faire comprendre lorsqu'elle parle français durant les réunions au sein de son entreprise		
Lena (Suisse)	« Je n'ai pas eu d'expériences difficiles, je me débrouille bien pour expliquer ce que je veux. Il y a toujours des petites choses qui ne se passent pas bien, mais je n'ai jamais eu des problèmes. Je n'ai pas d'expériences drôles non plus »			
Linda (Taïwan)	• Une dame dans la rue qui lui indique le chemin et finit par l'accompagner où elle voulait aller	• Une dame qui refuse de lui répondre en anglais l'invitant à parler français en France • Un garçon sur un vélo lui touche les fesses tard dans la nuit • Difficulté à la banque : Linda lit dans le visage des gens, car elle ne parle pas bien le français : « que faites-vous en France ? »	• Elle écrit mal le français	• « L'obstacle de la langue et de la mentalité aussi ; une mentalité différente dans le sens que je dois passer par un processus de politesse pour demander une information à un Français. Par contre, je suis habitué à demander les informations d'une façon directe à Taïwan » • « Les Français n'agissent pas lorsqu'il s'agit de donner conseil à quelqu'un » • « Difficile de créer des liens avec les Français à cause de la différence culturelle et la différence des mentalités aussi, mes amis français racontent des choses qui sont pour eux très drôles, mais qui ne me font pas du tout rigoler ».
Nayef (A. Saoudite)		• En cherchant une famille d'accueil, une dame lui répond au téléphone lui précisant qu'elle ne recevait pas de Saoudiens • Conversation avec une jeune fille française malgré sa difficulté à lui faire comprendre ce qu'il voulait lui dire	• « Les Français ne me comprennent pas » • « Je ne parlais pas bien les Français, je ne comprenais pas ce que les gens me disaient » • Il ne comprenait pas la fille avec qui il est entré en contact • « Je suis timide »	

Tableau 46 - *Stratégies et réactions face aux difficultés de communication, en dehors de la classe de FLE*

Interviewé.e	Stratégies et réactions face aux difficultés de communication, en dehors de la classe de FLE
Aladin B1.6 (Irak)	- « Je n'ai pas eu d'expériences drôles ni difficiles, car j'ai toujours trouvé des gens qui parlent anglais » (annexe 2, 111 : 27-28). - « Je communiquais en anglais avec eux. J'ai essayé de parler français, mais quand je ne trouvais pas les mots, je changeais vers l'anglais » (annexe 2, 111 : 18-19).
Safa A2.2 (Irak)	- « [En France, en suivant des démarches administratives, il vous arrive de poser une question au fonctionnaire en face en lui disant que vous êtes étranger pour qu'il te parle moins vite. Malgré ta demande, il te dit sept phrases à la fois et, quand tu lui demandes de répéter, il te fait entendre sept phrases à la fois à la place des sept précédentes] » (annexe 2, 308 : 3-6). - En France, leur réponse préférée est « Pardon ? Pardon ? » Ils font cela au point que je m'ennuie et que je me sens désespéré ce qui me pousse à sortir mon Smartphone et utiliser le GPS pour m'orienter » (annexe 2, 308 : 14-16).
Chila A2.5 (Canada)	- « En général, je parle lentement le français, car je dois bien réfléchir avant de parler, mais quand je connais les phrases je peux parler vite. Lorsque je vais au supermarché pour acheter quelque chose, je m'entraine avant pour arriver avec des phrases prêtes pour pouvoir communiquer facilement avec les gens au supermarché » (annexe 2, 44 :33-34, 45 :1-2).
Jess A2.5 (Canada)	- « La première fois, j'ai eu des difficultés pour communiquer avec les Français, car mon accent était très mauvais ; mais la deuxième fois, donc durant mon deuxième séjour en France, actuellement, j'ai parfois des problèmes, mais pas toujours, car mon accent me pose des problèmes, parfois je ne trouve pas les mots… Dans cette situation difficile, j'utilise beaucoup de gestes et j'essaye d'utiliser des mots plus simples pour faire une discussion. Parfois je remplace les mots que je ne trouve pas en français par des mots anglais. Je parle bien sûr anglais avec les autres Canadiens » (annexe 2, 169 : 26-32). - « Oui, la langue me pose des problèmes pour communiquer. En général, j'utilise beaucoup de gestes, je répète ce que je dis et je demande aux autres de me parler lentement avec des mots simples » (annexe 2, 170 :1-3).
Joyce B1.1 (Canada)	- « Quand je demande mon chemin à quelqu'un pour aller quelque part, ou le personnel à la bibliothèque qui parle très vite, parfois je ne comprends pas ce qu'ils me disent. Je leur demander de répéter ce qu'ils m'ont dit, mais après deux ou trois répétitions je suis gênée et je préfère demander à une autre personne. J'évite, en général, de parler anglais et j'essaye souvent de communiquer en français pour améliorer mon niveau de français » (annexe 2, 182 :23-31).
Justin B2.6 (Canada)	- « Je ne pense pas que j'ai eu de grands problèmes. Quand je suis dans un restaurant et quand le serveur me dit quelque chose que je ne comprends pas, j'essaye tout simplement de deviner ce qu'il a dit en analysant le contexte dans lequel il me dit telle ou telle chose. Je ne lui demande pas de répéter ce qu'il m'a dit par exemple [rires], j'essaie seulement de deviner, alors j'espère réagir correctement et donner la réponse souhaitée. C'est comme un jeu [rires], et d'habitude cela marche » (annexe 2, 197 : 23-28).
Michelle B1.2 (Canada)	- « Je pouvais parler en français, mais les gens me répondent en parlant très vite, donc je devais toujours leur demander de me parler plus lentement et de répéter leurs phrases » (annexe 2, 237 :10-11) - « Si le Français en face ne me comprend pas, j'utilise les gestes pour faire passer mon message. Quand je suis arrivée le premier jour, j'étais en train de chercher ma résidence, j'ai utilisé les gestes pour demander mon chemin » (annexe 2, 237 : 14-16). - « Je rigole souvent lorsque je parle français, car je parle lentement et je cherche des mots tout le temps. Je fais cela avec des Grenoblois au centre-ville, à la résidence, et avec des gens d'autres pays aussi » (annexe 2, 237 :17-19).
Lola B2.5 (Chine)	- « Je pense que le problème vient de moi premièrement, car je ne parle pas très bien français et donc je parle lentement aussi, alors quand je parle avec les Français ils m'attendent quelques minutes, car j'ai besoin de réfléchir sur la façon dont je construis mes phrases pour continuer la discussion avec eux. Je pense que mon niveau n'est pas complètement suffisant pour parler français sans avoir des difficultés avec les Français » (annexe 2, 49 : 23-34, 50 : 1-5).
Diane A2.2 (Chine)	- « Si les autres ne me comprenaient pas je répétais la phrase, et je les demandais de répéter ou de me parler plus lentement. Je n'utilise jamais l'anglais pour communiquer avec les Français » (annexe 2, 61 : 15-17).

Olivia B1.6 (Chine)	- « Hier soir, il y avait un groupe d'étrangers dans la cuisine de mon étage à la résidence, ils parlaient anglais, ils ont fait la fête dans la cuisine jusqu'à tard. Ils parlaient à haute voix et buvaient de la bière. En Chine, on a toujours l'idée qu'il ne faut pas déranger les autres ; c'est pour cela je ne suis pas allée leur dire qu'il ne fallait pas parler à haute voix » (annexe 2, 262 : 22-25).
Éveline A2.2 Chine)	- « Alors quand j'ai un problème pour me rendre quelque part, je demande aux Français dans la rue et pour cela j'ai besoin de temps pour élaborer mes phrases parfaitement et ensuite je passe à l'étape de choisir à qui demander, je choisis les personnes que je suppose sympathiques » (annexe 2, 87 : 19-22). - « Si les gens ne me comprennent pas, j'essaye d'utiliser les gestes. Parfois j'utilise l'anglais. Pour moi, mon niveau de français ne me pose pas un grand problème pour communiquer avec les gens » (annexe 2, 87 : 25-27).
Tintin B1.2 (Chine)	- « En sortant des toilettes à la gare de Lyon, j'ai croisé une dame qui était avec deux enfants jumeaux, je les ai regardés et je leur ai souri. Je n'ai rien fait de mal, alors la dame m'a dit « pardon ! Ce n'est pas normal ! ». Elle n'était pas gentille et moi j'n'ai rien dit parce que je n'ai pas compris directement ce qu'elle m'avait dit. Moi j'ai une sœur jumelle et c'est pour cela que j'ai regardé ces deux enfants. Je ne sais pas pourquoi elle m'a dit cela » (annexe 2, 336 : 1-6). - « À l'Opéra de Paris, une Parisienne a dit : ''je n'aime ni les Japonais ni les Chinois''. Elle l'a dit en anglais, elle a pensé que je ne vais pas comprendre ce qu'elle dit peut-être. Je ne lui ai rien dit, car, à mon avis, les gens qui sont méchants restent méchants et cela ne va pas changer son avis si je lui dis qu'il ne faut pas dire une chose pareille » (annexe 2, 336 : 7-10).
Soonmi B2.3 (Corée du Sud)	- « J'ai des difficultés pour communiquer maintenant aussi. Si l'interlocuteur en face ne me comprend pas, j'essaye de répéter la phrase plusieurs fois et, s'il ne me comprend pas, je parle anglais. Je pense que les autres ne me comprennent pas facilement à cause de ma prononciation de français [rires]. Cette difficulté de prononciation est due à la grande différence de prononciation entre le coréen et le français. Parfois j'utilise les gestes pour faire passer mon message. Si mon interlocuteur ne me comprend pas après plusieurs répétions et s'il ne comprend pas l'anglais, dans cette situation je déprime [rires]. J'ai peur quand je parle français du fait que l'autre ne me comprenne pas, mais je sais que je dois toujours essayer de parler français pour que je puisse améliorer mon français » (annexe 2, 323 : 22-30).
Wonjin B2.3 (Corée du Sud)	- « La première chose que je fais quand je ne comprends pas l'autre et vice versa c'est de rire. Je demande à la personne de répéter ce qu'elle m'a dit, ensuite j'utilise les gestes, et finalement je fais recours à l'anglais » (annexe 2, 345 : 21-23) - « Je suis allé à Angoulême, près de Bordeaux, pour passer un examen et là-bas j'ai rencontré un garçon. Ce garçon a parlé avec moi, mais je n'ai pas bien compris ce qu'il m'a dit parce qu'il parlait trop vite et utilisait des mots difficiles pour moi ; sa prononciation m'était difficile aussi. Je lui ai dit « laisse tomber, au revoir » [rires] car je ne comprenais pas ce qu'il me disait » (annexe 2, 345, 26-30).
Faith A2.3 (Nigéria)	- « Une fois, j'étais dans un supermarché, pour payer mes courses, j'ai dû insérer ma carte bancaire, la caissière m'a demandé de retirer ma carte après le paiement, mais moi je n'ai pas compris ce qu'il fallait faire, la dame répétait « cherchez votre carte bancaire », elle ne parle pas anglais et moi je ne comprenais pas ce qu'elle me disait, il y avait une personne à côté de moi qui m'a demandé si je parlais anglais, j'ai donc répondu par oui, alors il m'a dit : ''she said : you should remove this'' [« elle vous dit que vous devriez retirer ceci »], et la dame souriait » (annexe 2, 104 : 24-30).
Frederick B1.8 (Nigéria)	- « Si mon interlocuteur ne me comprend pas, j'essaye de répéter plusieurs fois ce que je veux dire, et utiliser les gestes, mais je ne parle jamais anglais » (annexe 2, 115 : 18-20). - « En France, j'apprends de nouveaux gestes, car je pense que les gestes que l'on utilise en parlant anglais sont pour les Anglais. J'utilise les gestes en parlant français, car je pense que les Français parlent en bougeant les mains, je pense qu'ils font cela pour mieux s'exprimer » (annexe 2, 125 : 29-32).
Guilherme B1.3 (Brésil)	- « Si les autres ne me comprennent pas, j'essaye de parler lentement et plus fort. Si cela ne marche pas, je parle anglais, mais je ne vais jamais essayer de les parler en portugais, car je pense qu'ils ne vont pas me comprendre. Donc mon niveau de langue ne me pose aucun problème pour communiquer avec les Français » (annexe 2, 131 : 17-20).
Emmanuelle A1.8 (Brésil)	- « Dans ma résidence, il y a une personne dans la réception qui parle anglais ce qui a facilité mon arrivée à la résidence. À la gare, je n'ai trouvé personne qui parle anglais, dans le supermarché aussi, il n'y a personne qui parle anglais. Une fois, je suis allée à la boulangerie, j'ai commandé une baguette, la personne qui m'a vendu le pain parle portugais parce qu'il est d'origine portugaise et cela m'a étonné » (annexe 2, 73 : 29-33).
Helen A1.8 (Brésil)	- « Il est très difficile pour moi de communiquer avec les Français. Les Français parlent très vite et je ne les comprends pas, c'est pour cette raison que j'utilise les gestes. Quand je suis arrivée, j'ai dû parler anglais avec les gens : je commence souvent la conversation en français, mais quand je constate que je ne comprends pas mon interlocuteur ou il ne me comprend pas je change vers l'anglais » (annexe 2, 144 : 23-27). - « Je pense que j'ai peur de parler français avec les Français et faire des erreurs. J'ai peur que mes interlocuteurs français, du fait que je fais des erreurs quand je parle français, pensent que je suis bête. Je ne sais pas si les Français auront la patience pour m'écouter » (annexe 2, 148 : 32-34, 149 : 1). - « J'ai une difficulté pour communiquer avec mon ami français parce qu'il parle seulement français et moi je parle juste un peu français, alors j'utilise souvent les gestes pour communiquer avec lui. On a parlé un peu moi et lui aujourd'hui » (annexe 2, 149 : 20-22).

Pâmella B1.3 (Brésil)	
Linda B1.8 (Taïwan)	- « S'ils ne me comprenaient pas, je souriais, j'utilisais les gestes pour m'exprimer » (annexe 2, 223 : 27). - « Je parle français si mon interlocuteur ne parle pas anglais [rires]. Cela fait trois ans que je suis en France et je parle souvent anglais » (annexe 2, 229 : 9-10). - « Une fois, une dame à la cafeteria m'a dit : ''j'ai compris ce que vous demandez en anglais, mais je ne veux pas parler anglais avec vous parce que vous êtes en France donc vous devez parler français''. Je lui ai répondu que je suis désolée. Elle était méchante avec moi en tout cas » (annexe 2, 224 : 10-14).
Nayef A2.3 (Arabie Saoudite)	- **«** Parfois je ne comprends pas tout ce que les gens me disent en français, donc je leur demande de répéter ce qu'ils me disent. Je n'utilise pas d'autres langues pour communiquer avec les gens en France. Je parle arabe, un peu d'anglais et un peu de français » (annexe 2, 248 : 27-29). - « [En fait, j'ai eu un problème avec le CUEF pour payer les frais de mon inscription pour le cours de français. […]. À la fin, un ami est venu avec moi au CUEF et m'a aidé à résoudre ce problème] » (annexe 2, 249 : 4-8). - « [J'utilise les gestes quand je rencontre un problème pour dire ce que je veux en français] » (annexe 2, 256 : 9-10).
Inma B1.1 (Espagne)	- « Oui, j'envoie des e-mails aux collègues à Schneider Electric. Quand j'écris un e-mail en français, je l'écris, ensuite je le traduis sur Google Traduction qui est mauvais en français, mais mieux en anglais. J'oublie souvent les accents, je lis et je relis l'e-mail après l'avoir envoyé et je trouve qu'il y a beaucoup de choses à modifier [rires]. J'ai un collègue français à Grenoble qui me renvoie mes e-mails avec la correction [rires], il est très sympathique » (annexe 2, 163 : 12-16).
Lena B1.1 (Suisse)	
Petar B1.5 (Bulgarie)	- « J'essaie toujours de parler français avec eux et quand ils constatent que je suis étranger, ils me parlent plus lentement » (annexe 2, 290 : 28-30).
Anne A2.2 (Allemagne)	- « Oui, car comme je ne parle pas bien français, j'utilise les expressions de mon visage et les gestes des mains pour m'exprimer, j'utilise aussi les mains en parlant allemand, mais pas beaucoup » (annexe 2, 36 : 14-16).

Tableau 47 - *L'insertion sociale en France : attentes, contextes d'interaction et difficultés*

Interviewé.e	L'insertion sociale en France : attentes, contextes d'interaction et difficultés
Aladin B1.6 (Irak)	- « Je préfère faire des amis français, car j'ai besoin de pratiquer mon français, mais ce n'est pas mauvais d'avoir des amis étrangers » (annexe 2, 24 :1-2).
Safa A2.2 (Irak)	- « [Je pense que je pourrais m'intégrer dans la société française si ma famille était avec moi : ma femme et mes enfants. Dans ce cas, mes enfants vont se mélanger avec les enfants français et pour que les familles des enfants français puissent retirer leurs enfants de la rue, en jouant avec mes enfants, ils devront inviter mes enfants chez eux et moi aussi j'inviterais leurs enfants pour venir chez nous, ensuite j'inviterais les parents prendre un café avec nous. Ma femme pourrait donc parler avec les mamans des autres enfants français. Comme ça je pourrais connaître cette femme française avec laquelle ma femme parle, ensuite je ferais connaissance avec son mari et après avec toute sa famille] » (annexe 2, 318 : 21-28).
Chila A2.5 (Canada)	- « Pour moi, parler avec un Français ou un étranger en français c'est la même chose, je n'ai pas de préférence. C'est plus facile pour moi de parler avec une personne qui m'écoute et qui a de la patience pour le faire » (annexe 2, 44 :22-24). - « Je compte chercher les Français dans un bar ou dans des endroits où des étudiants français y vont » (annexe 2, 46 : 6-7).
Jess A2.5 (Canada)	- « Pour rencontrer et faire connaissance avec les gens, je préfère des gens plus âgés, qui ont mon âge et plus » (annexe 2, 177 :14-15)
Joyce B1.1 (Canada)	- « J'évite, en général, de parler anglais et j'essaye souvent de communiquer en français pour améliorer mon niveau de français » (annexe 2, 182 :29-31).
Justin B2.6 (Canada)	- « Je compte faire des choses parce que je suis en France, je veux rencontrer une femme française absolument » (annexe 2, 198 : 21-22).
Michelle B1.2 (Canada)	- « Je parle français pour faire les courses et poser des questions au personnel qui travaille à la maison des montagnes parce que j'aime faire la randonnée » (annexe 2, 242 : 15-16).
Lola B2.5 (Chine)	- « Je préfère parler avec les Français plus que les étrangers pour améliorer mon français » (annexe 2, 57 : 2-3). - « J'ai essayé de participer dans les soirées et les activités organisées par des églises » (annexe 2, 57 : 6). - « Je manque les moyens pour communiquer avec les Français, les sujets aussi, les sujets qui intéressent les Français. Je pense que les Français aiment parler du voyage et des films » (annexe 2, 57 : 22-23).
Diane A2.2 (Chine)	- Diane préfère parler avec : « Les Français, les étrangers et enfin les Chinois. Mais si je n'aime pas la personne, je ne parle pas avec lui » (annexe 2, 65 : 31-32).
Olivia B1.6 (Chine)	- « Je pense que je peux bien m'intégrer en France. Je dois connaître un ami ou une amie française qui a le même âge que moi, car cela peut faciliter mon intégration » (annexe 2, 270 : 16-17). - « Je pense que c'est difficile, mais il faut du temps. Si je reste ici un an et je sors souvent, cela sera facile pour moi de créer des liens d'amitié avec des Français » (annexe 2, 272 : 3-4).

Éveline A2.2 (Chine)	- « J'ai connu un ami français sur WeChat et je l'ai vu de vrai, c'était vraiment un jeu pour moi, car je n'avais jamais imaginé de rencontrer un internaute dans la vie réelle. Le premier et le deuxième jour après notre rencontre sur Internet, il m'a proposé de se voir pour parler. La première fois j'ai refusé sa proposition, car je me suis dit qu'il n'est peut-être pas bien. Après deux ou trois semaines, on a discuté de nouveau et j'ai trouvé qu'il n'est pas mauvais et je me suis dit que c'est peut-être bien de le voir en vrai pour parler chinois et français avec lui. Après bien réfléchir, j'ai pris une décision de le voir et c'était très bien. On est parti à la montagne, on a visité un musée, on a pris un café et j'ai rencontré ses amis français, alors cela s'est très bien passé » (annexe 2, 89 : 7-15).
Tintin B1.2 (Chine)	- « Oui, j'ai beaucoup de correspondances avec des Français sur Internet, mais je n'ai pas d'amis français avec qui j'ai un contact direct. J'ai connu un Français, le stagiaire à Shanghai dont je vous ai parlé ». - « Je connais des Français via le site *students of the world*. Je connais beaucoup de Français sur ce site, on se parle en français » (annexe 2, 339 : 27-31). - « Cela m'intéresse, le fait de faire des amis français. Je pense que je pourrais les rencontrer dans un café, parce que j'ai constaté qu'il n'est pas gentil de parler avec les gens dans les bus ou les tramways. Je n'ai pas encore essayé de parler avec des Français pour faire des amis. J'ai des amis qui ont fait des amis français dans le train » (annexe 2, 342 : 27-31).
Soonmi B2.3 (Corée du Sud)	- « Je préfère parler avec les étrangers parce qu'on a les mêmes difficultés en parlant français. Je pense que le fait que nous sommes étrangers nous oblige à utiliser souvent des mots faciles pour communiquer » (annexe 2, 330 : 28-30).
Wonjin B2.3 (Corée du Sud)	- « Non, je n'ai pas d'amis français. Je connais une Française sur Internet, mais je ne l'ai jamais vue, on s'envoie des messages sur Internet. J'ai une difficulté pour la comprendre durant mes discussions avec elle, car elle est française, mais elle ne maîtrise pas bien la grammaire, donc parfois elle tape ses phrases incorrectement. J'utilise beaucoup l'Internet. Je ne suis jamais sortie avec des Français à Grenoble » (annexe 2, 347 : 20-24). - « Oui. Je pense que mon intégration dans la société française est difficile maintenant, car il m'est difficile de rencontrer les Français. Au CUEF, il n'y a que d'étudiants étrangers. Je pourrai peut-être rencontrer les Français dans ma future École. Je n'ai pas cherché les Français, car je suis toujours occupée » (annexe 2, 351 : 20-23).
Faith A2.3 (Nigéria)	- « Je n'ai pas beaucoup d'expériences difficiles parce que je ne suis pas en contact avec des garçons français, parce que *I don't find anyone* [je ne trouve aucun], [rires] » (annexe 2, 104 : 31-32). - « Je pense que je dois être en contact avec des Français. Je dois toujours parler français. Je pense que je dois habiter dans une famille d'accueil. Je ne dois pas parler anglais en France » (annexe 2, 110 : 19-20).
Frederick B1.8 (Nigéria)	- « Quand je suis arrivé en France, il était très difficile pour moi de trouver une église pentecôtiste, c'est une église protestante. Je voulais trouver cette église pour chanter avec les gens, pour me mélanger avec eux pour chanter des chansons françaises » (annexe 2, 116 : 24-27). - « Depuis deux semaines, j'habite chez une dame française qui a 84 ans, je suis très content d'habiter chez elle parce qu'elle est très gentille. C'est bien mieux que rester à la résidence universitaire. Auparavant, je faisais beaucoup d'erreurs en parlant la langue française, mais maintenant elle me corrige tout le temps » (annexe 2, 121 : 7-10). - « Je peux rencontrer des Français aux parcs, aux cafés… mais moi, je peux rencontrer des gens et faire des amis partout : les amis que j'ai maintenant, je les ai rencontrés au tramway. Dans l'église que je fréquente maintenant, il n'y a que des Africains, il n'y a pas de Français, il y a des Français mais africains » (annexe 2, 128 : 22-25).
Guilherme B1.3 (Brésil)	- « Je pense que oui et cela sera possible après que j'améliore mon niveau de français, car maintenant je ne parle pas très bien. Si je ne réussis pas à communiquer avec les gens, mon intégration sera difficile en France » (annexe 2, 135 : 29-31). - « J'aimerais bien travailler plus tard dans une entreprise qui s'occupe du travail entre le Brésil et la France, mais je ne pense pas m'installer en France, car ma famille me manquera beaucoup » (annexe 2, 136 : 32-33).
Emmanuelle A1.8 (Brésil)	- « Je préfère parler avec un Français, je pense que c'est plus facile de parler avec un Français, car un étranger ne sait pas ce que je veux dire quand je commence une phrase au contraire d'un Français natif » (annexe 2, 82 : 6-8). - « Dans ma résidence universitaire, il n'y a pas de Français, alors pour les rencontrer il faut sortir dans les restaurants, dans les parcs, et dans les boîtes de nuit, je ne peux pas les rencontrer aux supermarchés [rires] » (annexe 2, 83 : 17-19).

