



# Pour une analyse des énoncés: représentations et points de vue des enseignant×e×s envers leurs étudiant×e×s (étranger×e×s) dans le supérieur

Stella Anne Achieng

## ► To cite this version:

Stella Anne Achieng. Pour une analyse des énoncés: représentations et points de vue des enseignant×e×s envers leurs étudiant×e×s (étranger×e×s) dans le supérieur. Linguistique. Université de Lorraine, 2023. Français. NNT: 2023LORR0090 . tel-04306629

HAL Id: tel-04306629

<https://theses.hal.science/tel-04306629v1>

Submitted on 25 Nov 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ  
DE LORRAINE

BIBLIOTHÈQUES  
UNIVERSITAIRES

## AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact bibliothèque : [ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr](mailto:ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr)  
*(Cette adresse ne permet pas de contacter les auteurs)*

## LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

[http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg\\_droi.php](http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php)

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

## Thèse

Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du titre de

**DOCTEURE DE L'UNIVERSITÉ DE LORRAINE**

**Mention : « Sciences du Langage »**

Par **Stella Anne ACHIENG**

**POUR UNE ANALYSE DES ÉNONCÉS : REPRÉSENTATIONS ET POINTS DE VUE  
DES ENSEIGNANT·E·S ENVERS LEURS ÉTUDIANT·E·S (ÉTRANGER·E·S) DANS  
LE SUPÉRIEUR**

**Soutenance le 3.7.2023**

Membres du jury :

<b>Directrice de thèse :</b>	Mme. Béatrice Fracchiolla	Professeure en Sciences du langage, université de Lorraine.
<b>Président du jury :</b>	M. Alain Rabatel	Professeur émérite de Sciences du langage, université de Lyon 1, Lyon.
<b>Rapporteur :</b>	M. Isidore Muteba Kazadi	Professeur en Sciences du langage et didactique, université Masinde Muliro, Kenya.
	Mme. Sylvie Wharton	Professeure en Science du langage, Aix- Marseille université, Marseille.
<b>Rapporteur :</b>	M. Jean-Marc Mangiante	Professeur en Sciences du langage, université d'Artois, Artois.
	Mme. Isabelle Gaudy-Campbell	Professeure en Linguistique anglaise, université de Lorraine.

## **REMERCIEMENTS**

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de thèse, professeure Béatrice Fracchiolla pour son encadrement, ses conseils, ses encouragements et son soutien dans les périodes difficiles de cette recherche doctorale, et aussi pour sa patience et sa disponibilité à chaque fois que je l'ai sollicitée.

Je tiens également à remercier mes collègues doctorant·e·s, plus particulièrement Claudia Farini et Haoran Liu qui ont été à la fois mon réseau de soutien et des critiques pour veiller à ce que j'aille jusqu'au bout.

Je remercie également Mesdames Michelle Lecolle et Anne-Laure Vernet, membres de mon comité de suivi pour leurs conseils et recommandations qui m'ont été très utiles.

Enfin, je tiens à remercier ma famille pour son soutien moral et physique, ainsi que sa compréhension tout au long de la durée de ma thèse.

## Sommaire

<b><i>REMERCIEMENTS</i></b>	<b>2</b>
<b><i>RÉSUMÉ</i></b>	<b>7</b>
<b><i>ABSTRACT</i></b>	<b>8</b>
<b><i>ABRÉVIATIONS</i></b>	<b>9</b>
<b><i>INDEX DES TABLEAUX</i></b>	<b>10</b>
<b><i>INDEX DES FIGURES</i></b>	<b>10</b>
<b>1. <i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i></b>	<b>11</b>
<b><i>PREMIÈRE PARTIE:</i></b>	<b>14</b>
<b><i>CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE</i></b>	<b>14</b>
1.1. <b>La problématique d'étude</b>	<b>15</b>
1.2. <b>Objectifs de recherche</b>	<b>15</b>
1.3. <b>Questions de recherche ?</b>	<b>15</b>
1.4. <b>Justification de l'étude</b>	<b>15</b>
1.5. <b>Annonce du plan</b>	<b>17</b>
<b>CHAPITRE UN :</b>	<b>18</b>
<b>1.LA DYNAMIQUE ÉTUDIANT·E ENSEIGNANT·E EN LANGUES ÉTRANGÈRES</b>	<b>18</b>
1.1 <b>Origine de l'étude</b>	<b>19</b>
1.2 Un aperçu des étudiant·e·s étranger·e·s en milieu universitaire en France	19
1.3 Quelques définitions	23
1.3.1 Etudiant·e étranger·e étudiant·e international·e	23
1.3.2 Etudiant·e étranger·e	24
1.3.3 L'enseignement des langues (FLE) dans le supérieur	25
1.3.4 Les interactions	28
1.3.5 Enseignant·e de français langue étrangère	30
1.3.6 Posture d'enseignant·e de langues (FLE)	31
1.4 L'interculturel	34
1.4.1 La compétence interculturelle	37
1.4.2 Quelles sont les modalités de formation des enseignant·e·s FLE en compétences interculturelles ?	40
1.5 La Face et la théorie de l'ordre expressif	42
<b>DEUXIÈME PARTIE :</b>	<b>45</b>
<b><i>ANCRAGE THÉORIQUE</i></b>	<b>45</b>
<b>CHAPITRE DEUX :</b>	<b>46</b>
<b>2. REPRÉSENTATIONS SOCIALES</b>	<b>46</b>
2.1 <b>Introduction</b>	<b>47</b>
2.2 La théorie des Représentations Sociales : bref aperçu	47
2.2.1 Quelques définitions des représentations sociales	48
2.2.2 La construction et la transmission des représentations sociales	50
2.2.3 Les fonctions des représentations sociales	56

2.2.4 Les représentations sociales en rapport avec notre contexte d'étude	58
2.2.5 Les représentations (sociales) des enseignant·e·s dans le contexte universitaire	60
<b>2.3 Catégorisations sociales</b>	<b>63</b>
Quelques définitions et enjeux	64
<b>2.4 Généralisation</b>	<b>66</b>
Quelques définitions et enjeux	66
<b>2.5 Stéréotypes versus idées reçues</b>	<b>68</b>
<b>TROISIÈME PARTIE :</b>	<b>72</b>
<b>ÉLABORATION DE CORPUS D'ÉNONCÉS ET ANALYSE DES DONNÉES</b>	<b>72</b>
<b>CHAPITRE TROIS :</b>	<b>73</b>
<b>3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET PRÉSENTATION DU CORPUS D'ÉNONCÉS DES ENSEIGNANT·E·S</b>	<b>73</b>
<b>3.1 Introduction</b>	<b>74</b>
3.2 Les considérations éthiques de la recherche	74
3.2.1 Le consentement informé	74
3.2.2 La confidentialité et l'anonymat	75
3.3 La méthodologie de recherche	75
3.3.1 La méthode qualitative	76
3.3.2 Les instruments de collecte de données.	77
3.3.3 La description d'échantillon	77
3.4 Le recueil des données qualitatives : l'entretien, le group de discussion (focus group) et l'observation.	78
3.4.1 L'entretien collectif et le groupe de discussion hétérogène	78
3.4.2 L'entretien	80
3.4.2.1 Entretien exploratoire	80
3.4.2.2 Entretien individuel (Semi directif ciblé)	81
3.4.2.3 La préparation de guide d'entretien	81
3.5 La prise de contact et la présentation de l'enquête (Entretiens individuels)	85
3.6 La prise de contact et le déroulement du groupe de discussion	85
3.7 Technique d'observation (non-participante)	87
3.8 Le corpus d'énoncés des enseignant·e·s	89
3.8.1 La définition de corpus	89
3.8.2 La construction du corpus	89
3.9 La transcription des données	90
3.9.1 La transcription mot pour mot (corrigé)	91
3.9.2 oTranscribe	91
3.9.3 Les difficultés rencontrées de la méthodologie à la retranscription	92
3.9.3.1 Difficultés organisationnelles	92
3.9.3.2 Difficultés lors des entretiens	92
3.9.3.3 Difficultés lors de la retranscription	93
3.10 Quelques éléments sur le fonctionnement de logiciel <i>Tropes</i>	95
<b>CHAPITRE QUATRE :</b>	<b>97</b>
<b>4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES</b>	<b>97</b>
<b>4.1 Le choix pour l'analyse des données</b>	<b>97</b>
4.2 L'analyse de contenu : définition	98
4.2.1 Les étapes de l'analyse de contenu	99
4.2.2 Le travail d'analyse	102

4.3 Comment le personnel enseignant désignent-il des étudiant·e·s étranger·e·s à travers leurs énoncés ?	103
4.3.1 Nomination et Désignation	103
4.3.2 Analyse lexicale : comparaison des termes étudiant·e et apprenant·e	105
4.3.3 L'apprenant·e ou l'étudiant·e?	108
4.3.4 L'analyse morphosyntaxique : les déterminants	112
4.3.5 Les déterminants	115
4.3.5.1 Les articles indéfinis	116
4.3.5.2 Les articles indéfinis (un/une/des)	116
4.3.5.3 Les articles définis	118
4.3.5.4 L'article défini (pluriel) - les	118
4.3.5.5 Le possessif	122
4.3.5.6 Le possessif - (mon/ mes)	123
4.4 Les chinois·e·s ou les étudiant·e·s chinois·e·s ?	126
4.4.1 Les gens	129
4.4.2 « Fille » : dimension sémiotique de la caractérisation du terme	131
4.4.3 Dames	133
4.4.4 Age, nationalité, genre (femmes)	135
4.4.4.1 L'âge	135
4.4.4.2 La nationalité et l'identité	136
4.4.4.3 Le genre (Femmes)	138
4.5 Le concept de modalisation	139
4.5.1 Le terme « locuteur·trice » versus le terme « énonciateur·trice »	140
4.5.2 La subjectivité de l'énonciateur·trice	141
4.6 Le Point de Vue (PDV)	143
4.7 Modalisation et Modalité	147
4.7.1 La modalisation : perspective théorique	147
4.7.2 La saillance des modalisateurs	152
4.7.3 Le conditionnel	152
4.8 Modalisation et Analyses du corpus	153
4.8.1 Modalisation, point de vue et positionnement : analyses d'énoncés des enseignant·e·s	153
4.8.2 Les pronoms personnels	155
4.8.3 Les verbes d'opinion	157
4.8.4 Adjectifs d'évaluation des comportements	159
4.8.5 Adverbes d'opinion et locutions adverbiales	161
4.8.6 Adverbes d'intensité	164
4.8.7 Expressions de la valeur négative (catégorie de négation)	166
<b>CHAPITRE CINQ :</b>	<b>173</b>
<b>5. INTERPRÉTATION DES DONNÉES ET DISCUSSION</b>	<b>173</b>
<b>5.1 Introduction</b>	<b>174</b>
5.2 Question sur des jugements porté par des enseignant·e·s envers des étudiant·e·s	174
5.3 Les discussions partie 1	178
5.4 Les malentendus	180
5.4.1 Les causes des malentendus	181
5.4.2 Les questions sur les malentendus en cours	183
5.5 Les discussions partie 2	187
<b>CHAPITRE SIX :</b>	<b>189</b>

<b>6. CONCLUSION ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE</b>	<b>189</b>
<b>6.1 Conclusion générale</b>	<b>190</b>
6.2 L'organisation de notre thèse	190
6.3 Récapitulatif de l'étude	190
6.4 Constatations	192
6.5 Limitations de l'étude	194
<b><i>Bibliographie</i></b>	<b>195</b>
<b><i>ANNEXE 1 - Les guides et questions d'entretien</i></b>	<b>207</b>
<b><i>ANNEXE 2 - Fiche d'autorisation</i></b>	<b>210</b>
<b><i>ANNEXE 3 - Transcription des entretiens</i></b>	<b>212</b>
<b><i>ANNEXE 4 - Annotation du corpus de transcriptions des enseignant·e·s</i></b>	<b>274</b>

*À la mémoire de mon père John et de ma sœur Janet,*  
À ma mère Mary  
À Daniel, Dieudonné et Émeline

## RÉSUMÉ

Cette thèse aborde le thème des représentations sociales dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères en milieu universitaire. Plus précisément, elle examine les interactions entre l'enseignant·e et les étudiant·e·s en cours et se focalise sur la façon dont les représentations des enseignant·e·s envers leurs étudiant·e·s influencent leurs comportements. Cette recherche a été menée auprès de participant·e·s des départements de français et de sciences du langage, qui ont été sélectionnés pour leurs caractères multilingue et multiculturel, permettant aux étudiant·e·s étranger·e·s de bénéficier d'un environnement d'apprentissage significatif qui favorise les rencontres interculturelles et la médiation dynamique. Pour mener à bien cette étude, des méthodes de recherche qualitatives et descriptives ont été utilisées, notamment des entretiens, des groupes de discussion et des observations. L'analyse de contenu a été employée pour examiner et analyser les énoncés des enseignant·e·s et leurs points de vue envers leurs étudiant·e·s. La modalisation a servi de base d'analyse pour identifier les points de vue et les positions des enseignant·e·s à l'égard de leurs propos. Les résultats de l'étude ont révélé que les représentations des enseignant·e·s sur les étudiant·e·s étranger·e·s sont principalement influencées par des connaissances culturelles inadéquates de la culture de leurs étudiant·e·s, et de leurs propres stéréotypes, qui ont ensuite un impact sur leurs comportements lors des interactions avec les étudiant·e·s. De plus, la recherche a démontré que les comportements des enseignant·e·s en cours ne s'améliorent pas nécessairement avec le temps en fonction de l'expérience ou de l'âge, surtout lorsqu'ils·elles sont confronté·e·s à des situations qui ne leur sont pas familières. En revanche, les enseignant·e·s qui ont acquis une compétence interculturelle agissent mieux aux questions relatives à la diversité de leurs étudiant·e·s. Et enfin, cette recherche met en évidence l'importance de promouvoir la compréhension et la sensibilisation interculturelles en classe par le biais d'une formation à la compétence interculturelle. Elle souligne la nécessité de poursuivre les efforts pour améliorer les connaissances culturelles des enseignant·e·s et les sensibiliser à l'impact de leurs représentations sur leurs étudiant·e·s.

Mots-clés : représentations sociales, interaction enseignant·e étudiant·e en cours, compétence interculturelle, modalisation, points de vue

## ABSTRACT

This dissertation explores the topic of social representations in the context of foreign language teaching in university settings. Specifically, it investigates the teacher-student interactions in the classroom and focuses on how teachers' representations of their students affect their behaviour. The research involved participants from the French and Language Sciences departments, which were selected for their multilingual and multicultural nature, providing foreign students with a meaningful learning environment that fosters intercultural encounters and dynamic mediation. To conduct the study, qualitative and descriptive research methods were used, including interviews, focus groups, and observation. Content analysis was employed to examine and analyse teachers' utterances and their viewpoints towards their students. Modalisation was used as the basis for analysis to identify teachers' points of view and stands in regard to what they said. The study's findings revealed on the one hand, that teachers' representations of foreign students were mainly influenced by inadequate cultural knowledge of their students, followed by their own stereotypes, which subsequently affected their behaviour during interactions with their students. Moreover, the research demonstrated that teachers' behaviors in the classroom did not necessarily improve over time based on experience or age, especially when confronted with unfamiliar situations. On the other hand, teachers who have acquired intercultural competence are better at dealing with the diversity issues of their students. Overall, this study highlights the importance of promoting intercultural understanding and awareness in the classroom through training in intercultural competence. The research emphasises the need for further efforts to improve teachers' cultural knowledge and develop their awareness of the impact of their representations on their students.

Keywords: social representations, teacher-student classroom interaction, intercultural competence, modalisation, points of view

## ABRÉVIATIONS

AELIS	Association des étudiants et étudiantes de Laval inscrits aux études supérieures
AIPF	Association Internationale de professeurs de Français
CÂPRES	Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les langues
CI	Compétence interculturelle
DROM	Départements- Régions d'Outre-mer
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
FIPF	Fédération International de professeurs de français
FLE	Français Langue Étrangère
IATOSS	Personnels ingénieurs, administratifs, techniciens, ouvriers, de service et de santé.
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PDV	Points de vue
RERS	Repères et références statistiques
RS	Représentations sociales
UE	Union européenne
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1: Nombre d'étudiant·e·s étranger·e·s en mobilité internationale inscrit·e·s dans l'enseignement supérieur.	22
Tableau 2: Nombre d'étudiant·e·s étranger·e·s en mobilité internationale inscrit·e·s à l'université de notre étude.	22
Tableau 3: Grille de focus group	79
Tableau 4: Profil des participant·e·s d'entretiens (étudiant·e·s)	84
Tableau 5: Profil des participant·e·s d'entretiens(enseignant·e·s)	85
Tableau 6: Profil des participant·e·s du focus group	86
Tableau 7: Profil des participant·e·s	87
Tableau 8: Grille observation (non participante)	88
Tableau 9: Choix lexical des enseignant·e·s à la place/avec le mot étudiant·e	114
Tableau 10: La morphologie des articles indéfinis	116
Tableau 11: La morphologie de l'article défini	118
Tableau 12: Utilisation du terme « vous »	121
Tableau 13: La morphologie des déterminants possessifs	123
Tableau 14: Adjectifs du comportements	160
Tableau 15: Adverbes d'opinion et locutions adverbiales dans des énoncés des enseignant·e·s	
161	
Tableau 16: Adverbes d'opinions	163
Tableau 17: Adverbes d'intensité	165

## INDEX DES FIGURES

Figure 1: L'évolution du nombre d'étudiants en mobilité international à l'université en France	
20	
Figure 2: Répartition des étudiant·e·s en mobilité selon leur pays d'origine	21
Figure 3: Résultats sur le logiciel Tropes : catégories fréquentes	96
Figure 4: La fréquence du mot « étudiant » dans le corpus (Logiciel Tropes)	106
Figure 5:La fréquence du mot « étudiant » dans le corpus (un imprimé de Tropes)	107
Figure 6: La fréquence du mot « apprenant » dans le corpus (Logiciel Tropes)	108
Figure 7: Utilisation du mot « étudiant » en contexte (Logiciel Tropes)	113
Figure 8: Exemple récapitulatif des fonctions des monèmes dans la phrase (Galisson et Coste,1976 : 354)	149
Figure 9: Résultats Tropes sur l'usage de modalisation	154
Figure 10: La fréquence d'utilisation des adverbes d'intensité	164
Figure 11: Les réponses des enseignant·e·s sur la question de jugement	174

## 1. INTRODUCTION GÉNÉRALE

*A teacher affects eternity; he can never tell where his influence stops.*

Henry Adams (1907).

L'accord de Bologne du 19 juin 1999, qui a ouvert les portes à la libre circulation et aux échanges entre les pays européens, a eu un impact majeur sur les universités. Parmi les déclarations des ministres européens de l'éducation, l'une d'entre elles met l'accent sur l'objectif qui consiste à renforcer la concurrence internationale du système européen d'enseignement supérieur, en affirmant que la vitalité et l'efficacité d'une civilisation se mesurent à l'attrait qu'exerce sa culture sur les autres pays.<sup>1</sup> L'accord reconnaît également la nécessité de veiller à ce que le système européen d'enseignement supérieur soit attractif dans le reste du monde.<sup>2</sup> Les déclarations faites mettent en jeu plusieurs aspects du rôle que doivent jouer les établissements d'enseignement supérieur.

Face à un accroissement des échanges entre les pays européens et à la mondialisation, les universités sont tenues d'être en mesure d'accueillir des étudiants de cultures diverses. Ainsi, elles doivent pouvoir gérer la diversité culturelle et linguistique et proposer un environnement favorable à l'intégration de tous les étudiant·e·s. Les universités sont également censées répondre aux besoins des étudiant·e·s étranger·e·s en leur proposant des programmes d'études pertinents et bien adaptés à leurs besoins. Ceci comprend le développement de programmes d'études en langues étrangères, ainsi que la prise en compte des besoins des étudiant·e·s étranger·e·s en ce qui concerne le soutien linguistique et culturel.

En France, la hausse significative des étudiant·e·s étranger·e·s (de précisions sur les chiffres sont présentées à la page 20 du chapitre 1), suscite aussi une réflexion sur les défis auxquels les enseignant·e·s sont confronté·e·s, notamment en ce qui concerne la professionnalisation et les compétences requises pour enseigner (Acedo 2012).

Parmi les défis les plus importants, figure celui de la capacité des enseignant·e·s à s'adapter à la diversité culturelle et éducative des étudiant·e·s. Les enseignant·e·s ne peuvent plus se contenter de transmettre des connaissances, mais doivent également tenir compte des besoins spécifiques des étudiant·e·s venant de différents systèmes éducatifs et culturels (Byram et al. 2002).

---

<sup>1</sup> Information disponible sur le site unescodoc.unesco.org

<sup>2</sup> Information sur l'accord de Bologne est accessible sur <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>. Consulté le 20 décembre 2021

En outre, le défi linguistique lié à cette diversité peut influencer les comportements des enseignant·e·s surtout dans le contexte d'enseignement des langues. Tout d'abord, les enseignant·e·s peuvent se sentir dépassé·e·s par la tâche de répondre aux besoins de tous les étudiant·e·s ayant des antécédents éducatifs différents et des compétences linguistiques variées. Cela peut les amener à adopter des comportements qui favorisent certains étudiant·e·s ou bien à se concentrer sur les étudiant·e·s qui sont plus à l'aise dans la langue d'enseignement, au détriment des autres. De plus, les enseignant·e·s peuvent être tenté·e·s de simplifier leur enseignement en utilisant des méthodes d'enseignement moins exigeantes sur le plan linguistique, telles que des présentations visuelles, des vidéos ou des activités de groupe, qui peuvent ne pas offrir suffisamment de pratique de la langue cible.

Cela peut réduire la qualité de l'apprentissage pour tous et toutes les étudiant·e·s, car la pratique de la langue est essentielle pour maîtriser une langue étrangère. Enfin, les enseignant·e·s peuvent aussi se sentir frustré·e·s par leur incapacité à communiquer efficacement avec les étudiant·e·s ayant des compétences linguistiques limitées. Cela peut les amener à réduire les attentes qu'ils/elles ont pour ces étudiant·e·s, ce qui peut réduire leurs motivations pour apprendre. Ce sont toutefois des hypothèses basées sur ce que nous savons de la réalité des étudiant·e·s et des enseignant·e·s.

Pour cette étude, nous nous sommes particulièrement interrogée sur les représentations des enseignant·e·s à l'égard de leurs étudiant·e·s, ainsi que sur les éventuels malentendus qui peuvent survenir lors des interactions en cours. Nous nous sommes également intéressée aux points de vue et positionnement des enseignant·e·s. Nous nous demandions si les postures adoptées par les enseignant·e·s pendant les cours pouvaient être source de malentendus, et si les enseignant·e·s étaient conscients de ces malentendus lorsqu'ils se produisaient en cours. Nous nous sommes intéressée à ces questions du fait de nos expériences personnelles en tant qu'étudiante étrangère dans une université française et de notre intérêt à comprendre la relation étudiant·e enseignant·e dans un contexte d'apprentissage dans le supérieur.

Notre étude s'est déroulée dans un cadre universitaire multiculturel et plurilingue, en particulier dans les départements de langues accueillant un grand nombre d'étudiant·e·s étranger·e·s : le département de français langue étrangère (FLE) et le département des sciences du langage de niveau master. Nous avons examiné l'enseignement des langues dans l'enseignement supérieur en général, en mettant l'accent sur la didactique du FLE. Cependant, notre recherche ne porte pas sur les méthodes d'enseignement des langues ni sur la pédagogie. Nous nous sommes intéressée plutôt à la pratique des enseignant·e·s dans leur enseignement

et dans leurs interactions avec les étudiant·e·s, en nous concentrant spécifiquement sur les étudiant·e·s étranger·e·s.

Bien que certaines réflexions puissent s'appliquer également aux étudiant·e·s en général, notre étude se concentre principalement sur les étudiant·e·s étranger·e·s. Dans notre recherche, nous examinons plusieurs concepts interdépendants qui ont un impact sur les attitudes, les comportements et les représentations des enseignant·e·s, que nous aborderons dans les chapitres suivants. Le premier de ces concepts est la subjectivité, qui renvoie à la manière dont les individus perçoivent et interprètent le monde en fonction de leurs propres expériences, croyances et émotions (Jodelet, 2004). Un autre concept important est celui des points de vue, qui sont des perspectives uniques que les individus ont sur une question donnée, souvent influencées par leur subjectivité.

Ce travail se situe à la croisée des sciences de l'éducation concernant la posture des enseignant·e·s, la question des compétences et comportements lors des interactions avec leurs étudiant·e·s en cours, et les sciences du langage qui, dans cette étude, se penchent plus sur des aspects linguistiques. Le présent travail est donc de nature interdisciplinaire puisque de plus, des concepts et des idées issus d'autres disciplines telles que la philosophie, la sociologie, la communication interculturelle, et la psychologie sont mobilisés.

**PREMIÈRE PARTIE:**

**CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE LA**

**RECHERCHE**

## **1.1. La problématique d'étude**

La problématique de notre travail était donc la suivante:

Quelles sont les représentations que les enseignant·e·s de langues étrangères se font de la culture et comportements de leurs étudiant·e·s et quels sont leurs positionnements et points de vue à cet égard ?

## **1.2. Objectifs de recherche**

Les trois principaux objectifs de cette étude sont les suivants :

- 1) Mettre en évidence et comprendre les différentes manières dont les enseignant·e·s désignent leurs étudiant·e·s, (à travers leurs énoncés lors de l'entretien).
- 2) Examiner, à travers l'analyse énonciative, les points de vue et les positionnements des enseignant·e·s (vis à vis de leurs propos).
- 3) Repérer les cas de malentendus (à partir des énoncés des enseignant·e·s et des étudiant·e·s).

## **1.3. Questions de recherche ?**

Les questions de recherche ont donc découlé naturellement des objectifs de l'étude :

- 1) Comment les enseignant·e·s désignent-ils/elles leurs étudiant·e·s et quelles en sont les axiologies (subjective, qualitative, modalisation) des propos?
- 2) Quelles sont les positionnements et les points de vue des enseignant·e·s vis -à vis de leurs propos sur leurs étudiant·e·s ?
- 3) Les enseignant·e·s, sont-ils/elles conscients des malentendus qui surviennent lors de leurs interactions avec les étudiant·e·s en cours? Si oui, que disent-ils/elles à ce sujet et comment agissent-ils/elles ?

## **1.4. Justification de l'étude**

La justification de cette étude repose sur des expériences personnelles vécues par une étudiante étrangère (moi-même), dans le cadre de ses études, dans une université française, dont la culture et le système éducatif sont différents. La manière dont des enseignant·e·s ont interagi avec des étudiant·e·s en cours était dans certains cas différente de ce à quoi des étudiant·e·s ont été habitué·e·s en termes de pratiques dans le processus d'enseignement. Il y a également eu des cas occasionnels de malentendus liés à des aspects interlinguistiques ; il est arrivé qu'un enseignant demande à l'une des étudiantes chinoises ce qu'elle faisait, parce qu'elle semblait préoccupée et agitée, et qu'elle faisait du bruit. L'étudiante a répondu qu'elle

était en train de ranger son cadeau. Toutefois, en raison de difficultés de prononciation, l'enseignant a entendu « gâteau » et lui a fait remarquer que pour manger son gâteau, elle devait aller dehors.

D'une part, ces problèmes de malentendus semblent dus à des compétences linguistiques, qui nous paraissent insuffisantes pour saisir les aspects implicites du discours des enseignant·e·s, notamment en ce qui concerne les éléments propres à la culture française. Dans un tout autre exemple, lorsqu'un enseignant plaisante sur l'expression utilisée par des personnalités politiques lors d'un cours d'analyse du discours, sans en donner le contexte historique, « les français sont réfractaires comme les gaulois », et s'étonne de notre réaction d'indifférence face à une telle expression. Si certains d'entre nous pouvaient comprendre le sens superficiel de l'expression parce que le mot réfractaire est proche du mot anglais *refractory*, le sens réel nous échappe faute de savoir qui étaient les Gaulois et pourquoi ils étaient connus pour être réfractaires.

La recherche sur les représentations n'est bien évidemment pas nouvelle. Cependant, ce que nous avons cherché à faire différemment, c'est d'aborder cette recherche du point de vue de l'enseignant·e. En effectuant la revue de la littérature pour cette étude, nous avons remarqué que les travaux sur les enseignant·e·s et leurs pratiques sont beaucoup moins nombreux que ceux menés sur les étudiant·e·s. Les études précédentes sur les représentations sociales concernant les étudiant·e·s étranger·e·s par exemple, la thèse d'Ali Jardou (2018), *la mobilité des étudiants et la communication interculturelle*, se sont davantage centrées sur le sort et les difficultés rencontrées par les étudiant·e·s étranger·e·s venant en France.

Parmi les autres travaux de recherche similaires, nous pouvons aussi citer celui d'Elizabeth Murphy-Lejeune, *la mobilité des étudiants étrangers en Europe et l'interculturelle*, soutenu en 1998 ; les travaux de Valérie Erlich (2012), *la question de la mobilité des étudiants dans l'espace européen de l'enseignement supérieur* ; les travaux de Fred Dervin, qui s'intéresse à la mobilité académique de type Erasmus ; ainsi que deux rapports : *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs* ( 2003) et *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur* (2008), pour l'observatoire national de la vie étudiante, rédigé par deux chercheurs à savoir Alain Coulon et Saeed Paivandi.

Dans leur deuxième rapport de 2008, les auteurs visent à établir un état des connaissances sur les relations entre étudiant·e·s, enseignant·e·s et personnels administratifs (IATOSS) dans les établissements d'enseignement supérieur et, dans ce cadre, abordent

également les questions des représentations que les étudiant·e·s ont de leurs enseignant·e·s. (Coulon et Paivandi 2008 : 24).

D'une manière générale, les notions de représentations, de points de vue et de malentendus dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'université font l'objet d'une discussion approfondie dans le cadre de notre étude. Notre objectif est d'examiner la manière dont les enseignant·e·s et les étudiant·e·s interagissent dans le processus d'apprentissage et de montrer en quoi ces notions peuvent nous éclairer sur la nature de ces interactions. Par l'analyse des représentations que les enseignant·e·s se font de leurs étudiant·e·s, nous espérons ainsi pouvoir identifier les besoins de formation des enseignant·e·s à la compétence interculturelle.

### **1.5. Annonce du plan**

Cette thèse est divisée en trois parties, dont chacune présente une caractéristique et une visée propres. Dans la première partie, composée de l'introduction et du premier chapitre, nous présentons la problématique, les objectifs et les questions de recherche, ainsi que la justification de notre étude. Nous présentons également dans cette partie un aperçu des étudiant·e·s étranger·e·s dans les universités françaises, ainsi que le contexte de l'enseignement des langues étrangères à l'université, en mettant l'accent sur les postures des enseignant·e·s dans leur interaction avec les étudiant·e·s.

Dans la deuxième partie de la thèse, nous présentons un cadre théorique, qui constitue également le deuxième chapitre de l'étude. Cette partie vise à fournir un cadre théorique pour notre étude à travers la présentation des concepts qui se rapportent à la théorie des représentations sociales. Pour cela, nous nous appuyons sur une revue de la littérature afin de présenter les perspectives pertinentes et de démontrer la pertinence de notre étude.

La troisième partie de notre thèse comprend les chapitres trois, quatre, cinq et six, qui sont respectivement consacrés à la méthodologie de recherche, à l'analyse, à la discussion et à la conclusion de l'étude. Dans cette partie, nous décrivons notre méthodologie de recherche, en précisant comment nous avons collecté les données et constitué notre corpus. Nous présentons ensuite l'analyse et discutons de la portée des résultats pour notre question de recherche. Pour finir, nous terminons la thèse par une conclusion qui résume les résultats obtenus, discute les limites de notre étude et suggère des pistes pour de futures recherches.

## **CHAPITRE UN :**

### **1.LA DYNAMIQUE ÉTUDIANT·E ENSEIGNANT·E EN LANGUES ÉTRANGÈRES**

## 1.1 Origine de l'étude

Ce chapitre vise à présenter les caractéristiques du contexte dans lequel s'inscrit ce travail de recherche. Tout d'abord, il donne un bref aperçu des étudiant·e·s étranger·e·s en France, suivi de définitions des termes pertinents. Il aborde ensuite le rôle des enseignant·e·s de langues étrangères dans le cadre universitaire, en examinant leurs pratiques et leurs postures lorsqu'ils/elles interagissent avec leurs étudiant·e·s. Finalement, il discute du concept de compétence interculturelle et des attentes placées dans les enseignant·e·s pour qu'ils/elles possèdent cette compétence.

## 1.2 Un aperçu des étudiant·e·s étranger·e·s en milieu universitaire en France

La mondialisation a eu un impact majeur sur « les relations sociales mondiales », c'est-à-dire les interactions entre les individus et les groupes sociaux au-delà des frontières nationales (Giddens cité dans Kiely 2005 : 14). Cette mondialisation, qui est un processus économique, politique et culturel de plus en plus intégré à l'échelle mondiale, a eu un impact significatif sur les relations sociales mondiales et a accru la mobilité des étudiant·e·s dans le monde entier (Dervin et Byram 2008).

Aujourd'hui, la dimension internationale et le positionnement de l'enseignement supérieur au niveau mondial occupent une place centrale dans les textes et déclarations officielles au niveau international, national et institutionnel (Aitbach et *al* 2009). Cette dimension internationale de l'enseignement supérieur fait référence à l'importance de la collaboration, de la coopération et des échanges entre les établissements d'enseignement supérieur à travers le monde. Elle constitue un élément central de la mondialisation de l'éducation, de plus en plus considérée comme indispensable au développement économique et social des pays.

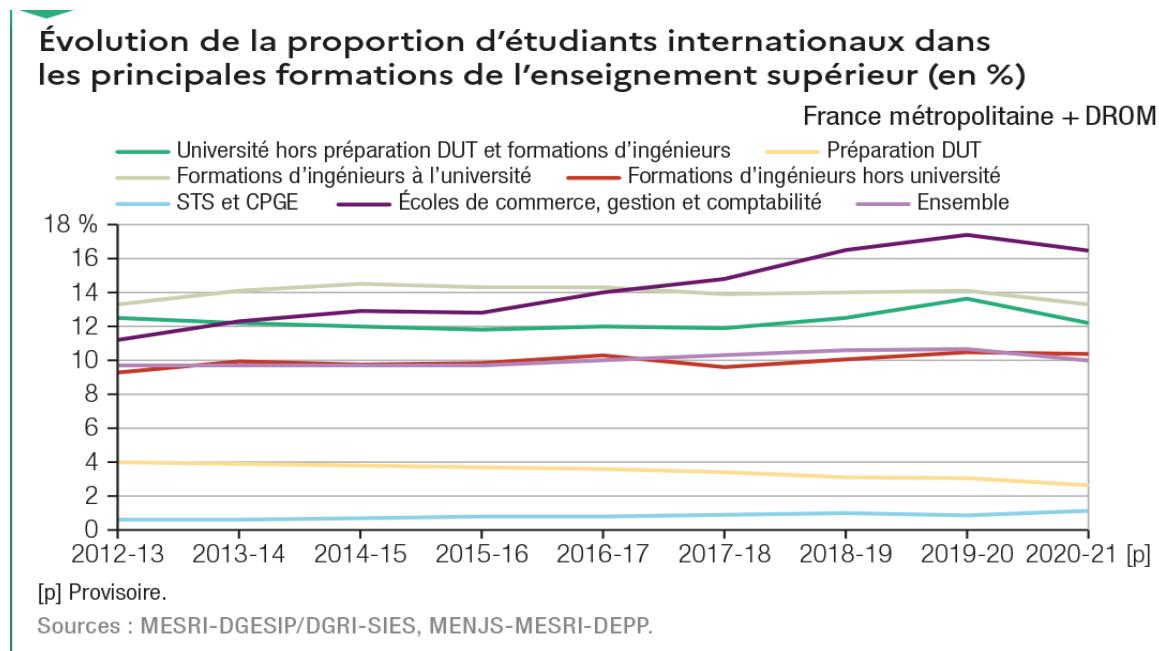
Les textes et déclarations officielles au niveau international, national et institutionnel soulignent l'importance de cette dimension internationale de l'enseignement supérieur, car elle permet de promouvoir l'ouverture culturelle, la mobilité étudiante et le transfert de connaissances à l'échelle internationale. Ces déclarations mettent également en avant le rôle fondamental que joue l'enseignement supérieur dans la création d'une société mondiale du savoir, qui favorise la compréhension mutuelle, la coopération et la paix entre les peuples. Dans ce contexte, le positionnement de l'enseignement supérieur au niveau mondial est devenu un enjeu majeur pour les établissements d'enseignement supérieur, les gouvernements et les organisations internationales. Les universités cherchent à renforcer leur visibilité et leur réputation au niveau mondial en améliorant la qualité de leur recherche, en développant des

partenariats avec d'autres établissements, en attirant des étudiant·e·s étranger·e·s et en favorisant la mobilité des enseignant·e·s et des chercheurs et chercheuses.<sup>3</sup>

Selon un rapport de l'organisation mondiale du commerce, 1,75 million d'étudiant·e·s poursuivaient leurs études dans un pays autre que leur pays d'origine en 1999 et près de 3 millions en 2007(WTO, 2010). En outre, le nombre total d'étudiant·e·s inscrits dans diverses filières dans des établissements d'enseignement en dehors de leur pays d'origine atteignait environ 3 millions, et devrait passer à près de 6 millions en 2020 et à 8 millions en 2025 (Gürüz, 2008).

Selon une autre source, les statistiques publiées par Campus France révèlent que la mobilité étudiante dans le monde continue de croître et atteint un niveau historiquement élevé. En effet, en 2017, le nombre d'étudiant·e·s poursuivant leurs études à l'étranger a augmenté de 71% en dix ans pour atteindre 5,3 millions. Bien que cela ne concerne qu'une minorité d'étudiant·e·s (2,4% en 2017), poursuivre ses études à l'étranger devient de plus en plus courant, que ce soit par choix ou par nécessité, selon Béatrice Khaiat, directrice générale de Campus France.

En France, le nombre d'étudiant·e·s internationaux dans l'enseignement supérieur



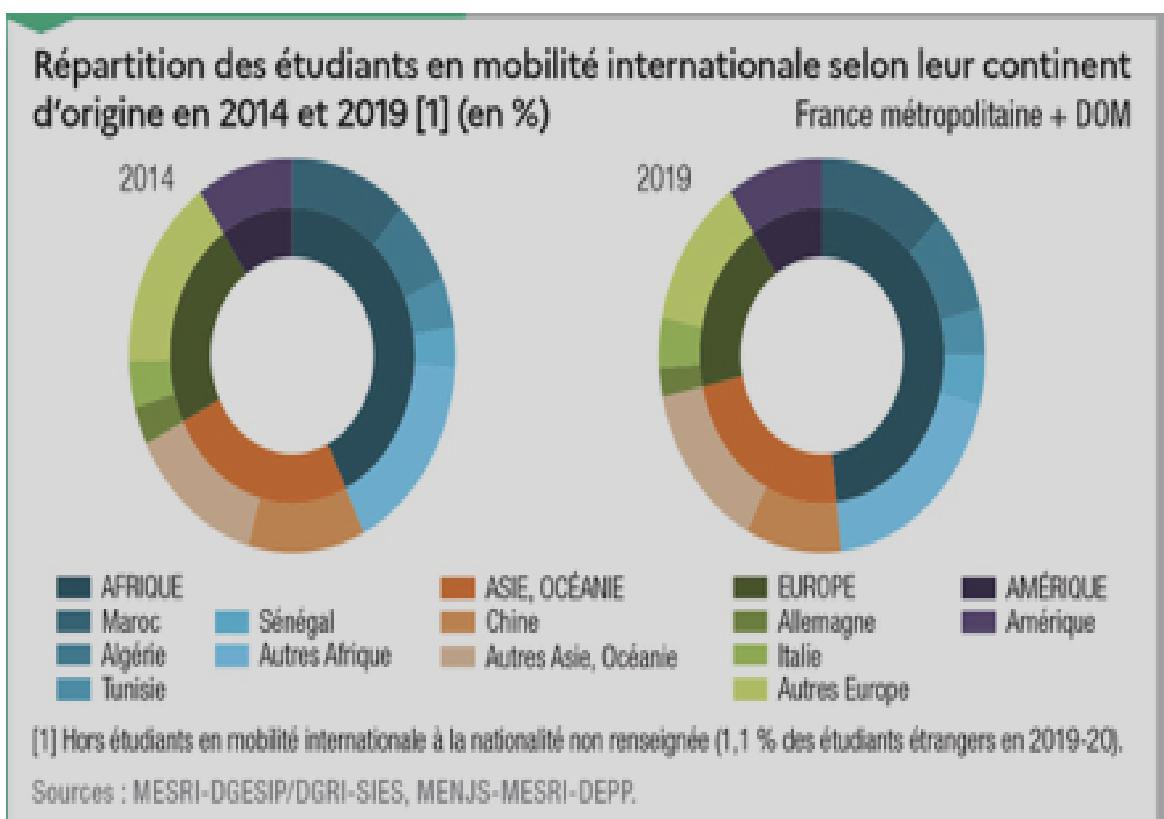
était estimé à 290500 à la rentrée 2019, soit un étudiant·e sur dix selon le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Figure 1: L'évolution du nombre d'étudiants en mobilité internationale à l'université en France<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Information selon le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

<sup>4</sup>Information selon le ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et d'innovation 2019/2020. Source : data.esr.gouv.fr

Près des trois quarts (73 %) des étudiant·e·s étranger·e·s sont inscrits à l'université, contre 61 % des étudiant·e·s français. Pour l'année universitaire 2020/2021, 278278 étudiant·e·s étranger·e·s en mobilité internationale se sont inscrits dans l'enseignement supérieur français, soit une diminution de 4,2% par rapport à la précédente année universitaire. Ce sont des étudiant·e·s de nationalité étrangère qui sont venus en France spécifiquement pour y suivre leurs études après une scolarité dans leur pays d'origine. Leur part s'élève à 10,0 % du total des étudiant·e·s inscrits dans l'enseignement supérieur. Parmi ces étudiant·e·s, 68,3 % vont à l'université. Les femmes sont majoritaires parmi les étudiant·e·s étranger·e·s en mobilité internationale à l'université (52,6 %) pour la plupart des origines à l'exception du Maroc et de plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest.



Source: [data.esr.gouv.fr](http://data.esr.gouv.fr) , information selon le ministère de l'enseignement supérieur, de la

Figure 2: Répartition des étudiant·e·s en mobilité selon leur pays d'origine<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Ibid.

Année universitaire	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Universités*	195 600	202 151	202 140	189 935
Autres formations	74 863	81 563	88 330	88 343
Ensemble	270 463	283 714	290 470	278
(%) Part des étrangers en mobilité internationale	10,3	10,6	10,7	10,0

Tableau 1: Nombre d'étudiant·e·s étranger·e·s en mobilité internationale inscrites dans l'enseignement supérieur<sup>6</sup>.

Étudiant·e·s étranger·e·s	Nationalités représentées	Accords Erasmus	Partenariat internationaux
10,000	160	1400	500

Tableau 2: Nombre d'étudiant·e·s étranger·e·s en mobilité internationale inscrit·e·s à l'université de notre étude<sup>7</sup>.

Ce tableau fournit des informations intéressantes sur les étudiant·e·s étranger·e·s en mobilité internationale inscrits à l'université de notre étude. Il montre qu'il y a un ensemble de 10 000 étudiant·e·s inscrits à l'université, parmi lesquels il y a un nombre significatif d'étudiant·e·s étranger·e·s. La colonne « nationalités représentées » est particulièrement intéressante, car elle révèle la présence d'étudiant·e·s originaires de 160 pays différents au sein de l'université concernée par l'étude. Cela témoigne de la diversité multiculturelle de l'université, caractérisée par la présence d'étudiant·e·s venant des quatre coins du monde. Nous pouvons également voir dans la colonne « Accords Erasmus » que l'université a établi des liens avec 1 400 autres universités européennes dans le cadre du programme Erasmus.

<sup>6</sup> Lecture : en 2020/2021, 278 278 étudiants étrangers sont inscrits en France, dont 189 935 à l'université. \*Les universités incluent aussi les préparations au DUT et les formations universitaires d'ingénieur. Champ : France métropolitaine et DROM. Source : Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports - RERS 2021.

<sup>7</sup> Source: Site de l'Université sur le rayonnement international

Cela contribue à renforcer la réputation de l'université en tant qu'institution internationale et offre aux étudiants des possibilités d'échanges culturels et linguistiques. Il en va de même pour la dernière colonne, « partenariats internationaux », qui indique dans quelle mesure l'université a établi des partenariats. Ce tableau est important puisqu'il fournit des données qui permettent de mieux comprendre le contexte dans lequel se situent les étudiant·e·s internationaux au sein de l'institution.

Après avoir présenté la situation des étudiant·e·s étranger·e·s dans les universités en France, ainsi que dans l'université où nous avons mené notre recherche, nous tenons à donner différentes définitions de ce qu'est un·e étudiant·e étranger·e, au sens où elles seront utilisées pour cette étude. Ce choix est motivé par le fait que les étudiant·e·s étranger·e·s constituent également l'objet de cette étude en tant que sujet des représentations des enseignant·e·s. Cette définition précise permettra d'éviter tout malentendu.

### 1.3 Quelques définitions

Avant d'examiner les différentes définitions, nous allons mettre en évidence la nuance qui existe entre les étudiant·e·s « internationaux/les » et les « étudiant·e·s étranger·e·s » qui ont été employés pour décrire le contexte des étudiant·e·s dans les universités en France.

#### 1.3.1 Etudiant·e étranger·e étudiant·e international·e

Selon l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), les étudiant·e·s en mobilité internationale ou étudiant·e·s « internationaux » sont définis comme des personnes qui étudient dans un pays étranger où ils/elles ne sont pas des résidents permanents (citée dans AELIES, 2016). L'ISU préfère utiliser le terme « étudiant·e international·e » plutôt que « étudiant·e étranger·e » (qui désigne une personne n'étant pas citoyenne du pays où elle étudie) en raison des variations considérables des mesures de la citoyenneté d'un pays à l'autre, rendant ainsi les comparaisons internationales difficiles (CÂPRES, 2019).

Selon le Consortium d'Animation sur la Persévérance et la Réussite en Enseignement Supérieur (CAPRES), les étudiant·e·s internationaux et internationales sont considérés·es comme ayant un statut particulier. Bien qu'ils/elles soient considéré·e·s comme des migrant·e·s, ils/elles ne sont pas considéré·e·s comme des immigré·e·s. En effet, les migrant·e·s sont des personnes qui quittent leur pays d'origine pour s'installer dans un autre pays, tandis que les immigré·e·s ont l'intention de s'installer de manière permanente dans le pays d'accueil. Les étudiant·e·s internationaux et internationales viennent dans un pays étranger pour y étudier, mais ils/elles ont l'intention de retourner dans leur pays d'origine une fois leurs études terminées. Leur migration est donc provisoire, liée à leur titre de séjour, qui arrive généralement à échéance à la fin de leurs études (*ibid.*).

### 1.3.2 Etudiant·e étranger·e

Le mot en jeu ici n'est pas « étudiant·e » mais plutôt son association avec « étranger·e» qui, selon Murphy-Lejeune, renvoie à « celui qui cogne aux frontières, les transgresse et circule entre des espaces divers » (2003b : 45). Le dictionnaire *Le Robert* (1996 : 534), propose les définitions suivantes pour le mot « étranger » :

« Qui est d'une autre nation,

Relatif aux rapports avec les autres nations,

Qui n'appartient pas à un groupe (familial, social),

Qui n'est pas propre à quelqu'un, n'est pas connu ou familier,

Qui n'a pas de part à quelque chose, qui se tient à l'écart de qqch.

Qui ne fait pas partie de ; qui n'a aucun rapport avec,

Personne dont la nationalité n'est pas celle d'un pays donné, qui ne fait pas partie d'un groupe, personne avec laquelle on n'a rien de commun ». Et définit le mot « étudiant·e » comme : « Personne qui fait des études supérieures et suit les cours d'une université, d'une grande école » (*ibid.* : 536). Cela donne donc un large éventail de la façon dont nous pourrions définir « étudiant·e étranger·e ».

Le glossaire des statistiques décrit ainsi les étudiant·e·s étranger·e·s :

« Les personnes admises par un pays autre que le leur, souvent en vertu d'un titre ou d'un visa spécifique, pour suivre un programme d'études spécifique dans un établissement agréé du pays d'accueil ». Toujours selon le glossaire, « sont considérés comme étrangers les étudiants qui n'ont pas la nationalité du pays pour lequel les données sont recueillies » (OCDE, 2002).

Bien que pragmatique et opérationnelle, le glossaire souligne que la classification peut donner lieu à des incohérences résultant des politiques nationales en matière de naturalisation des immigrants, combinées à l'incapacité de plusieurs pays de déclarer séparément les étudiant·e·s étranger·e·s nés de ceux qui détiennent un permis de séjour permanent. Par conséquent, les pays où la naturalisation des immigrés est stricte et l'identification des étudiant·e·s étranger·e·s non-résident·e·s impossible surestiment la taille du corps étudiant·e étranger·e, par rapport aux pays qui accordent plus facilement la citoyenneté à leurs immigrés<sup>8</sup>.

En lien avec les définitions du glossaire des statistiques, Coulon et Paivandi, soulignent la difficulté qu'il y a à définir ce qu'est un·e « étudiant·e étranger·e », car dans la plupart des

---

<sup>8</sup> Regards sur l'éducation, OCDE, Paris, 2002, Glossaire

cas, ce terme est associé à la nationalité de l'étudiant·e (Coulon et Paivandi 2003 : 7). Les auteurs postulent qu'un·e étudiant·e peut très bien avoir une nationalité étrangère, mais être un résident non permanent du pays d'accueil, ou issu d'une famille étrangère résidant dans le pays d'accueil et proposent donc, même si le trait commun de tous ces étudiant·e·s est sans doute leur origine « étrangère », la distinction entre « étrangers résidents » et « étrangers en situation de mobilité » (*ibid.* : 8). Ils proposent également la définition de l'UNESCO vue précédemment selon laquelle « un·e étudiant·e étranger·e·s est une personne inscrite dans un établissement d'enseignement supérieur ou sur un territoire où elle n'a pas sa résidence permanente ».

A cet égard, Coulon et Paivandi observent que l'aspect de la catégorisation des étudiant·e·s, par exemple « étudiant·e·s étranger·e·s », comme cela se fait au sein des universités, peut ne pas donner une représentation fidèle de la population d'étudiant·e·s visée.

Pour les besoins de notre étude, nous retenons les définitions fournies par le glossaire et celle de l'UNESCO, selon laquelle un·e étudiant·e étranger·e·s est une personne inscrite dans un établissement d'enseignement supérieur ou sur un territoire où elle n'a pas sa résidence permanente. Dans les chapitres suivants, nous n'utilisons pas non plus le terme « international » pour désigner les étudiant·e·s.

Nous examinerons par la suite le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française dans les universités en France. Plus précisément le français langue étrangère proposé aux étudiant·e·s allophones pour leur permettre d'améliorer leur niveau, indispensable pour leurs études à l'université, et qui peut également servir de spécialisation pour les étudiant·e·s en master. Nous nous intéresserons ensuite à la posture des enseignant·e·s chargés de ces cours.

### **1.3.3 L'enseignement des langues (FLE) dans le supérieur**

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans les universités en France revêt une importance particulière, car il est l'un des principaux moyens pour les étudiant·e·s étranger·e·s d'acquérir les compétences linguistiques nécessaires pour étudier et travailler en français. En effet, la France accueille chaque année un grand nombre d'étudiant·e·s étranger·e·s, qui représentent une part importante de la population étudiante. Selon le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, en 2019-2020, près de 370 000 étudiant·e·s étranger·e·s étaient inscrit·e·s dans les établissements d'enseignement supérieur en France, soit environ 12% de l'ensemble des étudiant·e·s. Face à cette réalité, les universités en France proposent une offre variée de cours de FLE, adaptée aux besoins et aux niveaux des apprenant·e·s.

Les objectifs de ces cours peuvent varier selon les programmes et les niveaux, allant de la simple acquisition de compétences linguistiques de base à l'usage quotidien de la langue française en milieu universitaire et professionnel. Cependant, l'enseignement du FLE dans les universités en France ne se limite pas seulement à l'apprentissage de la langue, il est également conçu pour aider les étudiant·e·s étranger·e·s à s'adapter à leur nouvel environnement universitaire, à mieux comprendre la culture française et à faciliter leur intégration dans la société française.

Selon le Ministère de la Culture en France, les programmes d'enseignement du FLE dans les universités en France suivent le modèle de Licence - Master - Doctorat. Il n'y a pas de Licence dédiée exclusivement au FLE, cependant, il existe un « parcours FLE » de 120 heures qui peut être ajouté à une licence en lettres modernes, sciences du langage ou langues vivantes.<sup>9</sup> Le programme de Licence permet aux étudiant·e·s d'acquérir une base solide en linguistique française, en didactique du FLE, ainsi qu'en littérature et culture françaises. Les étudiant·e·s apprennent également les techniques pédagogiques pour enseigner la langue française à des apprenant·e·s non-francophones.

Le programme de Master en FLE est conçu pour approfondir les connaissances et les compétences acquises lors de la licence, et pour offrir une formation spécialisée en didactique du FLE. Les étudiant·e·s peuvent également se concentrer sur des sujets tels que la psychologie de l'apprentissage des langues, l'enseignement du français dans des contextes spécifiques (par exemple, les affaires ou le tourisme), ou encore la linguistique contrastive. Enfin, le programme de Doctorat en FLE est destiné aux étudiant·e·s qui souhaitent poursuivre des recherches en linguistique, en didactique du FLE, ou dans d'autres domaines connexes. Ces étudiant·e·s doivent effectuer une recherche originale et produire une thèse qui représente une contribution significative au domaine de la linguistique ou de l'enseignement du FLE.

Le département de FLE dans lequel nous avons effectué nos recherches, compte jusqu'à 607 étudiant·e·s auprès d'environ 14 enseignant·e·s répartis sur deux campus<sup>10</sup>. Cela représente environ 75 nationalités différentes pour l'ensemble des cours et attire plus d'étudiant·e·s que les départements de sciences du langage qui comptent très peu d'enseignant·e·s spécialisé·e·s en didactique du FLE. Nous notons cependant que tous les étudiant·e·s inscrit·e·s aux départements de sciences du langage suivent un cursus en langues,

---

<sup>9</sup>[https://www.culture.gouv.fr/content/download/160325/file/reperes\\_2017\\_FLE\\_en-ligne.pdf](https://www.culture.gouv.fr/content/download/160325/file/reperes_2017_FLE_en-ligne.pdf) consulté le 10 janvier 2023

<sup>10</sup> Information consulté sur <https://factuel.univ-lorraine.fr/node/17162> le 20 décembre 2022

soit en linguistique, soit en didactique des langues, contrairement aux départements de FLE qui proposent des cours adaptés aux besoins spécifiques du public qu'ils accueillent, composé d'étudiant·e·s étranger·e·s issus de différentes filières de l'université.

Selon Byram, ce processus d'enseignement et d'apprentissage peut s'avérer difficile à mettre en œuvre, du fait que la plupart des étudiant·e·s étranger·e·s proviennent de systèmes éducatifs différents et ont été habitués à des méthodes d'apprentissage différentes dans leur pays d'origine (Byram et Fleming, 1998). Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, renforcent cette observation et proposent une alternative de formation spécialisée dans le contexte universitaire à travers les affirmations suivantes :

« Les étudiants allophones constituent actuellement environ 15% des effectifs des universités françaises. Arrivant de systèmes d'enseignement différents, voire très éloignés, avec une maîtrise de la langue souvent peu stabilisée, beaucoup d'entre eux auraient besoin d'un accompagnement d'intégration, qui, sous des formes diverses, existe, mais reste encore largement à construire. Un des aspects majeurs de cette intégration réside dans une formation linguistique solide, adaptée aux besoins générés par des situations langagières exigeantes. Cette forte sollicitation est en train de faire émerger au sein du FLE le *Français sur objectif universitaire* » (Mangiante et Parpette 2011: 115)<sup>11</sup>.

Néanmoins, que ce soit le français sur objectifs universitaires (FOU) ou le FLE, les enjeux pour les enseignant·e·s restent les mêmes en termes de public reçu et de posture à adopter face à leurs étudiant·e·s. Dans cette optique, nous nous interrogeons sur les modalités d'interaction des enseignant·e·s qui tiennent compte de la diversité de leurs étudiant·e·s. Leurs représentations des étudiant·e·s sont-elles fondées sur des aspects linguistiques ou culturels? Par « des aspects linguistiques », nous faisons référence à des caractéristiques liées à la langue, telles que la maîtrise de la langue, le niveau de compétence linguistique et les styles de communication. En revanche, « aspects culturels » renvoie aux normes culturelles, valeurs, croyances et pratiques qui peuvent être associées à un groupe ethnique ou à une société.

La culture peut être définie de différentes manières, mais en général, elle englobe l'ensemble des croyances, des comportements, des valeurs, des connaissances, des pratiques et des rituels qui caractérisent une société ou un groupe de personnes. Au-delà de la simple transmission de pratiques et d'usages entre les générations, elle façonne la manière dont les

---

<sup>11</sup> Information consulte sur <https://gerflint.fr/Base/Algerie15/mangiante.pdf> le 3 mars 2023

individus perçoivent le monde qui les entoure et interagissent avec lui. C'est à ce sens que notre étude fait référence lorsqu'elle évoque le terme « culture ».

Nous aborderons la question de l'interaction par la suite, mais tout d'abord, nous allons définir ce que nous entendons par « interactions » afin d'éviter tout malentendu ou toute mauvaise interprétation du terme.

#### 1.3.4 Les interactions

La didactique des langues étrangères, comme d'autres matières, comprend une relation triangulaire didactique (enseignant·e, apprenant·e et contenu). Les trois éléments sont interdépendants et interagissent pour faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère (Larsen-Freeman et Anderson 2011 ; Nunan 2011 ; Richards et Rodgers 2014). L'enseignant·e est le/la médiateur·trice entre l'apprenant·e et le contenu, et son rôle est de faciliter l'accès à la langue étrangère en fournissant des explications, des exemples, des activités et des rétroactions. L'apprenant·e, quant à lui/elle, est actif/active dans le processus d'apprentissage et doit s'engager activement dans les activités proposées pour progresser dans sa maîtrise de la langue étrangère. Le contenu, quant à lui, est le support de l'apprentissage, c'est-à-dire les connaissances, les compétences et les attitudes à acquérir.

Cette relation didactique triangulaire est dynamique et évolue constamment au fil du temps et des interactions entre les différents éléments. Par exemple, l'enseignant·e peut adapter son enseignement en fonction des besoins et des niveaux des apprenant·e·s, et ces derniers peuvent donner leur avis en retour sur le contenu des activités proposées et sur l'intérêt qu'ils y portent. De même, les contenus peuvent être modifiés en fonction de l'évolution du sujet et des objectifs d'apprentissage. Cette relation n'est pas hiérarchisée entre enseignant·e et les apprenant·e·s. Bien au contraire, elle est basée sur une collaboration dans laquelle chaque acteur a un rôle important à jouer pour faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère.

Au cœur de cette relation, il y a une interaction qui se déroule dans un contexte social et environnemental spécifique, tel qu'une école, un centre de formation ou une université. Cela implique que la relation n'existe pas dans un vide social, mais plutôt qu'elle est influencée par les normes, les valeurs et les attentes de la société et de l'environnement dans lequel elle se produit. Voilà pourquoi nous tenons à définir ce terme, compte tenu de son implication dans les processus d'apprentissage.

Dans notre cas, nous nous intéressons essentiellement à des situations dans lesquelles les actions des agents (enseignant·e·s et étudiant·e·s) sont dépendantes les unes des autres (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Les actions font référence à des comportements observés, tandis

que les agents sont les personnes concernées. Ainsi, pour Kerbrat-Orecchioni, l'interaction représente la relation entre les individus qui se produit dans un contexte social et environnemental donné, influencée par les normes, les valeurs et les attentes de la société, et qui implique des actions dépendantes les unes des autres entre les personnes concernées.

Pétillon-Boucheron Sabine et Catherine Kerbrat-Orecchioni, présentent la définition par Kerbrat-Orecchioni d'interaction comme suit : « La rencontre où le groupe se structure autour d'un foyer commun et où il y a concentration unique de l'attention intellectuelle et visuelle officiellement admise, concentration que tous les participants à part entière contribuent à maintenir » (Pétillon-Boucheron et Kerbrat-Orecchioni 1992 : 130).

Cette définition du terme « interaction » met l'accent sur la rencontre entre un groupe de personnes dans le cadre du partage commun des capacités intellectuelles et visuelles, accepté de manière formelle. Elle se caractérise donc par une focalisation commune qui permet à tous et à toutes les participant·e·s de dialoguer entre eux. Selon cette définition, tous et toutes les participant·e·s à part entière contribuent à maintenir cette concentration unique d'attention intellectuelle et visuelle, ce qui implique une participation active de chacun à la communication et à la dynamique du groupe.

Pour David Le Breton, une « interaction » n'est pas simplement une. Ainsi, les comportements des acteurs ne sont pas entièrement déterminés ou libres, mais s'inscrivent plutôt dans un débat permanent qui permet d'anticiper le comportement d'autrui. Cet aspect dynamique de l'interaction réside dans le fait que chaque individu peut mentalement se mettre à la place de l'autre. Et c'est de ce processus d'influence mutuelle entre les acteurs qu'émergent les représentations (Le Breton 2004 : 82).

En définitive, une interaction est une dynamique sociale qui engage la participation de plusieurs personnes autour d'un objectif commun. Cette dimension est centrale dans la présente étude puisque la problématique et les objectifs sont déterminés par l'interdépendance mutuelle qui existe entre les enseignant·e·s et leurs étudiant·e·s, ce qui permet de s'interroger sur la question des représentations.

### **1.3.5 Enseignant·e de français langue étrangère**

Lors de notre recherche, la majorité des enseignant·e·s interrogés étaient des enseignant·e·s de FLE. Pour comprendre leurs pratiques et leurs comportements vis-à-vis de leurs étudiant·e·s, nous avons jugé nécessaire de commencer par les définir car nous avons remarqué qu'ils/elles sont souvent désigné·e·s par ce qu'ils/elles font et/ou par leur rôle dans l'enseignement du français comme langue étrangère. Voici quelques exemples de la façon dont ils/elles sont défini·e·s et perçu·e·s :

« Un·e enseignant·e de français langue étrangère (FLE) est une personne qualifiée et formée pour enseigner la langue et la culture française à des personnes dont ce n'est pas leur langue maternelle. La personne peut enseigner dans des contextes hors du cadre scolaire, en France ou à l'étranger, et n'a pas un programme prédéfini à suivre. La personne utilise une méthode pédagogique et des ressources spécifiques pour enseigner le français à des élèves étrangers, qu'ils soient enfants ou adultes et quel que soit leur niveau d'études ».<sup>12</sup>

« Le professeur de français langue étrangère exerce son métier dans le secteur privé. Hors du système scolaire, il ne travaille pas comme enseignant dans les collèges ou lycées et n'est donc pas soumis à un programme pédagogique. Pour enseigner la langue française à des étrangers, il doit en faire comprendre toutes les subtilités, et s'adapter aux différences culturelles qu'il rencontre ».<sup>13</sup>

Nous notons cependant que l'explication fournie par les définitions peut ne pas s'appliquer aux enseignant·e·s de FLE en milieu universitaire parce qu'ils ont un programme défini au sein des départements et ne sont pas contraints d'adapter leur pédagogie en fonction des besoins de leurs étudiant·e·s.

À partir de la présentation des définitions ci-dessus, le métier de l'enseignant·e de français langue étrangère peut revêtir différentes significations en fonction du contexte et du public visé. Selon les situations, l'enseignant·e de FLE peut avoir à transmettre non seulement la langue française elle-même à des apprenant·e·s étranger·e·s, mais également à enseigner aux immigrants comment s'intégrer dans la société française, malgré le fait que la langue française soit souvent considérée comme un pré requis pour l'intégration.

Les enseignant·e·s de FLE sont amenés à travailler dans divers contextes éducatifs tels que des écoles de langue, des universités, des centres culturels et des organisations internationales. Leur objectif principal est de développer les compétences linguistiques des apprenant·e·s en compréhension et expression orale et écrite en français, ainsi que leur connaissance de la culture française. Pour atteindre cet objectif, ces enseignant·e·s utilisent une variété de méthodes et de matériaux pédagogiques adaptés aux besoins des apprenant·e·s de tous niveaux et de tous âges. Ils/elles évaluent également les compétences linguistiques des apprenant·e·s et conçoivent des programmes d'apprentissage sur mesure en fonction de leurs besoins et de leurs objectifs.

---

<sup>12</sup> Information trouvée sur <https://www.cidj.com/metiers/professeur-professeure-de-francais-langue-etrangere-fle>. Consulté le 10 janvier 2023.

<sup>13</sup> Information trouvée sur <https://www.leparisien.fr/etudiant/orientation/guide-metiers/metier-professeur-de-fle/>. Consulté le 10 janvier 2023

Cependant, les compétences pédagogiques spécifiques sont également nécessaires pour les enseignant·e·s de FLE, en plus des connaissances linguistiques et culturelles requises. Les enseignant·e·s doivent être capables de motiver, d'accompagner et d'évaluer les apprenant·e·s (Byram, 2008), ainsi que de réfléchir continuellement aux choix pédagogiques et aux approches didactiques les mieux adaptés aux apprenant·e·s et à leur contexte d'apprentissage (Blanchard, 2002). De plus, la compétence interculturelle est essentielle pour enseigner efficacement à des groupes diversifiés (Conseil de l'Europe, 2022)<sup>14</sup>.

Nous tenons à souligner que tous et toutes les enseignant·e·s du département des sciences du langage ne sont pas formé·e·s en FLE ou en didactique du FLE. Cependant, étant donné que la discipline est diversifiée, avec des spécialisations variées telles que la linguistique, nous avons choisi pour les besoins de cette étude, de solliciter également l'avis des enseignant·e·s spécialisé·e·s en linguistique pour l'enseignement d'un groupe d'étudiant·e·s hétérogène, dont la majorité est composée d'étranger·e·s.

### 1.3.6 Posture d'enseignant·e de langues (FLE)

La définition proposée par Dominique Bucheton<sup>15</sup> se réfère à la notion de posture en tant que manière d'être, de penser, de dire et de faire qui est convoquée par une personne en réponse à une situation ou une tâche scolaire particulière. La posture peut être considérée comme un schéma préconstruit qui est utilisé pour interagir avec le monde extérieur. Cependant, les sujets peuvent changer de posture au fil du temps en fonction du nouveau sens qu'ils attribuent à la situation ou à la tâche, ce qui rend la compréhension de la posture difficile et empêche tout étiquetage ou classification des personnes. En d'autres termes, la posture est à la fois influencée par le sujet lui-même et par l'objet et la situation dans lesquels il se trouve.

Toujours par Bucheton, c'est aussi :

« Une manière cognitive et langagière de s'emparer d'une tâche. En fonction des obstacles et des difficultés qui se présentent tant du point de vue des élèves que des savoirs, l'enseignant s'en empare de façon différente. L'enseignant, mais également les élèves, modifient leur posture pendant le cours ».<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup>La recommandation adoptée par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe le 6 avril 2022.

<sup>15</sup> Définition disponible sur <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes> à partir d'un discours tenu par Dominique BUCHETON. Professeur honoraire de l'Université de Montpellier, France

<sup>16</sup>Consultez sur <https://eduscol.education.fr> à propos de postures enseignant·e·s selon Dominique Bucheton

Selon Bucheton, la posture d'enseignant·e ne se résume pas uniquement à la manière physique de se tenir devant une classe, mais implique également une dimension cognitive et langagière qui concerne la façon dont l'enseignant·e s'empare d'une tâche donnée. Ainsi, l'enseignant·e est amené à adapter sa posture d'enseignement en fonction des besoins des apprenant·e·s. Par exemple, si les apprenant·e·s ont des difficultés à comprendre la grammaire française, l'enseignant·e peut adopter une posture différente en utilisant des exemples concrets et en expliquant les règles de manière plus simple.

De la même manière, si les apprenant·e·s ont des difficultés à s'exprimer oralement en français, l'enseignant·e peut adopter une posture différente en encourageant les étudiant·e·s à parler davantage, en leur posant des questions pour les impliquer, en leur donnant des sujets de conversation intéressants et en corrigeant leurs erreurs de manière constructive. De même, pour aider les apprenant·e·s à comprendre les textes écrits en français, l'enseignant·e peut adopter une posture différente, en choisissant des textes adaptés à leur niveau de compréhension, en expliquant le vocabulaire difficile, en faisant des exercices d'écoute pour renforcer leur compréhension globale et en les encourageant à poser des questions.

Dans le cas où les apprenant·e·s ont des difficultés à s'engager dans le cours de français, l'enseignant·e peut adopter une posture différente en proposant des activités ludiques, en utilisant des supports audiovisuels intéressants, en organisant des débats et des discussions sur des sujets qui les intéressent ou en les encourageant à partager leur culture et leur expérience avec les autres apprenant·e·s du groupe. Ainsi, l'enseignant·e devrait pouvoir s'adapter aux besoins et aux difficultés de ses apprenant·e·s en adoptant une posture pédagogique appropriée pour favoriser une meilleure compréhension et une plus grande participation.

Pia Acker-Kessler, dans le cadre de sa thèse soutenue en 2015, sur la posture des enseignant·e·s, avance l'idée suivante :

« La posture englobe l'état d'esprit non permanent façonné par les croyances conscientes et inconscientes de l'enseignant et générant ses intentions et, les manifestations de cet état d'esprit dans ses actions. La posture professionnelle est de l'ordre de l'être, de la manière d'être et de l'agir ; elle peut être approchée par l'analyse du discours de l'enseignant et par sa pratique » (Acker 2015 : 39-40).

Cette définition avance l'idée que la posture d'un·e enseignant·e reflète son état d'esprit et ses croyances conscientes et inconscientes, qui influencent ses intentions et ses actions. Selon cette thèse, la posture professionnelle de l'enseignant·e est une expression de

son mode d'être et d'agir, qui peut être analysée à travers son discours et ses pratiques. Autrement dit, que la posture professionnelle de l'enseignant·e se reflète dans la manière dont il/elle pense, parle et agit dans son travail.

Le travail de Pia Acker-Kessler sur la posture de l'enseignant·e met en lumière l'importance des intentions et des croyances de l'enseignant·e dans leurs actions pédagogiques. Ainsi, plutôt que de se concentrer sur les tâches à accomplir en cours, nous devrions aussi porter une attention particulière aux comportements de l'enseignant·e lors de son interaction avec les étudiant·e·s.

La définition de Acker-Kessler nous semble plus proche de notre objectif, puisqu'elle met l'accent sur le rôle de l'enseignant·e dans les interactions avec les étudiant·e·s plutôt que sur le contenu de l'apprentissage. Cette définition met également l'accent sur les actions de l'enseignant·e qui facilitent la compréhension et l'apprentissage des étudiant·e·s, ce qui permet de comprendre le comportement de l'enseignant·e dans un contexte pédagogique.

Le choix de la posture de l'enseignant·e est très varié, mais les enseignant·e·s de langues étrangères sont censés adopter dans leurs interactions avec leurs étudiant·e·s certaines postures qui sont considérées fondamentales (Conseil de l'Europe, 2022).

Selon Byram, Gribkova et Starkey, l'enseignant·e en langues étrangères se doit aussi de promouvoir chez ses étudiant·e·s l'émergence d'aptitudes, de perspectives et d'une prise de conscience, au-delà de l'apport de connaissances sur une culture ou un pays spécifique. Ceci donne à l'enseignant·e encore une autre posture, celle de « médiateur·trice culturel·le » (Byram et al., 2002).

Dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères et de la diversité du public, les enseignant·e·s sont donc censés posséder les compétences interculturelles. Cette posture de l'enseignant·e peut avoir une grande influence sur l'acquisition de compétences interculturelles des étudiant·e·s, comme par exemple, l'ouverture et la curiosité envers les autres cultures (Byram et al. 2002 : 15).

L'adoption d'une « posture interculturelle par un·e enseignant·e favorise la prise de conscience des différences interculturelles » comme le mentionne le CECRL (2001:83).

La posture de l'enseignant·e est importante dans le processus d'apprentissage, ce que plusieurs auteurs et autrices ont souligné. Elle constitue également un élément important dans notre étude. Puisque notre problématique concerne les représentations que les enseignant·e·s font de leurs étudiant·e·s, nous faisons l'hypothèse que les représentations que les enseignant·e·s construisent sont le reflet de leur posture.

La question de la compétence interculturelle, qui a été soulevée par certains auteurs et autrices en rapport avec la posture de l'enseignant·e, sera abordée par la suite. Toutefois, pour avoir une idée claire de ce qu'est la compétence interculturelle, commençons par définir le terme « interculturel ».

#### 1.4 L'interculturel

John Amos Comenius, un philosophe et éducateur tchèque du XVIIe siècle, a été l'un des premiers à développer une approche pédagogique universelle qui reconnaissait la diversité culturelle (Deardorff et Jones, 2012). Il a proposé que l'éducation devrait être accessible à tous les individus, indépendamment de leur origine culturelle, religieuse ou linguistique, et que les enseignant·e·s devraient utiliser des méthodes d'enseignement adaptées aux différentes cultures (Krotký, 1984). Cependant, le concept d'interculturel ne s'est pas développé comme une discipline distincte avant le milieu du XXe siècle. Dans l'introduction de l'ouvrage *Intercultural Communication: A Reader*, les auteurs notent que bien que les échanges interculturels aient toujours existé, le domaine de l'interculturalité en tant que discipline n'a émergé que dans les années 1950 et 1960 (Samovar et porter, 1997). Ces constatations sont aussi partagées dans l'ouvrage *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures* de Myron W. Lustig et Jolene Koester, publié en 2013.

Après la Seconde Guerre mondiale, les mouvements migratoires ont conduit à une prise de conscience croissante de la diversité culturelle et de la nécessité de promouvoir la compréhension interculturelle. Les travaux de chercheurs tels que Edward T. Hall, Geert Hofstede, Milton J. Bennett, Fons Trompenaars et Richard Brislin ont ensuite contribué à la formation et au développement du concept d'interculturel. Toutefois, c'est Edward Twitchell Hall qui est considéré comme étant le premier à utiliser le terme « interculturel » dans son livre *The Silent Language* (Rogers et Steinfatt, 1999).

Depuis lors, de nombreux chercheurs tels qu'Abdallah-Pretceille (1996a, 1996b), le Conseil de l'Europe (2001), Dervin (2011), Porcher (1985, 1988), Prosser (1973, 1975), Spencer-Oatey et Franklin (2009), ainsi que Vinsonneau et Kerzil (2004) parmi d'autres ont tenté de définir le concept d'interculturel.

Dans son ouvrage récent intitulé *Interculturalising the Intercultural*, Fred Dervin relève le fait qu' « il existe un large éventail d'idéologies qui régissent la notion de l'interculturalité ». Selon l'auteur, ceci signifie que la notion peut être comprise, définie, problématisée et discutée de différentes manières dans différents contextes et cette diversité pourrait être une raison de se réjouir, car elle signifie qu'il y a plusieurs voix et donc plusieurs points de vue sur la question de l'interculturalité (Dervin et Jacobsson 2021 : 27).

Darla Deardorff et Elspeth Jones, partagent la même préoccupation que Dervin sur la problématique relative à la définition du concept d'interculturel qui selon les autrices, est devenu « une source de débat depuis plus de 50 ans » (Deardorff et Jones 2012 : 3).

Pour Dervin, « Il est donc important quand nous parlons d'interculturalité, de savoir dans quelle perspective nous nous plaçons et à partir de quelle idéologie nous parlons, ainsi que notre interlocuteur » (*ibid.*).

L'auteur fait ainsi référence au fait que nos croyances, nos valeurs et notre expérience personnelle peuvent influencer la façon dont nous comprenons et abordons les cultures différentes de la nôtre. Prenons l'exemple d'un·e étudiant·e étranger·e qui vient étudier en France. Quand il/elle discute avec ses camarades français, pour lui/elle, la compréhension des différents points de vue et idées qui peuvent se manifester au cours de la conversation constitue un élément important ou encore dans une autre perspective, si l'étudiant·e étranger·e vient d'un pays où la hiérarchie et la formalité sont très importantes, il/elle pourrait être surpris·e par la culture française, qui peut sembler plus informelle et égalitaire dans les interactions sociales. Dans ce cas, l'étudiant·e étranger·e pourrait avoir du mal à s'adapter à cette différence culturelle, tandis que ses camarades français pourraient ne pas comprendre pourquoi il/elle est si réservé·e et formel·le.

De plus, l'idéologie de chaque personne peut également influencer la façon dont elle parle de l'interculturalité. Par exemple, si un camarade français a une vision ethnocentrique de la culture, il pourrait considérer la culture française comme étant supérieure à celle de l'étudiant·e étranger·e, ce qui pourrait provoquer des tensions dans leur relation. Dans ce contexte, l'étudiant·e étranger·e aurait besoin de prendre le temps de comprendre la culture française et d'apprendre à s'adapter à ses différences culturelles.

De même, ses camarades français sont tenus de faire preuve de compréhension et de sensibilité à l'égard des différences culturelles qui existent entre l'étudiant·e étranger·e et ses camarades français. C'est en œuvrant ensemble à la compréhension et au respect des différences culturelles, qu'ils/elles construisent une relation interculturelle constructive et positive.

La perspective qui nous intéresse est celle des interactions, plus précisément, entre enseignant·e·s et étudiant·e·s dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères. Nous proposerons une définition qui s'accordera avec notre contexte de recherche. Cette définition a été proposée en 1986 par le Conseil de l'Europe et exprimée par Aline Gohard - Radenkovic comme suit :

« 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 auxquelles 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).

En lien avec la définition ci-dessus, Helmut Fennes et Karen Hapgood (1997 ; cités dans Conseil de l'Europe 2003 : 34), expliquent que le préfixe « inter » laisse entendre que cette crainte et les barrières historiques peuvent être surmontées. Il implique aussi une relation et un échange entre les cultures.

Les autrices perçoivent la notion d'interculturel comme un état d'esprit plutôt que comme un simple processus d'apprentissage qui, selon eux-mêmes, permet de développer une plus grande capacité de tolérance et d'ambiguïté, une ouverture à des valeurs et des comportements différents.

Cela ne suppose pas toujours d'accepter et de faire siennes les différentes valeurs, mais d'acquérir la flexibilité de les voir telles qu'elles sont dans le contexte d'un autre filtre culturel, et non à travers son propre cadre ethnocentrique (Achieng, 2021).

Puisque nous avons établi ce qu'est l'interculturel, nous allons à présent aborder la question de la compétence interculturelle et de ses implications pour les enseignant·e·s et les étudiant·e·s dans le cadre du processus d'apprentissage.

#### **1.4.1 La compétence interculturelle**

Nous commencerons tout d'abord par montrer la nuance qui peut exister entre les termes compétences culturelles et compétences interculturelles. Selon Christian Puren, la compétence culturelle et la compétence interculturelle sont deux concepts distincts, mais liés. Pour lui, le premier est une structure générique constituée de plusieurs composants, y compris ce dernier (Puren, 2013).

La compétence culturelle fait référence à la connaissance et à la compréhension des différentes cultures, de leurs valeurs, normes, croyances, coutumes et comportements. Elle implique également la capacité à communiquer efficacement avec des personnes de cultures différentes, à reconnaître les différences culturelles et à les respecter (Byram et Zarate, 1997 ; Danso, 2018).

En revanche, la compétence interculturelle englobe non seulement la compréhension des différentes cultures, mais aussi la capacité à agir efficacement dans des situations interculturelles complexes. Elle implique la capacité d'identifier les différences culturelles,

d'adapter son comportement en conséquence et de négocier des compromis qui permettent une communication et une coopération interculturelles réussies.

Ainsi, la compétence interculturelle va au-delà de la simple connaissance et de la compréhension des différentes cultures et inclut la capacité à interagir efficacement avec des personnes de cultures différentes dans des contextes professionnels ou personnels. La compétence interculturelle implique aussi souvent une réflexion sur ses propres attitudes et croyances culturelles et sur la manière dont elles peuvent influencer les interactions interculturelles.

Dans cette étude, nous nous intéressons davantage à la compétence interculturelle, dont nous présentons ci-dessous différentes définitions :

« La capacité des enseignants à interagir avec les étudiants d'une manière qui favorise l'apprentissage des étudiants qui sont linguistiquement, culturellement, socialement ou d'une autre manière différente de l'enseignant ou de leurs camarades, à travers une définition très large de la différence perçue et de l'identité de groupe » (Dimitrov *et al.* 2014 : 89).

C'est aussi l'ouverture à diverses façons de penser (Archibald, 2008), de réfléchir sur les approches de l'évaluation et de la conception de programmes d'apprentissage et de favoriser des perspectives multiples à propos de choix de contenu, des lectures et des activités d'apprentissage (Deardorff, 2011).

D'après Martyn Barrett et al. auteurs et autrices de guide du conseil de l'Europe *Developing intercultural competence through education* (Barrett *et al.*, 2014), « la compétence interculturelle désigne ainsi un ensemble d'attitudes, de connaissances, de compréhension et de facultés qui sous-tend l'action et permet à une personne, individuellement ou en groupe :

- de comprendre et de respecter des personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes ;
- de réagir de façon appropriée, efficace et respectueuse dans l'interaction et la communication avec ces personnes ;
- d'entretenir des relations positives et constructives avec ces personnes ;
- de s'appréhender soi-même et ses propres références culturelles à travers la rencontre avec l'altérité culturelle
- de l'empathie – la faculté de comprendre la pensée, les convictions, les valeurs et les sentiments d'autrui, et d'y réagir de façon appropriée ;

- de la flexibilité cognitive la faculté de revoir et d'adapter en fonction de la situation ou du contexte ;
- de la faculté d'obtenir des informations sur d'autres références et perspectives culturelles ;
- de la faculté d'intervenir en tant que médiateur dans des échanges interculturels, y compris celle de traduire, d'interpréter et d'expliquer » (Barrett et al. 2014 : 80)

L'importance de cette compétence selon le conseil de l'Europe, est de permettre de modéliser la compétence interculturelle pour les étudiant·e·s en cours et de faciliter le dialogue sur les questions mondiales en utilisant des stratégies d'enseignement respectueuses, inclusives et culturellement pertinentes. Elle permet aussi d'interagir et de coopérer de manière efficace et appropriée dans des situations marquées par la différence ou l'altérité culturelles. Elle permet également d'intervenir comme médiateur entre des personnes aux références culturelles différentes, et d'interpréter et d'expliquer d'autres perspectives (*ibid.* : 87).

Martyn Barrett et al. Soulignent que cela ne signifie pas renoncer à sa propre identité et à ses références culturelles, ni adopter les pratiques, les croyances, les discours ou les valeurs d'autres cultures. Il s'agit plutôt de faire preuve d'ouverture d'esprit et d'intérêt pour les autres, et d'être capable de comprendre et d'interpréter leurs pratiques, leurs croyances, leurs discours et leurs valeurs (*ibid.*) Dervin partage de la même manière une perspective similaire dont il affirme dans ses propres mots comme suit :

« Nous proposons donc que l'interculturalité ne consiste pas à supprimer ou à prétendre aller au-delà des stéréotypes. De même, l'interculturalité ne consiste pas à s'adapter à/adopter une autre culture. Il ne s'agit ni d'un fac-similé de l'autre (et vice versa) ni de ce que certains chercheurs appellent un « changement culturel » (ex. : simple transmutation de langues, de comportements ou de gestuelles) » (Dervin et Jacobsson 2021 : 25).<sup>17</sup>

Selon le Conseil de l'Europe, les personnes qui possèdent une compétence interculturelle sont capables de comprendre et d'interpréter les perspectives culturelles des autres et de les relier à leurs propres perspectives. Les auteurs affirment que par cette capacité, ces personnes sont en mesure d'enrichir leurs connaissances et leurs réflexions sur leur propre culture. Par la comparaison et la mise en relation de leurs propres croyances, valeurs et discours avec ceux des autres, les personnes concernées ont une meilleure conscience et une meilleure connaissance de leur propre position culturelle. Ainsi, la compétence interculturelle

---

<sup>17</sup> Extrait de : Fred Dervin. « Interculturaliser l'interculturel ». Apple Books.

« favorise non seulement la compréhension des autres, mais aussi la compréhension de soi » (*op. cit.* 2014 : 87).

Nous avons présenté plusieurs définitions et explications de la compétence interculturelle, qui montrent l'importance de cette compétence, en particulier dans le cadre de l'interaction avec des cultures différentes. Cette compétence se révèle indispensable pour les enseignant·e·s de FLE, puisqu'elle leur permettrait d'interagir efficacement avec des étudiant·e·s d'origines culturelles différentes, de promouvoir des perspectives multiples dans l'apprentissage et de faciliter le dialogue sur les thèmes globaux.

Cela leur permettrait également de mieux se comprendre et d'assimiler leurs propres références culturelles à travers la rencontre avec l'altérité culturelle. Les enseignant·e·s qui possèdent cette compétence pourront comprendre et interpréter les perspectives culturelles des autres et les rapprocher de leurs propres perspectives, enrichissant ainsi leurs connaissances et leurs réflexions sur leur propre culture. Pour cette raison, les enseignant·e·s de français langue étrangère devraient développer leur compétence interculturelle pour promouvoir un enseignement respectueux, ouvert à tous et adapté à la culture de leurs étudiant·e·s.

Vu que les enseignant·e·s sont encouragés à avoir cette compétence pour les motifs légitimes que nous avons énumérés, nous nous interrogeons sur la manière dont ils/elles peuvent l'acquérir. Est-ce par l'expérience ou existe-t-il des programmes ou des formations spécifiques qui facilitent l'apprentissage ? Afin de chercher des réponses à ces questions, nous allons procéder à l'examen de différentes propositions émises par des chercheurs et chercheuses intéressé·e·s par cette problématique.

#### **1.4.2 Quelles sont les modalités de formation des enseignant·e·s FLE en compétences interculturelles ?**

Deux chercheuses, Yvonne Leeman et Guuske Ledoux ont étudié la question de la formation interculturelle des enseignant·e·s aux Pays-Bas. Elles se sont interrogées sur la place de la compétence interculturelle dans la formation des enseignant·e·s, se demandant si elle fait systématiquement partie de cette formation ou si c'est plutôt une question politique qui relève des programmes de formation. Leur étude a montré qu'il y avait une absence d'intégration de cette formation dans la formation des enseignant·e·s aux Pays-Bas (Leeman et Guuske, 2010).

Prenant en compte l'importance de la compétence interculturelle dans la formation des enseignant·e·s telle qu'élaborée précédemment par des auteurs et autrices, nous avons constaté son importance dans la formation des enseignant·e·s. Cela est dû au fait qu'elle permettrait aux enseignant·e·s de mieux comprendre les différentes cultures et croyances des

étudiant·e·s et de s'y adapter. La compétence interculturelle leur permettrait également de mieux comprendre les diverses expériences et perspectives de leurs étudiant·e·s tout en créant un environnement d'apprentissage favorisant la reconnaissance et la valorisation de la diversité culturelle.

Cependant, la réalité est que la présence de la compétence interculturelle dans la formation des enseignant·e·s varie considérablement d'un pays à l'autre et même d'une institution à l'autre. Dans certains endroits, la compétence interculturelle est explicitement incluse dans les programmes de formation des enseignant·e·s, tandis que dans d'autres, elle est considérée comme un ajout facultatif ou une question politique qui n'est pas toujours prise en compte (*ibid.*).

En France, les modalités de formation des enseignant·e·s de FLE à la compétence interculturelle peuvent varier selon les établissements de formation et les programmes d'enseignement. Certaines universités proposent des formations spécifiques à la compétence interculturelle pour les enseignant·e·s de FLE, notamment des masters en didactique des langues et des cultures, en didactique du français langue étrangère ou en sciences du langage. Ces formations peuvent porter sur la compréhension interculturelle, l'analyse des situations interculturelles, la gestion des différences culturelles en classe de FLE, ainsi que sur des stages pratiques en France ou à l'étranger.

Il existe également des associations professionnelles telles que la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) et l'Association Internationale des Professeurs de Français (AIPF) qui organisent régulièrement des formations et des événements pour les enseignant·e·s de français langue étrangère, qui peuvent intégrer des sessions sur la compétence interculturelle.

Les enseignant·e·s de français langue étrangère peuvent également se former à la compétence interculturelle de manière autonome par la lecture d'ouvrages de référence, la participation à des colloques ou le suivi de formations en ligne proposées par des universités ou des associations professionnelles.

Nous nous interrogeons sur l'existence d'un cadre commun pour la formation interculturelle en France. Nous avons constaté que quelques universités françaises proposent des cours sur ce thème sous forme de modules dans les départements de langues. Cependant, chaque enseignant·e conçoit ses propres supports en fonction de sa vision de l'interculturel. Ces modules sont souvent proposés dans le cadre de la formation des futurs enseignant·e·s de langues étrangères en formation initiale, et non en formation continue.

Selon différentes études (Audras et Chanier 2007 ; Byram 2011 ; CECRL 2005 ; UNESCO 2013), il est couramment considéré que le développement de la compétence interculturelle est plus mis en avant chez les apprenant·e·s que chez les enseignant·e·s. Ces recherches soulignent l'importance de développer cette compétence chez les apprenant·e·s.

Plusieurs guides existent (Conseil de l'Europe 1997, 2002, 2014) et soulignent l'importance du développement de la compétence interculturelle dans l'enseignement. Cependant, ils se concentrent davantage sur l'apprenant·e que sur l'enseignant·e. Les guides pourraient être utilisés par les enseignant·e·s comme source d'information pour améliorer leur pratique et leur posture dans leurs interactions avec les étudiant·e·s. La question se pose de savoir si ces mêmes guides pourraient servir de cadre de formation méthodique pour les enseignant·e·s afin de développer leur compétence interculturelle. Bien que ces guides soient utiles pour améliorer la compréhension et la sensibilité des enseignant·e·s aux questions interculturelles, pourraient-ils se substituer à des formations interculturelles proprement dites?

Nous nous intéressons à ces questions et à la formation interculturelle des enseignant·e·s car elles sont liées à la problématique de l'étude qui porte sur les représentations des enseignant·e·s envers leurs étudiant·e·s. Les représentations sociales sont les connaissances, les croyances, les stéréotypes et les préjugés qu'une personne ou un groupe de personnes ont sur un sujet donné et, dans notre contexte d'apprentissage des langues, elles peuvent jouer un rôle important dans la manière dont les enseignant·e·s interagissent avec leurs étudiant·e·s, en particulier en ce qui concerne leur appartenance culturelle.

Comme nous l'avons constaté, la formation interculturelle des enseignant·e·s vise à les sensibiliser aux différentes cultures présentes dans leurs cours et à leur donner les moyens d'interagir efficacement avec des étudiant·e·s issus de cultures différentes. Cette formation pourrait donc aider les enseignant·e·s à comprendre les représentations sociales qu'ils/elles ont des différentes cultures et à les remettre en question si nécessaire. Nous reviendrons plus en détail sur la question des représentations lorsque nous examinerons la théorie des représentations sociales dans le chapitre suivant.

Pour finir, nous souhaitons introduire la notion de « Face » développée par Goffman. Cette notion est importante car les énoncés des enseignant·e·s sur lesquels reposent nos discussions éventuelles peuvent ne pas révéler leurs véritables pensées dans une situation donnée. Ainsi, pour mettre en évidence les représentations implicites qui sous-tendent les interactions entre les enseignant·e·s et les étudiant·e·s, nous nous référerons à la théorie de « l'ordre expressif » développée par l'auteur (Goffman 1967 : 9). Nous associerons de même

aux concepts de « Face » et de « posture » décrits dans ses ouvrages *The Presentation of Self in Everyday Life* (1956/59) et *Interaction Ritual : Essays on Face-to-Face Behaviour* (1967).

### **1.5 La Face et la théorie de l'ordre expressif**

La théorie de l'ordre expressif de Goffman est une théorie sociologique qui se concentre sur la façon dont les individus gèrent leur présentation de soi lors des interactions sociales. Selon Goffman, chaque interaction sociale peut être considérée comme une représentation théâtrale, dans laquelle les individus jouent des rôles et utilisent des performances pour projeter une image d'eux-mêmes aux autres.

Pour gérer leur présentation de soi, les individus utilisent un certain nombre de stratégies, y compris la manipulation d'indices non verbaux tels que les expressions faciales, les gestes et les postures, ainsi que la gestion des informations qu'ils/elles communiquent verbalement.

Dans le contexte de l'enseignement, les enseignant·e·s peuvent se servir des performances pour projeter une image d'eux-mêmes aux étudiant·e·s ou influencer leur perception de l'enseignant·e en tant que figure d'autorité ou encore de mentor. Les stratégies de présentation de soi des enseignant·e·s peuvent également avoir un impact sur les représentations sociales des étudiant·e·s envers leurs enseignant·e·s.

Par exemple, si un·e enseignant·e adopte une posture dominante et une expression faciale sérieuse, les étudiant·e·s peuvent le percevoir comme autoritaire ou strict. Inversement, si un·e enseignant·e utilise une communication verbale accueillante et encourageante, les étudiant·e·s peuvent le percevoir comme étant bienveillant et sympathique.

Goffman met également en évidence l'importance des « cadres » dans la communication interpersonnelle (Goffman, 1974). Ces cadres sont des contextes sociaux qui définissent les règles et les attentes de l'interaction. Les individus utilisent des « cadres » pour guider leur présentation de soi, en fonction de la situation dans laquelle ils/elles se trouvent et de leur relation avec les autres. Ainsi, les individus peuvent adapter leur comportement et leur présentation de soi en fonction des normes et des attentes du contexte social dans lequel ils/elles se trouvent.

Pour leur part, les enseignant·e·s ont des attentes et des normes spécifiques pour interagir avec leurs étudiant·e·s, influencées par leurs propres expériences et perceptions des étudiant·e·s. Les attentes et les normes peuvent être considérées comme « cadres » à l'intérieur desquels les enseignant·e·s interagissent avec leurs étudiant·e·s. Pour adapter leurs comportements et leur présentation de soi à ces cadres, ils/elles peuvent adopter des stratégies

spécifiques, telles que celles mentionnées précédemment, pour interagir avec des étudiant·e·s aux profils différents.

Par exemple, un·e enseignant·e peut avoir une représentation de ses étudiant·e·s qui les considère comme des personnes motivées et engagées, et peut donc adopter un comportement plus interactif lors de son cours pour favoriser la participation active de ses étudiant·e·s.

De la même manière, l'enseignant·e peut avoir une représentation de certains de ses étudiant·e·s comme des personnes difficiles à gérer ou peu motivées, et peut ainsi adapter sa représentation de lui-même par une approche plus directive ou l'utilisation ou non de stratégies appropriées pour impliquer ces étudiant·e·s.

Quant aux propos des personnes interrogées, ils pourraient être de type « légitimement institutionnalisés » au sens où entend Goffman (1967:7). L'auteur présente les rôles légitimement institutionnalisés en tant que modèles de comportement socialement acceptables et officiellement reconnus et associés à des institutions et à des règles spécifiques. Ces rôles et ces règles permettent de structurer la vie sociale et d'organiser les interactions entre les individus au sein d'une société donnée.

Le concept d'ordre expressif est très proche de celui de « Face » puisqu'il prend en compte l'image de soi. D'après l'auteur, « la Face » est une image de soi présentée en termes d'attributs sociaux acceptés bien qu'il s'agisse d'une image que les autres peuvent partager lorsqu'une personne fait « bonne figure » dans sa profession ou sa religion en faisant « bonne figure » pour elle-même (*ibid.* : 5).

Compte tenu du rôle social que les enseignant·e·s interrogé·e·s doivent jouer dans le cadre universitaire, nous nous demandons en effet si l'image qu'ils/elles peuvent donner en présence de la chercheuse (du fait que leurs paroles sont enregistrées) reflète bien leurs véritables pensées.

Néanmoins, notre discussion et notre analyse (en Chapitre 4) seront basées sur ce qui a été énoncé par les enseignant·e·s, et ce indépendamment des circonstances de l'entretien (la chercheuse ayant été l'étudiante de certaines des personnes interrogées).

**DEUXIÈME PARTIE :**  
**ANCORAGE THÉORIQUE**

**CHAPITRE DEUX :**

**2. REPRÉSENTATIONS SOCIALES**

## 2.1 Introduction

Ce chapitre introduit une réflexion sur les différentes théories et concepts qui seront utilisés dans le processus d'analyse afin de mieux comprendre la question de recherche. Plus précisément, la notion de représentation sociale est brièvement abordée, avec une attention particulière pour les questions de catégorisation, de stéréotypes et d'interactions entre les enseignant·e·s et les étudiant·e·s. Les représentations sociales constituent un concept central dans le domaine de la psychologie sociale, mais que nous avons choisi d'utiliser dans le contexte de notre recherche en sciences du langage. De nature interdisciplinaire, nous avons choisi de nous appuyer sur les définitions de Moscovici, Jodelet et Abric, qui adoptent une approche intégrative rassemblant des contributions de différentes disciplines.

## 2.2 La théorie des Représentations Sociales : bref aperçu

La notion de représentations sociales est un concept fondamental en sociologie et, plus tard, dans d'autres domaines d'étude. Elle a été développée par Serge Moscovici à travers son étude *Principes* sur la psychanalyse dans la société française, dans le prolongement des travaux antérieurs d'Emile Durkheim en 1898 (Jodelet, 2011). Pour saisir la portée de cette notion, nous considérons important de revenir sur les travaux de Durkheim, qui soulignent l'importance de la pensée collective et la prédominance du collectif sur l'individuel. Pour Durkheim, les représentations individuelles sont ancrées dans la conscience de chaque individu, alors que les représentations collectives sont ancrées dans la société dans son ensemble (Jodelet, 2003).

La théorie des représentations collectives de Durkheim repose sur le fait que dans une société, les idées, les croyances et les valeurs sont partagées et transmises de génération en génération. Elles sont collectives car elles sont partagées par un grand nombre d'individus au sein d'une société, et sont considérées comme faisant partie intégrante de la culture de cette société.

L'auteur souligne également la stabilité de ces représentations collectives, c'est-à-dire leur capacité à rester relativement inchangées dans le temps, malgré les changements sociaux et culturels. Cette stabilité est en grande partie due à leur transmission et à leur reproduction, qui s'effectuent par l'éducation, la socialisation et les interactions quotidiennes entre les individus d'une même société (Moscovici 1989 : 81-82).

Cependant, la théorie de Durkheim n'a pas été adaptée à l'évolution des temps ; Moscovici a considéré nécessaire par la suite de remplacer ce concept par celui de « représentation sociale » dont la définition est plus ouverte et plus dynamique. Pour lui, les représentations sociales ne sont pas figées, mais évoluent et se transforment constamment

pour devenir une partie intégrante de la vie quotidienne de la société humaine (Moscovici 1976 : 41 ).

### **2.2.1 Quelques définitions des représentations sociales**

La notion de représentation sociale selon Moscovici, décrit les manières dans lesquelles les individus et les groupes interprètent le monde et construisent leur propre réalité à partir de leur expérience, de leur histoire et de leurs prévisions. Ces représentations sociales sont considérées comme une forme de connaissance sociale qui oriente les comportements et les attitudes des gens. Autrement dit, elles sont des constructions mentales collectives qui permettent à un groupe de se positionner par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent.

Pour Moscovici, les représentations sociales sont :

« Un ensemble organisé de concepts, de propositions et d'explications qui proviennent de la vie quotidienne et de la communication interpersonnelle. Elles permettent de comprendre, de donner sens et de communiquer autour des phénomènes sociaux et culturels qui nous entourent. Elles constituent une forme de savoir pratique, partagé et commun à un ensemble social, qui permet de maîtriser l'environnement social et d'agir efficacement sur celui-ci » (*ibid.* : 13).<sup>18</sup>

Selon Abric, la représentation sociale est:

« Une vision fonctionnelle » du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites et de comprendre la réalité à travers son propre système de référence. Cela leur permet de s'adapter et de se définir une place dans leur environnement (Abris 1994 : 13).

Pour lui, les représentations sociales fonctionnent comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social. Elles orientent les actions et les relations sociales, et déterminent un ensemble d'anticipations et d'attentes qui agissent sur la réalité (*ibid.* : 17). D'après l'auteur, elles permettent aussi aux acteurs de justifier leurs prises de position et leurs comportements dans une situation donnée ou vis-à-vis de leurs partenaires (*ibid.* : 18), ceux qui les qualifient de guide pour l'action et élément déterminant dans la compréhension de la manière dont les individus interagissent avec leur environnement.

La représentations sociale d'après Denise Jodelet est :

---

<sup>18</sup> Un extrait de son livre *Psychanalyse* 1976.

« est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet 1989b : 36).

Pour l'autrice, elles fonctionnent comme un système d'interprétation de la réalité qui structure les relations entre les individus et leur environnement, et qui guide leurs actions et comportements.

Les trois définitions ont des points communs importants :

La représentation sociale est une forme de connaissance qui est élaborée et partagée collectivement.

- Elle permet aux individus et aux groupes de donner un sens à leur environnement et de comprendre la réalité à travers leur propre système de référence.
- Elle oriente les comportements et les attitudes des gens, et guide leurs actions et comportements.
- Elle est considérée comme une construction mentale collective qui permet à un groupe de se positionner par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent.

Toutefois, chaque auteur et autrice met l'accent sur des aspects légèrement différents des représentations sociales. Moscovici par exemple, souligne le fait qu'elles sont construites à partir de l'expérience personnelle et collective et sont guidées par les projets et les motivations des individus ; Jodelet insiste sur le caractère pratique et partagé des représentations sociales, qui construisent une réalité commune pour l'ensemble de la société ; Abric met l'accent sur la fonctionnalité des représentations sociales, qui permettent aux individus de comprendre leur environnement et de justifier leurs comportements.

Parmi les trois définitions, nous considérons que celle d'Abric est la plus pertinente car il met en avant le rôle des représentations sociales dans le façonnement des perceptions, des attitudes et des comportements individuels. Cela permet de comprendre comment les représentations sociales façonnent les manières dont les enseignant·e·s comprennent et perçoivent leurs étudiant·e·s, et comment ces représentations constituent des connaissances partagées qui influencent les interactions entre les enseignant·e·s et les étudiant·e·s.

Sa définition permet aussi de tenir compte de la place occupée par des enseignant·e·s vis à vis des étudiant·e·s, dans le système social (dans le supérieur). Afin de mieux comprendre ces représentations, nous examinerons par la suite la manière dont elles sont formées et construites, en examinant les propositions présentées par certains chercheuses et chercheurs à ce sujet

## 2.2.2 La construction et la transmission des représentations sociales

La construction des représentations sociales peut se faire de différentes manières, par exemple par l'apprentissage, l'éducation, la médiation culturelle, les interactions sociales ou les expériences personnelles. Selon Sauvé et Machabée (2000) et Castellotti et Moore (2002), l'apprentissage peut contribuer à la construction des représentations sociales, tandis que Rateau (1999) évoque l'idée de la construction par l'éducation. Caune (1999, 2010) souligne le rôle de la médiation culturelle. Les interactions sociales sont également un élément clé de la construction des représentations, comme le suggèrent Jodelet (2003), Goffman (1956) et Castellotti et Moore (2002). Les expériences personnelles peuvent également influencer la construction des représentations sociales, comme le souligne Jodelet (2006) et enfin, nous verrons comment elles sont construites selon les raisonnements de Moscovici (Jodelet 1984; Abric 1994), à ce sujet.

Véronique Castellotti et Danièle Moore mettent en avant l'importance de prendre en compte les représentations sociales dans l'apprentissage des langues en didactique des langues. Selon elles, l'objet d'apprentissage ne se limite pas seulement à l'acquisition de connaissances théoriques, mais implique également l'appropriation de « pratiques contextualisées et diversifiées » qui dépendent des représentations sociales des locuteurs natifs de la langue étudiée (Castellotti et Moore 2002 : 9).

Ces autrices considèrent que les représentations sociales sont des constructions sociales qui émergent à partir des interactions sociales et qui permettent aux individus de donner du « sens à leur environnement » (Abric *op.cit.*). Elles insistent sur le fait que l'apprentissage ne se produit pas dans un vide culturel ou social, mais plutôt dans un contexte spécifique avec des normes, des valeurs et des croyances sociales partagées, qui ont une influence sur la construction de ces représentations sociales. En d'autres termes, il est important de prendre en compte les contextes culturels et sociaux dans l'apprentissage des langues afin de comprendre comment les représentations sociales se construisent et évoluent.

Selon Patrick Rateau, la plupart de nos représentations sont transmises par le biais de l'éducation ou des institutions, ce qui implique que nous apprenons la construction déjà réglée du monde qui nous entoure. En d'autres termes, nous ne construisons pas nous-mêmes notre compréhension du monde, mais nous « héritons » de celle-ci de ceux qui nous ont précédés. Les valeurs, les catégories et les principes qui organisent notre compréhension du monde ont été créés avant nous, ce qui signifie que nous ne pouvons pas les modifier de manière significative. Nous sommes donc limités par la construction de notre monde transmise à travers l'héritage culturel et les institutions sociales (Rateau 1999 :164).

Cependant, cela ne signifie pas que nous sommes complètement passifs dans notre compréhension du monde bien que nous soyons limités par notre expérience et notre compréhension personnelle. Nous avons la capacité d'interpréter et de donner un sens à notre environnement en fonction de ces facteurs. En apportant notre propre diversité, nous enrichissons et transformons le monde à notre échelle. Par ailleurs, notre exposition à de nouvelles idées et perspectives peut remettre en question les constructions existantes du monde.

Dans cette perspective, nous pouvons évoquer la notion de métissage qui est liée à la construction de notre compréhension du monde à travers l'héritage culturel et les institutions sociales, et qui implique un mélange de cultures et d'influences différentes. Ce métissage peut remettre en question les hiérarchies et les distinctions entre les différentes cultures et catégories de personnes, en créant de nouvelles formes d'identité qui transcendent les frontières culturelles et les différences sociales.

Il peut être considéré également comme une forme de résistance à l'héritage culturel et aux institutions sociales qui imposent une construction du monde déjà établie. De plus, par le métissage, les cultures peuvent se réinventer et créer de nouvelles formes d'expression culturelle qui ne sont pas limitées par les constructions sociales existantes.

Pour Rateau, il est important de prendre conscience des influences qui ont façonné notre compréhension du monde afin de mieux comprendre les limites de notre perspective et d'être ouverts à de nouvelles idées et perspectives. Le métissage peut être une façon de repenser notre compréhension du monde en élargissant nos horizons culturels et en remettant en question les constructions existantes.

Quant à la médiation culturelle, elle agit comme un véhicule de transmission et de diffusion de représentations sociales qui peuvent influencer la façon dont les individus perçoivent le monde en les exposant à des idées, des valeurs et des attitudes qui font partie de la culture dominante. Dans ses articles intitulés *La médiation culturelle : une construction du lien social* (Caune, 1999) et *Pratiques culturelles et médiation artistique : la construction du lien social* (Caune, 2010), Jean Caune soutient que la médiation culturelle joue un rôle important dans la construction des liens sociaux et qui pourraient avoir une influence sur les représentations des acteurs sociaux. Pour lui :

« La médiation culturelle passe d'abord par la relation du sujet à autrui par le biais d'une « parole » qui l'engage, parce qu'elle se rend sensible dans un monde de références partagées. Le sens n'est plus alors conçu comme un énoncé programmatique, élaboré en dehors de l'expérience

commune, mais comme le résultat de la relation intersubjective, c'est-à-dire d'une relation qui se manifeste dans la confrontation et l'échange entre des subjectivités » (Caune 1999 : 1)<sup>19</sup>.

L'auteur considère que la médiation culturelle est un dispositif essentiel pour la construction des liens mais aussi des représentations (*ibid.*). En permettant la contextualisation des objets culturels, la création de lien social, la construction de l'identité individuelle et collective, et la transmission de la mémoire collective, elle favorise une compréhension mutuelle et contribue à la construction d'une société ouverte et tolérante dans un esprit de vivre ensemble.

Selon Jodelet (1989a) :

« Nous avons tous besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations » (Jodelet 1989a : 31).

L'autrice affirme l'importance des représentations sociales dans la vie sociale et leur rôle dans la construction de la réalité sociale. Elle met en évidence le fait que ces représentations ne sont pas seulement individuelles, mais qu'elles sont construites et transmises à travers les interactions sociales.

Dans son livre, *Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations*, l'autrice, explique que les individus créent leurs propres représentations sociales en se basant sur leur propre expérience personnelle, laquelle leur fournit des informations sur les objets, les situations et les événements de leur environnement. Cependant, l'expérience vécue est subjective et peut être influencée par les représentations sociales préexistantes, ce qui peut conduire à des interprétations différentes d'une même situation en fonction de l'histoire personnelle, de la culture, de l'éducation, etc. (Jodelet, 2006).

Malgré cela, l'expérience vécue n'est pas immuable et peut évoluer au fil du temps en fonction de nouvelles expériences et de nouvelles connaissances acquises. Les représentations sociales peuvent donc être constamment révisées et mises à jour.

De plus, tout comme Castellotti et Moore, Jodelet affirme que les représentations sociales sont construites à travers les interactions sociales et les échanges entre les individus.

<sup>19</sup> PDF consulté sur <https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/wp-content/uploads/2018/12/04-2000-Caune.pdf>

Les expériences vécues peuvent ainsi être partagées, comparées et confrontées, ce qui permet de créer des représentations sociales collectives.

Selon Erving Goffman, les représentations sociales sont construites à travers les interactions sociales quotidiennes et les performances que les individus mettent en place dans ces interactions (Goffman, 1956). Dans son livre intitulé *The Presentation of Self in Everyday Life*<sup>20</sup> Goffman explique comment les gens gèrent leur image en public à travers leurs activités, qu'ils qualifient de « performance ». Il définit ce terme comme suit:

“[...]. A “performance” may be defined as all the activity of a given participant on a given occasion which serves to influence in any way any of the other participants [...]” (Goffman 1990: 26).

“ [...]. We have been using the term “performance” to refer to all the activity of an individual which occurs during a period marked by his continuous presence before a particular set of observers and which has some influence on the observers[...]” (Goffman 1959 : 13).

Ces performances s'apparentent aux actions d'un acteur sur scène, car elles servent à présenter une image de soi aux autres. D'après l'auteur, les individus adaptent leurs performances en fonction du contexte social dans lequel ils se trouvent afin de donner une impression spécifique d'eux-mêmes :

“ [...]. I have said that when an individual appears before others his actions will influence the definition of the situation which they come to have. Sometimes the individual will act in a thoroughly calculating manner, expressing himself in a given way solely in order to give the kind of impression to others that is likely to evoke from them a specific response he is concerned to obtain.

Sometimes the individual will be calculating in his activity but be relatively unaware that this is the case. Sometimes he will intentionally and consciously express himself in a particular way, but chiefly because the tradition of his group or social status require this kind of expression and not because of any particular response (other than vague acceptance or approval) that is likely to be evoked from those impressed by the expression[...]” (Goffman 1956 : 3).

Goffman considère que la vie sociale est comparable à un théâtre, où chaque individu joue un rôle spécifique qui est déterminé par les attentes sociales et les normes culturelles en vigueur. Pour lui, cette performance jouée par l'individu ou l'acteur est le moyen par lequel il donne du sens à sa propre personne, à autrui et à sa situation. Il soutient de plus que les

---

<sup>20</sup> Copie du livre en format PDF consulté sur [https://monoskop.org/images/1/19/Goffman\\_Erving\\_The\\_Presentation\\_of\\_Self\\_in\\_Everyday\\_Life.pdf](https://monoskop.org/images/1/19/Goffman_Erving_The_Presentation_of_Self_in_Everyday_Life.pdf)

individus ont un certain contrôle sur la façon dont ils sont perçus par les autres et utilisent diverses techniques pour y parvenir :

“ [...]. Regardless of the particular objective which the individual has in mind and of his motive for having this objective, it will be in his interests to control the conduct of the others, especially their responsive treatment of him. This control is achieved largely by influencing the definition of the situation which the others come to formulate, and he can influence [...]” (*ibid.*: 12).

“To summarize, then, I assume that when an individual appears before others he will have many motives for trying to control the impression they receive of the situation. This report is concerned with some of the common techniques that interactants employ to sustain such impressions and with some of the common contingencies associated with the employment of these techniques [...] ”(*ibid.* : 18).

Goffman avance enfin le fait que nous négocions notre propre personnage en fonction des contextes sociaux et des situations dans lesquelles nous nous trouvons. Ainsi, nous adoptons des comportements, des attitudes et des discours différents en fonction de nos interlocuteurs et de l'endroit où nous nous trouvons. Lorsque nous jouons ces rôles sociaux, nous participons également à leur construction et à la création du contexte dans lequel ils existent. En d'autres termes, nous contribuons activement à façonner notre identité sociale et les situations sociales dans lesquelles nous évoluons.

Il existe un lien entre la notion de « Face » de Goffman et la notion d' « ethos ». Cette dernière est un concept de la rhétorique qui fait référence à l'image que l'orateur projette de lui-même à travers son discours. L'ethos est constitué de trois éléments : la compétence de l'orateur dans le domaine traité (Charaudeau, 2005), son caractère moral et sa bonne volonté à l'égard de son auditoire (Sandré, 2014). La « face positive » de Goffman peut être considérée comme équivalente de l'éthos positif et de même pour la « face négative » avec l'ethos négatif de l'orateur.

Ainsi, nous pouvons voir que ces deux notions ont toutes deux trait à l'image publique que l'individu projette de lui-même dans les interactions sociales.

Selon Moscovici, la formation des représentations sociales implique deux processus un processus d'objectivation, qui implique la sélection d'éléments relatifs à l'objet, leur organisation et leur naturalisation par l'ancrage. Ce processus se décompose en trois étapes distinctes.

Tout d'abord, il y a l'étape de sélection et de décontextualisation des éléments liés à l'objet de la représentation. Cette étape consiste à choisir les éléments pertinents en fonction des repères culturels et normatifs qui sont propres à l'individu. Cette sélection permet à

l'individu de s'approprier l'information et de la rendre familière. Ensuite, l'étape de schématisation structurante intervient. Cette étape permet de constituer un noyau figuratif à partir des éléments sélectionnés précédemment. Ce noyau figuratif, constitué d'éléments simples et cohérents, facilite la compréhension de l'objet de la représentation. Enfin, l'étape de naturalisation permet la concrétisation des éléments du noyau figuratif. Ce processus conduit à l'établissement d'une réalité commune au groupe considéré. Ainsi, le noyau figuratif devient la représentation partagée par l'ensemble du groupe.

L'objectivation conduit à un agencement particulier des connaissances sur l'objet, qui permet de « rendre concrète et matérielle une chose abstraite et impalpable » (Moliner 2001b : 19), réduisant ainsi la distance entre les représentations et leur objet. C'est-à-dire qu'en objectivant quelque chose, on crée une organisation particulière de la connaissance de cet objet. Cette organisation rend possible la transformation de cette chose abstraite et difficile à appréhender vers une réalité concrète et matérielle. De ce fait, elle réduit la distance entre notre représentation mentale de l'objet et sa réalité tangible.

Le deuxième processus développé par Moscovici, l'ancrage, est différent du processus d'objectivation qui vise à créer une représentation commune (Doise, 2002). Plutôt que de créer une nouvelle représentation, l'ancrage permet d'intégrer de nouvelles informations dans le système de représentation en vigueur et répond ainsi au besoin de faire connaître et de rendre compréhensible ce qui est nouveau et peu familier (Moliner, 2001), comme l'affirme Moscovici, l'ancrage est surtout « rendre familier l'insolite et insolite le familier, changer l'univers tout en le gardant comme notre univers » (Moscovici 1976 : 58).

Le processus d'ancrage est également influencé par l'insertion sociale de l'individu dans un groupe. Moscovici considère l'ancrage comme un processus important car il permet aux individus de donner un sens à des idées nouvelles en les reliant à des concepts plus familiers. D'après Jodelet, les individus utilisent des stéréotypes pour donner un sens à des concepts ou des idées nouveaux ou complexes en les reliant à des catégories préexistantes et familières. Ainsi, l'ancrage et l'objectivation sont tous deux des mécanismes essentiels dans la formation des représentations sociales (Jodelet, 1994).

Ce que nous avons démontré est que la construction des représentations sociales (comme les stéréotypes, les préjugés, les croyances partagées, etc.) est un processus qui fait intervenir à la fois des mécanismes cognitifs sociaux et des mécanismes de défense psychologiques. Les mécanismes cognitifs sociaux correspondent aux opérations intellectuelles que nous utilisons pour comprendre et interagir avec les autres dans notre environnement social, tandis que les mécanismes de défense psychologique renvoient aux

stratégies que nous utilisons pour protéger notre estime de soi et notre bien-être émotionnel dans des situations ou des informations difficiles à appréhender.

Les représentations ne se construisent pas d'une façon unique, comme le révèlent les différentes explications fournies par les chercheuses et les chercheurs. De plus, ces représentations ne sont pas figées dans le temps et peuvent être constamment révisées et mises à jour en fonction de nouvelles expériences et de nouvelles connaissances acquises. Or, les individus ont un certain contrôle sur la façon dont ils/elles sont perçus par les autres en utilisant différents signaux sociaux et en interagissant en fonction des normes sociales partagées.

### **2.2.3 Les fonctions des représentations sociales**

Les représentations sociales ont une place importante dans les relations entre et à l'intérieur des groupes, dans les interactions sociales.

Selon Abric, les représentations sociales ont quatre fonctions comme suit :

#### **1) Fonction de savoir :**

« Permettent de comprendre et d'expliquer la réalité. Elles permettent aux acteurs sociaux d'acquérir des connaissances et de les intégrer dans un cadre assimilable et compréhensible pour eux en cohérence avec le fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent »  
(Abric 1994 : 15-16).

Ce qui signifie que le savoir ou les fonctions du savoir visent à permettre aux gens de comprendre et d'expliquer le monde dans lequel ils vivent. Ces fonctions facilitent l'acquisition de connaissances sur des sujets pertinents et les placent dans un cadre de référence cohérent avec les valeurs et les modes de pensée personnels. Ainsi, les fonctions de connaissance permettent aux individus de mieux comprendre leur environnement et de prendre des décisions éclairées sur la base de leurs croyances et de leurs valeurs.

**2) Fonctions identitaires :** « elles définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes » (*ibid.* : 16). Elles font souvent référence à des comportements, des pratiques ou des valeurs qui contribuent à définir et à maintenir l'identité d'un groupe donné et sont souvent utilisées pour distinguer un groupe d'autres groupes et pour protéger son caractère distinctif (Muteba Kazadi : 2002). Dans ses travaux, Isidore Muteba Kazadi (*ibid.*), souligne le fait que les fonctions identitaires ont une fonction d'intégration sociale, qui permet aux individus de s'identifier et de sentir qu'ils/elles font partie d'un groupe social.

Pour lui, les symboles et les rituels associés à l'identité sont des moyens importants par lesquels les individus expriment leur appartenance à un groupe social particulier. Ces

symboles et rituels peuvent être des vêtements, des symboles religieux, des dialectes ou des langues particulières, des noms ou des surnoms, et bien d'autres choses encore. En utilisant ces symboles et rituels, les individus peuvent affirmer et confirmer leur appartenance au groupe social, renforçant ainsi leur sentiment d'identité et d'appartenance. Cela peut également contribuer à renforcer les liens entre les membres d'un groupe social particulier et à promouvoir la solidarité et la coopération au sein du groupe.

Les arguments de l'auteur montrent un lien entre les fonctions identitaires des représentations sociales avec les pratiques culturelles et les usages sociaux. Ce lien est dû au fait que ces pratiques culturelles sont façonnées par les représentations sociales. Ces dernières peuvent influencer les choix culturels, les habitudes alimentaires, les modes de communication etc. Par exemple : si nous faisons toujours quelque chose de la même manière parce que c'est ce que nous avons appris, nous ne penserons pas forcément à faire autrement par nous-même. En revanche, si quelqu'un nous montre une autre manière de faire, cela nous fera peut-être réfléchir et trouver les adaptations à la nôtre. En effet, la notion de « pratique », « usage », constitue globalement ce que l'on nomme « la culture ».

**3) Fonctions d'orientations** : Selon Abric, les fonctions d'orientation peuvent être définies comme des mécanismes qui permettent aux individus de naviguer dans leur environnement social et de s'adapter aux attentes et aux normes de leur société. *Ces fonctions d'orientation guident donc les comportements et les pratiques des individus* (Abric *op.cit* : 17).

L'orientation peut être de différentes sortes. Par exemple, elles peuvent être liées à des normes sociales qui définissent ce qui est acceptable ou inacceptable dans une société donnée. Elles peuvent également être liées aux valeurs culturelles qui influencent les croyances et les attitudes des individus. En outre, les fonctions d'orientation peuvent être utilisées dans différents contextes, tels que les organisations, les groupes sociaux ou les relations interpersonnelles. Par exemple, dans le contexte d'un établissement d'enseignement, les fonctions d'orientation peuvent prendre la forme de règles de fonctionnement de cet établissement, de procédures administratives ou de politiques qui guident le comportement du personnel et des étudiant·e·s.

**4) Fonction justificatrice** : selon Abric, permettent à posteriori de justifier les prises de position et les comportements (*ibid.* : 17). En d'autres termes, lorsqu'une personne prend une décision ou agit d'une certaine manière, elle cherche à rationaliser ou à justifier son choix en trouvant des arguments qui le soutiennent. Supposons qu'un·e étudiant·e ait échoué à un examen malgré ses efforts. Il/elle pourrait chercher à expliquer son échec par des raisons extérieures à lui/elle-même. Par exemple, l'enseignant·e a posé des questions injustes ou mal

formulées, le temps imparti pour l'examen était trop court ou le niveau de difficulté était trop élevé. En utilisant cette fonction de justification, l'étudiant·e peut éviter de se sentir coupable ou de remettre en question ses propres compétences.

De même, un·e enseignant·e dont les performances sont insuffisantes pourrait chercher des justifications pour expliquer ces résultats. Par exemple, il/elle pourrait dire que les étudiant·e·s ou élèves n'étaient pas préparés, qu'il y avait des problèmes de discipline dans la classe ou que les ressources pédagogiques étaient insuffisantes. En utilisant cette fonction de justification, l'enseignant·e pourrait éviter de remettre en question ses propres méthodes d'enseignement ou son niveau de compétence.

Dans le cadre de notre étude, les fonctions d'orientation de la conduite et de justification sont les plus pertinentes car elles se rapportent à notre objectif de mettre en évidence des représentations à partir des comportements qui, dans notre cas, renvoient aux postures des enseignant·e·s dans leur pratique et aux comportements des étudiant·e·s tels qu'ils sont perçus par les enseignant·e·s au cours de leurs interactions.

#### **2.2.4 Les représentations sociales en rapport avec notre contexte d'étude**

Pour notre cas, les perspectives de Moscovici sur les représentations sociales sont particulièrement pertinentes dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères, où les enseignant·e·s et les étudiant·e·s interagissent dans un environnement social et culturel différent, bien entendu différent pour les étudiant·e·s. Les représentations jouent un rôle déterminant sur la façon dont les étudiant·e·s perçoivent et interprètent les nouvelles informations, idées et pratiques culturelles liées à leur nouvel environnement, et qui peuvent renvoyer au pays, à l'établissement d'apprentissage et à son système éducatif ou à ses modalités pédagogiques.

Lorsque les enseignant·e·s interagissent avec les étudiant·e·s, ils/elles ont leur propre système de référence ou selon Abric, « vision fonctionnelle » du monde qui peut influencer leur manière d'enseigner et d'interagir avec leurs étudiant·e·s. Pour donner du sens à leurs interactions avec leurs étudiants et comprendre la réalité de leur cadre d'enseignement, les enseignant·e·s peuvent toujours s'appuyer sur leurs propres idées pour s'adapter plus facilement aux besoins et particularités de leurs étudiant·e·s, tout en se faisant une place dans ce même cadre d'enseignement.

Les représentations sociales sont à la fois des produits et des processus de la vie sociale (Jodelet, 2003). Elles sont des produits, car elles reflètent les normes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans un groupe social donné. Nous considérons d'une part, que le contenu de l'apprentissage, en l'occurrence le français langue étrangère, en tant que produit

de la vie sociale (dans le contexte d'apprentissage), reflète les normes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans le groupe social d'étudiant·e.

D'autre part, elles sont des processus, car elles sont constamment négociées, transformées et reconfigurées dans les interactions sociales quotidiennes (Jaspal et Breakwell, 2014). En tant que processus, les représentations sociales sont négociées, transformées et reconfigurées dans les interactions sociales quotidiennes entre les enseignant·e·s et les étudiant·e·s. Par exemple, l'enseignant·e peut encourager son étudiant·e à s'engager dans des discussions sur des sujets liés à la culture française, ce qui peut contribuer à transformer la représentation que l'étudiant·e de la langue française puisqu'il/elle l'associe à des situations quotidiennes et lui permet de mieux comprendre les pratiques culturelles qui sont associées à la langue française.

Pour Moscovici, les représentations sociales ne sont pas seulement des connaissances partagées, mais aussi des outils cognitifs pour comprendre et agir dans le monde social (Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992 ; Clémence, 2005). Et, comme outils cognitifs, elles permettent aux individus de classer, catégoriser et évaluer les objets sociaux, et de donner du sens à leur expérience individuelle et collective (Moscovici, 2004). De même, les enseignant·e·s peuvent avoir des représentations différentes de leurs étudiant·e·s en fonction de leurs compétences, de leur âge, de leur culture d'origine, de leur motivation, de leurs besoins, de leurs intérêts ou de leurs valeurs. Ces représentations peuvent influencer la manière dont ils/elles interagissent avec leurs étudiant·e·s, en fonction de leurs attentes et dans les modalités d'évaluation de leurs étudiant·e·s.

Comme le note Léa Barreau et Jean-Luc Berthelot,

« Les enseignants ont souvent des représentations sociales sur les élèves, qui peuvent être liées à leur nationalité, leur âge, leur sexe, etc. Ces représentations peuvent avoir des implications sur leur enseignement, notamment sur les stratégies pédagogiques qu'ils mettent en œuvre. Ces représentations peuvent également avoir des implications sur la manière dont ils enseignent la langue » (Barreau et Berthelot 2016 : 38).

Enfin, les représentations sociales sont des formes de savoir partagé construites à travers l'interaction sociale et culturelle, qui permettent aux individus de se situer dans un cadre de référence commun et partagé (Bronckart, 2003). Ces représentations peuvent influencer la manière dont les étudiant·e·s et les enseignant·e·s perçoivent et évaluent leur propre expérience d'apprentissage et d'enseignement, en particulier en ce qui concerne les normes linguistiques et culturelles, les méthodes d'enseignement et les objectifs de

l'apprentissage. Autrement dit, ces représentations jouent un rôle important dans la manière dont les enseignant·e·s et les étudiant·e·s se positionnent et interagissent entre eux dans leur contexte d'apprentissage et d'enseignement du FLE.

Nous avons constaté, lors de notre réflexion sur les représentations sociales, à quel point cette notion est fortement liée à celle de catégorisation, que nous examinerons par la suite. Cette dernière nous semble jouer un rôle important dans la formation des représentations sociales, puisqu'elle permet aux individus de regrouper des informations en fonction de leur signification sociale et culturelle. Par exemple, les catégories de genre homme/femme ou la catégorie des rôles assumés dans un contexte social particulier, comme celui de l'enseignant·e et de l'étudiant·e, constituent des éléments essentiels dans la formation des représentations sociales liées aux rôles sociaux et aux stéréotypes de genre.

Nous avons également observé dans nos discussions précédentes qu'en tant qu'outils cognitifs, ils permettent aux individus de classer, catégoriser et évaluer les objets sociaux, et de donner un sens à leur expérience individuelle et collective. En nous intéressant à ce concept, nous espérons parvenir à une meilleure compréhension de ce qu'il implique et de sa pertinence dans le cadre de notre étude.

Mais auparavant, nous aimerais d'abord examiner dans un deuxième temps les représentations des enseignant·e·s en interaction avec leurs étudiant·e·s dans le cadre de l'université. Nous partons du principe que si nous cherchons à comprendre des représentations des enseignant·e·s dans leurs rôles d'acteurs sociaux, dans un système social, nous parviendrons à mieux comprendre et surtout à mieux interpréter leurs comportements relationnels envers leurs étudiant·e·s.

### **2.2.5 Les représentations (sociales) des enseignant·e·s dans le contexte universitaire**

L'interaction entre les enseignant·e·s et les étudiant·e·s dans l'enseignement des langues étrangères diffère considérablement entre l'université et les établissements scolaires tels que le collège et le lycée en France. Bien que nous ne puissions donner que quelques exemples pour illustrer ces différences, nous constatons que, les étudiant·e·s universitaires ont généralement déjà une certaine connaissance de la langue étrangère, ce qui permet à l'enseignement de se concentrer sur le développement de compétences linguistiques plus avancées, telles que la capacité à écrire et à parler couramment la langue, ainsi qu'à comprendre des textes et des discours complexes.

Cependant, dans des contextes tels que le département de FLE, où les étudiant·e·s peuvent s'inscrire pour apprendre le français avec très peu ou pas de connaissances préalables

de la langue, l'enseignement doit s'adapter en conséquence pour répondre à leurs besoins spécifiques. En revanche, dans les établissements scolaires, l'enseignement est souvent plus axé sur l'acquisition d'une grammaire et d'un vocabulaire de base, ainsi que sur la pratique de la compréhension orale et écrite.

De plus, les étudiant·e·s sont généralement plus autonomes et indépendants dans leur apprentissage, ce qui signifie que l'interaction entre les enseignant·e·s et leurs étudiant·e·s est souvent plus informelle et que les étudiant·e·s sont parfois encouragés à travailler en petits groupes et ne sont pas contraints à participer activement aux discussions en cours. Dans les écoles, au contraire, l'enseignement est souvent plus structuré et les élèves sont encouragés à suivre un programme d'apprentissage plus rigide.

Dans les collèges et les lycées, les enseignant·e·s peuvent mieux connaître leurs étudiant·e·s que dans le contexte universitaire. Cela s'explique par le fait que les programmes changent à chaque semestre à l'université, ce qui empêche une continuité dans les interactions entre les enseignant·e·s et les étudiant·e·s. De plus, les enseignant·e·s universitaires peuvent être amenés à accueillir de nouveaux groupes d'étudiant·e·s étranger·e·s à chaque session, ce qui peut réduire leurs connaissances des étudiant·e·s à des perceptions basées sur ce qu'ils/elles ont pu observer lors des cours.

Malgré ces difficultés, les enseignant·e·s universitaires ont un rôle important à jouer non seulement en tant que détenteurs du savoir et acteurs de la transmission de connaissances, mais également en tant qu'accompagnateurs des étudiant·e·s étranger·e·s. Ces derniers peuvent faire face à des difficultés liées à la langue, à la culture et aux normes académiques. Les interactions entre enseignant·e·s et étudiant·e·s peuvent être limitées à des séances de langue dans les classes, mais elles doivent être socialement interactives pour favoriser un processus d'apprentissage à double sens.

Les enseignant·e·s sont des acteurs sociaux et, en tant que tels, construisent des représentations mentales. C'est-à-dire des images et des idées, qui concernent à la fois leur savoir-faire (leurs expertises et leurs expériences) et leur savoir-être (leurs attitudes et comportements dans leur interaction avec les étudiant·e·s et leur environnement éducatif).

Selon Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher, ces représentations influencent les relations entre individus ou groupes, et les relations enseignant·e·s - étudiant·e·s ne font pas exception. Les représentations peuvent être influencées par des facteurs individuels tels que les expériences personnelles, les stéréotypes culturels, les croyances et les valeurs, ainsi que par des facteurs contextuels tels que la culture académique et institutionnelle (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996).

Les enseignant·e·s qui ont une représentation positive de leurs étudiant·e·s ont plus tendance à leur offrir un soutien et une attention particuliers et à reconnaître leur apport personnel à la diversité culturelle et intellectuelle de l'université. En revanche, les enseignant·e·s qui ont des préjugés ou des représentations négatives peuvent adopter des comportements à caractère discriminatoire, tels que des attentes de performance peu élevées, des critiques injustifiées ou des évaluations biaisées.

Portant sur le même constat que Abdallah-Pretceille et Porcher, abordé sous un angle différent, Marie-Pierre Trinquier, postule que l'enseignant·e a le pouvoir d'influencer le contexte de l'interaction en fonction de ses intentions, et que ses décisions sont influencées par un ensemble de facteurs tels que le contexte, la situation, ses croyances, ses connaissances, ses savoirs et ses représentations, qui forment un cadre cognitif global (Trinquier, 2013).

Autrement dit, l'intention de l'enseignant·e, c'est-à-dire ce qu'il/elle souhaite accomplir dans une situation donnée, peut avoir un impact sur la manière dont l'interaction se déroule entre l'enseignant·e et les étudiant·e·s. Par exemple, si un·e enseignant·e souhaite encourager la participation active des étudiant·e·s en cours, il/elle peut choisir de poser des questions ouvertes et de créer un environnement où les étudiant·e·s se sentent à l'aise pour partager leurs idées et opinions.

En outre, les décisions de l'enseignant·e sont influencées par un ensemble de facteurs, notamment le contexte dans lequel l'enseignement a lieu (par exemple, en amphithéâtre, en salle de cours ou par l'enseignement en ligne), la situation actuelle (par exemple, le sujet en discussion ou le niveau de compréhension des étudiant·e·s), ainsi que les croyances, les connaissances et les représentations de l'enseignant·e.

Par exemple, si un·e enseignant·e croit que les étudiant·e·s doivent apprendre de manière active et collaborative afin de donner aux étudiant·e·s une possibilité d'apprendre la culture ou la façon de faire de l'autre, cela peut influencer les méthodes d'enseignement qu'il/elle utilise, telles que des activités de groupe ou des discussions en cours, et l'enseignant·e peut également choisir d'utiliser une approche interculturelle de l'enseignement.

Cependant, pour Michel Gilly, les représentations ne permettent pas d'induire des comportements de manière systématique et prédéterminée. Les représentations, c'est-à-dire les perceptions, les croyances, les opinions ou les attitudes des enseignant·e·s, ne garantissent pas qu'ils/elles agiront de manière systématique ou prévisible en fonction de ces représentations (Gilly, 1980). Il se peut en effet que les enseignant·e·s aient des idées ou des

attitudes similaires sur un sujet, mais qu'ils/elles agissent différemment en fonction de nombreux autres facteurs tels que leur environnement, leurs expériences passées, leurs motivations et/ou les contraintes du moment.

Par conséquent, les comportements des personnes sont difficilement prévisibles sur la base de leurs représentations, car ils sont souvent le résultat d'une multiplicité sur de nombreux aspects de la vie humaine. Cette difficulté serait peut-être expliquée par le fait que la manière d'agir d'un·e enseignant·e a tendance à changer en fonction de la situation de ses étudiant·e·s.

### **2.3 Catégorisations sociales**

Le travail de catégorisation remonte normalement de l'époque 1580, dans la logique d'Aristote, *A highest notion*, de la française catégorie, du latin *categoría*, du grec *katēgoria* pour donner le sens d' « accusation, prédiction, catégorie ».<sup>21</sup> La catégorisation sociale est un processus qui a été étudié par des spécialistes en sciences cognitives et au fil du temps, a trouvé sa place dans les sciences sociales et se révèle donc, une activité sociale (Hamilton et Sherman 1996 ; McGarty 1999, McGarty et al., 2006).

Pour McGarty et al, cette catégorisation sociale se distingue des autres catégories par le fait qu'elle implique la création de catégories par les individus pour eux-mêmes et pour les autres en tant qu'êtres humains (*ibid.*). En revanche, Bodenhausen et al. estiment que cette catégorisation est similaire à d'autres types de catégorisation dans la mesure où elle vise à simplifier la compréhension des gens. Cela signifie que les personnes se positionnent par rapport à d'autres groupes, ce qui peut donner lieu à des relations hiérarchisées au sein du groupe (Bodenhausen et al. 1998).

A cet effet, nous proposons ici quelques définitions telles qu'elles ont été avancées par différents chercheurs et chercheuses.

#### **Quelques définitions et enjeux**

Nous proposons tout d'abord une définition de Françoise Cordier et Jacques François telle qu'élaborée par Dufour et al. qui décrit la catégorisation comme : « un processus cognitif qui permet de regrouper des entités différentes dans une même représentation unitaire, sur la base de leurs propriétés partagées » (Dufour et al. : 154).

Nous pouvons, par exemple, classer les apprenant·e·s en fonction de leur établissement d'enseignement : les élèves seront ainsi classés dans la catégorie « école primaire », tandis que les étudiant·e·s seront classés dans la catégorie « université » ou « établissement d'enseignement supérieur ». Dans la catégorie des universités, nous pouvons

---

<sup>21</sup> Online etymology dictionary <https://www.etymonline.com/word/categorize>

encore classer les étudiant·e·s en fonction de critères déterminés, tels que les étudiant·e·s en licence (1ère, 2ème, 3ème année), en master ou en doctorat etc.

D'après Geneviève Vinsonneau et Jennifer Kerzil : « La catégorisation vise à regrouper des objets qui sont ou qui paraissent semblables entre eux sur une dimension tandis qu'ils peuvent différer sur toutes autres dimensions » (Vinsonneau et Kerzil 2004 : 27).

Leur définition est proche de la précédente. Elles mettent en avant l'idée que la catégorisation, c'est-à-dire le fait de classer les choses ou les gens dans des catégories spécifiques, dépend de la façon dont les individus perçoivent le monde.

Selon elles, la perception est influencée par l'égocentrisme, qui peut amener à voir le monde uniquement à travers sa propre expérience et perspective, la simplification, qui peut amener à regrouper des éléments différents sous une même catégorie, et la rigidité, qui peut amener à ne pas prendre en compte les nuances ou les exceptions dans la catégorisation. Pour les autrices, la catégorisation est subjective et peut varier d'une personne à l'autre en fonction de sa perception et de sa compréhension du monde.

Pour Edith Salès-Wuillemin, la catégorisation généralise les attributions et la façon dont un objet ou une personne est perçue en fonction de la catégorie à laquelle elle appartient. Pour l'autrice, il en résulte souvent une attribution stéréotypée de toutes les caractéristiques associées à la catégorie en question, c'est-à-dire des généralisations par exemple hâtives sur les caractéristiques d'une personne ou d'un objet, en se basant sur la catégorie à laquelle elle appartient (Salès-Wuillemin, 2007).