Helen A1.8 (Brésil)	- « Quand je suis dans une soirée, il est plus facile pour moi de parler avec un homme. Pour moi c'est difficile de parler avec les femmes Française, car je trouve qu'elles n'aiment pas, normalement, parler avec moi. Les hommes parlent avec moi et m'écoutent patiemment » (annexe 2, 149 : 1-4). - « En France, j'ai un ami français, il est très sympathique et sociable. J'ai connu ce Français à la résidence universitaire où j'habite » (annexe 2, 149 : 19-20). - « Je pense qu'il est plus facile pour moi de parler avec un étranger, parce que l'étranger parle lentement contrairement aux Français » (annexe 2, 152 : 10-11). - « Je pense que je peux trouver des Français dans les places publiques » (annexe 2, 153 : 1-2).
Pâmella B1.3 (Brésil)	- « Je parle français dans les bus avec les personnes âgées et je trouve qu'ils aiment parler avec moi. En France, les personnes âgées sont très sympathiques, parfois ils me parlent trop vite donc je leur demande de me parler lentement » (annexe 2, 281 : 10-12). - « Je dois connaître plus de Français et je dois regarder des films français pour bien maîtriser l'accent aussi. Je dois parler avec les Français, car je parle souvent avec des étrangers » (annexe 2, 286 : 9-10). - « Je pense que ce n'est pas très facile, car il y a beaucoup de Français qui sont enfermés, mais ce n'est pas impossible. Je pense qu'il est plus facile d'être ami avec les Brésiliens. Pour apprendre la langue, il faut connaître des Français. Je pense que je peux connaître des Français dans mes cours de chimie. Pour être ami avec quelqu'un il faut du temps » (annexe 2, 287 : 22-25).
Linda B1.8 (Taïwan)	- « Je parle avec mes voisins à la résidence. Je ne parlais pas français avant ce cours, mais maintenant, en faisant ce cours j'ai eu de la confiance et j'ai commencé à parler avec mes voisins » (annexe 2, 228 : 24-26).
Nayef A2.3 (Arabie Saoudite)	- « [La semaine prochaine, je vais déménager pour habiter dans une famille d'accueil française. J'ai connu cette famille par le CUEF qui nous a communiqué des numéros de téléphone des familles d'accueil à Grenoble] » (annexe 2, 249 : 22-25)
Inma B1.1 (Espagne)	- « Je ne pense pas qu'il est difficile de faire des liens avec les Français, car ils sont gentils et conviviaux. Pour rencontrer les Français, c'est possible de les rencontrer à l'université, je pense » (annexe 2, 166 : 5-7).
Lena B1.1 (Suisse)	- « Non, je n'ai pas d'amis français ; ils sont les amis de mon conjoint. Je pense que je dois faire un cours de sport ou des choses pareilles parce que dans mon cours de langue il n'y a que les étrangers. En Suisse je n'ai pas d'amis français, j'avais une amie qui est une demie suisse et une demie française » (annexe 2, 215 : 32-33, 216 : 1-2). - « Je pense que je dois chercher des amis français. Je pense les trouver dans un cours de sport » (annexe 2, 219 : 22-23). - « Je ne pense pas qu'il est difficile de créer des liens avec les Français, en tout cas ce n'est pas plus difficile qu'en Suisse. Je pense que les Allemands sont plus réservés, surtout au nord de l'Allemagne » (annexe 2, 220 : 12-14).
Petar B1.5 (Bulgarie)	- « Les objectifs sont différents et ils dépendent de mon intention et de la personne avec qui je parle, mais ce qui est normal est de penser que toute communication peut améliorer mon français » (annexe 2, 297 : 3-5).
Anne A2.2 (Allemagne)	- Anne vit en couple avec son compagnon français à Grenoble, elle connaît la famille et les amis de son conjoint.

Tableau 48 – *La communication entre les interviewé.es et leurs enseignant.e.s de FLE en France*

Interviewé.e	Récits d'expérience en classe FLE		Autour de l'enseignant/classe de FLE	
	Interactions positives avec l'enseignant.e	**Interactions négatives/ incompréhension avec l'enseignant.e**	**Éléments positifs**	**Éléments négatifs**
Aladin (Irak)			• « J'ai connu un professeur au CUEF qui s'appelle *******, il est très sympa. Je pense que moi et lui on applique la même méthode avec nos étudiants, il est actif et dynamique, il a de bonnes stratégies de communication avec les étudiants, il a une bonne méthode pour enseigner la grammaire et bien expliquer les cours » • « En ce qui concerne la professeure, elle n'a pas le temps pour parler avec tous les étudiants dans la classe, car on est nombreux. Elle nous dit toujours « bravo » si on répond correctement à ses questions, par contre, elle n'a pas de retour négatif si on se trompe »	• « [Les professeurs pensent que je parle une langue qui a des origines différentes du français. Ce qui me dérange c'est que la professeure pense avec et elle est convaincue que l'Américain ou sont meilleurs que moi, car j'appartiens à une autre culture qui utilise des lettres et du vocabulaire différents, la professeure a déjà cette idée en tête. Donc j'ai besoin du temps pour prouver que moi aussi j'ai beaucoup de vocabulaire. Ce problème me dérange, mais je pense que la professeure ne fait pas cela exprès pour me déranger.] » • « Il y a une professeure au CUEF qui trouvait que j'étais le meilleur étudiant dans sa classe, cela a été dans un cours du niveau précédent, A1 je crois. Je participais tout le temps et j'avais toujours la meilleure note dans la classe, mais après la fin du cours et la distribution des attestations, j'ai eu la grande surprise que j'ai eu la note la plus basse dans la classe. Je crois que tous les professeurs pensent que les étudiants qui parlent arabe sont différents par leur langue des autres, car ils voient que l'anglais, le français et l'italien appartiennent au même groupe de langues, les langues latines. Alors, la professeure pense que comme j'écris et je parle différemment des autres, je mérite cette note, mais ce n'est vraiment pas juste, cela m'a choqué, mais c'est déjà passé » • « Oui, dans un cours précédent, il y avait deux Américains qui étaient les stars de la classe, cela me dérangeait bien sûr. Cela dépend toujours des professeurs, il y en a ceux qui sont justes avec tout le monde et il y en a certains qui concentrent leur cours autour de certains étudiants »
Safa (Irak)		• « [Lorsque nous parlons avec quelqu'un et on se trompe dans la prononciation d'un mot, il (l'autre, le Français) se montre fâché. Cette situation se passe même pendant mes cours de français ici en France. Dans un de mes cours au centre de français langue étrangère (CUEF) j'ai répondu à une question de ma professeure qui était : où se trouve Montpellier ? Je lui ai répondu : « sur le mur ». La professeure s'est montrée fâchée et elle a commencé à taper sur le mur en criant « sur le mur ? ». Elle m'a fait honte devant mes collègues de classe. C'est quoi cette manière de donner le cours ? Elle m'a fait honte devant mes collègues. En Bulgarie, les gens ne te gênent pas, mais en France même les professeurs te poussent à avoir		• « [Nos professeurs de langue française en France calculent tout, et même lorsqu'ils sortent un peu avec nous au centre-ville ils notent et archivent cette activité » • « [Le professeur dans la classe de FLE est très sérieux avec nous, mais il se comporte gentiment avec les autres] » • « [Dans la classe de français, le professeur est le seul Français qu'on connaît et il gagne de l'argent avec les cours qu'il nous donne. Mais il y a des gens qui te prennent l'argent et te respectent, alors qu'il y en a d'autres qui te prennent l'argent et ne te respectent pas] » • « [Je pense que le professeur donne plus d'importance aux étudiants européens et américains. Je pense que les professeurs de langue française aiment entendre l'accent anglais (ironie)] » • « [En France, le professeur voit son métier comme cours à donner et une somme d'argent] »

		honte » • « [Pendant la première semaine de cours de français au Centre de Langue, une professeure nous a distribué de petits papiers avec des photos de certaines personnes et elle nous a demandé d'écrire quelque chose par rapport à ces photos. Je me suis donc dit : « écrire ? Moi je dois écrire ? » Je lui ai donc demandé ce qu'on devait écrire et elle a commencé à me crier dessus en disant : « tu es étudiant ici, tu es un professeur en Irak et pas un professeur ici chez moi ! » Cette professeure a sans doute un complexe d'infériorité, parce que bien sûr elle a un diplôme de l'institut de langue et elle est consciente que nous sommes professeurs d'université en Irak. Quand elle nous a demandé d'écrire et de faire cet exercice, je ne savais même pas conjuguer un verbe et je n'avais pas de vocabulaire en français] »		
Chila (Canada)				
Jess (Canada)			• « La professeure est très gentille » • « J'aime ma professeure en France plus que ma professeure au Canada, car elle parle français mieux que ma professeure au Canada. La professeure au Canada utilisait parfois l'anglais, ici le cours se passe seulement en français. Quand j'ai une difficulté pour comprendre le sens d'un mot, la professeure ici m'explique le sens, mais en français ; au Canada c'est suffisant de dire le mot en anglais si je ne le connais pas en français. La professeure ici n'utilise pas l'anglais, juste quelquefois, en fait elle l'a fait juste une fois pour un seul mot »	
Joyce (Canada)	• « Je n'ai pas vraiment eu cela (de problèmes avec l'enseignant.e), parce que tout le monde fait des erreurs. Une fois j'ai posé une question et la professeure ne m'a pas bien comprise ; elle m'a encore expliqué avec beaucoup de patience, mais je ne l'ai pas comprise non plus, alors j'étais gênée et je ne voulais pas encore lui demander pour la troisième fois et je lui ai répondu « OK » [rires], elle m'a demandé « tu m'as comprise ? », je lui ai répondu « non » [rires] »		• « Je pense que l'ambiance en général est plus relax, les gens prennent leur temps pour faire les choses, je pense que ma professeure est un bon exemple : elle a des idées de ce que nous devons faire dans chaque cours, mais cela ne la dérange pas si quelqu'un a un sujet intéressant pour en discuter et on le fait même pour une heure. Je pense que tous les Français sont comme elle, ils voient que ce n'est pas grave si on improvise » • « Je pense qu'il est plus facile de parler avec ma professeure ici, car le premier jour elle s'est représentée avec son prénom, mais au Canada, on doit appeler les enseignants par « Madame ou Monsieur », on ne peut pas les appeler par leur prénom. Il y a moins de distance ici entre nous et la professeure qu'au Canada et cela me met à l'aise. » • « Au sein du programme de notre centre de langue le (CUEF), on a fait un rallye au centre-ville de Grenoble. Le rallye commençait à 9 heures et demie, mais la professeure nous a dit qu'il fallait être au centre-ville vers 8 heures et demie. On est allé, moi et toute ma classe, à 8 heures et demie et on a pris un café avec notre professeure, mais au Canada cela ne se passe jamais, le professeur c'est à l'école, mais pas en dehors de l'école »	

Justin (Canada)	• « La communication dans notre classe passe très bien »		• « Ce cours est juste pour développer ma pensée, il ne compte pas pour mon Master alors je ne dois pas faire une pression sur la professeure ou d'autres personnes »	• « Les enseignants qui ont appris comment enseigner, dans des écoles de formation des enseignants, effectuent un travail similaire »
Michelle (Canada)			• « Ici il y a des salles de classe dans lesquelles on est interdit de manger. La professeure ne nous dit pas que c'est interdit, elle ne nous interdit pas de manger »	
Faith (Nigeria)			• « La professeure est très gentille » • « En France, on appelle la professeure par son prénom, au Nigeria cela ne se passe jamais pareil, on appelle le professeur toujours par un titre, Monsieur ou Madame. Cette relation est donc plus proche en France qu'au Nigeria. Au Nigeria on a peur de nos professeurs et parfois cela nous empêche même d'aller aux cours, en France cette relation est très amicale et cela nous donne envie d'aller faire le cours et bien apprendre » • « La professeure parle pareil avec tout le monde dans la classe » • « Oui. Je trouve que les deux pays sont très différents et j'ai une grande préférence pour la France. Au Nigeria, il faut changer le type de relation entre les professeurs et les apprenants »	
Frederick (Nigeria)		• « J'avais eu mal aux yeux après un accident que j'ai eu en jouant au football. Ce jour-là, on avait un test, j'avais mal à la tête, je ne pouvais pas bien voir, je ne pouvais pas me concentrer pendant le test et je l'ai dit au professeur qui m'avait répondu que ce n'était pas grave. Mais après, quand j'ai vu ma note, j'ai constaté que c'était très grave, et je me suis demandé pourquoi est-ce que le professeur m'a dit que ce n'était pas grave. Je lui avais expliqué ma situation, je ne pouvais pas faire ce test, il pouvait me dire de laisser tomber le test ce jour-là et le refaire plus tard. Je suis allé au secrétariat pour leur expliquer ma situation et que tous les mois j'ai besoin d'envoyer une attestation à mon université au Nigeria, je leur ai dit que je ne pouvais pas envoyer cette attestation qui contient ma note au Nigeria, je voulais déchirer l'attestation, mais ils m'ont dit « non, non ». Un des professeurs m'a dit « mais toi tu travailles très bien dans ma classe, je ne sais pas pourquoi l'autre professeur t'a attribué cette note ». Nous sommes allés moi et lui au secrétariat après que je lui ai dit que je voulais arracher cette attestation. Au secrétariat, ils m'ont corrigé la note et m'ont donné une note qui correspond au travail que j'effectue dans la classe de ce professeur qui m'a amené au secrétariat »	• « Il y a beaucoup de différences concernant la relation enseignants/apprenants dans les deux pays. Au Nigeria, les professeurs sont toujours stricts avec les étudiants, cela est pour nous pousser à mieux apprendre, mais en France, même si on fait beaucoup de fautes, le professeur nous dit que « ce n'est pas grave, tu dois encore essayer, vous allez y arriver », mais au Nigeria, ils ne disent pas des choses pour nous encourager. En France les professeurs sont très bien. Je préfère les professeurs en France. Au Nigeria, on ne peut pas rentrer dans les bureaux des professeurs, mais en France on peut sortir avec le professeur et lui raconter tout ce qui se passe avec nous » • « Quand j'ai commencé le cours, je ne mangeais pas, mais après, j'ai pensé que cela est une habitude chez les Français et si je dois parler bien le français, je dois comprendre toutes leurs habitudes, donc j'ai commencé à manger comme les autres, manger du chocolat et parler en même temps. Mais je pense toujours au respect pour le professeur, on mange devant lui dans la salle de classe ! » • « Il y a une étudiante chinoise qui a une addiction vis-à-vis de son Smartphone : elle chatte tout le temps, elle a tout le temps la tête en bas en jouant avec son téléphone portable, je pense qu'elle est tout le temps sur les réseaux sociaux. Un jour, le professeur lui a dit « lève ta tête, est-ce que tu entends ce que je te dis ? », mais elle ne réagissait pas. Un autre jour, le professeur lui a dit « mais pourquoi tu t'occupes tout le temps de ton téléphone ? Qu'est-ce qu'il y dedans ? ». Je pense que quand on est dans la classe il faut tout arrêter et faire attention à ce que le professeur dit, c'est pour cela que l'on est là »	• « Quand je suis arrivé j'étais toujours silencieux dans la classe, je ne savais pas comment ça marche ; j'attendais toujours que la professeure me pose des questions et si elle ne le faisait pas je ne disais rien. La professeure demandait toujours « Daniela (une camarade de classe « qui parle beaucoup »), est-ce que tu veux dire quelque chose ? ». Daniela est italienne ; je pense qu'elle parlait beaucoup parce que l'italien et le français sont deux langues proches. C'était Daniela qui parlait toujours. Quand la professeure nous posait des questions et que l'on ne pouvait pas lui répondre, elle les demandait souvent à Daniela »

Guilherme (Brésil)			• « Je pense que notre professeure se comporte pareil avec nous tous. C'est juste qu'elle explique et réexplique quelque chose à quelqu'un, donc elle lui donne une importance précise juste pour lui faire comprendre quelque chose » • « Ma professeure brésilienne de français aime la culture française, mais ma professeure à Grenoble, elle est française, donc je ne sais pas si elle aime la culture française ». • « Au début de l'apprentissage du français, je trouve que le plus facile c'est d'apprendre le français avec un professeur qui connait le portugais, qui connait le brésilien, car c'est très difficile dans un niveau débutant d'apprendre avec quelqu'un qui parle tout le temps en français. En France il est mieux d'avoir un professeur français bien sûr, car il peut nous expliquer des choses bien françaises et en français donc c'est mieux. » • « Je pense que mes professeurs de français au Brésil et ma professeure en France gardent une relation proche avec leurs étudiants. Je pense que les professeurs de l'université au Brésil sont plus loin des étudiants, car il y a en général beaucoup d'étudiants dans la classe »	
Helen (Brésil)			• « Je pense que les professeurs au Brésil sont un peu autoritaires. Ici les professeurs sont plus accessibles et parlent avec nous en dehors de la salle de classe. Je pense que seulement les professeurs de français sont comme ça, mais je ne sais pas exactement »	• « L'autre fille brésilienne dans la classe est la star de la classe [rires]. Je préfère que la professeure parle pareil avec tous les apprenants dans la classe »
Emmanuelle (Brésil)			• « Notre professeure est très sympathique et rigolote, j'aime bien cette attitude, car cela me motive à parler français dans la classe » • « J'ai eu un professeur brésilien d'anglais, ce professeur parlait beaucoup avec nous en dehors de la salle de classe, notre professeure de français ici fait la même chose avec nous, mais au Brésil souvent on parle des choses qui se passent dans notre ville, mais en anglais. J'ai fait un cours d'anglais et j'ai appris beaucoup *with joking* et je trouve que cela est bien pour apprendre une langue, *it's good* » • « Les mêmes choses que je fais au Brésil je les fais en France, mais ils m'ont dit que les professeurs français détestent que les étudiants arrivent dans leurs cours en retard. Je n'ai pas eu de problèmes avec la professeure à cause de mon retard »	
Pâmella (Brésil)			• « Ma professeure de français ici est sympathique, elle rigole avec nous. Je pense que les professeurs au Brésil sont plus ouverts, on a une relation plutôt proche. Bien sûr pas avec tous les professeurs, mais la majorité garde une relation proche avec nous. Il y a bien sûr des professeurs qui se voient supérieurs aux étudiants et surtout dans le département de chimie, il y en a beaucoup et moi je n'aime pas cette attitude de supériorité. Le professeur doit être respecté, mais modeste aussi. Ma professeure ici est jeune, elle a 26 ou 27 ans » • « Un jour elle (la professeure) m'a dit qu'elle trouve le portugais est une belle langue. Je pense qu'à cause de la différence entre la culture occidentale et orientale, la professeure ne veut pas déranger les Chinois et on sent qu'elle leur parle différemment, mais ce n'est pas très visible »	• « Je pense que j'apprends plus avec ma professeure brésilienne, car elle sait où ils sont les faux-amis à éviter en parlant français »