Par exemple, si une personne est catégorisée comme « femme », elle peut être perçue comme douce, sensible et émotionnelle, alors qu'un homme peut être perçu comme fort, rationnel et compétitif. Ces attributions sont souvent basées sur des stéréotypes culturels et linguistiques et peuvent être différentes d'une culture ou d'une langue à l'autre. Pour l'autrice, ces attributions peuvent mettre l'accent sur les différences plutôt que sur les similitudes, en accordant une plus grande attention aux caractéristiques qui sont en désaccord avec notre propre appartenance à une catégorie donnée.

Joachim Krueger définit la catégorisation sociale comme le processus par lequel les individus se classent eux-mêmes et classent les autres dans différents groupes. Cette catégorisation simplifie la perception et la connaissance du monde social en détectant les relations de similarité inhérentes ou en imposant une structure au monde social (ou les deux). Le rôle principal de la catégorisation sociale est de permettre et de limiter les inférences inductives, qui seraient autrement chaotiques.

Lorsque les individus se voient attribuer des caractéristiques de groupe, ils créent des stéréotypes, mais ils généralisent moins fortement les caractéristiques individuelles à l'ensemble du groupe. Selon Krueger, la catégorisation sociale permet de mieux comprendre les individus et d'interagir avec eux, mais elle peut aussi conduire à des stéréotypes et à de fausses généralisations (2001)<sup>22</sup>.

D'après Pierre Ropert, la tendance à catégoriser ou à mettre des gens dans des cases peut mener à des processus d'essentialisation et de hiérarchisation. L'essentialisation est un processus par lequel les individus d'un groupe sont réduits aux caractéristiques morales, aux facultés intellectuelles, et aux traits psychologiques arbitrairement accordés à ce groupe, comme s'il s'agissait d'une caractéristique immuable et qui se passerait de génération en génération.<sup>23</sup> Pour l'auteur, lorsque la catégorisation est teintée du prisme de l'essentialisation, elle devient sujette à une certaine forme de hiérarchisation (Ropert, 2017).

Dans son explication, l'auteur explique que même si la catégorisation a un côté positif, elle a aussi un côté négatif lorsqu'elle est associée à des phénomènes d'essentialisation et de hiérarchisation qui sont susceptibles de conduire à des stéréotypes, à des préjugés, voire à des discriminations.

Dans le contexte des interactions entre étudiant·e·s et enseignant·e·s, une question pertinente est de savoir comment les enseignant·e·s peuvent éviter les situations qui pourraient influencer leur tendance à catégoriser. Étant donné qu'il s'agit d'un processus naturel et d'un phénomène humain inhérent, les enseignant·e·s peuvent-ils/elles maîtriser la manière dont ils/elles catégorisent? Comment peuvent-ils/elles alors appréhender ces aspects dans leurs interactions avec leurs étudiant·e·s? Ces questions sont importantes parce qu'elles sont au centre de notre étude en ce qui concerne les interactions entre les enseignant·e·s et leurs étudiant·e·s.

À partir des définitions et explications ci-dessus, nous constatons un lien commun dans les définitions de la catégorisation sociale : il s'agit d'un processus cognitif de classification d'objets, de personnes ou d'entités en groupes sur la base de leurs propriétés partagées ou de leurs similitudes perçues.

En fonction des différentes définitions proposées, la catégorisation sociale peut être marquée par des comportements tels que le caractère égocentrique, mais aussi la simplification ou la rigidité, ce qui peut entraîner des généralisations stéréotypées et parfois

---

<sup>22</sup> La définition est tirée d'un extrait d'une partie de résumé de l'auteur pour l'article *social catégorisation*.

Version en anglais est accessible sur <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01751-4>

<sup>23</sup> Cette définition se trouve dans un article intitulé *L'éducation est la clé pour déconstruire la notion de race* par Olivier Marie de l'UNESCO publié sur le site de cette organisation le 23 mars 2018.

erronées sur les personnes ou les objets. Si la catégorisation sociale est un outil essentiel pour comprendre les autres et interagir avec eux, elle peut également conduire à des stéréotypes, à des préjugés voire la discrimination : à la fois consciente et inconsciente.

Nous avons également constaté dans les définitions et explications précédentes un lien étroit entre la notion de généralisation et les concepts de catégorisation et de stéréotypie, que nous aborderons plus loin. Nous allons donc examiner la notion de généralisation et sa portée dans le cadre de notre étude.

## 2.4 Généralisation

La catégorisation, la généralisation et les stéréotypes sont des processus cognitifs liés à la perception et à l'interprétation de l'information qui nous entoure. Comme nous l'avons indiqué auparavant, la catégorisation est le processus mental qui nous permet de regrouper des objets, des événements ou des personnes en fonction de leurs caractéristiques communes. Cela nous permet de simplifier et de classer les informations pour mieux les comprendre et les assimiler.

Dans le prolongement de la catégorisation, la généralisation consiste à appliquer les caractéristiques communes d'un groupe à tous les membres de ce groupe. Par exemple, si nous classons tous les étudiant·e·s africain·e·s qui parlent français dans la catégorie « Afrique de l'Ouest », nous généralisons cette caractéristique à tous et à toutes étudiant·e·s africain·e·s dont nous faisons la connaissance. Les stéréotypes, quant à eux, sont des croyances ou des attitudes généralisées et simplifiées que nous avons à l'égard des membres d'un groupe particulier. Les stéréotypes sont souvent basés sur des généralisations excessives et peuvent être biaisés ou injustes.

### Quelques définitions et enjeux

Dans le domaine de la sociologie, la généralisation est définie comme « la tendance à étudier les caractéristiques spécifiques d'un groupe particulier et à appliquer les conclusions dérivées pour étudier le comportement collectif du groupe » (Macionis 2019 : 42). Pour John Macionis, cela comprend l'étude de modèles spécifiques de comportement d'un groupe spécifique et la déduction pour comprendre leur comportement collectif. L'auteur affirme que le processus de tirer une conclusion dépend de nos expériences, ce qui signifie que plus nous faisons d'expériences, plus notre vision du monde se précise (*ibid.*).

En ce qui concerne les sciences du langage, Patrick Charaudeau et Dominique Mingueneau proposent une compréhension de la généralisation sur deux plans : en sémantique lexicale et en analyse du discours. Sur le plan sémantique lexical, la généralisation est définie comme un processus cognitif qui consiste en partant d'un certain nombre de

constatations empiriques, à élaborer un concept (Charaudeau et Maingueneau 2002 : 276). Par exemple, le concept de *chaise* est élaboré à partir de la perception d'objets comportant un certain nombre de propriétés communes, comme le fait d'avoir une surface d'assise et un dossier. Cet exemple montre comment des concepts sont élaborés à l'aide de généralisations. Dans ce cas, il s'agit du concept de chaise.

Selon les auteurs, ce concept est élaboré à partir de la perception d'objets qui ont des propriétés communes, comme le fait d'avoir une surface d'assise et un dossier. Cela veut dire tout simplement que nous avons observé plusieurs objets qui ont ces caractéristiques communes et que nous avons conclu que tous ces objets peuvent être regroupés sous le concept de chaise. Cette généralisation nous permet donc de mieux comprendre et utiliser le concept de chaise, car nous avons une idée claire de ce que c'est.

Sur le plan de l'analyse du discours, Charaudeau et Maingueneau proposent la définition de la généralisation telle que définie par Magid Ali Bouacha (1993). Elle consiste à « déconstruire la singularité d'un événement ou d'une propriété » (*ibid.* : 277). D'après les auteurs, Bouacha différencie les « énoncés génériques » par exemple : *les chats miaulent* (*ibid.* : 287). Pour eux, cet énoncé ne s'applique qu'à des situations spécifiques, par exemple, les chats qui se trouvent dans une certaine pièce, à un moment donné qui ne s'appliquent qu'à des situations spécifiques telles que les axiomes des langages formels et les phrases analytiques, des « énoncés généralisants » qui relèvent de la quantification (vrai pour tout X) (par exemple : *tous les chats miaulent*).

Cet énoncé est vrai pour tous les chats, à tout moment et en tout lieu, de l'aspectualisation (toujours vrai), par exemple : *les chats miaulent toujours*. Cet énoncé implique que chaque fois qu'un chat miaule, il le fait toujours de la même manière. Et enfin, de la modalisation (nécessairement vrai), par exemple : *les chats doivent miauler*. Cet énoncé indique que le miaulement est une caractéristique essentielle et nécessaire de tous les chats, sans exception.

Dans une perspective différente de généralisation, Milton Bennett aborde l'idée de la généralisation culturelle, qu'il décrit comme une déclaration portant sur un groupe de personnes. Cette généralisation peut être précise et utile pour décrire les caractéristiques dominantes d'un groupe, telles que les valeurs ou les styles culturels. Cependant, il met en garde contre la transformation de cette généralisation en stéréotype, qui peut se produire lorsque des membres individuels du groupe sont systématiquement associés à cette généralisation. Pour éviter cela, il propose de mesurer des critères culturels sur un grand

groupe ou un échantillon aléatoire d'individus au sein du groupe, tout en évitant la généralisation basée sur quelques individus seulement (Bennett, 2013).

Bennett souligne également l'importance de distinguer l'analyse des modèles culturels au niveau d'un groupe et l'analyse des caractéristiques individuelles et de la personnalité. Selon lui, les stéréotypes peuvent être évités dans une certaine mesure en utilisant les généralisations culturelles comme des hypothèses provisoires sur la manière dont un membre individuel d'un groupe pourrait se comporter. En effet, les généralisations culturelles font partie intégrante de la perception humaine et ne peuvent être évitées (*ibid.*).

De manière générale, la généralisation implique la consolidation de caractéristiques spécifiques dans une catégorie plus large afin de mieux comprendre le comportement collectif d'un groupe sémantique ou d'une catégorie. Toutefois, généraliser comporte des conséquences négatives dans la mesure où les nuances et les exceptions au sein d'un groupe ou d'une catégorie ne sont pas prises en compte, ce qui peut conduire à des stéréotypes, à des préjugés et à des discriminations.

Nous nous demandons pourquoi nous avons cette tendance à généraliser. Comment pouvons-nous gérer ce facteur avec la nécessité de prendre en considération la spécificité des étudiants ? Y a-t-il des pistes pour y parvenir et comment les trouver ? Voici quelques-unes des questions abordées dans notre étude.

## **2.5 Stéréotypes versus idées reçues**

Pour commencer, nous jugeons nécessaire de faire la distinction entre deux termes qui peuvent prêter à confusion : les stéréotypes et les idées reçues. Selon Ruth Amossy et Anne Herschberg-Pierrot, ces deux concepts sont différents. Les idées reçues sont des croyances préconçues, souvent basées sur des préjugés ou des expériences personnelles limitées, et qui sont généralement partagées par un groupe social. Elles sont considérées comme des connaissances communément admises, sans qu'il y ait nécessairement de preuves ou de justifications objectives pour les soutenir (Amossy et Herschberg-Pierrot 2014 : 20-24). Un exemple d'idée reçue est la croyance que « les asiatiques sont tous bons en mathématiques », qui repose sur un préjugé selon lequel tous les membres d'un groupe ethnique partagent des traits communs.

Nous tenons toutefois à souligner que, bien que certaines études aient suggéré que les Asiatiques ont des résultats supérieurs aux tests de mathématiques en moyenne, cela ne signifie pas que tous les Asiatiques sont bons en mathématiques, ni que les autres groupes ethniques ne peuvent pas être tout aussi doués en mathématiques. En d'autres termes, cette

idée reçue ne peut pas être généralisée à tous les membres d'un groupe ethnique, car cela relève d'un stéréotype.

Les stéréotypes, quant à eux, sont :

Des « images mentales simplifiées et caricaturales associées à un groupe social ou à une catégorie de personnes. Les stéréotypes sont souvent négatifs et peuvent mener à des préjugés et à des discriminations. Ils peuvent être influencés par les idées reçues, mais ils sont plus explicites et plus concrets » (*ibid.* : 25-28).

Un exemple de stéréotype : les femmes sont émotionnelles et faibles. Ce stéréotype est une image mentale simplifiée et caricaturale associée à un groupe social, en l'occurrence les femmes. Il est souvent associé à des préjugés et à des discriminations envers les femmes, en les traitant comme inférieures ou moins capables que les hommes. Ce stéréotype ne tient pas compte des différences individuelles et des capacités uniques de chaque personne, qu'elle soit un homme ou une femme.

Selon Walter Lippmann (1922), un stéréotype est une représentation toute faite, un schème culturel préexistant que chacun utilise pour filtrer la réalité ambiante. Cette définition est proposée par Amossy et Herschberg-Pierrot dans leur ouvrage *Stéréotypes et clichés* (Amossy et Herschberg-Pierrot *op.cit* : 26). Cette définition du stéréotype fait référence à une idée selon laquelle nous avons tendance à interpréter le monde à travers des modèles mentaux simplifiés et préétablis qui ont été transmis par notre culture, notre éducation, notre environnement social, etc. Les stéréotypes sont donc des schémas culturels qui nous permettent de catégoriser et de généraliser des personnes, des groupes, des événements ou des situations en fonction de certains traits, de certaines caractéristiques ou de certaines croyances préconçues.

Pour Jennifer Kerzil et Geneviève Vinsonneau, les stéréotypes sont « des images figées que l'on applique à un groupe humain ». Pour elles, chaque individu est porteur d'un certain nombre de ces images qu'il construit en premier lieu au sujet de son groupe d'appartenance. En citant N. De Smet et N. Rasson, elles montrent d'une part, que les stéréotypes peuvent être utiles car « ils nous permettent d'appréhender la réalité en catégories organisées et éventuellement d'adapter notre comportement en fonction de ces catégories » (Kerzil et Vinsonneau 1993 : 7), et de l'autre part soulignent que les stéréotypes ont le défaut de laisser croire que « le comportement d'un individu est susceptible d'être identifié à partir de la catégorie à laquelle il appartient » (*ibid.* : 82).

Pour Nathalie Auger, les stéréotypes peuvent fournir aux individus un sentiment d'identité et d'appartenance en les aidant à s'identifier à leur groupe de référence et à se

distinguer des autres groupes. Par exemple, un·e étudiant·e qui fait partie d'un groupe de danse peut se sentir fier de son appartenance à ce groupe et se distinguer des autres groupes de danses en adoptant des stéréotypes qui les caractérisent, tels que le style vestimentaire, le genre de musique joué, etc. (Auger, 2003).

Selon Amossy et Herschberg-Pierrot, bien que les stéréotypes puissent être utiles pour appréhender la réalité en catégories organisées et adapter notre comportement en fonction de ces catégories, ils ont le défaut de laisser croire que le comportement d'un individu est susceptible d'être identifié à partir de la catégorie à laquelle il appartient. En outre, ils peuvent favoriser une vision schématique et déformée de l'autre, ce qui entraîne des préjugés (Amossy et Herschberg-Pierrot *op.cit* : 27).

En résumé, nous avons vu que les idées reçues sont des croyances préconçues partagées par un groupe social, alors que les stéréotypes sont des images simplifiées et caricaturales pouvant conduire à des préjugés et des discriminations. Les stéréotypes permettent de classer les personnes, les groupes ou les situations en fonction de caractéristiques préconçues, mais peuvent être considérés comme dangereux lorsqu'ils servent à créer des préjugés ou à exercer une discrimination à l'encontre de personnes.

Au sein de notre développement théorique des concepts relatifs aux représentations sociales, nous avons abordé la question de la pluridisciplinarité de l'étude. En effet, nous avons constaté que les idées mobilisées proviennent d'autres domaines, tels que la psychologie et la sociologie. Par ailleurs, nous avons démontré que notre étude, qui se fonde sur les sciences du langage, peut s'intégrer dans les différentes perspectives proposées par les champs disciplinaires évoqués.

Nous avons ainsi travaillé à établir une conception de la représentation adaptée à nos méthodes de recherche et d'analyse des données. Dans la section suivante, nous exposerons la méthodologie que nous avons employée pour mener à bien notre étude. Nous présenterons ensuite la partie pratique de notre travail, à savoir la phase d'analyse qui nous permettra de mettre en application les différents outils conceptuels que nous avons élaborés.

**TROISIÈME PARTIE :**

**ÉLABORATION DE CORPUS D'ÉNONCÉS ET**

**ANALYSE DES DONNÉES**

# **CHAPITRE TROIS :**

## **3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET PRÉSENTATION DU CORPUS D'ÉNONCÉS DES ENSEIGNANT·E·S**

### **3.1 Introduction**

Dans ce chapitre, nous présentons les considérations éthiques de l'étude, puis la méthodologie utilisée. Notre approche de recherche est à la fois empirique et qualitative. Empirique dans le sens où elle traite des données que nous avons recueillies en situation sous forme d'entretiens, et qualitative dans le sens où nous cherchons à explorer les expériences subjectives des participant·e·s ; cette approche produit des données non numériques, ce qui ne

diminue en rien leur importance. Quant à l'analyse des données, la méthode d'analyse du contenu a été adoptée et sera abordée de manière détaillée dans le chapitre suivant.

### **3.2 Les considérations éthiques de la recherche**

Les principes éthiques qui ont guidé notre étude ont inclus la protection des sujets de recherche ainsi que le respect des normes éthiques scientifiques. Pour atteindre ces objectifs, nous avons mis en œuvre trois principes de base : le consentement informé, la confidentialité et l'anonymat. Puisque notre étude concernait des sujets humains, nous avons considéré qu'il était essentiel de respecter les principes de base de la recherche éthique impliquant des êtres humains. Pour cela, nous avons obtenu l'approbation éthique des participant·e·s et des institutions impliquées.

#### **3.2.1 Le consentement informé**

Jenny Fleming et Karsten Zegwaard mettent en évidence que pour une recherche éthique, le « consentement éclairé » est primordial et repose sur deux éléments essentiels : une information complète et un consentement explicite des participant·e·s. Les participant·e·s doivent être informés en détail sur ce qui leur sera demandé, la façon dont les données seront utilisées ainsi que les possibles conséquences. Ils/elles doivent également donner leur accord de manière active et signée pour prendre part à l'étude, en étant conscients de leurs droits à accéder à leurs informations et de se retirer à tout moment. Les autrices considèrent le processus de consentement informé comme un contrat entre le chercheur ou la chercheuse et les participant·e·s (Fleming et Zegwaard 2018 : 210 - 2011).

Michael Quinn Patton recommande également une divulgation complète des objectifs de l'étude aux participant·e·s, soulignant que les explications erronées ou partielles sont risquées et peuvent ajouter un stress inutile (Patton, 1990).

Dans le cadre de notre étude, nous avons clairement communiqué notre identité, notre intention de recherche, les données collectées auprès des participants, la manière dont elles seraient collectées, le niveau d'engagement demandé, l'utilisation et la divulgation des données, ainsi que les risques potentiels liés à la participation. Bien que nous n'ayons pas documenté ces considérations pour la plupart des méthodes, nous les avons expliquées verbalement aux participant·e·s, qui ont eu le temps de réfléchir avant de décider de participer ou non. Les participant·e·s sollicités par courrier électronique ont reçu ces informations par écrit.

Notre méthode de recherche était ouverte, ce qui signifie que les participant·e·s étaient conscients de notre présence et de l'objet de notre travail pour le cas d'observation, permettant ainsi d'obtenir leur consentement éclairé. Pour les entretiens et les groupes de

discussion, nous avons envoyé un formulaire de consentement aux participant·e·s pour qu'ils/elles le signent, leur demandant l'autorisation d'utiliser les informations fournies pour notre étude. Le même processus a été suivi pour tous les participant·e·s.

Le contenu du formulaire de consentement comprenait : des informations sur le droit de se retirer à tout moment sans raison (y compris le retrait de données déjà fournies), l'assurance que l'identité du/de la participant·e restera confidentielle, la clarté de la propriété des données (les participant·e·s sont propriétaires de leurs données brutes, les chercheurs et chercheuses sont propriétaires des données d'analyse), leur droit d'accès à leurs données, le droit de demander plus d'informations, et des informations sur le processus de plainte (coordonnées du chercheuse ainsi que celles de la directrice de thèse et du comité de suivi) « en annexe ».

### **3.2.2 La confidentialité et l'anonymat**

Nous avons pris soin de protéger l'identité des participant·e·s en maintenant leur anonymat et leur confidentialité. Pour garantir leur anonymat, nous avons évité d'utiliser des déclarations ou des informations qui pourraient les identifier facilement. En ce qui concerne la confidentialité, la chercheuse connaît l'identité des participant·e·s, mais les données ont été anonymisées et leur identité est maintenue confidentielle. Les entretiens, par exemple, sont des situations où seule la confidentialité peut être offerte, car l'identité du participant·e est connue de la chercheuse. Nous avons utilisé les nationalités plutôt que les noms des participant·e·s pour garantir leur anonymat.

## **3.3 La méthodologie de recherche**

Cette partie présente les approches méthodologiques adoptées au cours de l'étude, y compris les mesures prises pour faciliter le déroulement de la recherche, les caractéristiques distinctives de la méthodologie choisie, ainsi que les justifications des choix du corpus, des outils d'enquête et des méthodes d'analyse des données. Centrée sur la démarche qualitative, nous avons opté pour l'utilisation de la technique de l'analyse de contenu pour la description et l'interprétation des données.

### **3.3.1 La méthode qualitative**

Selon Patrick Aspers et Ugo Corte, la recherche qualitative est une approche qui vise à comprendre le sens et la signification que les gens attachent aux phénomènes sociaux, plutôt que de se concentrer uniquement sur des mesures quantifiables. Ils expliquent que ce type de recherche implique plusieurs méthodes et une approche interprétative et naturaliste de son sujet. Elle s'attache à explorer les complexités et les nuances des expériences, des comportements et des attitudes humaines, et s'appuie sur la collecte et l'analyse de données

parfois non numériques telles que des entretiens, des observations et des documents (Aspers et Corte, 2019).

D'après les auteurs, bien qu'il existe de nombreuses définitions de la recherche qualitative, peu d'entre elles traitent de sa particularité d'être « qualitative » car il existe des caractéristiques clés qui rendent la recherche qualitative « qualitative ». Notamment :

- La focalisation sur les expériences subjectives des participant·e·s qui cherche à comprendre les expériences subjectives des individus ou des groupes et les significations qu'ils attachent aux phénomènes sociaux,
- l'emphase sur le contexte qui permet de reconnaître l'importance du contexte social, culturel et historique qui façonne les expériences et les comportements humains,
- l'utilisation de données non numériques sur lesquelles ce type de recherche est basé. Cela concernant la collecte et l'analyse de données non numériques telles que des entretiens, des observations et des documents,
- la conception de recherche itérative et flexible permettant au chercheur et chercheuse d'adapter son approche au fur et à mesure qu'il/elle acquiert des connaissances et une compréhension à partir de ses données,
- l'analyse inductive des données implique souvent une approche inductive permettant aux thèmes et aux modèles d'émerger des données plutôt que d'imposer des catégories ou des hypothèses préconçues (*ibid.*).

Parmi les définitions proposées par les auteurs, nous trouvons celles de Norman Denzin et Yvonna Lincoln qui considèrent que la recherche qualitative implique l'utilisation réfléchie et la collecte d'une variété de matériaux empiriques (Denzin et Lincoln, 2005). Ces matériaux permettent de décrire des moments et des significations routiniers et problématiques dans la vie des individus. Elle est qualifiée d'interprétative et descriptive car elle se concentre sur la compréhension des perceptions et des significations des participant·e·s (Mays et Pope, 1995).

Ce type de recherche est particulièrement adaptée pour l'étude d'un petit nombre de cas et pour comprendre les expériences, perspectives et significations d'un sujet, souvent à travers le point de vue des participant·e·s (Silverman et Marvasti, 2008). Ainsi, elle peut s'avérer très utile pour approfondir la compréhension des phénomènes sociaux complexes, mais, elle est subjective et biaisée, car elle implique souvent l'interprétation personnelle du chercheur ou chercheuse.

### **3.3.2 Les instruments de collecte de données.**

Lors de la collecte des données, la façon dont les personnes interrogées interagissent avec les chercheurs et chercheuses, que ce soit de manière verbale ou non verbale, pourrait avoir une incidence sur les données recueillies, ce qui pourrait modifier les résultats de la recherche. Il convient de formuler les questions de manière appropriée et de les adapter à la méthode de référence afin que le chercheur puisse comprendre les phénomènes en cours d'étude (Morse et Richards, 2002).

Pour notre étude, nous avons utilisé trois instruments pour la collecte des données. À savoir les entretiens, les groupes de discussion et l'observation. Cependant, nous tenons à reconnaître que les données recueillies à l'aide des instruments que nous avons mentionnés peuvent être influencées d'une part par les biais des informateurs, leur difficulté à s'exprimer ou leur besoin de vouloir faire 'bon figure' auprès du chercheur (Goffman, 1967), et d'autre part par la subjectivité du chercheur ou de la chercheuse.

### **3.3.3 La description d'échantillon**

L'échantillon qualitatif décrit par Sophie Duchesne est constitué d'individus représentatifs des groupes sociaux et des cultures auxquels ils appartiennent. Pour cette étude, l'échantillon de la population enseignante a été sélectionné en incluant des enseignant·e·s de sexes masculin et féminin âgés entre 25 et 60 ans, de cinq origines différentes mais partageant tous la culture française.

L'échantillon de la population étudiante, quant à lui, était composé d'étudiant·e·s étranger·e·s de sexes masculin et féminin âgés entre 19 et 40 ans, provenant de 16 pays différents et ayant des cultures et des niveaux de maîtrise de la langue française variés. Ainsi, cet échantillon est qualifié d'hétérogène car il est représentatif de la diversité en termes de culture, d'âge, de sexe et de niveau de maîtrise de la langue française.

Les enseignant·e·s sélectionnés proviennent principalement des départements de FLE, des sciences du langage et de Média langue, tandis que les étudiant·e·s sont de niveau master, inscrits dans des classes de FLE ou ayant appris le français comme langue étrangère, y compris dans le cadre du programme Erasmus au sein du département de sciences du langage. Nous estimons important de noter que, nous n'avons pas étudié l'ensemble de la population des enseignant·e·s ni celle des étudiant·e·s à l'université où nous avons mené notre recherche, mais plutôt des composantes non strictement représentatives, mais caractéristiques de la population.

Cette étude a utilisé une méthode d'échantillonnage proposée par Luc van Campenhoudt, Jacques Marquet et Raymond Quivy, qui propose trois possibilités pour choisir

un échantillon : étudier la totalité de la population, étudier un échantillon représentatif de la population ou étudier des composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population (Quivy et *al.*, 2017).

Selon François Beck, la représentativité est considérée comme une valeur fondamentale pour les enquêtes en population générale, qui peuvent être atteintes par diverses méthodes (Beck, 2006). Dans le cas présent, l'étude a porté sur un échantillon spécifique d'enseignant·e·s de département de FLE et de sciences du langage, car il aurait également fallu plus de ressources en termes de déplacements et d'heures accablantes en termes d'analyse des données. De plus, la pandémie de coronavirus a également eu un impact négatif sur la prise de contact avec les participants, car elle a entraîné la fermeture temporaire de l'université.

### **3.4 Le recueil des données qualitatives : l'entretien, le group de discussion (focus group) et l'observation.**

Il existe plusieurs façons de collecter des données qualitatives, comme les entretiens individuels et collectifs, l'observation et l'ethnographie. Selon l'autrice, Pamela B. Kleiber (2004), les entretiens collectifs peuvent aider à clarifier les résultats d'autres méthodes de collecte de données, comme les sondages. Les entretiens collectifs se font généralement avec six à dix participant·e·s qui ont des caractéristiques similaires, mais pas représentatives (Marczyk et *al.*, 2005). Pour assurer que les thèmes communs ressortent, trois à cinq entretiens collectifs sur le même sujet suffisent. Pour cette étude, nous avons choisi d'utiliser des entretiens individuels ciblés, des groupes de discussion et des techniques d'observation. Nous avons également enregistré les entretiens et utilisé les transcriptions pour notre corpus.

#### **3.4.1 L'entretien collectif et le groupe de discussion hétérogène**

La recherche par groupe de discussion est une méthode couramment utilisée pour collecter des données qualitatives en rassemblant un petit groupe de personnes pour discuter d'un sujet ou d'un ensemble de questions. Cette méthode informelle permet de comprendre les raisons, les perceptions, les justifications et le raisonnement des personnes impliquées, en plus d'identifier des séquences thématiques ou argumentatives qui aident à saisir l'articulation entre les opinions et les justifications (Wilkinson, 2004).

De nombreux auteurs et autrices ont souligné l'utilité de cette méthode pour comprendre les significations et les désaccords partagés dans un groupe, ainsi que pour comparer les résultats obtenus par d'autres méthodes d'entretiens. Lefébure (2011) et Haegel (2005) en particulier, ont expliqué que la méthode de groupe de discussion permettait de tirer parti de la diversité des idées et des différentes perspectives des participant·e·s, ainsi que de la

capacité de collecter et d'analyser efficacement les données sur les questions sociales et culturelles.

Ainsi, dans le cadre de notre étude sur le comportement des étudiant·e·s de différentes cultures et nationalités, nous avons choisi d'utiliser la méthode de groupe de discussion. En utilisant cette méthode, nous avons pu recueillir des informations à partir des opinions et des arguments divers soulevés par les étudiant·e·s lors des discussions. Pour mener notre de groupe de discussion, nous avons utilisé deux techniques : le questionnement et l'activité en groupe. Le questionnement nous a permis de connaître le point de vue de chaque personne présente à travers un débat d'opinion. L'activité en groupe nous a permis de prendre du recul et de faire d'observations simples du comportement des participant·e·s.

Date	Heure	Lieu	Sujet	No. de participant·e·s	Groupe de participant·e·s
10/3/2020	12.00-13.00	Média Langue	Malentendus et interactions enseignant·e-étudiant·e	7	Etudiant·e·s en Master 1 (Erasmus / + Sciences du Langage)

Agenda	Durée
Introduction (5 minutes) a. Présentation des participant·e·s b. Objectifs de la discussion c. Règles de la discussion	5 minutes
Malentendus entre enseignant·e·s et étudiant·e·s (15 minutes) a. Quels sont les malentendus les plus courants que vous avez rencontrés en tant qu'étudiant·e étranger·e ? b. Comment les avez-vous résolus ? c. Quelles sont les stratégies que les enseignant·e·s peuvent utiliser pour éviter les malentendus ?	15 minutes
Interactions enseignant·e·s-étudiant·e·s (15 minutes) a. Comment décririez-vous une interaction réussie entre un enseignant·e· et un étudiant·e ? b. Quels sont les comportements des enseignant·e·s que vous appréciez le plus ? c. Comment les enseignant·e·s peuvent-ils /elles créer un environnement d'apprentissage positif et encourageant pour les étudiant·e·s étranger·e·s ?	15 minutes
Expériences personnelles (15 minutes) a. Partagez une expérience personnelle où vous avez mal compris ou été mal compris par un·e enseignant·e ou un·e étudiant·e b. Comment avez-vous résolu ce malentendu ? c. Que pouvez-vous faire pour éviter de tels malentendus à l'avenir ?	15 minutes
Conclusion (10 minutes) a. Récapitulation des points clés b. Suggestions pour améliorer la communication entre enseignant·e·s et étudiant·e·s étranger·e·s c. Remerciements et clôture de la discussion.	10 minutes

Tableau 3: Grille de focus group

### 3.4.2 L'entretien

Alain Blanchet et Anne Gotman, ont défini l'entretien comme une méthode de recherche et d'enquête particulièrement utile lorsque l'enquêteur souhaite analyser la perception des participant·e·s quant à leurs pratiques, leurs expériences ou lorsqu'il souhaite déterminer les valeurs et les normes qu'ils valorisent (Blanchet et Gotman, 2007).

Cette méthode se révèle particulièrement appropriée pour étudier l'individu ou de petits groupes. En effet, par le biais de l'entretien, il est possible d'obtenir des informations précieuses sur les points de vue des enseignant·e·s de langues, sur leurs comportements en cours et sur les différentes représentations qu'ils se sont construites au cours de leur apprentissage.

Pour Quivy et Van Campenhoudt, cette méthode permet :

« L'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences » (Quivy et Van Campenhoudt 2011 : 16)

Ainsi, l'entretien se révèle être une méthode de recherche particulièrement riche et précieuse pour comprendre les perceptions et les comportements des individus et des petits groupes. Elle permet d'appréhender leur système de valeurs, leurs normes et leurs interprétations des situations auxquelles ils font face<sup>24</sup>.

### 3.4.2.1 Entretien exploratoire

Lorsqu'il s'agit de préparer des entretiens, il est essentiel de s'assurer que le processus soit aussi efficace que possible afin de recueillir des informations pertinentes et utiles. Pour cette raison, nous avons décidé d'entreprendre une démarche d'entretiens exploratoires auprès d'un enseignant bénévole du français langue étrangère ainsi que trois étudiant·e·s du programme d'échange Erasmus.

Ces entretiens exploratoires ont été réalisés au Centre Média-Langue les 6 et 13 février 2020, pendant la pause de midi en fonction de la disponibilité des participant·e·s, et ont duré entre 15 et 20 minutes en moyenne. Cette étape expérimentale était pertinente car elle nous a permis d'identifier plusieurs difficultés potentielles liées à la gestion du temps, aux questions mal formulées, aux outils d'enregistrement des données, ainsi qu'à la possibilité d'influencer les réponses des participant·e·s.

En analysant les résultats de ces entretiens exploratoires, nous avons pu apporter des améliorations significatives et développer des idées qui ont été intégrées dans l'entretien final. Les retours que nous avons obtenus nous ont également permis d'avoir une idée plus claire de ce que nous attendions des participant·e·s, nous permettant de reformuler certaines questions de manière plus précise et adaptée à notre objectif.

---

<sup>24</sup> Résumé du livre en ligne « Manuel de recherche en sciences sociales » de Quivy et Campenhoudt-p.16

Pour garantir le bon déroulement de l'entretien, nous avons également décidé d'utiliser un guide d'entretien qui se trouve en annexe. Ce guide nous a permis de structurer notre démarche et de nous assurer que toutes les informations nécessaires soient recueillies de manière cohérente.

### **3.4.2.2 Entretien individuel (Semi directif ciblé)**

Dans le cadre de notre recherche, nous avons mené des entretiens individuels avec des enseignant·e·s expérimentés et des étudiant·e·s afin de comprendre leurs opinions et recueillir des informations sur les expériences d'apprentissage et d'enseignement dans un contexte multiculturel. Nous avons choisi cette méthode en raison de son interactivité, qui nous a permis d'obtenir des données riches et détaillées. Pendant les entretiens, nous avons posé des questions semi-ouvertes qui ont encouragé les interviewés à partager leurs expériences personnelles et professionnelles sur des thèmes tels que les compétences interculturelles, les comportements en cours et les cultures.

Nous avons utilisé un guide d'entretien contenant huit questions pour les enseignant·e·s et six questions pour les étudiant·e·s, qui étaient basées sur des expériences personnelles. Nous avons interrogé un total de 30 étudiant·e·s âgés de 19 à 40 ans et 13 enseignant·e·s âgés de 25 à 60 ans. La plupart des entretiens ont été menés en face à face, bien que certains aient été effectués en ligne à la demande de l'interviewé ou en raison de circonstances spécifiques.

Les participant·e·s ont été informés que les conversations seraient enregistrées à des fins académiques et qu'ils/elles pouvaient accepter ou refuser l'enregistrement et rester anonymes. Les enseignant·e·s ont signé une autorisation d'utiliser les remarques qu'ils avaient faites lors des entretiens sous couvert d'anonymat.

### **3.4.2.3 La préparation de guide d'entretien**

Un guide d'entretien a été élaboré pour mieux appréhender les sujets de notre étude à travers des questions semi-ouvertes « en annexe ». Nous avons préparé deux guides distincts, l'un pour les enseignant·e·s et l'autre pour les étudiant·e·s. Ces guides sont constitués de deux parties : la première comporte des questions portant sur l'âge, le sexe, le département, le niveau de compétence en langue et les langues parlées, tandis que la seconde partie aborde de manière plus approfondie les compétences interculturelles, les malentendus, les comportements et les interactions enseignant·e-étudiant·e.

Afin de ne pas biaiser les réponses, nous avons inclus des informations sur la chercheuse et l'objet de l'étude, mais aucune information susceptible d'influencer les participant·e·s. Nous avons également obtenu l'autorisation d'enregistrer l'entretien et

expliqué les règles de confidentialité. Nous avons commencé par des questions générales pour mettre les participant·e·s à l'aise, puis nous avons enchaîné avec des questions plus spécifiques portant sur les thèmes choisis. Enfin, nous avons sollicité les participant·e·s pour avoir leur retour sur l'entretien en général.

Pour présenter les résultats, nous avons utilisé deux tableaux récapitulatifs, présentant de façon claire et détaillée les informations sur les participant·e·s, avec des codes couleur pour faciliter leur lecture.

R	Nationalité	Âge	Sexe	Niveau du Français selon CECLR	Nombre de langues parlées	Date/mode	Heure	Durée
1.	Afghanistan	-	H	B1	4	14.02.2020 F/F	13.30	12min
2.	Algérienne	26	F	C2	3	28.01.2020 F/F	12.00	14min
3.	Allemand	25	H	C1	3	11.02.2020 F/F	15.33	27min
4.	Américaine	39	F	A2	2	27.02.2020 F/F	13.10	25Min
5.	Arménien	29	H	A2-B1	3	14.02.2020 F/F	12.20	9min
6.	Chinois (a)	26	H	C1	5	05.03.2020 F/F	10.20	10min
7.	Chinois(b)	28	H	C1	4	05.03.2020 F/F	10.35	15min
8.	Chinoise(a)	25	F	C1	3	05.03.2020 F/F	11.00	13min
9.	Chinoise(b)	23	F	B2	3	10.03.2020 F/F	12.00	10min

10.	Chinoise(c)	26	F	C1	4	13.02.2020 F/F	14.00	14min
11.	Chinoise(d)	26	F	C1	3	05.03.2020 Skype	10.00	12min
12.	Chinoise(e)	27	F	C1	3	13.02.2020 F/F	14.20	16 min
13.	Colombien(a)	23	H	A2-B1	2	14.02.2020 F/F	11.30	19min
14.	Colombien(b)	23	H	B2	4	11.02.2020 F/F	13.00	25min
15.	Colombien(c)	22	H	B1	3	11.02.2020 F/F	13.30	20min
16.	Israélienne	23	F	B2	4	14.02.2020 F/F	12.14	7min
17.	Italien	19	H	A2	4	11.02.2020 F/F	17.12	13min
18.	Kazakhstanais	23	F	B2	3	14.02.2020 F/F	12.00	9min
19.	Kenyan(a)	23	F	B1	4	29.03.2020 F/F	10.00	15min
20.	Kenyan(b)	46	F	C1	4	5.02.2020 Skype	19.00	17min
21.	Roumaine	26	F	C2	2	26.02.2020 F/F	17.30	10min
22.	Russe	25	H	B1	3	14.02.2020 F/F	13.00	6min
23.	Turc (a)	27	H	B2	3	11.02.2020 F/F	17.00	10min

24.	Turc (b)	22	F	B1	3	11.02.2020 F/F	17.29	14min
25.	Tunisienne	27	F	C2	2	11.02.2020 F/F	16.42	25min
26.	Ukrainienne	26	F	C1	5	2.02.2020 F/F	11.00	20min

Tableau 4: Profil des participant·e·s d'entretiens (étudiant·e·s)

No	Nationalité	Sexe	Compétence interculturelle	Nombre de langues parlées	Date/ mode	Heure	Durée
1.	Allemande (A)	F	oui	4	04.03.2020 F/F	13.30	30min
2.	Allemande (B)	F	oui	3	15.04.2020 Zoom	10.00	40min
3.	Franco-allemand	H	oui	3	11.02.2020 F/F	15.33	27min
4.	Française (A)	F	Ne sais pas	2	10.04.2020 Zoom	14.30	35 min
5.	Française (B)	F	oui	2	26.02.2020 F/F	18.40	44 min
6.	Française (C)	F	non	2	02.03.2020 F/F	15.40	28min
7.	Français (A)	H	oui	3	27.02.2020 F/F	12.00	19min
8.	Français (B)	H	oui	3	14.04.2020 Zoom	14.00	45min

9.	Française (D)	F	oui	4	10.04.2020 Skype	15.45	40min
10.	Fran /Italie nne	F	oui	6	25.02.2020 F/F	13.21	24min
11.	Italien	H	oui	4	03.03.2020 F/F	15.30	19min
12.	Roumaine	F	non	2	26.02.2020 F/F	16.00	22min
13.	Tunisienne	F	oui	3	11.02.2020 F/F	16.42	25min

Tableau 5: Profil des participant·e·s d'entretiens (enseignant·e·s)

### 3.5 La prise de contact et la présentation de l'enquête (Entretiens individuels)

Nous avons sollicité la participation d'étudiant·e·s étranger·e·s ainsi que d'enseignant·e·s à travers une invitation à prendre part à des entretiens portant sur des thèmes spécifiques. Cette invitation a été transmise personnellement aux étudiant·e·s à la sortie de leurs cours ou à la bibliothèque, tandis que les enseignant·e·s ont principalement été contacté·e·s par e-mail. Nous leur avons exposé les motifs qui nous ont conduits à les solliciter ainsi que le sujet précis des entretiens, leur laissant le choix de participer ou non à cette démarche. Pour des raisons de commodité, les entretiens ont eu lieu majoritairement dans les bureaux des enseignant·e·s, permettant ainsi de faciliter l'enregistrement des échanges.

### 3.6 La prise de contact et le déroulement du groupe de discussion

Le dix mars, à Média Langues, une discussion a eu lieu entre sept participant·e·s, au lieu des douze prévus en raison de la crise sanitaire liée au coronavirus. La session a duré deux heures, divisée en deux parties d'une heure chacune.

Au cours de la première heure, les participant·e·s ont échangé sur le thème des interactions interculturelles, partageant leurs cultures respectives ainsi que les différents comportements culturels qu'ils/elles ont rencontrés lors de leur apprentissage à l'université. Les étudiant·e·s ont également donné leur avis sur leurs interactions avec les enseignant·e·s, basé sur leur expérience d'apprentissage des langues.

La deuxième session a été consacrée à des activités d'apprentissage guidées par la responsable de Média Langues. Au cours de cette session, les participant·e·s ont observé le comportement des étudiant·e·s et ont rendu des observations simples sans jouer un rôle actif.

À la fin de la session, les participant·e·s ont été remerciés et il leur a été proposé de recevoir les conclusions de l'étude pour ceux qui seraient intéressés. Aucun enregistrement n'a été effectué lors de ces séances afin de permettre aux participant·e·s d'exprimer librement leurs opinions sans crainte que celles-ci ne soient répétées en dehors de la séance, conformément à la demande d'un des participant·e·s. Ensuite, une fiche de groupe a été créée, dans laquelle toutes les informations collectées auprès du groupe ont été enregistrées, y compris les problèmes rencontrés qui seront discutés ultérieurement lors de l'analyse.

Pays d'origine/No.	Niveau de la langue française selon CECLR	Sexe	Âge	Autres langues étrangères parlées
Maroc 1	B2	Homme	27	Arabe, allemand
Allemagne 1	B2	Femme	23	Anglais, allemand
Chine 2	B2, C1	Femme, Homme	23 25	Chinois, allemand Anglais, chinois, allemand, japonais, coréen
France *1	C2	Femme	22	Allemand
Turquie 1	B1	Homme	24	Turc, allemand
Togo 1	C2	Homme	23	Dialecte locale du pays, allemand

Tableau 6: Profil des participant·e·s du focus group

### 3.7 Technique d'observation (non-participante)

La technique d'observation a également été utilisée pour la collecte de données. Nous avons choisi cette méthode pour nous permettre de recueillir des données non verbales (Claude, 2019). Des observations non-participantes concernant les comportements des

participant·e·s ont été faites lors de la séance d’activité du groupe de discussion, sans utiliser d’appareil. Contrairement à l’observation participante, où le chercheur ou chercheuse s’implique dans les activités observées, l’observation non-participante consiste à observer de manière objective et distante, sans participer aux activités observées. Le chercheur ou chercheuse observe les sujets étudiés à partir d’un point de vue extérieur, sans interférer dans leurs comportements.

Le 14 février 2020 de 12h00 à 13h00, nous avons été invités par un enseignant de FLE que nous avions précédemment interviewé et échangé des idées, à assister à une discussion au centre Média Langue. Cette invitation nous a permis d’utiliser la technique de recherche de l’observation non participante pour étudier le groupe sans influencer ni participer à leurs activités. Les observations ont été effectuées passivement à distance, nous permettant de rester le plus objectif possible dans notre étude. Il y avait neuf participant·e·s et les discussions ont été dirigées par l’enseignant. L’ambiance était conviviale car certains des participant·e·s connaissaient déjà la doctorante lors des entretiens précédents ou des groupes de discussion.

Pays d'origine/No.	Niveau de la langue française(CECLR)	Sexe	Âge
Arménie	A2	F	29
Chine	C1	H	25
Colombie	B1	F	23
Israël	B1	F	23
Italie	A2	H	19
Kazakhstan	B2	F	23
Pologne	A2-B1	F	22
Russie	B2	H	25
Turquie	B1	F	22

Tableau 7: Profil des participant·e·s

Lors de la discussion, le thème abordé était les différences interculturelles que les étudiant·e·s ont observées lors de l’apprentissage du FLE ou de tout autre cours de langue à l’université. Les participant·e·s ont également évoqué les cas de malentendus et les comportements des enseignant·e·s lors des interactions avec les étudiant·e·s en cours. Avant

la discussion, une grille structurée a été préparée pour noter les comportements des étudiant·e·s en cours.

Les données recueillies à partir des observations étaient importantes pour l'étude car elles ont permis de confirmer certains éléments précédemment observés lors des entretiens et des discussions de groupe sur les différentes cultures et les caractéristiques individuelles des étudiant·e·s. Les participant·e·s ont identifié des aspects des discussions qui n'étaient pas clairs et ont prévu de demander des éclaircissements après la discussion. La grille suivante d'observation a été utilisée pour enregistrer les données pertinentes pour l'étude.

Date	14/2/2020
Heure	12.00 - 13.00
Objet	Observer les comportements des étudiant·e·s en cours
Thème	Interculturel, malentendus, interactions étudiant·e-enseignant·e
Cours	FLE
Lieu	Média-Langue
Aspect culturel observé	Communication verbale et non-verbale
Comportements observables	Contact visuel, gestes, comportements
Catégories	
Contact visuel	Regarder l'enseignant, regarder les autres étudiant·e·s, regarder vers le bas ou vers le haut, autres
Gestes	Hocha la tête, lever la main, croiser les bras, autres
Comportement	Bavard, peu bavard, participe-pose des questions, ne participe pas-ne pose pas de question, refuse de participer-ne veut pas répondre aux questions ni apporter des contributions/en retrait, autres
Echelle d'évaluation	1 - Aucune communication verbale et non-verbale : l'étudiant·e ne montre aucun signe de communication verbale et non-verbale ; 2 - Communication non-verbale modérée : l'étudiant montre plusieurs signes de communication non-verbale et ils sont clairement visibles ; 3 - Communication verbale/non-verbale élevée : l'étudiant·e montre de nombreux signes de communication verbale/non-verbale et ils sont très clairs

Tableau 8: Grille observation (non participante)

Cependant, cette méthode présente également des limites, notamment le risque de manquer d'informations importantes en raison de la distance de la chercheuse par rapport aux sujets observés, ainsi que le risque de ne pas pouvoir interpréter correctement les comportements observés sans avoir accès aux contextes et aux motivations des sujets. Ce sont

là quelques-unes des préoccupations que nous avons eues quand nous avons utilisé cette méthode.

### **3.8 Le corpus d'énoncés des enseignant·e·s**

Pour cette partie, seul le corpus d'énoncés des enseignant·e·s est concerné. Il servira à la partie analyse.

#### **3.8.1 La définition de corpus**

Dans le domaine de l'analyse linguistique, un corpus est défini comme un ensemble d'énoncés soumis à l'analyse, selon Oswald Ducrot et Jean-Marie Schaeffer (1995 : 50). Plus précisément, un énoncé se réfère à la réalisation d'une phrase dans une situation spécifique (*ibid.* : 250). Selon le dictionnaire *Le Petit Robert*, un corpus est un ensemble limité d'éléments, tels que des énoncés, sur lesquels se base l'étude d'un phénomène linguistique (1989). Bien que le terme corpus soit généralement utilisé pour désigner un ensemble raisonné de textes, il peut également se référer à des données collectées, examinées et organisées, telles que des enregistrements d'entretiens, dans le cas d'une étude.

Dans notre étude, le corpus se définit comme un assemblage de données verbales effectuées en français, ayant pour but de rendre possible un travail de réflexion et d'analyse de la co-construction discursive des représentations sociales portant sur des objets linguistiques précis. Ces données verbales résultent d'une tâche déterminée qui a été sollicitée auprès des participant·e·s, à savoir la prise de parole dans le cadre d'un entretien de recherche. De fait, un corpus est un outil indispensable pour les chercheurs et chercheuses en sciences du langage, permettant d'analyser les différentes manifestations du langage dans un contexte donné, afin de mieux comprendre les phénomènes linguistiques et discursifs.

#### **3.8.2 La construction du corpus**

La sélection des participant·e·s pour les entretiens a été effectuée sur la base de leur désir de participer. Sur les quarante étudiant·e·s sollicité·e·s, seuls vingt-neuf ont accepté d'être interviewés, tandis que sur les trente enseignant·e·s sollicité·e·s, seulement quatorze ont accepté. Lors de la transcription des entretiens, il est apparu que certains contenus n'étaient pas pertinents pour notre étude, car les participant·e·s ont dérivé la discussion vers des thèmes qui ne correspondaient pas aux objectifs de notre recherche. Nous avons donc décidé de ne pas transcrire tous les entretiens.

Thibaut Rioufreyt souligne l'importance de faire un choix réfléchi quant à la transcription des entretiens plutôt que de simplement suivre une routine de recherche habituelle. Bien qu'une transcription fidèle et complète de l'entretien soit recommandée, elle ne doit pas être considérée comme une obligation absolue (Rioufreyt, 2016). Pour Rioufreyt,

il est préférable de commencer par transcrire intégralement les entretiens les plus pertinents plutôt que de tout transcrire, au risque de perdre de vue les objectifs de recherche. Pour l'auteur, la transcription systématique de tous les entretiens peut être un moyen de gérer l'anxiété liée au matériel, mais cela peut également conduire à une perte de concentration sur les questions de recherche. L'auteur estime essentiel de prendre du recul et de réfléchir aux objectifs de l'étude avant de décider de la transcription la plus utile (*ibid.*).

Nous avons décidé de transcrire intégralement les entretiens les plus pertinents pour notre étude et intéressants de notre point de vue. Nous avons donc opté pour des données qui correspondaient à nos besoins de recherche pour constituer un corpus qui nous permettrait de faire des comparaisons et qui faciliterait également leur analyse ainsi que leur interprétation. Ainsi, le corpus final comprend vingt-six entretiens dans le cas des étudiant·e·s, avec douze nationalités représentées, et treize entretiens dans le cas des enseignant·e·s avec cinq nationalités représentées.

Afin d'éviter d'être submergé·e·s par la quantité de transcription à faire, nous avons fait la transcription dès que possible après chaque entretien et avons également utilisé les notes prises pendant les entretiens pour compléter les parties des enregistrements qui n'étaient pas claires, en particulier concernant les prononciations.

Nous avons remarqué en écoutant les enregistrements que certains étudiant·e·s ont des difficultés avec certaines prononciations, par exemple, il y a des étudiant·e·s chinois qui ne différencient pas les sons g, t, r, d, c. Pour certains des étudiant·e·s colombien·ne·s, il était difficile de savoir s'ils voulaient dire « jeunes » ou « gens » et certains avaient également du mal avec le mot « aujourd'hui ». Nous avons supposé que les difficultés pouvaient être liées à l'aspect de la transposition des connaissances linguistiques de leur langue maternelle sur le français. Nous avons également pris en compte les problèmes liés à l'influence/au transfert inter/linguistique car il était important d'identifier le sens correct de ce qu'ils voulaient dire pour nous permettre de faire des transcriptions avec justesse (Bourdieu, 1993).

### **3.9 La transcription des données**

Le terme transcription est un nom féminin dérivé du verbe transcrire. La définition de « transcrire » proposée par le centre national de ressources textuelles et lexicales est « reproduire très exactement, par l'écriture, ce qui à déjà été écrit. Synonyme. *Copier, enregistrer, recopier* ».<sup>25</sup> D'après le dictionnaire *Le Robert* (1996), « transcrire » signifie « copier très exactement en reportant ».

---

<sup>25</sup>Source pour la définition de CNRTL <https://www.cnrtl.fr/definition/transcrire>

### 3.9.1 La transcription mot pour mot (corrigé)

Pour la transcription, nous avons choisi la méthode mot à mot. Cette méthode selon Gaspard Claude « reprend l'ensemble des mots prononcés par la personne interrogée. Il s'agit ici de prendre en compte les remarques annexes aux questions de l'entretien (ex : « C'est parti, on commence l'entretien », « Ça va j'ai bien répondu à votre question ? » La méthode permet aussi de transformer les « j'veux pas » en « je ne veux pas » et la suppression des hésitations comme « heu...» ainsi que les répétitions, les erreurs de langage, les hésitations et les remarques annexes » (Claude, 2018).<sup>26</sup>

Ces éléments linguistiques de la langue parlée étaient les plus visibles dans les enregistrements des entretiens avec les enseignant·e·s dont la majorité était de nationalité française. Cette méthode nous a permis de conserver les données collectées telles quelles étaient sans altération de sens telles qu'élaborées par les personnes interrogées qui seraient utiles à des fins de comparaison lors de l'analyse.

### 3.9.2 oTranscribe

Notre transcription a été effectuée manuellement mais avec l'utilisation d'une application gratuite en ligne appelée *oTranscribe* que nous avons trouvées sur Google. L'application ne fait pas la transcription, elle fonctionne de la même manière que le lecteur audio sur l'ordinateur mais avec plus de fonctionnalités. Par exemple, la touche ESC fonctionne à la fois comme un bouton de pause et de lecture. Cela nous a permis d'arrêter et de commencer à écouter plus facilement pendant que nous tapions et relisions notre texte. Lorsque nous avons appuyé sur la touche *Play* après avoir fait une pause, *oTranscribe* s'est automatiquement rembobiné de quelques secondes. Cette fonction nous a permis de gagner du temps.

Grâce à la fonction d'horodatage (Control + J), nous avons pu modifier les textes plus facilement. Cette fonction nous a également été utile lorsque nous ne pouvions pas entendre clairement une partie de l'audio, car nous pouvions insérer un rappel de l'heure dans notre transcription pour y revenir plus tard. Cela nous a permis de comprendre certains mots mal prononcés et de continuer la transcription sans oublier où nous devions revenir pour revoir le texte. De plus, même si l'audio n'a pas été enregistré dans le programme, le texte a été automatiquement sauvegardé. Lorsque notre ordinateur s'est éteint brusquement en raison de l'installation automatique des mises à jour, nous avons pu récupérer le travail dactylographié

---

<sup>26</sup> Les exemples ont été extraits de <https://www.scribbr.fr/methodologie/retranscription-entretien/>

qui avait été automatiquement sauvegardé sur le site web du logiciel. Nous avons ainsi retrouvé l'ensemble de notre travail dactylographié sauvegardé.

### **3.9.3 Les difficultés rencontrées de la méthodologie à la retranscription**

Tout au long de ce travail et plus précisément lors de cette partie méthodologique, nous avons rencontré plusieurs difficultés liées à l'organisation, aux entretiens et à la retranscription. Cette partie sera donc consacrée à les exposer.

#### **3.9.3.1 Difficultés organisationnelles**

Pendant les discussions de groupe, nous avons rencontré diverses difficultés liées à la capacité de rassembler des étudiant·e·s de nationalités différentes en même temps. En outre, nous n'avons pas pu enregistrer les discussions car certains étudiant·e·s ne se sentaient pas à l'aise d'être enregistré·e·s. De plus, certains participant·e·s ont rejoint et quitté le groupe à des moments différents, ce qui a perturbé la continuité de la conversation dans certains cas. Pour surmonter ces difficultés, nous avons dû compter entièrement sur l'organisation et la planification proposées par l'équipe de Média Langue, dirigée par la responsable.

#### **3.9.3.2 Difficultés lors des entretiens**

Les enquêtes menées auprès des enseignant·e·s ont rencontré un certain nombre de difficultés, principalement liées aux annulations de dernière minute et aux changements fréquents d'horaires de rendez-vous. Ces problèmes ont principalement touché les enseignant·e·s, certains d'entre eux ayant consenti à être interviewés et à donner rendez-vous, pour finalement se désister ou revenir sur leur décision à la dernière minute.

La situation a été encore compliquée par la grève nationale, qui a conduit plusieurs enseignant·e·s à annuler leur participation. Dans certains cas, la gestion du temps a également été un défi, car les horaires prévus n'ont souvent pas été respectés. Il est arrivé à plusieurs reprises que deux rendez-vous soient proposés à des endroits différents au même moment, sans qu'aucun des enseignant·e·s ne soit disposé à changer de date.

Afin de remédier à ces problèmes, nous avons continué à demander des entretiens à des enseignant·e·s pour compenser ceux qui avaient déjà changé d'avis. Nous avons également proposé la possibilité de recourir à la vidéoconférence pour faciliter les rendez-vous à distance. Enfin, nous avons accordé plus de temps aux entretiens afin de permettre à ceux qui avaient des choses à ajouter de le faire.

#### **3.9.3.3 Difficultés lors de la retranscription**

Nous avons passé en moyenne 4 heures pour transcrire des enregistrements de 40 minutes parmi les plus longs, ce qui équivaut à environ une heure pour transcrire 10 minutes.

Cependant, cela était pour les enregistrements des participant·e·s ayant un bon niveau de français.

La transcription des enregistrements d'entretiens avec des étudiant·e·s étranger·e·s a été plus fastidieuse en raison de leurs problèmes de prononciation. Nous avons dû écouter ces enregistrements de manière répétitive pour nous assurer de bien comprendre les mots que les étudiant·e·s ont essayé d'expliquer. Dans ces cas-là, nous avons passé environ 2 heures pour transcrire 10 minutes.

Une autre difficulté que nous avons rencontrée concerne les enregistrements réalisés en anglais. Certains des étudiant·e·s que nous avons interrogés, principalement des étudiant·e·s du programme Erasmus ou du département de FLE, ont préféré être interviewés en anglais afin d'éviter des malentendus en raison de leur capacité limitée à exprimer efficacement leurs idées en français. Pour ces cas, nous avons dû d'abord retranscrire l'enregistrement en anglais, puis le traduire en français. Nous avions peur de perdre le sens ou l'intention du participant·e lors de la traduction car certaines expressions en anglais ne rendent pas le même sens une fois traduites en français. Voici un exemple :

**Exemple 1.** Etudiante Américaine- utilisation du mot « like », de l'expression « you know » et un idiome (turntables)

1. *So I've like had some exposure. I had some experience speaking French*
2. *Before I came to the class, so I wasn't a complete beginner...*
3. *They're American. OK. But there's more to being American than what people think.*
4. *Yeah, that sucks; I mean being judged and all...*
5. *I was telling somebody recently what we had when I was there in the department three years ago, the teacher would give you an option of doing a presentation. And so she would like*
7. *Say, like, oh, you know, I wished she shouldn't say options. She would assign people like, you know,*
8. *Okay, next week. So you're doing, you know, please do a presentation on blah, blah, blah.*
9. *And every single time, no one would come prepared. And I kept saying to my husband when*
10. *I got home, if the teacher told me to like do something and when she told me to do it, I'll you*
11. *Better believe I spent that weekend practicing and putting a PowerPoint together. And I*
12. *Couldn't believe that people were not following the request of the teacher. Like, I couldn't*
13. *Think like you know?*
14. *Because when people say, oh, yeah, oh, yes, you are so American. I think like whatever.*
15. *They think just because you are American you are you know? Yeah. But I think it's also me*
16. *too because I. I'm loud and I. Yeah, I think so. Have lots of energy. And so I'm just not*
17. *"typically" French. And so I think because of that I think people say Oh, she's so*
18. *American. Well no, it's just that I'm not just American...I have a personality too.*
19. *I wanted to turn the table to sort of mirror the type of behavior I appreciate, you know, as a*
20. *Student. So anyway, that's cool. Yeah, yeah, yeah. Well, I don't know. She liked it, but*

21. *anyway, so.*

#### **Notre traduction française**

1. *J'ai été familiarisée. J'ai eu quelques expériences pour parler français*
2. *avant de venir en classe, donc je n'étais pas un grand débutant ...*
3. *Ils sont américains. D'accord. Mais, être Américain, c'est bien plus que ce que les gens pensent.*
4. *Ouais, c'est nul, je veux dire être jugé et tout ça...*
5. *Je disais récemment à quelqu'un ce que nous faisions quand j'étais au département*
6. *il y a trois ans, l'enseignante vous a donné le choix de faire une présentation. Et donc elle*
7. *dit, comme ça, oh, vous savez, je souhaiterais qu'elle ne dise pas choix. Elle assignait aux gens, vous voyez,*
8. *d'accord, la semaine prochaine. Donc vous faites, vous savez, s'il vous plaît, faites une présentation sur tel sujet, etc.*
9. *Et à chaque fois, personne ne venait préparé. Et je ne cessais de dire à mon mari quand je rentrais*
10. *chez moi que si l'enseignante me demandait de faire quelque chose et que lorsqu'elle me le disait,*
11. *je passerais tout le week-end à m'entraîner et à préparer une présentation PowerPoint. Et je ne*
12. *pouvais pas croire que les gens ne suivaient pas la demande de l'enseignante.*
13. *Comme je ne pouvais pas y penser, vous comprenez ?*
14. *Parce que quand les gens disent, oh, ouais, oh, oui, tu es vraiment Américaine. Je pense, peu importe.*
15. *Ils pensent que parce que vous êtes Américaine, vous vous voyez ? Ouais. Mais je pense*
16. *que c'est moi aussi parce que je suis bruyant et j'ai beaucoup d'énergie. Et donc je ne suis*
17. *pas "typiquement" français. Et donc je pense que c'est pour ça que les gens disent, oh, elle est très*
18. *américaine. Eh bien non, c'est juste que je ne suis pas seulement américaine... J'ai aussi une personnalité.*
19. *Je voulais retourner la situation pour refléter le type de comportement que j'apprécie, vous savez, en tant qu'étudiante.*
20. *Alors, de toute façon, c'est cool. Ouais, ouais, ouais. Eh bien, je ne sais pas. Elle a aimé ça, mais*
21. *de toute façon, alors.*

Selon John Mcwhorter,<sup>27</sup> nous pourrions considérer cette version de *like* comme employé par la participante, comme essentielle pour renforcer l'idée énonçant un fait (Mcwhorter 2016 : 34). Dans le même discours, il y a aussi une utilisation répétée de *you know* « vous savez » qui peut être expliqué comme un « marqueur de reconnaissance ». *You know* donne aux autres l'idée que vous avez une sorte de partage de connaissances avec eux. Les gens l'utilisent pour montrer qu'ils/elles ont une compréhension commune. Parfois, les gens utilisent un marqueur de reconnaissance parce qu'ils/elles veulent savoir si vous êtes d'accord avec eux. D'autres fois, ils/elles l'utilisent pour remplir des espaces dans une conversation ou une discussion. Dire *you know* « vous savez » donne au locuteur ou locutrice le temps de penser à ce qu'il/elle va dire ensuite (Russell, 2017). Les deux expressions figurent dans des entretiens menés en anglais et c'est pourquoi, tout en essayant de traduire

<sup>27</sup>John Mcwhorter enseigne la linguistique à Columbia University et est l'auteur du livre Words on the Move.

les mots avec justesse, notre objectif était principalement d'interpréter le sens tel que nous le comprenions.

Nous passons à présent au chapitre suivant, qui traitera de l'analyse des données. L'analyse se fera à l'aide d'un logiciel de traitement des données permettant l'analyse et l'interprétation des données linguistiques. Il existe différents logiciels pour l'analyse de ce type de données telles que *Lexico 3*, *Iramuteq*, entre autres. Cependant, nous avons choisi *Tropes* en raison de sa capacité à effectuer des analyses lexicales, morphosyntaxiques et sémantiques, et aussi pour sa capacité à catégoriser les différents textes et fournir des figures et des représentations graphiques utiles pour notre étude.

### **3.10 Quelques éléments sur le fonctionnement de logiciel *Tropes***

*Tropes* est un logiciel de traitement du langage naturel qui utilise l'analyse syntaxique pour comprendre la structure grammaticale des phrases, et des techniques de traitement sémantique permettant de comprendre le sens des mots et des phrases dans un texte. Il utilise des ontologies qui permettent d'associer des concepts à des mots et des phrases ainsi que des techniques d'extraction de concepts pour identifier les concepts clés. Il fait également appel à des techniques d'analyse thématique qui lui permettent d'identifier les principaux thèmes du texte et de classer automatiquement les textes en fonction de leur contenu.

Le logiciel *Tropes* est également en mesure d'effectuer des analyses lexicales et de morphosyntaxe des textes. L'analyse lexicale consiste à extraire les mots clés et les concepts importants d'un texte. Ainsi, il est possible d'identifier les mots et les phrases les plus pertinents, de même que les relations entre ces mots et ces phrases. Quant à l'analyse morphosyntaxique, le logiciel permet de comprendre les structures grammaticales des phrases et la manière dont les mots sont liés les uns aux autres.

Grâce à des techniques avancées d'analyse syntaxique, le logiciel organise automatiquement toutes les parties du discours, les phrases, les clauses et les relations de dépendance entre les mots. Tous les résultats obtenus avec ce logiciel sont regroupés en catégories non seulement grammaticales mais aussi linguistiques comme suit : « Stylistique et Rhétorique » qui comprend le style argumentatif, énonciatif, descriptif ou narratif; « Catégories de mots » qui est composé de verbes, connecteurs, pronoms personnels, modalisations, adjectifs qualificatifs ; « Thématique » comprenant univers de références dits 1 et 2 et dont les résultats reposent sur un regroupement à plusieurs niveaux et en fin, « Discursif et Chronologique » qui consiste d'épisodes et éclats. Le logiciel permet également de regrouper en classes d'équivalents, les substantifs (noms communs et/ou noms propres) qui apparaissent fréquemment dans le texte.

Le co-auteur de ce logiciel ainsi que d'*Owl edge*, Pierre Molette<sup>28</sup>, affirme la capacité du logiciel à faire des analyses lexicales, morphosyntaxiques et sémantiques avant de réaliser des opérations statistiques. Les analyses morphosyntaxiques ont pour but d'identifier des catégories grammaticales et de les lemmatiser. Un manuel de référence gratuit de *Tropes* est disponible en ligne pour une consultation sur le fonctionnement du logiciel et fournit plus d'informations sur les méthodes utilisées par le logiciel.<sup>29</sup>

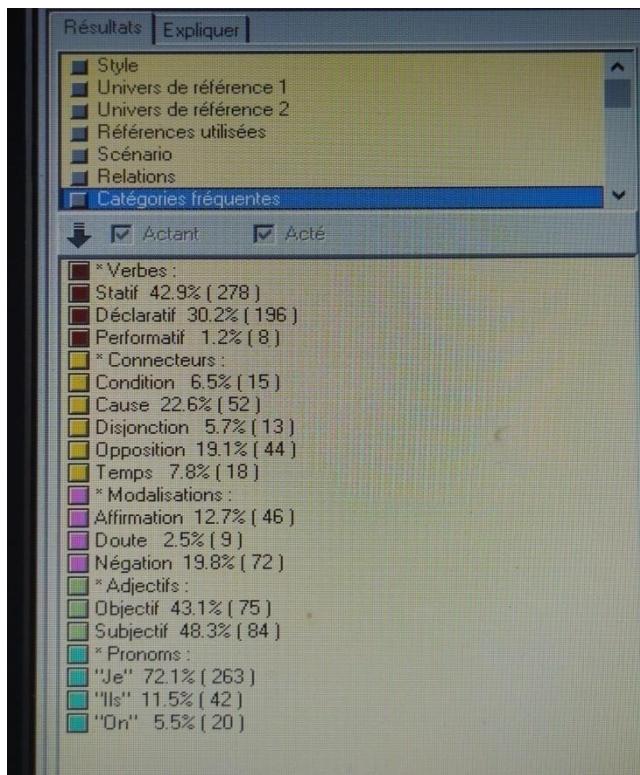


Figure 3: Résultats sur le logiciel *Tropes* : catégories fréquentes

<sup>28</sup>Pierre Molette, De l'APD à Tropes : comment un outil d'analyse de contenu peut évoluer en logiciel de classification sémantique généraliste, 2009, <http://www.tropes.fr/PierreMolette-CommunicationColloquePsychoTarbesJuin2009.pdf>. Site consulté le 12 décembre 2022.

<sup>29</sup>*Tropes, version 8.0, manuel de référence*, 2011, <http://www.tropes.fr/ManuelDeTropesVF800a.pdf>, consulté le 12 ddécembre 2022

## **CHAPITRE QUATRE :**

### **4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES**

#### **4.1 Le choix pour l'analyse des données**

Dans toute recherche, qu'elle soit qualitative ou quantitative, l'analyse des données est une étape importante. Elle implique l'examen attentif des informations collectées afin de les interpréter et d'en extraire des renseignements pertinents qui permettront de répondre aux questions de recherche. L'objectif de l'analyse des données est de découvrir les tendances, les modèles et les liens entre les différentes variables étudiées. Dans notre cas, les données que

nous avons recueillies sont qualitatives et subjectives, et portent sur les représentations sociales et les points de vue. Pour examiner ces données en profondeur, nous avons opté pour l'utilisation de l'analyse de contenu, que nous considérons comme la méthode la plus appropriée. L'analyse du contenu des représentations, telle que nous l'abordons dans ce chapitre, s'inscrit dans une démarche qualitative.