Soonmi (Corée du Sud)				• « Je pense que la professeure parle trop vite. J'aimerais bien qu'elle nous parle plus lentement, et qu'elle soit plus gentille » • « En général, les professeurs en Corée sont plus jeunes qu'en France. Au CUEF il y a beaucoup de femmes (professeures) âgées, je ne sais pas pourquoi. Les professeurs en France sont toujours gentils avec moi donc je ne prends pas en compte leur âge »
Wonjin (Corée du Sud)			• « La professeure nous a invités un jour chez elle, on a déjeuné ensemble. Nous sommes allés au musée avec elle aussi »	• « Parfois la professeure est un peu stricte, elle dit « il ne faut pas faire ceci, il ne faut pas faire cela », donc elle est un peu sévère »
Lola (Chine)	• « J'échange par e-mail avec le professeur. La communication par courriel se passe très bien »	• « Une fois le professeur nous a demandé de donner un adjectif pour décrire la Chine et un autre pour la France. Il y a un Arabe qui a répondu « la contrefaçon ». À ce moment-là j'ai eu honte, j'étais fâchée, mais je n'ai rien dit. Le professeur n'a rien dit. Moi, j'ai répondu « le parti communiste »	• « Les professeurs chinois qui donnent des cours de français aux étudiants chinois en Chine parlent chinois. » • « […] en Chine, le professeur est toujours devant les étudiants, au tableau, et les sièges des étudiants sont rangés un derrière l'autre, en France c'est rangé autrement »	• « Il y a un professeur que je n'aime pas. Son cours n'était pas bien »
Diane (Chine)		• « Je pense que ce n'est pas aussi grave que ça mais, mon premier mois de cours au CUEF, j'ai dit au professeur que je voulais passer le test de DALF C1, et il m'a dit « vous n'avez pas de chance, vous n'avez pas atteint ce niveau » donc j'étais déçue et j'ai douté de mes compétences langagières. C'est une professeure très sérieuse et très sévère, elle pense qu'on doit parler mieux. Elle nous dit souvent « vous n'avez pas atteint le niveau B2+ ». Il nous avertit de descendre un groupe si on n'avance pas. Personne n'ose ne pas rendre son devoir » • « Oui, j'ai eu honte quand la professeure m'a dit une fois que je n'avais pas bien fait mon travail » • « Une fois le professeur nous a demandé de trouver un mot pour décrire la Chine et un étudiant a répondu « la contrefaçon », c'était l'étudiant libyen. Moi j'ai répondu « le rouge ». Il y a une fille qui a répondu « grand »		• « Si le professeur va parler un jour de la Chine, je pense qu'il ne connaît pas trop de choses sur la Chine et les informations sur la Chine ne correspondent pas à la vérité de la situation en Chine, mais ce sont plutôt des clichés. Je pense que le professeur a aussi des clichés sur la Chine, cela je le sens. On a fait un tutorat pédagogique et j'ai observé une classe de français au CUEF et j'ai vu que les professeurs ont beaucoup de clichés sur la Chine. Ils pensent que les étudiants chinois qui viennent en France sont ceux qui sont inférieurs aux autres et que ces étudiants sont venus en France car ils étaient refusés par d'autres pays. En fait ce n'est pas la vérité, car pour un étudiant chinois, il est difficile de venir en France et d'obtenir un visa étudiant. Les étudiants chinois ont un problème avec le français car en Chine on étudie plutôt l'anglais dès l'école primaire, donc il est plus facile pour nous de parler anglais, mais pas français. Les Chinois aiment apprendre le français, car ils aiment la France. Je pense que les professeurs pensent que les Chinois ne sont pas sérieux »
Éveline (Chine)		• « Je pense qu'une amie chinoise a eu honte une fois. On est toutes les deux dans la même classe, on a le même niveau de français. Elle a demandé à la professeure s'elle pouvait faire le cours de TS1 l'année prochaine, mais la professeure lui a répondu que ce cours est pour les futurs enseignants de FLE et que son niveau de français n'est pas suffisant pour faire ce cours. La professeure lui a dit cela devant les autres étudiants dans la	• « On a changé de professeure, je pense que la nouvelle professeure aime tous ses étudiants, même les étudiants qui sont mois travailleurs, elle me dit : « cette personne est forte en expression écrite, même si elle ne parle pas très bien, et cette personne est dynamique, cette personne je ne peux pas la critiquer car c'est mon chouchou ». Elle aime vraiment ses étudiants, elle est parfaitement différente de la première professeure »	• « J'ai entendu dire qu'au CUEF il y a certains professeurs qui font de la discrimination aux étudiants chinois. Je pense que cette professeure est un exemple de ces professeurs, ce n'est pas seulement à cause de ce qu'elle m'a dit, mais aussi à cause de sa manière d'enseigner, je ne la critique pas. Il y a deux tutorats, deux groupes. Dans le premier, les étudiants sont moins dynamiques et ne font pas de devoirs, et quand on discute avec elle après la classe elle nous dit qu'elle prépare le cours, mais que les étudiants sont toujours en retard

		classe. Cette amie a été nerveuse et embarrassée » • « (…) moi, j'ai passé le test du DALF C1 à Chambéry cette année, mais mon amie a passé le même test l'année dernière. On a demandé à la professeure comment préparer le test du DALF C1, mais elle nous a répondu, à toutes les deux que « vous n'avez pas de chance de réussir ce test, car votre niveau est insuffisant et que pour le niveau du DALF C1 il faut maîtriser le français comme les Français », elle nous dit cela après le cours, on était déçu car elle nous a découragées à la place de nous encourager. Mon amie a fait son inscription pour le test l'année dernière et elle l'a réussi, mais moi je me suis dit qu'il me faut encore de temps, donc je l'ai passé cette année. La réussite de mon amie dans ce test m'a tellement encouragé pour m'inscrire et faire le test cette année, et je l'ai réussi pareil »		dans leur apprentissage, elle se plaint de ses étudiants, en tout cas c'est la réalité »
Olivia (Chine)	• « Une fois, je voulais prendre une photo de ce que la professeure a noté au tableau. Je ne savais pas comment désactiver le flash de ma caméra donc j'ai pris une photo avec le flash et je me suis excusé auprès de la professeure. J'ai essayé de prendre une deuxième photo après avoir pensé que j'ai désactivé le flash, mais je l'ai prise et le flash n'était pas désactivé donc j'ai eu honte. La professeure n'a pas fait de remarques et elle a dit que c'est normal »		• « Je pense que la relation enseignants/apprenant est plus proche en France. En Chine on respecte beaucoup les enseignants et en conséquence les apprenants ne sont pas très actifs. En France tout le monde dit ce qu'il veut dire dans la classe. Le professeur de français en Chine voulait que l'on participe et que l'on discute dans la salle de classe, mais les étudiants chinois pensent toujours qu'il faut respecter le professeur. Ce n'est pas toujours le problème des professeurs, mais c'est quelque chose que l'on a appris quand on était petit. Même si les professeurs à l'université veulent des classes plus actives, il est difficile de changer la mentalité des apprenants »	
Tintin (Chine)			• « La professeure ne s'occupe pas d'un étudiant plus que les autres » • « Je pense que notre enseignante est très bien, elle parle très bien français, elle nous enseigne le français d'une manière amusante »	• « Je ne sais pas si notre professeure aime les Chinois parce que les Parisiens ne les aiment pas » • « Tintin : Pour moi, cette relation est la même en Chine et en France, car je traite mes professeurs de la même manière. Nos professeurs chinois sont très officiels avec nous, ici ils sont plus proches. Moi j'aime que les professeurs soient officiels concernant leur relation avec nous, parce que je n'aime pas les professeurs »
Petar (Bulgarie)			• « La professeure essaye de parler avec tout le monde pareil. Cela dépend de l'étudiant, car si tu veux tu peux parler beaucoup. Il y a deux étudiants qui ne parlent pas du tout. Moi j'essaie de parler à cause de mes objectifs » • « En France, mon professeur est un Français natif, mais en Bulgarie le professeur était bulgare. Ici, notre relation avec la professeure est très agréable, on est comme des amis, on se tutoie même »	

Anne (Allemagne)			• « Je pense que c'est bien que le professeur soit français et qu'il parle un peu anglais. Le chemin pour apprendre avec un professeur français est mieux, pour apprendre plus vite. Je pense qu'appendre le français avec un professeur allemand est plus facile, mais moins vite » • « La professeure est très bien » • « Nous avons eu un problème de discipline avec les Libyens et les Nicaraguayennes, mais la professeure s'est comportée d'une façon professionnelle. Il faut que l'on fasse attention quand la professeure ne se sent pas bien et il est honteux de continuer une chose qui la dérange, alors il faut l'arrêter. Peut-être c'est la différence des cultures qui pousse ces étudiants à se comporter mal et déranger les autres »	• « Dans notre cours de niveau précédent, j'ai eu une professeure pour quatre jours ; moi et les autres apprenants, on avait une difficulté pour la comprendre ou plutôt on ne la comprenait pas. Cette professeure emploie un français difficile pour nous et notre niveau car on ne parlait aucun mot en français. Elle répétait les questions, mais si on n'a compris dès la première fois, cela ne servait à rien cette répétition »
Inma (Espagne)	• « Hier, je voulais dire quelque chose à la professeure, mais elle ne m'a pas comprise. Mon amie espagnole m'a aidée et, toutes les deux, on a pu lui passer le message. La première réaction de la professeure lorsqu'elle ne m'a pas comprise était l'étonnement et l'interrogation. La professeure, en général, fait un effort pour nous comprendre, à la fin, elle nous a comprises et nous l'avons comprise aussi »		• « C'est vrai que quand je parlais moi et l'autre fille espagnole en dehors d'une activité dans la classe, j'ai remarqué que cela dérange la professeure et je trouve que cela est normal. La professeure fait la même chose avec nous et avec les autres »	
Lena (Suisse)			• « Notre relation avec la professeure est amicale, mais les Chinoises appellent la professeure par « Madame » et elles lui disent « s'il vous plaît » ; mais les Européens appellent la professeure par son prénom et la tutoient [rires]. En général, en Suisse la relation n'est pas tellement amicale s'il s'agit d'un cours universitaire, mais je pense que dans les cours de langues cela est similaire à mon cours d'ici »	
Linda (Taïwan)			• « Elle corrige bien mes devoirs qui sont pleins de fautes et j'apprécie son travail [rires] » • « Je pense que le professeur en France est plus proche des apprenants qu'à Taïwan »	• « Peut-être. La professeure pose parfois trop de questions au même apprenant et cet apprenant ne se sent pas bien »
Nayef (Arabie Saoudite)			• « Le professeur en Arabie Saoudite parle beaucoup en arabe avec nous dans notre cours de français, mais en France, la professeure parle tout le temps français et je trouve cela très bien »	• « [Je pense que la plupart de nos enseignants de français ont des idées déjà faites de l'Arabie Saoudite] » • « [Il est possible que la professeure ait déjà une idée des Saoudiens et de leur culture parce qu'elle a peut-être déjà eu des étudiants saoudiens chez elle auparavant. Elle sait peut-être que les Saoudiens sont musulmans et qu'ils font le ramadan. Cela l'aide à bien se comporter avec les Arabes ; c'est en même temps une culture pour elle] »

Tableau 49 – *Perceptions sur la diversité linguistique et culturelle en classe de FLE*

Interviewé.e	Comment les interviewé.e.s voient la multiculturalité en classe de FLE Pourquoi ?	L'enseignant et les binômes de travail en groupe	
		Binômes imposés par l'enseignant.e	Binômes spontanés
Aladin (Irak)	• « Je n'aime pas le regroupement sur des bases nationales dans la classe, il faut toujours mélanger les groupes pour mieux parler français, ce regroupement ne permet pas d'échanger des idées » • « J'aime bien que mes camarades dans la classe parlent de leur culture et de leur pays. J'aime l'échange entre les cultures, car c'est une chance pour échanger les idées » • « [Silence] Non, aucun problème avec les étudiants, mais il y des personnes différentes et des cultures différentes aussi, donc il faut faire attention » • « Je suis contre tout regroupement sur des bases nationales dans la classe et en dehors de la salle de classe, car j'ai besoin de parler français. Les Brésiliens et les Espagnols ont tendance à être toujours ensemble »	• « La professeure insiste toujours à composer les groupes d'étudiants de nationalités différentes. Même les Brésiliens qui sont toujours ensemble en dehors de la salle de classe se trouvent obligés à se mélanger avec les autres dans la salle de classe »	
Safa (Irak)	• « [Le fait que nous soyons de plusieurs nationalités dans la classe me fait plaisir parce que je peux apprendre sur leur culture. À chaque peuple une culture et une manière de vivre. Je vous donne un exemple : en parlant des couleurs avec une étudiante chinoise, j'ai découvert que la mariée en Chine met une robe blanche si c'était son premier mariage, mais si ce n'est pas le cas, elle doit choisir une autre couleur que le blanc] » • [Maintenant, dans cette période, je fais un jeûne, c'est le ramadan. En même temps les filles avec moi dans la classe de langue française sont presque sans vêtements, c'est pour cette raison que j'évite de m'installer devant elles et je préfère être à côté d'elles. Quand je m'assois et que je remarque que devant moi il y a une fille qui montre tout ce qu'elle a je change ma place. Si elle est à côté de moi, je n'ai aucun problème parce que je ne la vois pas et on travaille ensemble sans aucun problème. Même si je la touche accidentellement cela ne me pose aucun souci] » • [La classe du premier cours de français que l'on a eu à Grenoble après notre arrivée était composée majoritairement d'Irakiens à l'exception d'un Saoudien, un Qatari et un Libyen. Ils ne veulent pas, les responsables du centre de FLE, mettre des Américains avec nous dans la même classe comme si on avait des problèmes. Ils ne mettent avec nous que des Chinois et des Coréens. Je pense que pour apprendre vite et efficacement il faut que notre classe soit composée de plusieurs nationalités, cela sert aussi à nous permettre d'entrer en contact avec des personnes de différentes nationalités] »		• « [Le professeur ne change pas nos places dans la classe. Je pense que ce serait bien qu'il change nos places] »
Chila (Canada)			• « La professeure ne change pas nos places, on les change comme on le veut nous-mêmes »
Jess (Canada)	• « J'aime beaucoup le fait que nous sommes de différentes nationalités, car je suis curieuse d'apprendre sur la culture, la langue et toutes les choses concernant les autres apprenants dans la classe. Je pense que c'est très intéressant »		
Joyce (Canada)			
Justin (Canada)	• « C'est la première fois que je me retrouve dans une classe aussi diversifiée. Je pense que cette diversité est une très bonne chose » • « Les conversations que l'on fait au Canada sont ennuyantes, mais dans mon cours de langue dans cette classe diversifiée, les discussions et les débats sont toujours très intéressants, au moins pour moi. L'autre jour, on a parlé sur l'architecture, un des monuments que nous avons vu était la tour Agbar à Barcelone, et comme il y a un catalan dans la classe avec nous, on a pu entendre l'opinion d'un autochtone catalan, donc je trouve cela très intéressant »	• « La professeure change souvent nos places »	

Michelle (Canada)			• « La professeure ne change pas nos places »
Faith (Nigeria)	• « Je trouve que cette classe multinationale est très bien parce que s'il y a beaucoup de Nigériens dans la classe, on parlera sans doute en anglais entre nous. Dans cette classe, je ne peux pas parler anglais avec les autres personnes parce qu'elles parlent d'autres langues »	• « La professeure nous demande de changer nos places si on le veut, mais moi je ne la change pas et je reste toujours à côté de la fille allemande »	
Frederick (Nigeria)	• « Le fait que nous sommes de plusieurs nationalités dans la classe me donne l'opportunité de vivre des nouvelles expériences et accumuler des nouvelles connaissances. Je vais apprendre comment on parle et on se comporte dans plusieurs pays » • « Je préfère être le seul Nigérien dans la classe » • « Le fait qu'il y avait une Nigérienne dans la classe m'a fait du bien, car au début, je pensais que je suis le seul Nigérien dans la classe, le seul noir aussi, et je me suis demandé « est-ce qu'il n'y a pas de noir là ? ». C'était bien pour moi de rencontrer cette Nigérienne au départ, mais maintenant je me suis habitué, il n'y a pas de Nigériens dans mon cours actuel de B1.8. J'aime bien mon nouveau groupe de B1.8 car il y a des gens nouveaux, des Brésiliens par exemple. J'aime bien ce groupe et surtout le nouveau professeur »	• « En général, c'était le professeur qui nous disait avec qui travailler, il mélangeait toujours les différentes nationalités, donc, j'ai pratiquement travaillé avec tous les apprenants dans la classe, même avec la Nigérienne »	
Guilherme (Brésil)	• « C'est bien qu'on est de nationalités différentes pour connaître d'autres cultures et d'autres habitudes »		• « On change de place tous les jours. La professeure ne change pas nos places »
Helen (Brésil)		• « Quand il s'agit de travailler en groupe, la professeure change nos places »	
Emmanuelle (Brésil)	• « J'aime bien le fait que l'on est de plusieurs nationalités. Dans notre cours précédent, on était 6 Brésiliens, et 5 Arabes, Saoudiens, donc on était deux groupes dans la classe : les Brésiliens qui parlaient portugais entre eux et les Saoudiens qui parlaient arabe entre eux. C'était difficile de nous mélanger ensemble et difficile de séparer les apprenants de la même nationalité. Quand je faisais mes activités en groupe, je les faisais avec un Brésilien donc on parlait portugais. C'était bien de travailler avec les Saoudiens, car ils parlaient anglais et quand on avait une difficulté pour communiquer en français, on parlait anglais. Dans mon groupe actuel, on parle bien plus en français que dans notre groupe précédent. J'habite dans une résidence là où il y a beaucoup de Brésiliens, alors il n'est pas possible pour moi de parler français là-bas »	• « C'est souvent la professeure qui change nos places »	
Pânella (Brésil)			
Soonmi (Corée.D.S)	• « Je suis plutôt satisfaite de la composition de ma classe »	• « La professeure change nos places pour mélanger les nationalités, elle le fait souvent »	

Wonjin (Corée du Sud)	• « Ce qui nous pose des problèmes, parfois, est la différence entre les cultures. Je pense que les autres apprenants dans la classe pensent d'une manière différente de la mienne. En général, les Asiatiques semblent un peu timides et ne parlent pas beaucoup. Les Américains et les Brésiliens sont très actifs, ils parlent beaucoup dans la classe, ils pratiquent leur français plus que nous, mais ce n'est pas grave. […]. Je préfère la classe avec beaucoup de nationalités différentes »	• « La professeure change souvent nos places »	
Lola (Chine)	• « Je n'aime pas le fait qu'il y a trop de Chinois dans la classe, je préférais s'il y avait moins de Chinois. Quand je suis avec les Chinois dans la classe, on parle souvent chinois. Avec les autres étudiants étrangers dans la classe, on ne peut pas discuter des sujets profondément, car il les faut beaucoup de temps pour faire une phrase simple, j'ai essayé, mais cela n'a jamais marché »		• « Le professeur ne change pas nos places, mais quand j'ai suivi des cours de niveau A2 le professeur nous a demandé de changer nos places de temps à autre »
Diane (Chine)	• « On n'aime pas qu'il y ait beaucoup de Chinois dans notre groupe, mais en général les Chinois s'assoient l'un à côté de l'autre. Les Coréens étaient l'un à côté de l'autre, les Colombiens aussi, mais pas souvent. Le Libyen et le Saoudien étaient ensemble et parfois ils parlaient arabe. Les Chinois aussi parlaient parfois chinois entre eux quand ils discutaient ensemble. Moi, je parle chinois dans la classe quand je veux faire comprendre quelque chose à un autre Chinois plus rapidement. Je parlais chinois parfois pour que les autres ne comprennent pas ce que je dis »		• « Si je peux choisir avec qui travailler je choisis Yong, une apprenante chinoise, mais c'est toujours le professeur qui choisit avec qui je dois faire une activité. Le professeur nous divise en plusieurs groupes pour certaines activités »
Éveline (Chine)	• « Avant de venir en France, il y a une agence qui nous aide à préparer notre voyage vers la France, j'avais demandé à cette agence de me proposer une université en France où il n'y trouve pas beaucoup de Chinois, car s'il y a beaucoup de Chinois cela ne m'aidera pas à améliorer mon niveau de français. Mais en fait cela n'a pas bien marché, car je suis venue à Grenoble et j'ai constaté qu'il y a beaucoup de Chinois, alors je suis un peu déçue. Le problème est que je ne suis pas une fille indépendante, donc quand il y a beaucoup de Chinois je préfère parler chinois avec eux » • « À Grenoble, il y a beaucoup d'étudiants chinois. Dans ma classe, la moitié des étudiants sont chinois, on reste ensemble et on parle chinois entre nous, cela n'est pas bien pour améliorer notre français, mais on a l'habitude de le faire et c'est normal. Si j'étais la seule Chinoise dans la classe, je serais obligée à parler français tout le temps, donc cela serait plus efficace pour moi »	• « Quand la professeure nous demande de travailler en groupe dans la classe, elle essaye toujours de mélanger les étudiants de nationalités différentes, donc j'ai travaillé pratiquement avec tous les autres apprenants dans la classe. Je ne travaille pas avec un ou une étudiante précise, mais j'aime bien travailler avec une fille chinoise » • « La professeure nous dit pendant la pause qu'il faut parler français et ne pas parler chinois, espagnol ou arabe, donc cela nous pousse à discuter en français en la présence de la professeure, mais quand elle nous quitte, on se met à parler chinois »	
Olivia (Chine)	• « Je trouve que cela est bien, mais je pense aussi qu'il y a beaucoup de Chinois et de Brésiliens. En tout cas la présence d'autres Chinoises dans la classe m'aide à m'exprimer en cas de difficulté, car elles peuvent m'aider. Les Brésiliens dans la classe viennent de différentes régions au Brésil donc on ne parle pas seulement du football ou de la samba, mais il y a d'autres choses à discuter avec eux »		• « On change nous-mêmes nos places, la professeure ne change pas nos places, mais on s'assoit où on le veut »
Tintin (Chine)	• « Je pense qu'il y a beaucoup de Chinoises dans notre classe [rires], elles ne parlent pas très bien français, elles sont timides. Il est mieux que je sois avec une seule autre Chinoise dans la classe »		

Petar (Bulgarie)	• « Je trouve que cette classe qui contient de différentes cultures est très intéressante. Dans les pauses, je parle avec les autres étudiants de ma classe. J'ai presque communiqué avec tout le monde, mais ce n'est pas possible de communiquer avec eux tous. Je ne m'intéresse pas à la nationalité de la personne, mais à la personne elle-même »		
Anne (Allemagne)	• « Il est très intéressant d'avoir cette classe multinationale. Je trouve intéressants les apprenants qui parlent anglais, il est difficile pour moi d'échanger avec les Libyens, car ils ne parlent pas anglais. La différence avec les autres apprenants et les découvrir m'intéresse beaucoup. Dans la salle de classe, nous parlons français, mais en dehors de la salle de classe je parle plutôt anglais avec les autres apprenants » • « Je pense qu'il est mieux d'avoir une classe composée d'apprenants de différentes nationalités. C'est bien d'avoir un autre Allemand avec moi dans la classe, mais c'est surtout pour pouvoir lui parler en allemand pendant les pauses, mais ce n'est pas nécessaire »		
Inma (Espagne)	• « Le fait que l'on est de pays différents ne me pose pas de problèmes. Je trouve ce mélange intéressant parce que tu peux parler français avec des gens qui ont des accents différents, peut-être comme moi : je n'ai pas un bon accent et tu dois faire un effort pour pouvoir me comprendre. Je ne sais pas si cela pourrait améliorer mon accent, car pour améliorer mon français je pense que je dois parler avec des Français. S'il y a beaucoup de personnes qui appartiennent à la même nationalité, cela sera une mauvaise chose, car sûrement ils vont parler espagnol entre eux par exemple. Quand il y a un mot dans le cours que tu ne comprends pas, le professeur doit expliquer ce mot difficile en français, mais si on est tous espagnols, il suffit de dire le sens de ce mot en espagnol, c'est plus rapide et plus facile. Pour apprendre le français, il est mieux que je sois la seule espagnole dans la classe, mais quand j'ai rencontré cette fille espagnole dans ma classe, j'étais soulagée parce que rencontrer une personne qui a la même nationalité que la nôtre est bien pour pouvoir se raconter des choses que je ne peux pas les dire en français » • « Je n'ai pas encore parlé de l'Espagne, mais je trouve intéressant si je parle de l'Espagne dans la classe, car il y a les étudiants chinois, polonais et brésiliens qui ne connaissent pas la culture espagnole »		• « La professeure ne change pas nos places, tous les étudiants changent leurs places tous les jours. J'aime changer ma place pour ne pas m'asseoir tout le temps à côté de la fille espagnole, une chose qui n'est pas bien »
Lena (Suisse)		• « La professeure ne change pas nos places, on les change automatiquement à cause des changements de salles. Je n'aime pas vraiment changer ma place pour travailler avec une personne précise »	
Linda (Taïwan)	• « Je trouve que cette composition de notre classe est très bien. Avant ce cours et dans un groupe de niveau précédent, il y avait beaucoup d'Asiatiques, dont 6 Chinoises et 4 Coréennes. Pour moi, c'est mieux maintenant, car il n'y a pas beaucoup d'Asiatiques » • « Il n'y a pas de différence entre Chinoises et Taïwanaises, car on peut parler mandarin. Mais quand même j'aimerais bien qu'il y ait moins de Chinoises et de Taïwanaises pour ne pas parler mandarin et parler plutôt français » • « J'aime bien changer de place de temps en temps. J'aime travailler avec de différentes personnes, car avant je ne travaillais qu'avec les Chinoises et cela n'est pas bien »		
Nayef (Arabie Saoudite)	• « [Je profite bien sûr du fait qu'on est de plusieurs nationalités dans la classe. J'en profite pour connaître d'autres personnes et pour parler français avec eux. Si on était tous arabes, on parlerait tout le temps arabe. Je trouve qu'il est mieux pour moi si je suis le seul Arabe dans la classe] »	• « La professeure nous demande souvent de ne pas parler nos langues maternelles dans la classe »	

Tableau 50 – *Motivation et multiculturalité en classe de FLE : sujets et attitudes*