#### **4.2 L'analyse de contenu : définition**

Dans un premier temps, nous tenons à préciser la nuance qui existe entre l'analyse du contenu et l'analyse de contenu d'une représentation sociale. Selon Lilian Negura, le contenu d'une représentation sociale se constitue de tous les éléments d'une représentation alors que l'analyse de contenu constitue la méthode par laquelle ces éléments sont examinés. Pour l'autrice, la première se réfère à la représentation sociale, la seconde au discours. Nous faisons référence, dans notre cas, à la seconde qui correspond à l'analyse du discours ou encore des éléments discursifs (Negura, 2006).

Pour Klaus Krippendorff l'analyse de contenu est « une technique de recherche permettant de faire des inférences reproductibles et validées à partir de textes (ou autre matière significative) dans les contextes de leur utilisation » (Krippendorff 2004 : 18). Autrement dit, cette technique consiste à examiner le contenu d'un texte (ou d'autres types de données, comme des images ou des sons) pour en extraire des informations utiles qui peuvent être utilisées pour mieux comprendre un phénomène ou une situation donnée.

Par exemple, dans le domaine de la linguistique, elle peut être utilisée pour étudier les caractéristiques du discours oral ou écrit. Les chercheurs ou chercheuses peuvent extraire des données linguistiques, telles que les mots, les phrases, les structures grammaticales, les marqueurs de discours et les thèmes, à partir d'un grand nombre de transcriptions de conversations ou d'interviews. Ensuite, ils/elles peuvent utiliser cette technique d'analyse de contenu pour identifier les modèles ou les tendances dans l'utilisation de la langue dans différents contextes, genres ou cultures. Krippendorff met également en avant l'importance de la reproductibilité et de la validité des résultats obtenus par cette méthode de recherche.

Selon Laurence Bardin, l'analyse de contenu consiste en un ensemble de techniques visant à analyser les communications de manière objective et systématique. Cette analyse permet d'obtenir des indicateurs, qu'ils soient quantitatifs ou non, afin d'inférer des connaissances relatives aux conditions de production et de réception des énoncés. Cette technique est particulièrement utile dans le cadre d'une analyse des énoncés pour identifier les représentations sociales et les points de vue des personnes interrogées. Elle permet en effet de

décrire de manière objective et systématique les propos des personnes interrogées, en identifiant des thèmes, des tendances et des nuances dans leurs discours (Bardin, 1977).

Ainsi, les résultats de l'analyse de contenu permettront d'inférer des connaissances sur les conditions de production/réception des énoncés, notamment les attitudes, les croyances, les valeurs et les normes culturelles qui influencent les points de vue des personnes interrogées, ou encore de comprendre la manière dont les points de vue des personnes sont influencés par des facteurs tels que leur culture, leurs expériences vécues et leur environnement social.

Pour Moscovici, le contenu d'une représentation sociale est constitué de trois types d'éléments : les opinions, les attitudes et les stéréotypes (Negura, *op.cit*). L'analyse de contenu peut donc être utilisée pour examiner ces différents éléments et pour comprendre comment ils sont liés les uns aux autres (Moscovici, 1976). Dans les faits, il n'y a pas de règles établies dans l'analyse de contenu, tout dépend des objectifs du chercheur ou chercheuse et de ce qu'il/elle veut mettre en évidence (Berg, 2001).

#### 4.2.1 Les étapes de l'analyse de contenu

Pour mener une analyse de contenu des représentations sociales, le chercheur ou la chercheuse peut suivre une démarche qualitative. Cette démarche consiste à circonscrire et à analyser les contenus représentatifs en utilisant par exemple, la méthode de l'analyse de contenu comme un instrument.

Bardin met en évidence six techniques d'analyse de contenu comme suit (*op.cit*) :

L'analyse de catégorisation : technique de réduction de données à l'aide de codage et d'organisation thématique ;

L'analyse évaluative des assertions, dont l'objectif est d'identifier la signification affective et connotative des mots à partir de trois dimensions bipolaires : bon/mauvais (évaluatif), fort/faible (puissance) et rapide/lent (activité) ;

L'analyse de l'énoncé, qui considère le mot comme un acte, en s'appuyant sur la notion de communication en tant que processus dynamique et non en tant que donnée. Il s'agit de s'intéresser aux énoncés et phrases généraux : analyse syntaxique et paralinguistique (structure des formes grammaticales) ; analyse logique (organisation de la parole) et analyse des éléments atypiques (omissions, silences, répétitions, etc.) ;

- L'analyse de l'expression : aspect formel de la parole, telle que la recherche de l'authenticité d'un document (utilisée, par exemple, en littérature et en histoire) et l'analyse du discours politique ;

- L'analyse des relations : recherche non pas spécifiquement de la fréquence, mais des relations que les éléments textuels ont entre eux, parmi lesquelles ressortent l'analyse des co-occurrences (présence concomitante de deux ou plusieurs éléments dans les mêmes unités de contexte) et l'analyse structurelle (pour identifier l'emplacement des éléments dans le contexte) ; et
- L'analyse de discours, dont le focus peut être : des effets de surface pour identifier la structure profonde (processus de production), pour établir des liens entre les situations dans lesquelles le sujet se trouve (conditions de production) et les manifestations sémantico-syntactiques de la surface discursive ou la déconstruction du discours.

Notre démarche d'analyse se rapproche le plus à la troisième technique d'analyse de contenu proposée par Bardin, qui vise à étudier le sens des énoncés en tenant compte de leur contexte communicatif. Cela la rend pertinente pour l'étude des phénomènes communicatifs liés aux représentations sociales, comme nous l'avons réalisé dans notre recherche, et se rapproche également en quelque sorte de la sixième technique de Bardin sur l'analyse du discours en ce qui concerne les manifestations sémantico-syntactiques de la surface discursive ou la déconstruction du discours.

Pour l'analyse, nous nous sommes servis de la modalisation pour examiner les énoncés des enseignant·e·s interviewé·e·s et dégager leurs points de vue et positionnements par rapport à ce qu'ils/elles ont dit. Cette approche repose sur l'idée que les énoncés ne sont pas simplement des données, mais des actes de langage qui expriment des attitudes et des croyances. Cela rejoint l'approche de l'analyse de l'énoncé proposée par Bardin, qui considère également le mot comme un acte.

En analysant la structure grammaticale des énoncés en fonction du choix des éléments lexicaux utilisés par le personnel enseignant dans leurs énoncés ainsi que l'analyse morphosyntaxique du contenu, nous avons effectué une analyse syntaxique, qui est l'un des aspects de l'analyse de l'énoncé proposée par Bardin. Nous avons également, en quelque sorte, étudié les différentes structures logiques sous-jacentes aux énoncés et les relations entre ces structures lors de l'analyse effectuée à l'aide du logiciel Tropes. Le logiciel nous a permis d'identifier les types de contenus discursifs qui constituent notre corpus, à savoir les contenus descriptifs.

L'analyse de contenu, selon Bardin, devrait être développée de manière continue et progressive en trois phases : pré-analyse ; exploration du matériel ; traitement, inférence et interprétation des résultats (Bardin, 2011).

Les trois phases décrites par l'auteur pour l'analyse de contenu données qualitatives sont les suivantes :

- La phase pré-analyse implique la préparation minutieuse des données avant de commencer l'analyse en question. Elle comprend des étapes telles que la collecte et la sélection des données, la transcription et le codage des données, et la formulation des hypothèses de recherche. L'objectif est de s'assurer que les données sont complètes, fiables et pertinentes pour la recherche concernée.
- Exploration du matériel : cette phase consiste en une analyse approfondie des données en utilisant des techniques d'exploration telles que la classification, la catégorisation, l'indexation, la recherche de schémas et de tendances, etc. L'objectif de cette phase est de découvrir des structures sous-jacentes dans les données et de mettre en évidence les thèmes et les idées qui se dégagent.
- Traitement, inférence et interprétation des résultats : cette troisième phase consiste à interpréter les résultats de l'analyse en utilisant des techniques d'inférence telles que la généralisation, la corroboration, la triangulation, etc. L'objectif de cette phase est de produire des conclusions valides et fiables sur les données, en répondant aux hypothèses de recherche formulées lors de la phase de pré-analyse.

Or, ces trois phases ne sont pas nécessairement linéaires ou séquentielles. Le processus d'analyse peut être itératif, passant d'une phase à l'autre à mesure que de nouvelles données sont recueillies ou que les hypothèses sont ajustées. L'objectif ultime est de produire une interprétation rigoureuse et valide des données qualitatives qui réponde aux objectifs de la recherche.

Notre recherche a commencé par la collecte de données auprès des enseignant·e·s et des étudiant·e·s en utilisant trois instruments différents, à savoir des entretiens et des observations. Nous avons transcrit les données à l'aide du logiciel oTranscribe et les avons classées en différentes catégories grammaticales basées sur des concepts prédéterminés pour l'analyse, plus particulièrement la modalisation.

Nous avons ensuite annoté les données en utilisant différents codes de couleurs pour mettre en évidence les éléments saillants de la modalisation, et avons procédé à l'analyse et à l'interprétation des données en fonction des différentes notions utilisées dans notre étude. Cela nous a permis de renforcer certains points et arguments et de mieux comprendre comment ils étaient liés à nos objectifs de recherche.

Nous nous sommes concentrés sur le corpus des enseignant·e·s car ces derniers constituaient l'objet principal de notre recherche, tandis que le corpus des étudiant·e·s servait

de point de référence pour comparer ou justifier ce qui était dit ou perçu par les enseignant·e·s en termes de comportement des étudiant·e·s par rapport à la culture.

Les modèles de recherche utilisés dans notre étude étaient à la fois descriptifs et interprétatifs. La recherche descriptive se concentre davantage sur le « quoi » du sujet de recherche, tandis que la recherche interprétative repose sur l'hypothèse que la réalité sociale n'est pas singulière ou objective, mais plutôt façonnée par les expériences humaines et les contextes sociaux. Pendant l'analyse, nous avons cherché à révéler les positions et les points de vue du personnel enseignant interviewé concernant leurs propositions, ainsi que les représentations qu'ils/elles ont faites de leurs étudiant·e·s. Cela nous a permis de comprendre certains aspects de l'interaction entre les enseignant·e·s et leurs étudiant·e·s en cours.

#### **4.2.2 Le travail d'analyse**

Ce chapitre présente notre analyse des données, constituées des réponses des enseignant·e·s. Nous ne ferons pas l'analyse d'énoncés des étudiant·e·s car nous sommes intéressés par les représentations des enseignant·e·s. Pour des raisons de validité, le corpus des étudiant·e·s permet de comparer les propos des enseignant·e·s avec ceux des étudiant·e·s.

Dans les deux premiers chapitres, des questions sur les compétences et les pratiques des enseignant·e·s, ainsi que sur les représentations sociales, ont été abordées. Dans cette logique, nous allons continuer dans ce chapitre à aborder cette question des représentations, mais sous une autre perspective. La problématique que nous abordons dans ce chapitre concerne l'influence des représentations sociales des enseignant·e·s sur la manière dont ils/elles désignent à travers leurs énoncés les étudiant·e·s, en particulier les étudiant·e·s étranger·e·s.

Les représentations sociales sont socialement construites et peuvent être biaisées par des stéréotypes et des préjugés, ce qui rend cette question particulièrement importante. Nous nous demandons alors, si les enseignant·e·s parlent, même inconsciemment, de leurs étudiant·e·s, imprégnés de ces représentations et, dans cette hypothèse, ce que cela peut nous dire sur leur subjectivité et ce que cela peut représenter dans le cadre de leur rôle en tant qu'acteurs sociaux?

Pour mener à bien cette analyse, nous proposons d'examiner les modalités de dénomination et de catégorisation utilisées par les enseignant·e·s pour désigner leurs étudiant·e·s. Par modalités, nous entendons les différentes façons de décrire, d'étiqueter ou de classer un élément. Dans ce cadre, nous nous intéressons aux termes, expressions et catégories utilisés pour décrire ou identifier les représentations étudiées.

Pour ce faire, des moyens linguistiques et grammaticaux seront privilégiés, à savoir les déterminants, la modalisation et les éléments qui découlent de la théorie de l'énonciation concernant l'utilisation des pronoms.

En première partie, nous examinerons donc la distinction entre la nomination et la désignation, ainsi que la raison des choix lexicaux, morphosyntaxiques et sémantiques utilisés par les enseignant·e·s à cet effet. Nous aborderons également d'autres questions, telles que les points de vue qui sont étroitement liés à la perspective subjective d'un individu et, en dernier lieu, les éventuels malentendus, au fur et à mesure que nous avancerons dans notre discussion.

#### **4.3 Comment le personnel enseignant désignent-il des étudiant·e·s étranger·e·s à travers leurs énoncés ?**

Nous commençons par une citation de Jodelet sur les représentations sociales, comme suit :

« Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations. Et, de même que, face à ce monde d'objets, de personnes, d'événements ou d'idées, nous ne sommes pas (seulement) équipés d'automatismes, de même ne sommes-nous pas isolés dans un vide social : ce monde, nous le partageons avec les autres, nous nous appuyons sur eux, parfois dans la convergence, parfois dans le conflit, pour le comprendre, le gérer ou l'affronter » (Jodelet 2003 : 47).

En partant de cette citation et en faisant référence au processus d'apprentissage. Il est évident que les enseignant·e·s ne sont pas les seuls acteurs sociaux du processus d'apprentissage. Ils/elles interagissent régulièrement avec leurs étudiant·e·s. dans les processus d'apprentissage et, en tant qu'acteurs sociaux, ils/elles pourraient ainsi être porteurs d'idées préconçues au sujet de leurs étudiant·e·s. Comme mentionné au début de ce chapitre, nous allons examiner les représentations ou idées préconçues dans la manière dont les enseignant·e·s font référence à leurs étudiant·e·s. Pour éviter tout malentendu, nous commencerons par distinguer deux concepts, nommer et désigner.

##### **4.3.1 Nomination et Désignation**

Il arrive que les termes « nommer » et « désigner » soient employés de façon interchangeable, mais cela ne signifie pas nécessairement qu'ils aient le même sens. En effet, plusieurs auteurs et autrices ont proposé différentes définitions qui illustrent cette nuance. Par conséquent, nous allons faire une distinction entre ces deux termes.

Selon Charaudeau et Maingueneau, la désignation est un processus par lequel une association temporaire est établie entre une séquence linguistique et un élément de la réalité, sans qu'il y ait besoin d'un acte préalable ni d'une habitude associative. Cette association n'est pas codée ni mémorisée, par exemple. *La séquence légume avec lequel on fait des frites* est une désignation, contrairement à *pomme de terre* (Charaudeau et Maingueneau 2012 : 163), à l'inverse de la nomination qui consiste à identifier quelque chose sans en fournir de détails supplémentaires.

Céline Leguy souligne également que nommer quelqu'un est un phénomène lié au langage, consistant à attribuer certains sons à une entité (Leguy, 2012). Selon Courbon et Martinez, il existe trois contextes dans lesquels le terme « désigner » peut être utilisé, notamment : porter à la connaissance (Courbon et Martinez 2012 : 61) dont « le premier sens de *désigner*, présent dès le *Richelet*, correspond à l'idée de porter à la connaissance d'autrui, par l'exercice du langage ou non, l'existence d'une réalité. Il s'agit en effet de « donner à connaître »; attribuer une fonction sociale à quelqu'un et être signe de quelque chose (*ibid.* : 62). Nous prenons la première définition de Courbon et Martinez qui véhicule le sens de porter à la connaissance d'autrui.

Quant à la nomination, Courbon et Martinez (*ibid.* : 61), mettent en évidence trois acceptations différentes dont la pertinence est fonction des contextes de leur utilisation. Ces trois contextes sont les suivants :

**Attribuer un nom à un référent** : ce contexte consiste à associer un nom à une réalité, qu'il renvoie à un être animé ou non (*ibid.* : 62). Par exemple, arbre pour « grand végétal dont la tige ligneuse se ramifie à partir d'une certaine hauteur au-dessus du sol » Le dictionnaire *Le Robert* (1996 : 75). Nous tenons à souligner qu'en attribuant un nom, nous faisons exister les choses comme l'a fait remarquer Jean-Paul Sartre (1998), dans son ouvrage, *La responsabilité de l'écrivain*, Verdier.

**Faire mention du nom de quelque chose** : les auteurs et autrices expliquent que faire mention du nom d'une chose signifie dire le nom d'une chose qui en possède déjà un. Cela suppose que l'association entre le nom et la chose à laquelle il se réfère existe déjà et est reconnue. Il s'agit donc simplement de rappeler ou de faire référence à ce nom existant. Un exemple pourrait être lorsque nous parlons d'une personne célèbre comme la reine d'Angleterre « Elizabeth II » ou d'un lieu connu comme « Tour Eiffel » à Paris, ils ont déjà un nom reconnu et associé avec eux, donc nous « faisons mention de leur nom » en les mentionnant dans une conversation.

**Attribuer une fonction sociale à quelqu'un** : par exemple, maman « terme affectueux par lequel on s'adresse à sa mère (notamment les enfants), ou par lequel on la désigne entre intimes » *Le Robert (ibid. : 881)*.

La question de l'acte de nomination est également traitée de manière distincte par d'autres auteurs et autrices. Pour Siblot, Détrie, Siblot et Vérine (2001) ainsi que Françoise Dufour et *al.* (2005), la nomination est définie comme l'acte par lequel un sujet catégorise un référent en l'insérant dans une classe d'objets identifiée dans le lexique. Les auteurs soulignent que l'analyse de l'acte de nommer implique des choix épistémologiques et un positionnement en ce qui concerne le sujet parlant, ses relations aux objets du monde, et aux autres sujets parlants. En d'autres termes, nommer consiste non pas à révéler l'essence des choses ou à apposer des étiquettes sur des objets du monde, mais plutôt à adopter une position par rapport à l'objet nommé et aux autres sujets qui le nomment différemment (Dufour et *al.* 2005 : 153-156).

Ces explications sont pertinentes pour notre étude, qui vise à identifier les représentations des enseignant·e·s à travers le choix des mots dans leurs énoncés. Ainsi, nous avons sélectionné à partir du corpus des exemples représentatifs qui feront l'objet d'une analyse lexicale, morphosyntaxique et sémantique, et qui seront analysés à l'aide du logiciel *Tropes*.

#### **4.3.2 Analyse lexicale : comparaison des termes étudiant·e et apprenant·e**

Lors de nos entretiens avec des enseignant·e·s et de la transcription de leurs données, nous avons remarqué que certains utilisaient le terme « apprenant » tandis que d'autres privilégièrent « étudiant ». Pour mieux comprendre cette différence, nous avons effectué une analyse sur un corpus d'enseignant·e·s en utilisant le logiciel *Tropes*. Notre objectif était de déterminer la fréquence d'utilisation de ces termes et de comprendre comment les enseignant·e·s choisissent leurs mots pour parler de leurs étudiant·e·s, qui peuvent révéler leurs représentations à leur égard. Les résultats de cette analyse automatique comprenaient des variables telles que les différentes catégories existantes et les niveaux d'analyse. Cependant, dans un premier temps, ce sont les fréquences des mots utilisés pour répondre à nos questions qui ont été examinées. Les tableaux ci-dessous présentent ces fréquences. Les résultats ci-dessous, montrent que le mot « étudiant » est le plus fréquent avec une fréquence de **62**.

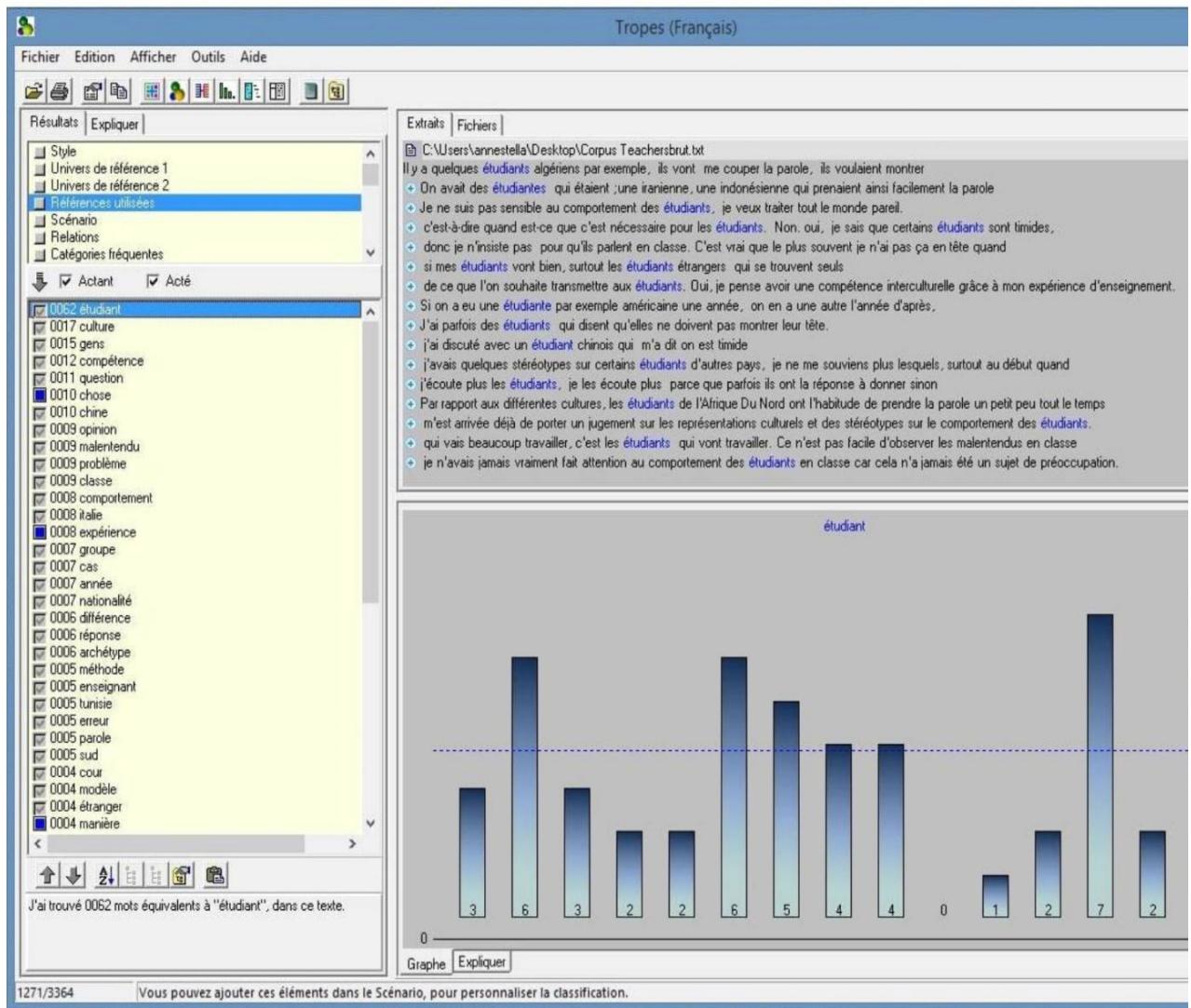


Figure 4: La fréquence du mot « étudiant » dans le corpus (Logiciel Tropes)

Références utilisées	Fréquences	Références utilisées	Fréquences
étudiant	0062	cour	0004
culture	0017	modèle	0004
gens	0015	étranger	0004
compétence	0012	manière	0004
question	0011	colombie	0004
chose	0010	américain	0004
chine	0010	langues	0004
opinion	0009	espagne	0004
malentendu	0009	savoir	0004
problème	0009	enseignement	0004
classe	0009	tête	0003
comportement	0008	sujet	0003
italie	0008	actionnelle	0003
expérience	0008	mot	0003
groupe	0007	attention	0003
cas	0007	nation	0003
année	0007	heure	0003
nationalité	0007	oral	0003
différence	0006	afrique_du_nord	0003
réponse	0006	asiatique	0003
archétype	0006	distance	0003
méthode	0005	âge	0003
enseignant	0005	turquie	0003
tunisie	0005	genre	0003
erreur	0005	note	0003
parole	0005	femme	0003
sud	0005	apprenant	0003

Figure 5:La fréquence du mot « étudiant » dans le corpus (un imprimé de Tropes)

Le mot « apprenant », synonyme d'étudiant, est utilisé à trois reprises.

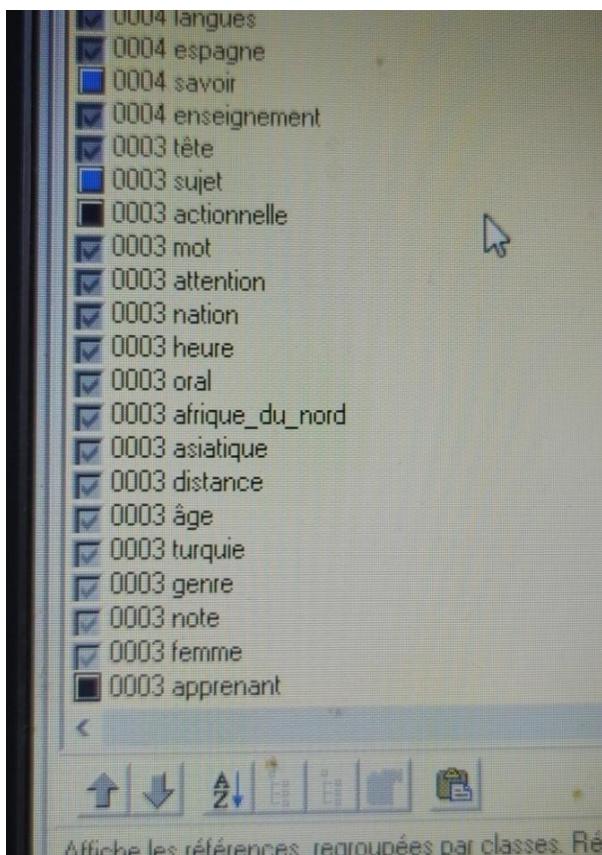


Figure 6: La fréquence du mot « apprenant » dans le corpus (Logiciel Tropes)

Afin de faciliter la réponse aux questions posées, nous avons choisi de commencer par clarifier les nuances sémantiques qui existent entre les deux termes, en procédant comme suit:

- 1) chercher et comparer les définitions des différents auteurs et autrices,
- 2) déterminer la raison du choix d'un terme par les enseignant·e·s.

#### 4.3.3 L'apprenant·e ou l'étudiant·e?

Tout d'abord, le terme « apprenant » est un participe présent substantivé du verbe « apprendre ». Il est attesté depuis longtemps, d'abord au sens d'« apprenti » puis au sens d' « étudiant » ou « personne qui suit un enseignement ». Il est devenu moins utilisé au XVIIème siècle mais est réapparu au milieu du XXème siècle dans le jargon de la pédagogie et de la formation. Il est une création récente pour traduire l'anglais « learner » et désigne toute personne engagée dans un processus d'acquisition de connaissances et de compétences. Ce terme est utilisé dans le cadre d'une nouvelle conception de la relation pédagogique qui met l'individu au centre de l'apprentissage. Le terme « étudiant » est un adjectif qui date du XVIIème siècle et ne peut être utilisé qu'avec un nom de personne ou un équivalent capable de l'action d'étudier.<sup>30</sup>

<sup>30</sup> <http://parler-francais.eklablog.com/apprendre-ou-a-laisser-a183930120>

Il s'agit d'une synthèse d'un extrait tiré d'un blog éducatif (parler français) qui explique en détail la différence entre les deux termes. Ce blog traite de divers éléments de grammaire et de concepts de la langue française, et fournit des références et des citations pertinentes.

Parallèlement, les dictionnaires *Le Robert* (1996) et *Le Larousse* (2005) définissent différemment les termes « étudiant·e » et « apprenant·e ». Selon les dictionnaires, un·e étudiant·e est une personne qui suit les cours d'une université ou d'une grande école et fait des études supérieures. Les dictionnaires précisent également que le terme « étudiant·e » est relatif aux étudiant·e·s et est composé par des étudiant·e·s. D'autre part, un·e apprenant·e est une personne qui apprend une langue selon la définition du Robert (1996 : 69). Selon le Larousse, un·e apprenant·e est une personne qui suit un enseignement (2005 : 101).

*Le dictionnaire de didactique des langues* de Galisson et Coste donne une définition plus détaillée de l'apprenant·e comme suit : « individu en situation d'apprentissage. Formé de la même manière qu'un mot comme étudiant, « apprenant » insiste sur l'acte d'apprendre, dont il place l'initiative du côté de celui qui apprend.

De ce cas, l'apprenant est quelqu'un qui apprend et non quelqu'un qu'on « élève ». Équivalent de l'anglais *learner*, le mot apprenant répond à une double exigence :

- 1) Proposer un terme plus générique qu'élève ou étudiant qui ne conviennent guère, par exemple, aux adultes en formation permanent ;
- 2) Manifester (au moins dans les mots) un certain « recentrage » sur enseigné : ce dernier (l'enseigné) pouvant justement être qualifié d'une autre manière que par rapport à « l'enseignement », et dans une relation à celui-ci autre que de dépendance... grammaticale » (Galisson et Coste 1976 : 41).

Le terme « apprenant » est aussi utilisé pour décrire une personne qui apprend de manière active et responsable, contrairement à la relation traditionnelle maître- élève.

Selon Yvonne Cossu, l'apprenant·e joue un rôle actif dans son propre apprentissage en faisant appel à des aspects cognitifs et affectifs. Concrètement, cela signifie que l'apprenant·e ne se contente pas de recevoir passivement des connaissances, mais participe activement au processus d'apprentissage. Cela implique que l'apprenant·e doit être engagé, motivé et capable de réguler ses propres émotions et ses propres pensées pour atteindre les objectifs d'apprentissage fixés (Cossu 1995).

Pour Simone Bonnafous (2018) :

Le terme «étudiant» fige les gens dans un « statut »,<sup>31</sup> alors que l'apprenant·e est une personne qui fréquente l'enseignement supérieur à différents moments de sa vie pour actualiser ses connaissances et certifier ses compétences. Bien que le terme «apprenant» soit générique par rapport à

<sup>31</sup>Une présentation lors du colloque *Think Education et Recherche* organisé par News Tank à l'Université Paris Dauphine le 30 janvier 2018. Elle exprimait ses idées lors d'un débat intitulé « Où et comment former les étudiant·e·s du 21<sup>e</sup> siècle ? ».

« élève », « étudiant », « écolier » et « apprenti », il reflète l'idée que l'individu a un rôle actif dans son propre apprentissage.<sup>32</sup>

Suivant la définition de cet auteur, le terme « étudiant·e » laisse entendre la possibilité de suivre des cours et d'obtenir un diplôme, ce qui met l'accent sur le statut ou le rôle dans le système éducatif. Le terme apprenant·e, quant à lui, met l'accent sur la capacité à apprendre tout au long de la vie. La définition de l'autrice est proche de celle proposée par Galisson et Coste (*op.cit.*), notamment en ce qui concerne les personnes qui apprennent en permanence tout au long de leur vie.

Si l'on considère la définition de Bonnafous, pouvons-nous considérer que c'est le contexte de l'enseignement dans le supérieur qui aurait influencé le choix des enseignant·e·s d'utiliser le terme d'étudiant·e plutôt que celui d'apprenant·e ?

Nous nous interrogeons aussi sur la définition d'apprenant·e fournie par le dictionnaire Le Robert (*op.cit* : 69) qui associe ce terme à l'apprentissage d'une langue. Compte tenu du fait qu'une langue s'apprend, par exemple le français, les enseignant·e·s qui ont utilisé le terme d'apprenant·e ont-ils/elles pu se baser sur le contexte de l'enseignement du FLE ? Contrairement à d'autres matières comme les mathématiques ou la biologie, l'apprentissage d'une langue ne s'étudie pas mais s'apprend et se pratique. Serait-il possible que les enseignant·e·s spécialisés dans l'enseignement du FLE aient choisi d'utiliser ce terme pour désigner leurs étudiant·e·s qui apprennent cette langue ?

En tenant compte des différentes définitions proposées par les différents auteurs et autrices, nous pouvons affirmer que le choix d'utiliser un terme plutôt qu'un autre dans le contexte de l'enseignement supérieur peut être lié à plusieurs aspects. D'une part, le terme « étudiant·e » semble bien établi dans la langue française depuis plusieurs siècles et est ancré dans l'imaginaire collectif comme désignant une personne qui étudie dans un établissement d'enseignement supérieur. Pour cette raison, les enseignant·e·s peuvent avoir le réflexe qui consiste à utiliser ce terme par habitude et par souci de clarté pour leurs étudiant·e·s comme pour leur milieu institutionnel.

D'autre part, le terme peut également être associé au statut social et à certains droits et priviléges, tels que l'accès aux bourses et aux infrastructures universitaires, ainsi qu'à une reconnaissance sociale qui peut être importante pour les étudiant·e·s et/ou leurs familles. En utilisant ce terme, les enseignant·e·s peuvent donc chercher à souligner l'importance et le prestige de l'enseignement supérieur et du diplôme obtenu.

<sup>32</sup>Une définition proposée par l'office québécois de la langue française, 2020 sur leur site [https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=8364493](https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8364493). Consulté le 5 Décembre 2022.

Le terme « apprenant·e » renvoie davantage à l’acte d’apprendre et à l’implication active de l’individu dans son propre processus d’apprentissage. En conséquence, le terme correspond plus aux approches pédagogiques centrées sur la personne, ainsi qu’au développement de compétences transversales telles que l’autonomie, la créativité et la résolution de problèmes, compétences qui sont de plus en plus valorisées dans l’enseignement supérieur (Morlaix et Nohu, 2019).

D’après Georges Kleiber, les expressions référentielles sont choisies non seulement en fonction de l’accessibilité référentielle, mais également en fonction de la façon dont le locuteur souhaite présenter le référent. En d’autres termes, les intentions des enseignant·e·s déterminent leurs choix de mots (Kleiber, 1992). Par exemple, un·e enseignant·e qui utilise le mot « étudiant » plutôt que « apprenant » peut simplement chercher à être plus explicite en distinguant les étudiant.e.s universitaires de ceux provenant d’autres contextes, afin d’éviter toute ambiguïté ou malentendu.

En résumé, nous avons cherché à montrer la différence entre l’utilisation des termes « étudiant·e » et « apprenant·e », qui peut s’avérer importante pour cette étude dans la compréhension de la posture des enseignant·e·s. Elle peut également permettre de révéler les représentations de ces derniers. Le terme « étudiant·e » est plus ancien et associé à l’enseignement supérieur dans un établissement d’enseignement.

En revanche, le terme « apprenant·e » est plus récent et plus générique, il met l’accent sur la capacité d’apprentissage tout au long de la vie et sur le rôle actif de l’individu dans son propre apprentissage. En fonction du contexte d’enseignement et de leur compréhension de la relation pédagogique, les enseignant·e·s peuvent utiliser l’un ou l’autre terme. Dans le cadre de l’enseignement du FLE, le terme « apprenant·e » peut être employé pour désigner les personnes qui apprennent la langue, car comme cité précédemment, l’apprentissage d’une langue s’apprend et se pratique davantage qu’il ne s’étudie.

Dans le cadre de notre étude, nous utiliserons le plus souvent le terme d’« étudiant·e » mais nous pourrons utiliser le terme « apprenant·e » dans un contexte générique qui s’applique même à ceux qui se trouvent en dehors du contexte universitaire, par exemple lorsque nous donnons des définitions ou lorsque les auteurs et autrices le précisent dans leurs explications.

Nous allons maintenant procéder à une analyse de morphosyntaxe, dans laquelle nous examinerons l’utilisation des déterminants par les enseignant·e·s dans leurs énoncés. Nous précisons par ailleurs que les déterminants ne sont pas directement liés à des représentations ou à des points de vue. Ils ne peuvent pas, à eux seuls, exprimer une idée.

Leur fonction est plutôt de préciser ou de clarifier les choses dans un contexte donné, que ce soit lors d'une discussion verbale ou écrite. Ils peuvent, par exemple, permettre de clarifier le sujet ou l'objet de la discussion dans un discours ou encore fournir des informations importantes sur les schémas de représentation, sur la spécificité et la généralité des noms, ainsi que sur les relations sémantiques qui existent entre les noms dans une phrase.

#### 4.3.4 L'analyse morphosyntaxique : les déterminants

La morphosyntaxe concerne la totalité des structures qui permettent la construction grammaticale d'un énoncé. Cela concerne les formes des mots, les inflexions régulières et irrégulières, les variantes irrégulières de certains noms et verbes, la disposition des marqueurs syntaxiques autour du nom (déterminants, etc.), du verbe (pronoms, etc.), de l'adjectif, de l'adverbe, ainsi que l'organisation des mots et des groupes de mots dans un énoncé ou une phrase (Parisse, 2009).

L'objectif de cette analyse est d'examiner les déterminants et les cooccurrences de mots en rapport avec le terme « étudiant·e étranger·e », employés par les enseignant·e·s lors des entretiens. Cette analyse peut nous permettre, comme dans l'analyse lexicale précédente, de comprendre la posture des enseignant·e·s et de révéler leurs représentations à l'égard de leurs étudiant·e·s. Pour cet effet, deux méthodes différentes ont été utilisées, la première étant l'utilisation du logiciel *Tropes* et la seconde méthode a été d'annoter manuellement le corpus (voir copie de l'annotation en annexe).

Pour obtenir les résultats avec *Tropes*, nous avons converti le corpus des enseignant·e·s en format texte brut et l'avons uploadé sur le logiciel. Nous avons ensuite sélectionné le choix des références utilisées pour obtenir l'image ci-dessous, qui montre à la fois la fréquence et le contexte dans lequel le mot a été utilisé.

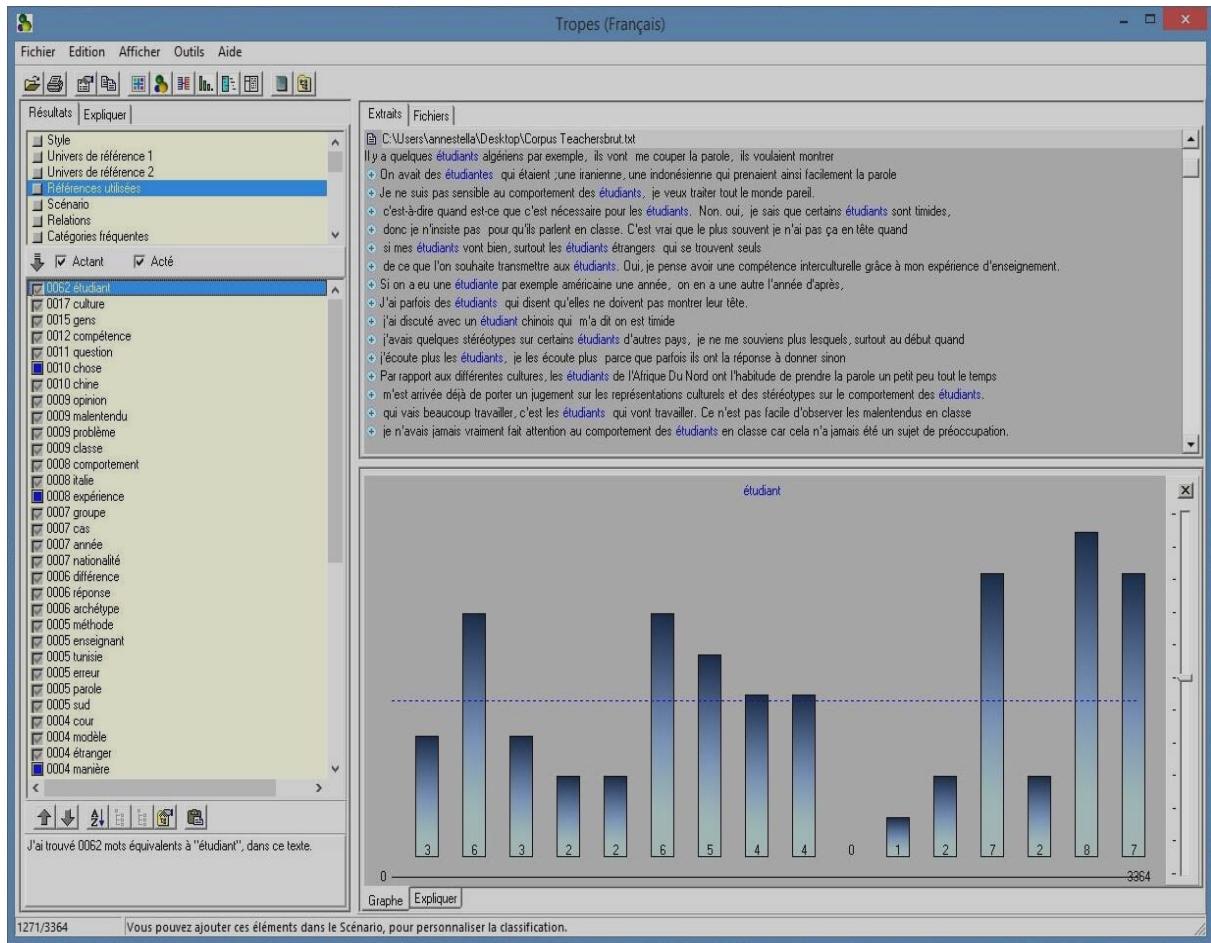


Figure 7: Utilisation du mot « étudiant » en contexte (Logiciel Tropes)

La référence au contexte est le corpus proprement dit, visible sur le côté droit de l'image. Le terme « étudiant » est surligné en couleur pour faciliter sa repérabilité au sein du texte.

Cependant, *Tropes* ne permet pas de mettre en évidence les mots qui viennent avant ou après. Pour cela, nous avons créé manuellement un tableau pour montrer les mots qui ont été utilisés avec et/ou à la place d'étudiant·e·s comme suit :

Enseignant(e)	Choix lexical à la place d'étudiant(e)	Mots utilisés avec étudiant(e)
P1		Étudiants algériens, étudiants étrangers, certains étudiants, quelques étudiants, des étudiants, les étudiants étrangers
P2	Les Colombiens, les Chinois, les Thaïlandais	Certains étudiants asiatiques, une étudiante américaine, un étudiant chinois
P3	Les Chinois	Les étudiants de l'Afrique du Nord, certains étudiants, des étudiants
P4		Les étudiants, des étudiants
P5		Étudiants étrangers, mes étudiants, jeunes étudiants, ces étudiants, certains étudiants, étudiants chinois
P6	Les gens	Les étudiants indiens, les étudiants pakistanais, les étudiants asiatiques, certains étudiants
P7	Les apprenants	Les étudiants, des étudiants, mes étudiants, chaque étudiant, étudiants étrangers
P8	Les Tunisiens, Colombiens, Chinois, Américains, Italiens, Espagnols, Turcs	Les étudiants suédois, une fille, cette étudiante, quelques étudiants, mes étudiants
P9	Les Luxembourgeois,	Certains étudiants, des étudiants chinois, les étudiants luxembourgeois, mes étudiants, les Luxembourgeois, ces étudiants
P10	Un garçon, une femme	Des étudiants allophones, des personnes, mes étudiants, vos étudiants
P11	Une Canadienne, Israélienne, Espagnole, Afghane, dames de l'Afrique du Nord, femmes	Des étudiants, certains étudiants, mes étudiants, étudiants étrangers, étudiants Colombiens, Chinois, Russes, les Asiatiques, une Canadienne, Israélienne, Espagnole, Afghane, dames de l'Afrique du Nord et de la Turquie, les étudiants de l'Amérique du Sud
P12	Des filles	Mes groupes, les étudiants, mes étudiants
P13		Certains étudiants, des étudiants chinois, les étudiants luxembourgeois, mes étudiants, les Luxembourgeois, ces étudiants

Tableau 9: Choix lexical des enseignant-e-s à la place/avec le mot étudiant-e

Pour comprendre le sens lorsque, par exemple, un·e enseignant·e dit, « mes étudiants » et non « Les étudiants » etc., nous examinons les différentes formes grammaticales dans les phrases du corpus. Ce sont des phrases nominales portant sur les éléments suivants :

#### 4.3.5 Les déterminants

Selon *La Grammaire méthodique du français* de Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul, le déterminant est le mot qui doit obligatoirement précéder un nom commun pour former un groupe nominal correct dans une phrase de base (Pellat et Rioul (2004). Les règles de réécriture des grammaires syntagmatiques en font le premier des deux constituants nécessaires de la forme canonique du GN, à savoir GN → Dét + N (Riegel et al. 2004 : 151). Les auteurs expliquent également que les déterminants ont pour fonction de porter les marques de genre et de nombre du GN et de participer à l'actualisation du nom. En effet, les déterminants forment avec le nom des expressions référentielles qui désignent des occurrences particulières de la notion attachée lexicalement au nom. Ils permettent également de spécifier si cette notion renvoie à des entités massives ou comptables, saisies de manière singulière ou plurielle, partitive ou globale, etc. (*ibid.* :152).

Les déterminants peuvent être divisés en deux catégories principales. La première catégorie est celle des déterminants définis, qui comprend l'article défini (le, la, les), le déterminant démonstratif (ce, cette, ces) et le déterminant possessif (mon, ton, son, etc.). La seconde catégorie est celle des déterminants indéfinis, qui incluent l'article indéfini (un, une, des), l'article partitif (du, de la), les déterminants dits indéfinis (certain(s), tout, chaque, quelque(s), plusieurs, aucun, nul, etc.), ainsi que les déterminants négatifs (aucun, nul, pas un), interrogatifs, exclamatifs et relatifs (quel, lequel) (*ibid.*).

Cependant, certains déterminants ont une utilisation limitée à des contextes spécifiques, tels que des phrases interrogatives, exclamatives ou relatives. Par exemple, le déterminant interrogatif « quel » est utilisé pour poser des questions sur l'identité ou la nature d'un nom, tandis que le déterminant relatif « lequel » est utilisé pour faire référence à un nom spécifique mentionné précédemment dans une phrase ou une proposition subordonnée.

À partir du tableau numéro 3 ci-dessus, nous remarquons l'utilisation des déterminants dans le cadre de la référence à un groupe particulier qui, dans ce cas, fait référence aux « étudiant·e·s étranger·e·s ». Il s'agit de trois types de déterminants employés avec le substantif « étudiant », à savoir, les indéfinis : « une », « des », « quelques », « certain » ; l'article défini « les », et le possessif « mes ».

Pour notre analyse, la totalité des propos des enseignant·e·s ne sera pas utilisée, mais nous sélectionnons quelques exemples qui nous semblent intéressants et qui se prêtent à une

analyse en lien avec les objectifs de l'étude sur la question des représentations. Dans cette partie, nous nous intéressons au choix des déterminants suivants qui sont les plus employés et à la portée qu'ils ont dans les contextes spécifiques des énoncés des enseignant·e·s : *les articles indéfinis* « une/un/des », *l'article défini* (pluriel) « les » et *le possessif* « mes ».

#### 4.3.5.1 Les articles indéfinis

Pour illustrer les déterminants auxquels nous faisons référence, nous avons créé le tableau suivant de formes morphologiques.

	<b>Singulier</b>	<b>Pluriel</b>	<b>Devant voyelle</b>
<b>Masculin</b>	un / ð	des / de	un / ð
<b>Féminin</b>	une / yn	des / de	une / yn

Tableau 10: La morphologie des articles indéfinis

Les symboles phonétiques utilisés sont les suivants :

1. /ð/ représente le son nasal /ð/ utilisé pour la voyelle nasale dans les mots comme « un ».
2. /yn/ représente le son /y/ utilisé pour la voyelle nasale dans les mots comme « une ».

#### 4.3.5.2 Les articles indéfinis (un/une/des)

L'article indéfini d'après Christian Baylon et Paul Fabre, désigne un objet réel mais mal défini, pas encore nettement identifié (Baylon et Fabre, 2005). Pour Maurice Grevisse, l'article indéfini indique que l'être ou l'objet nommé est présenté comme non précisé, non déterminé, non identifié et qui n'est pas encore connu (Grevisse, 1995).

Quant à Patrick Charaudeau, les articles indéfinis une/un, actualise *l'être* comme un *élément-type* qui, pour lui, « est comme un exemplaire qui vaut pour tous ceux de la classe à laquelle ils appartiennent » (Charaudeau 1992 : 166). Cet exemplaire selon l'auteur, peut être considéré du point de vue de sa classe d'appartenance, en répondant à une question ainsi que du point de vue de ses propriétés (*ibid.*).

D'après Christine Fèvre-Pernet, l'emploi de l'indéfini sert à « marquer le point de vue de locuteur par rapport à l'objet nommé dans le sens où l'objet n'est pas unique puisque indifféremment prélevé d'une classe » (Fèvre-Pernet 2004 : 115). Ces chercheur·euses ont un point commun d'argumentation qui est le caractère indéterminé de l'article indéfini. Voici un exemple tiré du corpus qui montre l'utilisation d'articles indéfinis. À partir de cet exemple,

nous pouvons essayer de comprendre le point de vue de cet enseignant selon l'explication avancée par Fèvre-Pernet.

**Exemple 1 :** P11. (Réponse no. 3) : *Alors, j'ai donc des étudiants de différentes nationalités, mais du coup, certains du département de FLE où j'ai 2 heures par semaine, c'est le 1er groupe avec la majorité d'étudiants étrangers du programme Erasmus. La nationalité principalement présentée est constituée d'étudiants colombiens et d'étudiants chinois mais nous avons aussi une canadienne, une israélienne, une italienne, une espagnole, une afghane, une allemande, quelques dames d'Afrique du nord et de la Turquie.*

Cet énoncé montre que l'enseignant utilise principalement les articles indéfinis « une » et « des » pour décrire ses étudiant·e·s. D'un point de vue général nous pourrions dire que l'article indéfini pluriel « des » introduit le nom « étudiants », ce qui indique qu'il s'agit de plusieurs personnes sans préciser combien exactement. Plus précisément, cet article désigne un nombre indéterminé d'étudiant·e·s de différentes nationalités.

Quant à l'article indéfini « une », il est utilisé pour désigner des étudiant·e·s individuels de nationalités spécifiques (canadienne, israélienne, italienne, espagnole, afghane, allemande). Du point de vue linguistique, le déterminant « une » avant le nom canadienne, israélienne, etc., porte la valeur numérique d'unicité car le contexte indique que c'est le nombre d'exemplaires d'une classe qui est en cause. Par exemple, la nationalité d'étudiant·e·s (Charaudeau 1992 : 168).

En ce qui concerne le pluriel « des », nous considérons l'explication de Charaudeau (*ibid.* : 169), qu'il « actualise plusieurs *êtres* mais non la totalité des *êtres*, considérés comme *exemplaires* de la classe à laquelle ils appartiennent, pour opposer celle-ci à toute autre possible ». En d'autres termes, « des » marque une vision de pluralité dont la quantité est indéterminée, et s'oppose à « une » (*ibid.* : 176).

Dans ce cas, « des », tel qu'il est utilisé dans l'exemple 1 ci-dessus, actualise un nombre quelconque (quantité) d'étudiant·e·s, ainsi que l'appartenance à la catégorie *colombiens/chinois* par opposition à toute autre catégorie de nationalités qui existe parmi les groupes représentés par les étudiant·e·s étranger·e·s en classe. Le déterminant des se réduit en de ou devant un nom pluriel précédé d'un adjectif, par exemple *d'étudiants colombiens*.

Étant donné notre intérêt pour la posture de l'enseignant, nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle l'utilisation de déterminants serait destinée à attirer l'attention sur la diversité des nationalités représentées dans le groupe. L'enseignant démontre ainsi une posture de conscience de cette diversité au sein de sa classe, témoignant de sa capacité à se souvenir de la nationalité de chaque étudiant·e.

Le recours à des déterminants indéfinis tels que « des étudiants », « une canadienne », « une italienne », « une espagnole », etc. pourrait également suggérer que l'enseignant considère chaque étudiant comme un individu unique avec sa propre nationalité et son propre contexte culturel, plutôt que de les regrouper tous sous une même bannière culturelle ou nationale.

De cette façon, l'enseignant souligne les différences entre chaque personne et les autres membres du groupe, renforçant l'idée que le groupe est composé d'individus plutôt que d'une entité collective homogène, comme cela a été évoqué précédemment dans le cadre de la discussion sur les représentations sociales. En mettant en évidence la diversité des nationalités présentes, l'enseignant peut également valoriser la dimension multiculturelle du groupe.

#### 4.3.5.3 Les articles définis

Genre/Nombre	Singulier	Pluriel
<b>Masculin</b>	Le (lə) l' (devant voyelle)	Les (lez)
<b>Féminin</b>	La (la) l' (devant voyelle)	Les (lez)

Tableau 11: La morphologie de l'article défini

Fèvre-Pernet (*op.cit.*), considère que dans l'emploi du défini, le/la locuteur·trice cherche à éveiller un sentiment de « connu ». Le nom qui suit désigne un élément connu, qu'il est possible d'identifier dans le contexte.

#### 4.3.5.4 L'article défini (pluriel) - les

**Exemple 2 :** P6. (Réponse no. 7): *Je crois que j'en ai déjà parlé. J'ai l'impression que je me répète beaucoup. Bref, la première règle dans mes cours reste l'utilisation du Vous, on se vouvoie, cela rend tout le monde égal et assure le respect et la distance entre les étudiants et moi tout en maintenant l'autorité.*

Dans cet énoncé, le locuteur a utilisé les articles définis *le*, *la* et *les* qui permettent de spécifier de manière précise de quoi nous parlons dans un contexte donné, et dans cet énoncé, ils sont utilisés pour parler de règles spécifiques et d'objets spécifiques mentionnés par le locuteur. Leur utilisation peut contribuer à la clarté et à la précision du discours. Par exemple, *la première règle* renvoie à une règle spécifique, tandis que *les étudiants* renvoie à un groupe spécifique d'étudiant·e·s.

Cependant, nous nous intéressons davantage à la forme plurielle « les », que nous comparerons plus tard à la forme plurielle du possessif « mes », dans le cadre de notre analyse, telle qu'elle est utilisée avec le mot « étudiants ».

Pour revenir à l'énoncé ci-dessus, le locuteur (l'enseignant) présume que le référent (les étudiant·e·s) est déjà connu puisqu'il fait l'objet de la discussion. D'après Charaudeau (*op. cit.188*), « les » actualise aussi des *êtres* en les apportant une spécificité, et implique que l'interlocuteur a déjà identifié la classe d'appartenance.

Selon ses propos, il est possible que l'enseignant adopte une posture autoritaire en mettant l'accent sur le respect et la distance entre les étudiant·e·s et lui-même, tout en maintenant son autorité. Nous remarquons la place accordée par l'enseignant à l'utilisation de « vous » comme moyen pour assurer cette autorité et un respect mutuel entre lui et ses étudiant·e·s. L'enseignant associe cet aspect de « vouvoiement » ou « voussoiement » au respect.

Cela soulève des questions telles que : est-ce que vouvoyer systématiquement les enseignant·e·s est une forme de respect ou est-ce que cela crée une distance entre les étudiant·e·s et les enseignant·e·s? Est-ce que cela renforce les hiérarchies de pouvoir dans la relation d'enseignement, ou est-ce que cela peut être perçu comme une norme culturelle ou linguistique appropriée dans certains contextes spécifiques? Est-il possible de trouver un équilibre entre le respect de la hiérarchie et l'établissement d'une relation d'apprentissage sur un pied d'égalité ?

Cette observation a suscité notre intérêt sur l'importance du vouvoiement dans la culture française et sur son lien avec la question des représentations sociales. Cette observation a également soulevé des questions sur la posture de l'enseignant à cet égard. Nous avons donc cherché à comprendre son origine et son usage en France.

Le dictionnaire *alphabétique et analogique de la langue française* du Paul Robert (1964)<sup>33</sup>, donne des explications claires et contextuelles de cet aspect de « vouvoiement » ou « voussoiement » dans la langue française comme ci-dessous :

**Vouvoyer** (vou-voua-yé) ou **voussoyer** (vou-soua-yé) v. tr. (Vosier aux XIVe S., hapax *voussoyer*, puis *voussoyer* aux XIXe s. (1842-45) ; *Vouvoyer* signalé et condamné par LITTRÉ (1872) ; cette forme, où le **v** est redoublé comme le **t** de *tutoyer*, l'emporte de nos jours). S'adresser à quelqu'un en employant la deuxième personne du pluriel, V. *vous*, *votre*. On vouvoie normalement les inconnus, ses supérieurs et toutes les personnes avec qui on n'est pas unis par des liens étroits (v. *Tutoyer*).

---

<sup>33</sup>La page du dictionnaire est offerte par Pierre Bouillon, un collectionneur passionné de dictionnaires anciens. <http://www.pierrebouillon.com/2011/03/vouvoyer-ou-voussoyer.html>

Selon Jean-Philippe Tittley, l'usage de cette forme d'adresse, et de son rapport supposé à l'autorité, a été abordé par les sociolinguistes à plusieurs reprises depuis les années 1960. Il constate que cet usage est perçu différemment par différents auteurs et autrices (2013). Par exemple, comme marque de distance sociale ou de réserve (Ager, 1990) ; comme une absence de prescription sociale concernant le choix d'utiliser le « tu » ou le « vous » amenant chaque locuteur à faire son appréciation personnelle de l'usage de ces pronoms (Kerbrat-Orecchioni, 1992) ; comme un acte d'identité (Gardner-Chloros, 2002), comme une marque d'identité basée sur la nature hiérarchisée des relations entre l'enseignant·e et les élèves (Hughson, 2003) ; élément de pouvoir et solidarité dans des situations qui ne sont pas réciproques, par exemple lorsqu'une personne dit « tu » et que l'autre lui répond en utilisant « vous » (*ibid.*) ; et comme aspect de la sympathie mutuelle (Havu, 2006).

Selon Tittley (*op.cit.*), l'utilisation du « vouvoiement » dépend du contexte dans lequel se trouve la situation d'énonciation et de ce qui doit être respecté. Bien que courant dans les établissements d'enseignement, cela dépend aussi de l'enseignant·e. Dans le cas de cet enseignant, le « vouvoiement » pourrait représenter le respect mutuel et un moyen de garder ses distances pour des raisons professionnelles.

Rappelons que les représentations sociales sont des constructions sociales partagées qui influencent la manière dont les gens interagissent entre eux et perçoivent le monde qui les entoure. Dans ce contexte et sur la base des différents points de vue des auteurs et autrices, nous pouvons considérer l'utilisation de la formule « vous » comme une manifestation de la représentation sociale de la politesse et du respect envers les autres, qui fait partie intégrante de la culture française.

En outre, l'utilisation de cette formule de politesse peut aussi indiquer le rôle social ou la profession d'une personne, comme c'est le cas pour cet enseignant vis-à -vis de ses étudiant·e·s.

Nous tenons à préciser que si nous avons des doutes sur la réceptivité des étudiant·e·s étranger·e·s quant à l'utilisation de cette formule de politesse, nous nous interrogeons également sur la position de l'enseignant vis-à-vis des étudiant·e·s qui ne sont pas en mesure de s'adresser à lui ou d'utiliser cette forme de politesse comme il l'attendait.

Soulignons que pour certains étudiant·e·s étranger·e·s, cette distinction de politesse et/ou de respect n'est pas aussi évidente qu'en français, en raison d'un contexte linguistique différent. Par exemple, en anglais, il n'y a qu'un seul pronom pour marquer la deuxième personne, au singulier comme au pluriel, et ils ont un système linguistique subtil, comme

l'utilisation de termes de respect, tels que « Sir » ou « Madam » ou « Ma'am » ou l'utilisation de verbes modaux pour exprimer la politesse et le respect.

Cela pourrait également être le cas pour les étudiant·e·s de langue italienne venant d'Italie. En italien, la forme familière est l'utilisation du pronom « tu » et du verbe à la deuxième personne du singulier comme dans la langue française. Pour la formule de politesse, ils emploient les pronoms « Lei » (écrit avec une majuscule, tant pour un homme que pour une femme) et le verbe à la troisième personne du singulier ; « Loro », (écrit avec une majuscule, tant pour un homme que pour une femme) et le verbe à la troisième personne du pluriel ; et « Voi », (écrit avec une majuscule, tant pour un homme que pour une femme), (Centro Studi Italiani, 2014). Les étudiant·e·s chinois·e·s ne trouvent pas difficile de voussoyer ou de vouvoyer car ils ont le même aspect dans leur langue.

«*En Chine, on utilise 你/nǐ/ et 您/nín/ comme deux pronoms pour dire you/tu et you/vous. Pour leurs formes plurielles, nous avons 你们/nǐmen/ comme pluriel de you/tu, et 您们/nínmen/ comme pluriel de you/vous* ».<sup>34</sup>

Le tableau ci-dessous donne un résumé de l'utilisation des termes précédemment mentionnés dans la langue chinoise et leur signification ».<sup>35</sup>

Neutre /singulier	Neutre /pluriel	Politesse /singulier	Politesse/ pluriel
Tu	Vous	Vous	Vous
你/nǐ/	你们/nǐmen/	您/nín/	您们/nínmen/

Tableau 12: Utilisation du terme « vous »

Certes, il existe de nombreuses autres langues, mais nous n'avons retenu que quelques exemples pour montrer en quoi des étudiant·e·s peuvent avoir des difficultés lorsqu'on leur demande de vouvoyer systématiquement leur enseignant.

La perspective du vouvoiement soulève encore beaucoup de questions : quelles critiques, contradictions ou implications peuvent découler de cette perspective? Quelles divergences d'opinion peuvent exister sur cette question et comment peuvent-elles être

<sup>34</sup>Les explications sur le vouvoiement en langue chinoise ont été fournies par Haoran Liu, doctorant en sciences du langage à l'université de Lorraine.

<sup>35</sup>*Ibid.*

résolues ou débattues? Quelles autres interprétations, perspectives ou approches peuvent être envisagées pour comprendre cette utilisation du « vous » dans ce contexte spécifique?

Comme nous l'avons vu à travers les exemples et les explications de différents auteurs et autrices, l'utilisation des articles définis et indéfinis contribue de manière importante à donner du sens à un énoncé.

Néanmoins, ils peuvent être influencés par la langue et la culture dans lesquelles ils sont exprimés, car ils contribuent à donner le ton et le style du propos. Dans l'exemple que nous avons choisi, ils semblent donner des instructions claires et précises dans un contexte de cours et de relation enseignant-étudiant·e·s.

Par rapport à notre étude, nous pouvons considérer qu'ils contribuent à expliquer la position des enseignant·e·s par la manière dont ils sont utilisés dans leurs propos. Nous nous intéresserons à présent à l'utilisation des déterminants possessifs en nous focalisant sur la forme plurielle *mes*.

#### 4.3.5.5 Le possessif

Pour illustrer les déterminants auxquels nous faisons référence, nous avons créé le tableau suivant de formes morphologiques.

Personne/Grammaire	Singulier	Pluriel
1re personne du singulier	mon /mɔ̃/	mes /me/
2e personne du singulier	ton /tɔ̃/	tes /te/
3e personne du singulier (masculin)	son /sɔ̃/	ses /se/
3e personne du singulier (féminin)	sa /sa/	ses /se/
1re personne du pluriel	notre /nɔtʁ/	nos /no/
2e personne du pluriel	votre /vɔtʁ/	vos /vo/
3e personne du pluriel	leur /lœʁ/	leurs /lœʁ/

Tableau 13: La morphologie des déterminants possessifs

#### 4.3.5.6 Le possessif - (mon/ mes)

En général, le déterminant possessif indique une relation d'appartenance et comme les autres adjectifs, il s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il détermine. Charaudeau explique que « le possessif est un procédé de mise en dépendance plus ou moins hiérarchisée d'une entité par rapport à une personne » (*ibid.* : 203). Pour l'auteur, l'actualisation de la dépendance se produit lorsqu'il y a une intention particulière de la part du sujet parlant. Il affirme d'une manière générale que « le possessif « mon » signale que le locuteur endosse la responsabilité de la dépendance, ou que le destin de celui-ci est lié à celui de l'élément dépendant, ou encore qu'il revendique l'appartenance exclusive de l'être dépendant » (*ibid.* : 207).

Dans cette partie, notre attention se porte sur l'utilisation du déterminant possessif « mes » en relation avec le substantif « étudiant·e·s ». Nous avons constaté que cette expression est couramment employée par les enseignant·e·s pour faire référence à leurs étudiant·e·s dans notre corpus. Nous cherchons donc à comprendre les types de relations et de représentations qui sont projetées, ainsi que les raisons pour lesquelles ils/elles choisissent d'utiliser « mes étudiant·e·s » plutôt que la forme définie « les étudiant·e·s ». Nous cherchons également à comprendre ce que l'emploi de la forme subjective « mes » peut nous dire de leur rôle, leurs fonctions et leur relation avec leurs étudiant·e·s.

Voici deux exemples tirés du corpus des enseignant·e·s :

**Exemple 3 :** P9. (Réponse no. 7) : *C'est proche avec mes étudiants, je veux qu'ils sachent, que, s'ils ont un problème, ils peuvent venir m'en parler, ou s'ils veulent poser des questions. C'est dans ce sens que je parle.*

Cette réponse portait sur la question concernant la relation de l'enseignante avec ses étudiant·e·s en cours. Si nous suivons l'explication de Charaudeau (*op.cit.*), il se pourrait que l'enseignante ait utilisé le déterminant possessif « mes » pour montrer ses intentions envers ses étudiant·e·s. Cela pourrait consister en la proximité avec eux et le fait qu'il aimerait que ceux-ci puissent venir lui parler s'ils/elles ont le moindre problème ou des questions. Il est possible qu'elle dise cela en vue de créer une relation de confiance avec ses étudiant·e·s et de les encourager à venir lui parler en cas de besoin.

Pour ce qui est de la posture de l'enseignante, nous pouvons dire qu'elle fait preuve d'empathie et de bienveillance en se servant de cette forme possessive dans ses propos. Cela lui permettrait d'exprimer son engagement personnel pour ses étudiant·e·s ainsi que sa volonté de les aider en cas de besoin, comme elle l'a explicitement exprimé. L'utilisation du

possessif « mes » lui permettrait également de montrer sa perception des étudiant·e·s en tant que membres de son propre groupe pédagogique.

La façon de communiquer de l'enseignante peut suggérer une approche de l'enseignement centrée sur les étudiant·e·s et une volonté de créer un environnement d'apprentissage ouvert, dans lequel les étudiant·e·s se sentirait à l'aise pour poser des questions et discuter avec elle.

Le choix des mots et des phrases utilisés transmet clairement l'idée que l'enseignante est proche de ses étudiant·e·s et qu'elle est disponible pour eux. Cela correspond à l'explication de Charaudeau selon laquelle « le possessif « mon » signale que le locuteur ou locutrice endosse la responsabilité de la dépendance, ou que le destin de celui-ci est lié à celui de l'élément dépendant, ou encore qu'il/elle revendique l'appartenance exclusive de l'être dépendant » (*op.cit* :207).

Voici un deuxième exemple d'énoncé tiré du corpus des enseignant·e·s concernant l'utilisation du possessif « mes ».

**Exemple 4 :** P11. (Réponse no.1) : *Je peux dire que j'ai une compétence interculturelle parce que j'enseigne dans un contexte multiculturel et que j'ai été en contact avec des personnes de différentes cultures dans ma vie sociale. Et, en plus, la plupart de mes étudiants sont des étrangers.*

Si nous considérons l'énoncé de l'enseignant P11., nous pourrions dire que le possessif « mes » sert de marqueur de proximité (*ce sont « mes » étudiants*). Le possessif pourrait dans ce cas indiquer une relation proche entre l'enseignant et ses étudiant·e·s, renforçant l'idée que ces derniers sont des personnes avec lesquelles il a un lien proche dans le cadre de son travail. Cet énoncé peut également suggérer une certaine responsabilité ou un engagement de la part de l'enseignant envers ses étudiant·e·s, et peut ainsi contribuer à l'effet d'authenticité de son affirmation sur sa compétence interculturelle.

L'enseignant reconnaît avoir une compétence interculturelle qu'il attribue à son expérience de l'enseignement dans un contexte multiculturel et à son interaction avec des personnes de différentes cultures dans sa vie personnelle. Il est possible d'en déduire que sa conception et sa perception de ce que cela implique pourraient être reflétées dans cette affirmation. Par ailleurs, il souligne que la plupart de ses étudiant·e·s sont étranger·e·s, ce qui renforce sa déclaration de compétence interculturelle.

L'utilisation du terme « étrangers » pourrait indiquer que l'enseignant est conscient de la diversité culturelle de ses étudiant·e·s et qu'il est probablement engagé dans des pratiques pédagogiques qui tiennent compte de cette diversité. Cette affirmation pourrait également

suggérer que cette compétence est renforcée par la présence d'étudiant·e·s étranger·e·s ou par l'enseignement dans un contexte multiculturel.

Dans les énoncés que nous avons examinés, l'utilisation du déterminant « mes » peut-être considérée comme subjective puisqu'elle indique une implication ou une responsabilité personnelle, plutôt qu'une constatation objective. Autrement dit, cette utilisation implique une relation personnelle entre l'enseignant·e et les étudiant·e·s, ce qui peut biaiser le point de vue de l'enseignant·e et nuire à l'objectivité de l'énoncé.