Interviewé.e	Motivation des apprenant.e.s		Démotivation des apprenant.e.s	
	Sujets motivants qui intéressent l'apprenant.e	**Attitudes motivationnelles du professeur et des camarades de classe**	**Sujets démotivants qui n'intéressent pas l'apprenant**	**Attitudes démotivationnelles du professeur et des camarades de classe**
Aladin (Irak)	• « En ce qui concerne les sujets abordés dans la classe, j'aime tous les sujets parce que j'ai besoin d'apprendre sur tous les sujets » • « La professeure a parlé une fois des anciennes civilisations en Irak quand j'étais dans la classe du niveau précédent et j'étais très content »		• « Je n'aime pas les sujets sur la guerre, la professeure n'a pas travaillé ce sujet dans la classe » • « Lorsque la professeure a parlé de la différence culturelle entre les pays, et quand elle parle de la division des pays selon des critères économiques, comme parler des pays développés et les pays du tiers monde, je me suis senti dérangé, car l'Irak fait partie du tiers monde, je me suis senti embarrassé quand elle a abordé ce sujet. Quand la professeure décrit la France comme un pays moderne et développé, cela me pousse à penser à la situation dans mon pays, l'Irak, une situation qui n'est pas confortable et qui me rend triste »	• « Moi j'ai essayé de parler de l'Irak, on avait un cours d'histoire, la professeure a dit qu'elle connait un écrivain américain, un écrivain chinois, mais elle ne connaissait pas un écrivain irakien, je n'ai pas du tout aimé ce qu'elle a dit, et je lui ai demandé : « Vous connaissez Gilgamesh ? Non ? » C'est bizarre, car Gilgamesh contient les premiers récits rédigés dans l'histoire de l'humanité, l'écrivain est irakien. Un étudiant américain a confirmé cette vérité, Les Mille et Une Nuits aussi, très connu dans le monde, a été écrite par un Irakien aussi et l'histoire se passe à Bagdad, il y en a même un personnage qui s'appelle Aladin dans les mille et une nuit [rires] »
Safa (Irak)	• « [L'homme se motive lorsqu'il a un but, ceci est l'aspect général de la motivation. L'aspect personnel est le fait que je marque les mots que j'estime nécessaires pour la communication avec les gens hors de la salle de classe, ou utiles pour ma spécialisation] ». • « [En général, dans la salle de classe de français langue étrangère, je suis motivé pour apprendre ce qui est utile dans ma vie quotidienne en France, mais maintenant je n'ai aucune envie de parler avec les Français] » • [J'aime apprendre sur les sujets sociaux qui me servent à apprendre sur comment se comporter avec l'autre. Mais dans la salle de classe, j'ai besoin d'apprendre sur tous les sujets. Je suis là pour tout apprendre] »	• « [En ce qui concerne mon professeur de langue française, je suis motivé quand il nous donne des bonnes explications des règles de grammaire. Un des professeurs nous a répondu qu'il n'y avait pas une raison précise pour le choix d'écrire l'accent aigu et l'accent grave et qu'il fallait les apprendre tels qu'ils sont ; par contre il y a un autre professeur qui nous a expliqué avec les détails les raisons pour lesquelles on doit choisir un de ces deux accents. Le professeur doit bien expliquer les règles quand elles existent et ne pas se limiter à dire simplement qu'elles n'existent pas alors qu'elles existent] »		• « [parfois le professeur nous donne plus qu'on a la capacité d'assimiler ce qui me fatigue et me pousse à ne pas aimer son cours] »
Chila (Canada)				

Jess (Canada)	• « Quand je suis dans la classe, j'écoute la professeure et pratiquement je ne participe pas dans les cours, mais dans cette classe j'aime bien participer, car les sujets sont intéressants pour moi et il y a juste 10 ou 12 personnes dans la classe : je me sens responsable pour participer. Au Canada, je n'ai jamais participé dans mes classes » • « Je ne suis pas motivée lorsqu'il s'agit de travailler des sujets sur la politique. J'aime travailler le thème de la nourriture, car c'est ma spécialité : j'ai fait deux ans pour devenir chef cuisinier et j'ai donné des cours de cuisine aux enfants. J'aime les sujets de l'histoire, mais pas toujours, en fait cela dépend de la façon dont une personne raconte l'histoire » • « Je préfère les thèmes de la vie quotidienne. L'histoire est importante, mais cela ne m'intéresse pas beaucoup ; la même chose pour la littérature » • « J'aime parler du voyage, de la cuisine, de la culture, de ce que l'on peut faire dans une soirée en France »			
Joyce (Canada)			• « Moi je vais faire une présentation sur la nourriture au Canada, la professeure nous a demandé de parler de la culture de notre pays. Je pense que faire une présentation sur des choses en France me paraît plus intéressant, car on pourrait de cette façon faire notre recherche et apprendre beaucoup, car je connais déjà le Canada. Pour moi-même, je préfère de travailler des sujets sur la France, mais dans notre classe actuelle, je préfère faire cette présentation sur le Canada et que chacun parle de son propre pays. C'est bien, pour nous, étudiants dans la classe, quand on partage nos expériences dans nos pays, car c'est très intéressant » • « Honnêtement, je préfère mes cours de français au Canada. Là-bas j'avais des enseignants québécois. Ici les cours sont plus généraux et contiennent beaucoup d'activités de conversation, mais au Canada c'est plutôt la grammaire que l'on apprend, la syntaxe et la phonétique aussi. Ici, les cours ont l'objectif de nous pousser à parler français et ce n'est pas grave dans les cours si on fait des erreurs, l'importance et de se	• « Je suis motivée quand la professeure planifie bien le cours et donne des choses spécifiques pendant le cours, je n'aime pas quand elle improvise, mais c'est ce qui arrive souvent »

			faire comprendre, alors les cours que j'ai eus au Canada sont des cours spécifiques et non pas généraux »	
Justin (Canada)	• « Les sujets contemporains me motivent je pense, les sujets politiques bien sûr, parfois on travaille des sujets politiques, mais pas souvent »	• « Notre professeure est très animée et motivée, elle a une bonne énergie, elle est attentive pour répondre à nos questions » • « Je pense que la professeure diversifie les activités dans la salle de classe est cela est très important » • « De mon expérience, je trouve qu'en général, les étudiants sont embarrassés de parler dans la classe ou de répondre à une question. Dans ce cours, les étudiants, tous, ont envie d'y participer, ils sont bien motivés, cela me pousse à y participer aussi »	• « Souvent dans nos cours de français et spécialement dans ce cours, on travaille des sujets sur l'alimentation, donc la nourriture ; ces sujets m'ennuient beaucoup, je n'ai aucun intérêt pour les apprendre, je mange et je suis satisfait, voilà »	• « Il y a un comportement qui est, peut-être, propre aux Français, qui la rend différente des professeurs au Canada : elle explique beaucoup trop les activités dans la classe en comparaison avec ce qu'ils font les professeurs au Canada. Elle passe beaucoup trop de temps pour expliquer une question dans les examens ou les tests, et moi je suis à l'attente de démarrer cette activité [rires], il est possible que ce soit un caractère spécifique de cette professeure. À part de changer ce comportement, cette professeure reste une très bonne professeure. Elle travaille dur, elle nous donne des activités bien diverses » • « Par rapport aux autres apprenants dans mon cours, en fait, il y a un Brésilien qui parle beaucoup pendant les cours, la fille canadienne aussi, ils parlent à une très haute voix. Quand la professeure est en train de parler, ces deux étudiants l'interrompent et parlent à haute voix, donc je me demande « pourquoi parlez-vous maintenant, pourquoi parlez-vous fort ? La professeure peut vous entendre ». Leur comportement me dérange beaucoup et je le trouve très mal poli. Les Brésiliens, le Catalan, et l'Angolais n'ont pas peur de parler et de lever la main pour parler pendant les cours »
Michelle (Canada)	• « J'aime bien la poésie, les activités de compréhension orale, car c'est interactif. J'aime bien faire des exposés. Demain je ferai un sur la fête du jour de l'an à Vancouver et au Canada en général. J'aime parler de mon pays et cela me fait plaisir, j'aime aussi savoir sur les autres pays »	• « Je suis bien motivée quand la professeure nous montre des vidéos. Je suis motivée quand elle nous fait goûter des cacahouètes [rires] que j'aime bien. J'aime aussi les sorties que l'on fait ensemble » • « La motivation la plus efficace à mon avis est la motivation personnelle, parce que la professeure est très passionnée et active »		
Faith (Nigeria)	• « Concernant les sujets, je ne comprends pas la conjugaison des verbes au passé composé, c'est un peu difficile pour moi. Après mon cours en France, je vais lire sur ce sujet toute seule pour bien comprendre ce temps verbal. J'aime bien les sujets sur la vie politique en France. J'aime en général tous les sujets, parce que cela me	• « J'aime tout ce qu'il fait et nous enseigne notre professeure dans la classe, il n'y a pas du tout une chose qui me démotive »	• « Une fois, la professeure a parlé du mariage homosexuel et que c'est légal en France, pour moi, cela n'est pas normal parce qu'au Nigeria ce type de mariage est interdit »	

	permet d'enrichir mon vocabulaire français, cela m'aidera aussi à parler de la France à mon professeur au Nigeria »			
Frederick (Nigeria)	• « Ce qui concerne ma motivation par rapport aux sujets travaillés par le professeur dans la classe, en général, je suis intéressé d'apprendre tout en langue française. J'aime beaucoup travailler la grammaire. Je préfère les sujets sur la nature et l'environnement. Je n'ai pas d'idée de sujets que je n'aime pas »	• « Par le professeur, je suis motivé quand il rigole et rit, quand il nous donne beaucoup d'exemples, quand il utilise les gestes, parce que si on est triste, on ne peut pas travailler »	• « Parfois, on travaille un sujet et le professeur nous demande comment cela se passe dans nos pays. Que je sois content ou pas, cela dépend de ce que l'on raconte, des choses positives ou négatives. Une fois j'ai parlé de la corruption dans mon pays, je n'étais pas à l'aise de parler de cela »	• « Je ne suis pas motivé quand il (le professeur) nous enseigne une chose sans une bonne explication »
Guilherme (Brésil)	• « Je suis très motivé quand on apprend sur l'histoire, sur la vie quotidienne des Français, car c'est utile, et quand on parle de la guerre, je trouve cela très intéressant. Concernant les copains de classe, je pense que moi et eux, tous, on fait très attention quand la professeure nous parle des choses sur l'histoire de la ville de Grenoble »		• « la professeure a parlé du salaire minimum dans tous les pays des apprenants présents dans la classe. Elle a demandé à une Brésilienne dans la classe de lui dire c'est combien le salaire minimum au Brésil, en conséquence elle ne m'a pas posé la même question, mais en général quand il s'agit de parler des différentes cultures dans tous les pays, la professeure nous demande tous de dire notre avis. J'étais un peu dérangé de parler du SMIC brésilien. On a discuté cette question après le cours moi et mes camarades brésiliens qui sont dans la même classe que moi, et je les ai dit que les Français vont se sentir très riches en comparant leurs salaires avec les salaires des Brésiliens »	
Helen (Brésil)	• « J'aime quand la professeure parle de la culture française. Je n'aime pas quand elle parle (long silence) des cultures des autres pays des apprenants qui sont dans la classe, c'est bien sûr intéressant, mais je préfère apprendre sur la culture française, car je suis en France. • J'aime les sujets de voyage, l'histoire, et la cuisine »	• « Je suis motivée lorsqu'il y a de l'interaction entre la professeure et les apprenants » • « J'aime quand la professeure nous amène en ville pour parler avec des Français dans la rue, j'aime aussi quand elle nous enseigne le français à travers des jeux »	• « Je n'aime pas travailler la grammaire »	• « Je n'aime pas quand la professeure parle beaucoup avec les étudiants qui ont des difficultés dans leur apprentissage du français ; les Japonais dans la classe ont cette difficulté parce que leur langue est très différente de la langue française » • « Je n'aime pas quand elle nous demande de travailler à deux, je préfère travailler toute seule » • « Je n'aimais pas la composition de ma classe précédente du niveau A1.1 parce qu'il y avait beaucoup d'Arabes qui parlaient beaucoup en arabe entre eux. Maintenant il y a deux Arabes seulement dans ma classe, ils viennent de l'Arabie saoudite, je pense. Dans ma classe de A1.1 il y avait cinq ou six Arabes et trois Brésiliens, les Arabes faisaient beaucoup de bruit »

Emmanuelle (Brésil)	• « Dans notre cours, les sujets de la vie quotidienne en France m'intéressent bien, cela est très utile pour moi. Tous les sujets que la professeure nous fait travailler dans la classe m'intéressent. On ne travaille pas beaucoup trop de choses, donc je suis toujours motivée pour travailler »	• « Notre professeure est très sympathique et rigolote, j'aime bien cette attitude, car cela me motive à parler français dans la classe » • « Les comportements des autres apprenants dans la classe n'influencent vraiment pas ma motivation, et ce n'est pas grave si un apprenant ne parle pas très bien français. J'aime bien quand ils parlent beaucoup avec moi »		
Pâmella (Brésil)	• « Les thèmes qui me motivent sont les thèmes de la vie quotidienne, car j'apprends beaucoup avec ces sujets. J'aime la grammaire aussi. J'aime un peu l'économie et la politique »	• « La professeure est trop sympathique, donc elle me motive beaucoup, car elle parle et rit, elle est très gentille » • « La professeure n'aime pas que l'on parle anglais, mais on le fait de temps en temps. Elle ne nous a jamais interdit de parler anglais, mais elle nous dit gentiment qu'il faut parler français » • « Concernant ma motivation liée aux comportements de mes camarades, je suis motivée quand ils parlent de leurs pays, cela me motive beaucoup, c'est une opportunité pour moi d'apprendre sur la culture française, norvégienne et américaine, etc. Il y a aussi les Chinoises qui m'intéressent beaucoup, les Chinois sont très intéressants et leur culture est spéciale »	• « Je n'aime pas les prépositions, cela fait une confusion dans ma tête, c'est difficile pour moi, cette partie de la grammaire ne me motive pas du tout »	• « Ce que je n'aime pas dans la classe c'est que mes camarades parlent beaucoup anglais, mais la professeure parle toujours français. Je pense que ce n'est pas bien le fait que les étudiants parlent trop en anglais, cela fait une confusion dans ma tête. Je parle français et j'utilise parois un mot en anglais. Je parle portugais avec mes copains brésiliens, enfin, j'ai toujours mal à la tête à cause de cela »
Soonmi (Corée du Sud)	• « Je suis motivée pour apprendre avant l'examen [rire]. Les sujets sur la société me motivent, comme le sujet du mariage homosexuel, ces sujets sont intéressants pour moi »		• « Les sujets scientifiques ne me donnent pas envie de travailler en salle de classe [rires], car ces sujets sont difficiles pour moi donc je m'ennuie souvent en les travaillant »	• « Parfois les cours sont ennuyeux, car on doit faire 4 heures de cours tous les jours [rires]. On n'a pas de vacances, donc c'est un peu fatiguant pour nous. Si la professeure aperçoit qu'on est fatigué, elle nous laisse tout simplement tomber [rires] »
Wonjin (Corée du Sud)				
Lola (Chine)				• « c'est le professeur qui met de l'ambiance dans la classe, peu importe les sujets traités dans la salle de classe, même si les sujets ne sont pas du tout intéressants. En fait j'ai eu un professeur de français très ennuyant, dans sa classe : il donne toujours des articles sur la compréhension écrite, donc on lisait l'article, on posait des questions sur des mots que l'on n'a pas compris, et ensuit on ne discutait pas beaucoup, à la fin on répondait aux questions »

Diane (Chine)			• « La plupart des choses qu'on apprend ici, je les avais déjà apprises en Chine, mais il y a des structures et des expressions du français familier qui sont nouvelles pour moi, des expressions que je peux utiliser à l'écrit et à l'oral, mais ces expressions ne m'aident pas vraiment à m'intégrer dans la société française. Mon cours actuel est bien pour préparer mes examens, cela peut être utile, mais pas pour faire partie de la société française. Je pense que pour pouvoir faire partie de cette société, il faut parler avec les Français et apprendre sur la culture française. Le cours m'aide seulement à communiquer avec les autres étudiants dans le cours, mais pas avec les Français. Je ne sais pas comment communiquer avec les Français » • « Je ne sais pas quels sont les sujets qui m'inspirent [rire], mais je sais quels sont les sujets qui ne m'inspirent pas du tout pour travailler comme le sport, la politique, les sciences... etc. »	
Éveline (Chine)				
Olivia (Chine)	• « J'aime quand la professeure nous incite à imaginer une situation suite à une hypothèse qu'elle nous propose : on imagine qu'on est dans la ville et on parle par rapport à cette hypothèse. Je trouve que c'est la partie la plus intéressante dans le cours pour connaître comment les choses marchent dans les différents pays »	• « J'aime quand la professeure nous fait des remarques personne par personne, elle nous encourage, et elle nous donne des conseils aussi, tout cela me motive dans la salle de classe » • « Je n'aime pas la grammaire en général, mais je pense que notre professeure nous enseigne la grammaire d'une manière plus efficace qu'en Chine »	• « Je n'aime pas les thèmes de la politique, mais comme je suis en France, c'est peut-être intéressant de travailler ces sujets à cause de la différence de la vie politique en Chine et en France »	• « Il y a d'autres activités un peu plus difficiles au laboratoire, surtout quand il s'agit d'écouter un enregistrement qui dure 30 minutes ou une heure parfois ; c'est un peu fatigant et je suis impatiente quand je ne comprends pas quelques mots »
Tintin (Chine)	• « Je suis motivée lorsque la professeure nous enseigne des choses de la culture française • J'aime bien la géographie »		• « Je n'aime pas la grammaire. Je n'aime pas la littérature à cause de la manière dont on nous présente la littérature : je trouve inutile de parler d'un écrivain et de sa vie, parler de ses travaux oui, mais parler de sa vie ne sert à rien »	
Petar (Bulgarie)				
Anne (Allemagne)	• « Concernant les sujets, j'aime faire le travail en groupe et jouer en apprenant la langue. J'aime la grammaire [...]. Il n'y a pas de sujets précis que je	• « Je m'intéresse à la différence culturelle entre moi et les autres étudiants dans la classe. La professeure propose un thème et chacun de nous raconte comment	• « J'aime la grammaire, mais quand c'est trop je n'aime pas »	• « Concernant les autres apprenants, je trouve que leur motivation est moyenne, ils ne s'intéressent pas trop au cours, je pense qu'ils viennent pour quelque

	préfère apprendre dans notre classe, car l'important c'est de comprendre le texte que l'on travaille, et si je le comprends c'est déjà très bien pour moi »	cela se passe dans son pays et je trouve que c'est très intéressant »		mois, ils profitent pour visiter la France et faire un cours de français »
Inma (Espagne)	• « Je pense que les sujets qui sont intéressants et qui me motivent sont ceux sur le voyage. La grammaire est intéressante aussi » • « Moi je trouve que l'on doit surtout travailler l'expression orale. De ce qui concerne la compréhension orale, je trouve intéressant le travail que l'on effectue au laboratoire quand on écoute des enregistrements une, deux et trois fois, mais je trouve plus intéressant de travailler la compréhension orale ensemble »		• « Je n'aime pas que la professeure donne beaucoup d'activités de compréhension écrite qui prennent beaucoup de notre temps »	• « En ce qui concerne les autres apprenants, je n'aime pas qu'ils posent des questions à la professeure à la fin du cours »
Lena (Suisse)	• « Les sujets qui me motivent sont ceux qui portent sur les actualités, les médias, la nature et le sport »	• « En ce qui concerne la professeure, elle s'intéresse beaucoup à nos devoirs et à les corriger, toujours. Elle contrôle bien et demande à ceux qui ne l'ont pas fait de les apporter le lendemain. Je pense que j'aime cet aspect de suivi par notre professeure et cela me pousse à travailler » • « Elle (la professeure) est bien professionnelle et elle nous donne le temps suffisant pour que l'on puisse parler dans la classe » • « Ce qui concerne ma motivation par rapport aux comportements des autres apprenants dans la classe, j'aime bien quand la majorité des apprenants parlent français., les autres apprenants parlent tout le temps français. Je suis surprise aussi du fait que les Chinoises parlent tout le temps français aussi, même entre elles »	• « Je n'aime pas les sujets… [long silence] Il y a certains sujets de l'histoire qui ne m'intéressent pas comme les guerres ; dans les musées, les anciennes peintures ne m'intéressent pas »	• « Il y a les Brésiliens qui parlent portugais tout le temps »
Linda (Taïwan)	• « Concernant les sujets, j'aime bien l'histoire, surtout l'histoire de la France et l'histoire des villes françaises ; j'aime les sujets sur le voyage »	• « J'ai la même professeure depuis trois mois et je l'aime bien. Au début je ne l'aimais pas, car elle nous donnait beaucoup de travail et elle me demandait soudainement « Linda, réponds » [rires]. Moi je ne répondais pas, mais finalement j'ai compris qu'elle voulait que je parle donc c'est pour cela qu'elle me posait beaucoup de questions. Je pense que c'est une bonne chose pour les étudiants »	• « Je n'aime pas les sujets de la Renaissance »	• « J'ai eu un autre professeur et on faisait que jouer pendant 4 heures, alors je trouve que cela n'est pas bien pour moi, peut-être que c'est bien pour les autres étudiants, mais pas pour moi, car je ne fais rien dans un tel cours » • « Concernant la motivation par les autres apprenants dans la classe, l'Irakien parle beaucoup par exemple ; il parle pour onze heures tout seul et les autres essayent de participer, mais ils ne le peuvent pas. Cet Irakien parle très bien français, il aime parler, je pense son attitude dérange tous les autres apprenants dans la classe. La professeure sourit et le laisse parler, mais moi j'ai envie de lui dire « arrête, je veux parler aussi». J'aime beaucoup travailler avec les

				autres étudiants dans la classe »
Nayef (Arabie Saoudite)		• « Après deux semaines, on a eu une nouvelle professeure excellente. Cette nouvelle professeure nous faisait souvent travailler l'expression et la compréhension écrite, ce qui a influencé positivement mon niveau de lecture. Cette enseignante nous a donné envie d'apprendre. Elle m'expliquait que ce n'était pas grave que je fasse des erreurs, car cela pourra améliorer mon niveau de français » • « En ce qui concerne ma motivation par rapport aux autres apprenants, je perds l'envie de travailler si je fais mon activité dans la classe avec quelqu'un qui n'est pas motivé pour effectuer cette activité. J'aime bien travailler avec l'étudiante chinoise, car elle parle bien français »		• « Je ne suis pas motivé quand je suis fatigué ou quand je ne comprends pas ce que la professeure nous dit. La professeure joue un rôle important sur notre motivation. Au début du mois ; on a eu un professeur, moi et les autres apprenants dans la classe… On avait un problème pour le comprendre » • « J'ai travaillé une fois avec un Qatari et j'ai décidé de ne plus travailler avec lui, car il ne fait jamais attention à ce que l'on doit faire. J'ai un problème pour comprendre un Coréen à cause de son accent. J'ai pratiquement travaillé avec tous les autres apprenants dans la classe.] »