Par ces explications, nous avons montré que l'utilisation des déterminants permet de construire le sens d'un énoncé ou discours. Les déterminants possessifs sont des instruments linguistiques utiles pour exprimer une relation d'appartenance et peuvent révéler la posture, les intentions et les représentations du locuteur ou de la locutrice. Quant aux articles définis et indéfinis, ils peuvent également avoir une influence sur le ton et le style du propos, en fonction de la langue et de la culture dans lesquelles ils sont exprimés. À travers des exemples que nous avons utilisés pour étayer nos arguments, nous remarquons que les articles donnent des instructions précises et claires qui s'inscrivent dans le contexte du cours et de la relation entre les enseignant·e·s et leurs étudiant·e·s.

Dans le cadre de l'utilisation des déterminants, nous allons maintenant nous pencher sur la manière dont les enseignant·e·s désignent leurs étudiant·e·s en portant une attention différente au choix des mots. Nous avons déjà examiné la distinction entre l'utilisation des articles indéfinis et définis, ainsi que l'utilisation des déterminants possessifs dans le contexte de l'analyse lexicale et morphosyntaxique. Cependant, dans la partie suivante, notre attention sera principalement axée sur l'aspect sémantique de l'utilisation des termes, afin de découvrir le sens qu'ils infèrent et les représentations qu'ils projettent dans le contexte de l'interaction enseignant·e - étudiant·e·s dans le processus d'apprentissage.

#### **4.4 Les chinois·e·s ou les étudiant·e·s chinois·e·s ?**

En effectuant une analyse du corpus des enseignant·e·s, nous avons constaté que certains d'entre eux utilisaient la nationalité de leurs étudiant·e·s pour les désigner de manière générale, tels que les chinois·e·s, alors que d'autres les désignaient comme étant de nationalités spécifiques. Cette observation a suscité notre intérêt quant aux différences sémantiques entre ces formulations, ainsi qu'aux représentations projetées ou exprimées par ces choix de langage de la part de l'enseignant·e. Nous avons donc cherché à approfondir cette question pour mieux comprendre l'impact de ces choix de désignation sur les relations enseignant·e étudiant·e et ce que cela peut nous dire sur la posture de l'enseignant·e vis-à -vis de ses étudiant·e·s.

Voici deux exemples de la problématique de référence concernant la façon dont les enseignant·e·s désignent leurs étudiant·e·s (étranger·e·s), en parlant d'eux lors des entretiens. Par exemple, qu'est-ce que cela veut dire quand ils/elles disent « les chinois·e·s » au lieu de « les étudiant·e·s chinois·e·s » comme énoncé par la plupart des enseignant·e·s (P2, P3, P6, P8, P9, P11).

**Exemple 5 :** P3. (Réponse no. 4) : *Pour les chinois, je crois qu'ils sont plus discrets. Alors, je ne sais pas, c'est peut-être le communisme qui les a rendus silencieux. C'est quand même très contrôlé comme ça et donc on ne parle pas pour dire n'importe quoi on fait attention.*

Dans l'énoncé présenté ci-dessus, nous pouvons voir que l'enseignante utilise l'article défini « les » avant « chinois », ce qui peut être stéréotypé et essentialiste à l'égard de ce groupe. Cela réduit des individus à une catégorie homogène sans tenir compte de leur diversité et de leur singularité (Ropert, *op.cit*). Cette essentialisation peut être considérée comme une généralisation négative selon Bennett (*op.cit*, 2004).

Par ailleurs, l'attribution d'un trait de personnalité spécifique à tout un groupe ethnique, comme *la discréetion*, est également stéréotypée et essentialiste. L'enseignante suppose que tous les chinois sont discrets, sans prendre en compte les différences individuelles, les contextes sociaux, et les influences culturelles et historiques.

De plus, l'expression « je crois » peut suggérer que ces stéréotypes sont basés sur des croyances personnelles plutôt que sur des faits avérés, révélant ainsi la subjectivité de l'enseignante. A cet égard, une question se pose : pourquoi utilise-t-elle le pronom « on » ? Est-ce pour évoquer une idée générique ou une tendance constatée plutôt que de décrire une action de sa part ?

D'autres représentations qui ressortent de cet énoncé suggèrent que les chinois sont *silencieux, contrôlés et prudents* dans leur communication. Cependant, cette vision ne peut être considérée comme une caricature de la réalité, car tous les individus ne peuvent pas être catégorisés de la même manière en raison de leur nationalité.

En outre, l'attribution de cette attitude aux effets supposés du communisme sur la société chinoise peut être considérée comme une simplification excessive de la complexité du contexte sociopolitique chinois. Nous nous interrogeons en revanche sur le fait que les propos de l'enseignante soient révélateurs des représentations occidentales qu'elle se fait du régime chinois. Elle attribue cette caractéristique à ce qu'elle sait de la Chine et qui n'est pas forcément à l'origine de ces comportements en partie ou intégralement.

Voici un autre exemple d'un énoncé tiré du corpus des enseignant·e·s.

**Exemple 6 :** P8. (Réponse no. 4) : *j'ai remarqué que les étudiants suédois et espagnols sont plutôt extravertis. Donc, ils s'expriment, ils prennent des initiatives facilement. J'ai remarqué qu'avec les espagnols, ils ont plutôt une manière d'apprendre un peu différente. Ils préfèrent être dans l'interaction et préfèrent parler, ils sont plutôt comme je disais tout à l'heure extravertis donc ils préfèrent parler et interagir. Voilà, c'est plutôt les chinois qui sont plutôt timides. Ils préfèrent ne pas parler en classe. Je n'ai pas mal de colombiens mais ils sont plutôt différent donc jusque-là, je n'ai pas vu un point commun entre eux et les autres, mais après c'est une seule fille et j'ai remarqué que cette étudiante n'est pas extravertie mais, pour cette deuxième question parce que je pense à ça aussi les turcs, j'avais oublié, donc, les turcs sont aussi extravertis.*

Dans cet énoncé, l'enseignante commence par désigner ses étudiant·e·s de manière différente, par exemple elle dit, « les étudiants suédois » et nous supposons également « les étudiants espagnols » mais au fil de son discours, elle recourt à la désignation de ses étudiant·e·s par leur nationalité, comme suit : *les espagnols, les chinois, et les turcs.*

Cette tendance est semblable à ce que nous avons constaté dans l'énoncé précédent de l'enseignante qui avait choisi de parler de ses étudiant·e·s comme « les chinois » au lieu des « étudiants chinois ». De même, la présence de l'article *les* devant les nationalités des étudiant·e·s peut être considérée comme essentialiste à l'égard de ces groupes, car elle réduit les étudiant·e·s concerné·e·s à une catégorie homogène sans tenir compte de leur diversité et de leur singularité.

Là encore, nous constatons l'attribution d'un trait de personnalité spécifique à un groupe entier, par exemple lorsqu'elle dit que « les turcs » et « les espagnols » sont extravertis tandis que « les chinois » sont timides et réticents à s'exprimer en classe. À travers sa perception des étudiant·e·s, l'enseignante exprime sa subjectivité. Que veut dire extraverti par exemple? Ne serait-ce pas plutôt l'insécurité ? Cette généralisation est un exemple de discrimination cognitive, autrement dit une forme de stéréotypie. Il est question de discrimination cognitive quand nous catégorisons les gens en fonction des caractéristiques ou des traits communs, et que nous utilisons ces catégories par la suite pour les évaluer (Belot, 2015). Dans ce cas, l'enseignante catégorise ses étudiant·e·s en fonction de leur nationalité, ce qui est une généralisation injustifiée.

Il se peut que les représentations liées à la nationalité des étudiant·e·s étranger·e·s aient des effets négatifs, en encourageant les stéréotypes et les préjugés. De fait, l'attribution

d'une catégorie de nationalité à un individu peut conduire à une généralisation de son comportement sur la base de sa culture ou de son pays d'origine, ce qui peut créer des malentendus et /ou des conflits (Bennett, 2013).

Cela renvoie à la généralisation culturelle (*ibid.*), qui consiste à attribuer des caractéristiques communes aux membres d'un groupe donné. Ces généralisations permettent de mieux comprendre et intégrer les informations sur une culture particulière, souvent basées sur des suppositions sur ce à quoi nous pouvons nous attendre lors de nos interactions avec cette culture. C'est pourquoi nous parlons de « pratiques culturelles ». Cela peut renforcer notre curiosité culturelle et notre sensibilité, favorisant ainsi les relations interculturelles. C'est-à-dire, en tant que relations entre membres de groupes ou de sociétés différenciés par la culture et non par la nationalité (Preiswerk, 1975).

Dans l'énoncé, l'enseignante parle *d'une seule fille* en faisant référence à une étudiante qu'elle a pu observer. Elle la décrit comme différente des autres étudiants colombiens parce qu'elle est moins extravertie, ce qui sous-entend que les autres étudiants colombiens sont masculins et extravertis. Il est aussi possible qu'elle fasse référence à cette étudiante dont le comportement diffère de la moyenne de son groupe de nationalité. Cela peut suggérer que l'enseignante observe les comportements individuels des étudiant·e·s en plus de ceux du groupe. Cette posture pourrait montrer à quel point l'enseignante est consciente de la diversité culturelle de ses étudiant·e·s.

Nous nous demandons toutefois pourquoi elle a choisi de désigner cette étudiante par le terme de « fille » et non par celui d' « étudiante ».

Les deux énoncés examinés soulèvent de nombreuses autres questions concernant l'altérité, la relation avec l'autre et les différences qui se rapportent à ce qui est « étranger ». Par exemple, comment pouvons-nous éviter de généraliser et de réduire les personnes à des catégories homogènes en raison de leur nationalité, de leur culture ou de leur religion? Comment les représentations culturelles et historiques peuvent-elles influencer notre compréhension de l'altérité? Comment les interactions avec les personnes qui sont différentes de nous peuvent-elles nous aider à élargir notre perspective et à enrichir notre compréhension de l'autre? Ce sont des questions importantes qui sont au cœur de notre étude portant sur les représentations sociales dans les interactions entre enseignant·e·s et étudiant·e·s.

Notre analyse continue en explorant les termes et expressions utilisés par les enseignant·e·s pour désigner leurs étudiant·e·s. Nous nous intéressons particulièrement aux représentations qui se dégagent de leurs propos et à la manière dont ils/elles choisissent leurs mots et expressions. En examinant ces choix linguistiques, nous cherchons à comprendre

comment ils/elles expriment leur subjectivité en tant qu'enseignant·e·s, ainsi que leur position sociale en tant que citoyens français et individus interagissant avec leurs étudiant·e·s dans le cadre de l'apprentissage. Nous analyserons les différentes dimensions de leurs énoncés pour déterminer les implications de leurs représentations sur leur pratique, leur posture et leurs relations avec leurs étudiant·e·s.

Pour commencer, nous avons repéré quatre expressions qui ont retenu notre attention et que nous tenons à développer à cet égard. Il s'agit des expressions suivantes : « les gens », « une seule fille », « quelques dames » et « huit femmes ». Nous allons procéder à leur analyse à différents niveaux, en fonction des marqueurs linguistiques présents, tels que définis par Rabatel (2009).

#### 4.4.1 Les gens

**Exemple 7 :** P6. (Réponse no. 4) : *À propos des comportements, ce seront certainement les gens qui viennent d'Amérique du Sud, qui est proche de la France, qui s'exprime facilement et les étudiants qui ont le plus de difficultés sont les chinois. Ça ne veut pas dire que c'est toujours le cas pour tous les étudiants. Je connais un étudiant chinois qui posait beaucoup de questions, mais le plus souvent après le cours. Mais on ne peut quand même pas prendre un seul cas pour tout le monde. Sinon, ce serait du stéréotype.*

Sur les plans sémantique et lexical, le mot « gens » comme employé par l'enseignant, peut être considéré comme synonyme de « personnes » ou « individus », puisqu'il est utilisé pour désigner les personnes originaires d'Amérique du Sud et ne montre pas si les personnes auxquelles il est référencé sont des étudiant·e·s.

Son usage apporte, aux niveaux sémantique et lexical, de l'ambiguïté car il n'est pas clair si l'enseignant fait référence uniquement à ses étudiant·e·s ou à toutes personnes de l'Amérique du Sud. Cet emploi du mot de manière générique pourrait être interprété de différentes façons, alors qu'il peut être considéré comme un terme qui réduit l'identité de ces étudiant·e·s à leur origine géographique ce qui pourrait donner lieu à des stéréotypes et à des malentendus selon Bennett (*op. cit.*). En effet, cet enseignant précise aussi que *ce n'est pas toujours le cas pour tous les étudiants et qu'il ne faut pas généraliser à partir d'un seul cas pour éviter les stéréotypes*. Cette dernière constatation peut indiquer une posture relativement prudente et consciente des réalités culturelles de la part de l'enseignant.

L'énoncé de cet enseignant présente toutefois des représentations liées à la nationalité et aux comportements des étudiant·e·s. Plus précisément, nous y trouvons une représentation

sociale selon laquelle les personnes provenant d'Amérique du Sud, ont une facilité à s'exprimer, alors que les étudiant·e·s chinois·e·s rencontrent plus de difficultés. Comme l'enseignant compare les étudiant·e·s d'Amérique du Sud avec ceux de Chine, nous supposons qu'il emploie le terme « les gens » pour désigner les étudiant·e·s d'Amérique du Sud. Nous constatons aussi que l'enseignant situe l'Amérique du Sud à proximité de la France. Cependant, nous ne pouvons pas déterminer avec certitude si cela doit être compris de manière littérale au sens géographique du terme, ce qui pourrait indiquer que ses connaissances en géographie sont limitées.

Se pourrait-il que l'enseignant fasse plutôt référence à une proximité culturelle entre ces deux régions du monde, suggérant que les étudiant·e·s sud-américains pourraient avoir des éléments comportementaux ou linguistiques similaires à ceux des Français, ce qui faciliterait leur adaptation à l'environnement d'apprentissage en France? Étant donné que l'Amérique du Sud ne se situe pas géographiquement à proximité de la France, ne serait-il pas possible que l'enseignant ait utilisé cette métaphore pour exprimer une certaine proximité culturelle, ce qui rendrait son propos plus clair et plus cohérent? Ce ne sont que des suppositions que nous faisons pour tenter de donner un sens à ses propos.

Le continent sud-américain est un sous-continent américain composé de nombreux pays. Malgré cela, l'enseignant fait une généralisation en supposant que tous les pays de ce continent partagent les mêmes caractéristiques culturelles et linguistiques, en se basant sur les comportements de ses étudiant·e·s. Cette hypothèse ignore la particularité des peuples ou des pays d'Amérique du Sud qui peuvent avoir leur propre culture et leur propre langue.

Comme nous l'avons mentionné dans les analyses précédentes, le fait de recourir à des termes génériques pour désigner des groupes de personnes peut souvent entraîner des stéréotypes négatifs et/ou des discriminations involontaires. Les étudiant·e·s ne sont pas forcément représentatifs de leur culture et ne devraient donc pas être définis en fonction de leur origine ou de leur culture (Byram, *op. cit.*).

Au niveau de la syntaxe, le mot « gens » est utilisé en tant que sujet de la phrase *ce sera certainement les gens qui viennent d'Amérique du Sud, qui est proche de la France, qui s'exprime facilement*. Il y a aussi un intensificateur/adverbe « certainement » qui marque du point de vue de l'enseignant au regard du contenu de ce qu'il énonce (Rabaté, 2008a). L'usage de l'adverbe d'intensité montre, d'une part, l'expression d'une forte opinion et d'autre part, que l'enseignant se réfère à son univers de croyance, à ses connaissances, dont il tire une forte certitude (Borillo, 2004). L'enseignant se sert également des connecteurs tels que « mais » et « sinon » pour souligner les exceptions et les limites de ses généralisations.

Bien que l'enseignant exprime explicitement la nécessité d'éviter les stéréotypes, ses propos présentent divers cas de représentations sociales liées aux stéréotypes. Cela pourrait indiquer une connaissance inadéquate du monde et une compétence interculturelle limitée, malgré sa conscience apparente des réalités de la diversité culturelle de ses étudiant·e·s.

#### **4.4.2 « Fille » : dimension sémiotique de la caractérisation du terme**

En sémiotique, un signe est toujours en relation avec d'autres signes à l'intérieur d'un même produit sémiotique et/ou des produits sémiotiques qui l'entourent. Ainsi, le sens du mot « fille » peut être défini en relation avec d'autres mots qui lui contrastent, tels que « femme », « garçon », « homme », « mâle » ou « femelle ». En comparaison avec « femme », « fille » désigne une personne de sexe féminin plus jeune ou moins mature, tandis que « femme » désigne une personne de sexe féminin adulte et mature.

En comparaison avec « garçon », « fille » désigne une personne de sexe féminin, tandis que « garçon » désigne une personne de sexe masculin. En comparaison avec « homme », « fille » désigne une personne de sexe féminin plus jeune ou moins mature, tandis que « homme » désigne une personne de sexe masculin adulte et mature. Enfin, par rapport à « mâle » ou « femelle », « fille » peut être considérée comme un terme plus spécifique pour désigner une personne de sexe féminin.

Les dictionnaires de la langue française définissent le mot « fille » différemment selon le contexte. Selon le dictionnaire *Paul-Emile Littré, tome 2*, une fille est « une personne du sexe féminin, par rapport à son père ou à sa mère ou à l'un des deux seulement » (1962 : 2491).

Selon le dictionnaire *Le Robert*, une fille est « un enfant du sexe féminin, opposé à fils ; une personne du sexe féminin considérée par rapport à son père ou à sa mère, opposé à garçon ; une jeune fille ou femme employée à une fonction ; une prostituée, locution fille de joie ; une religieuse » (1996 : 580-581).

La caractérisation du mot « fille » dépend du contexte culturel, social, historique et linguistique dans lequel il est utilisé. Dans les cultures patriarcales, le mot « fille » peut être associé à des stéréotypes de genre tels que la vulnérabilité, la faiblesse, la soumission et l'émotivité, tandis que dans des cultures plus égalitaires, il peut être associé à des qualités positives telles que l'indépendance, la force et l'audace. De plus, le contexte social peut influencer la caractérisation du mot « fille ». Dans les milieux universitaires, il peut être utilisé de manière péjorative pour décrire une personne immature ou manquante de maturité intellectuelle, tandis que dans d'autres contextes, il peut être utilisé avec tendresse pour décrire une jeune femme aimée.

La caractérisation linguistique du mot « fille » dépend des associations sémantiques qui lui sont liées, telles que « princesse », « douceur », « beauté », « romantisme », « sensibilité » ou encore « éducation ». Ces associations sémantiques peuvent être renforcées ou remises en question en fonction du contexte et des intentions de communication. Le terme peut également être utilisé pour catégoriser et différencier les individus en fonction de leur sexe biologique, de leur âge, de leur statut social et de leur relation à autrui, par exemple en parlant d'une « petite fille », d'une « fille au pair » ou encore d'une « fille facile ».

Les différentes explications fournies ayant permis d'examiner le sens du mot fille, nous allons à présent procéder à l'examen d'un énoncé dans lequel un enseignant utilise ce même mot pour désigner une étudiante.

**Exemple 8 : P8** (Réponse 4.) : *J'ai remarqué que les étudiants suédois et espagnols sont plutôt extravertis. Donc, ils s'expriment, ils prennent des initiatives facilement. J'ai remarqué qu'avec les espagnols, ils ont plutôt une manière d'apprendre un peu différente. Ils préfèrent être dans l'interaction et préfèrent parler, ils sont plutôt comme je disais tout à l'heure extraverti donc ils préfèrent parler et interagir. Voilà, c'est plutôt les chinois qui sont plutôt timides. Ils préfèrent ne pas parler en classe. Je n'ai pas mal de colombiens mais ils sont plutôt différents donc jusque-là, je n'ai pas vu un point commun entre eux et les autres, mais après c'est une seule fille et j'ai remarqué que cette étudiante n'est pas extravertie mais, pour cette deuxième question parce que je pense à ça aussi les turcs, j'avais oublié, donc les turcs sont aussi extravertis.*

Dans cet énoncé, l'enseignant a choisi d'utiliser le substantif « fille » pour désigner son étudiante. Pour analyser cette forme substantivée « fille » utilisée par l'enseignant dans la phrase « une seule fille » plutôt que de dire simplement « étudiante ».

Sur le plan syntaxique, l'emploi de l'article indéfini « une » avant « fille » confère à cette dernière une valeur de sélectivité qui la singularise par rapport à d'autres êtres de la même classe générique (étudiant·e·s). Selon Charaudeau (*op. cit* : 168), cette forme substantivée est présumée appartenir à la classe générique « étudiante ».

L'utilisation du mot « fille » dans cet énoncé peut révéler une certaine axiologie relative aux représentations genrées liées au statut des femmes et à leur âge. En utilisant ce terme pour décrire une étudiante en particulier, cela pourrait révéler de la part de l'enseignant, une perception biaisée qui considère les femmes comme étant homogènes et réduites à leur genre, et qui les distingue des autres étudiant·e·s.

L'enseignant établit également un lien entre le genre et les caractéristiques personnelles, en suggérant que la fille n'est pas extravertie, ce qui pourrait constituer un stéréotype souvent associé aux femmes dans certaines cultures (Nga Nkouma, 2022). Cela pourrait montrer que cet enseignant ignore les préjugés inconscients qu'il peut avoir à l'égard des femmes et son aptitude à réfléchir à la manière dont cela peut affecter ses perceptions et ses interactions avec les étudiantes.

De la même manière que l'enseignant P8 a utilisé le terme « fille » pour désigner une étudiante, un autre enseignant P11 a également choisi d'utiliser le terme dame, comme nous allons le voir ensuite.

#### 4.4.3 Dames

**Exemple 9 : P 11** (Réponse no. 3) : *Alors, j'ai donc des étudiants de différentes nationalités, mais du coup, certains du département de FLE où j'ai 2 heures par semaine, c'est le 1er groupe avec la majorité des étudiants étrangers du programme Erasmus. La nationalité principalement présentée est constituée d'étudiants colombiens et d'étudiants chinois mais nous avons aussi une canadienne, une israélienne, une italienne, une espagnole, une afghane, une allemande, quelques dames d'Afrique du nord et de la Turquie*

Dans cet énoncé, le substantif « dames » est utilisé pour décrire un groupe d'étudiantes originaires d'Afrique du Nord et de Turquie.

Selon le dictionnaire de la langue française de *Paul-Emile Littré, tome 2* (*op. cit.*), « dame » est un titre qu'on donnait à la femme d'un seigneur, d'un châtelain, d'un chevalier, d'un gentilhomme, par opposition aux femmes mariées de la bourgeoisie qui ont porté pendant longtemps le nom de demoiselles, (déf. 1) (*ibid.* : 1411) ; la femme noble (déf. 2) ; aujourd'hui, un titre donné à toute femme mariée qui n'est pas de la dernière classe (déf. 3), exemple : c'est une dame fort estimable; devenir dame, marier ; par civilité et politesse, se dit de toutes les femmes, qu'elles soient mariées ou non (déf.4), (*ibid.* : 1412).

« Dames » est souvent utilisé pour désigner les femmes de manière formelle et peut donc refléter une norme de genre qui encourage à traiter les femmes avec un certain niveau de respect et de courtoisie. Il est considéré comme un terme poli ou formel pour désigner des femmes (comme décrit dans la quatrième définition du dictionnaire *Littré*).

Nous nous interrogeons sur l'impact de l'utilisation du substantif « dames » dans le contexte de l'apprentissage formel. Nous nous demandons si cette utilisation peut être influencée par les stéréotypes culturels associant les femmes à certains comportements ou rôles sociaux, et si elle peut en dire long sur les représentations de l'enseignant à l'égard de ses étudiantes. Est-ce une façon déplacée, choquante et sexiste de faire référence aux

étudiantes, même si cela ne s'adresse pas directement à elles, mais plutôt de manière indirecte dans le cadre du discours ? Ou est-ce plutôt un complément ?

L'enseignant emploie également le déterminant indéfini « quelques », ce qui soulève également la question de savoir s'il considère toutes les étudiantes comme des « dames » ou seulement celles qui viennent de l'Afrique du Nord et de Turquie.

Cependant, en examinant attentivement l'énoncé, nous constatons que l'enseignant utilise le terme « étudiants » pour désigner les étudiants masculins, alors qu'il emploie des termes différents pour les autres étudiantes, notamment les étudiantes originaires d'Afrique du Nord et de Turquie. Par exemple, il mentionne une Canadienne plutôt qu'une dame canadienne, ce qui suggère que sa perception des étudiantes d'Afrique du Nord et de Turquie diffère de sa perception des autres étudiantes. Cette distinction peut également indiquer une différence de perception entre les étudiants masculins et féminins dans sa classe. Si tel est le cas, cela pourrait montrer qu'il catégorise ses étudiant·e·s en fonction de leur origine ou de leur genre, ce qui pourrait influencer sa manière d'interagir avec eux.

De la même manière que nous avons examiné l'utilisation des termes « fille » et « dames » pour désigner les étudiantes, nous allons aussi examiner l'utilisation du terme « femmes ». Ce terme a également été repéré dans un énoncé d'un enseignant, comme présenté ci-après.

#### 4.4.4 Age, nationalité, genre (femmes)

**Exemple 10: P11** (Réponse no. 6) : *À mon avis, l'âge de l'étudiant est aussi important. Ma façon d'interagir avec les étudiants plus âgés, dont certains ont entre 40 et 60 ans, est un peu différente de la façon dont j'interagis avec ceux qui ont entre 19 et 23, 24 ans, qui représentent la majorité des étudiants. J'essaye d'écouter le plus possible et d'avoir le plus d'échanges possible. Ma démarche dans cette dynamique pour ce cours est due aux étudiants russes, j'en ai deux et ils préfèrent écouter que de parler, donc je tiens à les faire participer aux discussions. Du coup, j'ai aussi 8 femmes qui sont en classe et j'ai remarqué que, surtout dans les discussions individuelles, mon approche est différente, je suis plus conscient des gestes que j'utilise et des questions que je pose par exemple, en particulier certaines étudiantes qui sont plus timides.*

En analysant les propos de l'enseignant P11, nous avons repéré trois thèmes qui ont suscité notre attention. Nous avons voulu les étudier pour en comprendre le sens dans le

contexte utilisé et les intentions de l'enseignant. Nous cherchons également à comprendre les représentations qu'ils peuvent révéler de l'enseignant en tant qu'individu, dans son rôle social et sa perception, son interaction avec ses étudiant·e·s.

Nous les examinons respectivement comme suit : « l'âge », « l'identité » et « le genre ».

#### 4.4.4.1 L'âge

À l'université, les discussions sur les différences d'âge entre les étudiant·e·s et les enseignant·e·s sont rarement abordées car il y a des étudiant·e·s de tous âges qui poursuivent leurs études. Cela est particulièrement vrai pour l'apprentissage d'une langue étrangère, qui peut attirer un profil d'étudiant·e·s plus large que les autres cours. Selon le rapport de l'OCDE, l'âge moyen des enseignant·e·s de plus de 50 ans est plus élevé (37,407 %) que celui des enseignant·e·s âgés de 30 à 50 ans (11,552 %) dans l'enseignement supérieur. Cela signifie que la proportion d'enseignant·e·s plus âgés est plus élevée que celle des plus jeunes (OCDE, 2013).

Shilpa Rajesh Shah et Usha Subodh Udgaonkar affirment que la question de l'âge dans l'enseignement est davantage préoccupante pour les jeunes enseignant·e·s, qui, bien qu'enthousiastes au début de leur carrière, ont moins d'expérience par rapport aux enseignant·e·s plus âgé·e·s. Ces derniers, quant à eux, ont acquis plus d'expérience et ont établi des habitudes solides, ce qui leur permettrait de moins se soucier de l'âge dans l'enseignement (Shah et Udgaonkar, 2018). Serait-ce la raison pour laquelle l'enseignant P11 évoque la question de l'âge ?

Nous constatons que son comportement à l'égard des étudiant·e·s semble être influencé par cette variable. Plus précisément, il y a une différence dans la façon dont il interagit avec les étudiant·e·s plus âgés et les étudiant·e·s plus jeunes. Bien que cela puisse sembler anodin, ce fait soulève des questions liées à la discrimination en fonction de l'âge.

Le fait de traiter différemment les étudiant·e·s en fonction de leur âge peut être considéré comme de l'âgisme, qui est une forme de discrimination basée sur l'âge (Macnicol, 2006). Les articles de Robert Butler et John Macnicol sur le concept d'âgisme expliquent que, c'est une forme de discrimination qui se manifeste par des stéréotypes, des changements d'attitude et de comportement à l'égard de personnes d'âges différents (Butler, 1969 ; Macnicol, 2006).

Pour Macnicol, les idées préconçues relatives à l'âge sont souvent insidieuses et cachées, se manifestant sous forme de mythes persistants, de stéréotypes et d'hypothèses non exprimées (*ibid.*, 2006). L'auteur considère que, les distinctions d'âge, les stratifications

d'âge, les jugements d'âge et les « comportements appropriés à l'âge », sont subtilement intégrés dans nos schémas de pensée, servant ainsi à donner un sens au monde (*ibid.* :4).

Ainsi, il se peut que l'attitude de l'enseignant à l'égard de l'âge des étudiant·e·s soit altérée en raison de ses propres expériences individuelles ou de ses stéréotypes personnels (Jodelet, 2006). Bien que le comportement spécifique ne soit pas clairement verbalisé, il est probable que l'enseignant adopte une attitude plus formelle ou plus circonspecte envers les étudiant·e·s plus âgés, tandis qu'il adopte une attitude plus détendue envers les étudiant·e·s plus jeunes.

#### **4.4.4.2 La nationalité et l'identité**

La nationalité et l'identité sont deux concepts différents qui sont souvent liés. Par nationalité, nous entendons la citoyenneté d'un pays, c'est-à-dire l'appartenance juridique et politique à une nation particulière. La définition selon le dictionnaire *Le Robert* est la suivante :

« 1. Groupe humain uni par une communauté de territoire, de langue, de traditions, d'aspirations, et qui maintient ou revendique son existence en tant que nation.

2. État d'une personne qui est membre d'une nation » (1996 : 974).

L'identité, quant à elle, est une notion plus large qui englobe l'ensemble des caractéristiques et des traits qui définissent une personne. Voici la définition du dictionnaire *Le Robert* : « Ce qui permet de reconnaître une personne parmi toutes les autres (état civil, signalement) » (*ibid.* : 723).

Selon Henri Tajfel et John Turner, « l'identité est constituée par les aspects de l'image de soi d'un individu qui dérivent des catégories sociales auxquelles il voit qu'il appartient » (Tajfel et Turner, 1979, cité par Cohen-Scali et Moliner 2008 : 466).

Elle peut concerner la nationalité, mais aussi d'autres aspects tels que la langue, la culture, la religion, l'orientation sexuelle, le sexe, l'âge, la profession, etc. Néanmoins, même si la nationalité est un élément important de l'identité des personnes, elle ne l'est pas pour tout le monde. Parfois, l'identité nationale peut être utilisée comme un moyen de renforcer l'identité personnelle, mais cela ne signifie pas que la nationalité est la seule composante de l'identité.

La nationalité peut être considérée comme faisant partie de l'identité d'une personne, car elle peut influencer sa culture, ses traditions, ses valeurs, ses droits et ses devoirs. Cependant, elle ne définit pas complètement l'identité d'une personne. Une personne peut

avoir plusieurs nationalités, ou aucune, mais cela ne change pas qui elle est en tant que personne avec ses caractéristiques individuelles et culturelles propres.

En ce qui concerne l'énoncé de l'enseignant, nous pouvons remarquer comment l'identité de l'enseignant peut influencer sa posture lorsqu'il interagit avec ses étudiant·e·s, en fonction de leur âge et de leur genre. Probablement, il s'identifie lui-même comme jeune et ressent donc le besoin d'ajuster son comportement lorsqu'il est en présence d'étudiant·e·s plus âgé·e·s.

Ses propos mettent en évidence le rôle important de l'identité dans les interactions sociales, où les individus ont tendance à se comporter différemment en fonction de la personne avec laquelle ils interagissent. Il évoque également le sujet de la nationalité lorsqu'il parle du comportement passif des deux étudiant·e·s russes dans sa classe. Ce faisant, il fait part de ses observations fondées sur un jugement personnel, ce qui révèle sa subjectivité.

Toutefois, il n'y a pas de lien évident entre leur nationalité et leur comportement en classe. Peut-être que cela est dû à leur personnalité ou au système d'éducation qu'ils ont connu avant de venir étudier en France. Selon Michael Byram, Bella Gribkova et Hugh Starkey (2002), les identités sociales sont étroitement liées aux cultures, et l'acquisition d'une identité d'un étudiant ayant une nationalité étrangère, comme par exemple « russe » dans ce cas précis, est le résultat d'une socialisation à travers l'éducation et les interactions avec les autres membres de cette culture (*ibid.* : 10).

L'enseignant exprime que les comportements de certains étudiant·e·s ont une influence sur sa démarche pédagogique. Nous nous interrogeons sur l'impact qu'aurait l'adoption d'une pédagogie favorable à deux étudiants sur les autres étudiant·e·s, et si cela pourrait être considéré comme discriminatoire.

Selon Byram et *al.* il est important pour un·e enseignant·e de reconnaître les multiples identités que possèdent les individus et de ne pas les catégoriser par une seule d'entre elles. Par exemple, un individu peut être à la fois chinois et russe, tout en ayant d'autres identités qui lui sont propres. Par conséquent, les auteurs et autrice soulignent que l'enseignant·e n'a pas besoin de tout connaître de la « culture-cible » (*ibid.* : 16).

#### **4.4.4.3 Le genre (Femmes)**

En référence à la notion de « fille » qui désigne une jeune personne de sexe féminin, et à celle d'« homme » qui désigne un individu de sexe masculin, le terme « femme » désigne une personne adulte de sexe féminin. Cette définition peut varier selon les cultures et les contextes socioculturels.

Selon le dictionnaire *Le Robert*, une femme est définie comme « être humain du sexe capable de concevoir les enfants ; être humain de sexe féminin ; aussi fille, fillette » (*ibid.*:571).

En ce qui concerne la culture française, la « femme » est généralement considérée comme une personne adulte de sexe féminin, ayant atteint l'âge de la maturité physique et psychologique<sup>36</sup>. Elle est souvent associée à des rôles sociaux et familiaux tels que la maternité, l'éducation des enfants et la gestion du foyer. Cependant, cette définition est en constante évolution et les rôles et attentes liés à la féminité peuvent varier considérablement selon les individus et les contextes (*ibid.*).

Pour en revenir à l'énoncé de l'enseignant, nous constatons qu'il utilise le terme « femme » pour désigner ses étudiantes. Selon la culture française, il semblerait être une manière appropriée et neutre de s'adresser à une personne de sexe féminin qui n'est plus un enfant (*ibid.*). Cependant, nous nous demandons si classer les étudiantes dans la catégorie des femmes, même si ce terme est acceptable en France, revient à réduire leur identité en genre. Étant donné la richesse de la langue française en termes de choix de mots, pourquoi ne pas utiliser le terme d'étudiante plutôt que celui de femme? Comme affirme Béatrice Fracchiolla:

« La catégorisation fonctionne comme l'un des moteurs de montée en tensions agressives ou verbales, dans la mesure où elle crée, par définition, de l'inégalité par exclusion réciproque et simultanée d'un terme par l'autre » (Fracchiolla 2012: 550).

Pour Fracchiolla, la catégorisation, c'est-à-dire le fait de classer les gens dans des catégories, va créer automatiquement des distinctions entre les groupes, ce qui peut conduire à des sentiments d'exclusion et de méfiance.

Nous constatons que le même enseignant P11 a utilisé à un moment donné le terme de « dames » et un autre de « femmes » pour désigner ses étudiantes. De plus, l'enseignant suggère que sa façon d'interagir avec les femmes est différente de celle qu'il a avec les autres étudiants, ce qui peut indiquer qu'il a des attentes différentes en fonction du genre de ses étudiant·e·s.

L'enseignant peut également donner l'impression de faire une distinction entre les étudiants masculins et féminins, ce qui peut être perçu comme injuste ou discriminatoire. L'approche différenciée de l'enseignant comme exprimé dans son énoncé peut également révéler ses représentations des femmes en tant que groupe qui nécessite une approche différente de celle des hommes. Cela peut refléter une croyance inconsciente selon laquelle

---

<sup>36</sup> Conception du terme « femme » selon Beatrice Fracchiolla, ma directrice de thèse

les femmes sont plus émotionnelles ou plus timides que les hommes et qu'elles ont donc besoin d'une approche différente.

#### **4.5 Le concept de modalisation**

Nous aborderons dans cette partie la modalisation en tant que démarche linguistique pour analyser les énoncés des enseignant·e·s. Cette approche nous permettra de détecter les nuances dans la façon dont ils/elles expriment leurs points de vue, leur subjectivité et leurs positions sur un sujet donné.

La plupart des énoncés de notre corpus étant marqués subjectivement, comme le montre l'annexe, cette approche est particulièrement pertinente. Les perspectives de ce concept se complètent en ce qui concerne la définition et le fonctionnement de la modalité, qui est un concept important dans l'analyse de la subjectivité et des énoncés.

Dans le cadre de notre analyse, nous souhaitons tout d'abord présenter deux termes importants, à savoir locuteur/locutrice et énonciateur/énonciatrice. Ceci permettra d'éviter toute ambiguïté liée à leur utilisation. Ensuite, nous allons examiner la subjectivité de l'énonciateur/énonciatrice, qui est un élément déterminant pour le locuteur et le processus d'énonciation. Après cela, nous aborderons le thème du point de vue, avant de conclure avec la modalisation.

##### **4.5.1 Le terme « locuteur·trice » versus le terme « énonciateur·trice »**

Dans la théorie linguistique, la distinction entre locuteur·trice et énonciateur·trice est importante pour comprendre comment la langue est utilisée dans le discours. Selon Ducrot (1984), le/la locuteur·trice est la personne qui produit l'énoncé, tandis que énonciateur·trice est la position prise par le/la locuteur ou locutrice dans l'énoncé. Ainsi, le locuteur/locutrice est responsable de l'énoncé en lui donnant existence, en organisant les points de vue et les attitudes des énonciateurs et énonciatrices qui y sont inclus.

« Le locuteur, responsable de l'énoncé, donne existence, au moyen de celui-ci, à des énonciateurs dont il organise les points de vue et les attitudes. Et sa position propre peut se manifester soit parce qu'il s'assimile à tel ou tel des énonciateurs, en le prenant pour représentant (l'énonciateur est alors actualisé), soit simplement parce qu'il a choisi de les faire apparaître et que leur apparition reste significative, même s'il ne s'assimile pas à eux (...) » (Ducrot 1984 :205).

Pour Ducrot, l'énoncé est actualisé quand le/la locuteur·trice parle, mais il peut aussi se produire sans qu'un mot soit prononcé. D'après l'auteur, lorsque nous disons que

quelqu'un « parle » d'une certaine manière, cela peut signifier qu'il exprime une certaine opinion, position ou attitude, mais cela ne signifie pas nécessairement qu'il a utilisé les mêmes mots exacts que ceux que nous utilisons pour décrire sa position. C'est- à- dire, que l'expression « parler » peut être utilisée de manière abstraite pour décrire la communication d'une pensée, d'un point de vue ou d'une attitude, même si les mots exacts utilisés pour communiquer cette pensée ne sont pas reproduits littéralement.

Par exemple, si nous disons que quelqu'un « parle » de son amour pour un livre, cela ne signifie pas nécessairement qu'il a utilisé les mots « j'aime ce livre », mais plutôt que son comportement, son ton de voix ou d'autres indices suggèrent qu'il a une attitude positive envers ce livre. De même, si nous disons que quelqu'un « parle » d'une situation difficile, cela peut signifier qu'il exprime son point de vue ou son attitude envers cette situation, même s'il n'utilise pas exactement les mêmes mots que nous pour décrire sa position. « S'ils « parlent », c'est seulement en ce sens que l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du terme, leurs paroles » (*ibid.* : 204)

Selon Alain Rabaté, le locuteur ou la locutrice est la personne qui produit les énoncés oraux ou les phrases écrites. Ainsi, le concept de voix peut être associé à celui de locuteur, car la voix est produite par une personne et perçue par les sens. En revanche, l'énonciateur est la source des opinions et des perspectives exprimées dans les phrases à travers les contenus propositionnels.

Pour l'auteur, cette instance se positionne par rapport aux objets du discours et les prend en charge en adoptant une position énonciative pour envisager les faits, les notions, les situations ou les événements selon tel ou tel point de vue, que ce soit pour son propre compte ou pour celui des autres.

Ainsi, la disjonction entre locuteur et énonciateur permet de comprendre comment le locuteur peut se donner la possibilité, en tant qu'énonciateur, de tourner autour des objets du discours, d'envisager les faits, les mots, les discours, les notions, les situations, les événements ou les phénomènes selon différents points de vue, que ce soit dans le présent, le passé ou le futur, par rapport à soi ou par rapport aux points de vue des autres (Rabaté, 2010).

#### 4.5.2 La subjectivité de l'énonciateur·trice

Selon Catherine Kerbrat-Orecchioni, la subjectivité est présente partout, surtout dans les situations où le/la locuteur·trice est engagé dans le discours, et que cela se manifeste à des degrés et sous des formes variables (Kerbrat-Orecchioni 1980 : 2014).

Elle précise que la subjectivité est étroitement liée à l'énonciation et donne donc la définition suivante de la subjectivité : « le mécanisme d'engendrement d'un textile surgissement dans l'énoncé du sujet d'énonciation, l'insertion du locuteur au sein de sa parole » (Kerbrat-Orecchioni 2014 : 34).

Cette définition décrit la subjectivité comme étant le processus par lequel une présence personnelle ou individuelle est introduite dans une déclaration ou une parole, par le biais de la présence d'un sujet qui énonce cette déclaration. Nous remarquons que Kerbrat-Orecchioni suggère également que le sujet (locuteur·trice) est « inséré » ou « impliqué » dans ce qu'il dit. Par exemple, dans la phrase *Je pense que voter est important*, l'énonciateur·trice (le/la locuteur·trice) exprime son point de vue personnel sur l'importance de voter en utilisant la première personne « Je ». Cela montre comment l'énonciateur·trice est intégré dans sa propre parole et comment il/elle exprime sa subjectivité.

Bien que la subjectivité soit omniprésente dans la majorité des énoncés, elle peut être assimilée à la modalité, comme exprimer par Bally (1965). Pour lui, tous les énoncés impliquent une réaction subjective d'un sujet face à un contenu objectif. Cela signifie que, pour Bally, il y a toujours une corrélation entre la présence d'un sujet énonciateur·trice dans un énoncé et celle de la modalité.

Prenons l'exemple classique d'une déclaration comme « il fait beau aujourd'hui ». Dans cette déclaration, il y a un sujet énonciateur (celui qui parle) et un contenu objectif (la météo). Selon les explications de Bally, une telle déclaration implique également une réaction subjective de la part du sujet énonciateur, qui est heureux que le temps soit beau. Nous remarquons que cette réaction subjective est exprimée par la modalité « il fait » qui indique que la personne parle d'une réalité qu'elle perçoit.

Nous prenons un autre exemple suivant : « Je crois qu'Anne va accoucher demain ». Dans cette déclaration, il y a un sujet énonciateur (celui qui parle) et un contenu objectif (un calendrier de maternité). Suivant les explications de Bally, cette déclaration implique également une réaction subjective de la part du sujet énonciateur, qui exprime son incertitude sur la date prévue de l'accouchement en utilisant la modalité « je crois ». Ce ne sont que des exemples pour expliciter l'affirmation de Bally, que la subjectivité et la modalité sont étroitement liées, car la subjectivité du sujet énonciateur est exprimée à travers la modalité utilisée dans l'énoncé.

Nous examinons enfin la question de la subjectivité selon Émile Benveniste, qui dans ses travaux, notamment dans l'article intitulé *Problèmes de Linguistique Générale* (1966a), aborde la question de la subjectivité dans le langage. Il définit la subjectivité comme la

capacité du locuteur·trice à se poser en tant que sujet dans son énoncé, et soutient que cette aptitude trouve ses fondements dans le langage lui-même. En d'autres termes, c'est par le biais de choix linguistiques que le/la locuteur·trice manifeste sa subjectivité et son rôle en tant que sujet du discours.

Par exemple : La première personne du singulier (*je, me, etc.*), est un marqueur de subjectivité.

La phrase « Je pense que c'est une bonne idée » indique que c'est le locuteur qui a l'opinion exprimée dans l'énoncé. Il y a aussi les verbes à la forme personnelle dont par exemple : dire « Je mange » plutôt que « on mange », indiquent également une subjectivité. L'action décrite est effectuée par le/la locuteur·trice.

Les pronom possessifs (*mon, ma, mes, etc.*) montrent également une subjectivité. Par exemple, : « Ma voiture est électrique » montre que la voiture appartient au locuteur·trice, et en peut voir aussi, les adverbes de temps ou bien de lieu à la première personne comme « maintenant », « ici », qui ajoutent également une dimension subjective à l'énoncé : « Maintenant, je vais manger un burger et des frites » montre que c'est le/la locuteur·trice qui est en train d'agir.

Pour Benveniste, « le langage est ainsi organisé qu'il permet à chaque locuteur de s'approprier la langue entière en se désignant comme « je ». Les pronoms personnels sont les premiers points d'appui pour cette mise à jour dans le langage » (*op. cit* : 262).

En examinant ce que des chercheurs et chercheuses affirment au sujet de la subjectivité, et par les quelques exemples que nous avons fournis pour essayer d'illustrer notre compréhension du sujet, nous sommes en accord avec l'affirmation selon laquelle la subjectivité dans le langage peut être caractérisée par des choix syntaxiques et lexicaux révélateurs de la perspective et des actions de l'énonciateur·trice.

Pendant notre analyse, nous avons constaté des divergences de vue entre Bally et Benveniste, malgré leur traitement similaire de la subjectivité. Benveniste considère cette dernière comme un phénomène linguistique exprimé par des formes verbales telles que « je » ou « tu », et insiste sur son importance pour la construction du sens dans le langage. Bally, quant à lui, perçoit la subjectivité comme liée à l'énonciation et met en avant le rôle des mots en tant qu'actes de communication. Cependant, ils sont tous deux d'accord sur l'importance de la subjectivité pour la construction du sens dans le langage.

En ce qui concerne notre analyse des énoncés visant à identifier les perspectives et les positions à travers la modalité, nous partageons les perspectives de Bally, qui considère la subjectivité comme un aspect crucial des actes communicatifs et de l'énonciation, plutôt

qu'un simple phénomène linguistique. Cette vision nous semble plus adaptée pour comprendre la manière dont les locuteurs et locutrices se positionnent dans leurs énoncés et communiquent leurs points de vue.

#### 4.6 Le Point de Vue (PDV)

Le point de vue est un concept complexe qui peut être abordé sous différents angles (Rabatel, 2012). Selon Françoise Dufour et al. la notion de point de vue est liée à celle de nomination, car nommer une chose permet de la visualiser et de la classer dans une catégorie (Dufour et al. : 2004). Par exemple, les termes « fille », « femme », et « dame » peuvent tous être classés dans la catégorie du genre féminin.

D'autre part, *le dictionnaire d'analyse du discours* dirigé par Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau (Charaudeau et Maingueneau 2002 : 436) définit le point de vue comme un élément central dans la narratologie et la polyphonie. En narratologie, l'auteur de l'article soutient que la question de la prise en charge des énoncés ne se pose plus sur l'angle de « qui raconte ? » (Comme le propose Gérard Genette en 1972), mais plutôt sur « Qui voit ? » (Le mode). Cela signifie que l'accent est mis sur la façon dont l'histoire est racontée, plutôt que sur l'identité de celui qui la raconte.

Par exemple, si un livre est raconté à la première personne, cela signifie que le narrateur est un personnage dans l'histoire et il voit les événements à travers ses propres yeux. Si le livre est raconté à la troisième personne, le narrateur est invisible et ne fait pas partie de l'histoire, il voit les événements de l'extérieur. Ils montrent également les contributions de Genette avec les concepts de focalisation interne, focalisation externe et focalisation Zéro (1972).

La focalisation interne décrit une narration qui se concentre sur les pensées et les sentiments d'un personnage. La focalisation externe, d'autre part, se concentre sur l'action et les observations d'un personnage plutôt que sur ses pensées intérieures. La focalisation Zéro, également appelée focalisation objective, est une narration qui ne se concentre ni sur les pensées ni sur les observations d'un personnage en particulier, mais plutôt sur les actions et les événements en général (Genette, 1972 ; 1983). Ces concepts ont été proposés par Gérard Genette dans son ouvrage *Narrative Discourse: An Essay in Method* en 1972.

Selon Bérenger Boulay et Frédérique Fleck, Genette étudie la conscience plutôt que les aspects linguistiques pour comprendre le point de vue d'un passage de texte (Fleck, 2010). Genette considère que cela permet de saisir « où se trouve le centre de la perception » (Genette 1983 : 43). Il se base principalement sur son intuition pour cela, contrairement à Rabatel qui est un linguiste.

D'après Charaudeau et Maingueneau (*op.cit* : 436), Rabatel (1997, 1998) a étudié la question de manière « plus linguistique » et a proposé une critique radicale de la tendance à limiter la perception à la vue. Selon les auteurs, Rabatel insiste sur l'effet point de vue et sur l'importance de la mise en texte (Schématisation) qui influence la construction du sens par le lecteur à travers les différentes manières de présenter le sujet (*ibid.* : 437). L'effet-point de vue désigne l'impact de la perspective narrative sur la compréhension et l'interprétation d'un texte.

Il se réfère à la manière dont l'auteur présente les événements et les personnages dans une histoire, et comment cela influence la façon dont le lecteur les perçoit et les comprend. Il peut y avoir plusieurs points de vue différents dans un même texte, comme le point de vue omniscient, le point de vue interne ou le point de vue externe. Chacun de ces points de vue peut avoir un impact différent sur l'interprétation de l'histoire par le lecteur.

Rabatel critique l'« absence, chez Genette, de critères linguistiques définissant les diverses focalisations » (Rabatel 2009 : 161). Bien que leurs approches soient différentes, les auteurs font référence au concept de perception, mais sous des angles différents. Alors que Genette met l'accent sur le sujet de la perception, Rabatel s'intéresse d'abord à ce qui est perçu et à l'expression linguistique des perceptions, sans analyser la seule perception visuelle, et en associant les dimensions cognitives des perceptions, qui peuvent associer perceptions et pensées (c'est le cas des exemplaires complexes de discours indirects libres) et d'autres formes de discours rapportés / représentés (Rabatel, 2003, in *Travaux de linguistique* 46-1).

Rabatel définit le point de vue (PDV) comme les moyens linguistiques avec lesquels un sujet envisage un objet, et englobe toutes les acceptations du terme envisager, au plan linguistique, que le sujet soit singulier ou collectif et l'objet concret ou abstrait. Le sujet, responsable des mots dans la construction référentielle de l'objet (qu'il nomme référenciation), exprime son point de vue soit directement, dans des commentaires explicites, soit indirectement, par les choix de sélection, de combinaison et de réalisation du matériel linguistique, et ce en toutes circonstances, des choix les plus subjectifs à ceux qui semblent les plus objectivants, des marqueurs les plus explicites aux indices les plus implicites (Rabatel 2009 : 79). Selon cette définition, le point de vue est les moyens linguistiques utilisés pour envisager un objet.

Voici un exemple ci-dessous tiré de notre corpus :

Question : avez-vous déjà porté des jugements basés sur des représentations culturelles et des stéréotypes sur le comportement de vos étudiant·e·s ?

Réponse P9 : *Peut-être que je suis partial envers certains étudiants.*

Dans l'énoncé, le sujet exprime son point de vue de manière indirecte, en utilisant des choix de sélection, de combinaison et de réalisation du matériel linguistique (La modalisation). Le sujet exprime sa subjectivité, en utilisant l'adverbe « peut-être » et l'adjectif indéfini « certains ». En choisissant de modaliser son énoncé, le sujet exprime directement son point de vue, d'autant qu'il utilise le « je » et qu'il est locuteur de l'énoncé. Il est aussi énonciateur en modalisant « peut-être que ». « Certains » est aussi une modalisation épistémique qui vise à réduire la portée de sa partialité.

Même si l'enseignant devait répondre différemment par exemple, *Oui, je suis partial envers tels ou tels étudiants* ou encore *Je suis partial que envers tels ou tels étudiants*, ce sont tous des PDV directs formulés par Locuteur 1/Énonciateur 1. La différence est que dans l'exemple, L1/E1 modalise son propos tout en reconnaissant le fait. D'après Rabatet, il faudrait tenir compte du contexte, et sans doute du fait qu'un interlocuteur lui dit qu'il est partial. Son énoncé est donc une réponse. Le sujet a choisi de se servir de l'adverbe « peut-être », qui indique une probabilité de partialité, ainsi que de l'adjectif indéfini « certains », qui exprime une indétermination quant à la quantité de l'objet.

L'auteur constate qu'en exprimant son point de vue, l'énonciateur se positionne par rapport à l'objet de référence. Par position, il fait référence aux différentes opérations permettant de placer les objets du discours dans les catégories conceptuelles auxquelles ils appartiennent. Il sous-entend que la langue est dialogique et qu'il y a des préconceptions et des prédiscours qui influencent la façon dont l'énonciateur construit l'objet de référence. En d'autres termes, le positionnement de l'énonciateur prend en compte le fait qu'il y a plusieurs façons de voir les choses (Rabatet, 2012).

Rabatet soutient aussi que l'expression d'un point de vue par l'énonciateur·trice implique un positionnement par rapport à l'objet de référence. Pour lui, ce positionnement se fait par des opérations qui placent les objets du discours dans des catégories conceptuelles appropriées. Il souligne que la langue est dialogique et que les préconceptions et les prédiscours de l'énonciateur influencent la construction de l'objet de référence.

Il en résulte que le positionnement de l'énonciateur tient compte de la diversité des perspectives possibles. Selon l'auteur, les choix de catégorisation (par exemple, l'utilisation d'un nom, d'un adjectif, d'un adverbe ou d'un verbe pour décrire quelque chose) sont liés à d'autres choix importants tels que la quantification, la qualification et la modalisation. Ces choix reflètent la position de l'énonciateur par rapport à l'objet décrit.

Par exemple, l'utilisation de l'adjectif indéfini « certains » pour exprimer une quantité imprécise, indique une certaine position de l'énonciateur par rapport à cette chose. De même,

« le choix des mots », « des prédictats » et « l’accentuation » peuvent également indiquer la position de l’énonciateur ou l’énonciatrice. Ces choix de catégorisation et de qualification croisent la notion de point de vue, en accord avec une conception forte de l’énonciation/référenciation qui est étendue à tout le langage (Rabatel *op.cit* : 24).

Toujours sur les points de vue mais dans une perspective différente, Rabatel associe la notion de points de vue à l’empathie. Plus précisément, il considère que l’empathie est une compétence communicationnelle qui permet de comprendre les émotions, les sentiments, les pensées, le dire et les points de vue d’autrui, et de les intégrer dans notre propre perspective. Cette compétence suppose donc une certaine ouverture à l’autre, une capacité à se mettre à sa place et à voir les choses de son point de vue. Ainsi pour Rabatel, le point de vue est une dimension fondamentale de l’empathie, car c’est en prenant en compte le point de vue de l’autre que nous pouvons réellement comprendre ses émotions et ses ressentis. En cela, l’empathie est une forme de reconnaissance de l’autre dans sa singularité, qui permet de créer une relation de compréhension et de confiance en situation d’interaction avec l’autre (Rabatel, 2022)<sup>37</sup>

#### 4.7 Modalisation et Modalité

La modalisation et les modalités font partie du « phénomène linguistique » de l’énonciation et font référence aux manières dont les locuteurs et locutrices expriment leur attitude, leur degré de certitude ou leur niveau d’engagement vis-à-vis d’un énoncé ou d’une proposition donnée (Charaudeau et Maingueneau 2002 : 569). Dans l’analyse des énoncés, ces éléments peuvent être utilisés pour établir la subjectivité du locuteur·trice (Palmer, 1986), son point de vue, et son positionnement par rapport à un sujet donné (Rabatel, 2012), ou à l’égard de « son propre » énoncé (Bally, 1965 ; Charaudeau et Maingueneau *op.cit*).

Par exemple, un·e énonciateur·trice qui utilise des verbes modaux tels que « doit » ou « devrait » pour exprimer un haut degré de certitude ou d’obligation peut être perçu comme plus affirmatif ou directif qu’un·e énonciateur·trice qui utilise des adverbes modaux tels que « éventuellement » ou « peut-être » pour exprimer un plus faible degré de certitude.

En outre, les modalités peuvent également être utilisées pour indiquer le niveau d’engagement de locuteur·trice à l’égard d’un sujet donné, par exemple en utilisant « je » ou « nous » pour indiquer une implication personnelle ou en utilisant la voix passive pour se distancier d’une déclaration en mettant l’accent sur l’objet de la proposition.

---

<sup>37</sup> Discours de Rabatel sur l’empathie et point de vue au Luxembourg, octobre 2022.

#### 4.7.1 La modalisation : perspective théorique

L'analyse de la modalisation dans la théorie de l'énonciation de Charles Bally (1965) repose sur la distinction fondamentale entre le « modus» et le « dictum » (Bally 1965 : 36). Le modus représente l'expression d'un jugement, tandis que le dictum représente le contenu de ce jugement. Pour illustrer cette différence entre dictum et modus, voici quelques exemples classiques utilisés par des linguistes tels que Oswald Ducrot (1993) ; Jean- Pierre Desclés (2009) etc. :

**Exemple 1** : « Pierre est venu » (le dictum- ce qu'on a à dire/le contenu prépositionnel),

**Exemple 2** : « Je crois que Pierre est venu » (le modus - la façon d'envisager le contenu propositionnel/expression d'un jugement),

**Exemple 3** : « Pierre est certainement venu » (le modus - la façon d'envisager le contenu propositionnel/expression d'un jugement),

Nous remarquons que le modus dans ces exemples montre une position du locuteur·trice qui change. Le dictum reste le même, alors que le modus peut changer en fonction des choix de la modalisation par le locuteur·trice. Cette distinction, qui a été introduite en linguistique par Bally et qui s'appuie sur les travaux de Ferdinand Brunot (1922), permet de comprendre comment l'attitude du sujet parlant à l'égard d'un contenu influence les processus de modalisation. Dans cette perspective, la modalité est définie comme « une attitude réactive du sujet parlant à l'égard d'un contenu » (1965 : 35).

*Le dictionnaire de linguistique et des Sciences du Langage* (2012),<sup>38</sup> présente une explication résumée du concept de modalisation et de modalité de Bally, comme suit : Chez Ch. Bally, dans une analyse logique de la phrase , *la modalité* et une série d'éléments qui indiquent que le dictum, procès pur et simple considéré comme débarrassé de toute intervention du sujet parlant, est jugé réalisé ou non, accepté avec joie ou regret, et cela par le sujet parlant ou quelqu'un d'autre que le sujet parlant.

Toute phrase est donc caractérisée par une modalité apparente ou implicite. Les modes grammaticaux ne sont qu'un des moyens utilisés pour exprimer la modalité ; celle-ci peut prendre la forme d'une incise ou d'une proposition comme je crois, je crains que ; je me réjouis de ce que, etc. Les adverbes jouent aussi souvent ce rôle (peut-être, à mon avis, etc.). Selon *le dictionnaire de linguistique et des Sciences du Langage* (*ibid.* : 305)<sup>39</sup> La modalisation est définie dans la problématique de l'énonciation (acte de production du texte par le sujet

---

<sup>38</sup> Deuxième version Larousse par Jean Dubois, Mathée Giacomo, Louis Guespin, Christiane Marcellesi, Jean-Baptiste Marcellesi et Jean-Pierre Mével.

<sup>39</sup> *Ibid.*

parlant). C'est la marque donnée par le sujet à son énoncé, c'est la composante du procès d'énonciation permettant d'estimer le degré d'adhésion du locuteur à son énoncé.

Voici un exemple d'énoncé avec une modalisation :

« Il va pleuvoir demain », (affirmation modale)

Par cet exemple, l'énonciateur·trice utilise la forme verbale « va » pour exprimer une probabilité que quelque chose se produise dans l'avenir. Cela montre qu'il n'est pas entièrement sûr que cela se produira, mais qu'il croit que c'est probable. Cela est une forme de modalisation, car l'énonciateur·trice donne une marque à son énoncé pour exprimer son degré d'adhésion à celui-ci.

Quant à la modalité, le dictionnaire fournit les explications suivantes :

Comme synonyme de mode, *la modalité* définit le statut de la phrase : assertion, ordre ou interrogation. C'est-à-dire la façon dont elle est exprimée. Il existe plusieurs types de modalités :

- L'assertion : c'est lorsque la phrase exprime une affirmation. Par exemple, « Je crois que le Kenya est en Afrique de l'Est » est une assertion.
- L'ordre : c'est lorsque la phrase exprime un ordre ou une instruction. Par exemple, « Mange ton porridge ! » est un ordre.
- L'interrogation : c'est lorsque la phrase exprime une question. Par exemple, « Est ce que l'Afrique est un grand pays ? » est une interrogation.

Il existe aussi des adverbes qui peuvent jouer ce rôle de modalité, comme « peut-être » ou « à mon avis ».

En grammaire générative, la modalité est considérée comme un constituant immédiat de la phrase de base, avec le noyau. Ce constituant de modalité (Mod) représente les éléments obligatoires suivants : déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif, et les éléments facultatifs : emphase, négatif (ou affirmatif), passif (ou actif). Il définit donc le statut de la phrase. Chaque constituant de modalité déclenche une transformation spécifique, c'est-à-dire un changement structurel dans la phrase (*ibid*).

Martinet appelle *modalités* les monèmes grammaticaux qui ne peuvent pas servir à marquer la fonction : le monôme pluriel est une modalité. » (*Le dictionnaire de linguistique et des Sciences du Langage* (2012 : 306) ; qui déterminent d'autres monèmes, exemple : *sa, la, cette*, (Galisson et Coste 1976 : 354).

« Un monème est une unité de première articulation ou plus petit élément de la chaîne possédant un sens et pouvant comme tel être l'objet d'un choix du locuteur au niveau du contenu.

Par exemple : dans *Je suis allé à la plage* 6 monèmes : *Je, suis, allé, à, la, plage* (*ibid.*)

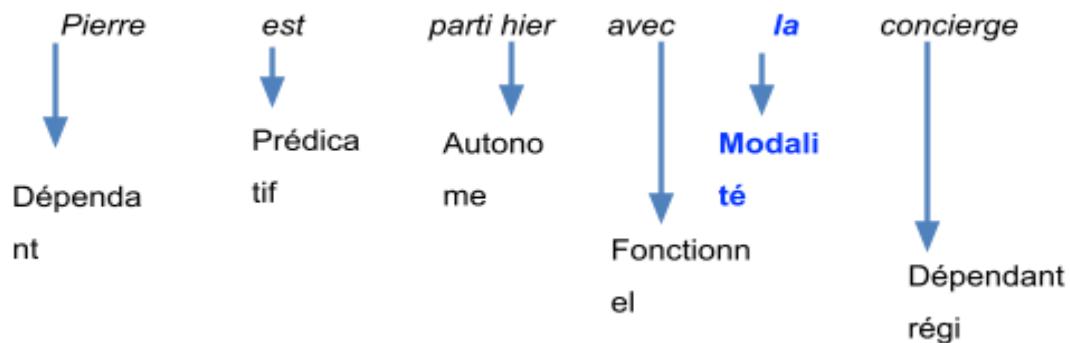


Figure 8: Exemple récapitulatif des fonctions des monèmes dans la phrase (Galisson et Coste, 1976 : 354)

On appelle *modalité logiques* les diverses manières d'envisager le prédicat de la phrase comme vrai, contingent (ou nécessaire), probable (ou possible). Les modalités de la contingence (ou nécessité) ou de la probabilité (et possibilité) sont traduites par des auxiliaires de mode ; *est* la seule présence du temps. La modalité logique est distincte de la modalisation (ou locuteur·trice assume ou n'assume pas son énoncé qui peut comporter une modalité logique) ; ainsi les deux phrases : « *le train doit arriver à cinq heures* » et « *le train devrait arriver à cinq heures* » ont toutes deux la modalité « probable », mais la première est assumée par le sujet parlant alors que la seconde ne l'est que partiellement ou ne l'est pas (*ibid.*).

Dominique Maingueneau utilise le terme « modalité » pour décrire les marqueurs qui indiquent la manière dont un énoncé est produit ou perçu. Par exemple, les mots tels que « peut-être », « certainement », « probablement » sont des marqueurs de modalité qui indiquent la certitude ou l'incertitude du locuteur à propos de ce qu'il dit. Il utilise également le terme « modalisation » pour décrire le processus par lequel le locuteur insère son point de vue dans l'énoncé.

Par exemple, lorsqu'un·e locuteur·trice dit « *Il est possible que cela arrive* », il/elle modalise son énoncé en indiquant qu'il n'est pas sûr que cela se produise. De même, lorsqu'un·e locuteur·trice dit « *Il est nécessaire de faire cela* », il/elle modalise en indiquant que cela est obligatoire (Maingueneau 2002 : 382).

Pour Patrick Charaudeau, « la modalisation ne constitue qu'une partie du phénomène de l'énonciation, mais elle en constitue le pivot dans la mesure où c'est elle qui permet d'expliquer ce que sont les positions du sujet parlant par rapport à son interlocuteur, à lui-même et à son propos » (Charaudeau 1992 :572). Ce dernier affirme que les modalisations se trouvent dans les implicites du discours, et il les considère comme étant « une catégorie

conceptuelle à laquelle correspondent les moyens d'expression permettant d'expliciter les différentes positions du sujet et ses intentions d'énonciation » (*ibid.* : 573-74).

L'auteur donc, nous propose la définition de la modalisation comme « une catégorie de langue qui regroupe l'ensemble des procédés strictement linguistiques, lesquels permettent d'exprimer explicitement le point de vue locutif du locuteur » (*ibid.* : 647). Quant aux modalités, l'auteur, ne propose pas de définition précise du terme « modalité », mais fournit plutôt des explications sur ce qu'il implique. En effet, l'auteur affirme que « toute modalité implique un Acte locutif » (*ibid.* : 576).

Il les explique en termes *d'actes locutifs* :

- allocutifs (Loc. - Interloc.) « le locuteur implique l'interlocuteur dans son acte d'énonciation et lui impose le contenu de son propos ». L'interlocuteur est présent dans l'acte d'énonciation sous les formes tels que (pronoms personnels : *tu, vous, nom propre ou commun* identifiant l'interlocuteur ainsi dans des phrases impératives et interrogatives (*ibid.* : 574- 575)).
- élocutives (Loc.- Loc.) « le locuteur situe son propos par rapport à lui-même, dans son acte d'énonciation et révèle sa propre position quant à ce qu'il dit ». L'interlocuteur n'est pas présent dans l'acte d'énonciation. En revanche, le locuteur est présent sous les formes tels que (pronoms personnels : *je, nous, nom propre ou commun* identifiant le locuteur ainsi dans des phrases exclamatives -optative (*ibid.* :575)),
- délocutives (Loc. - Propos) : « le locuteur laisse s'imposer le propos en tant que tel comme s'il n'en était nullement responsable. Locuteur et interlocuteur sont absents de cet acte d'énonciation. » L'acte délocutif contient des formes impersonnelles (*il est vrai, il faut, etc.*) (*ibid.*).

L'auteur fait aussi remarquer que les notions de modalisation et d'énonciation sont intimement liées et distingue cette dernière en tant que « une catégorie de discours qui témoigne de la façon dont le sujet parlant agit sur la mise en scène de l'acte de communication » (*ibid.*). Pour lui, la modalisation fait partie de l'énonciation mais ne constitue par le tout car l'énonciation englobe la modalisation.

Nous proposons enfin une définition par Robert Vion de la modalité.

Pour Vion, « la modalité exprime la réaction du sujet vis-à-vis d'une représentation » (Vion 2004 : 102), mais pourrait « être l'univers dans lequel le sujet réagissant inscrit la représentation qu'il construit dans son discours. » (*ibid.* : 101). Voici deux exemples pour illustrer cette définition :

Dans la phrase « elle peut accoucher demain », la modalité est « peut », qui exprime la réaction du sujet (le/la locuteur·trice) vis-à-vis la représentation de la date sur le calendrier préétabli par la sage-femme (qu’elle accouche demain). La modalité « peut » indique que le/la locuteur·trice n’est pas sûr que la représentation (qu’elle accouche) soit vraie.

Dans la phrase « Je dois finir mon devoir avant minuit », la modalité est « doit », qui exprime la réaction du sujet (le/la locuteur·trice) vis-à-vis de la représentation de sa tâche (finir son devoir avant minuit). La modalité « doit » indique que le locuteur est obligé de finir son travail avant minuit.

#### 4.7.2 La saillance des modalisateurs

Vion<sup>40</sup> explique que la saillance des modalisateurs dans le discours est due au fait qu’ils ne sont pas liés à la syntaxe prédicative de l’énoncé, mais sont plutôt influencés par des caractéristiques telles que la forte présence du sujet, comme le souligne Volet (2019 : 168), qui peut se manifester à travers des traits prosodiques tels qu’une intonation affective. En général, ces modalisateurs se présentent sous diverses formes grammaticales, comme les verbes d’opinion et les expressions verbales, les adverbes ou les phrases adverbiales, et les négations, afin de mettre en évidence et de faciliter la compréhension des positions et des points de vue des énonciateurs et énonciatrices (Meunier 1974 : 8).

- Exemple 1 :

*Il est probable qu’Anne accouche ce soir* : ici « probablement » est un modalisateur qui exprime la probabilité qu’Anne accouche ce soir

- Exemple 2 :

*Je ne crois pas que Santa Klaus va venir* : ici « ne pas croire » est un modalisateur qui exprime l’incertitude de la personne qui parle à propos de la venue de Santa Klaus.