Tableau 51 – *L'image du pays d'origine suite au séjour en France*

Interviewé.e	Préférence pour la culture/société d'origine suite au séjour en France	Regard critique sur le pays d'origine suite au séjour en France
Aladin B1.6 (Irak)	- « Avant de venir en France, je pensais que la France était mieux que l'Irak, maintenant je vois que c'est vrai que le pays est moderne, système de transport et système bancaire, la belle nature…etc., mais je me suis habitué et je pense maintenant que la vie en Irak est meilleure qu'en France parce que la vie est bien moins chère en Irak qu'en France, six fois moins chère… En Irak mon salaire est moyen, mais c'est suffisant pour que je fasse tout ce que j'ai envie et besoin comme acheter des vêtements, avoir une belle voiture, etc. J'ai aussi des très bonnes relations avec les gens. Je pense que les Français ne vivent pas » - « Je préfère vivre en Irak »	
Safa A2.2 (Irak)	- « [Il ne s'agit pas de changer mon point de vue par rapport à mon pays, mais plutôt de le modifier. Mon point de vue par rapport à la vie a effectivement changé en sortant de l'Irak d'abord vers l'Europe de l'Est est maintenant vers la France, et ceci est le bénéfice de la rencontre entre les civilisations et les idées. Mais les gens doivent mettre en place des stratégies pour préparer cette rencontre et cet échange entre civilisations loin du racisme. Si j'étais un responsable en Irak, je refuserais tout accord entre la France et l'Irak parce que le peuple français, ici en France, n'est pas prêt et n'a pas les caractéristiques pour faire réussir une rencontre entre civilisations et entre idées différentes sur la vie. La France ne m'a pas changé mais elle m'a profondément blessé » - « Je pense que la culture et les mœurs du peuple irakien ont besoin de beaucoup de changements et modifications, le discours religieux a besoin de changer aussi afin d'accompagner la vie moderne. Finalement, pour moi, l'Irak et le meilleur pays du monde] »	
Chila A2.5 (Canada)	- « J'aime le Canada car ça me manque. Je pense que le Canada est le meilleur pays au monde et je pense que chacun pense la même chose de son pays »	
Jess A2.5 (Canada)		
Joyce B1.1 (Canada)	- « Je pense que je n'ai pas vraiment changé mon regard par rapport à mon pays. Avant de venir en France, je pensais que les horaires des magasins au Canada n'étaient pas bien, mais maintenant je les trouve très bien [rires] »	
Justin B2.6 (Canada)	- « Je suis fier que l'on a la liberté d'expression au Canada sans être censuré et arrêté par la police comme en Turquie ou dans d'autres pays. Le nationalisme et l'appartenance identitaire sont très faibles au Canada parce que le peuple est composé majoritairement de jeunes. Je pense que je suis humaniste et j'espère que je suis devenu un citoyen du monde »	- C'est pour la troisième fois que je suis en Europe, la première et la deuxième fois, absolument oui. Mes deux premiers voyages en Europe ont diminué ma préférence pour le Canada, je suis devenu quelqu'un qui critique le Canada à cause de sa culture conservatrice et puritaine
Michelle B1.2 (Canada)	- « Je n'aime pas vivre pour toujours en France [rires], parce que j'aime les montagnes avec l'océan. Ici il n'y a que les montagnes, pas comme Vancouver »	

Lola B2.5 (Chine)		
Diane A2.2 (Chine)	-	- « Je pense que la Chine a des points faibles par rapport à la France, mais aussi des avantages. Je pense que je préfère la Chine »
Olivia B1.6 (Chine)		- « Auparavant, je pensais que Shanghai est une très belle ville mais quand je suis venue en France je ne le pense plus, car je pense qu'à Grenoble il y a beaucoup d'arbres donc c'est plus naturel mais chez moi à Shanghai il n'y a pas beaucoup d'espaces vertes. En Chine, la priorité est toujours aux voitures ; par contre, en France, la priorité est toujours aux piétons. À mon avis, il faut plus de transports publics à Shanghai et il faut baisser les tarifs de ces transports aussi »
Éveline A2.2 Chine)	- « Maintenant et quand je suis arrivée aussi, je pense rentrer en Chine après finir mes études en France, car mes parents et mes amis chinois me manquent beaucoup. Mais je commence à faire mon réseau social ici, j'ai des amis chinois et beaucoup d'amis étrangers aussi » - « Je n'ai pas vraiment changé de regard, mais en France, quand j'écoute les radios j'entends souvent des points négatifs sur la Chine et ils font souvent des critiques »	
Tintin B1.2 (Chine)	- « Si je reste un jour en France, je garderai ma culture chinoise parce qu'elle est mieux que la française »	- « Je vois que la France est un pays très écologique, mais pas la Chine. La Chine doit faire un effort dans ce domaine »
Soonmi B2.3 (Corée du Sud)		
Wonjin B2.3 (Corée du Sud)		
Faith A2.3 (Nigéria)		- « Je pense que je préfère, peut-être, la culture française parce qu'en France [long silence] à 22 ans tu es autonome. Les parents en France ne contrôlent pas leurs enfants et ne gèrent pas leur vie, ils ne leur imposent pas des choses à faire ou à ne pas faire. Les parents en France ne frappent pas leurs enfants, mais au Nigeria les parents frappent toujours leurs enfants »
Frederick B1.8 (Nigéria)	- Mais je trouve que la culture nigérienne est très bien surtout la culture vestimentaire »	- « Oui, mon séjour a changé mon regard par rapport au Nigeria, et je dis « waw ». Je me demande pourquoi est-ce que notre pays n'est pas développé comme la France ? En France tout est différent pour moi : l'électricité, l'environnement, l'utilisation des cartes bancaires. Au Nigeria, on paie le taxi avant même de rentrer dedans, les gens jettent les déchets n'importe comment dans la rue, même les professeurs le font. Les gens en France sont organisés : si quelqu'un jette une chose dans la rue, une personne va lui dire peut-être « ramasse et jette à la poubelle ». Au Nigeria même s'il y a les poubelles, ce sont les gens qui ne respectent pas l'environnement »

Guilherme B1.3 (Brésil)		
Emmanuel le A1.8 (Brésil)		
Helen A1.8 (Brésil)	- « Maintenant, je pense que le Brésil est un beau pays. Au Brésil les gens travaillent beaucoup, en France ils travaillent peu. Le climat est mieux plus agréable au Brésil qu'en France. Donc j'aime bien le Brésil et mon pays me manque mais, quand même, j'aime la France » - « Je préfère vivre en France pour l'instant, mais pour s'installer et passer le reste de ma vie je préfère le Brésil parce que mes amis et ma famille est au Brésil »	
Pâmella B1.3 (Brésil)		
Linda B1.8 (Taïwan)		- « Je voudrais rester définitivement en France parce que mon copain travaille en France, il est libanais et il parle très bien français. Je reste ici car la vie en France est très belle »
Nayef A2.3 (Arabie Saoudite)		- « [Vivre en France n'est pas comme vivre en Arabie Saoudite. Les Saoudiens sont plutôt stricts et conservateurs au sujet des relations entre les hommes et les femmes. En France, tout est permis et ceci est la grande différence entre les deux pays. En Arabie Saoudite on ne peut ni fumer, ni boire d'alcool, ni avoir des relations sexuelles avant le mariage. Je ne fais pas ces choses en France, mais je connais beaucoup de Saoudiens qui les font. Ces choses sont strictement rejetées par les Saoudiens en Arabie Saoudite] »
Inma B1.1 (Espagne)	- « À mon avis, il y a beaucoup de chose à changer en Espagne, mais je pense qu'il faut donner du temps à l'Espagne aussi »	
Lena B1.1 (Suisse)		
Petar B1.5 (Bulgarie)	- « La Bulgarie est un très beau pays, la nature est merveilleuse, on a beaucoup de plages qui sont toutes des plages de sable, pas comme en France où il y a beaucoup des plages de cailloux. Il y a les montagnes qui donnent la possibilité de pratiquer les sports d'hiver. Il y a beaucoup de fêtes traditionnelles et beaucoup de folklore. Il y a aussi beaucoup de petites villes. Parfois, le pays me manque, surtout mes amis et mes parents bien sûr. Ma vie en général me manque »	
Anne A2.2 (Allemagne)		

Tableau 52 – *Discours sur les difficultés de communication : aspects linguistiques ou culturels ?*

Interviewé.e	Discours sur les difficultés de communication : aspects linguistiques ou culturels ?
Aladin B1.6 (Irak)	- « La langue, bien sûr »
Safa A2.2 (Irak)	- « [Je pense que la langue est le problème parce que les gens peuvent être différents par leur culture et leur façon de comprendre la vie, mais ils partent tous d'un seul principe : lorsque tu parles avec quelqu'un, tu le fais pour ce qu'il est en tant que personne et pas selon sa culture. Je lui parle psychiquement, je l'aime psychiquement et je le déteste psychiquement. Cet amour et cette haine influencent l'autre aussi. Mais comment parler avec une personne avec qui vous ne partagez pas une langue ? En parlant avec quelqu'un, il faut le regarder dans les yeux afin de comprendre si vos mots le dérangent et donc les changer pour ne pas le gêner. Moi je n'ai pas besoin de connaître la culture de l'autre parce que je suis assez cultivé pour comprendre sa culture, mais j'ai besoin de la langue pour pouvoir parler avec lui. Tu dois parler la langue pour pouvoir convaincre l'autre de ton point de vue] »
Chila A2.5 (Canada)	- « Je pense que c'est la langue qui me pose des problèmes. J'aime la culture française. Je pense que je suis une personne qui a l'esprit ouvert, j'aime les idées différentes. J'aime ce que je fais et j'accepte les autres »
Jess A2.5 (Canada)	
Joyce B1.1 (Canada)	- « Je pense que c'est la langue parce que mon français n'est pas assez bien » - « C'est vraiment la langue, car pour faire une discussion sur des sujets plus profondément, il est difficile pour moi d'exprimer mes idées et mes opinions, donc de donner mon avis. Il est difficile pour moi aussi de comprendre les Français lors d'une telle discussion… c'est vraiment le manque du vocabulaire pour moi. Je peux me débrouiller en discutant des choses de la vie quotidienne. Si je veux parler de la politique par exemple, j'aurai des difficultés diverses, premièrement c'est le manque de vocabulaire, deuxièmement c'est le fait que je ne suis pas née ici donc je ne connais pas l'histoire de la politique, qui est le Président actuel et qui était le précédent » - « Je pense que cela est suffisant pour se débrouiller seulement (parlant de la langue), parce que dans la culture il y a des expressions et beaucoup de références culturelles dans la langue, comme utiliser une phrase d'un film connu dans la vie quotidienne. Tu peux peut-être comprendre tous les mots dans la phrase, mais si tu n'as pas cette référence culturelle tu ne pourras pas comprendre le sens de la phrase » - « Je ne sais pas, mais je pense que la France et l'Amérique du Nord sont similaires. Je ne me sens pas obligée à changer quelque chose de ma culture ici »
Justin B2.6 (Canada)	- « Je pense que c'est la langue. La culture française ne me pose pas encore de problèmes, je pense que c'est parce que je voyage beaucoup. J'avais habité en Corée du Sud pendant 7 mois ; par comparaison à la culture coréenne, les Français sont très proches de moi, alors je suis bien flexible concernant la culture française »
Michelle B1.2 (Canada)	- « Je pense que la seule difficulté pour communiquer avec les Français natifs est la langue » - « La grande difficulté est la langue » - « Premièrement grammaticales, deuxièmement c'est la prononciation et troisièmement le manque de vocabulaire » - « La culture est difficile pour moi à cause de la difficulté liée à la langue »
Lola B2.5 (Chine)	- « Les deux sont difficiles. Je pense que pour les Chinois, il faut beaucoup réfléchir pour composer une phrase correcte. Parfois, si je veux m'exprimer, je dois chercher les mots, à mon avis il faut arrêter de réfléchir aux mots et à les chercher pour bien parler le français. Il y a ce problème de culture quand le professeur nous dit après rendre un devoir que « c'est correct, mais ce n'est pas très français »

Diane A2.2 (Chine)	- « Je pense que maîtriser bien la grammaire et avoir beaucoup de vocabulaire peut aider à parler une langue, mais cela dépend de la personne. Il y a des étudiants qui connaissent bien la grammaire et ils ont beaucoup de vocabulaire, mais ils ne parlent pas bien français ; ils ne font pas des phrases bien structurées et très jolies, on sait quand on entend la phrase que c'est un étranger qui parle, donc ils ne parlent pas à la française. La prononciation peut aussi dire que la personne est étrangère ou pas. Je pense qu'une bonne structure des phrases, une bonne prononciation, une grammaire correcte et beaucoup de vocabulaire sont suffisants pour parler une langue parfaitement » - « Je pense que je dois apprendre plus de vocabulaire et de la grammaire (le genre, le pluriel, l'accord du participe passé) »
Olivia B1.6 (Chine)	- « la grammaire et la conjugaison en français sont importantes et autour de ce sujet il y a une histoire, mais cela n'est pas compréhensible pour les Chinois qui n'ont pas la conjugaison dans leur langue » « Je pense que ce n'est pas suffisant (la langue), mais il faut apprendre d'autres choses pour pouvoir communiquer efficacement avec les Français. Par exemple, aujourd'hui, on a appris sur un chanteur français, dans un article, expliquant que ce chanteur chante à Montmartre, alors beaucoup d'étudiants se sont demandés « c'est quoi Montmartre ? ». Je pense que pour un Français c'est une information évidente que Montmartre c'est un quartier à Paris, c'est la grande différence entre les natifs et les étrangers » « Peut-être c'est la culture… Parfois les Français rigolent et je ne comprends pas pourquoi ils rigolent. Il est possible qu'ils parlent en français familier que je ne comprends pas »
Éveline A2.2 Chine) (Chine)	- « Je pense qu'il faut tous les deux. Je pense qu'au fur et à mesure de mon progrès linguistique, le culturel devient la tâche la plus difficile à accomplir. Les Français et les Chinois n'ont pas la même logique de réflexion, par exemple, parler de la politique en Chine et le problème de Taïwan peut poser un problème entre les Français et les Chinois. En discutant la question de l'appartenance de Taïwan avec mon ami français, je lui ai dit que Taïwan appartient à la Chine et que cette question est incontestable, alors il dit à chaque fois devant ces amis quand on est ensemble : « Éveline utilise le mot (incontestable) ». Je pense qu'il ne faut jamais utiliser des mots comme « jamais, incontestable » avec les Français, sinon, si je dis à mon ami français « je ne veux jamais aller dans une boîte de nuit » lui il pense que si je dis que « c'est impossible », je n'y irai jamais, mais lui il veut vraiment m'amener pour aller danser avec lui dans une boîte de nuit, c'est ça un Français »
Tintin B1.2 (Chine)	- « Je pense que c'est la langue » - « La langue et la culture sont les deux grandes difficultés à dépasser. Je peux comprendre le français, mais je ne suis pas toujours d'accord avec ce que les Français disent »
Soonmi B2.3 (Corée du Sud)	- « Moi par exemple je ne parle pas très bien français [rires]. Je parle très bien anglais et coréen [rires]. - « Je pense qu'il me manque d'apprendre des choses de la culture et l'histoire française, il me manque aussi d'apprendre sur les nouvelles en France » - « La culture française est un peu difficile pour moi parce qu'elle est liée à la politique et l'histoire aussi. Comme je ne maîtrise pas bien ces deux domaines, la culture est un peu difficile pour moi »
Wonjin B2.3 (Corée du Sud)	
Faith A2.3 (Nigéria)	- « Je pense que mon niveau de langue me pose des problèmes pour communiquer en français » - « Je pense que la culture française ne me pose pas de problèmes, donc je pense que c'est plutôt la langue » « Mon grand empêchement pour créer des liens avec des Français est mon niveau de français. Je pense trouver des Français et parler avec eux dans les parcs, [silence] à la cathédrale, la piscine, aux supermarchés, etc. »
Frederick B1.8 (Nigéria)	- « Je veux apprendre sur la culture française, mais pour l'instant je préfère apprendre plus de grammaire, car je fais beaucoup d'erreurs à l'écrit. La grammaire pourrait m'aider aussi à construire mes phrases à l'oral » - « Je pense que le plus difficile pour moi est la grammaire, faire les accords en grammaire » - « Je pense que les comportements des gens sont différents, les habitudes sont différentes, et même si les étrangers parlent très bien français, leurs habitudes sont différentes de celles des Français »
Guilherme B1.3 (Brésil)	- « Je ne peux pas apprendre totalement la culture française sans l'étudier en français, on peut l'apprendre, mais il y a des choses qui ne se trouvent pas dans les livres. Il y a des choses dans le quotidien des gens que l'on ne peut pas trouver dans un livre ou à la télévision »

Emmanuelle A1.8 (Brésil)	- « Il y a le problème que certains Français parlent très vite. Il y a aussi le problème de la prononciation des Français, leur accent s'ils habitent à Paris ou à Grenoble, etc. Alors je peux parler avec des Français, mais on ne va pas nécessairement se comprendre »
Helen A1.8 (Brésil)	- « Je pense que c'est la langue. Les cultures, française et brésilienne, sont peu différentes, donc je peux m'adapter à la culture française »
Pâmella B1.3 (Brésil)	- « Je pense que la langue est suffisante » - « Mais si vous ne voulez pas avoir honte, il faut savoir comment les Français se comportent, donc il faut savoir sur leur vie, par exemple la bise : ici il faut deux bisous, au Brésil un seul. Il faut savoir comment les Français se comportent pour ne pas faire des choses bizarres à leurs yeux »
Linda B1.8 (Taïwan)	- « Je pense que cette difficulté de faire des amis pour les étrangers en France ou à Taïwan vient des difficultés liées à la langue » - « Je pense que cette difficulté de faire des amis pour les étrangers en France ou à Taïwan vient des difficultés liées à la langue, mais essentiellement à des difficultés liées à la différence des mentalités ; par exemple, mes amis français racontent des choses qui sont pour eux très drôles, mais qui ne me font pas du tout rigoler… Alors je me demande pourquoi ils rigolent »
Nayef A2.3 (Arabie	- « [Je pense que le plus difficile pour moi est la langue] » - « [Je pense qu'il est possible d'apprendre une culture très vite, même dans une semaine. Mais apprendre une langue demande beaucoup plus de temps. Il est sûr que le fait d'apprendre la culture d'un peuple facilite la communication avec ce peuple] »
Inma B1.1 (Espagne)	- « Je pense que c'est la langue » - « Je pense que la culture française ne m'est pas difficile »
Lena B1.1 (Suisse)	- « Je pense que c'est la langue parce que les Français parlent trop vite » - « Je pense que pour les Asiatiques, il est important de savoir sur la culture française, mais ce n'est pas important pour moi parce qu'en Suisse et en France la culture et presque la même, elle n'est pas différente » - « Je pense que les difficultés sont différentes : avec un étudiant chinois qui parle parfaitement le français, on peut avoir des malentendus à cause de notre différence de culture »
Petar B1.5 (Bulgarie)	- « Le problème est toujours la langue. Aujourd'hui il y a une culture européenne, les cultures commencent à se mélanger. Si tu parles un peu français avec les Français, ils peuvent t'aider. Si l'étranger parle anglais avec un Français, et même si ce Français parle anglais, il refuse en général de parler anglais avec cet étranger »
Anne A2.2 (Allemagne)	

Tableau 53 – *Changements personnels et d'habitudes socioculturelles en France*

Interviewé.e	Changements personnels et d'habitudes socioculturelles en France
Aladin B1.6 (Irak)	- « Toutes les choses sont différentes dans ma vie en France. Avant, en Irak, je travaillais à la Faculté des Sciences. Après le travail je révisais des documents dans ma spécialité, la chimie, et je m'occupais de ma famille. En France, toutes mes habitudes sont différentes des miennes en Irak » - « La routine de ma vie a changé, en Irak je ne cuisine pas, je ne fais pas la vaisselle, je ne lave pas mon linge, rarement je fais les courses. J'ai beaucoup de relations avec les gens, j'ai mes amis et ma grande famille. En France, je n'ai pas des activités sociales » - « Un grand changement pour moi en France c'était de couper ma moustache, j'avais une petite moustache en Irak [rires] » - « Il y a des choses différentes ici mais Aladin en France est comme celui en Irak. Mais je compte voyager peut-être » - « J'ai déjà fait du ski et c'était une première pour moi »
Safa A2.2 (Irak)	- « [Tout a changé dans ma vie en France. En Irak, j'ai une maison de 300 m2, un jardin et une piscine pour mes enfants. J'ai ma femme avec qui je regarde les feuilletons syriens en mangeant du raisin. En Irak j'ai mon travail, mon université, les étudiants qui m'aiment et me respectent. J'ai ma voiture moderne. En Irak j'ai une vie sociale très active.] »
Chila A2.5 (Canada)	- « Au Canada je n'habite pas dans une résidence universitaire mais j'habite avec mes parents » - « Je ne mange pas équilibré car je cuisine dans une résidence, j'aime cuisiner mais il est difficile de le faire car j'ai un petit frigo » - « Au Canada je fais du sport, mais je ne le fais pas ici » - « Le sirop d'érable me manque beaucoup, c'est une spécialité canadienne et en dehors du Canada il est très cher » - « Je ne parle pas beaucoup avec mes amis et mes parents au Canada »
Jess A2.5 (Canada)	- « J'aime adopter la culture du pays que je visite, j'essaye de faire la même chose que les autochtones. Je mange tard en France, et je fais du sport. J'aime acheter des vêtements en France, mais je n'ai pas beaucoup d'argent, je suis étudiante [rires] » - « Ici je prends le vélo pour me déplacer, une chose que je n'ai jamais faite auparavant car au Canada je prends ma voiture pour me déplacer. Je trouve que le vélo est bien pour faire du sport, au Canada je ne fais pas de sport, mais enfin, je préfère la voiture »
Joyce B1.1 (Canada)	- « Les choses que je mange en France sont différentes parce que j'essaye toujours d'acheter les produits les moins chers, donc des pâtes, du pain, du fromage, etc. Au Canada j'habite avec mes parents qui préparent des plats chinois. À la maison, au Canada, je mange toujours chinois, mais quand je sors avec mes amis on ne mange pas forcément chinois » - « Habiter dans une résidence universitaire est nouveau pour moi aussi, on doit partager la cuisine et le soir, souvent, il n'y a pas d'eau chaude » - « À Toronto, je n'habite pas au centre-ville alors ce n'est pas très facile pour moi d'aller au centre, mais ici, à Grenoble, c'est plus facile d'aller au centre, en conséquence je marche plus ici qu'à Toronto » - « Je n'ai pas changé mes habitudes vestimentaires car les vêtements sont chers en France. Je ne sais pas s'il y aura plus d'autres changements de mes habitudes si je reste ici pendant un an, mais je pense que je vais travailler moins et prendre plus de temps pour manger et parler avec mes amis, c'est vraiment le sentiment que j'ai maintenant en France »
Justin B2.6 (Canada)	- « C'est la première fois dans ma vie que j'ai laissé pousser ma barbe, je ne sais pas pourquoi, mais peut-être c'est parce que j'ai oublié mon rasoir électrique au Canada [rires] » - « Je parle français tous les jours donc c'est une nouvelle habitude pour moi » - « Il m'est difficile de parler de nouvelles habitudes parce je fais partie de ce programme d'échange avec beaucoup de Canadiens à Grenoble et on agit de la même façon qu'au Canada »
Michelle B1.2 (Canada)	- « Comme j'avais beaucoup voyagé, je me suis habituée, je m'adapte facilement, je cherche des amis et des activités, les maisons du tourisme, les bibliothèques et les supermarchés chers et bon marché. Mes habitudes ici et au Canada sont presque les mêmes, mais la différence c'est qu'en France je ne fais pas d'hockey sous l'eau (Hockey subaquatique), en France je parle français tout le temps [rires] » - « Au niveau de *look* je n'ai rien changé car j'ai voyagé pendant trois mois prenant un sac à dos, un pantalon et trois chemises »
Lola B2.5 (Chine)	- « Je fais la cuisine maintenant [rire]. Au début j'ai essayé de participer aux messes dans une église mais je ne comprenais rien. En Chine je n'ai jamais fait cela, je l'ai fait ici pour pouvoir parler français avec les gens » - « Je me ressemble plutôt aux Chinois. Quand même, j'ai un petit côté français : avant je détestais le fromage, mais maintenant j'ai réussi à l'accepter [rires] » - « Je ne sors jamais les dimanches, sauf en cas de besoin. En Chine on était trois personnes dans une chambre, maintenant je suis seule, mais ça va, j'ai mon propre espace »