En effet, la saillance des modalisateurs fait référence à l’importance ou à l’emphase qu’ils ont dans l’énoncé. Elle peut être marquée par différents moyens tels que la position syntaxique, la prosodie ou le contexte. Dans le cas où un modalisateur est mis en avant dans l’énoncé, il sera plus saillant, donc plus important et plus remarquable pour l’énonciateur·trice. Par exemple, si un modalisateur est utilisé en début d’énoncé, il sera plus saillant que s’il est utilisé à la fin.

---

<sup>40</sup>Cette citation est tirée de son chapitre 7, *Modalisation et sens commun : dialogisme, implicites et données de base*, qui figure dans le livre, *Le partage du sens : approche linguistique du sens commun sous la direction de Georgeta Cislaru et Vincent Nyckees*.

#### 4.7.3 Le conditionnel

Le conditionnel peut aussi servir à exprimer une modalité, c'est-à-dire une indication sur la manière dont quelque chose est dit ou perçu. Il peut ainsi exprimer des nuances de degré de certitude, de possibilité, de souhait, etc.

- Par exemple : *Il serait possible de faire cela demain* (degré de possibilité) ou « *Je voudrais que tu m'aides* » (souhait). Il est aussi utilisé pour exprimer des réserves, des doutes ou des incertitudes sur la véracité de ce qui est dit. Cela peut donner une impression de prudence ou de distance à l'égard des propos exprimés.
- Par exemple : *Il paraîtrait que le temps sera beau demain, mais je ne suis pas sûr* (doute sur la véracité de l'information sur la météo) ou « *Il aurait triché à l'examen final, mais je ne peux pas le prouver* ». (incertitude sur la culpabilité de la personne concernée).

Il est également utilisé pour exprimer une forme de politesse ou de courtoisie dans certaines situations, comme pour demander quelque chose ou pour donner des conseils.

- Par exemple : *Je me demandais si vous pourriez m'aider* (demande polie) ou *Il serait peut-être judicieux de consulter un médecin* (conseil donné avec tact/conseil avec délicatesse).

Enfin, il peut aussi indiquer une forme d'hypothèse ou de supposition (Si + imparfait, conditionnel présent).

Comme dans : *si j'avais des super pouvoirs je mettrais Paris dans une bouteille* (hypothèse sur une situation qui n'est pas réelle)

Après cette présentation théorique des rapports de la modalisation à l'énonciation en termes de subjectivité, examinons ses diverses réalisations dans notre corpus. Ces réalisations seront analysées en deux parties. En relation avec les catégories relevées dans le corpus à travers le logiciel tropes et la seconde partie sera basée sur les réponses des enseignants à une question précise.

#### 4.8 Modalisation et Analyses du corpus

Notre corpus contient principalement des énoncés marqués subjectivement. Toutefois, pour faciliter l'analyse, nous avons choisi de sélectionner les énoncés qui présentent des éléments différents et qui ont un grand nombre de saillances. Bien que certains de ces énoncés contiennent des exemples similaires, nous avons opté pour la diversité des éléments afin de permettre une analyse approfondie. L'objectif de cette analyse est d'examiner en premier temps, à l'aide des marqueurs linguistiques/des modalisateurs, les différents points de vue

exprimés par les enseignant·e·s, et leur positionnement par rapport à ce qu'ils/ elles disent de la culture et comportements de leurs étudiant·e·s.

#### 4.8.1 Modalisation, point de vue et positionnement : analyses d'énoncés des enseignant·e·s

Nous nous intéressons particulièrement à la catégorie de la modalisation proposée par Rabatel pour comprendre la perspective et la position de l'énonciateur·trice dans notre analyse. Nous avons sélectionné des éléments modalisateurs dans notre corpus d'enregistrements pour mettre en évidence la subjectivité des enseignant·e·s, leur représentation, leur point de vue et leur positionnement dans leur rapport cognitif et affectif à ce qu'ils/elles disent.

Dans un premier temps, nous avons analysé le corpus des enseignant·e·s à l'aide du logiciel Tropes pour voir l'utilisation de la modalisation et dont les résultats sont présentés dans l'image ci-dessous

**Catégorie des mots les plus utilisés (Logiciel Tropes- corpus enseignant(e))**

Catégorie	Pourcentage	Fréquence
<b>*Modalisations</b>		
Temps	13.5%	( 42)
Lieu	6.1%	(19)
Manière	11.3%	(142)
Affirmation	12.7%	( 46)
Doute	2.5%	( 9)
Négation	19.8	(72)
Intensité	36.3%	( 113)
<b>*Adjectifs</b>		
Objectif	43.1%	(75)
Subjectif	48.3%	(84)
<b>*Pronoms :</b>		
"Je"	72.1%	( 263)
"Ils"	11.5%	(42)
"On"	5.5%	( 20)

*Figure 9: Résultats Tropes sur l'usage de modalisation*

Nous avons par la suite, annoté des éléments qui feront l'objet de l'analyse et de discussions (voir annotation en annexe 4 : **Légende : P= professeur(e) Chiffre= Numéro qui identifie le professeur·e / (locuteur·trice)**

Nous tenons à préciser que les questions et les réponses des enseignant·e·s figurent respectivement aux **annexes 1 et 3**.

Ils sont énumérés ci-dessous dans l'ordre dans lequel ils seront analysés :

- 1) des pronoms personnels (je, ils, on,)
- 2) des expressions de la valeur négative (catégorie de négation),
- 3) verbes d'opinion,
- 4) des adjectifs (du comportement) (catégorie objectivité vs subjectivité), et enfin
- 5) des adverbes d'opinion et des locutions adverbiales (intensité).

Nous présenterons ensuite quelques exemples tirés des réponses des enseignant·e·s comme nous l'avons déjà fait précédemment.

Notre étude cherchant à comprendre les représentations des enseignant·e·s envers leurs étudiant·e·s, ces modalisateurs/marqueurs linguistiques peuvent faciliter la compréhension des positions et des points de vue des énonciateurs et énonciatrices (Meunier, *op.cit*).

#### 4.8.2 Les pronoms personnels

Selon la *Grammaire méthodique du français* de Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul, les pronoms personnels « regroupe deux types d'élément monosyllabiques au fonctionnement sémantique radicalement différent :

*Je, tu, vous, nous* et *on* sont des pronoms sans antécédent dont le référent est identifié à partir de la situation de discours ou ils sont employés.

Le mot *je* désigne directement la personne qui le dit. *Tu* est utilisé par le locuteur pour identifier son interlocuteur en tant que tel (la personne à laquelle il dit *tu*). Ce sont typiquement des déictiques et des embrayeurs qui désignent une personne causalement reliée à leur propre énonciation.

Selon les auteurs, *nous* n'est pas le pluriel de *je*, mais renvoient à tout ensemble de personnes comprenant le locuteur. *Vous* désigne également n'importe quelle pluralité de personnes comprenant au moins un *tu* mais excluant *je* (Riegel, Pellat et Rioul 2004 :196).

*Nous* fonction également comme substitut rhétorique de *je* qu'il assimile métaphoriquement à une pluralité.

Le pronom *on* uniquement employé comme sujet, vérifie pleinement sa définition dans les mots croisés : « un vague sujet ». Sa valeur de base est celle d'un pronom défini renvoyant à une personne ou à un ensemble de personnes d'extension variables que le locuteur ne peut ou ne veut pas identifier de façon plus précise» (*ibid.* : 197).

Selon Charaudeau, « on » renvoie à un tiers collectif qui englobe une totalité (Charaudeau 1992 : 130). Ce pronom a donc un effet de généralisation et d'après Charaudeau, il est souvent utilisé lorsque le locuteur ne cherche pas à se démarquer. C'est l'équivalent de « nous » et renvoie à un locuteur multiple à savoir, *locuteur + interlocuteur(s)*, *locuteur+tiers*, *locuteur + interlocuteur(s) + tiers*, ou *locuteur+autre(s)locuteurs* (*ibid.*).

Pour l'auteur, cet emploi est souvent considéré comme appartenant au langage familier, surtout lorsque « on » redouble « nous » (*ibid.*).

Suite aux définitions ci-dessus, nous présentons maintenant les résultats du logiciel Tropes, qui montre l'utilisation des pronoms personnels dans le corpus des enseignant·e·s.

*Pronoms	Pourcentage	Fréquence
"Je"	72.1	263
"Ils"	11.5%	42
"On"	5.5%	20

Les résultats de notre analyse montrent que les enseignant·e·s ont largement utilisé trois pronoms dans leur discours : « Je », « ils » et « on ». La fréquence la plus élevée a été celle du pronom personnel « Je », indiquant que le locuteur prend en charge le discours en exprimant des déclarations ou des critiques sur un état, un objet ou une action. De plus, nous avons constaté une forte présence de pronoms personnels à la première personne du singulier, tels que « Je », « moi », « me », confirmant ainsi que la prise en charge du discours est largement assurée par le locuteur, en utilisant souvent le pronom « Je ».

Quant au pronom pluriel « ils », il ne désigne pas un objet ou une action, mais joue plutôt un rôle anaphorique en reprenant un tiers identifié dans le discours et connu du locuteur et de l'interlocuteur. Dans notre analyse, « il » a été utilisé pour faire référence aux étudiant·e·s étranger·e·s dont les enseignant·e·s avaient la responsabilité.

Enfin, dans notre analyse, nous avons constaté que la plupart des enseignant·e·s préféraient utiliser le pronom « on » plutôt que « nous ». Cela peut s'expliquer par le fait que le pronom « on » est souvent utilisé de manière informelle pour parler de soi-même ou d'un groupe de personnes incluant le locuteur. En utilisant « on », les enseignant·e·s peuvent créer une certaine distance par rapport au groupe qu'ils/elles représentent et éviter ainsi de paraître trop directifs. Nous supposons qu'ils/elles ne cherchent pas à se démarquer comme parlant pour tous et toutes les enseignant·e·s.

En ce qui concerne l'utilisation de « on » plutôt que « nous », nous renvoyons à l'explication de Charaudeau concernant l'usage informel (*ibid.*). Pour lui, cet emploi est courant dans la langue française parlée, mais il est souvent considéré comme familier ou informel dans certains contextes formels tels que les discours académiques. Cependant, cela

peut varier selon les contextes et les communautés linguistiques. En général, l'utilisation de « on » plutôt que « nous » peut refléter une certaine distance émotionnelle ou une volonté de minimiser les différences sociales, alors que l'utilisation de « nous » peut refléter une volonté de construire une identité collective avec les étudiant·e·s.

Nous avons considéré comme importante l'analyse des pronoms personnels dans les énoncés des enseignant·e·s pour comprendre leur posture, leur subjectivité et leur positionnement par rapport à ce qu'ils disent, ce qui peut être révélateur de leurs représentations. Par exemple, l'utilisation fréquente du pronom « je » permet de suggérer qu'ils assument la responsabilité de ce qu'ils disent. Nous suggérons également que l'utilisation constante du « je » lorsqu'ils/elles parlent de leurs étudiant·e·s pourrait révéler une relation de pouvoir asymétrique entre eux et leurs étudiant·e·s, ce qui pourrait avoir des implications sur la dynamique au sein de la classe.

Nous soulignons toutefois le fait que l'analyse des pronoms personnels ne permet pas à elle seule de comprendre la position, la subjectivité ou la relation d'un·e enseignant·e avec les étudiants. D'autres facteurs, tels que l'intonation, les gestes et le contexte, devraient également être pris en compte lors de l'interprétation de leur propos.

#### 4.8.3 Les verbes d'opinion

Nous avons également constaté une utilisation considérable des verbes d'opinion dans les discours des enseignant·e·s. La définition des verbes d'opinion, selon Simon Tuchais, est la suivante : « verbes régissant un complétif dont le contenu résulte d'un jugement du sujet » (Tuchais 2012 : 154).

Autrement dit, ces verbes ont la particularité de permettre d'exprimer, au-delà de ce qui est énoncé, une position implicite sur la véracité de cette opinion. Néanmoins, l'auteur en citant Roulet, souligne que le jugement porté sur un sujet peut se manifester de manière explicite à travers des verbes d'opinion comme les suivants relevés dans le discours des enseignant·e·s : penser, savoir, remarquer, trouver, vouloir, croire, dire, etc. ou de manière implicite, lorsque les expressions ou « adverbes prédicatifs » suivantes sont utilisées : « peut-être que, heureusement que, etc. » (Roulet 1993 : 156).

##### Exemple 1.

**P2 Réponse 4 :** *Ici à l'université j'interviens auprès d'un public chinois principalement, les jeudis. Ils ont tous entre 18 et 20 ans et ils viennent d'avoir leur Gaokao. Ils ont un niveau A2. J'ai une vingtaine d'étudiants, les autres sont de nationalités diverses. Ukrainien, polonais, colombien, mexicain, thaï, taiwanais, nous avions aussi du japonais, il y a vraiment un public*

*multiculturel. Je pense que les personnes qui s'exprime le mieux en français sont les colombiens par exemple, ils sont relativement bien. Je pense aussi, que certains étudiants asiatiques comme les chinois ou les thaïlandais ont des difficultés à s'exprimer, peut-être à cause du niveau de la langue, je ne peux pas dire, surtout, je trouve qu'ils sont parfois timides mais uniquement à l'oral, quand il s'agit de l'écrit ils s'expriment vraiment bien.*

Les verbes d'opinion comme « je pense » et « je trouve » servent de modalisateurs dans cet énoncé, car ils expriment une opinion personnelle de locuteur sur les niveaux de compétence en français de différents groupes d'étudiant·e·s. Le locuteur est désigné comme la source du jugement affirmé par l'énoncé. Les verbes modifient la description des étudiant·e·s et leur niveau d'expression en français pour indiquer que c'est une opinion personnelle de locuteur et non un fait établi. L'enseignant parle également de l'utilisation d'adverbes prédictifs, « peut-être » pour exprimer son incertitude sur les causes de ces difficultés.

Cette explication, selon Tuchais, s'appliquerait également à d'autres verbes d'opinion tels que « je pense (que), je trouve (que), il me semble (que), j'ai l'impression (que), j'estime (que), je considère (que), je suppose (que), j'imagine (que), pour citer les plus courant » (Tuchais 2012 : 169).

### **Exemple 2.**

Pour notre deuxième exemple, nous reprenons l'exemple utilisé précédemment.

**P3. Réponse 4. :** *Pour les chinois, je crois qu'ils sont plus discrets. Alors, je ne sais pas, c'est peut-être le communisme qui les a rendus silencieux. C'est quand même très contrôlé comme ça et donc on ne parle pas pour dire n'importe quoi on fait attention.*

Tuchais (2012), qui, en se référant à Blanche Benveniste (1966), explique qu'un énoncé de la forme Je crois que + proposition n'a pas pour fonction de décrire la croyance du locuteur, mais d'affirmer la proposition, ce qui n'est pas le cas si la même forme était utilisée à la troisième personne, car *il croit que* c'est la proposition qui est utilisée pour décrire la croyance d'un tiers. Pour Benveniste, selon Tuchais, c'est la proposition qui suit *je crois que* qui constitue « **le véritable énoncé** », le verbe introducteur n'étant qu'un « **indicateur de subjectivité** » (Tuchais 2012 : 160).

Exemple : *je crois qu' ils sont plus discrets.*

Cette analyse a montré comment les verbes d'opinion sont utilisés de manière considérable dans les énoncés des enseignant·e·s, et fournit des exemples de verbes d'opinion tels que « penser », « croire », « trouver », etc.

Ces verbes servent de modalisateurs dans les énoncés, exprimant une opinion personnelle de locuteur sur un sujet. Cela est pertinent pour notre étude sur les représentations que les enseignant·e·s se font de leurs étudiant·e·s étranger·e·s, car les verbes d'opinion peuvent révéler les préjugés ou les stéréotypes que les enseignant·e·s peuvent avoir en fonction de la nationalité ou d'origine culturelle des étudiant·e·s.

Par exemple, dans les exemples présentés, l'enseignant P2. exprime des opinions sur les niveaux de compétence en français de différents groupes d'étudiant·e·s en se basant sur leur nationalité, ce qui peut potentiellement refléter des stéréotypes culturels.

De même, l'opinion de l'enseignante P3. sur la « discrétion » des étudiant·e·s chinois peut également refléter des préjugés sur la culture chinoise. En conséquence, notre étude sur les représentations des enseignant·e·s se sert de cette analyse des verbes d'opinion utilisés par les enseignant·e·s pour examiner les stéréotypes culturels implicites dans leurs énoncés.

Nous poursuivons l'analyse en examinant ensuite les adjectifs du comportement ci-après. Notre choix s'est porté sur les adjectifs de comportement, car nous avons considéré qu'ils pouvaient être très utiles pour comprendre la manière dont les gens perçoivent et évaluent le comportement des personnes dans différents contextes et comment des stéréotypes sociaux et comment ils sont formés. Ces adjectifs sont des mots qui décrivent les actions ou les attitudes des personnes. Par exemple, *gentil*, *agressif*, *confiant*, *honnête*, etc.

#### 4.8.4 Adjectifs d'évaluation des comportements

Selon Katia Paykin, Fayssal Tayalati, Danièle Van de Velde<sup>41</sup>,

« Les adjectifs signifient, en effet, non une propriété objective mais le point de vue du locuteur assorti d'un jugement de valeur. Ils font donc partie de la classe des adjectifs dits *évaluatifs* » (Paykin et al. 2013 : 371).

Autrement dit, les adjectifs ne décrivent pas simplement une propriété objective d'un objet ou d'une personne, mais expriment plutôt le point de vue subjectif et le jugement de valeur du locuteur et locutrice, et qui peut être influencée par des éléments subjectifs, tels que les préférences personnelles, les croyances ou les opinions du locuteur. En d'autres termes,

---

<sup>41</sup> Adjectifs d'évaluation de comportement. Disponible sur:  
[https://www.researchgate.net/publication/263528493\\_Adjectifs\\_d%27evaluation\\_de\\_comportement](https://www.researchgate.net/publication/263528493_Adjectifs_d%27evaluation_de_comportement) [accessed March 29 2023] (PDF).

son emploi implique souvent une évaluation personnelle (subjective) de la qualité, de la quantité, de l'apparence ou d'autres aspects d'un objet ou d'une personne.

Au début de l'analyse, nous avions mentionné avoir annoté le corpus des enseignant·e·s (en annexe). C'est à partir du corpus annoté que nous avons pu identifier les adjectifs utilisés pour décrire les comportements des étudiant·e·s par les enseignant·e·s. Pour illustrer nos observations et faciliter l'analyse, nous avons créé un tableau ci-dessous.

Nous présentons ci-dessous des exemples des adjectifs qui ont été utilisés par les enseignant·e·s pour décrire le comportement des étudiant·e·s.

Enseignant(e)	Adjectif	Référence	Nationalité
P1	1. Dynamique 2. Timide	1. Étudiantes 2. Étudiants	1. Iranienne, 2. Indonésienne
P2	3. Timide	3. Étudiants	3. Chinois
P3.	4. Silencieux 5. Discret	4. Étudiants 5. Le peuple	4. Et 5. Chinois
P7.	6. Chaleureux 7. Sympathique, ouvert	6. Étudiants 7. Étudiants	6. et 7. des étudiants en général
P8.	8. Extravertis 9. Timide	8. Étudiants 9. Étudiants	8. Suédois, espagnols, colombiens et turcs 9. Chinois
P11.	10. Calme 11. Timide	10. Étudiante 11. Étudiants	10. Colombienne 11. Asiatiques

Tableau 14: Adjectifs du comportements

Dans les exemples ci-dessus, nous remarquons que l'adjectif *timide* est le plus fréquent. Il est associé aux étudiant·e·s asiatiques, avec une référence aux étudiant·e·s chinois·e·s. Nous constatons également que malgré le fait que les étudiant·e·s puissent venir du même pays ou de la même culture comme le montre l'exemple ci-dessus (P8 et P11), leurs comportements

n'est pas forcément le même, ce qui montre qu'un individu n'est pas nécessairement la représentation d'une culture.

Dans l'analyse de l'utilisation de ces adjectifs, nous avons remarqué que certains d'entre eux sont liés à des stéréotypes culturels. Par exemple, les étudiant·e·s chinois·e·s sont décrits comme « timides » et « calmes », tandis que les étudiant·e·s sud-américains et turcs sont décrits comme « extravertis » et « chaleureux ».

Ces descriptions montrent que les enseignant·e·s peuvent avoir des représentations sociales des étudiant·e·s basées sur leur nationalité, ce qui peut influencer leur comportement à leur égard. Ces représentations peuvent également avoir un impact sur les attentes des enseignant·e·s vis-à-vis de leurs étudiant·e·s, ainsi que sur la manière dont ils évaluent leurs capacités. À travers l'utilisation de ces adjectifs, nous pouvons également percevoir la subjectivité des enseignants à travers leurs observations qui sont basées sur une perception personnelle.

Par ces explications, nous avons cherché à montrer également la pertinence des analyses pour notre étude sur les représentations sociales.

#### 4.8.5 Adverbes d'opinion et locutions adverbiales

Andrée Borillo explique que les adverbes d'opinion prennent souvent la forme d'expressions dans lesquelles les éléments déictiques de la 1ère personne sont utilisés pour signaler que l'univers d'énonciation et celui de croyance appartiennent à la même personne. Le locuteur prend ainsi la responsabilité de la proposition qu'il avance et attribue une valeur de vérité en fonction de ses connaissances et de ses croyances (Borillo 2004 : 31).

Afin d'illustrer les exemples du corpus des enseignant·e·s dans leur contexte, nous avons créé un tableau présentant des adverbes d'opinion, comme ceux qui sont présentés ci-dessous.

Enseignant(e)	Adverbe/expression adverbiale
P1	<b>A mon avis</b> , les deux méthodes sont importantes en fonction des objectifs que l'on se fixe et de ce que l'on souhaite transmettre aux étudiants.
P5	Je n'aime pas vraiment le terme « malentendus », je pourrais identifier des erreurs qui, <b>de mon point de vue</b> , sont communes à la plupart des étudiants étrangers
P9	<b>Pour moi</b> , c'est le modèle transactionnel.

Tableau 15: Adverbes d'opinion et locutions adverbiales dans des énoncés des enseignant·e·s

En effet, les exemples du tableau ci-dessus indiquent ce que Borillo qualifie d'adverbes d'opinion forte. Le concept d'*opinion forte*, au sens de l'auteur, nous permettrait ainsi « d'isoler et de caractériser, à l'intérieur des adverbes d'opinion, un certain nombre d'expressions qui plus clairement que les autres expriment l'idée d'une opinion pleinement assumée, présentée par le locuteur comme faisant partie de son univers de pensée » (*ibid.* :35).

Dans les deux énoncés par P1 et P5, les expressions « à mon avis » et « de mon point de vue » sont des adverbes d'opinion qui expriment une opinion forte de la part des locutrices. Selon les explications de Borillo, ces expressions seraient des exemples d'adverbes d'opinion qui expriment clairement des opinions assumées par les locutrices.

Plus précisément, dans le premier énoncé, l'utilisation de l'expression « à mon avis » permet à la locutrice d'assumer pleinement son point de vue sur l'importance des deux méthodes présentées. Ainsi, elle présente son opinion comme faisant partie de son univers de pensée. Pour le deuxième énoncé, l'utilisation de l'expression « de mon point de vue » lui permet d'identifier les erreurs qu'elle considère comme fréquentes chez les étudiant·e·s étranger·e·s. Ainsi, elle exprime son opinion clairement et de manière assumée.

Quant au troisième adverbe « pour moi » dans l'énoncé de P9, il exprime également une opinion forte de la part du locuteur, en l'occurrence son point de vue sur le modèle en question. Cette formulation lui permet de présenter son opinion comme faisant partie de son univers de pensée et d'exprimer son point de vue d'une manière assertive et claire.

D'autres exemples d'adverbes d'opinion relevés du corpus des enseignant·e·s figurent dans le tableau ci-dessous.

Enseignant(e)	Adverbe d'opinion/locution adverbiale
P6	À propos des comportements, ce seront <b>certainement</b> les gens qui viennent d'Amérique du Sud, qui est proche de la France, qui s'exprime facilement et les étudiants qui ont le plus de difficultés sont les chinois.
P7	-Je ne sais pas si c'est possible de rester neutre ou impartial. Je trouve que ce n'est pas quelque chose de négatif de porter des jugements, ça peut être des jugements constructifs. Je suis consciente que dans mon rapport, <b>surtout</b> quand je ne connais pas encore les étudiants, je suis <b>forcément</b> biaisée.

P8

Je pense qu'il y a des cas de malentendu quand il s'agit de blagues. Ça c'est **vraiment** récurrent et, je pense que c'est là, je disais à mes étudiants et que s'ils arrivent à comprendre les blagues, qui est très difficile dans une langue étrangère, parce que ça implique aussi la culture et donc on comprend à apprendre quand c'est **vraiment** maîtriser.

Tableau 16: Adverbes d'opinions

Dans cet exemple, contrairement au tableau précédent (tableau 8.), nous examinons les adverbes qui se terminent par -ment. Toujours selon Borillo, lorsque un locuteur ou locutrice utilise des adverbes tels que « nécessairement » ou « vraiment », il fait référence à une occurrence dont la validité est assurée, que ce soit le raisonnement logique, la norme, le principe de réalité ou l'argument d'autorité. En revanche, le locuteur peut choisir de se référer à son propre univers de croyances et de connaissances, à partir duquel il émet un jugement plus réservé, tel que « peut-être » ou « probablement ». L'utilisation de l'adverbe « certainement » peut également indiquer une opinion forte ou un degré élevé de certitude (*ibid.* : 32).

Les adverbes « certainement », « forcément » et « vraiment » comme utiliser par les locuteurs et locutrices P6, P7 et P8, peuvent avoir des implications différentes en fonction du contexte dans lequel ils sont utilisés. Selon le raisonnement de Borillo, ils peuvent témoigner d'une certaine validité, basée sur la logique, la norme, la réalité ou l'autorité (*ibid.*).

Si nous prenons le premier énoncé de P6 qui utilise l'adverbe « certainement », nous pouvons dire qu'il implique une forte certitude quant aux comportements des Sud-Américains et des étudiant·e·s chinois·e·s. Cela peut suggérer aussi que le locuteur fait référence à une norme ou à une autorité pour son jugement.

Pour la deuxième énoncé, la locutrice utilise l'adverbe « forcément » qui a été employé pour marquer le caractère subjectif que revêt la constatation d'un comportement. Elle reconnaît en effet la partialité de son rapport, même s'elle s'efforce d'être impartial, et la possibilité que ses jugements soient des jugements constructifs. Cela implique que la locutrice se réfère à la notion de réalité et de norme, tout en reconnaissant la difficulté de rester impartial dans son comportement.

Enfin, dans le troisième énoncé de P8, la locutrice utilise l'adverbe « vraiment » pour exprimer sa forte certitude quant à la fréquence des malentendus liés aux blagues. Cette certitude est probablement basée sur ses expériences et observations personnelles, ce qui peut varier d'une personne à une autre. L'emploi de cet adverbe par la locutrice peut renforcer

également l'impact de l'énoncé sur l'interlocuteur·trice, ce qui reflète sa subjectivité (P8). Son emploi peut souligner l'importance de la maîtrise de la langue et de la culture pour comprendre les blagues correctement, car la locutrice (enseignante) affirme explicitement que les malentendus sont fréquents et récurrents parmi ses étudiant·e·s.

En rapport avec notre étude, nous pouvons mettre en relation les représentations sociales des locuteurs et locutrices avec l'usage qu'ils/elles font de ces adverbes. Les représentations sont en partie influencées par la culture, la société et l'environnement du locuteur·trice, ce qui peut affecter leur utilisation. Les représentations associées à l'utilisation de ces adverbes peuvent varier d'une culture à l'autre. Par exemple, certaines cultures peuvent être plus enclines à utiliser des adverbes qui impliquent une autorité ou une norme pour renforcer leur point de vue, tandis que d'autres cultures peuvent être plus enclines à utiliser des adverbes qui reflètent une observation concrète de la réalité.

De plus, l'utilisation de ces adverbes peut refléter la subjectivité des locuteurs et locutrices, du fait qu'elle (la subjectivité) peut être influencée par des expériences personnelles et des croyances individuelles. Cela peut être observé dans les explications données concernant l'utilisation de « vraiment » par P8. Les locuteurs et locutrices peuvent également utiliser ces adverbes pour exprimer leurs propres opinions ou certitudes, même si ces opinions ne sont pas partagées par tout le monde. C'est pour ces raisons que l'analyse de leur utilisation est importante dans cette étude.

Enfin, nous allons procéder à l'analyse finale des adverbes en nous concentrant sur les adverbes d'intensité.

#### **4.8.6 Adverbes d'intensité**

Nous constatons également à partir des résultats présentés dans la figure présentée ci-dessous, que les adverbes d'intensité font l'objet d'une utilisation importante, dont la fréquence est de 113 selon notre analyse avec le logiciel tropes. Ces adverbes se situent en deuxième position après celle de la manière qui a une fréquence de 142.

### Catégorie des mots les plus utilisés (Logiciel Tropes- corpus enseignant(e))

Catégorie	Pourcentage	Fréquence
<b>*Modalisations</b>		
Temps	13.5%	( 42)
Lieu	6.1%	(19)
Manière	11.3%	(142)
Affirmation	12.7%	( 46)
Doute	2.5%	( 9)
Négation	19.8	(72)
Intensité	36.3%	( 113)

Figure 10: La fréquence d'utilisation des adverbes d'intensité

Les adverbes d'intensité repérés dans le corpus des enseignant·e·s sont présentés dans le tableau ci-dessous.

#### Adverbes d'intensité

Assez, aussi, beaucoup, mais, moins, pas mal, peu, plus, quelques, tout, très, si, un peu,

Tableau 17: Adverbes d'intensité

Selon Charaudeau, l'utilisation d'adverbes d'intensité tels que « très » et « beaucoup » est une façon de mettre en évidence une quantité et une intensité fortes. Pour l'auteur, le degré fort est une notion subjective qui dépend à la fois des normes sociales et du jugement du sujet parlant (*op.cit* : 251). C'est pourquoi Laurence Rouanne souligne l'importance de ces adverbes dans l'analyse du point de vue du locuteur, car ils permettent de marquer « l'attitude énonciative » de ce dernier (Rouanne 2013 : 111).

#### Exemple 1.

**P3. Réponse 4 :** *Pour les chinois, je crois qu'ils sont plus discrets. Alors, je ne sais pas, c'est peut-être le communisme qui les a rendus silencieux. C'est quand même très contrôlé comme ça et donc on ne parle pas pour dire n'importe quoi on fait attention.*

En analysant l'exemple donné dans le tableau 10 ci-dessus, nous pouvons constater que l'enseignante exprime sa subjectivité et son étonnement face à la discréetion des Chinois en utilisant l'adverbe « très » pour renforcer l'idée de la discréetion marquée des Chinois. Cette discréetion peut être liée au système politique en place. L'adverbe « plus » dans l'expression

« plus discret » montre une intensité dans la comparaison entre les Chinois et une autre population non spécifiée.

L'utilisation de ces adverbes d'intensité permet de mieux comprendre l'attitude énonciative de l'enseignante à l'égard des Chinois et peut également refléter sa représentation sociale de ce peuple en tant que discret et contrôlé en raison de leur système politique. Cela illustre comment l'utilisation d'adverbes d'intensité peut aider à comprendre les représentations sociales des locuteurs et leur point de vue sur une question donnée.

#### **4.8.7 Expressions de la valeur négative (catégorie de négation)**

Comprendre les éléments de négation dans un énoncé est utile lorsqu'on cherche à comprendre le point de vue du locuteur·trice ou son positionnement, car la négation peut indiquer un rejet ou une contradiction d'une idée ou d'une proposition. Par exemple, si quelqu'un dit «Je n'aime pas l'argent », cela peut impliquer une attitude négative envers l'argent, tandis que si cette personne dit «Je n'aime pas ne pas avoir d'argent », cela peut impliquer une attitude positive envers l'argent, mais une frustration à ne pas en avoir.

Par l'analyse des formes négatives, nous pourrions mieux comprendre la nuance des expressions utilisées, ce qui pourrait également permettre de révéler les représentations du locuteur, évitant ainsi d'éventuels malentendus dus à une interprétation erronée du sens ou des intentions.

La notion de « négation » selon Charaudeau, consiste à remettre en question l'existence ou la réalisation d'un processus ou d'une qualification. Cependant, il souligne que cette négation implique nécessairement l'existence d'une possibilité ou d'une anticipation de réalisation préalable, ce qui permet d'apporter des nuances de sens (*op. cit* : 560).

En d'autres termes « la négation » signifie de dire que quelque chose ne s'est pas produit ou n'est pas vrai. C'est aussi nier quelque chose, mais dans ce cas, il faudrait d'abord penser que cela pourrait être vrai ou possible. Pour lui, « la négation » ajoute des nuances de sens par rapport à cette idée de base.

Comme Rabatel, l'auteur fait également référence à la position du locuteur dans l'énoncé, qui peut être directement assumée à travers l'utilisation du pronom personnel « je » ou rapportée par un tiers ou basée sur un jugement personnel. Nous allons ici analyser sous différents angles la forme négative à l'aide d'exemples d'énonces tirés du corpus des enseignant·e·s en tenant compte des explications de Charaudeau et le PDV de Rabatel.

L'analyse de notre corpus nous a permis de repérer plusieurs cas où les enseignant·e·s utilisent les formes négatives dans leurs énoncés. Les résultats obtenus à partir du logiciel

tropes montrent une utilisation de 19,8%, ce qui correspond à une fréquence de 72. Nous les examinerons par la suite dans les énoncés des enseignant·e·s.

Les formes suivantes sont les formes négatives trouvées dans le corpus

**Ne...pas, ne...personne, ne...rien, ne... plus, non, ne...pas beaucoup.**

Nous examinerons comment ils ont été employés dans leurs contextes spécifiques en fonction des questions qui leur ont été posées respectivement.

**Question no. 1 :** Que savez-vous de la compétence interculturelle et, avez-vous cette compétence ?

**Réponses P8 :** Je *ne sais pas* vraiment comment répondre à la question, *je ne me suis jamais demandé* encore *moins réfléchir* à ça. *Je ne peux pas* vous donner d'explication.

À partir de cette première réponse, nous remarquons que l'enseignante utilise différentes formes négatives dans un seul énoncé. Nous avons voulu comprendre la raison de cette réponse négative et ce qu'elle reflète de son point de vue et de son positionnement par rapport à ce qu'elle dit.

Les formes négatives dans cet énoncé sont (*ne sais pas, ne me suis jamais demandé, moins réfléchir, ne peux pas*).

Selon Charaudeau, quand la forme « ne...pas » encadre un verbe, l'action n'est pas effectuée/actualisée ou n'est pas vraie. Quant à ne...jamais, c'est une forme de négation qui permet de marquer l'absence complète de l'événement ou de l'action exprimée par le verbe ; du processus dans le passé ou le futur (jamais), (Charaudeau *op.cit*: 560).

L'expression « encore moins » est utilisée pour indiquer une idée qui est encore plus improbable ou moins envisageable que l'idée précédente. Ainsi, dans la phrase « je ne me suis jamais demandé encore moins », l'expression « encore moins » est utilisée pour dire que l'idée de se demander quelque chose est déjà peu probable, mais que l'idée de ne pas y réfléchir du tout est encore moins probable ou inenvisageable.

Nous pouvons donc considérer que l'enseignant exprime l'incapacité ou l'absence de connaissance ou de réflexion sur le sujet en question (compétence interculturelle). Par son énoncé, elle affirme de *ne sait pas* comment répondre à la question posée car elle *n'a jamais* réfléchi à ce sujet auparavant, et qu'elle n'est donc pas en mesure de fournir une explication. Nous pourrions dire des formes négatives dans ce cas qu'elles renforcent l'idée d'un manque de connaissance ou d'expérience dans le sujet abordé.

Nous considérons le fait qu'elle déclare ne pas savoir comment répondre à la question et ne pas avoir réfléchi à ce sujet auparavant indique qu'elle n'a pas de position définie sur la

question posée. Cependant, le fait qu'elle déclare ne pas pouvoir fournir d'explication peut montrer qu'elle se positionne comme ne disposant pas des connaissances nécessaires pour répondre à la question. Ainsi, nous pouvons dire que le point de vue ou le positionnement de l'enseignante est celui d'une personne qui manque de connaissances ou d'expérience en compétence interculturelle. A l'aide de « Je », l'enseignante qui est ici, la locutrice, et l'énonciatrice prendre en charge l'énoncé.

**RéponsesP9 :** Non, ça ne me dit *rien*

Les formes négatives dans l'énoncé « non, ça ne me dit rien » sont « non » et « ne... rien ». D'après Charaudeau, *Ne...rien*, marque la négation « absolue » de l'existence d'un être non humain (rien), humain (personne), (*ibid.*). Pour lui, l'usage de la forme négative « non » nie l'existence d'une réalisation ou d'une connaissance préalable, pour ce cas, de la compétence interculturelle. Nous pouvons dire que cette forme de négation permet d'apporter une nuance de sens qui pourrait indiquer l'absence de connaissance ou de ressenti face à cette compétence. Dans le sens des explications de Charaudeau, l'enseignant qui est ici, le locuteur (L1) est l'énonciateur (E1) de l'énoncé. L1/E1 (L1/L2) aurait pu révéler une méconnaissance absolue de la notion de compétence interculturelle.

Voici d'autres exemples de formes négatives utilisées dans d'autres contextes.

**Question 2 :** L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un(e) étudiant(e) lors de vos expériences d'enseignement ? a) Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment avez-vous géré l'incident ?

**Réponses P10 :** *En effet, un malentendu s'est produit une fois, quand je donnais des cours à des étudiants allophones. Je disais souvent en cours pas de soucis, ça ne m'a jamais traversé l'esprit que je le disais aussi souvent, mais ils n'entendaient pas de saucisses, ce sont des petits trucs comme dans l'exemple que je viens de donner : ils pensent en anglais mais ça n'a pas le même sens, dans ce cas ils n'ont pas bien compris le mot.*

Bien que nous ayons examiné l'emploi de ne... pas, nous examinons cette phrase ils n'ont pas bien compris le mot.

Dans cet exemple, la locution verbale « ont bien compris » présente dans l'énoncé précise que l'action de comprendre n'a pas été réalisée de manière satisfaisante. La forme négative « n'ont pas » renforce cette idée en précisant que le processus de compréhension a

échoué. Ainsi, le sens de l'énoncé est que les individus concernés n'ont pas saisi ce qui leur a été présenté de manière adéquate. En lien avec la position, la locutrice se positionne comme (L2) en rapportant un énoncé présumé par un tiers ou reposant sur son jugement personnel (PDV). Nous pouvons constater la subjectivité de l'énonciatrice qui se positionne comme donnant son avis personnel (un jugement personnel).

**Question 3.** Pensez-vous que l'on puisse décrire certaines différences culturelles en fonction des nationalités des personnes, par exemple les comportements que les étudiant·e·s étranger·e·s manifestent en cours ?

**Réponse P6 :** *Non, je ne pense pas.*

Dans ce cas, le locuteur (L1) est aussi l'énonciateur(L1) et responsable de ce qui est dit. C'est par l'emploi de « je » que l'énoncé est pris en charge. Le locuteur exprime directement son point de vue.

D'après Charaudeau, l'adverbe « non » permet d'exprimer un refus ou de donner une réponse de façon négative à une question. Le locuteur exprime un désaccord à propos d'une question affirmative ou un accord pour une question négative. Le placement de l'adverbe non devant, permet de renforcer le sens de la négation. L'emploi du verbe d'opinion *je pense* montre la subjectivité de l'enseignant.

**Question 4 :** Selon vous, quels groupes d'étudiant·e·s ont le plus de difficultés à s'exprimer et quels groupes s'expriment plus facilement ?

**Réponse P11 :** *...Je pense que les étudiants de l'Amérique du Sud comme les colombiens s'expriment facilement, mais encore une fois, j'en ai un qui est plutôt calme et qui ne parle pas beaucoup donc, je ne peux pas généraliser. Aussi, j'ai remarqué parmi mes étudiants que les asiatiques ont un peu de difficultés surtout à l'oral je ne sais pas si timide, mais encore je ne veux pas généraliser.*

D'après Charaudeau, la forme de négation « ne...pas beaucoup », porte sur une quantité. Pour lui, cette quantité est rendue faible par la négation, mais dans son usage discursif, elle produit un *effet d'euphémisme* (*ibid.* : 561). (L'effet d'euphémisme est un phénomène linguistique qui consiste à utiliser une expression ou un mot moins fort ou moins

direct pour atténuer les effets d'une idée déplaisante ou d'en cacher le caractère désagréable.)<sup>42</sup>

La négation « ne parle pas beaucoup » est employée dans l'énoncé par l'enseignant qui est aussi (L1/E1) et donc, responsable à ce qui est dit. L'enseignant, fait remarquer que son étudiant dit très peu de chose à tel point que cela peut passer presque inaperçu, tout comme s'il ne parlait pas. « Ne parle pas beaucoup » est une façon de dire de manière explicite que l'étudiant en question est peu bavard ou réservé. L'expression « plutôt calme » dans cet énoncé, est un exemple d'euphémisme, car elle est utilisée pour éviter de dire directement que l'étudiant en question est peu bavard ou réservé. Cette utilisation d'un euphémisme permet à l'enseignant de présenter son point de vue sur le comportement de cet étudiant de manière plus délicate et moins directe, et évite de donner une image négative de l'étudiant.

Cependant, l'utilisation d'euphémismes peut rendre une déclaration moins claire ou ambiguë. Par exemple, nous nous demandons si la jeune fille ne parle pas parce qu'elle est timide, ou si elle ne maîtrise pas la langue.

Selon les explications de Charaudeau, l'utilisation de la négation aurait permis à l'énonciateur de se démarquer de toute généralisation hâtive et de manifester sa réserve à l'égard de ses propres observations. En utilisant des expressions comme « je ne peux pas généraliser » et « je ne veux pas généraliser », il montre qu'il est conscient des limites de ses observations et qu'il ne veut pas généraliser à l'ensemble des étudiants de l'Amérique du Sud ou Asiatiques. Cela permet également de montrer un souci de précision et d'objectivité dans la description des comportements observés sur ses étudiant·e·s.

**Question 5.** Selon vous, quels groupes d'étudiant·e·s sont le plus de difficultés à s'exprimer et quels groupes s'expriment plus facilement ?

**Réponse P8 :** *...je pense que dans les différents groupes, c'est ça, j'en ai une de chinois, espagnol, je ne me rappelle plus.*

Tout d'abord, l'utilisation de la forme verbale « je pense que », montre que la locutrice (L1) est l'énonciatrice(E1) de l'énoncé, et responsable de ce qu'elle dit. L'énoncé est pris en charge par la locutrice à l'aide de « je ». Je ne me rappelle plus peut s'agir d'une impossibilité de se rappeler de quel groupe elle parle ou de ne plus être intéressé par ces groupes. Le fait que la locutrice *ne se rappelle plus* de quel groupe elle parle, peut être interprété comme une nuance de sens apportée par la négation, qui indique une *incertitude* ou une *difficulté à se rappeler* de l'information en question. Selon l'explication de Charaudeau, l'enseignante

<sup>42</sup><https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/l-euphemisme-figure-de-style-f1365>

(L1/L2) aurait pu révéler une méconnaissance absolue de la notion de compétence interculturelle.

Cette réponse pourrait également suggérer qu'elle n'attache pas beaucoup d'importance aux différences entre les groupes d'étudiant·e·s et ne considère probablement pas qu'il existe des différences marquées dans leurs capacités à s'exprimer. Autre hypothèse qui pourrait expliquer la posture de l'enseignante : cette attitude peut être due à divers facteurs tels que la surcharge cognitive, la fatigue ou tout simplement une mauvaise mémoire. Enfin, cela peut laisser penser que cette enseignante n'est pas proche de ses étudiants, ce qui pourrait expliquer sa difficulté à les identifier ou à se rappeler d'eux.

Il existe aussi la fausse négation.

**Exemple. P3 :** *J'ai pas mal voyagé. J'ai eu quelques expériences internationales, par exemple, dans le cadre d'un programme d'échange en tant qu'assistante de langue aux États-Unis, où j'ai dû m'exprimer en anglais...*

« Pas mal » est considéré comme une fausse négation dans cet énoncé car il est utilisé pour exprimer un degré élevé ou une quantité importante plutôt que pour nier quelque chose. En d'autres termes, l'utilisation de « pas mal » dans cet énoncé signifie que la personne a beaucoup voyagé, plutôt que de dire qu'elle n'a pas voyagé du tout.

En utilisant des formes négatives telles que « ne... pas », « ne... personne », « ne... rien », « ne... plus », « non », « ne... pas beaucoup », etc., le locuteur ou locutrice peut exprimer son point de vue et sa subjectivité. Dans certains contextes, les formes négatives peuvent renforcer l'idée d'un manque de connaissance ou d'expérience sur un sujet, ou d'un manque de ressenti ou d'intérêt. Parfois, la négation « absolue » de l'existence d'un être, humain ou non humain, peut être utilisée pour exprimer une méconnaissance totale de la notion abordée.

Dans le cadre de notre problématique sur les représentations des enseignant·e·s sur leurs étudiant·e·s, l'utilisation de formes négatives peut nous aider à comprendre la subjectivité des enseignant·e·s et la manière dont cela peut influencer leurs représentations. Ces représentations peuvent être potentiellement biaisées en raison des nombreuses interprétations possibles, souvent subjectives, qui peuvent conduire à des stéréotypes ou à des perceptions erronées des enseignant·e·s sur leurs étudiant·e·s.

## **TROISIÈME PARTIE**

**CHAPITRE CINQ :**

**5. INTERPRÉTATION DES DONNÉES ET**

**DISCUSSION**

## 5.1 Introduction

Dans les chapitres précédents, nous avons exploré la subjectivité des enseignant·e·s en analysant les données qui révèlent leurs représentations. Nous avons vu que ces représentations se construisent de diverses manières, en fonction des croyances et des expériences personnelles de chacun. Cette diversité peut être source de préjugés, de malentendus ou de conflits. Dans cette partie, nous avons cherché à approfondir notre compréhension de la question des représentations, qui est au cœur de notre étude. Nous nous sommes donc intéressés à la subjectivité des enseignant·e·s, à la question de la partialité et des malentendus.

Notre réflexion s'appuiera sur les réponses des enseignant·e·s recueillies lors des entretiens que nous avons menés sur les sujets. Ces éléments serviront de base aux discussions qui suivront et permettront également de revenir sur certaines des questions posées dans le cadre de l'étude.

Nous avions posé 7 questions aux enseignant·e·s dont les réponses ont été pour la plupart implicitement mises en évidence et examinées dans les chapitres précédents. Nous nous intéresserons plus particulièrement à deux questions dans cette partie qui concernent la posture des enseignant·e·s par rapport aux jugements qu'ils/elles portent sur leurs étudiant·e·s et au sujet des malentendus.

## 5.2 Question sur des jugements porté par des enseignant·e·s envers des étudiant·e·s

**Question:** *Avez-vous déjà porté des jugements basés sur des représentations culturelles et des stéréotypes sur les comportements des étudiant·e·s ?*

Le graphique circulaire ci-dessus représente une synthèse de leurs réponses.

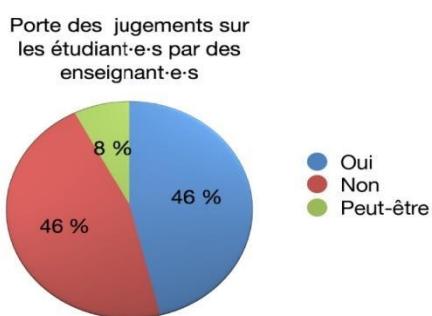


Figure 11: Les réponses des enseignant·e·s sur la question de jugement

Les résultats présentés ci-dessus montrent que les réponses des enseignant·e·s à cette question sont divisées, avec une proportion presque égale de répondants qui ont répondu « oui » et « non », tandis qu'une minorité a répondu « peut-être ». Toutefois, ces résultats ne sont pas représentatifs de l'ensemble des enseignant·e·s, mais seulement de ceux qui ont participé à notre étude, treize au total.

Voici les réponses des enseignant·e·s que nous avons tenté d'interpréter :

**P1. Réponse 5 :** *Non, ça non, j'en suis sûr. Je ne suis pas sensible au comportement des étudiants, je veux traiter tout le monde pareil.*

Cette réponse peut vouloir dire que l'enseignant pense agir de la même façon avec tous les étudiant·e·s, quel que soit leur comportement ou leurs spécificités. Cela peut être positif dans le sens où l'enseignante fait preuve d'impartialité et n'est pas influencée par des préférences personnelles, mais cela peut également être négatif dans le sens où l'enseignante peut manquer de sensibilité pour répondre aux besoins spécifiques des étudiant·e·s.

**P2. Réponse 5** *Malheureusement, oui. J'avais quelques stéréotypes sur certains étudiants d'autres pays, je ne me souviens plus lesquels, surtout au début quand j'ai commencé à enseigner à l'université, je n'ai pas eu cette expérience quand j'enseignais au collège pour l'éducation nationale.*

La réponse à cette question porte à croire que l'enseignant a des stéréotypes négatifs sur les étudiant·e·s de certains pays ou de certains groupes. Ces stéréotypes peuvent être préjudiciables aux étudiant·e·s concernés, qui risquent d'être jugés inéquitablement en fonction de leurs origines. Cependant, on voit aussi que l'enseignant reconnaît ce préjugé et s'efforce de le surmonter.

**P3. Réponse 5 :** *Oui ça m'est déjà arrivée de porter un jugement sur les représentations culturelles et des stéréotypes sur le comportement des étudiants.*

Dans cet énoncé, l'enseignant reconnaît ouvertement avoir des stéréotypes à l'égard de certains étudiant·e·s. Cela voudrait dire que l'enseignant peut être partial du fait qu'il fait référence à certains étudiant·e·s et non à tous les étudiant·e·s. Cela pourrait également signifier qu'il catégorise ses étudiant·e·s, ce qui pourrait avoir un impact sur la manière dont il les perçoit ou interagit avec eux.

**P4. Réponse 5 :** *Absolument pas. Pour moi, les étudiants sont tous égaux et je les considère comme ils le sont, sur un pied d'égalité.*

La réponse de l'enseignante à la question montre qu'elle considère tous les étudiant·e·s égaux et égales, quels que soient leurs comportements propres. Cette attitude peut d'une part se révéler positive dans le sens où elle fait preuve d'impartialité et n'est pas influencée par des préférences personnelles, et peut favoriser la valorisation de ses étudiant·e·s. Cependant, d'une autre part, elle peut aussi être négative dans le cas où l'enseignante semble manquer de sensibilité pour aider les étudiant·e·s ayant des besoins différents.

**P5. Réponse 5 :** *J'interviens de la même manière, avec tous mes étudiants, mais ce n'est pas toujours évident lorsqu'"un groupe est largement hétérogène. A mon avis, il est tout à fait normal qu'un enseignant porte des jugements sur ses étudiants. Cela m'est arrivé.*

Dans cette réponse, l'enseignante reconnaît que le fait de traiter tous et toutes les étudiant·e·s de la même manière peut se révéler difficile, surtout lorsque leurs niveaux d'aptitude sont différents. Cette attitude peut être constructive dans la mesure où elle est consciente de la diversité des besoins des étudiant·e·s et fait preuve d'impartialité. Toutefois, porter des jugements sur les étudiant·e·s peut leur être préjudiciable, car il peut les amener à se sentir incompris ou à se sentir discriminé·e·s.

**P6. Réponse 5 :** *Je tiens à rester neutre et à adopter une attitude objective à l'égard des étudiants. La question est tout de même délicate dans le sens où chaque groupe a ses particularités et que certains étudiants ont parfois plus besoin de soutien de la part de l'enseignant que d'autres.*

La réponse à cette question montre que l'enseignant tente de rester neutre et impartial envers les étudiant·e·s. Ce comportement peut avoir un effet positif dans le sens où l'enseignant est conscient des différents besoins des étudiant·e·s et tente de les aider. Mais rester neutre peut aussi avoir des conséquences négatives si l'enseignant n'a pas la sensibilité nécessaire pour répondre aux besoins des étudiant·e·s présentant des besoins distincts. Par besoins différents, nous entendons par exemple le fait qu'en fonction de leur personnalité, certains étudiant·e·s timides peuvent ne pas être prêts à poser des questions en levant la main, ou peuvent avoir des difficultés à comprendre l'enseignant et avoir besoin de lui parler après le cours, etc.

**P7. Réponse 5 :** *Je ne sais pas si c'est possible de rester neutre ou impartial. Je trouve que ce n'est pas quelque chose de négatif de porter des jugements, ça peut être des jugements constructifs. Je suis consciente que dans mon rapport, surtout quand je ne connais pas encore les étudiants, je suis forcément biaisée. Les étudiants ont envie de parler mais je suis consciente du fait que j'ai tout un bagage dans ma tête au moment où j'arrive auprès d'étudiants que je ne connais pas. Je fais tout de même mon possible. Je ne sais pas si être neutre et partial est possible dans tous les cas. Il arrive donc parfois que des étudiants soient complètement différents de mes attentes, mais je ne considère pas cela comme un jugement de valeur.*

La réponse de cette enseignante peut montrer une prise de conscience de la difficulté à rester totalement neutre ou impartial dans son rapport aux étudiant·e·s. Elle considère que porter des jugements peut être constructif mais se montre conscient de ses propres biais. Selon sa réponse, elle fait tout de même de son mieux pour être neutre et ne considère pas que ses attentes préalables constituent des jugements de valeur.

**P8. Réponse 5 :** *Honnêtement, je l'ai fait, mais pas de manière négative. Ce n'est même pas à cause de la culture de l'étudiant mais de la personnalité ou du comportement de l'étudiant. Quelques étudiants sont parfois très pénibles. Ils veulent rendre les choses difficiles, mais il y a aussi des étudiants très sympas.*

Cette réponse nous montre que l'enseignante a déjà porté des jugements sur certains de ses étudiant·e·s, mais pas de manière négative et non pas en rapport avec leur culture, mais plutôt en rapport avec leur personnalité et leurs comportements. Ceci pourrait être perçu comme une forme de partialité, bien que l'enseignante soit consciente de ne pas faire de généralisation à l'ensemble d'une culture ou d'un groupe quelconque de ses étudiant·e·s.

**P9. Réponse 5 :** *Peut-être que je suis partial envers certains étudiants.*

Par cette réponse, l'enseignant admet être peut-être partial envers certains étudiant·e·s, mais ne précise pas les raisons de cette partialité. L'enseignant modalise sa réponse en utilisant le verbe modal pouvoir, possiblement pour ne pas prendre une position affirmée sur ce sujet.

**P10. Réponse 5 :** *Pas du tout, je réponds à tous mes étudiants de la même façon. Je ne montre pas de préférence ni ne porte de jugement.*

Cette réponse affirme que l'enseignante répond à tous les étudiant·e·s de la même façon et ne montre pas de préférence ni de jugement. Dans ce cas, nous pouvons en déduire qu'il fait preuve de partialité.

**P11. Réponse 5 :** *Non, je ne porte pas de jugement. Une fois, j'ai eu un groupe de deux étudiantes d'Afrique du Nord pour les séances d'une heure pendant la pause déjeuner ici à Média-Langue. Elles portaient des voiles et leurs tenues religieuses je crois. J'étais très nerveuse car elles semblaient un peu plus âgées. Je me suis dit que je ne parlerais pas de mecs ni de religion mais quand j'ai commencé à parler, ma première réaction a été de parler de couple et de tenues vestimentaires. En fait, je ne sais pas comment cela s'est produit, mais elles étaient tellement cool et la séance s'est déroulée mieux que prévu.*

Bien que cette constatation ne constitue pas explicitement un jugement, elle montre que l'enseignant avait des préjugés initiaux basés sur leur apparence et sur leur culture. Il admet cependant être nerveux, ce qui pourrait révéler ses stéréotypes basés sur l'âge de ses étudiant·e·s qu'il juge plus âgé·e·s.

**P12. Réponse 5 :** *Pas explicitement mais dans ma tête, oui.*

Par cette réponse, nous pouvons constater que l'enseignant a pris conscience du fait qu'il porte des jugements envers ses étudiant·e·s qui pourraient être basés sur des stéréotypes.

**P13. Réponse 5 :** *Non*

Cette réponse est très courte et ne donne pas d'informations sur la représentation que l'enseignant a des étudiant·e·s ou de son attitude. Nous ne pouvons que supposer que cet enseignant a voulu montrer qu'il est partial envers ses étudiant·e·s.

### 5.3 Les discussions partie 1

Après avoir examiné les réponses des enseignant·e·s, nous avons constaté que plusieurs d'entre eux reconnaissent être conscients de leurs stéréotypes et des représentations qu'ils/elles se font de leurs étudiant·e·s sur la base d'une évaluation subjective. Certains ont même admis leur partialité envers leurs étudiant·e·s en fonction de leur sexe et de leur âge. Cette prise de conscience soulève la question de savoir si cette partialité peut également se refléter dans la manière dont ils/elles évaluent les compétences de leurs étudiant·e·s.

Kerzil et Vinsonneau (2004) soutiennent que tout le monde est porteur de stéréotypes, ce qui implique que même les enseignant·e·s qui nient construire des représentations à l'égard

de leurs étudiant·e·s en ont forcément. Cette affirmation soulève des questions sur la façon dont les enseignant·e·s peuvent rester neutres et considérer tous les étudiant·e·s sur un pied d'égalité, malgré les stéréotypes et les représentations personnelles. Certains enseignant·e·s ont affirmé traiter tous les étudiant·e·s de manière égale, sans différencier leur approche d'enseignement. Cependant, la plupart des étudiant·e·s étranger·e·s viennent de systèmes éducatifs différents, avec des façons d'apprendre différentes, ainsi que des facteurs culturels et linguistiques qui sont différents de ceux de la langue cible.

Pour répondre à certaines questions soulevées, nous pourrions nous appuyer sur les arguments précédents de Goffman sur la performance (1956 ; 1959), où les enseignant·e·s adoptent un rôle d'acteur et voir les étudiant·e·s comme des spectateurs pour traiter la question de la partialité. En outre, la compétence interculturelle, abordée dans le premier chapitre, est un autre moyen avancé par divers auteurs et autrices.

Selon Barrett et *al.* cette compétence permet à l'enseignant·e de comprendre ses propres références culturelles en rencontrant l'altérité culturelle. La compétence interculturelle comprend des aspects tels que l'empathie, qui est la faculté de comprendre la pensée, les convictions, les valeurs et les sentiments d'autrui et d'y réagir de manière appropriée, ainsi que la flexibilité cognitive, qui est la capacité de réviser et d'adapter ses actions en fonction de la situation ou du contexte (Barrett et *al.*, 2014)

De même, les enseignant·e·s devraient être encouragés à revoir leur pratique, leurs connaissances et leurs besoins d'apprentissage tout au long de leur carrière, et acquérir de nouvelles compétences telles que la compétence interculturelle et la compétence en pratique réflexive (Conseil de l'Europe, 2010).

Cette dernière est également importante dans le contexte d'interactions dans le contexte l'enseignement et apprentissage des langues étrangères car elle permet l'enseignant·e de prendre conscience de ses propres stéréotypes, perceptions et représentations. La pratique réflexive est définie par Donald A. Schön comme la pratique qui permet aux professionnels de prendre conscience de leur fondement implicite de connaissances et d'apprendre de leur expérience. Elle comprend la réflexion dans l'action, qui consiste à réfléchir au comportement au moment où il se produit, et la réflexion sur l'action, qui consiste à réfléchir après coup, à revoir, analyser et évaluer la situation (Schön 1983 : 49).

Cette pratique réflexive est liée au concept d'enseignant·e réflexif/réflexive qui peut permettre aux enseignant·e·s qui ont des stéréotypes envers leurs étudiant·e·s et qui ne font pas preuve de partialité de faire face à ces stéréotypes dans leurs interactions en cours en

examinant les croyances sous-jacentes sur l'enseignement et l'apprentissage et en les alignant sur la pratique réelle en cours.

Tout d'abord, l'enseignant·e réflexif/ve est consciente de ses propres croyances, attitudes et comportements envers ses étudiant·e·s et elle réfléchit régulièrement sur eux. Il/elle est en mesure de reconnaître les stéréotypes qu'elle a pu internaliser, ainsi que les préjugés implicites qu'elle peut avoir envers certains groupes d'étudiant·e·s. Ensuite, l'enseignant·e réflexif/ve est capable de réfléchir sur son enseignement, en prenant en compte les besoins de chaque étudiant·e.

Elle peut adapter son enseignement en fonction des différents profils des étudiant·e·s, en proposant des activités et des supports pédagogiques qui correspondent aux besoins de chaque étudiant·e. Enfin, il/elle est en mesure de mettre en place une relation de confiance et de respect avec ses étudiant·e·s. En étant à l'écoute de leurs besoins et en reconnaissant leur diversité culturelle et linguistique, elle favorise un climat de cours positif où chaque étudiant·e est valorisé et respecté.

Nous allons maintenant aborder la dernière question qui a fait partie de notre étude.

Dans cette partie, nous aborderons le sujet de malentendu de façon différente de celui présenté précédemment. Tout d'abord, nous présenterons une définition et les idées avancées par les différents auteurs et autrices afin de bien comprendre ce que nous voulons dire. Ensuite, nous exposerons la question qui a été posée à l'enseignant·e, ainsi que ses réponses. Enfin, nous aurons une discussion qui sera suivie d'une conclusion générale et d'une mise en perspective de la recherche.

#### 5.4 Les malentendus

Le malentendu est un phénomène de communication qui se produit lorsque deux personnes interprètent différemment le même message. Selon Marcelo Dascal, le malentendu est un phénomène de communication qui relève généralement de la réception et se rapporte à l'incorrection, plutôt qu'à un comportement non éthique et involontaire

*« a communicative phenomenon typically belonging to reception occurring at the semantic-pragmatic layers of communication, having to do with incorrectness, rather than non- ethical behaviour and being involuntary »* (Dascal 1999 : 754).

Selon l'auteur, cela se traduit simplement par le fait que le malentendu est omniprésent, et qu'il est possible de le détecter et de le réparer facilement. Si la détection ou la résolution du malentendu est tardive, cela peut entraîner une communication erronée ou ce que Dascal appelle une « mis communication ».

Selon Alain Giacomi et *al.* le malentendu et « une divergence d'interprétations sémantico-pragmatiques effectuées par deux interactants à partir d'un même message dont l'un est principalement le producteur, l'autre l'interprétant. » (Giacomi et *al.* 1984 : 23). D'après les auteurs, il ne faut pas confondre l'incompréhension et le malentendu ; le dictionnaire *Le Robert* (1996 : 739), définit l'incompréhension comme nom féminin qui signifie « l'incapacité ou refus de comprendre qqn ou qqch. de lui rendre justice. *L'incompréhension entre deux personnes.* »

Le dictionnaire Robert (micro) (1971 : 637), définit le malentendu comme suit :

1. « Divergence d'interprétation entre personnes qui croyaient se comprendre. »
2. Mésentente sentimentale entre deux êtres (*Graves, dououreux, malentendus*).

Dominique Garand, souligne la nuance entre le malentendu *misunderstanding* et la mésentente *disagreement*. L'auteur explique que le malentendu renvoie à un phénomène acoustique ou interprétatif, alors que la mésentente indique la complication présente d'un rapport entre individus (Garand 2009 : 87).

Dans le contexte de l'apprentissage des langues, Nathalie Auger fait la distinction entre le « mal-entendre » et le « malentendu ». Selon elle, « mal-entendre » entraîne mal produire, ce qui peut engendrer un malentendu (Auger 2004 : 286).

Dans le cadre de notre thèse, nous adoptons la définition suivante d'un malentendu : il s'agit d'une situation en communication dans laquelle les interlocuteurs perçoivent et interprètent différemment la même réalité.

Cette définition tient compte des différentes dimensions du malentendu telles que présentées par Auger, qui incluent les aspects linguistiques, culturels, cognitifs et émotionnels. En considérant ces différents aspects, nous chercherons à comprendre comment les malentendus peuvent survenir et comment ils peuvent être résolus dans différentes situations de communication.

#### **5.4.1 Les causes des malentendus**

Selon Marcelo Dascal, les malentendus sont fréquents dans les situations de communication et il existe plusieurs raisons pour lesquelles ils se produisent (Dascal 1999). Francisco Yus, quant à lui, souligne que les intentions du locuteur/locutrice jouent un rôle important dans ces malentendus. En effet, le locuteur/ la locutrice peut choisir de communiquer de manière implicite, ce qui peut être mal compris par le destinataire, ou de manière directe et explicite. Yus explique que les locuteurs/locutrices ont le choix entre différents énoncés pour exprimer leur pensée, mais il arrive souvent qu'ils/elles se contentent d'un énoncé qui vise à « correspondre fidèlement » à leurs intentions de communication. En

cas de mauvaise interprétation, ils peuvent ne pas réussir à communiquer l'interprétation voulue (Yus 1999 : 490).

Patricia Bou-Franch quant à elle, explique que deux catégories de malentendus se distinguent : les sources externes, telles que « les bruits environnants gênants et/ou les difficultés liées à l'utilisation d'une langue étrangère », et celles liées au participant, à savoir : celles liées au locuteur et celles liées à l'auditeur (Bou-Franch 2002 : 324). Pour l'autrice, les premières (sources liées au locuteur et locutrice) se rapportent à l'ambiguïté.

C'est-à-dire que soit le locuteur/la locutrice détient les informations nécessaires pour que l'auditeur/l'auditrice interprète le message, soit il/elle pense que les indices qu'il/elle donne sont suffisants pour que l'auditeur/l'auditrice interprète le message donné.

Dans ce dernier cas (sources liées à l'auditeur), les malentendus peuvent être d'ordre phonologique (par exemple, en cas de problèmes d'audition, de contours intonatifs), lexical (par exemple, en cas de méconnaissance de tout ou partie du sens de certains mots), syntaxique (par exemple, en cas de mauvaise compréhension d'une partie de l'énoncé) ou pragmatique (le contexte, absence de connaissances culturelles) (*ibid.* : 325).

Dans le contexte d'apprentissage des langues, Auger montre qu'il existe les malentendus d'ordre physiologique qu'elle qualifie de *mishearing*, d'ordre psychologique et interculturel. Pour l'ordre physiologique, elle donne l'explication suivante :

« Un apprenant qui n'entend pas, au sens premier du terme, aura donc beaucoup de mal à reproduire des sons et entrer dans la nouvelle langue » (*op.cit* : 285).

En ce qui concerne les malentendus d'ordre psychologique, elle évoque la volonté des individus à apprendre « si l'on ne souhaite pas apprendre une langue pour telle ou telle raison, soit parce qu'on n'a pas choisi d'apprendre cette langue (cas des publics « captifs » : écoliers, enfants migrants etc.) ou alors pour d'autres raisons, personnelles, liées à la subjectivité, à la faculté d'être ou non « bousculé » dans ses habitudes dans une situation que certains (plus souvent les adultes) vivent comme « régressives ».

Dans son exemple, Auger parle d'un médecin psychiatre qu'elle avait en classe et qui ne pouvait pas s'entraîner à discriminer les sons et les mots à cause du blocage psychologique. Selon l'autrice, le langage était un outil important pour le médecin et un objet fort d'identification sociale, mais il refusait inconsciemment d'apprendre et n'entendait donc « rien ». Enfin, à propos de l'aspect culturel, l'autrice identifie le manque de connaissance de la culture française de la part des étudiant·e·s étranger·e·s concernant les comportements, la tenue vestimentaire, la nourriture, etc. qui pourraient les amener à des malentendus (*ibid.* : 288).

Edda Weigand affirme que dans la plupart du temps, les malentendus se produisent en raison des différences de langue et de culture de l'interlocuteur, ce qui laisse suffisamment de place aux difficultés en communication. Autrement dit, les personnes dont les cultures et les langues présentent des aspects communs sont moins susceptibles de rencontrer des malentendus que celles dont les cultures et les langues sont éloignées, du fait que le sens est commun, et cet aspect favorise la compréhension (Weigand, 1999).

Dans ces cas, Marion Dufour avance l'idée que les personnes d'origines linguistiques différentes sont amenées à :

« mobiliser leur répertoire linguistique en tissant ensemble leurs ressources linguistiques, leurs représentations sociales, ainsi que des stratégies cognitives et métacognitives, afin de tirer le meilleur parti d'une situation de communication et de parvenir à déduire le maximum d'informations lors d'une interaction sociale ou de la lecture d'un texte » (Dufour 2018 : 71).

L'autrice fait appel à « des repères qui se situent simultanément aux niveaux verbal et non verbal : repères lexicaux, phonologiques, morphosyntaxique, morphologiques, (ortho)graphiques, sémantiques et discursifs (types et genres de discours), repères visuels, tels que le langage corporel, les gestes, les expressions faciales, etc. » (*ibid*).

Cependant, ces repères peuvent ne pas convenir à tout le monde et ne pas s'appliquer à tout le monde. C'est pour la simple raison que le langage et les gestes corporels ne sont pas universels et que des interprétations erronées ne peuvent que renforcer les malentendus. En rapport avec notre recherche, toutes les explications fournies ci-dessus sont pertinentes et serviront en partie dans les interprétations des éléments des malentendus identifiés dans des énoncés des enseignant·e·s.

#### **5.4.2 Les questions sur les malentendus en cours**

Lors de nos entretiens avec les enseignant·e·s, nous avons posé plusieurs questions, dont une portait sur les malentendus qu'ils/elles auraient pu rencontrer lors de leurs interactions en classe avec leurs étudiant·e·s comme suit :

**Question :** *Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un étudiant(e) étranger(e) lors de vos expériences d'enseignement ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment avez-vous géré l'incident ?*

Voici les réponses à cette question ainsi notre interprétation :

**P1. Réponse 2 :** *Déjà, je n'aime vraiment pas quand vous parlez de malentendus, ce terme est pour moi très ambigu. Moi, je pense que la plus grosse difficulté, ce n'est pas tellement celle-là, c'est la difficulté du niveau par rapport à la linguistique. C'est dans leur façon de parler, pour quelques étudiants peut-être l'influence de leur langue maternelle, je ne comprends toujours pas ce qu'ils disent. Il y a peut-être la question de la prononciation. Mais, je ne sais pas si c'est un malentendu. Je dirais plutôt des difficultés au niveau linguistique.*

Le malentendu dans cet exemple peut être d'ordre physiologique (Auger *op.cit* : 285) où l'oreille de l'enseignante n'est probablement pas habituée à la façon de parler de ses étudiant·e·s. Ainsi, l'enseignante ne peut pas comprendre ce que veulent dire ses étudiant·e·s. Cela ne signifie pas forcément que les étudiant·e·s disposent de compétences linguistiques insuffisantes.

Il se pourrait également qu'il y ait un élément de transfert interlinguistique lorsque la prononciation est influencée par la première langue de ces étudiant·e·s, comme indiqué par l'enseignante. Nous ne disposons cependant pas des informations suffisantes pour nous permettre par exemple de savoir si c'est la manière dont les éléments phonologiques sont phonétiquement implémentés ou produits qui peut avoir un impact sur la capacité des étudiant·e·s à discriminer, catégoriser et produire avec précision les éléments phonologiques en français.

**P2. Réponse 2 :** *Je ne sais pas si j'ai assez de recul pour comprendre pour avoir remarqué des choses mais c'est, comment je vais dire ça ? Si on a eu une étudiante par exemple américaine une année, on en a une autre l'année d'après, on peut voir que les erreurs de syntaxe et choix de mots sont parfois les mêmes à la place de certains mots comme le mot exemple, ils écrivaient avec 'a', ils font des fois la même chose les mêmes erreurs aussi le même genre d'erreur. Je me contente de corriger les erreurs et de leur faire comprendre où ils se sont trompés.*

Nous pouvons constater dans cet exemple une certaine influence interlinguistique. L'enseignant a donné plus d'informations qui montrent les difficultés rencontrées par les étudiant·e·s de langue anglaise (américain), dans la pratique du français. Dans son exemple, le mot 'example' existe en anglais et est confondu avec « exemple » en français, le phonème /a/,

ayant été remplacé par /e/. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'un aspect de malentendu mais plutôt du transfert d'éléments d'une langue à l'autre. Ce qui expliquerait des erreurs produits dans la deuxième langue (français).

**P6. Réponse 2 :** *J'ai eu une fois un groupe d'étudiants asiatiques, l'un indien et l'autre pakistanaise, sympas et surtout polis. Chaque fois que je posais une question en classe, ils hochait toujours la tête et je ne comprenais pas s'ils disaient oui ou non. Je n'ai compris cet aspect culturel que plus tard après avoir partagé cette expérience avec certains de mes collègues. Depuis, je suis plus conscient du comportement des étudiants et je ne leur demande pas non plus de lever la main. J'ai dû adapter mon enseignement et ma façon d'interagir avec les étudiants étrangers pour intégrer certains de ces aspects culturels. J'avais aussi remarqué le problème des « Tu » et « Vous » chez les étudiants anglophones. Au début, je pensais que c'était un manque de respect, mais avec l'expérience de l'interaction avec ces étudiants, j'ai compris qu'ils le font inconsciemment parce que dans la langue anglaise, il n'y a pas de distinction dans l'utilisation de You. Je demande à tous mes étudiants que nous nous vouvoyons, en ce sens, il n'y a pas de hiérarchie mais le respect est maintenu et aussi de l'autorité s'installe sans forcément le dire.*

L'exemple ci-dessus montre un malentendu relatif aux aspects interculturels. Dans une telle situation, les représentations que l'enseignant pourrait se faire de ses étudiant·e·s ne reflètent pas nécessairement le véritable comportement de ces étudiant·e·s.

**P8. Réponse 2 :** *Je pense qu'il y a des cas de malentendus quand il s'agit de blagues. Ça c'est vraiment récurrent et je pense que c'est là, je disais à mes étudiants et que s'ils arrivent à comprendre les blagues, qui est très difficile dans une langue étrangère, parce que ça implique aussi la culture et donc, on comprend à apprendre quand c'est vraiment maîtriser.*

Cet exemple concerne un aspect culturel d'une langue. Selon l'enseignante, les blagues sont difficiles à comprendre dans une autre langue (culture) et lorsqu'un·e étudiant·e parvient à comprendre une blague, cela signifie qu'il a une très bonne maîtrise de la langue.

Pour Alain Cazade, « l'humour est quelque chose de fragile, reposant sur une réaction qui doit être instantanée la plupart du temps, il ne souffre guère d'être expliqué. Il réside souvent dans ce télescopage étrange entre le subtil et l'osé, entre le normé et le décalé, entre le convenu et l'inattendu (...) » (Cazade 2009 : 24).

D'après cet auteur, un·e locuteur/locutrice non natif, dans ses échanges avec le/la locuteur/locutrice natif, aurait des difficultés ou une quasi-impossibilité à saisir chez son interlocuteur toutes les nuances de sens qui se cachent parfois dans les incursions humoristiques de toute discussion prolongée, que ce soit dans un échange informel ou dans un échange professionnel, dans une négociation (affaires, contrats, prise de décision, etc.), et ce parce que, pour lui, une langue n'existe pas sans ses multiples résonances trans-thématiques et que les enseignant·e·s de langues doivent en être conscients.

**P10. Réponse 2 :** *Un cas de malentendu s'est produit lorsque j'enseignais à des étudiants allophones. Je disais souvent en classe pas de soucis mais ils ne comprenaient pas de saucisses, des petits cas comme l'exemple que je viens de donner : ils pensent en anglais mais le sens n'est pas le même, mais dans ce cas, ils n'ont pas bien compris le mot.*

Cet exemple relève davantage du transfert interlinguistique. Dans ce cas, les étudiant·e·s tentent de trouver le sens d'un mot dans une énonciation par association de ce qu'ils/elles perçoivent en français avec ce qu'ils/elles comprennent dans leur propre langue.

*Saucisses- /səʊ'si:s (anglaise): /sou'sis/ (américaine) vs \so.sis\ (française)*

Préparation de viande maigre hachée et de gras de porc (*chair à saucisse*), assaisonnée et entourée d'un boyau, que l'on fait cuire ou chauffer. Dictionnaire *Le Robert* (op.cit. : 1296).

*Soucis- \su.sil\*-préoccupation inquiète (à propos de qqn ou de qqch.) (*Ibid.* : 1344).

**P11. Réponse 2 :** *Oui, il y a des cas de malentendus par exemple, J'ai donné rendez-vous à certains de mes étudiants à douze heures mais ils sont venus à deux heures de l'après-midi, il y a beaucoup d'autres cas certains en raison de différences culturelles mais la plupart sont liés à des difficultés linguistiques, telles que les prononciations.*

Le malentendu dans cet exemple, contrairement au précédent, est lié à *mis-hearing* qui a entraîné une interprétation erronée du sens. Les français sont habitués à lire l'heure en format 24 heures, alors que dans certaines cultures, l'heure est lue en format 12 heures.

Ces situations de malentendus pourraient amener certains enseignant·e·s à se faire des représentations erronées de leurs étudiant·e·s ce qui pourrait également avoir un effet sur leurs comportements. Par exemple, lorsque nous avons demandé aux enseignant·e·s comment ils/elles géraient les situations de malentendus liés aux aspects culturels de leurs étudiant·e·s, un enseignant nous a répondu comme suit :

**P7. Question 4. :** *J'ai tendance à choisir quelqu'un qui parle souvent parce que je sais que j'aurai une réponse, mais si c'est quelqu'un qui ne participe pas, je ne veux pas l'interroger moi parce que j'ai peur de la mettre mal à l'aise mais là ce n'est pas pour autant que je vais en cours. A mon avis, la différence entre les étudiants étrangers et les étudiants français est minime. Même au sein d'une classe homogène sans étudiants étrangers, on trouvera ceux qui sont dynamiques et qui prennent facilement la parole et ceux qui ne veulent ni lever la main ni répondre aux questions. Il m'arrive même à certains moments de poser des questions et que le silence s'installe. Donc, le problème n'est pas lié à la culture, mais peut-être à la nature de chaque étudiant.*

Par cet exemple, nous pouvons constater que le comportement de l'enseignant est affecté par ses représentations des étudiant·e·s.

## 5.5 Les discussions partie 2

Notre examen des réponses des enseignant·e·s concernant les cas de malentendus liés à des comportements supposés des étudiant·e·s nous a permis d'identifier plusieurs aspects liés aux représentations, à la posture et à la compétence interculturelle des enseignant·e·s. Les réponses de certains enseignant·e·s ont montré que leurs propres stéréotypes, leur manque de compréhension de la culture de leurs étudiant·e·s ou leurs perceptions erronées de la réalité peuvent parfois influencer ces malentendus.

Or, nous avons constaté également que l'âge et l'expérience ne suffisent pas pour qu'un·e enseignant·e soit capable de gérer un groupe d'étudiant·e·s représentant une variété de cultures différentes. Les enseignant·e·s de français langue étrangère sont particulièrement confrontés à cette situation, car ils/elles peuvent avoir affaire à des groupes étudiant·e·s de cultures qui ne leur sont pas familières. Pourtant, ils/elles doivent s'adapter aux besoins spécifiques de chaque étudiant·e (Conseil de l'Europe, *op.cit*).

D'après les réponses des enseignant·e·s, il semblerait que la question du genre ait une incidence sur l'interaction entre certains enseignant·e·s et leurs étudiant·e·s à plusieurs niveaux. Pour certains enseignant·e·s, le fait d'être jeune et d'avoir des étudiant·e·s plus âgé·e·s peut être gênant, ce qui les oblige à adopter une posture différente en fonction des étudiant·e·s qu'ils/elles rencontrent. Par exemple, un enseignant a avoué être nerveux à l'idée d'avoir dans son groupe des étudiantes voilées et plus âgées.

D'autre part, certains enseignant·e·s peuvent être influencé·e·s par des stéréotypes de genre, comme dans l'exemple où deux enseignantes ont identifié les comportements de

certains étudiants maghrébins qui les interrompent souvent pendant les cours en les coupant des paroles, comme gênants.

Nous nous interrogeons sur la meilleure façon pour les enseignant·e·s de surmonter leurs stéréotypes et de faire évoluer leurs attitudes de manière à ne pas favoriser un groupe par rapport à un autre. Toutefois, nous avons constaté que les enseignant·e·s qui ont reçu une formation adéquate en compétence interculturelle sont mieux à même de faire face à cette problématique.

Bien que les concepts de réflexivité et de compétence interculturelle soient proposés dès les premières phases de la formation des enseignant·e·s, leur mise en pratique reste relativement peu étudiée dans la littérature existante. Malgré l'attention croissante accordée à ces deux concepts par les chercheurs et chercheuses en science du langage et dans le cadre de la formation des enseignant·e·s, il y a peu de preuves concrètes pour montrer leur réalité sur le terrain.

C'est pourquoi nous avons ressenti le besoin de revisiter ces concepts dans le cadre de nos recherches et questionnements. Notre objectif est de favoriser une approche plus réflexive et interculturelle de l'enseignement qui tienne compte de la diversité des expériences et des cultures des étudiant·e·s.

**CHAPITRE SIX :**

**6. CONCLUSION ET PERSPECTIVES DE**

**RECHERCHE**

## **6.1 Conclusion générale**

### **6.2 L'organisation de notre thèse**

Cette thèse est divisée en trois parties, chacune ayant ses propres caractéristiques et son propre objectif. Dans la première partie, composée de l'introduction et du premier chapitre, nous avons présenté la problématique, les objectifs et les questions de recherche, ainsi que la justification de notre étude. Dans cette partie, nous avons également présenté une vue d'ensemble des étudiant·e·s étranger·e·s dans les universités françaises, ainsi que le contexte de l'enseignement des langues étrangères à l'université, en nous concentrant sur les postures des enseignant·e·s dans leur interactions avec les étudiant·e·s.

Dans la deuxième partie de la thèse, nous avons présenté un cadre théorique, qui constitue également le deuxième chapitre de l'étude. Cette partie visait à fournir un cadre théorique à notre étude à travers la présentation de concepts liés à la théorie des représentations sociales. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur la revue de la littérature afin de présenter les perspectives pertinentes et de démontrer la pertinence de notre étude.

La troisième partie de notre thèse se compose des chapitres trois, quatre, cinq et six, consacrés respectivement à la méthodologie de recherche, à l'analyse, à la discussion et à la conclusion de l'étude. Dans cette section, nous avons décrit notre méthodologie de recherche et expliqué comment nous avons collecté les données et constitué notre corpus. Nous avons ensuite présenté l'analyse et discuté de l'importance des résultats pour notre question de recherche. Enfin, nous avons cherché à compléter la thèse par une conclusion qui résume les résultats obtenus, discute les limites de notre étude et suggère des pistes de recherche pour le futur.

### **6.3 Récapitulatif de l'étude**

Dans le cadre de notre étude, nous avons examiné les représentations que les enseignant·e·s se font de la culture et des comportements de leurs étudiant·e·s ainsi que leurs positions et points de vue à ce sujet. Notre champ d'étude était centré sur l'analyse linguistique des données, en particulier l'analyse des énoncés, et se situait à la croisée des sciences de l'éducation et des sciences du langage. Les objectifs principaux de notre étude étaient de mettre en évidence et de comprendre les différentes manières dont les enseignant·e·s désignent leurs étudiant·e·s à travers leurs énoncés lors des entretiens, d'examiner les points de vue et les positionnements des enseignant·e·s vis-à-vis de leurs propos à travers l'analyse énonciative, et de repérer les cas de malentendus à partir des énoncés des enseignant·e·s.

Les questions de recherche découlent donc naturellement des objectifs de l'étude comme suit : Comment les enseignant·e·s désignent-ils/elles leurs étudiant·e·s et quelles en sont les axiologies (subjective, qualitative, modalisation) des propos? Quelles sont les positionnements et les points de vue des enseignant·e·s vis -à -vis de leurs propos sur leurs étudiant·e·s ? Et enfin, les enseignant·e·s, sont-ils/elles conscients des malentendus qui surviennent lors de leurs interactions avec les étudiant·e·s en cours? Si oui, que disent-ils/elles à ce sujet et comment agissent-ils/elles ?

Afin de répondre aux questions et aux objectifs de l'étude, nous avons recueilli des données dans le contexte de l'enseignement supérieur auprès des enseignant·e·s et des étudiant·e·s. Nous avons utilisé des entretiens individuels semi-directifs pour les enseignant·e·s et les étudiant·e·s, ainsi qu'une méthode d'observation et des discussions de groupe avec les étudiant·e·s uniquement. Pour ce faire, nous avons préparé trois grilles différentes : l'une était le guide d'entretien avec les questions posées aux enseignant·e·s et aux étudiant·e·s, les deux autres étaient utilisées à des fins d'observation et de discussions de groupe.

Bien que nous nous soyons intéressés aux représentations des enseignant·e·s, nous avons également collecté des données auprès des étudiants pour permettre une comparaison sur certains thèmes évoqués par les enseignant·e·s et à des fins de validité. Les deux ensembles de données ont été transcris pour constituer un corpus, mais l'analyse s'est concentrée uniquement sur le corpus des enseignant·e·s, car l'objectif était d'analyser leurs énoncés en vue de mettre en évidence leurs représentations et leurs points de vue.

Afin de répondre à la première question qui porte sur la façon dont les enseignant·e·s désignent leurs étudiant·e·s. Nous avons opté pour une méthode mixte qui combine l'utilisation d'un logiciel appelé *Tropes* et l'annotation manuelle du corpus. *Tropes* est un outil qui permet d'effectuer des analyses lexicales, morphosyntaxiques et sémantiques, ainsi que de catégoriser les différents textes. Nous avons utilisé les résultats obtenus par *Tropes* pour créer des figures et des représentations graphiques utiles à notre étude. Ensuite, nous avons effectué une annotation manuelle du corpus afin d'identifier les modèles communs dans le choix lexical employé par des enseignant·e·s pour désigner leurs étudiant·e·s.

Nous avons également examiné les éléments grammaticaux tels que les déterminants, qui peuvent aider à clarifier le sujet de référence et à créer du sens dans le contexte du discours. Bien que ces éléments grammaticaux ne démontrent pas de points de vue lorsqu'ils sont utilisés seuls, ils peuvent aider à montrer la subjectivité, les points de vue et les représentations dans les énoncés de celui qui parle lorsqu'ils sont utilisés avec d'autres

éléments. En somme, notre approche méthodologique mixte nous a permis d'analyser de manière approfondie les différentes façons dont les enseignant·e·s désignent leurs étudiant·e·s et les points de vue sous-jacents dans leurs énoncés.

Afin de répondre à la deuxième question de notre recherche portant sur les positions et les points de vue des enseignant·e·s en fonction de ce qu'ils/elles ont dit, nous avons utilisé le concept de la modalisation comme base pour notre analyse. De ce fait, nous avons examiné diverses explications de points de vue en mettant l'accent sur la version proposée par Alain Rabatel (2009), qui a défini le point de vue (PDV) comme étant les moyens linguistiques par lesquels un sujet envisage un objet, et englobe toutes les acceptations du terme « envisager », que le sujet soit singulier ou collectif, et que l'objet soit concret ou abstrait.

Le sujet, en tant que responsable des mots dans la construction référentielle de l'objet (qu'il nomme référenciation), exprime son point de vue soit directement, dans des commentaires explicites, soit indirectement, par le choix de sélection, de combinaison et de réalisation du matériel linguistique. Ce choix se fait en toutes circonstances, des choix les plus subjectifs à ceux qui semblent les plus objectivants, des marqueurs les plus explicites aux indices les plus implicites. Pour l'analyse des points de vue, nous avons utilisé des marqueurs linguistiques et des modalisateurs saillants.

Ainsi, nous avons examiné comment l'utilisation des pronoms personnels, des verbes, des adjectifs et des adverbes peut contribuer à marquer les points de vue du locuteur et locutrice, à montrer son positionnement par rapport à ce qu'il/elle énonce et aussi sa subjectivité. À travers cette analyse, nous avons pu mettre en évidence les représentations des enseignant·e·s vis-à-vis de leurs étudiant·e·s.

Nous avons également abordé les questions relatives aux malentendus et aux jugements des enseignant·e·s, qui faisaient partie des questions d'entretien avec les enseignant·e·s et constituaient la dernière question de notre recherche. Les réponses des enseignant·e·s à ces questions ont été examinées et ont fait l'objet d'une discussion. La méthode de l'analyse de contenu a été utilisée à cette fin.

#### **6.4 Constatations**

Nous rappellerons tout d'abord la problématique de l'étude qui est la suivante :

Quelles sont les représentations que les enseignant·e·s se font de la culture et des comportements de leurs étudiant·e·s et quels sont leurs positionnements et points de vue à cet égard ?

Au cours de cette étude, plusieurs constatations ont été faites concernant les enseignant·e·s et leur façon de désigner leurs étudiant·e·s. Tout d'abord, il a été observé que

la plupart des enseignant·e·s ont tendance à catégoriser les étudiant·e·s étranger·e·s en fonction de leur origine, en utilisant leur nationalité pour les désigner. Par exemple, au lieu de dire « un étudiant chinois », ils utilisent souvent l'article défini « le » pour désigner « le Chinois », ce qui peut généraliser le comportement d'un·e étudiant·e à toute la population de cette zone géographique, réduisant ainsi l'étudiant·e à sa nationalité.

Par ailleurs, l'étude a également montré que certains enseignant·e·s avaient une relation plus étroite avec leurs étudiant·e·s et utilisaient souvent le déterminant possessif « mon » lorsqu'ils faisaient référence à leurs étudiant·e·s, plutôt que de dire simplement « l'étudiant·e ». Cette utilisation du déterminant possessif peut indiquer que l'enseignant·e revendique sa responsabilité envers un·e étudiant·e ou un groupe d'étudiant·e·s en particulier. Toujours à propos de la désignation des étudiant·e·s, certains enseignant·e·s se réfèrent à leurs étudiant·e·s en termes de genre associé à leur nationalité, par exemple, quelques « dames » *d'Afrique du Nord et de Turquie* ou, *j'ai huit « femmes » dans ma classe* plutôt que d'utiliser le terme d' « étudiante » qui semble le plus approprié dans le contexte de l'apprentissage.

Dans une perspective différente, l'étude a révélé que la plupart des enseignant·e·s ont tendance à porter des jugements sur leurs étudiant·e·s, témoignant ainsi d'un certain degré de partialité. Cette partialité peut être liée à leurs propres croyances et stéréotypes, ou encore à leur manque de connaissances sur les implicites culturelles de leurs étudiant·e·s. Les enseignant·e·s concernés ont reconnu être conscients de leurs propres stéréotypes.

Parfois, cette partialité peut entraîner des malentendus entre les enseignant·e·s et les étudiant·e·s, notamment en ce qui concerne les aspects culturels et le bagage éducatif de l'étudiant·e. En effet, certains étudiant·e·s peuvent adopter un comportement qui n'est pas lié à leur culture, mais plutôt à leur système éducatif d'origine. Par exemple, il peut leur être demandé de lever la main pour répondre aux questions ou de vouvoyer systématiquement les enseignant·e·s.

L'étude a démontré que la plupart des enseignant·e·s ne font pas la distinction entre les comportements des étudiant·e·s en fonction de leur culture ou de leur personnalité. Ainsi, des enseignant·e·s peuvent supposer que les étudiant·e·s issus d'une culture qui valorise la discréetion sont plutôt passifs en cours, alors que ces étudiant·e·s sont peut-être intrinsèquement discret·e·s en raison de leur personnalité.

Pour terminer, l'étude a également révélé que les enseignant·e·s de langues étrangères interagissent souvent avec un large éventail d'étudiant·e·s, mais qu'ils/elles ne sont pas toujours sensibilisés ou formés à la compétence interculturelle. Cela peut se révéler un frein

aux difficultés qui peuvent survenir lors de l'enseignement à un groupe culturellement et linguistiquement diversifié.

## 6.5 Limitations de l'étude

En menant cette étude, nous étions conscients qu'il y aurait des limites à l'étude, notamment des biais de la part de la chercheuse comme des participant·e·s. Voici quelques-unes des limites de cette étude

### 1) Biais de désirabilité sociale

Parmi les enseignant·e·s interrogés, quelques-uns étaient réticents à exprimer des opinions défavorables ou des stéréotypes au sujet de leurs étudiant·e·s. Parfois, ils/elles disaient un mot, puis se rétractent. Il y avait aussi des enseignant·e·s qui changeaient de sujet et choisissaient de dévier des questions qu'ils/elles considéraient comme gênantes, d'autant plus que les entretiens étaient enregistrés.

### 2) Accès limité

En raison de la pandémie de Covid, nous avons eu un accès limité à certains enseignant·e·s. En outre, certains enseignant·e·s n'ont pas répondu à nos demandes ou ont accepté puis se sont désistés à la dernière minute. Par conséquent, nous avons dû nous contenter d'observer les cours de certains enseignant·e·s, ce qui n'a pas eu d'impact sur notre étude.

En conclusion, nous recommandons aux départements de langues de mettre en place un système de feedback pour permettre une évaluation constructive des enseignant·e·s par leurs étudiant·e·s. Nous conseillons également aux enseignant·e·s d'intégrer la pratique de la réflexivité et de se former à la compétence interculturelle pour améliorer les interactions avec leurs étudiant·e·s. Cependant, il est nécessaire de mener davantage de recherches pour évaluer l'efficacité de la compétence interculturelle chez les professeurs et professeures de langues formés. Nous espérons que les résultats de notre étude contribueront à orienter les politiques des départements de langues et à identifier les besoins de formation des enseignant·e·s pour améliorer leurs pratiques pédagogiques. Enfin, ces résultats pourraient également servir de base à de futures recherches pour l'avancement des connaissances et l'amélioration continue de l'enseignement.

## Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. 1986. *Vers une pédagogie interculturelle*. (Paris : Publications de la Sorbonne, INRP).

- Abdallah-Pretceille, M. 2006. *Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity*. Intercultural Education, 17(5), 475–483.
- Abric, J.-C. 1994. *Pratiques sociales et représentations*. (Paris : Presses Universitaires de France).
- Abric, J. C. 2001. À quoi servent les représentations sociales? Les représentations sociales : aspects théoriques. In D. Jodelet (ed.), *Les représentations sociales*. (Paris: PUF.)
- Acedo, C. 2012. *Internationalization of teacher education*. Prospects, 42, 1–3. (Dordrecht: Springer).
- Achieng, S. A. 2021. *"Excuse my misunderstanding": using intercultural approach to teach English as a foreign language in France*. International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES), 3(4), 696-709, doi: 10.46328/ijoneses.230.
- Ager, D.E. 1990. *Sociolinguistics and Contemporary French*. (Cambridge : Cambridge University Press.)
- Aitbach, P., Reisberg, L. & Rubiey, L. 2009. *Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution*. (Paris: UNESCO).
- Archibald, J. O. 2008. *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies*. (Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc).
- Aspers, P. & Corte, U. 2019. *What is Qualitative in Qualitative Research?* Qualitative Sociology, 42, 139–160. doi: 10.1007/s11133-019-9413-7.
- Audras, I. & Chanier, T. 2007. *Acquisition of intercultural competences*. Interactions orales et écrites en tridem (En ligne). Lidil, 10.4000/lidil.2383.
- Auger, N. 2004. *Des malentendus constructifs en didactique des langues-cultures. Des malentendus constructifs en didactique des langues-cultures*, Tunisie, 285-292.
- Bally, Ch. 1932. *Linguistique générale et linguistique française*. (Paris: Leroux).
- Bally, Ch. 1965. *Linguistique générale et linguistique française* (4th éd.). (Berne: Francke).
- Bardin, L. 2011. *Content analysis*. Sao Paolo. Edicoes, 70.
- Bardin, L. 1977. *L'analyse de contenu*. Paris. (Retrieved 2023, from app: University Presses of France).
- Barrett, M., et al. 2014. *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe. (Retrieved 2023, from app: Council of Europe Publications).
- Beck, F. G. E. 2006. *Représentativité des échantillons et représentation des usages: l'apport des enquêtes en population générale à la compréhension des usages de drogues*. Sociologie. (Université René Descartes - Paris) V.Français.

- Bell, E., & Bryman, A. 2007. *The ethics of management research: An exploratory content analysis*. British Journal of Management, 18(1), 63-77.
- Belot, M. 2015. *Cognitive discrimination: A benchmark experimental study*. *Journal of Neuroscience, Psychology, and Economics*, 8(3), 173–185. doi: 10.1037/npe0000042.
- Bennett, M. 2004. Becoming interculturally competent. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed.), (Intercultural Resource), Newton, MA.
- Bennett, M. 2013. Entry in C. Cortes (Ed) *Multicultural America: A multimedia encyclopedia*. (Sage, New York).
- Benveniste, É. 1966a. *Problèmes de linguistique générale*. (Gallimard: Paris).
- Benveniste, É. 1966b. L'appareil formel de l'énonciation. In É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Vol. ii, 79-88. (Gallimard: Paris).
- Benveniste, É. 1966c. La forme et le sens dans le langage. In É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Vol. ii, 215-229. (Gallimard : Paris).
- Berg, B. L. 2001. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. (Allyn and Bacon, Boston.)
- Bidet, J. 2018. *Les frontières du genre : Descendantes d'immigrés algériens face aux décalages de normes en Algérie*. Sociétés contemporaines, 110, 7-34. (Paris: Presses de Sciences Po). <https://doi.org/10.3917/soco.110.0007>
- Black, J. S., Mendenhall, M., & Oddou, G. 1991. *Toward a Comprehensive Model of International Adjustment: An Integration of Multiple Theoretical Perspectives*. The Academy of Management Review, 16(2), (New York: Academy of Management). <https://doi.org/10.2307/258863>
- Blanchard, S. 2002. « P., Perrenoud. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. » *L'orientation scolaire et professionnelle* , 31(1 ) [En Ligne] Consulté le 22 Septembre 2020. <https://doi.org/10.4000/osp.4894>
- Blanchet, A. & Gotman, A. 2007. *L'entretien*. In F. de Singly (Ed.), (Paris: Armand Colin ; DL)
- Bodenhausen, G. V. & Macrae, C. N. 1998. Stereotype activation and inhibition. In R. S. Wyer, Jr. (ed.), *Stereotype activation and inhibition: Advances in social cognition*. Mahwah, (NJ: Lawrence Erlbaum).
- Borillo, A. 1982. *Deux aspects de la modalisation assertive : croire et savoir*. Langages, 67. (Paris: Larousse).

- Borillo, A. 2004. *Les « Adverbes d'opinion forte » selon moi, à mes yeux, à mon avis, point de vue subjectif et effet d'atténuation.* Langue française, 142, 31-40. (Paris: Armand Colin).<https://doi.org/10.3917/lf.142.0031>
- Bou Franch, P. 2002. Misunderstandings and Unofficial Knowledge in Institutional Discourse. In D. Walton & D. Scheu (Eds.), *Culture and Power: An (unofficial) knowledging*. Cultural Studies in Spain (323-346). (Berlin: Peter Lang).
- Boulay, B & Fleck, F. 2010. « *Dépasser Genette ? Questions de point de vue* », *Acta fabula*, vol. 11, no. 4, page consultée le 18 janvier 2022.
- Bronckart, J.-P. 2003. Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotskien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation. In J.-M. Ferry & B. Libois (eds.), *Pour une éducation postnationale*, (Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles), 129-147
- Bourdieu, P. 1993. (Décembre). *À propos de la famille comme catégorie réalisée.* Actes de la recherche en sciences sociales, 100, 32-36. (Paris: Editions du Seuil).<https://doi.org/10.3406/arss.1993.3070>
- Bouvier, B. 2003. *Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent.* Éla. Études de linguistique appliquée, 132, 399-414. (Paris : Didier).<https://doi.org/10.3917/ela.132.0399>
- Butler, R. N. 1969. *Ageism: Another Form of Bigotry.* The Gerontologist, 9, 243-246
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* (Clevedon, UK: Multilingual Matters).
- Byram, M., & Zarate, G. 1997. *Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context.* Language Teaching, 29, 14-18. (Cambridge: Cambridge University Press).
- Byram, M. & Fleming, M.F. 1998. *Language learning from an intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography.* (Cambridge University Press)
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. 2002. *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers.* (Strasbourg: Council of Europe).
- Byram, M. 2011. *From foreign language education to education for intercultural citizenship.* Intercultural Communication Review, 9, 17-36
- CAPRES. 2019. *Étudiants internationaux en enseignement supérieur.* En ligne: <http://www.capres.ca/dossiers/etudiants-internationaux> (Montréal : CAPRES)
- Caune, J. 2010. Pratiques culturelles et médiation artistique : la construction du lien social. In Médiations [Online]. (Paris: CNRS Éditions).

- Cazade, A. 2009. *L'interculturel est-il soluble dans l'humour?* Cahiers de l'APLIUT, 28(2). <http://journals.openedition.org/apliut/1067>.
- Charaudeau, P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression.* (Paris: Hachette.)
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (Eds.). 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours.* (Paris: Seuil.)
- Charaudeau, P. 2005. *Le discours politique. Les masques du pouvoir,* (Paris : Vuibert).
- Cherif, H. 2007. *Définition de soi et paradoxes culturels: approche algérienne en France et comparative entre jeunes filles issues de l'immigration jeunes filles algériennes.* Carrefours de l'éducation, 23, 171-186. <https://doi.org/10.3917/cdle.023.0171>
- Ciekanski, M. 2013. Développer la compétence interculturelle des enseignants de FLE en ligne par le biais de l'apprentissage biographique. In M. Causa, S. Galligani, & M. Vlad (eds.), *Formation et professionnalisation des enseignants de langues* (Rive neuves éditions) 145-158.
- Clémence, A. 2005. Sens et analyse des différences dans les représentations sociales. Dans : Jean-Claude Abric éd., *Méthodes d'étude des représentations sociales.* (Toulouse: Érès) 165-178. <https://doi.org/10.3917/eres.abric.2003.01.0165>
- Cossu, Y. 1995. *L'enseignement de l'anglais.* (Paris : Nathan).
- Cohen-Scali, V. & Moliner, P. 2008. « Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/4, 465-482.
- Coulon, A., & Paivandi, S. 2003. *Les étudiants étrangers en France: L'état des savoirs. Rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE),* (Université Paris 8).
- Coulon, A., & Paivandi, S. 2008. *Les relations entre les étudiants, les enseignants et le personnel non-enseignant dans les établissements supérieurs en France.* (Paris : Observatoire national de la vie étudiante).
- Courbon, B., & Martinez, C. 2012. *Représentations lexicographiques de la dénomination. Le traitement pour appeler, désigner, nommer et dénommer dans les dictionnaires monolingues du français.* N°174, 59-75. doi: 10.3917/lf.174.0059
- Danso, R. 2018. *Cultural competence and cultural humility: A critical reflection on key cultural diversity concepts.* Journal of Social Work, 18(4), 410–430. <https://doi.org/10.1177/1468017316654341>
- Dantas, M. L. 2007. *Building Teacher Competency to Work with Diverse Learners in the Context of International Education.* Teacher Education Quarterly, 34(1), 75–94. <http://www.jstor.org/stable/23478853>

- Dascal, M. 1999. *Introduction: Some questions about misunderstanding*. *Journal of Pragmatics*, 31(6), 753-762. [https://doi.org/10.1016/s0378-2166\(98\)00059-9](https://doi.org/10.1016/s0378-2166(98)00059-9)
- Deardorff, D. K. 2009. *The SAGE handbook of intercultural competence*. (SAGE Publications).
- Deardorff, D. K. 2011. *Assessing Intercultural Competence. New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79.
- Deardorff, D. K., & Jones, E. 2012. Intercultural competence: an emerging focus in international higher education. In D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl, & T. Adams (eds), *The Sage handbook of international higher education*. (Los Angeles: Sage)283-303.
- Demorgan, J. 2005. « *Langues et cultures comme objets et comme aventures* ». Etudes de linguistique appliquée.no.140.395-407[Enligne] [www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-395](http://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-395).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. 2005. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. (Sage Publications Ltd) 1–32. (Retrieved 2023, from app: Sage Publications)
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. 2005. Introduction. The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications) 1-32.
- Dervin, F., & Jacobsson, A. 2021. *Interculturaliser l'interculturel*. (Paris: Harmattan).
- Desclès, J. 2009. *Prise en charge, engagement et désengagement*. Langue française, 162, 29-53. <https://doi.org/10.3917/lf.162.0029>
- Dimitrov, N., Dawson, D., Olsen, K., & Meadows, K. 2014. *Developing the intercultural competence of graduate students*. Canadian Journal of Higher Education, 44(3), 86-103.
- Doise, W. 1992-3. *L'ancre dans les études sur les représentations sociales*. Bulletin de Psychologie, 405, 189-195
- Doise, W., Clémence, A. et Lorenzi-Cioldi, W. 1992. *Représentations sociales et analyse de données*. (Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble).
- Ducrot, O. 1984. *Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation*. In Le dire et le dit. (Paris: Éditions de Minuit).
- Ducrot, O. 1993. A quoi sert le concept de modalité ? In Dittmar, N. & Reich, A. (éds.), *Modalité et Acquisition des Langues*. (Berlin: Walter de Gruyter) 111-129.
- Dufour, F., Dutilleul-Guerroudj, É., & Laurent, B. 2005. *La nomination: quelles problématiques, quelles orientations, quelles applications?* (Presses universitaires de la Méditerranée, 242). hal-03333917

- Eick, C., & Valli, L. 2010. *Teachers as cultural mediators: A comparison of the accountability era to the assimilation era*. *Critical Inquiry in Language Studies*, 7(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/15427580903524613> (Retrieved 2023, from app: Critical Inquiry in Language Studies).
- Fantini, A. E. 2009. *Assessing intercultural competence: Issues and tools*. (Intercultural Press).
- Fennes, H., & Hapgood, K. P. 1997. *Intercultural learning in the classroom*. (Crossing borders).
- Fèvre-Pernet, C. 2004. *Nomination et choix du déterminant: le point de vue du locuteur*. Actes des Journées d'Étude jeunes chercheurs 16 et 17 janvier, "La nomination: quelles problématiques, quelles orientations, quelles applications?" (Montpellier : Publications)105-116.
- Fiala, P., Habert, B., Migozzi, J., Müller, J., & Kerbrat-Orecchioni, C. 1981. *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. (Armand Colin). In *Mots*, 3, 162-167. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/mots\\_0243-6450\\_1981\\_num\\_3\\_1\\_1044\\_t1\\_0162\\_0000\\_2](https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1981_num_3_1_1044_t1_0162_0000_2)
- Fleming, J., & Zegwaard, K. E. 2018. *Methodologies, Methods and Ethical Considerations for Conducting Research in Work-Integrated Learning*. International Journal of Work-Integrated Learning, Special Issue, 19, 205-213
- Fracchiolla, B. 2012. *Circulation ordinaire des discours sexistes et sens symbolique. La campagne « Mademoiselle, la case en trop! »*. In F. Sullet-Nylander, M. Roitman, J. M. Lopez-Muñoz, S. Marnette, & L. Rosier (éds.), *Discours rapporté, genre(s) et médias. Actes du Vème colloque « Rapporter et être rapporté(e): une affaire de genre(s)? »* .546-553. (Stockholm: Département d'Études Romanes et Classiques, Romanica Stockholmiensia).546-553.Retrieved from hal-01492086
- Galisson, R., & Coste, D. (éds.). 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. (Hachette).
- Gaspard, C. 2018, mars 19. *Retranscription d'un entretien: méthodologie, conseils et exemple*. Consulté sur <https://www.scribbr.fr/methodologie/retranscription-entretien/>
- Genette, G. (1972). *Discours du récit*. In *Figures III*. (Paris: Seuil) 65-278.
- Genette, G. 1983. *Nouveau discours du récit*. (Paris: Seuil).
- Goffman, E. 1967. *Interaction Ritual: essays on face to face behaviour*. (New York: Doubleday).
- Goffman, E. 1973. [1959]. *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 1. (Paris: Minuit).
- Goffman, E. 1990. *The Presentation of Self in Everyday Life*. (London: Penguin Books).
- Goffman, E. 1991. *Les cadres de l'expérience* [Frame analysis]. (Paris : Minuit).

- Gosselin, L. 2015. *De l'opposition modus / dictum à la distinction entre modalités extrinsèques et modalités intrinsèques*. Bulletin de la Société de Linguistique de Paris, (Peeters Publishers : CX-1)1-50.
- Gürüz, K. 2008. *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Haegel, F. 2005. *Réflexion sur les usages de l'entretien collectif*. Recherche en soins infirmiers, 83, 23-27. <https://doi.org/10.3917/rsi.083.0023>
- Hamilton, D. L., & Sherman, S. J. 1996. *Perceiving persons and groups*. Psychological Review, 103(2), 336-355. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.2.336>
- Havu, E. 2006. Les pronoms d'adresse dans divers groupes d'étudiants francophones. (à paraître dans *Tu et Vous. L'embarras du choix*, Bert Peeters (éd)).
- Hu, Y. 2003. Le métier d'étudiant étranger : le cas des étudiants chinois non spécialistes de français en France. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle, Université Paris 3.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. 2008. *Cross linguistic influence in language and cognition*. (New York : Routledge).
- Jaspal, R. & Breakwell, G.M. (eds.) 2014. *Identity Process Theory: Identity, Social Action and Social Change*. (Cambridge: Cambridge University Press).
- Jodelet, D. 1991. *L'idéologie dans l'étude des représentations sociales*. In V. Aebischer, J. P. Deconchy, & J. M. Lipiansky (éds.), *Idéologies et représentations sociales*. (Cousset, Switzerland : Delval) 15-33.
- Jodelet, D. 1989. *Les représentations sociales*. (Paris : Presses Universitaires de France).
- Jodelet, D. 2003. *I. Représentations sociales : un domaine en expansion*. In D. Jodelet (ed.), *Les représentations sociales*. (Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France). <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045>
- Jovchelovitch, S. 2006. *Knowledge in Context*. Representations, Community and Culture. (London: Routledge).
- Kecskes, I. 2019. *Speaker's Intention*. In English as a Lingua Franca: The Pragmatic Perspective. (Cambridge: Cambridge University Press) 113-136.  
doi:10.1017/9781316217832.006
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1984. *É. Benveniste et théorisation*. In Benveniste aujourd'hui (pp. 4555). Actes du Colloque International du Centre National de Recherche Scientifique. Paris : Société pour l'Information Grammaticale.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1992. *Les interactions verbales*, t. II. Paris: Armand Colin.

- Kiely, R. 2005. *Globalization and poverty, and the poverty of Globalization*. Current sociology, 53(6), 895-914
- Kim, Y. Y. 2001. *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kim, Y. Y. 2005. *Adapting to a new culture: An integrative communication theory*. In: Gudykunst, W. B. (Ed.). *Theorizing about Intercultural Communication*. Thousand Oaks, (CA: Sage) 375–400.
- Kleiber, G. 1992. Anaphore-Deixis: deux approches concurrentes. In M.A. Morel & L. Danon-Boileau (Eds.), *La deixis* ( 613-626). (Paris: PUF).
- Kleiber, P. 2004. Focus groups: more than a method of qualitative inquiry. In K. deMarrais & S. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences*. (London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.)
- Krippendorff, K. 2004. *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, (California: Sage Publications Inc).
- Krotký, É. 1984. *La pensée éducative de Comenius*. Revue des études slaves, 56(4), 625-628.[https://www.persee.fr/doc/slave\\_0080-2557\\_1984\\_num\\_56\\_4\\_5445](https://www.persee.fr/doc/slave_0080-2557_1984_num_56_4_5445)
- Krueger, J. 2001. *Social categorization, psychology of*. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 14219-14223. Pergamon. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01751-4>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. 2011. *Techniques and principles in language teaching* (3rd Ed.). Oxford, (UK: Oxford University Press).
- Le Breton, D. 2004. *L'interactionnisme symbolique*. (Paris : PUF). Collection Quadrige Manuels.
- Leeman, Y. & Ledoux, G. 2003. *Preparing teachers for intercultural education, Teaching Education*, 14:3, 279-291, doi:10.1080/1047621032000135186
- Lefébure, P. 2011. *Les apports des entretiens collectifs à l'analyse des raisonnements politiques*: Composition des groupes et dynamiques discursives. *Revue française de science politique*, 61, 399-420. <https://doi.org/10.3917/rfsp.613.0399>
- Leguy, C., Chave-Dartoen, S., & Monnerie, D. (Eds.). (2012). *Nomination et organisation sociale*. (Paris: Armand Colin).
- Machabée, L. et Sauvé, L. 2000. *Les représentations des enseignants du secondaire en éducation relative à l'environnement - Une étude qualitative*. In L. Sauvé et coll. (2000). Théories et pratiques de l'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire

québécoise. Tome 2 : Rapport de recherche intervention. Modèles d'intervention en ERE. (Montréal : CIRADE).

Macionis, J. 2003. *Sociological Investigation*. Sociology, 17th edition. Pearson.

Macnicol, J. 2006. *Age Discrimination: An Historical and Contemporary Political Analysis*. (Cambridge University Press.)

Mangiante, J.-M., & Parquette, C. 2011. *Le Français sur objectif universitaire*. (Grenoble: PUG.)

Marková, I. 2008. *The epistemological significance of the theory of social representations*.

Journal for the Theory of Social Behaviour, 38(4), 461-487.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00382.x>

Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. 2005. *Essentials of research design and methodology*. (New Jersey: John Wiley & Sons Inc).

McGarty, C. 1999. *Categorization in social psychology*. London: SAGE.

McGarty, C. 2006. *Hierarchies and minority groups: The roles of salience, overlap, and background knowledge in selecting meaningful social categorizations from multiple alternatives*. In R. J. Crisp & M. Hewstone (eds.), *Multiple social categorization: Processes, models, and applications*. (London: Psychology Press) 25–49.

Meunier, A. 1974. « *Modalités et communication* ». Langue française, no. 21. (Paris: Larousse).

Moliner, P. & Tafani, E. 1997. *Attitudes and social representations: A theoretical and experimental approach*. European Journal of Social Psychology, 27, 687-702.

Moliner, P. et Vidal, J. 2003. *Stéréotype de la catégorie et noyau de la représentation sociale*. Revue Internationale de Psychologie Sociale, 16, 1, 157-176.

Moliner, P. 2004. « *Dynamique des descriptions et des explications dans une représentation sociale* ». Papers on social representations. Vol. 13,2.1-2.12.

Moliner, Pascal et Rateau, Patrick, [éds.]. 2009. *Représentations sociales et processus sociocognitifs*. (Rennes : PUR).

Morlaix, S. & Nohu, N. 2019. *Compétences transversales et employabilité : de l'université au marché du travail*. Éducation Permanente, 218, 109-118.  
<https://doi.org/10.3917/edpe.218.0109>

Morse, J. M., & Richards, L. 2002. *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*. Thousand Oaks, (CA: Sage Publications).

Moscovici, S. 1961. *La psychanalyse, son image, son public*. (Paris : Presses Universitaires de France ).

- Moscovici, S. 1976. *Social influence and social change*. European Monographs in Social Psychology. (Academic Press: London)
- Moscovici, S. 1989. *Des représentations collectives aux représentations sociales*. In: Jodelet, D., Ed., *Les représentations sociales*. (Paris : PUF) 63.
- Moscovici, S. 2004. Chapitre premier. *La représentation sociale : un concept perdu*. Dans : S. Moscovici, La psychanalyse, son image et son public. (Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France) 37-79.
- Muijs, D. 2004. *Doing quantitative research in education with SPSS*. (London : SAGE publications).
- Murphy-Lejeune, E. 2000. *Mobilité internationale et adaptation interculturelle : les étudiants voyageurs européens*. In Recherche & Formation, N°33. *Mobilité internationale et formation : dimensions culturelles et enjeux professionnels*. 11-26.
- doi <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1614>
- Muteba, K. I. 2002. *Statuts, fonctions, représentations des langues (français et langues congolaises) en R.D. du Congo à partir de l'analyse de textes officiels (1892-1989) et d'enquêtes de terrain*. (Besançon : Université de Franche-Comté).
- Negura, L. 2006. *L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales*. Sociologie, Théories et recherches. Consulté le 28 avril 2023, <https://doi.org/10.4000/sociologies.993>
- Nga Nkouma, R. C. 2022. « *La culture comme toile de fond de la division sexuelle du travail. Une analyse de l'image de la femme dirigeante dans les organisations en Afrique noire* », Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain, <https://doi.org/10.4000/mimmoc.10794>
- Nunan, D. 2011. *Second language teaching and learning*. Boston, (MA: Heinle & Heinle Publishers).
- OECD (2023). *Teachers by age* (indicator). doi: 10.1787/93af1f9d-en (Accessed on 08 April 2023)
- O’Gorman, K. & MacIntosh, R. 2015. “*Mapping research methods*”. In: O’Gorman, K. and MacIntosh, R. Research methods for business and management. Oxford: Good fellow Publishers Ltd.
- Palmer, F. (2001). Mood and Modality. (Second ed.). (Cambridge : Cambridge University Press).
- Parisse, C. 2009. *La morphosyntaxe : Qu'est-ce qu'est ? Application au cas de la langue française* ? Rééducation orthophonique, 47(238), 7-20.

- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks, (California: Sage publications Inc).
- Paykin, K., Tayalati, F. & Van de Velde, D. 2015. *Les noms d'évaluation de comportement*. Travaux de linguistique, 71, 43-74. [En ligne] Accessible sur : <https://doi.org/10.3917/tl.071.0043>
- Pétillon-Boucheron, S. 1992. Catherine Kerbrat-Orecchioni, Les interactions verbales, tome 1. InMots, (31) ,128-133. [En ligne] [https://www.persee.fr/doc/mots\\_0243-6450\\_1992\\_num\\_31\\_1\\_1709](https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1992_num_31_1_1709)
- Preiswerk, R. 1975. Chapitre I. La place des relations interculturelles dans l'étude des relations internationales. In P. Bungener (éd.), *Le savoir et le faire : Relations interculturelles et développement* (Graduate Institute Publications) 1-24). doi: 10.4000/books.iheid.3920
- Puren, C. 2013. *La compétence culturelle et ses composantes*. Préambule, 6-15 du Hors-série de la revue Savoirs et Formations n° 3 «Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle». (Montreuil : Fédération AEFTI). [En ligne] <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013c/>
- Quivy M. et Tardieu C. 1997. *Glossaire de didactique de l'anglais*, Ellipses. (Retrieved 2023, from app : Ellipses Publications).
- Rabatel, A. 1998. *Les paramètres linguistiques du point de vue*. In A. Rabatel, La construction textuelle du point de vue. (Paris : Delachaux et Niestlé) 13-60.
- Rabatel, A. 2003. Présentation : Le point de vue, entre langue et discours, description et interprétation : état de l'art et perspectives. *Cahiers de praxématique* [En ligne], 41. <http://journals.openedition.org/praxematique/457>.
- Rabatel, A. 2009. A Brief Introduction to an Enunciative Approach to Point of View. In P. Hühn, W. Schmid, & J. Schönert (eds.), *Point of View, Perspective, and Focalization: Modeling Mediation in Narrative* (Berlin, New York : De Gruyter) 79-98. doi : 10.1515/9783110218916.1.7
- Rabatel, A. 2010. Retour sur les relations entre locuteurs et énonciateurs: Des voix et des points de vue. In M. Colas-Blaise, M. Kara, L. Perrin, & A. Petitjean (éds.), *La question polyphonique ou dialogique en sciences du langage*. (France : Celte/Université de Metz).
- Rabatel, P. 2012. *Les relations Locuteur/Énonciateur au prisme de la notion de voix*. Arts et Savoirs, 2. Consulté à <http://journals.openedition.org/aes/510>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. 2014. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, (UK: Cambridge University Press).

- Riegel M., Pellat J.-C., et Rioul R. 1996, 2e éd. *Grammaire méthodique du français*. (Paris: PUF).
- Rouanne, L. 2013. *Quelle intensité pour les adverbes en – ment dits intensifs ? Langue française*, 177, 111-125. [En ligne] accessible sur <https://doi.org/10.3917/lf.177.0111>
- Salès-Wuillemin, E. (2007). *Catégorisation et représentations sociales* in : M., Bromberg et A. Trognon (Eds.) Cours de psychologie sociale 2. (Presses Universitaires de France) 7-32.
- Sandré, M. 2014. *Éthos et interaction : analyse du débat politique Hollande-Sarkozy*. Langage et société, 149, 69-84. <https://doi.org/10.3917/ls.149.0069>
- Schneider, W. L. 2000. *The sequential production of social acts in conversation*. Human Studies, 23, 123-144.
- Shah, S. R. & Udgaonkar, U. S. 2018. *Influence of Gender and Age of Teachers on Teaching: Students Perspective*. Int.J.Curr.Microbiol.App.Sci.7(01):2436-2441.  
<https://doi.org/10.20546/ijcmas.2018.701.293>
- Silverman, D. 2001. *Interpreting qualitative data methods for analyzing talk, text and interaction*. Sage publications Inc.(Thousand Oaks ; California).
- Trinquier, M. P. 2013. *Représentations des enseignants, pratiques verbales et statuts scolaires des élèves*. Revue française de pédagogie, 185. <https://doi.org/10.4000/rfp.4312>.
- Tuchais, S. 2012. *Les verbes d'opinion et la modalisation en français : état des lieux et perspectives*. Bulletin of the Faculty of Foreign Studies, Sophia University, 47.
- United Nations. 1998. *Recommendations on Statistics of International Migration*, Revision 1. Statistical Papers, Series M, No. 58. (New York: United Nations).
- Vion, R. 2004. *Modalités, modalisations et discours représentés*. Langages, 156, 96-110.  
<https://doi.org/10.3917/lang.156.0096>
- Watzlawick, P. 1979. *Une logique de communication*. (Seuil).
- Weigand, E. 1999. *Misunderstanding: The standard case*. Journal of Pragmatics, 31, 763-785.
- Wilkinson, D. 2004. *Focus Group Research. Qualitative Research Theory, Method and Practice*. (London: SAGE Publications)

## **ANNEXE 1 - Les guides et questions d'entretien**

### **Fiche de l'enseignant·e**

Campus/ Dépt. /Lieu	
Genre (sexe)	

Statut professionnel	
Date et l'heure de l'entretien	
Durée de l'entretien	

Liste de questions :

1. Que savez-vous de la compétence interculturelle et, avez-vous cette compétence ?
2. Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un(e) étranger(e) lors de vos expériences d'enseignement ?
  - a. Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment avez-vous géré l'incident?
3. Pensez-vous que l'on puisse décrire certaines différences culturelles en fonction des nationalités des personnes, par exemple les comportements que les étudiant·e·s étranger·e·s manifestent en cours ?
4. Selon vous, quels groupes d'étudiant·e·s sont le plus de difficultés à s'exprimer et quels groupes s'expriment plus facilement ?
5. Avez-vous déjà porté des jugements basés sur des représentations culturelles et des stéréotypes sur le comportement de vos étudiant·e·s?
6. Votre expérience vous a-t-elle fait changer votre façon d'enseigner/de vous comporter avec vos étudiant·e·s?
  - a. De quelle manière ?
  - b. Dans quelle mesure ?
7. Comment pouvez-vous nommer la nature de l'interaction entre vous et les étudiant·e·s, proche, distante ou autre?
  - c. Est-ce que cela vient de vous et de votre volonté ou est-ce plutôt le fait des étudiant·e·eux-mêmes ?
8. Quel modèle de communication utilisez-vous, linéaire ou transactionnel lors d'interactions avec les apprenants ?
  - a. Quel modèle à votre avis fonctionne mieux pour vos étudiant·e·s ?

**Fiche de l'étudiant·e**

Campus/ Dépt. /Lieu	
Genre (sexe)	

Niveau du Français selon CECLR	
Date et l'heure de l'entretien	
Durée de l'entretien	

Liste de questions :

1. Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?
2. Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?
3. D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?
4. Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?
5. Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distante, autre)
6. Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?
7. Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant·e utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

## **ANNEXE 2 - Fiche d'autorisation**

Autorisation d'enregistrement audio / vidéo et utilisation des données enregistrées lors d'entretien

Cette recherche est menée par Stella Anne Achieng sous la direction de Madame Fracchiolla Béatrice.

**Ecole :** Humanités Nouvelles – F. Braudel, Université de Lorraine.

#### Présentation de la recherche

Cet entretien est réalisé dans le cadre d'une recherche doctorale en sciences du langage. L'entretien porte sur les interactions interculturelles entre des enseignant·e·s de FLE (français langue étrangère) et un groupe d'étudiant·e·s étranger·e·s dans le but de comprendre des attitudes et des comportements basés sur des expériences culturelles différentes qui conduisent à des malentendus.

Cependant, il n'est possible de mener la recherche qu'avec le consentement des personnes qui acceptent d'être enregistrées, avec l'acceptation de permettre à la recherche d'exploiter les données qui seront collectées à des fins scientifiques liées à l'étude. Nous vous demandons donc votre autorisation écrite

#### Autorisation

Je soussigné(e) \_\_\_\_\_ autorise Stella Anne Achieng par la présente à enregistrer en audio/vidéo l'entretien \_\_\_\_\_ le \_\_\_\_\_ (**date et heure**), autorise l'utilisation de ces données, sous leur forme enregistrée ainsi que sous leur forme transcrite et anonymisées à des fins de recherche scientifique (thèses, articles scientifiques, conférences, séminaires). Cela signifie que les transcriptions de ces données utilisent des pseudonymes et remplaceront toute information pouvant conduire à l'identification des participants.

Toutes les informations concernant les participants seront conservées de façon anonyme et confidentielle.

Le consentement à la poursuite de la recherche peut être retiré par les participants à tout moment sans donner de raison et sans encourir aucune responsabilité ou conséquence. Les réponses aux questions sont facultatives et le choix de ne pas répondre n'aura aucune conséquence pour le participant.

Fait à

le

Signatures :

Le participant Doctorante

## **ANNEXE 3 - Transcription des entretiens**

## Transcriptions : entretiens des enseignant·e·s

Afin de préserver l'anonymat, la première partie de l'entretien où les enseignant·e·s se présentent par leur nom, leur âge et l'endroit où ils peuvent être joints sera omise des transcriptions. Dans cette optique, Les noms des enseignant·e·s ne sont pas divulgués et seront désignés par le terme “professeur” suivi d'un numéro en fonction de l'ordre dans lequel la transcription a été effectuée. Par exemple, la première transcription sera P1. (professeur numéro 1 etc.).

### Entretien avec P1

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz (Science du langage) /Bureau SHS
Genre (sexe)	Femme
Statut professionnel	Enseignante-chercheuse
Date et l'heure de l'entretien	02.03.2020 (Face à face) 15.40
Durée de l'entretien	28min

L'enquêtrice : Que savez-vous de la compétence interculturelle et, avez-vous cette Compétence ?

P1 : *Je ne suis pas sûr de comprendre ce que vous dites par une compétence interculturelle.*

L'enquêtrice : C'est pour moi la capacité de communiquer et de partager des connaissances en tenant compte des implicites culturels et des besoins des étudiants issus de contextes différents, par exemple, les étudiant(e)s étranger(e)s.

P1 : *Oui je vois, moi, je ne sais pas si j'ai acquis une compétence mais de tout façon, je m'adapte. J'essaie de m'adapter et j'essaie aussi d'être attentive à éventuellement, leurs difficultés. Vous devez comprendre que ce genre de compétence n'est pas une préoccupation pour les enseignants ici, du moins pour ce que j'en sais.*

L'enquêtrice : Je comprends. Pour la deuxième question, pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un(e) étranger(e) lors de vos expériences d'enseignement ?  
a) Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment avez-vous géré l'incident ?

P1 : *Déjà, je n'aime vraiment pas quand vous parlez de malentendus, ce terme est pour moi très ambigu. Moi, je pense que la plus grosse difficulté, ce n'est pas tellement celle-là, c'est la difficulté du niveau par rapport à la linguistique. C'est dans leur façon de parler, pour quelques étudiants peut-être l'influence de leur langue maternelle, je ne comprends toujours*

*pas ce qu'ils disent. Il y a peut-être la question de la prononciation. Mais, je ne sais pas si ça c'est un malentendu. Je dirais plutôt des difficultés au niveau linguistique.*

L'enquêtrice : Alors, on passe à la troisième question. Pensez-vous que l'on puisse décrire certaines différences culturelles en fonction des nationalités des personnes, par exemple les comportements que les étudiant·e·s étranger·e·s manifestent en cours ?

P1 : *Tout d'abord, il faut faire attention aux termes que vous utilisez. Le terme "culture", par exemple, peut signifier plein de choses. Vous devriez peut-être la définir dans vos questions pour éviter les ambiguïtés.*

L'enquêtrice : Bien sûr, merci. Vous avez raison, je vais le définir quand je commencerai à écrire. Est-ce que nous pouvons continuer avec la question ?

P1 : *Oui, en effet, j'apprends des petites choses mais je m'intéresse plus à ce qu'ils peuvent dire de leur langue que de leur culture. Il y a quelques étudiants algériens par exemple, ils vont me couper la parole, ils voulaient montrer qu'ils connaissaient beaucoup et c'est un comportement qu'on trouve particulièrement, peut-être plusieurs personnes qui font la même chose donc, c'est un peu écraser les autres.*

L'enquêtrice : pour la quatrième question madame, selon vous, quels groupes d'étudiant·e·s ont le plus de difficultés à s'exprimer et quels groupes s'expriment plus facilement ?

P1 : *Il y a des questions aussi, on avait des étudiantes qui étaient une iranienne, une indonésienne qui prenaient ainsi facilement la parole mais après ce sont des personnes dynamiques. Vous les connaissez parce que vous étiez dans le même groupe si je ne me trompe pas.*

L'enquêtrice : oui je me souviens, voici la question suivante. Avez-vous déjà porté des jugements basés sur des représentations culturelles et des stéréotypes sur le comportement de vos étudiant·e·s ?

P1 : *Non, ça non, j'en suis sûr. Je ne suis pas sensible au comportement des étudiants, je veux traiter tout le monde pareil.*

L'enquêtrice : Votre expérience vous a-t-elle fait changer votre façon d'enseigner/de vous comporter avec vos étudiant·e·s ? a) De quelle manière ? b) Dans quelle mesure ?

P1 : *Je ne sais pas toujours quand est-ce que je dois écrire au tableau, c'est-à-dire quand est-ce que c'est nécessaire pour les étudiants. Oui, je sais que certains étudiants sont timides, donc je n'insiste pas pour qu'ils parlent en classe. C'est vrai que le plus souvent je n'ai pas ça en tête quand j'enseigne.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous nommer la nature de l'interaction entre vous et les étudiant·e·s ? Proche, distant ou autre ? a) Est-ce que cela vient de vous et de votre volonté ou

est-ce plutôt le fait des étudiant·e·s eux-mêmes? b) Votre perception de la distance relationnelle change-t-elle en fonction des groupes et des origines culturelles ?

P1 : *Au fil des années passées à enseigner à l'université, j'ai remarqué qu'une chose que certains collègues ne considèrent peut-être pas importante est l'aspect humain de l'interaction avec les étudiants. Bien entendu, tous les étudiants, mais surtout les étudiants étrangers. Du coup, je suis toujours à l'écoute et peut-être que c'est ça mon côté humain mais j'aime savoir si mes étudiants vont bien, surtout les étudiants étrangers qui se trouvent seuls et qui ont du mal à s'intégrer.*

L'enquêtrice : Merci, et pour la dernière question, quel modèle de communication utilisez-vous, linéaire ou transactionnel lors d'interactions avec les apprenants ? a) Quel modèle à votre avis fonctionne le mieux pour vos étudiant·e·s ? Par transactionnelle, je veux dire interactive au niveau de la communication, dans les deux sens, tandis que linéaire signifie que vous, en tant qu'enseignant, vous êtes le seul à parler et que les étudiants assimilent ce que vous dites.

P1 : *A mon avis, les deux méthodes sont importantes en fonction des objectifs que l'on se fixe et de ce que l'on souhaite transmettre aux étudiants.*

L'enquêtrice : C'est tout, Merci beaucoup.

---

## Entretien avec P2

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/ (DéFLE)/ Média Langue
Genre (sexe)	Homme
Statut professionnel	Enseignant Contractuel
Date et l'heure de l'entretien	27.02.2020 (Face à face) 12.00
Durée de l'entretien	19 minutes

L'enquêtrice : Voici la première question. Que savez-vous de la compétence interculturelle et, avez-vous cette compétence ?

P2 : *On peut se tutoyer si cela vous convient.*

L'enquêtrice : Ce n'est pas grave. C'est juste que ces questions emploient la forme vous parce que ce sont des questions écrites, mais on peut tout à fait utiliser la forme tu.

P2 : *D'accord. Oui, je pense avoir une compétence interculturelle grâce à mon expérience des groupes hétérogènes d'enseignement et ma capacité à résoudre des problèmes. Ce que je veux dire, par là, c'est que j'ai acquis des expériences auprès d'étudiants de différentes origines culturelles et linguistiques.*

L'enquêtrice : Ensuite, pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un(e) étudiant(e) étranger(e) lors de vos expériences d'enseignement ? a) Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment avez-vous géré l'incident?

P2 : *Je ne sais pas si j'ai assez de recul pour comprendre pour avoir remarqué des choses mais c'est, comment je vais dire ça? Sion a eu une étudiante par exemple américaine une année, on en a une autre l'année d'après, on peut voir que les erreurs de syntaxe et choix de mots sont parfois les mêmes à la place de certains mots comme le mot exemple, ils écrivaient avec 'a', ils font des fois la même chose les mêmes erreurs aussi le même genre d'erreur. Je me contente de corriger les erreurs et de leur faire comprendre où ils se sont trompés.*

L'enquêtrice : La troisième question. Pensez-vous que l'on puisse décrire certaines différences culturelles en fonction des nationalités des personnes, par exemple les comportements que les étudiant·e·s étranger·e·s manifestent en cours ?

P2 : *On peut deviner des fois la nationalité d'une personne parce qu'il y a des fautes qui sont identiques et récurrentes surtout à l'écrit.*

L'enquêtrice : On continue? Selon vous, quels groupes d'étudiant·e·s sont le plus de difficultés à s'exprimer et quels groupes s'expriment plus facilement ?

P2 : *Ici à l'université j'interviens auprès d'un public chinois principalement, les jeudis. Ils ont tous entre 18 et 20 ans et ils viennent d'avoir leur Gaokao. Ils ont un niveau A2. J'ai une vingtaine d'étudiants, les autres sont de nationalités diverses. Ukrainien, polonais, colombien, mexicain, thaï, taïwanais, on avait aussi du japonais, il y a vraiment un public multiculturel. Je pense que les personnes qui s'exprime le mieux en français sont les colombiens par exemple, ils sont relativement bien. Je pense aussi, que certains étudiants asiatiques comme les chinois ou les thaïlandais ont des difficultés à s'exprimer, peut-être à cause du niveau de la langue, je ne peux pas dire, surtout, je trouve qu'ils sont parfois timides mais uniquement à l'oral, quand il s'agit de l'écrit ils s'expriment vraiment bien.*

L'enquêtrice : Avez-vous déjà porté des jugements basés sur des représentations culturelles et des stéréotypes sur le comportement de vos étudiant·e·s?

P2 : *Malheureusement, oui. J'avais quelques stéréotypes sur certains étudiants d'autres pays, je ne me souviens plus lesquels, surtout au début quand j'ai commencé à enseigner à*

*l'université, je n'ai pas eu cette expérience quand j'enseignais au collège pour l'éducation nationale.*

L'enquêtrice : Votre expérience vous a-t-elle fait changer votre façon d'enseigner/de vous comporter avec vos étudiant·e·s? a) De quelle manière ? b) Dans quelle mesure?

P2 : *Souvent, alors, j'ai remarqué que de l'année, j'aime bien déconstruire des stéréotypes. Je trouve que ça marche bien, c'est-à-dire que, je connais les stéréotypes qu'on donne aux nationalités. J'essaie de voir, si je me dis, est-ce que c'est vrai avec une autre nationalité et je regarde si c'est vrai, et souvent, je trouve que, souvent c'est un peu faux. En dialoguant avec les gens, on comprend. En fait, les stéréotypes se diluent un petit peu.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous nommer la nature de l'interaction entre vous et les étudiant·e·s ? Proche, distant ou autre? a) Est-ce que cela vient de vous et de votre volonté ou est-ce plutôt le fait des étudiant·e·s eux-mêmes? b) Votre perception de la distance relationnelle change-t-elle en fonction des groupes et des origines culturelles ?

P2 : *Je ne dirais pas proche ou distant, mais quelque chose entre les deux. J'écoute plus les étudiants, je les écoute plus parce que parfois ils ont la réponse à donner sinon je pouvais penser que j'étais le seul à savoir mieux expliquer. Souvent ils expliquent mieux entre eux que moi.*

L'enquêtrice : Enfin, quel modèle de communication utilisez-vous, linéaire ou transactionnel lors d'interactions avec les apprenants ? a) Quel modèle à votre avis fonctionne le mieux pour vos étudiant·e·s ? Transactionnelle, c'est la communication, dans les deux sens et linéaire signifie que vous êtes le seul à parler et que les étudiants assimilent ce que vous dites.

P2 : *Modèle transactionnel.*

L'enquêtrice : Merci.

---

## Entretien avec P3

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/ Sciences du langage/Bureau SHS
Genre (sexe)	Femme
Statut professionnel	Maître de conférences
Date et l'heure de l'entretien	25.02.2020 (Face à face) 13.21
Durée de l'entretien	24 minutes

L'enquêtrice : Pour la première question, que savez-vous de la compétence interculturelle et, avez-vous cette compétence ?

P3 : *J'ai pas mal voyagé. J'ai eu quelques expériences internationales, par exemple, dans le cadre d'un programme d'échange en tant qu'assistante de langue aux États-Unis, où j'ai dû m'exprimer en anglais. C'était il y a quelques années, et aussi, en voyageant dans différents pays pour des conférences, des colloques ou des vacances. Du coup, j'ai pu rencontrer des personnes de cultures différentes. Je parle aussi, environ cinq langues; l'anglais, le français, l'italien, un peu d'espagnol et un peu de japonais ce qui explique en partie la compétence interculturelle, donc, voilà ma réponse.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un(e) étudiant(e) lors de vos expériences d'enseignement ? a) Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment avez-vous géré l'incident ?

P3 : *Je ne pense pas avoir eu de cas de malentendus à ce sujet.*

L'enquêtrice : Dans ce cas, pensez-vous que l'on puisse décrire certaines différences culturelles en fonction des nationalités des personnes, par exemple les comportements que les étudiant·e·s étranger·e·s manifestent en cours ?

P3 : *Je ne suis pas sûr que la nationalité soit le bon choix de termes à utiliser. Ou alors je n'ai pas très bien compris ce que vous vouliez montrer par nationalité ? En tout cas, par rapport aux différentes cultures, les étudiants de l'Afrique du Nord ont l'habitude de prendre la parole par rapport aux autres, de m'interrompre aussi, de devoir réagir par rapport à ça par l'éducation qu'on donne aux garçons, les représentations qu'on leur donne des femmes.*

L'enquêtrice : Selon vous madame, quels groupes d'étudiant·e·s sont le plus de difficultés à s'exprimer et quels groupes s'expriment plus facilement ?