Diane A2.2 (Chine)	- « Oui. En France, je prends toujours un sac pour aller au supermarché, une chose que l'on ne fait pas en Chine » - « Les Français aiment porter des vêtements noirs et gris, mais en Chine les filles portent des vêtements bariolés ; moi maintenant je n'aime pas porter des vêtements bariolés » - « En France je fais la cuisine, en Chine je ne la faisais pas. En France je mange de la viande crue, en Chine je ne le faisais jamais » - « En France j'utilise des sacs poubelles pour jeter les déchets alimentaires, en Chine on ne les utilise pas mais on jette les déchets directement à la poubelle. [Long silence] » - « Ce qui est changé pour moi, ce sont les aliments qui n'existent pas en France » - « En France je ne regarde plus la télévision »
Olivia B1.6 (Chine)	- « Je me suis changée, je pense grâce à mes rencontres avec les gens en France. En Chine je pense que je suis une fille très sympathique mais je n'ai jamais approché quelqu'un dans la rue pour lui parler, mais en France je pense que c'est la façon dont les choses fonctionnent » - « En France je mange des plats différents, mais beaucoup de mes amies font la cuisine tous les jours, surtout la cuisine chinoise. Moi j'aime essayer des choses différentes car on peut toujours manger chinois en Chine. Je me suis bien adaptée en France » - « En Chine je fais du sport tous les jours, ici je ne le fais pas, mais je pense que ce n'est pas à cause du changement de pays mais tout simplement parce qu'ici je me sens en vacances [rires] » - « J'ai fait des choses en France pour la première fois dans ma vie. Quand je suis arrivée à Paris il y avait « Paris plage » sur la Seine, il y avait beaucoup de femmes qui portent le bikini ; moi, j'avais acheté en France, une robe un peu sexy pour une Chinoise, mes amies me disent qu'il faut porter des vêtements sexy en France car on n'a pas cette possibilité en Chine. Je suis allée danser dans un endroit où on danse devant beaucoup de monde et je l'ai fait [rires], même si je ne danse pas bien mais j'en profite car il n'y a pas personne qui me connait alors je fais ce que je veux » - « Je pense que je suis toujours différente des Français parce que, en France, il y a beaucoup de choses qui sont nouvelles pour moi. Je vois les choses d'une manière différente, par contre, les Français ont l'habitude de tout ce qui se trouve dans leur société. Je pense que je réfléchis en suivant un mode et un processus mental chinois. Il y a toujours des différences mais c'est possible qu'elles ne soient pas très graves »
Éveline A2.2 (Chine)	- « Je pense que je suis toujours étrangère en France, car il est difficile pour moi de m'assimiler à cette société. Je ne suis pas française, il n'y a pas beaucoup de discrimination mais quand même ce n'est pas mon pays la France et tout est étrange pour moi ici »
Tintin B1.2 (Chine)	- « En France, je me suis bronzée à la piscine, une chose que je ne fais pas en Chine. En Chine, je porte un parapluie de soleil, mais je ne le fais pas en France car c'est bizarre de le faire ici » - « Je ne mange pas de fromage en Chine mais je mange du fromage ici. Je ne mange pas du riz en France, mais je mange du pain et de la pâte » - « En France, j'ai acheté un débardeur décolleté. En France je trouve qu'il y a beaucoup de beaux habits aux magasins mais je pense que les Français ne s'habillent pas très bien »
Soonmi B2.3 (Corée du Sud)	- « Je pense que mon quotidien en France est un mélange entre la vie quotidienne des Coréens et la vie quotidienne des Français. En tout cas je préfère mener ma vie comme les Coréens »
Wonjin B2.3 (Corée du Sud)	- « Mon quotidien en France est différent de celui en Corée. En Corée, quand je n'ai pas de cours, je sors avec mes amis pour prendre un café, parler ou travailler ensemble, mais en France, je ne sors pas beaucoup, car il n'y a pas des cafés comme les cafés coréens » - « Je n'ai pas mes amis ici. Mes amis me manquent bien sûr »
Faith A2.3 (Nigéria)	- « Avant je pensais à la nigériane mais maintenant je pense à la française parce qu'au Nigeria je n'avais pas beaucoup d'amis et j'habitais toute seule, mais ici, j'ai rencontré plusieurs nigériens qui sont venus avec moi du Nigeria » - « Je n'ai pas vraiment changé d'habitudes ici. Je mange la même chose, parce que j'achète toujours des produits africains, car il y a des magasins qui vendent des produits africains à Grenoble. Je mange seulement des plats de la cuisine nigériane, je n'ai jamais mangé de la nourriture française, mais quand même je mange de la baguette. Je n'aime pas la nourriture française, parce que je pense qu'il y beaucoup de sucre et de fromage » - « J'achète des vêtements, ici en France, mais je m'habille ici comme je le fais au Nigeria. Mais je ne porte pas de short au Nigeria comme je le fais ici, je porte un short au Nigeria pour aller à la discothèque avec mes amis, mais pas tout le temps, et pas la journée non plus. Je ne porte pas de short à cause de la culture nigériane peut-être, ce n'est pas interdit de le faire mais je ne le fais pas, car mes parents n'aiment pas que je le fasse, mais quand je suis loin de mes parents je le porte. Je pense que 80% des parents nigérians n'aiment pas que leurs filles portent le short, mais les garçons peuvent porter le short, les filles peuvent porter une jupe » - « Ici je n'ai pas un petit copain, mais au Nigeria c'est possible » - « Si je reste en France, je pourrai embrasser quelqu'un, si on va se marier bien sûr »

Frederick B1.8 (Nigéria)	- « Il y beaucoup de comportements qui sont changés, les températures sont différentes [rires]. Le caractère des Nigérians est différent du caractère des Français. Au Nigeria, si une chose ne marche pas, je dis tout simplement « je m'en fous », mais c'est parce que je suis né là-bas, mais en France, dire « je m'en fous » est un peu grave. Par exemple, si je suis en retard pour un rendez-vous au Nigeria, ce n'est pas grave, mais en France c'est très grave » - « Pour ne pas avoir beaucoup de souci, j'ai dû abandonner mes habitudes et les laisser au Nigeria ; et adopter, en revanche, les habitudes des Français » - « Il y a deux choses que je faisais au Nigeria mais je ne les fais pas en France : je joue beaucoup au football et je parle trop avec les gens, donc je ne suis pas du tout calme ; mais depuis que je suis en France, je vois que les gens ici sont très calmes, je pense que je dois me calmer moi aussi et faire comme les autres » - « Ce qui me manque de mon pays, c'est l'église, cela me manque parce que je suis chrétien. Au Nigeria, je chante dans une chorale à l'église, je chante du gospel » - « Au Nigeria ne je n'ai jamais fait la bise à quelqu'un : il m'était très difficile de débuter cette habitude en France. J'ai toujours frappé les gens en leur faisant la bise, la première fois quand je l'ai faite, j'ai frappé la tête de la fille et elle a eu mal, donc je lui ai dit que je suis désolé. Je préfère que les gens viennent me faire la bise et que je ne bouge pas pour ne pas les heurter inconsciemment d'une façon agressive. Avec la dame chez qui j'habite, j'essaye de lui faire la bise doucement » - « Je compare souvent les prix et donc l'équivalent du prix d'un produit que j'achète ici en euro en argent nigérian ; mais si je le pense tout le temps, je ne pourrai rien manger ou acheter en France »
Guilherme B1.3 (Brésil)	- « Oui, beaucoup de choses ont changé dans ma vie. Les repas, par exemple. Au Brésil c'est normal que l'on mange la même chose presque tous les jours : du riz, des haricots et de la viande. En France c'est tellement différent, les Français mangent beaucoup de sandwichs. Ici il n'y a pas des endroits publics pour boire de l'eau. - « Le fait que j'ai laissé mes amis au Brésil ne me dérange pas beaucoup, car je suis venu avec une autre personne de mon université. Ici, je parle avec les Brésiliens et nous sommes déjà amis [rires] »
Emmanuelle A1.8 (Brésil)	- « Au Brésil, le soleil se couche vers 6 heures ou 7 heures, ici à 10 heures il fait encore jour, pour moi c'est un problème, parce que cela est très bizarre, je dors vers 2 heures après minuit » - « En France, je marche seule dans la rue et je reviens tard le soir, au Brésil je ne le fais pas car il n'y a pas beaucoup de sécurité. Je peux le faire dans ma petite ville au Brésil mais pas dans des grades ville comme à Campina Grande » - « Je porte toujours le pantalon pour aller à l'université au Brésil, mais ici, je porte un Short, une chose qui n'est pas bien vue au Brésil à l'université, j'ai une amie qui le fait au Brésil mais moi non » - « La nourriture brésilienne me manque, j'aime la nourriture brésilienne, en France on mange beaucoup de légumes, au Brésil on les mange mais pas beaucoup comme les Français » - « Mes amis au Brésil me manquent, je les aime beaucoup » - « Au Brésil je mange beaucoup, en France je ne mange pas beaucoup. […]. Quand je suis arrivée, je comparais les prix, mais maintenant je ne les compare plu »
Helen A1.8 (Brésil)	- « Je parlais avec ma famille et mes amis tous les jours au Brésil, mais en France je ne le fais pas. Au Brésil, je sors avec mes amis au cinéma et au théâtre, mais ici je n'ai pas d'amis donc je sors très peu » - « En France j'ai acheté des nouveaux vêtements car je pense que les vêtements en France sont différents des vêtements au Brésil » - « Je mange beaucoup de chocolat et de biscuits, au Brésil je ne le fais pas beaucoup » - « En France je suis préoccupée, mais pas au Brésil » - « En France je suis très sympathique et sociable, au Brésil je suis très timide. Je pense que c'est important pour moi en France pour connaître beaucoup de monde et c'est pour [long silence], parce que je suis seule en France, pour parler français aussi. Il faut connaître beaucoup de personnes pour ne pas rester seule et pleurer. C'est pour ne pas être triste, c'est pour avoir une vie sociale » - « Tous les jours je me promène avec mon amie et on prend un café au centre-ville, au Brésil je ne fais pas cela » - « En France je rentre tard à pied, au Brésil si je rentre tard, je dois prendre un taxi ou prendre ma voiture »
Pâmella B1.3 (Brésil)	- « Au Brésil on s'embrasse souvent, on prend l'autre dans nos bras, les amis et les personnes que je rencontre pour la première fois. Ici je ne le fais pas, car je pense que les Français ne le font pas. J'aime embrasser les gens et cela me manque. Donc je suis plutôt froide ici et pas chaleureuse » - « Au Brésil je parle plus fort mais ici je parle à voix basse » - « En France, je marche tard dans la rue, jusqu'à 10, 11 heures ou une heure du matin, une chose que je ne fais jamais au Brésil car c'est dangereux »
Linda B1.8 (Taïwan)	- « Je pense que je me sens à l'aise maintenant car mon rythme de vie est moins vite qu'à Taïwan » - « J'ai fait du ski en France car à Taïwan il n'y pas de neige. Je fais du sport en France car tout le monde fait du sport ici » - « Je fais la cuisine mais pas comme à Taïwan, là-bas j'habite seule et je cuisine, car là-bas les produits sont moins chers qu'ici » - « Je pense qu'ici je réfléchis bien plus avant de faire quelque chose ; je pense qu'à Taïwan je fais les choses et je les pense après et ce n'est bien à mon avis. Je plane tout ce que je veux faire en France » - « À Taïwan, je colore souvent mes cheveux, mais ici je ne le fais pas et je garde la couleur naturelle de mes cheveux, donc je suis plus naturelle. Je colore mes cheveux à Taïwan pour que les autres me disent que je suis belle et donc je le faisais pour les autres » - « J'ai un ami français qui est parti à Taïwan et il m'a demandé quand il est revenu « pourquoi est-ce que toutes les filles à Taïwan portent des minishorts en été ? ». Il était surpris avec ce phénomène de mode là-bas, mais moi aussi je suis surprise du fait que les Françaises exposent leur poitrine en portant les décolletés en V. À Taïwan, je ne m'habille jamais comme ça [robe courte] mais je mets souvent un minishort »

Nayef A2.3 (Arabie Saoudite)	- « [Il y a des choses que je faisais en Arabie Saoudite mais que je ne fais pas en France]. En France, je fais la cuisine, je fais le ménage, peut-être. [je suis devenu courageux, audacieux et méfiant en France. Tout a changé pour moi ici. J'aime parler avec les Françaises mais la langue française est difficile pour moi. Pour parler français je dois chercher une copine [je peux avoir une copine en Arabie Saoudite, mais pas publiquement. En France, tu peux faire ce que tu veux et je trouve cela très bien] » - « En Arabie Saoudite, j'ai ma voiture, mais je n'ai pas de voiture en France. Je ne pense pas en acheter une, car c'est cher pour moi. Je prends donc les transports en commun » - « [J'ai développé ma façon de penser et ma vision du monde. Je pense que, maintenant, j'ai de nouvelles idées] »
Inma B1.1 (Espagne)	- « J'ai bien sûr changé certaines de mes habitudes depuis que je suis en France. Par exemple l'heure de dîner et du déjeuner. En Espagne, normalement, on déjeune plus ou moins à 14 heures, mais dans mon entreprise on mange entre une et deux heures, ici je mange entre 11h30 et 12h30. En Espagne je prends le petit déjeuner chez moi, vers 10 heures, je prends un fruit ou un yaourt, en France, je dois manger beaucoup au petit déjeuner car je ne peux manger qu'après 11h30. En Espagne je dîne vers 9h, par contre en France je prends mon dîner à 6 ou 7 heures ce qui est très différent pour moi. J'ai dû changer mes heures de repas parce que je suis les cours de français » - « Mes habitudes ici sont différentes de celles en Espagne parce que mes activités sont différentes de celles en Espagne » - « Si je reste ici plus longtemps, ça ne serait pas grave, car les deux cultures française et espagnole sont très proches et peu différentes »
Lena B1.1 (Suisse)	- « En France je me réveille plus tard, je mange plus tard, donc je fais tout avec un petit décalage par rapport à ce que je faisais en Suisse. En France, je dîne à 20 heures mais à Saint-Gall je mange vers 18 heures » - « Au niveau de mes habits d'aujourd'hui par exemple [haut bikini avec une chemise légère et transparente] je suis habillée comme ça car je ne travaille pas » - « Je trouve qu'il est plus facile pour moi d'aller faire les courses en France. Je prends plus de mesures de sécurité et j'attache toutes les parties de mon vélo, car les collègues de mon conjoint m'ont dit qu'à Grenoble on doit bien sécuriser le vélo… Mais je ne sais pas, je pense qu'à Grenoble on prend beaucoup de mesures de sécurité, car tu n'as qu'à regarder la clé de la porte de notre appartement [rires] : c'est une clé qui tourne cinq fois pour fermer plusieurs verrous en même temps, je trouve que c'est fou. Je ne sais pas s'il y a des problèmes de sécurité à Grenoble mais, je pense que dans le sud de Grenoble il y a des problèmes sociaux, j'ai lu cela sur Wikipédia. Si on cherche Ville Neuve à Grenoble sur Internet on trouvera beaucoup de choses négatives. Je pense qu'il y a beaucoup de migrants qui vivent là-bas car les loyers ne sont pas chers et que les habitants de ces quartiers ne trouvent pas de travail » - « Je suis toujours la même, mais quand même j'ai dû changer de rôle quand j'étais enseignante en Suisse : je suis étudiante en France, cela est étrange pour moi [rires] »
Petar B1.5 (Bulgarie)	- « Pour le travail, je pense que mon travail de dentiste en France sera le même en Bulgarie, car les dents sont les mêmes dans les deux pays [rires]. Je ne sais pas concernant mes habitudes car j'aime voyager et je voyage beaucoup. Dans mon temps libre je n'ai jamais arrêté de voyager, j'aime beaucoup voyager, je connais presque tout en Bulgarie. J'aime faire du ski, du kayak et j'aime pêcher, c'est pour cela que j'aime beaucoup l'est de la France, car il y a beaucoup de montagnes, donc du ski » - « J'ai des objectifs spécifiques maintenant, je veux bien améliorer mon français très vite. J'ai exercé mon métier 6 ans en Bulgarie et j'ai toujours voyagé pendant mon temps libre. Après de commencer mon travail en France, je pourrai peut-être faire les mêmes choses que je faisais en Bulgarie »
Anne A2.2 (Allemagne)	- « Une grande différence pour moi, c'est le fait que j'avais ma voiture à Dresde mais ici j'ai un vélo, c'est bien mais je ne suis pas mobile comme avant, il est difficile d'aller au centre-ville car de chez moi la distance fait 40 km, mais enfin, ce n'est pas un problème. Le problème est que je ne peux pas aller seule, je vais avec mon copain en voiture, je peux bien sûr aller toute seule mais je ne le fais pas car je suis un peu gênée du fait que je ne parle pas bien le français, alors je ne suis pas autonome ici et je pense qu'il me faudra du temps »

Tableau 54 – *Contenus culturels en classe de FLE*

Interviewé.e	Les thèmes à travailler (*sauf dans le cas de Safa)* et qui sont en lien avec ce que les interviewé.e.s considèrent comme un aspect culturel	Cuture.s de préférence…
Aladin B1.6 (Irak)	- « J'ai besoin de la culture française, c'est-à-dire comment les Français accueillent quelqu'un chez eux, cela provient de la culture et non pas de la langue, comment les Français vivent, comment ils vont au restaurant et comment ils utilisent les transports, j'ai besoin de cette culture pour pouvoir m'intégrer dans la société française » - « J'ai besoin de savoir plus sur le quotidien des Français et leur comportement dans la rue, aux restaurants et aux supermarchés »	- « Toutes les cultures ont des points positifs et des points négatifs. Il n'y a pas une culture première classe et une culture deuxième classe. Je crois que la culture allemande est la première dans le monde, l'Allemagne est un pays très avancé et organisé, tous les produits qui viennent de l'Allemagne sont de bonne qualité. Après la culture allemande vient la culture égyptienne. En tout cas, ce sujet est très compliqué, je respecte beaucoup les cultures chinoise et japonaise. Pour ce qui concerne la culture irakienne, c'est un peu compliqué, il y a des bonnes et des mauvaises choses dans cette culture, il manque encore beaucoup de choses pour perfectionner cette culture. Le problème de la culture irakienne c'est qu'il y a une grande divergence dans le niveau de la vie entre les villes et les campagnes, une fois que cette divergence se réduira, la culture irakienne sera meilleure »
Safa A2.2 (Irak)	- *« [Cette question ne m'intéresse pas du tout (le quotidien en France) et ceci pour deux raisons : la première est que la manière de se comporter avec l'autre est universelle, la place du couteau et de la fourchette à côté de l'assiette est la même dans tous les pays et si j'ai besoin de le savoir je l'apprends ; la deuxième est qu'il y a des choses dont l'ignorance n'est pas un grand problème. Ce n'est pas important pour moi par exemple de savoir comment une prostituée enlève ses vêtements pour exposer son corps, car je ne vais pas entrer dans des endroits où ces choses se passent] »* - *« [Du professeur, j'apprends la langue, c'est ce qui m'intéresse et pas d'autre chose. La meilleure façon d'apprendre sur un peuple est d'entrer en contact avec lui] »*	
Chila A2.5 (Canada)	-« Pour moi, et en tant qu'une Canadienne nouvellement arrivée en France, je pense que je dois savoir plus sur des choses de la vie quotidienne. Plus tard, je peux m'intéresser à d'autres choses comme l'histoire et la philosophie, etc. » -« J'ai une préférence pour l'Histoire, car je pense que c'est important pour connaître la culture française »	
Jess A2.5 (Canada)	-« Je trouve que c'est intéressant de savoir sur le quotidien des Français » -« Je préfère les thèmes de la vie quotidienne. L'Histoire est importante, mais cela ne m'intéresse pas beaucoup ; la même chose pour la littérature » -« Oui, je m'intéresse à savoir plus sur la vie des Français et, surtout, la nourriture » -« J'aime parler du voyage, de la cuisine, de la culture, de ce que l'on peut faire dans une soirée en France »	- « J'aime des choses dans les deux cultures, canadienne et française, mais je ne peux pas choisir entre les deux. J'aime bien la culture australienne et je la considère comme ma culture préférée »

Joyce B1.1 (Canada)	- « Je choisis plutôt les sujets de la vie quotidienne, comme un repas familial dans une famille française, parce que la tour Eiffel est très connue. Un sujet sur Louis XIV n'est pas très actuel, alors je pense que mon choix va vers les sujets de la vie quotidienne. J'aime l'Histoire, mais je n'aime pas analyser tout événement de l'histoire » - « Je pense que cela (les sujets sur la vie quotidienne des Français) pourrait faciliter ma communication avec les gens, donc faire des choses avec eux »	- « Je ne sais pas vraiment vous répondre parce qu'il n'y a pas vraiment une culture canadienne. J'aime bien la cuisine chinoise parce que je la connais très bien. Je pense que les Québécois ont leur propre culture, parce que le reste du Canada n'a pas vraiment une culture distincte parce qu'il y a beaucoup d'immigrants, alors la culture canadienne est un mélange de toutes ces cultures étrangères. Par conséquent, la culture du Québec est plus forte parce que les Québécois ne sont pas mélangés avec beaucoup d'immigrants »
Justin B2.6 (Canada)	- « À partir de cette définition, je pense que la culture enseignée par le professeur est un peu loin de ma propre définition d'une culture en général parce que ce n'est pas un cours de sociologie ou psychologie, mais c'est un cours de langue. Bien sûr que la majorité du temps de notre cours est consacrée à la grammaire, la compréhension orale, ou à la conversation. Ce qui concerne l'enseignement relié à la réalité, je pense que c'est un peu loin de ce que je pense moi être une culture » - « J'aime bien la littérature, étudier les écrivains et avoir une discussion sur ces thèmes. La littérature est une réflexion sur la société, surtout la bonne littérature, donc on peut faire les deux thèmes en même temps, littérature et la vie quotidienne »	
Michelle B1.2 (Canada)	- « Entre les sujets de la nourriture et la peinture, je ne peux pas choisir, car j'aime les deux [rires]. Quand même je préfère les thèmes sur le repas parce que je suis plus intéressée à cela. Je peux faire le repas après le cours, mais pas la peinture. J'aime bien travailler l'Histoire aussi »	
Lola B2.5 (Chine)	- « Je préfère apprendre sur la vie quotidienne. Je connais peu sur l'histoire, l'Art et la culture française, je connais des choses, mais pas trop profondément » - « Je vais habiter avec une famille française ; pour moi, c'est la meilleure solution pour apprendre sur la culture française. Je pense que si je vais enseigner le français, il est obligatoire de comprendre la culture française, comment les Français vivent et font leur vie au quotidien. Dans le cours, il y a seulement des informations dans un manuel de français, mais ce ne sont pas des connaissances et des informations sur la vie quotidienne, donc elles ne sont pas d'informations concrètes » - « Moi, j'ai juste appris deux gros mots en français « merde et putain », parfois je me sens française quand je dis ces deux mots [rires] »	-« Je pense que les deux cultures (française et chinoise) ont leurs avantages et leurs inconvénients. J'aime toutes les deux »

Diane A2.2 (Chine)	- « il y a des structures et des expressions du français familier qui sont nouvelles pour moi, des expressions que je peux utiliser à l'écrit et à l'oral, mais ces expressions ne m'aident pas vraiment à m'intégrer dans la société française. Mon cours actuel est bien pour préparer mes examens, cela peut être utile, mais pas pour faire partie de la société française. Je pense que pour pouvoir faire partie de cette société, il faut parler avec les Français et apprendre sur la culture française. Le cours m'aide seulement à communiquer avec les autres étudiants dans le cours, mais pas avec les Français. Je ne sais pas comment communiquer avec les Français » - « Il nous donnait souvent des sujets sur la société française et les problèmes de la société française. Dans ce cas-là on apprend sur la culture française. Je pense que cela nous aide à communiquer avec les Français. Le professeur nous demandait d'écouter la radio, de lire les journaux et de regarder des programmes à la télévision » - « Oui, bien sûr cela m'intéresse (apprendre sur la vie quotidienne en France). Ajouter ces éléments dans notre cours pouvait rendre le cours plus intéressant, mais il n'y avait pas assez de ces sujets dans le cours. Cela m'intéresse, car je vis en France et il faut savoir comment les Français vivent leur vie. C'est pour bien les comprendre aussi, cela serait utile pour faire des amis et faire connaissance avec des Français » - « Par exemple lorsqu'on apprend sur les comportements à table pour manger on peut apprendre à bien se comporter pour éviter les mauvais comportements à table. Quand on apprend sur la société française, on peut comprendre les problèmes de cette société pour bien communiquer avec les Français »	-« Je préfère la culture chinoise. Je pense que la culture chinoise est supérieure à la culture française grâce à l'histoire de la Chine »
Olivia B1.6 (Chine)	- « Aujourd'hui on a parlé de comment chercher un travail en France. Avant-hier on a parlé de l'écocitoyenneté et l'environnement, donc ces choses de la vie quotidienne sont à mon avis intéressantes » - « J'ai toujours une préférence pour les sujets de la vie quotidienne, car l'histoire je peux toujours l'apprendre en lisant des livres et sur Internet, mais pour la vie quotidienne je dois vraiment parler avec les gens en France » - « J'aime parler aussi sur des choses de la vie quotidienne et les habitudes des Français, le sport, etc. » - « par exemple, si je veux utiliser les doigts pour compter, les gestes en français et en chinois ne sont pas les mêmes, donc c'est parfaitement différent [démonstration dans la vidéo à 7 :40 dans la deuxième partie]. Je ne porte pas beaucoup d'attention aux gestes que les Français utilisent »	- « Je ne peux pas dire que je préfère telle ou telle culture, car je ne connais pas beaucoup sur les autres cultures, mais maintenant je peux dire que j'aime les deux cultures, chinoise et française. Je pense que j'ai une préférence pour la culture chinoise classique, ancienne, car je pense que la culture chinoise de la société chinoise d'aujourd'hui contient des choses qui ne sont pas très bien : maintenant les gens en Chine ne sont pas très patients, ils ne sont pas idéalistes, ils aiment plutôt des choses pratiques comme avoir une maison, de l'argent et une voiture. Je pense que c'est normal, car la Chine est un pays en train de se développer, mais la France est un pays déjà développé »
Éveline A2.2 (Chine)	- « Moi je trouve utile d'apprendre sur la vie quotidienne des Français, je suis en France maintenant et je ne sais pas comment expliquer certaines choses. En France, les manuels de FLE sont proches de la vie de tous les jours des Français » - « Dans l'ordre, je choisis les sujets de la vie quotidienne, ensuite la littérature, et à la fin l'histoire »	

Tintin B1.2 (Chine)		- « La culture que j'aime le plus est la chinoise » - « Si je reste un jour en France, je garderai ma culture chinoise parce qu'elle est mieux que la française »
Soonmi B2.3 (Corée du Sud)	- « J'aime apprendre sur la vie quotidienne des Français, mais dans la classe on ne travaille pas du tout ces sujets. Je pense que ces sujets n'intéressent pas la professeure. La professeure justifie le fait de ne pas travailler les sujets de la vie quotidienne par la différence des habitudes dans les différentes régions en France »	- « Il m'est difficile de choisir entre les deux cultures, mais je vais quand même choisir la culture coréenne, car cette culture est la mienne et je me suis habituée à la culture française »
Wonjin B2.3 (Corée du Sud)	- « J'aime apprendre sur la vie quotidienne, mais aussi sur l'Art et l'histoire. J'aime la musique, mais je n'écoute pas de chansons françaises, car je ne comprends pas bien encore le français »	- « Je préfère la culture coréenne, car elle est plus proche de moi et je suis habitué à cette culture. J'aime bien les Arts, mais en Corée les artistes ne vivent pas bien de leurs travaux d'artiste, par contre en France, les artistes vivent très bien et ils sont nombreux »
Faith A2.3 (Nigéria)	- « J'aime bien apprendre sur la vie quotidienne des Français. Le professeur nous enseigne des choses sur la vie des Français comme la cuisine, et la musique que les Français aiment écouter »	- « Je pense que je préfère, peut-être, la culture française parce qu'en France [long silence] à 22 ans tu es autonome. Les parents en France ne contrôlent pas leurs enfants et ne gèrent pas leur vie, ils ne leur imposent pas des choses à faire ou à ne pas faire. Les parents en France ne frappent pas leurs enfants, mais au Nigeria les parents frappent toujours leurs enfants »
Frederick B1.8 (Nigéria)	- « Je préfère les sujets de la vie quotidienne, parce que si je ne comprends pas la vie quotidienne des Français, je ne pourrai ni me mélanger ni travailler avec eux »	- « Pour moi, les deux cultures, française et nigériane sont bien. Si je suis dans l'obligation de choisir une entre les deux, je choisis la culture nigérienne. Je n'ai pas beaucoup voyagé pour parler de mes cultures préférées, mais je ne choisirai pas la culture américaine »
Guilherme B1.3 (Brésil)	- « Je trouve que le plus important est de savoir ces choses, car je suis en France et je dois savoir sur leurs habitudes. La professeure travaille plutôt la grammaire et le vocabulaire, car on a besoin de savoir plus sur ces deux côtés de la langue. Je pense que les habitudes de gens en France sont très différentes des miennes dans ma culture, donc c'est juste pour cette raison que j'aime en savoir plus » - « Je pense que c'est la vie quotidienne qui m'intéresse le plus. J'aime aussi l'histoire »	- <u>« La culture française, car je connais déjà la culture brésilienne »</u> - « Je pense que toutes les autres cultures qui sont différentes de la mienne sont intéressantes. Je ne pense pas qu'il ait une culture supérieure aux autres. Mais entre la culture brésilienne et française, je choisis la française parce que les habitudes des Français me semblent plus chics » - « Je pense que la culture française est accessible pour moi, car je peux acheter les choses que les Français mangent, au Brésil la nourriture est un peu chère. Les habitudes françaises sont faciles à apprendre aussi, il suffit de ne pas prendre une douche [rires] » - « Je pense que les deux cultures sont proches. Je pense qu'il n'y a pas beaucoup de problèmes de nature culturelle entre les deux cultures »

Emmanuelle A1.8 (Brésil)	- « Dans notre cours, les sujets de la vie quotidienne en France m'intéressent bien, cela est très utile pour moi »	- « La culture brésilienne est numéro un pour moi, ensuite l'américaine, et troisièmement la française car je ne vois d'autre culture troisièmement. La brésilienne car elle est la mienne, maintenant je suis en France et je pense que j'aime bien le Brésil »
Helen A1.8 (Brésil)	- « Je pense que ce cours est très bien parce qu'il me permet d'apprendre la langue française, j'apprends aussi comment vivre en France, j'apprends les phrases que je dois utiliser et beaucoup d'autres choses, pas seulement la langue, mais aussi sur la vie quotidienne des Français et des étrangers » - « Je préfère apprendre sur la vie quotidienne des Français, car je vais rester un an en France, donc je dois apprendre sur les habitudes des Français. Mais j'aime l'histoire aussi »	- « J'aime la culture indienne, mais elle ne passe pas devant la culture brésilienne bien sûr [rires] ; troisièmement je mets la culture américaine et dernièrement la culture canadienne [rires] »
Pâmella B1.3 (Brésil)	- « Il faut observer comment les Français se comportent au quotidien, comme ils font leurs choses. Je pense que c'est ça que les Brésiliens doivent apprendre »	- « Je ne pense pas qu'il y a une culture supérieure aux autres. Je pense qu'il y a des cultures différentes et chaque culture a des bonnes et des mauvaises choses. Il y a des choses que je n'aime pas dans la culture brésilienne, la même chose concernant la culture française. On grandit comme personne si on apprend des autres cultures ; cela peut nous rendre ouverts et peut élargir notre perception du monde. Je pense enfin que j'ai une préférence pour la culture brésilienne parce que c'est la mienne et je la connais bien. J'aime le Brésil et j'aime la culture brésilienne, mais au Brésil je n'aime pas la corruption et les chemins illégaux pour réussir à profiter de plus d'argent et de services, c'est terrible au Brésil, moi j'aime faire les choses correctement. J'aime le fait que les Brésiliens sont heureux malgré les difficultés »
Linda B1.8 (Taïwan)	- « Je pense que le fait d'étudier des sujets qui ont un lien direct avec la vie quotidienne des Français peut faciliter ma vie en France. Par exemple, j'aime apprendre sur les petits déjeuners et les déjeuners que les Français prennent et comment ça se fait en famille » - « Je préfère les sujets de la vie quotidienne des Français »	- « J'aime beaucoup la culture taïwanaise et j'apprécie la culture française. La culture taïwanaise reste ma préférée, car je suis Taïwanaise » - « La culture taïwanaise, ensuite la chinoise, la française et à la fin l'américaine »
Nayef A2.3 (Arabie Saoudite)	- « [J'aime apprendre sur la vie quotidienne des Français. Je pense que ces sujets sont les plus intéressants à apprendre parce que je peux les utiliser dans la vie de tous les jours. Par exemple, nous, les Arabes, on peut dîner même à minuit, et on peut passer des soirées avec les amis jusqu'à 3 heures après minuit, des choses que les Français ne font pas. Nous sommes allés, moi, un autre Saoudien et un Français au centre-ville ; moi et mon ami saoudien on voulait dîner au centre, le Français était très surpris et nous a dit qu'en France on dîne au maximum vers 8 heures] »	
Inma B1.1 (Espagne)	- « Je pense que je préfère apprendre sur la vie quotidienne des Français parce que pour moi cela est plus intéressant que l'histoire par exemple, que je peux étudier et lire en espagnol. Comme je suis en France, il est mieux d'apprendre sur la vie quotidienne des Français qu'à regarder un programme à la télévision qui explique sur ce sujet. J'aimerais bien que la professeure travaille ces sujets, mais elle suit un manuel de français, donc dans ce manuel il y a un peu sur tout »	- « Je choisis, premièrement, la culture espagnole, ensuite la française »

Lena B1.1 (Suisse)	- « Je préfère les sujets de la vie quotidienne des Français pour savoir comment ils vivent, ce qu'ils mangent, commet éduquent-ils les enfants, etc. La géographie m'intéresse aussi, mais l'histoire n'est pas vraiment importante pour moi »	- « En ce qui concerne la culture suisse, il y a beaucoup de Suisses qui ont beaucoup d'argent ; c'est pour cela qu'ils se sentent supérieurs et cela ne me plaît pas. Je trouve que les choses fonctionnent bien en Suisse et en Allemagne, mais ce n'est pas le cas tout le temps en France »
Petar B1.5 (Bulgarie)		- « Les différentes cultures ne sont pas vraiment différentes pour moi. Les cultures sont très mélangées. Je n'ai vraiment pas de préférence. Je me sens bien en France et je m'adapte : je me comporte comme les Français »
Anne A2.2 (Allemagne)		- « Maintenant je voudrais choisir la culture allemande comme supérieure à la culture française. Plus tard, j'aimerais bien mélanger les bonnes choses des deux cultures. Peut-être j'ai choisi la culture allemande parce que je ne me sens pas encore chez moi en France » - « Moi, je n'aime pas apprendre beaucoup sur la culture française, car en général, la professeure pose des questions du type ″ comment cela se passe dans votre pays ? ″ et après elle montre la différence avec la France, pour moi ce n'est pas intéressant, car je connais déjà une famille et des amis ici en France, alors je connais la différence entre la France et l'Allemagne »

Tableau 55 – *Définition de la culture selon les interviewé.e.s*

Interviewé.e	Définition de la culture selon les interviewé.e.s
Aladin B1.6 (Irak)	- « C'est le mode de vie, la littérature, la musique, les médias, etc. »
Safa A2.2 (Irak)	- « [La culture française est la culture d'accepter l'autre et de la tolérance, c'est l'égalité entre hommes et femmes. Tu sais, chez nous dans l'Islam, le mariage homosexuel est inacceptable, mais je respecte le fait que ce mariage soit autorisé en France parce qu'il donne la liberté à chacun de choisir ce qu'il aime ; c'est la personne elle-même qui doit choisir ce qu'elle aime et on ne l'oblige pas à prendre des décisions. Je trouve que cela est une bonne chose en France] » - « [La culture, en général, est la manière dont un peuple vit et sa façon de comprendre la vie, même la manière de construire une maison en direction du soleil est une culture. Le mariage est une culture] » - « [Pour la culture, le professeur parle de la nourriture dans son pays, ensuite il demande à chacun entre nous de parler de la nourriture dans son propre pays, comme ça on apprend la culture, la langue et les expressions françaises] »
Chila A2.5 (Canada)	- « La culture englobe les activités que les gens font tous les jours, la langue, la nourriture, les coutumes, les vacances et l'histoire. La culture est différente d'un pays à l'autre, mais il y a aussi une ressemblance entre les cultures. Je pense que la culture canadienne est différente de la culture française, mais parfois je ne connais pas ma propre culture, I don't know what is canadian culture really except stereotypes, and stereotypes are not always true [Je ne sais pas ce que c'est que la culture canadienne vraiment, sauf les stéréotypes et les clichés ne sont pas toujours vrais]. Les stéréotypes existent pour des raisons précises et ils portent toujours un peu de la vérité, mais ils sont mauvais, car ils placent tous les gens dans la même catégorie. Je pense que les gens ont tendance de dire que les stéréotypes positifs sont vrais, mais les négatifs ne le sont pas » - « La langue englobe la culture et l'histoire »
Jess A2.5 (Canada)	- « The culture is the people and how they interact with everyone, how they win their daily live and what they eat, of course. There systems like the school system, things which are legal or ilegal… I know history it's culture, but history doesn't interest me [La culture ce sont les gens et leur manière de se comporter avec les autres, c'est comment les gens gagnent leur vie et comment ils mangent, bien entendu. La culture ce sont les systèmes tels que le système scolaire par exemple, les choses légales et illégales dans une société… Je sais que l'histoire fait aussi partie de la culture, mais cela ne m'intéresse pas] »
Joyce B1.1 (Canada)	- « C'est la façon dont les gens vivent, ce qu'ils mangent, ce qu'ils aiment faire, c'est cela. J'aime apprendre sur ces choses dans la classe » - « Je n'apprends pas vraiment des choses de la culture française en classe de langue, mais dans notre manuel de français il y a des exemples sur les villes en France »
Justin B2.6 (Canada)	- « Je pense que ce sont surtout les comportements des gens, c'est ma propre définition, peut-être subjective. Le fait de boire de l'alcool dans les lieux publics en France et non pas pouvoir le faire au Canada fait partie et dit beaucoup sur la culture dans un pays, les lois qui gèrent les comportements des gens en publics aussi. Bien sûr il y a d'autres choses évidentes qui font partie de la culture comme la musique, la peinture, l'histoire, etc. » - « La langue fait partie de la culture, mais il n'est pas si important pour moi. Pour les Français oui, la langue fait partie de la culture. Pour moi, il y a des composants plus essentiels dans la culture que la langue »
Michelle B1.2 (Canada)	- « C'est l'ambiance, les habitudes et les sentiments d'un groupe. La nourriture en fait partie aussi »
Lola B2.5 (Chine)	- « Je pense que c'est l'Art, la littérature… c'est à peu près cela. C'est montrer toute la société » - Dans mon cours de B2+ (B2.5) le professeur donnait des informations sur l'économie, le droit, la culture et le vin rouge. On a parlé une fois du sujet de la peine de mort, sur le vote pour le mariage homosexuel »
Diane A2.2 (Chine)	- « [Long silence] C'est l'Histoire et la manière dont un peuple pense, la science, l'art et la technique » - « [Silence] C'est très large. La culture chinoise d'origine est l'antiquité chinoise, le Confucianisme, le caractère des Chinois, c'est la langue chinoise aussi. La culture française [silence], c'est l'égalité, liberté et fraternité. La culture française c'est l'histoire française, la science, la technique, la politique, etc. »

Olivia B1.6 (Chine)	- « La culture est la façon dont les gens pensent, leurs habitudes de lecture, les Arts (aller aux théâtres ou aux cinémas), les choses qui les intéressent, les sujets et les nouvelles qu'ils discutent (argent, environnement, économie, etc.) »
Éveline A2.2 Chine)	- « La culture française pour moi c'est la nourriture, le mode de vie des Français, comment ils vivent, leurs activités et encore beaucoup d'autres choses » - « Je pense que la langue fait partie de la culture » - « J'apprends la culture en dehors de la salle de classe, je pense que c'est plutôt apprendre à comment faire une synthèse, une chose qui est un peu difficile pour moi. J'écoute de la musique française. Je suis allée une seule fois au cinéma à Grenoble pour voir le film ''Odyssée de Pi'' en VO anglaise »
Tintin B1.2 (Chine)	- « Je pense qu'il y a beaucoup de choses dans la culture. C'est la façon dont un groupe de gens vivent, comment ils pensent et tout ce qu'ils ont déjà fait » - « La professeure travaille la culture française dans la classe. Elle nous parle de la nourriture française et du voyage. Elle nous enseigne qu'en France on peut jeter le papier toilette dans les w.c., par contre en Grèce ce n'est pas le cas, en Chine non plus. J'aime bien parler de la différence des habitudes entre les différents pays. Elle nous a parlé de la Grèce, car elle y voyage beaucoup, je pense »
Soonmi B2.3 (Corée du Sud)	- C'est difficile pour moi de définir la culture parce qu'on retrouve beaucoup de choses dans la culture, comme l'histoire, la nourriture, l'administration, l'éducation, etc. » - Notre professeure parle souvent de la culture française : elle nous parle sur la nourriture, le climat, les régions et les départements français »
Wonjin B2.3 (Corée du Sud)	- « La culture comprend la nourriture et les habitudes des Français » - « J'aime la culture en général et l'Art. La culture c'est la nourriture et les habitudes des Français, tout cela me motive. Je ne suis pas motivée lorsqu'on travaille des sujets des sciences, et l'économie. L'histoire m'intéresse un peu »
Faith A2.3 (Nigéria)	- « Dans une culture, il y a les habitudes d'un peuple, la gastronomie, la façon de s'habiller » - « Moi, j'aime la culture française. J'aime bien habiter et vivre en France parce que si j'étais française, je n'habiterais pas avec mes parents, au Nigeria j'habite avec mes parents et je trouve que ce n'est pas bien. En France, un Français qui a 22 ans, il a déjà sa propre maison et son job, mais au Nigeria, ce n'est pas le cas » - « Dans mon cours du mois dernier, notre professeur nous a expliqué beaucoup de choses sur la culture française : elle nous a parlé de la Révolution française, la Bastille et le musée de Grenoble. J'aime bien apprendre sur la Révolution française, cela fait partie la culture » - « j'apprends la culture française en dehors de la salle de classe. Je suis allée à Avignon pour la fête de la musique avec une amie française, alors j'ai appris comment les Français mangent, la baguette est toujours présente dans les repas des Français, apparemment, elle est un élément indispensable pour eux pendant les repas »
Frederick B1.8 (Nigéria)	- « La culture est pratiquement ce que les gens font. Le respect et les traditions, la manière de s'habiller et de se saluer » - « On travaille la gastronomie française, la façon dont les Français mangent. On apprend comment se saluer en français »
Guilherme B1.3 (Brésil)	- « Pour moi la culture française c'est le fromage français, le vin, et les personnes » - « Moi j'aime apprendre sur l'Histoire qui fait partie de la culture française » - « La professeure parle de la culture française et des expressions que les Français utilisent au quotidien. Moi je m'intéresse à la culture française »
Emmanuelle A1.8 (Brésil)	- « La culture, pour moi, est composée de deux choses : premièrement c'est la musique, le cinéma, le théâtre, les livres, et deuxièmement ce sont les habitudes des gens » - « La professeure s'intéresse à la culture française, on apprend sur la cuisine française. Les devoirs que le professeur nous donne portent souvent sur le thème de la nourriture et les habitudes des Français. Par exemple, les Français prennent un rendez-vous pour tout ce qu'ils doivent faire, au Brésil, on n'a pas besoin de prendre des rendez-vous, on fait les choses plus vite. Les Français sont ponctuels, les Brésiliens ne le sont pas, aujourd'hui je suis arrivée à temps pour l'entretien pour donner une bonne impression des Brésiliens [rire], mais ils ne le sont pas du tout »
Helen A1.8 (Brésil)	- « [Long silence] Je pense que c'est le fait de connaître plusieurs pays et personnes, que vous apprenez avec eux, je pense que c'est tout. Les habitudes, et la cuisine font partie de la culture aussi] »

Pâmella B1.3 (Brésil)	- « La culture c'est la littérature, le cinéma, le théâtre, la musique, et l'histoire aussi. C'est comment les Français se comportent en famille et avec les amis, cela fait partie de la culture aussi »
Linda B1.8 (Taïwan)	- « La culture c'est la vie, c'est comment les Français vivent et pensent, c'est aussi l'histoire et la cuisine »
Nayef A2.3 (Arabie Saoudite)	- « Nayef : الثقافة هي تعلم شيء عن كل شيء و بهذا يصبح الشخص مثقفا [La culture est le fait de savoir quelque chose sur toutes les choses. C'est cela qui rend une personne cultivée] » - « [Certains enseignants nous enseignent certaines choses de la culture française comme les fêtes et les jours fériés. J'ai déjà appris ces choses-là en Arabie Saoudite, mais je les ai vécues quand je suis venu en France. Dans cette étape de mon apprentissage de la langue française, la culture ne m'intéresse pas beaucoup] » - « [Je ne crois pas qu'il y ait beaucoup de ressemblance entre nous, mais j'essaye d'apprendre les bonnes choses de leur culture et de les appliquer, comme être ponctuel. J'évite les mauvaises choses dans la culture française, comme manger du porc et boire de l'alcool. Ces choses ne me dérangent pas, mais je ne les fais pas] » - « La professeure nous parle par exemple des salaires en France et nous demande de raconter comment cela marche dans nos propres pays. Avec cette méthode, on apprend sur les autres pays et cultures des autres apprenants dans la classe] »
Inma B1.1 (Espagne)	- « Je pense que la culture est les traditions, les habitudes, les coutumes, les habitudes comme la cuisine, etc. Je pense que les habitudes entre la France et l'Espagne sont différentes concernant les heures des repas, mais se ressemblent aussi comme le fait de faire du sport, et sortir avec les amis qui sont plus ou moins les mêmes »
Lena B1.1 (Suisse)	- « [Rires] Ce sont les gens qui vivent dans un pays et qui ont l'habitude de faire des choses et de communiquer. Il est difficile d'expliquer cela en français. Les choses qu'ils mangent et les produits qu'ils achètent, c'est comment ils réfléchissent, etc. La communication par Internet, par téléphone et la télévision, etc. »
Petar B1.5 (Bulgarie)	- « Pour moi, la culture est très personnelle, c'est d'être bien avec les autres pour ne pas empêcher les autres de… je ne sais pas [rires]. C'est peut-être le théâtre, le cinéma, le sport, l'histoire, l'héritage historique, les habitudes d'une nation, mais je pense que les personnes sont pareilles partout »
Anne A2.2 (Allemagne)	- « Pour moi, la culture est une question de comment tu manges, comment tu te comportes avec les parents et la famille, tes activités à l'enfance et quand tu es adulte »

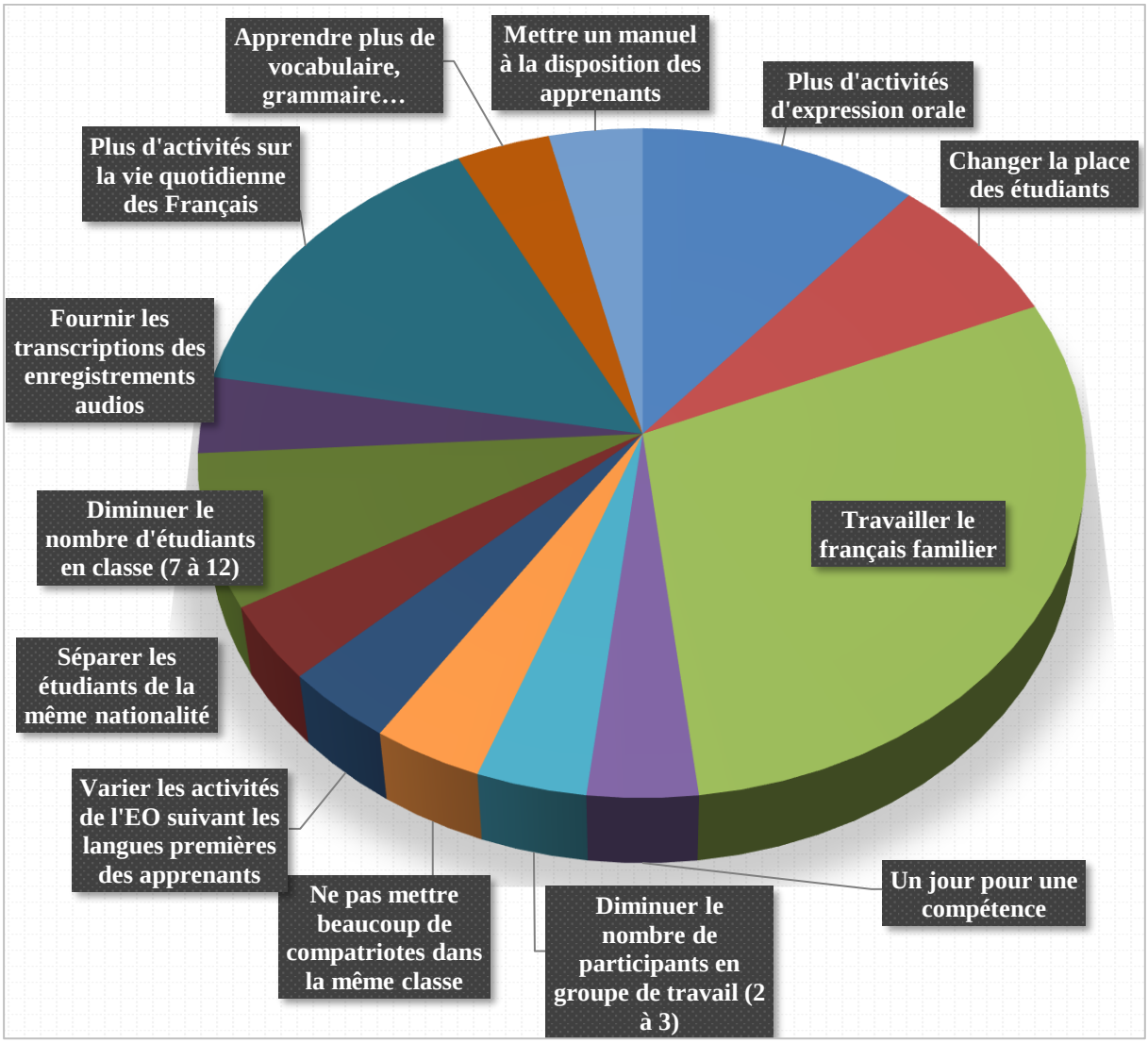
Tableau 56 – *Suggestions de la part des interviewé.e.s pour améliorer leurs cours de FLE en France*

Interviewé.e	Suggestions de la part des interviewé.e.s pour améliorer leurs cours de FLE en France
Aladin B1.6 (Irak)	- « Je pourrais concentrer les cours sur la compétence de l'expression orale et la pratique de la langue. Toutes les quatre heures, je ferai une heure de conversation orale. Je vais changer la composition des groupes dans la classe tout le temps pour donner de la chance aux étudiants de communiquer entre eux et pratiquer leur français. La majorité du temps de notre cours va pour la grammaire, la compréhension et l'expression écrite, mais il nous manque des activités de communication, il y en a maintenant, mais ce n'est pas suffisant »
Safa A2.2 (Irak)	- « [Le professeur ne change pas nos places dans la classe. Je pense que ce serait bien qu'il change nos places] »
Chila A2.5 (Canada)	
Jess A2.5 (Canada)	
Joyce B1.1 (Canada)	- « Honnêtement, je préfère mes cours de français au Canada. Là-bas j'avais des enseignants québécois. Ici les cours sont plus généraux et contiennent beaucoup d'activités de conversation, mais au Canada c'est plutôt la grammaire que l'on apprend, la syntaxe et la phonétique aussi. Ici, les cours ont l'objectif de nous pousser à parler français et ce n'est pas grave dans les cours si on fait des erreurs, l'importance et de se faire comprendre, alors les cours que j'ai eus au Canada sont des cours spécifiques et non pas généraux » - « En France, dans ma classe, il y a 17 étudiants et les salles sont très petites, je pense que c'est beaucoup » - « Je pense qu'il est bien d'apprendre le français familier dans notre cours de français parce que cela nous aidera à mieux communiquer avec les gens en dehors de la salle de classe » - « Je vais, peut-être, suivre la même organisation des cours que l'on a au Canada pour mon cours de français ; c'est-à-dire, ici, dans notre cours, on fait plusieurs activités par jour comme une heure au laboratoire, une heure de présentation, et deux heures de grammaire et d'autres choses, mais au Québec, on a un jour pour la cuisine québécoise, un jour pour la grammaire, etc. »
Justin B2.6 (Canada)	- « Je pense faire de petits groupes de 2 ou 3 étudiants maximum, pendant 15 minutes, pour les activités de l'expression orale. Quand les groupes sont composés chacun de 5 étudiants, cela n'est pas efficace à mon avis, car tu peux mettre les mains dans les poches et regarder la fenêtre ; mais les petits groupes donnent plus de chance pour parler et pratiquer la langue » - « Je pense que j'apprends des choses très intéressantes. Les sujets sont un peu intellectuels : l'autre jour on a discuté un sujet sur les médias, sur les théories de Bourdieu. Je pense que c'est à cause de mon niveau de français que je trouve ces sujets peu pratiques pour moi, ils sont surtout académiques. Donc, je ne pense pas que ces sujets puissent améliorer mon habileté pour vivre dans la société française » - « Je trouve que le français que les Français parlent entre eux est très différent du français que l'on apprend dans le manuel. Je veux bien regarder plus de films français, car dans ces films, les Français parlent le français familier. Je sais que dans la classe, la professeure nous enseigne le français standard suivant les normes de l'Académie Française »
Michelle B1.2 (Canada)	
Lola B2.5 (Chine)	- « Je trouve qu'il faut donner plus d'activité d'expression orale aux gens qui parlent des langues proches du français »

Diane A2.2 (Chine)	- « Dans la classe, je préfère apprendre le français standard pas le familier, mais le français familier peu m'aider pour communiquer avec les Français »
Olivia B1.6 (Chine)	- « Parfois je pense changer la place des étudiants pour séparer les étudiants de la même nationalité, car quand on est du même pays et on parle la même langue cela serait bizarre de parler français. On peut parler français avec un étudiant qui ne partage pas notre langue maternelle » - « Je pense que c'est plus intéressant d'apprendre le français familier que le standard. Dans la classe, on apprend le français standard, mais les gens dans la rue parlent le français familier. Moi je n'aime pas les mots grossiers et c'est personnel » - « J'aime apprendre sur ces règles, ce qu'il faut faire ou ne pas faire, car dans une discussion avec un natif je ne dois dire ou faire des choses qui peuvent énerver mon interlocuteur »
Éveline A2.2 Chine)	
Tintin B1.2 (Chine)	- « Je pense qu'il a beaucoup d'apprenants dans la classe, il ne fallait pas plus de 7 personnes »
Soonmi B2.3 (Corée du Sud)	- « Si je suis la professeure, je donnerai les transcriptions des compréhensions orales à mes apprenants, car parfois on ne comprend pas beaucoup de choses » - « Ce cours pourrait nous aider un peu, mais non pas totalement, car le cours m'aide à améliorer mon français, mais on ne nous n'enseigne pas le français familier. Je pourrais faire des amis français en parlant le français familier, mais on ne l'apprend pas dans notre cours » - « J'aime apprendre sur la vie quotidienne des Français »
Wonjin B2.3 (Corée du	- « Il faut à mon avis apprendre le français familier » - « Les sujets que je peux les appliquer directement en dehors de la salle de classe sont les sujets politiques, culturels et sociaux »
Faith A2.3 (Nigéria)	- « Peut-être un peu plus de vocabulaire, de grammaire et de culture »
Frederick B1.8 (Nigéria)	- Apprendre le français familier m'intéresse pour communiquer avec des Français dans la rue. Maintenant, quand je parle français avec des Français, ils savent que je suis en train d'apprendre le français, car je parle en français soutenu. Les Français disent « les flics » à la place de dire « les policiers »
Guilherme B1.3 (Brésil)	- « Je pense que la professeure ne travaille pas beaucoup sur des thèmes de la vie quotidienne, je pense qu'elle doit travailler ces sujets un peu plus, cela pourra m'aider à faire des amis français »
Emmanuelle A1.8 (Brésil)	- « J'ai une bonne professeure ici, mais j'aime changer une seule chose qui est peut-être de ma faute, c'est de mettre un livre à la disposition des étudiants. Pour moi il est difficile de suivre un apprentissage à partir des documents distribués par la professeure. La professeure m'a donné le nom du livre depuis une semaine, je pense qu'elle devrait nous communiquer le nom de ce livre à partir du moment que l'on a commencé le cours »

Helen A1.8 (Brésil)	
Pâmella B1.3 (Brésil)	- « On s'assoit comme on veut dans la salle de classe, la professeure ne change pas nos places. J'aime bien si la professeure nous déplace et change nos places habituelles, car comme ça je pourrai connaître mieux les autres étudiants dans la classe, il y des étudiants que je ne connais pas, car si je ne suis pas à côté de ces personnes, je ne peux pas leur parler donc les connaître. Je change souvent de place pour avoir l'opportunité de parler avec des apprenants différents, bien sûr c'est plus facile si c'est la professeure qui le fasse. Parfois, les apprenants forment des groupes de même nationalité et j'ai donc honte de m'approcher d'eux et de leur parler » - « Je pense que quand je ne comprends pas un Français c'est parce qu'il parle le français familier. Donc il faut étudier ce français familier et parler beaucoup avec les Français »
Linda B1.8 (Taïwan)	- « Quand il y a de la conversation dans la salle de classe, cette conversation est plutôt formelle, mais dans la rue, le français est complètement différent. J'aimerais bien que la professeure nous enseigne le français familial, mais elle ne le fait que peu »
Nayef A2.3 (Arabie Saoudite)	
Inma B1.1 (Espagne)	- « Je pense que je préfère apprendre sur la vie quotidienne des Français parce que pour moi cela est plus intéressant que l'histoire par exemple, que je peux étudier et lire en espagnol. Comme je suis en France, il est mieux d'apprendre sur la vie quotidienne des Français qu'à regarder un programme à la télévision qui explique sur ce sujet. J'aimerais bien que la professeure travaille ces sujets, mais elle suit un manuel de français, donc dans ce manuel il y a un peu sur tout »
Lena B1.1 (Suisse)	- « Je pense qu'on est nombreux par rapport à la taille des salles où les cours se déroulent, qui sont bien petites. Je pense qu'il ne faut pas plus de 12 étudiants dans ces salles »
Petar B1.5 (Bulgarie)	
Anne A2.2 (Allemagne)	

Figure 44 – ***Suggestions de la part des interviewé.e.s pour améliorer leurs cours de FLE en France***



INDEX DES FIGURES

Figure 1 - Les représentations antérieures de Safa, irakien 357
Figure 2 - Représentations antérieures de Safa et Aladin, irakiens 358
Figure 3 - Images antérieures d'Aladin et Safa, irakiens 358
Figure 4 - Les sources des représentations antérieures de Safa et Aladin, irakiens 358
Figure 5 - Les représentations antérieures de Faith, nigériane 359
Figure 6 - Les représentations antérieures de Frederick, nigérian 360
Figure 7 - Les représentations antérieures et actuelles de Faith et Frederick, nigérians 362
Figure 8 - Les représentations antérieures de Chila, canadienne 363
Figure 9 - Les représentations antérieures de Jess, canadienne 364
Figure 10 - Les représentations antérieures de Joyce, canadienne 365
Figure 11 - Les représentations antérieures de Michelle, canadienne 366
Figure 12 - Les représentations antérieures de Justin, canadien 367
Figure 13 - Les représentations antérieures des enquêté.e.s canadien.ne.s 368
Figure 14 - Sources des représentations antérieures des enquêté.e.s canadien.ne.s 371
Figure 15 - Les représentations antérieures et actuelles des enquêtés canadien.ne.s 374
Figure 16 - Les représentations antérieures de Guilherme, brésilien 375
Figure 17 - Les représentations antérieures d'Emmanuelle, brésilienne 377
Figure 18 - Les représentations antérieures d'Helen, brésilienne 378
Figure 19 - Les représentations antérieures de Pâmella, brésilienne 379
Figure 20 - Les représentations antérieures des enquêté.e.s brésilien.ne.s sur les Français.es 382
Figure 21 - Représentations antérieures et actuelles des enquêté.e.s brésilien.ne.s 385
Figure 22 - La France romantique de Soonmi et des constructeurs potentiels de ses représentations antérieures 386
Figure 23 - La France romantique de Wonjin et des constructeurs potentiels de ses images antérieures 387
Figure 24 - Les représentations antérieures et actuelles des deux enquêtées sud-coréennes 388
Figure 25 - Les représentations antérieures de Lola, chinoise 389
Figure 26 - Les représentations antérieures de Diane, chinoise 390
Figure 27 - Les représentations antérieures de Éveline, chinoise 391
Figure 28 - Les représentations antérieures d'Olivia, chinoise 392
Figure 29 - Les représentations antérieures de Tintin, chinoise 393
Figure 30 - Les représentations antérieures des interviewées chinoises 394
Figure 31 - Les représentations antérieures des interviewées chinoises 394
Figure 32 - Les représentations antérieures et actuelles des enquêtées chinoises 397

Figure 33 - Les représentations antérieures et actuelles, de la France, des enquêtées chinoises____ 398
Figure 34 - Les représentations antérieures et actuelles des Français.es des enquêtées chinoises __ 398
Figure 35 - Les représentations antérieures et actuelles de Linda, taïwanaise _____ 399
Figure 36 - Les Représentations antérieures et actuelles de Nayef, saoudien_____ 400
Figure 37 - Les représentations antérieures d'Inma espagnole _____ 401
Figure 38 - Les représentations antérieures de Lena, suisse _____ 402
Figure 39 - Les représentations antérieures d'Anne, allemande _____ 403
Figure 40 - Les représentations antérieures et actuelles d'Inma, espagnole _____ 406
Figure 41 - Les représentations antérieures et actuelles de Lena, suisse_____ 406
Figure 42 - Les représentations antérieures et actuelles de Petar, bulgare _____ 406
Figure 43 - Les représentations antérieures et actuelles d'Anne, allemande_____ 407
Figure 44 – Suggestions de la part des interviewé.e.s pour améliorer leurs cours de FLE en France 461

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 - Les représentations antérieures en chiffres 355
Tableau 2 - Les représentations actuelles en chiffres 356
Tableau 3 - Les représentations antérieures de Safa, irakien 357
Tableau 4 - Les représentations antérieures de Faith, nigériane 359
Tableau 5 - Les représentations antérieures de Frederick, nigérian 360
Tableau 6 - Les représentations antérieures et actuelles de Faith et Frederick, nigérians 361
Tableau 7 - Les représentations antérieures de Chila, canadienne 363
Tableau 8 - Les représentations antérieures de Jess, canadienne 364
Tableau 9 - Les représentations antérieures de Joyce, canadienne 365
Tableau 10 - Les représentations antérieures de Michelle, canadienne 366
Tableau 11 - Les représentations antérieures de Justin, canadien 367
Tableau 12 - Les représentations antérieures de la France des enquêté.e.s canadien.ne.s 368
Tableau 13 - Les représentations antérieures des Français des enquêté.e.s canadien.ne.s 369
Tableau 14 - Les représentations antérieures et actuelles des enquêtés canadien.ne.s 371
Tableau 15 - Les représentations antérieures de Guilherme, brésilien 375
Tableau 16 - Les représentations antérieures d'Emmanuelle, brésilienne 376
Tableau 17 - Les représentations antérieures d'Helen, brésilienne 377
Tableau 18 - Les représentations antérieures de Pâmella, brésilienne 378
Tableau 19 - Les représentations antérieures des enquêté.e.s brésilien.ne.s sur la France 380
Tableau 20 - Les représentations antérieures des enquêtés brésiliens sur les Français 381
Tableau 21 - Les sources des représentations antérieures des interviewé.e.s brésilien.ne.s 382
Tableau 22 - Les représentations antérieures et actuelles des enquêté.e.s brésilien.ne.s 383
Tableau 23 - Les représentations antérieures de Soonmi, sud-coréenne 386
Tableau 24 - Les représentations antérieures de Wonjin, sud-coréenne 387
Tableau 25 - Les représentations antérieures et actuelles des enquêtées sud-coréennes 388
Tableau 26 - Les représentations antérieures de Lola, chinoise 389
Tableau 27 - Les représentations antérieures de Diane, chinoise 390
Tableau 28 - Les représentations antérieures d'Éveline, chinoise 391
Tableau 29 - Les représentations antérieures d'Olivia, chinoise 392
Tableau 30 - Les représentations antérieures de Tintin, chinoise 393
Tableau 31 - Les représentations antérieures et actuelles des enquêtées chinoises 395
Tableau 32 - Les représentations antérieures et actuelles de Linda, taïwanaise 399
Tableau 33 - Les Représentations antérieures et actuelles de Nayef, saoudien 400
Tableau 34 - Les représentations antérieures d'Inma, espagnole 401

Tableau 35 - Les représentations antérieures de Lena, suisse 402
Tableau 36 - Les représentations antérieures d'Anne, allemande 403
Tableau 37 - Les représentations antérieures et actuelles des enquêté.e.s européen.ne.s 404
Tableau 38 - Représentations antérieures et actuelles : comparaison par nationalité 407
Tableau 39 - Représentations antérieures et actuelles : comparaison par nationalité 407
Tableau 40 - Représentations antérieures et actuelles : enquêtés hommes, enquêtées femmes 408
Tableau 41 - Représentations antérieures et actuelles : niveau A1&A2, B1&B2 408
Tableau 42 - Représentations antérieures et actuelles par formation antérieure de FLE 408
Tableau 43 - Représentations antérieures et actuelles par âges 409
Tableau 44 - Représentations antérieures et actuelles par âges 409
Tableau 45 - Expériences de communication et de contact des interviewé.e.s en dehors de la classe de FLE en France 410
Tableau 46 - Stratégies et réactions face aux difficultés de communication, en dehors de la classe de FLE 414
Tableau 47 - L'insertion sociale en France : attentes, contextes d'interaction et difficultés 417
Tableau 48 – La communication entre les interviewé.es et leurs enseignant.e.s de FLE en France 420
Tableau 49 – Perceptions sur la diversité linguistique et culturelle en classe de FLE 427
Tableau 50 – Motivation et multiculturalité en classe de FLE : sujets et attitudes 431
Tableau 51 – L'image du pays d'origine suite au séjour en France 439
Tableau 52 – Discours sur les difficultés de communication : aspects linguistiques ou culturels ? 442
Tableau 53 – Changements personnels et d'habitudes socioculturelles en France 445
Tableau 54 – Contenus culturels en classe de FLE 449
Tableau 55 – Définition de la culture selon les interviewé.e.s 455
Tableau 56 – Suggestions de la part des interviewé.e.s pour améliorer leurs cours de FLE en France 458

Communauté UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

Compétence de communication interculturelle et mobilité étudiante : le cas des apprenants primoarrivants en France et des classes plurilingues et multiculturelles de FLE.

Dans le contexte actuel de mondialisation de l'enseignement supérieur, cette recherche propose de réfléchir sur la compétence de communication interculturelle (CCI) des étudiants étrangers en mobilité entrante vers la France ainsi que sur la manière dont l'enseignement/apprentissage de la CCI est abordé en classe de FLE.

En partant des compétences et des savoirs nécessaires à la communication en langue étrangère et de l'apport théorique de la perspective interculturelle qui s'est développée en didactique des langues à partir des années 80, nous analysons un corpus de 26 entretiens d'apprenants primoarrivants de 12 nationalités différentes afin d'interroger leur expérience aussi bien en salle de classe qu'en dehors de celle-ci.

Le choix de la classe de langue comme lieu de rencontre interculturelle se justifie parce que ces classes plurilingues et multiculturelles en milieu homoglotte constituent, pour ces publics, un espace privilégié d'apprentissage de la différence tout en permettant une médiation culturelle avec la réalité sociale dans laquelle l'apprenant cherche une modalité d'insertion en tant qu'acteur social.

Le retour sur expérience de nos interviewés —avec l'analyse de leurs perceptions, représentations préalables et difficultés d'ordre linguistique et/ou socioculturel identifiées dans leur discours— permet de mieux comprendre les effets pragmatiques de cette compétence dans la communication et la place qui doit lui être accordée en cours de langue.

À cheval entre la sociolinguistique et la didactique du FLE, ce travail de doctorat vise à mieux connaître les facteurs qui influencent la construction de la CCI et les différentes dynamiques qui l'impactent, afin de mieux pouvoir œuvrer pour son développement.

Ali JARDOU
ali.jardou@outlook.com