P3 : *Pour les chinois, je crois qu'ils sont plus discrets. Alors, je ne sais pas, c'est peut-être le communisme qui les a rendus silencieux. C'est quand même très contrôlé comme ça et donc on ne parle pas pour dire n'importe quoi on fait attention.*

L'enquêtrice : Avez-vous déjà porté des jugements basés sur des représentations culturelles et des stéréotypes sur le comportement de vos étudiant·e·s?

P3 : *Oui ça m'est déjà arrivée de porter un jugement sur les représentations culturelles et des stéréotypes sur le comportement des étudiants.*

L'enquêtrice : Votre expérience vous a-t-elle fait changer votre façon d'enseigner/de vous comporter avec vos étudiant·e·s? a) De quelle manière ? b) Dans quelle mesure?

P3: *Non, je dirais qu'au fur à mesure que j'ai l'expérience, plus j'ai d'expérience, moins je suis stressé.*

L'enquêtrice : Alors, comment pouvez-vous nommer la nature de l'interaction entre vous et les étudiant·e·s ? Proche, distant ou autre? a) Est-ce que cela vient de vous et de votre volonté ou est-ce plutôt le fait des étudiant·e·s eux-mêmes? b) Votre perception de la distance relationnelle change-t-elle en fonction des groupes et des origines culturelles ?

P3: *Je fais en sorte de rester juste avec tous mes étudiants et de les écouter. Par contre, je ne veux pas être trop proche d'eux parce qu'à un moment ou à un autre je dois les évaluer et leur donner une note quand même. Ce serait une situation délicate, non ? Ma perception de la distance évolue en fonction des groupes. Parfois, il y a des étudiants qui sont vraiment sympas et il est agréable de travailler avec eux, alors que d'autres fois, ce n'est pas le cas. Pourtant, certains étudiants s'approchent plus facilement de moi pour me poser des questions et je ne peux pas rester indifférente. Ce n'est pas le cas de tous les groupes.*

L'enquêtrice : La dernière question, quel modèle de communication utilisez-vous, linéaire ou transactionnel lors d'interactions avec les apprenants ? a) Quel modèle à votre avis fonctionne le mieux pour vos étudiant·e·s ? Transactionnelle, c'est la communication, dans les deux sens et linéaire signifie que vous êtes le seul à parler et que les étudiants assimilent ce que vous dites.

P3 : *La deuxième. Vous avez dit transactionnelle? Oui, la méthode transactionnelle.*

L'enquêtrice : Merci.

---

## Entretien avec P4

Campus/ Dépt. /Lieu	Nancy/DéFILE/ En Ligne
Genre (sexe)	Femme
Statut professionnel	Enseignant Titulaire
Date et l'heure de l'entretien	10.04.2020 (Zoom) 14.30
Durée de l'entretien	35 min

L'enquêtrice : Voici la première question. Que savez-vous de la compétence interculturelle et, avez-vous cette compétence ?

P4 : *Je sais ce que c'est la compétence interculturelle grâce à certains des ateliers auxquels j'ai participé. Je dirai que la plupart des informations sur cette compétence sont autodidactes car je suis une personne curieuse. Je suis beaucoup plus dans la méthode actionnelle apprendre par l'action, ce n'est pas moi qui vais beaucoup travailler, c'est les étudiants qui vont travailler.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un étudiant(e) étudiant(e) lors de vos expériences d'enseignement ? a) Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment avez-vous géré l'incident ?

P4 : *Ce n'est pas facile d'observer les malentendus en classe pendant le cours, pour l'instant, je ne peux pas penser à des exemples.*

L'enquêtrice : OK. Donc, pensez-vous que l'on puisse décrire certaines différences culturelles en fonction des nationalités des personnes, par exemple les comportements que les étudiant·e·s étranger·e·s manifestent en cours ?

P4 : *Il est difficile de répondre à cette question car jusqu'à présent, je n'avais jamais vraiment fait attention au comportement des étudiants en classe car cela n'a jamais été un sujet de préoccupation.*

L'enquêtrice : Je comprends. La question suivante est, quels groupes d'étudiant·e·s ont le plus de difficultés à s'exprimer et quels groupes s'expriment plus facilement ?

P4 : *Ça aussi, je ne pourrai peut-être pas répondre avec certitude*

L'enquêtrice : Ce n'est pas grave. Pour la suite, avez-vous déjà porté des jugements basés sur des représentations culturelles et des stéréotypes sur le comportement de vos étudiant·e·s?

P4 : *Absolument pas. Pour moi, les étudiants sont tous égaux et je les considère comme ils le sont, sur un pied d'égalité.*

L'enquêtrice : D'accord. Votre expérience vous a-t-elle fait changer votre façon d'enseigner/de vous comporter avec vos étudiant·e·s? a) De quelle manière ? b) Dans quelle mesure?

P4 : *Pour que je voie, là vous m'aidez.*

L'enquêtrice : Je ne comprends pas.

P4 : *Non, j'avais mal compris la question au départ. Mais non, pas vraiment, comme je disais pour la question précédente, Je me comporte toujours de la même façon avec tous les étudiants, peu importe leur origine.*

L'enquêtrice : OK. Donc, comment pouvez-vous nommer la nature de l'interaction entre vous et les étudiant·e·s ? Proche, distant ou autre? a) Est-ce que cela vient de vous et de votre volonté ou est-ce plutôt le fait des étudiant·e·s eux-mêmes? b) Votre perception de la distance relationnelle change-t-elle en fonction des groupes et des origines culturelles ?

P4 : *Je me montre aussi sympathique et proche des étudiants sans perdre de vue ce qu'il faut faire ou les compromis. Du coup, j'écoute leur avis, je cherche à apporter des solutions aux problèmes là où je le peux. Je ne crois pas qu'il y ait autre chose à ajouter.*

L'enquêtrice : La dernière question, quel modèle de communication utilisez-vous, linéaire ou transactionnel lors d'interactions avec les apprenants ? a) Quel modèle à votre avis fonctionne le mieux pour vos étudiant·e·s ? Transactionnelle, c'est la communication, dans les deux sens et linéaire signifie que vous êtes le seul à parler et que les étudiants assimilent ce que vous dites.

P4 : *Je dirai plutôt transactionnel.*

L'enquêtrice : Merci beaucoup pour vos réponses.

---

## Entretien avec P5

Campus/ Dépt. / Lieu	Metz/DéFLE/Médial Langue
Genre (sexe)	Femme
Statut professionnel	Formatrice de FLE
Date et l'heure de l'entretien	26.2.2020 (Face à face) 16.00
Durée de l'entretien	22min

L'enquêtrice : Pour la première question. Que savez-vous de la compétence interculturelle et, avez-vous cette compétence ?

P5 : *Je ne suis pas sûr de comprendre la «compétence interculturelle», en tout cas, je ne peux pas vous l'expliquer. Le public avec lequel je travaille est très diversifié culturellement, c'est peut-être ce que vous me demandez ?*

L'enquêtrice : Oui, en quelque sorte. Maintenant, pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un(e) étudiant(e) lors de vos expériences d'enseignement ? a) Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment avez-vous géré l'incident ?

P5 : *Je ne peux pas vraiment dire 'malentendus', je pourrais identifier des erreurs qui, de mon point de vue, sont communes à la plupart des étudiants étrangers auxquels j'ai enseigné.*

L'enquêtrice : Pensez-vous que l'on puisse décrire certaines différences culturelles en fonction des nationalités des personnes, par exemple les comportements que les étudiant·e·s étranger·e·s manifestent en cours ?

P5 : *Je pense aux étudiants chinois qui ont besoin d'avoir recours à un mécanisme pour faire quelque chose, ce qui est très bien, et lorsque nous passerons à une autre phase de systématisation, il faudra créer des situations favorables pour ces étudiants.*

L'enquêtrice : Avez-vous déjà porté des jugements basés sur des représentations culturelles et des stéréotypes sur le comportement de vos étudiant·e·s?

P5 : *J'interviens de la même manière, avec tous mes étudiants, mais ce n'est pas toujours évident lorsqu'un groupe est largement hétérogène. A mon avis, il est tout à fait normal qu'un enseignant porte des jugements sur ses étudiants. Cela m'est arrivé.*

L'enquêtrice : Ensuite, votre expérience vous a-t-elle fait changer votre façon d'enseigner/de vous comporter avec vos étudiant·e·s? a) De quelle manière ? b) Dans quelle mesure?

P5 : *La façon dont j'interagis avec chaque groupe dépend de beaucoup de choses. Chaque groupe est différent, certains étudiants sont plus sérieux, plus motivés que d'autres.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous nommer la nature de l'interaction entre vous et les étudiant·e·s ? Proche, distant ou autre? a) Est-ce que cela vient de vous et de votre volonté ou est-ce plutôt le fait des étudiant·e·s eux-mêmes? b) Votre perception de la distance relationnelle change-t-elle en fonction des groupes et des origines culturelles ?

P5 : *La raison pour laquelle je garde mes distances, un peu de distance avec les jeunes étudiants, peut être que des fois, vous savez, j'ai l'air plus jeune et je voudrais me montrer plus autoritaire. Ça fait drôle de dire ça. Mais il est important de se faire respecter. Et si jamais je suis trop ami avec eux, ils peuvent transgresser les règles.*

L'enquêtrice : Enfin, quel modèle de communication utilisez-vous, linéaire ou transactionnel lors d'interactions avec les apprenants ? a) Quel modèle à votre avis fonctionne le mieux pour vos étudiant·e·s ? Transactionnelle, c'est la communication, dans les deux sens et linéaire signifie que vous êtes le seul à parler et que les étudiants assimilent ce que vous dites.

P5 : *C'est vrai, je trouve que l'oral, le transactionnel ça marche plutôt bien et pour certains public, j'aime bien revenir vers des choses qui sont très linéaires.*

L'enquêtrice : C'est tout. Merci.

---

## Entretien avec P6

Campus/ Dépt.	Nancy/DéFLE/En Ligne
Genre (sexe)	Homme
Statut professionnel	Enseignant Titulaire
Date et l'heure de l'entretien	14.04.2020(Zoom) 14.00
Durée de l'entretien	45 minutes

L'enquêtrice : On passe à la première question ? Que savez-vous de la compétence interculturelle et, avez-vous cette compétence ?

P6 : *Je ne dirais pas interculturel mais plutôt altérité. Je n'aime pas trop le mot interculturel, je préfère parler d'altérité. Dans mon travail d'enseignant, je me dois de toujours penser aux autres, ce qui demande aussi le respect et le fait de renoncer à tout ce qui pourrait nuire à la*

*paix ou au bien-être des autres, que ce soit des collègues ou même des étudiants. De toute façon, avec les groupes d'étudiants qu'on reçoit, il faudrait que les éléments relatifs à la culture soient expliqués et intégrés dans les formations des enseignants. En réalité, cela devrait être obligatoire.*

*Je voudrais préciser que le problème est qu'il n'existe pas de formations spécialisées qui couvrent ces thématiques destinées aux enseignants. Et s'il en existe une, je ne sais pas si c'est le cas. Il y a beaucoup de choses à dire sur ce sujet, mais peut-être pour une autre fois.*

L'enquêtrice : Deuxième question. Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un(e) étranger(e) lors de vos expériences d'enseignement ? a) Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment avez-vous géré l'incident ?

P6 : *J'ai eu une fois un groupe d'étudiants asiatiques, l'un indien et l'autre pakistanaise, sympas et surtout polis. Chaque fois que je posais une question en classe, ils hochait toujours la tête et je ne comprenais pas s'ils disaient oui ou non. Je n'ai compris cet aspect culturel que plus tard après avoir partagé cette expérience avec certains de mes collègues. Depuis, je suis plus conscient du comportement des étudiants et je ne leur demande pas non plus de lever la main. J'avais aussi remarqué le problème des "Tu" et "Vous" chez les étudiants anglophones. Au début, je pensais que c'était un manque de respect, mais avec l'expérience de l'interaction avec ces étudiants, j'ai compris qu'ils le font inconsciemment parce que dans la langue anglaise, il n'y a pas de distinction dans l'utilisation de YOU. Alors, je demande à tous mes étudiants que nous nous vouvoyons, en ce sens, il n'y a pas de hiérarchie mais le respect est maintenu et aussi de l'autorité s'installe sans forcément le dire.*

L'enquêtrice : Troisième question. Pensez-vous que l'on puisse décrire certaines différences culturelles en fonction des nationalités des personnes, par exemple les comportements que les étudiant·e·s étranger·e·s manifestent en cours ?

P6 : *Je veille toujours à valoriser les cultures et les nationalités des étudiants pour apprendre de leur culture et leur transmettre ma culture française. Ça, c'est sûr. Donc, il faut que ce soit une volonté de l'enseignant. Les enseignants devraient apprendre à connaître l'interculturalité dans leur formation initiale.*

L'enquêtrice : Quels groupes d'étudiant·e·s ont le plus de difficultés à s'exprimer et quels groupes s'expriment plus facilement ?

P6 : *À propos des comportements, ce seront certainement les gens qui viennent d'Amérique du Sud, qui est proche de la France, qui s'exprime facilement et les étudiants qui ont le plus de difficultés sont les chinois. Ça ne veut pas dire que c'est toujours le cas pour tous les étudiants. Je connais un étudiant chinois qui posait beaucoup de questions, mais le plus*

*souvent après le cours. Mais on ne peut quand même pas prendre un seul cas pour tout le monde. Sinon, ce serait du stéréotype.*

L'enquêtrice : Ensuite, avez-vous déjà porté des jugements basés sur des représentations culturelles et des stéréotypes sur le comportement de vos étudiant·e·s ?

P6 : *Je tiens à rester neutre et à adopter une attitude objective à l'égard des étudiants. La question est tout de même délicate dans le sens où chaque groupe a ses particularités et que certains étudiants ont parfois plus besoin de soutien de la part de l'enseignant que d'autres.*

L'enquêtrice : Votre expérience vous a-t-elle fait changer votre façon d'enseigner/de vous comporter avec vos étudiant·e·s ? a) De quelle manière ? b) Dans quelle mesure ?

P6 : *Je le répète, je ne demande plus aux étudiants de lever la main pour répondre aux questions. Je fais en sorte que ceux qui sont plutôt timides puissent avoir la même possibilité de répondre à mes questions.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous nommer la nature de l'interaction entre vous et les étudiant·e·s ? Proche, distant ou autre ? a) Est-ce que cela vient de vous et de votre volonté ou est-ce plutôt le fait des étudiant·e·s eux-mêmes ? b) Votre perception de la distance relationnelle change-t-elle en fonction des groupes et des origines culturelles ?

P6 : *Je crois que j'en ai déjà parlé. J'ai l'impression que je me répète beaucoup. Bref, la première règle dans mes cours reste l'utilisation du Vous, on se vouvoie, cela rend tout le monde égal et assure le respect et la distance entre les étudiants et moi tout en maintenant l'autorité.*

L'enquêtrice : Enfin, quel modèle de communication utilisez-vous, linéaire ou transactionnel lors d'interactions avec les apprenants ? a) Quel modèle à votre avis fonctionne le mieux pour vos étudiant·e·s ? Transactionnelle, c'est la communication, dans les deux sens et linéaire signifie que vous êtes le seul à parler et que les étudiants assimilent ce que vous dites.

P6 : *Je suis pour la méthode actionnelle. Oui bien sûr, je préfère le transactionnel.*

L'enquêtrice : Merci.

## Entretien avec P7

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Science du langage/Bureau SHS
Genre (sexé)	Femme
Statut professionnel	Maître de conférences
Date et l'heure de l'entretien	26.2.2020 (Face à Face) 18.40
Durée de l'entretien	44 min

L'enquêtrice : Que savez-vous de la compétence interculturelle et, avez-vous cette compétence ?

P7 : Oui, *je pense avoir une compétence interculturelle suite à l'expérience que j'ai eue dans l'enseignement de groupes d'étudiants de cultures différentes tant à Paris qu'ici à Metz.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un(e) étranger(e) lors de vos expériences d'enseignement ? a) Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment avez-vous géré l'incident ?

P7 : *Il n'est pas facile d'identifier les malentendus, il y en a probablement eu mais je n'ai jamais vraiment fait attention surtout pendant les cours*

L'enquêtrice : Pensez-vous que l'on puisse décrire certaines différences culturelles en fonction des nationalités des personnes, par exemple les comportements que les étudiant·e·s étranger·e·s manifestent en cours ?

P7 : *Je ne pense pas, ce serait stéréotyper les étudiants, du moins à mon avis. En tant qu'enseignante, je ne vois pas mes étudiants comme provenant de telle nationalité ou de telle culture. Je suis là pour enseigner et j'espère le faire d'une manière correcte pour que les étudiants puissent suivre. S'ils ont des questions, ils sont libres de les poser.*

L'enquêtrice : Quels groupes d'étudiant·e·s ont le plus de difficultés à s'exprimer et quels groupes s'expriment plus facilement ?

P7 : *J'ai tendance à choisir quelqu'un qui parle souvent parce que je sais que j'aurai une réponse, mais si c'est quelqu'un qui ne participe pas, je ne veux pas l'interroger moi parce que j'ai peur de la mettre mal à l'aise mais là ce n'est pas pour autant que je vais en cours. A mon avis, la différence entre les étudiants étrangers et les étudiants français est minime. Même au sein d'une classe homogène sans étudiants étrangers, on trouvera ceux qui sont dynamiques et qui prennent facilement la parole et ceux qui ne veulent ni lever la main ni*

*répondre aux questions. Il m'arrive même à certains moments de poser des questions et que le silence s'installe. Donc, le problème n'est pas lié à la culture, mais peut-être à la nature de chaque étudiant.*

L'enquêtrice : Avez-vous déjà porté des jugements basés sur des représentations culturelles et des stéréotypes sur le comportement de vos étudiant·e·s ?

P7 : *Je ne sais pas si c'est possible de rester neutre ou impartial. Je trouve que ce n'est pas quelque chose de négatif de porter des jugements, ça peut être des jugements constructifs. Je suis consciente que dans mon rapport, surtout quand je ne connais pas encore les étudiants, je suis forcément biaisée. Les étudiants ont envie de parler mais je suis consciente du fait que j'ai tout un bagage dans ma tête au moment où j'arrive auprès d'étudiants que je ne connais pas. Je fais tout de même mon possible. Je ne sais pas si être neutre et partial est possible dans tous les cas. Il arrive donc parfois que des étudiants soient complètement différents de mes attentes, mais je ne considère pas cela comme un jugement de valeur.*

L'enquêtrice : Votre expérience vous a-t-elle fait changer votre façon d'enseigner/de vous comporter avec vos étudiant·e·s ? a) De quelle manière ? b) Dans quelle mesure ?

P7 : *Je veux que les apprenants se sentent à l'aise pour me parler. Je tiens à ce qu'ils se sentent le plus chaleureux possible en cours et surtout je me rends compte depuis que je suis ici à Metz que, vu que les groupes sont plus petits aussi et que là aussi il y a des différences culturelles, je dois essayer de mettre en place un système qui est probablement différent des autres.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous nommer la nature de l'interaction entre vous et les étudiant·e·s ? Proche, distant ou autre ? a) Est-ce que cela vient de vous et de votre volonté ou est-ce plutôt le fait des étudiant·e·s eux-mêmes ? b) Votre perception de la distance relationnelle change-t-elle en fonction des groupes et des origines culturelles ?

P7 : *Je suis plus ouvert à l'interaction humaine, et surtout quand il s'agit de groupes sympathiques, qui se parlent, qui communiquent avec moi.*

L'enquêtrice : Quel modèle de communication utilisez-vous, linéaire ou transactionnel lors d'interactions avec les apprenants ? a) Quel modèle à votre avis fonctionne le mieux pour vos étudiant·e·s ? Transactionnelle, c'est la communication, dans les deux sens et linéaire signifie que vous êtes le seul à parler et que les étudiants assimilent ce que vous dites.

P7 : *La méthode de communication, ça dépend parce que comme la grammaire c'est compliqué donc il faut linéaire, J'ai posé cette question et après je l'ai mise en ligne sur arche parce que ça me permet justement d'avoir finalement une base commune qui serait plus sur le modèle du savoir. En même temps, je me dis qu'on a un seul cours en présentiel et que*

*c'est dommage de faire comme si on était toutes les mêmes et il faut, bref, plutôt transactionnel.*

L'enquêtrice : Merci Madame.

---

### Entretien avec P8

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Science du langage/Média Langue
Genre (sexe)	Femme
Statut professionnel	Vacataire
Date et l'heure de l'entretien	11.02.2020 (Face à face) 16.42
Durée de l'entretien	25minutes

L'enquêtrice : Donc, voici la première question. Que savez-vous de la compétence interculturelle et, avez-vous cette compétence ?

P8 : *Je ne sais pas vraiment comment répondre à la question, je ne me suis jamais vraiment demandé encore moins de réfléchir à la compétence interculturelle. Je ne peux pas vous donner d'explication, désolée.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un(e) étranger(e) lors de vos expériences d'enseignement ? a) Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment avez-vous géré l'incident ?

P8 : *Je pense qu'il y a des cas de malentendus quand il s'agit de blagues. Ça c'est vraiment récurrent et je pense que c'est là, je disais à mes étudiants et que s'ils arrivent à comprendre les blagues, qui est très difficile dans une langue étrangère, parce que ça implique aussi la culture et donc on comprend à apprendre quand c'est vraiment maîtriser. L'enseignement était un peu différent pour moi. On ne s'occupe pas du tout des aspects culturels, sauf qu'il y a toujours ces aspects culturels qui émergent malgré le fait qu'on ne le veuille pas vraiment.*

L'enquêtrice : Alors, pensez-vous que l'on puisse décrire certaines différences culturelles en fonction des nationalités des personnes, par exemple les comportements que les étudiant·e·s étranger·e·s manifestent en cours ?

P8 : *Donc, oui, j'ai remarqué que, par exemple, avec les américains, qu'il y a une différence, surtout que je suis du Maghreb, je suis plus proche de la culture francophone que de la*

*culture anglophone, américaine. Du coup, il y avait parfois des malentendus. J'étais surtout avec les italiens, surtout les italiens qui viennent du sud de l'Italie et j'ai remarqué aussi qu'il y a une différence culturelle entre les italiens qui viennent du sud et ceux qui viennent du nord concernant le point de convergence et de divergence entre les tunisiens et les italiens. C'est alors que moi, je dis que les malentendus c'était plutôt avec des américains, il y a une affinité entre les italiens du sud et les tunisiens à cause, je ne sais pas si je dis à cause au grâce à cette à l'emplacement de la Tunisie qui est très proche du sud et aussi parce qu'il y a beaucoup de tunisiens au Sud et beaucoup d'italiens en Tunisie.*

L'enquêtrice : Ok. Pour la question suivante, quels groupes d'étudiant·e·sont le plus de difficultés à s'exprimer et quels groupes s'expriment plus facilement ?

*P8 : j'ai remarqué que les étudiants suédois et espagnols sont plutôt extravertis. Donc, ils s'expriment, ils prennent des initiatives facilement. J'ai remarqué qu'avec les espagnols, ils ont plutôt une manière d'apprendre un peu différente. Ils préfèrent être dans l'interaction et préfèrent parler, ils sont plutôt comme je disais tout à l'heure extraverti donc ils préfèrent parler et interagir. Voilà, c'est plutôt les chinois qui sont plutôt timides. Ils préfèrent ne pas parler en classe. Je n'ai pas mal de colombiens mais ils sont plutôt différent donc jusque-là, je n'ai pas vu un point commun entre eux et les autres, mais après c'est une seule fille et j'ai remarqué que cette étudiante n'est pas extravertie mais, pour cette deuxième question parce que je pense à ça aussi les turcs, j'avais oublié, donc, les turcs sont aussi extravertis. Je pense que dans les différents groupes, c'est ça, j'en ai une de chinois, espagnol, je ne me rappelle plus.*

L'enquêtrice : Pour la suite, avez-vous déjà porté des jugements basés sur des représentations culturelles et des stéréotypes sur le comportement de vos étudiant·e·s?

*P8 : Honnêtement, je l'ai fait, mais pas de manière négative. Ce n'est même pas à cause de la culture de l'étudiant mais de la personnalité ou du comportement de l'étudiant. Quelques étudiants sont parfois très pénibles. Ils veulent rendre les choses difficiles, mais il y a aussi des étudiants très sympas.*

L'enquêtrice : Votre expérience vous a-t-elle fait changer votre façon d'enseigner/de vous comporter avec vos étudiant·e·s? a) De quelle manière ? b) Dans quelle mesure?

*P8 : Tout dépend vraiment du groupe d'étudiants que je reçois. J'adapte ma façon d'agir en fonction des groupes que j'ai, c'est évident.*

L'enquêtrice : Donc, comment pouvez-vous nommer la nature de l'interaction entre vous et les étudiant·e·s ? Proche, distant ou autre ? a) Est-ce que cela vient de vous et de votre volonté

ou est-ce plutôt le fait des étudiant·e·eux-mêmes? b) Votre perception de la distance relationnelle change-t-elle en fonction des groupes et des origines culturelles ?

P8 : *Proche, mais pas très proche.*

L'enquêtrice : Quel modèle de communication utilisez-vous, linéaire ou transactionnel lors d'interactions avec les apprenants ? a) Quel modèle à votre avis fonctionne le mieux pour vos étudiant·e·s ? Transactionnelle, c'est la communication, dans les deux sens et linéaire signifie que vous êtes le seul à parler et que les étudiants assimilent ce que vous dites.

P8 : *transactionnel.*

L'enquêtrice : Merci.

---

### Entretien avec P9

Campus/ Dépt. /Lieu	Nancy/Dépt. Des langues/
Genre (sexe)	Femme
Statut professionnel	Enseignante Chercheuse
Date et l'heure de l'entretien	15.04.2020 (Zoom)
Durée de l'entretien	40min

L'enquêtrice : Que savez-vous de la compétence interculturelle et, avez-vous cette compétence ?

P9 : *Non, ça ne me dit rien*

L'enquêtrice : La question suivante, pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un étudiant(e) étranger(e) lors de vos expériences d'enseignement ? a) Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment avez-vous géré l'incident ?

P9: *Bon, oui, je les écoute. Ça m'est arrivé avec des étudiants chinois peut-être. La plupart d'entre eux ne participent pas trop, donc je ne sais jamais si ils suivent ce que je leur demande ou pas. Un jour, j'ai donné des consignes pour un exposé et ils ont fait quelque chose complètement différent. Par contre, ils savent très bien écrire. Mais ce ne sont que quelques exemples. Je vois beaucoup d'étudiants lorsqu'ils font des exposés et discutent de leur culture. Je dirais que peut-être l'expérience que j'ai eue provient d'un manque dans la compréhension des consignes plutôt que de malentendus.*

**L'enquêtrice :** Pensez-vous que l'on puisse décrire certaines différences culturelles en fonction des nationalités des personnes, par exemple les comportements que les étudiant·e·s étranger·e·s manifestent en cours ?

P9 : *C'est oui et non pour moi, ça ne concerne pas la culture de la personne ou encore son pays d'origine, ça concerne plutôt le niveau de langue en cours.*

**L'enquêtrice :** Pour la question suivante, quels groupes d'étudiant·e·s sont le plus de difficultés à s'exprimer et quels groupes s'expriment plus facilement ?

P9 : *Je suis consciente que les situations varient selon les groupes d'étudiants, mais mon expérience m'a appris que si je choisis telle ou telle personne, je sais que j'obtiendrai la réponse. Je sais aussi que lorsque je pose une question, les étudiants luxembourgeois ont généralement les bonnes réponses, mais ne répondent pas forcément. Je sais aussi que les luxembourgeois en général, ils arrivent au cours la première fois, et après je sais qu'ils viendront uniquement à la fin pour voir comment se déroule l'examen.*

**L'enquêtrice :** Question suivante, avez-vous déjà porté des jugements basés sur des représentations culturelles et des stéréotypes sur le comportement de vos étudiant·e·s?

P9 : *Peut-être que je suis partial envers certains étudiants.*

**L'enquêtrice :** Votre expérience vous a-t-elle fait changer votre façon d'enseigner/de vous comporter avec vos étudiant·e·s? a) De quelle manière ? b) Dans quelle mesure?

P9 : *Avec l'expérience, j'ai certainement appris à mieux comprendre mes étudiants et leurs différences culturelles. Ces étudiants sont comme moi, et je dois leur faire sentir qu'ils sont tous égaux. Si je fais ça, c'est parce que je me dis qu'il n'est sans doute pas correct de faire la différence entre tous ces étudiants.*

**L'enquêtrice :** Pour la suite, comment pouvez-vous nommer la nature de l'interaction entre vous et les étudiant·e·s ? Proche, distant ou autre? a) Est-ce que cela vient de vous et de votre volonté ou est-ce plutôt le fait des étudiant·e·s eux-mêmes? b) Votre perception de la distance relationnelle change-t-elle en fonction des groupes et des origines culturelles ?

P9 : *C'est proche avec mes étudiants, je veux qu'ils sachent, que, s'ils ont un problème, ils peuvent venir m'en parler, ou s'ils veulent poser des questions. C'est dans ce sens que je parle.*

**L'enquêtrice :** Quel modèle de communication utilisez-vous, linéaire ou transactionnel lors d'interactions avec les apprenants ? a) Quel modèle à votre avis fonctionne le mieux pour vos étudiant·e·s ? Transactionnelle, c'est la communication, dans les deux sens et linéaire signifie que vous êtes le seul à parler et que les étudiants assimilent ce que vous dites.

P9 : *Vu que je consacre le plus de temps à aider les étudiants dans leur préparation des exposés et discussions. Pour moi, c'est le modèle transactionnel.*

L'enquêtrice : Merci.

---

### Entretien avec P10

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Média Langue
Genre (sexe)	Femme
Statut professionnel	Enseignante Titulaire
Date et l'heure de l'entretien	10.04.2020 (Skype) 15.45
Durée de l'entretien	40min

L'enquêtrice : Que savez-vous de la compétence interculturelle et, avez-vous cette compétence ?

P10 : *Je pense que j'ai la compétence interculturelle. Je pourrais dire par expérience mais je ne peux pas vraiment dire ce que cela signifie.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un(e) étudiant(e) lors de vos expériences d'enseignement ? a) Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment avez-vous géré l'incident ?

P10 : *En effet, un malentendu s'est produit une fois, quand je donnais des cours à des étudiants allophones. Je disais souvent en cours pas de soucis, ça ne m'a jamais traversé l'esprit que je le disais aussi souvent, mais ils n'entendaient pas de saucisses, ce sont des petits trucs comme dans l'exemple que je viens de donner : ils pensent en anglais mais ça n'a pas le même sens, dans ce cas ils n'ont pas bien compris le mot.*

L'enquêtrice : Pensez-vous que l'on puisse décrire certaines différences culturelles en fonction des nationalités des personnes, par exemple les comportements que les étudiant·e·s étranger·e·s manifestent en cours ?

P10 : *je ne veux pas parler de culture mais il y a autre chose. Comment vous expliquez la différence entre un garçon et une fille, un homme et une femme ? C'est une question intéressante que j'ai remarquée au cours de mes dernières années en tant qu'enseignant à l'éducation nationale. Je pense que pour comprendre la culture ou le comportement, il sera nécessaire de prendre également en compte la question du genre. C'est ce qui se passe aussi dans nos universités.*

**L'enquêtrice :** Pour la question suivante, quels groupes d'étudiant·e·s sont le plus de difficultés à s'exprimer et quels groupes s'expriment plus facilement ?

P10: *Ça, je ne sais pas. Je n'ai jamais vraiment fait attention à ces choses-là.*

**L'enquêtrice :** Avez-vous déjà porté des jugements basés sur des représentations culturelles et des stéréotypes sur le comportement de vos étudiant·e·s?

P10: *Pas du tout, je réponds à tous mes étudiants de la même façon. Je ne montre pas de préférence ni ne porte de jugement.*

**L'enquêtrice :** Votre expérience vous a-t-elle fait changer votre façon d'enseigner/de vous comporter avec vos étudiant·e·s? a) De quelle manière ? b) Dans quelle mesure?

P10: *J'adapte mon comportement en fonction des personnes qui m'entourent. Ou des étudiants si vous voulez.*

**L'enquêtrice :** Alors, comment pouvez-vous nommer la nature de l'interaction entre vous et les étudiant·e·s ? Proche, distant ou autre? a) Est-ce que cela vient de vous et de votre volonté ou est-ce plutôt le fait des étudiant·e·s eux-mêmes? b) Votre perception de la distance relationnelle change-t-elle en fonction des groupes et des origines culturelles ?

P10: *Proche. Pour connaître la culture de vos étudiants, il est pour moi normal de garder un lien proche.*

**L'enquêtrice :** Enfin, quel modèle de communication utilisez-vous, linéaire ou transactionnel lors d'interactions avec les apprenants ? a) Quel modèle à votre avis fonctionne le mieux pour vos étudiant·e·s ? Transactionnelle, c'est la communication, dans les deux sens et linéaire signifie que vous êtes le seul à parler et que les étudiants assimilent ce que vous dites.

P10: *Je préfère la méthode actionnelle, vous auriez dû en parler aussi. Si je devais choisir entre les deux, je dirais la méthode transactionnelle.*

**L'enquêtrice :** Merci beaucoup pour votre participation.

---

## Entretien avec P11

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Média Langue/Média Langue
Genre (sexe)	Homme
Statut professionnel	Enseignant contractuel
Date et l'heure de l'entretien	11.02.2020 (Face à face) 15.33
Durée de l'entretien	27minutes

**L'enquêtrice :** Première question. Que savez-vous de la compétence interculturelle et, avez-vous cette compétence ?

P11 : *Je peux dire que j'ai une compétence interculturelle parce que j'enseigne dans un contexte multiculturel et que j'ai été en contact avec des personnes de différentes cultures dans ma vie sociale. Et, en plus, la plupart de mes étudiants sont des étrangers.*

**L'enquêtrice :** Ensuite, pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un(e) étudiant(e) étranger(e) lors de vos expériences d'enseignement ? a) Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment avez-vous géré l'incident ?

P11: *Oui, il y a des cas de malentendus par exemple, J'ai donné rendez-vous à certains de mes étudiants à douze heures mais ils sont venus à deux heures de l'après-midi, il y a beaucoup d'autres cas certains en raison de différences culturelles mais la plupart sont liés à des difficultés linguistiques, telles que les prononciations.*

**L'enquêtrice :** Alors, pensez-vous que l'on puisse décrire certaines différences culturelles en fonction des nationalités des personnes, par exemple les comportements que les étudiant·e·s étranger·e·s manifestent en cours ?

P11 : *Alors, j'ai donc des étudiants de différentes nationalités, mais du coups, certains du département de FLE où j'ai 2 heures par semaine, c'est le 1er groupe avec la majorité des étudiants étrangers du programme Erasmus. La nationalité principalement présentée est constituée d'étudiants colombiens et d'étudiants chinois mais nous avons aussi une canadienne, une israélienne, une italienne, une espagnole, une afghane, une allemande, quelques dames d'Afrique du nord et de la Turquie*

**L'enquêtrice :** Pour la question suivante, quels groupes d'étudiant·e·s sont le plus de difficultés à s'exprimer et quels groupes s'expriment plus facilement ?

P11 : *Je pense que les étudiants d'Amérique du Sud comme les Colombiens s'expriment facilement, mais encore une fois, j'en ai un qui est plutôt calme et qui ne parle pas beaucoup*

*donc je ne peux pas généraliser. Aussi, j'ai remarqué parmi mes étudiants que les asiatiques ont un peu de difficultés surtout à l'oral je ne suis pas si timide, mais encore je ne veux pas généraliser.*

**L'enquêtrice :** Ensuite, avez-vous déjà porté des jugements basés sur des représentations culturelles et des stéréotypes sur le comportement de vos étudiant·e·s?

*P11 : Non, je ne porte pas de jugement. Une fois, j'ai eu un groupe de deux étudiantes d'Afrique du Nord pour les séances d'une heure pendant la pause déjeuner ici à Média-Langue. Elles portaient des voiles et leurs tenues religieuses je crois. J'étais très nerveuse car elles semblaient un peu plus âgées. Je me suis dit que je ne parlerais pas de mecs ni de religion mais quand j'ai commencé à parler, ma première réaction a été de parler de couple et de tenues vestimentaires. En fait, je ne sais pas comment cela s'est produit, mais elles étaient tellement cool et la séance s'est déroulée mieux que prévu.*

**L'enquêtrice :** Votre expérience vous a-t-elle fait changer votre façon d'enseigner/de vous comporter avec vos étudiant·e·s? a) De quelle manière ? b) Dans quelle mesure?

*P11: À mon avis, l'âge de l'étudiant est important. Ma façon d'interagir avec les étudiants plus âgés, dont certains ont entre 40 et 60 ans, est un peu différente de la façon dont j'interagis avec ceux qui ont entre 19 et 23,24 ans, qui représentent la majorité des étudiants. J'essaye d'écouter le plus possible et d'avoir le plus d'échanges possible. Ma démarche dans cette dynamique pour ce cours est due aux étudiants russes, j'en ai deux et ils préfèrent écouter que de parler, donc je tiens à les faire participer aux discussions. Du coup, j'ai aussi 8 femmes qui sont en classe et j'ai remarqué que, surtout dans les discussions individuelles, mon approche est différente, je suis plus conscient des gestes que j'utilise et des questions que je pose par exemple, en particulier certaines étudiantes qui sont plus timides .*

**L'enquêtrice :** Alors, comment pouvez-vous nommer la nature de l'interaction entre vous et les étudiant·e·s ? Proche, distant ou autre? a) Est-ce que cela vient de vous et de votre volonté ou est-ce plutôt le fait des étudiant·e·eux-mêmes? b) Votre perception de la distance relationnelle change-t-elle en fonction des groupes et des origines culturelles ?

*P11 : Proche. Je me sens proche de mes étudiants, mais il y a bien sûr du respect entre nous, compte tenu de ma place d'enseignant.*

**L'enquêtrice :** Quel modèle de communication utilisez-vous, linéaire ou transactionnel lors d'interactions avec les apprenants ? a) Quel modèle à votre avis fonctionne le mieux pour vos étudiant·e·s ? Transactionnelle, c'est la communication, dans les deux sens et linéaire signifie que vous êtes le seul à parler et que les étudiants assimilent ce que vous dites.

*P11 : Transactionnel.*

**L'enquêtrice :** Merci.

---

## Entretien avec P12

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Média Langue/Médial Langue
Genre (sexe)	Femme
Statut professionnel	Enseignante chercheuse
Date et l'heure de l'entretien	04.03.2020 (Face à face) 13.30
Durée de l'entretien	30 minutes

**L'enquêtrice :** Que savez-vous de la compétence interculturelle et, avez-vous cette compétence ?

P12: *Je sais que cette compétence a quelque chose à voir avec les différentes cultures. On peut dire que je possède cette compétence parce que, depuis vingt-cinq ans, j'enseigne à des groupes d'étudiants très divers et j'ai beaucoup appris sur ces groupes et leurs cultures en écoutant ce qu'ils me disent.*

**L'enquêtrice :** Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un(e) étudiant(e) étranger(e) lors de vos expériences d'enseignement ? a) Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment avez-vous géré l'incident ?

P12: *C'est une question délicate. Il y a peut-être eu des situations de malentendus, mais je ne pense pas en connaître une en particulier. Je ne prête pas beaucoup d'attention à cela.*

**L'enquêtrice :** Pensez-vous que l'on puisse décrire certaines différences culturelles en fonction des nationalités des personnes, par exemple les comportements que les étudiant·e·s étranger·e·s manifestent en cours ?

P12: *Mes groupes précédents et ceux que j'ai maintenant sont très différents. Pourtant, même les étudiants d'une même culture peuvent être très différents. Je ne sais pas*

**L'enquêtrice :** Quels groupes d'étudiant·e·s sont le plus de difficultés à s'exprimer et quels groupes s'expriment plus facilement ?

P12: *Tout dépend aussi de la personne. Ça n'a rien à voir avec la culture. Ou alors, oui, les filles aussi, il y a des filles qui ne participent pas beaucoup aux discussions, elles peuvent être timides ou simplement ne pas avoir l'habitude de parler devant leurs camarades de classe. Je ne pense toujours pas que ce soit une question de culture.*

**L'enquêtrice :** Avez-vous déjà porté des jugements basés sur des représentations culturelles et des stéréotypes sur le comportement de vos étudiant·e·s?

P12: Pas explicitement mais dans ma tête, oui.

**L'enquêtrice :** Votre expérience vous a-t-elle fait changer votre façon d'enseigner/de vous comporter avec vos étudiant·e·s? a) De quelle manière ? b) Dans quelle mesure?

P12: *C'est vrai, à plusieurs égards. Ce que j'ai appris le plus, c'est à les écouter.*

**L'enquêtrice :** Comment pouvez-vous nommer la nature de l'interaction entre vous et les étudiant·e·s ? Proche, distant ou autre? a) Est-ce que cela vient de vous et de votre volonté ou est-ce plutôt le fait des étudiant·e·s eux-mêmes? b) Votre perception de la distance relationnelle change-t-elle en fonction des groupes et des origines culturelles ?

P12: *Proche. Ça me permet de mieux connaître mes étudiants.*

**L'enquêtrice :** Quel modèle de communication utilisez-vous, linéaire ou transactionnel lors d'interactions avec les apprenants ? a) Quel modèle à votre avis fonctionne le mieux pour vos étudiant·e·s ? Transactionnelle, c'est la communication, dans les deux sens et linéaire signifie que vous êtes le seul à parler et que les étudiants assimilent ce que vous dites.

P12: *Transactionnel.*

**L'enquêtrice :** Merci beaucoup.

---

### Entretien avec P13

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Sciences du Langage/Bureau SHS
Genre (sexe)	Homme
Statut professionnel	Enseignant Chercheur
Date et l'heure de l'entretien	03.03.2020 (Face à Face) 15.30
Durée de l'entretien	19 minutes

L'enquêtrice : Première question, que savez-vous de la compétence interculturelle et, avez-vous cette compétence ?

P13 : *Un grand nombre de chercheurs parlent aujourd'hui de compétence interculturelle. C'est plus en didactique qu'en sociolinguistique. J'ai vécu dans plusieurs pays, je parle plusieurs langues et dans mes expériences précédentes à Paris. J'ai eu beaucoup de groupes différents sur le plan culturel. C'est une compétence que les enseignants sont certainement tenus d'acquérir dans le cadre de leur formation.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un(e) étudiant(e) étranger(e) lors de vos expériences d'enseignement ? a) Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment avez-vous géré l'incident ?

P13 : *Ça non. C'est quoi exactement les malentendus ? Je ne crois pas avoir eu de problèmes avec mes étudiants.*

L'enquêtrice : Pensez-vous que l'on puisse décrire certaines différences culturelles en fonction des nationalités des personnes, par exemple les comportements que les étudiant·e·s étranger·e·s manifestent en cours ?

P13 : *Je ne sais pas comment répondre à ça. Oui, peut-être, mais en quoi cette question est-elle importante dans votre travail ? Ce n'est pas facile de répondre à certaines de ces questions.*

L'enquêtrice : Question suivante, quels groupes d'étudiant·e·s ont le plus de difficultés à s'exprimer et quels groupes s'expriment plus facilement ?

P13 : *Je ne veux pas juger les autres, mais, par expérience, je pourrais dire les étudiants chinois.*

L'enquêtrice : Avez-vous déjà porté des jugements basés sur des représentations culturelles et des stéréotypes sur le comportement de vos étudiant·e·s?

P13 : Non

L'enquêtrice : Votre expérience vous a-t-elle fait changer votre façon d'enseigner/de vous comporter avec vos étudiant·e·s? a) De quelle manière ? b) Dans quelle mesure?

P13 : *Non, je ne pense pas*

L'enquêtrice : Donc, comment pouvez-vous nommer la nature de l'interaction entre vous et les étudiant·e·s ? Proche, distant ou autre? a) Est-ce que cela vient de vous et de votre volonté ou est-ce plutôt le fait des étudiant·e·s eux-mêmes? b) Votre perception de la distance relationnelle change-t-elle en fonction des groupes et des origines culturelles ?

P13 : *Ça dépend des contextes.*

L'enquêtrice : Quel modèle de communication utilisez-vous, linéaire ou transactionnel lors d'interactions avec les apprenants ? a) Quel modèle à votre avis fonctionne le mieux pour vos étudiant·e·s ? Transactionnelle, c'est la communication, dans les deux sens et linéaire signifie que vous êtes le seul à parler et que les étudiants assimilent ce que vous dites.

P13 : *Oui, transactionnel*

L'enquêtrice : Merci.

## ENTRETIENS DES ÉTUDIANTS

### Entretien avec E1

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/DéFLE/Média Langue
Genre (sexé)	B1
Niveau du Français selon CECLR	Homme
Date et l'heure de l'entretien	14.02.2020 (Face à Face)
Durée de l'entretien	12 minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E1 : *Je faisais un peu de français au lycée à Kaboul, mais c'était compliqué. Tu sais, la France m'a toujours plu et je voulais étudier cette langue. Heureusement, j'ai obtenu la bourse et c'était pour moi une très bonne opportunité.*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E1 : *Je ne sais pas, je pense que les professeurs sont très cool.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E1 : *Ma langue maternelle est le pachtou, mais je connais aussi le persan et l'anglais et je comprends un peu l'arabe. La langue française est donc très différente pour moi parce qu'il y a des problèmes de grammaire. Je suis parfois embarrassée au moment de parler parce que je me pose des questions sur le sens de la phrase, ensuite tout arrive dans ma tête, et je ne parle pas.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E1 : *C'est moi et je ne comprends pas toujours. Je n'ai pas encore un bon niveau.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E1 : *Je ne comprends pas très bien la question, mais les professeurs ici sont très gentils et nous aident.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E1 : *Moi, je pense les deux. Dans mon pays, on nous apprend à respecter les autres et à rester polis. Je respecte aussi mes professeurs et les autres.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant·e utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E1 : *Les deux*

L'enquêtrice : *C'est tout, merci beaucoup.*

---

### Entretien avec E2

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Sciences du Langage/Média Langue
Genre (sexe)	Homme
Nature d'études Niveau du Français selon CECLR	C2
Date et l'heure de l'entretien	28.01.2020 (Face à Face) 12.00
Durée de l'entretien	14 minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E2 : *Déjà la langue, le français est la deuxième langue en Algérie. Après, je suis déjà titulaire d'un diplôme en Algérie, mais ce n'était pas pratique, c'était plutôt théorique, et ce n'est pas facile de trouver du boulot après. Ici, il y a plus d'opportunités*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E2 : *Je donnerai la note de 6 sur 10, il y a vraiment de bons profs qui prennent le temps d'écouter et d'expliquer des choses, c'était surtout quand j'étais en L3. Au niveau master, enfin chacun pour soi, ils viennent, vendent leurs soupes et ils s'en vont. Il y a très peu de ce côté humain, peut-être que c'est moi, mais il y a cette prof, bref, j'ai suivi ses cours parce que je n'avais pas le choix je te jure...*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E2 : *Rien, vraiment, pour moi, je parle le français depuis l'âge de six ans. Je pense que les profs ici sont très avares avec les notes.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E2 : *Un cas de malentendu ? Oui, il y a eu cette fois où cette enseignante m'a demandé de partager ma culture arabe, j'étais contrarié parce que je lui avais dit que j'étais kabyle. J'ai laissé tomber parce que c'était l'ignorance, peu de gens comprennent que tous les algériens ne sont pas arabes même si on peut parler la langue.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E2 : *Ni l'un ni l'autre, ça dépend avec les profs.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E2 : *À mon avis, c'est un peu des deux. Les Kabyles, en général, sont des gens très sociables et amicaux. En ce sens, je peux me montrer ouvert et participer activement aux cours, mais j'aime aussi garder mes distances, surtout avec les profs. Une chose que j'ai apprise est de ne jamais, jamais montrer que je ne sais pas quelque chose, cela montre aux gens ma faiblesse. En fait, même si on ne sait rien, on peut toujours faire semblant. Et, ça c'est culturel.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E2 : *Je préfère que les enseignants utilisent la méthode transactionnelle.*

L'enquêtrice : Merci.

---

## Entretien avec E3

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Erasmus/Média Langue
Genre (sexé)	Homme
Niveau du Français selon CECLR	C1
Date et l'heure de l'entretien	11.02.2020 (Face à Face) 15.33
Durée de l'entretien	27minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E3 : *Le cursus que je voulais suivre est ici et la France n'est pas très loin de mon pays par exemple. Vous connaissez la Forêt Noire ? Pas du gâteau, c'est un endroit en Allemagne. J'ai été à Paris et en Italie aussi.*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E3 : *Sympas, très sympas, mais un peu différent de l'Allemagne.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E3 : *Syntaxe et grammaire, mais je travaille aussi à perfectionner mes connaissances en français oral. Je sens que les professeurs parlent rapidement, c'est pourquoi il m'arrive de ne pas comprendre tout ce qui est dit tout le temps.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E3 : *Non*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E3 : *Je ne sais pas. Si je compare avec l'Allemagne, je trouve qu'ils sont proches de leurs étudiants. Cela dit, je ne suis pas ici depuis très longtemps, et je ne peux donc rien dire.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E3 : *Je ne sais pas. Moi personnellement, je préfère ne pas dire des choses que je n'ai pas vérifiées ou faire des suppositions. Soit je suis sûr, soit je ne le suis pas, et si je ne le suis pas, je prends sur moi de me renseigner.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E3 : *Les deux.*

---

#### Entretien avec E4

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/DéFLE/Média Langue
Genre (sexe)	Femme
Niveau du Français selon CECLR	A2
Date et l'heure de l'entretien	27.02.2020 (Face à Face) 13.10
Durée de l'entretien	25minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E4: You know, coming to think about it, I did not have a lot of choices. My husband got a job with Telecom and we moved here with our son, then a tiny little baby. So, I was a teacher back in the USA and I realised that if I had to get a job, then I would have to learn French. It is now 4years but my French I terrible. So I've like had some exposure. I had some experience speaking French before I came to the class, so I wasn't a complete beginner...

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E4: *I was telling somebody recently what we had when I was there in the department three years ago, the teacher would give you an option of doing a presentation. And so she would like say, like, oh, you know, I wished she shouldn't say options. She would assign people like, you know,*

Okay, next week. So you're doing you know, please do a presentation on blah, blah, blah. And every single time, no one would come prepared. And I kept saying to my husband when I got home, if the teacher told me to like do something and when she told me to do it, I'll, you better believe it, I spent that weekend practicing and putting a PowerPoint together. And I

couldn't believe that people were not following the request of the teacher. Like, I couldn't think like you know ?

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E4: *Everything in French seems hard but I am trying my best, just don't ask me to speak it now*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E4: *I hate it when I make a mistake and some people say, oh she is American. OK. But there's more to being American than what people think. Yeah, that sucks, I mean being judged and all...*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E4: *I would say close because I see how they talk to us and all.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E4: *Because when people say, oh, yeah, oh, yes, you are so American. I think like whatever. They think just because you are American you are you know? Yeah. But I think it's also me too because I. I'm loud and I. Yeah, I think so. Have lots of energy. And so I'm just not "typically" French. And so I think because of that I think people say Oh, she's so American. Well no, it's just that I'm not just American...I have a personality too. I wanted to turn the table to sort of mirror the type of behaviour I appreciate, you know, as a student. So anyway, that's cool. Yeah, yeah, yeah. Well, I don't know. She liked it, but anyway. So.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E4 : *Transactionnel*

---

## Entretien avec E5

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/DéFLE/Média Langue
Genre (sexé)	Homme
Niveau du Français selon CECLR	B2
Date et l'heure de l'entretien	14.02.2020 (Face à Face) 12.20
Durée de l'entretien	9minutes

L'enquêteuse : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E5 : *C'est parce que nous allions déménager en France, ma mère voulait que je commence à apprendre le français avant le déménagement et aussi pour avoir la possibilité de suivre les cours en français à l'université.*

L'enquêteuse : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E5 : *Rien, c'est normal.*

L'enquêteuse : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E5 : *Conjugaison et la façon de parler.*

L'enquêteuse : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E5 : *Non*

L'enquêteuse : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E5 : *Non, pas proche. Je ne veux pas être trop proche des professeurs.*

L'enquêteuse : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E5 : *Non, je ne sais pas comment répondre à la question.*

L'enquêteuse : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E5 : *Les deux.*

L'enquêteuse : *C'est tout, merci beaucoup.*

---

## Entretien avec E6

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Sciences du Langage/Média Langue
Genre (sexé)	Homme
Niveau du Français selon CECLR	C1
Date et l'heure de l'entretien	05.03.2020 (Face à Face) 10.20
Durée de l'entretien	10minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E6 : *La France est un beau pays, pour la culture et aussi quand je repars dans mon pays, mon diplôme est bien reconnu.*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E6 : *Je pense que les professeurs français apprécient les étudiants qui répondent à leurs questions pendant les cours.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E6 : *La prononciation. En Chine, nous n'étions pas très habitués à faire des présentations orales.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E6 : *Je n'ai pas d'exemples pour des malentendus. Je n'aime pas parler parce qu'en Chine on n'avait pas beaucoup de situations orales. C'est l'habitude.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E6 : *Les professeurs sont proches en France.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E6 : *La culture parce que, je pense que nous sommes un peu modestes et discrets que les français. Peut-être aussi la personnalité. Je suis un peu timide avec les étrangers mais avec mes amis chinois, je ne suis pas du tout timide.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E6 : *Transactionnel car il nous permet de mieux communiquer et de mieux parler le français.*

L'enquêtrice : Merci.

---

### Entretien avec E7

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Sciences du Langage/Média Langue
Genre (sexe)	Homme
Niveau du Français selon CECLR	C1
Date et l'heure de l'entretien	05.03.2020 (Face à Face) 10.35
Durée de l'entretien	15minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E7 : *Je voulais étudier et améliorer mon français.*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E7 : *Je pense que pour mes professeurs, elles préfèrent les étudiants qui parlent, qui aiment s'exprimer, toujours polis même s'ils ne sont pas de 'bons élèves'. Ici mes profs préfèrent ceux qui ont un bon niveau, ceux qui n'ont pas de bon niveau préfèrent rester silencieux.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E7 : *Pour moi, c'est la prononciation de certains mots français. Beaucoup de Chinois ont un grand accent et ont du mal à prononcer correctement certains mots en français.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E7 : *Pour moi, les malentendus sont liés à la prononciation par exemple cadeau et gâteau. Il y a une fille qui a une fois éternué et le professeur à dit à te souhaite. Je n'avais pas compris*

*donc, j'ai dit au professeur que je n'avais pas compris et j'ai remarqué sur le visage de mon professeur, qu'elle était blessée parce que, elle attendait une interaction mais personne ne voulait répondre aux questions... Oui, c'était nouveau pour moi, un peu bizarre mais c'est malentendu à cause de la culture.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E7 : *Ça dépend, il y a des professeurs qui sont assez proche mais certains sont stricts, préfèrent de garder ses distances. Mais, ici, les professeurs en général sont plus proches qu'en Chine.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E7 : *Moi personnellement, je suis actif mais en classe, mais, on ne sait pas comment répondre, comme les autres chinois on pensait que répondre trop aux questions c'est mal vu... comportement, je peux dire que, ce sont les deux. La culture et aussi les caractéristiques individuels. Pour les questions faciles, je préfère de ne pas parler parce que si je parle les autres vont penser que je suis chiant ou hypocrite que je suis là pour montrer mon talent.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E7 : *Je préfère linéaire pour la grammaire je trouve que pour moi c'est une bonne méthode mais pour le cours oral il faut transactionnelle.*

L'enquêtrice : Merci beaucoup.

---

## Entretien avec E8

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Sciences du Langage/Média Langue
Genre (sexé)	Femme
Niveau du Français selon CECLR	C1
Date et l'heure de l'entretien	05.03.2020 (Face à Face) 11.00
Durée de l'entretien	13minutes

E8 : L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E8 : *La raison est drôle ; en fait, j'avais entendu parler des mirabelles. Je suis donc d'abord venu et allé à Montpellier, puis j'ai vraiment voulu découvrir ces fruits, alors je suis venu à Metz.*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E8 : *Je pense qu'ils sont gentils, moins sérieux qu'en Chine. Je voulais dire strict.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E8 : *Je trouve que c'est difficile de comprendre certains professeurs, qui parlent très vite et du coup certaines cours deviennent difficiles à suivre.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E8 : *Non, pas de malentendu, c'est moi qui n'entends pas, donc je dessine quand je n'arrive plus à suivre et j'enregistre les cours pour plus tard dans ma chambre.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E8 : *Je ne sais pas. Peut-être distant. Je ne suis pas proche des professeurs.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E8 : *Non, je n'aime pas parler en classe, c'est effrayant quand je n'ai pas la bonne réponse. Souvent à cause de la culture.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E8 : *Les deux.*

L'enquêtrice : Merci.

---

### Entretien avec E9

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Sciences du Langage/Média Langue
Genre (sexe)	Femme
Niveau du Français selon CECLR	B2
Date et l'heure de l'entretien	10.03.2020 (Face à Face) 12.00
Durée de l'entretien	10minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E9 : *Parce que j'aime beaucoup la langue et la culture en France*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E9 : *Je ne sais pas.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E9 : *un peu la grammaire et beaucoup l'oral.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E9 : *Il n'y a pas de malentendus pour moi.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E9 : *Distant. C'est mieux comme ça pour moi.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E9 : *La culture chinois parce que depuis toute petite, les choses que nous apprenons sont lié à la culture.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E9 : *Je préfère que les professeurs utilisent la méthode linéaire, d'abord, pour nous faire comprendre surtout pour les cours de grammaire et après transactionnelle.*

L'enquêtrice : Merci.

---

### Entretien avec E10

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Sciences du Langage/Média Langue
Genre (sexe)	Femme
Niveau du Français selon CECLR	C1
Date et l'heure de l'entretien	13.02.2020 (Face à Face) 14.00
Durée de l'entretien	14minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E10 : *Pour mieux apprendre le français surtout la pratique*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E10 : *Les enseignants sont plus gentils que chez nous, mais pas toujours. Par exemple, XXX me fait peur, je ne comprends rien à ce cours, non je ne comprends rien. Je pense aussi qu'ici la plupart des enseignants préfèrent les étudiants qui parlent beaucoup, mais certains d'entre nous ne peuvent pas parler beaucoup parce que ce n'est pas bien, pas respectueux. Peut-être que je ne veux pas montrer ce que je sais de cette façon je suis tranquille. Je n'ai jamais levé la main, mais les enseignants ne me demandent jamais de parler, peut-être, ils pensent que je ne comprends pas? Mais, c'est bien, je demande à mon ami XXX de m'expliquer quand je ne comprends pas ou que je vérifie des informations sur l'internet.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E10 : *Pour moi, ce sont les exposés, je suis toujours stressée quand je dois présenter devant d'autres étudiants. Mais ça se passait quand j'étais en Master 1. Aujourd'hui, en doctorat, la situation est différente, mais peut-être la même, parce que pour le dernier séminaire avec Madame XXX, c'était en ligne, mais j'étais encore très stressée.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E10 : *Je ne connais pas de problèmes de malentendu.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E10 : *Avant, en master, c'était distant, mais avec ma directrice de thèse, c'est proche.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E10 : *Personnalité et culture et aussi notre système éducatif en Chine.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E10 : *Transactionnel.*

L'enquêtrice : Merci pour la participation.

---

## Entretien avec E11

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Sciences du Langage/En Ligne
Genre (sexe)	Femme
Niveau du Français selon CECLR	C1
Date et l'heure de l'entretien	05.03.2020 (Skype) 10.00
Durée de l'entretien	12minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E11 : *Je suis de la Chine. J'ai appris le français d'abord à Lyon et après ici à l'université de Lorraine. Avant de venir ici, nous avons appris beaucoup de grammaire et de vocabulaire, mais mon français n'était pas très bon.*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E11 : *C'est très bien pour moi. Cela dépend des professeurs, et certains montrent leur préférence pour certains étudiants, comme en Chine. Je pense qu'ici, il n'y a pas de professeurs qui montrent des préférences vraiment explicites, mais certains professeurs choisissent toujours, lorsqu'ils posent des questions, les étudiants qui ont peut-être un bon niveau de français.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E11 : *Ce n'est pas difficile, je veux seulement améliorer mon niveau de français à l'oral.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E11 : *Non, Je ne pense pas qu'il y a eu de malentendus. Parfois, les professeurs parlaient très vite et je ne comprenais pas tout. Mais le problème ne venait pas des professeurs.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E11 : *C'est pour moi plus proche qu'en Chine.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E11 : *Je me rappelle de quelque chose, je pense que c'est important pour nous parce qu'en Chine, comme vous le disiez l'autre jour dans le groupe de discussion, les Chinois ne se montrent pas beaucoup et dans ma classe, pratiquement tous les étudiants le font. On avait ce genre de problème, quand il y a des questions, on ne les pose pas, tu attends toujours le professeur à te demander, "est-ce que vous avez bien compris de tout ce que je viens de dire", et on répondait "oui oui, nous avons bien compris." C'est pour moi, culturel, mais aussi le système d'éducation.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E11 : *Moi, je préfère la communication, c'est transactionnelle parce que je crois que l'échange, pour apprendre une langue, est très important. Si c'est en Chine, c'est toujours les professeurs qui connaissent tout et ils nous font beaucoup écrit. Les étudiants ne peuvent pas parler parce que on n'a pas beaucoup à l'orale. On a toujours les examens de la*

*compréhension écrite, de la production écrite, et la grammaire. Les professeurs savent tout et nous font beaucoup écrire. Les étudiants ne doivent pas parler parce que nous ne faisons pas beaucoup d'examens oraux. Il y a toujours les examens de compréhension de la lecture, d'écriture et de grammaire.*

L'enquêtrice : C'est tout, merci beaucoup.

---

### Entretien avec E12

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Sciences du Langage/Média Langue
Genre (sexe)	Femme
Niveau du Français selon CECLR	C1
Date et l'heure de l'entretien	13.02.2020 (Face à Face) 14.20
Durée de l'entretien	16minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E12 : *Heureusement, j'ai eu la bourse de mon ex-université. Donc c'était pour la France. Donc je suis venu ici.*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E12 : *Je ne pense pas à a quelque chose vraiment.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E12 : *Je pense que c'était le cours sur la didactique en master 1. La préparation d'un cours et les fiches de cours. Il fallait travailler en groupe et nous avions une tâche finale. Je ne comprenais rien à ce cours. Mais ce cours s'est arrêté à un seul semestre.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E12 : *J'ai des exemples de malentendus mais je ne veux pas dire, mes amis chinois le savent...*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E12 : *Je vois qu'ici les enseignants sont plus proches des étudiants.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E12 : *Comme le disait XXX, c'est vrai. Depuis toujours, nous avons appris qu'il était important de rester modeste. Ne pas trop se montrer aux autres parce qu'ils pourraient se sentir mal, les professeurs pourraient aussi penser que vous dérangez. Moi, j'étais comme ça pendant mon master, mais aujourd'hui, en doctorat, je me sens plus capable de parler et je m'exprime ouvertement. Pour moi, c'est à la fois lié à la culture et aux caractéristiques personnelles. Moi, par exemple, je parle beaucoup, mais XXX est un peu timide. Peut-être aussi parce que je travaille à temps partiel dans un restaurant en ce moment et je vois des choses différemment.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E12 : *Transactionnelle parce que comme tu as dit, il y a un échange entre professeur et étudiant.*

L'enquêtrice : OK. Merci.

---

### Entretien avec E13

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/DéFLE/Média Langue
Genre (sexe)	Homme
Niveau du Français selon CECLR	A2-B1
Date et l'heure de l'entretien	14.02.2020 (Face à Face) 11.30
Durée de l'entretien	19minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E13 : *J'ai obtenu une bourse parce que mon université a un accord de partenariat avec l'université de Lorraine pour certains programmes.*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E13 : *En Colombie les enseignants sont plus chaleureux, ici non, mais ici ils sont aussi sympathiques mais j'ai peur de les parler.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E13 : *Je suis en train d'apprendre le français mais c'est grâce à l'espagnol, que je comprends un peu. La grande difficulté c'est avec les prononciations par exemple 'Que' en français différente de l'espagnol, aussi avec les voyelles par exemple 'sous' et 'sur'. C'est difficile de ne pas penser en espagnol.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E13 : *Malentendu ? Peut-être que les enseignants parlent très vite, je n'ai pas un très bon niveau.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E13 : *Ici les enseignants ne sont pas très proches mais très gentils.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E13 : *Mon comportement en classe ? Je participe un peu. C'est culturel mais aussi personnalité parce que je ne peux pas parler beaucoup et moi j'aime parler. C'est le problème avec le français.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E13 :

L'enquêtrice : *Je préfère transactionnelle.*

---

## Entretien avec E14

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/DéFLE/Média Langue
Genre (sexé)	Homme
Niveau du Français selon CECLR	B2
Date et l'heure de l'entretien	11.02.2020 (Face à Face) 13.00
Durée de l'entretien	25minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E14 : *Je suis venu ici pour étudier sur une bourse pour un semestre.*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E14 : *Je pense que les enseignants, ils sont très sympathiques.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E14 : *Personnellement, c'est l'orthographe et la prononciation et aussi des choses dans la grammaire. Je confonds beaucoup de choses en français et en espagnol, surtout pour les accents.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E14 : *Non, pas malentendu. Les français parlent beaucoup vite mais, je comprends. Si je ne comprends pas, je demande une question.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E14 : *En Colombie, les gens sont plus proches qu'ici, mais les enseignants ici sont très proches à nous et je pense aussi ils nous apprécient. Ils nous amusent beaucoup pour apprendre le français.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E14 : *Moi je pense que la culture est forte, et je suis comme ça à cause de la culture. J'aime parler avec tout le monde, sourire, être bien.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E14 : *Pour moi c'est transactionnel*

L'enquêtrice : Merci.

---

### Entretien avec E15

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/DéFLE/Média Langue
Genre (sexe)	Homme
Niveau du Français selon CECLR	B1
Date et l'heure de l'entretien	11.02.2020 F/F) 13.30
Durée de l'entretien	20 minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E 15 : *Je suis étudiant en langues étrangères à l'université de Valle, et je suis arrivé en France pour améliorer ma connaissance de français. J'étudie deux langues en Colombie, un est l'anglais et le français.*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E15 : *Je pense c'est bien*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E15 : *Le problème pour moi c'est la grammaire et la prononciation. C'est pourquoi je suis allé en France, quand j'entends les personnes parler, il va m'aider à m'améliorer que de rester en Colombie.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E15 : *Pour moi, je ne vois pas de problèmes pour comprendre. Je pense qu'il n'y a pas de problème avec l'enseignant pour comprendre les mots que je dis.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E15 : *Il est proche. L'enseignant me demande tout le temps si je comprends, si j'ai des problèmes, si je vais bien. Il est très gentil.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E15 : *Je pense que ma culture est importante, mais aussi ma personnalité. Mais beaucoup de culture.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E15 : *Transactionnel*

L'enquêtrice : Merci.

---

### Entretien avec E16

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/UFR Lettres/Média Langue
Genre (sexe)	Femme
Niveau du Français selon CECLR	B2
Date et l'heure de l'entretien	14.02.2020 (Face à Face) 12.14
Durée de l'entretien	7 minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E16 : *J'avais une bourse du campus France*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E16 : *C'est bien pour moi.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E16 : *Personnellement, j'ai besoin de travailler pour mieux parler. Pour améliorer le vocabulaire, c'est aussi pourquoi je viens beaucoup à Média langue pour la séance en Tandem.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E16 : *Non, je n'ai pas un exemple à donner.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E16 : *Je ne sais pas*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E16 : *c'est difficile de savoir, mais je ne pense pas que la culture explique pourquoi, aussi parce que j'ai déjà habité dans beaucoup de pays.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E16 : *Les deux je pense.*

L'enquêtrice : Merci.

---

### Entretien avec E17

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Erasmus/Média Langue
Genre (sexe)	Homme
Niveau du Français selon CECLR	A2
Date et l'heure de l'entretien	11.02.2020 (Face à Face) 17.12
Durée de l'entretien	13 minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E17: *I came through the Erasmus program*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E17: *I think that the teachers are cool, so far, in the few classes that I have attended, I am really having fun. The teachers make learning interesting and I like my classmates too.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi?

E17: *You Know, am just a beginner in French, but speaking Italien and Spanish already comes in handy in learning French. Unfortunately, I confuse the words all the time, it's so funny. With Italian, we pronounce all the words for example if I say something like exactly, in Italian I would say esattamente. You get to hear the -ente but in French you don't in exactement. I just haven't decided what I want to do later on.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E17: *Wow, so far so good, what can I say. I have not been here for a long time you see; it is a no, nada, no problems at all.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E17: *So far so good, let's see how things go with time.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E17: *Cultural yes, even though I call myself a child of the world, my mother is from Tunisia and my father is Italian, my grandparents were from Greece and Italy. One thing that stands out is that I use my hands a lot. That is the Italian in me. In that way, the culture thing that you mentioned is true.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E17: *Transactional because, I am very talkative and I like discussions and that sort of thing.*

L'enquêtrice: Thank you for your time and participation.

---

## Entretien avec E18

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Sciences du Langage/Média Langue
Genre (sexé)	Femme
Niveau du Français selon CECLR	B2
Date et l'heure de l'entretien	14.02.2020 (Face à Face) 12.00
Durée de l'entretien	9 minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E18 : *Bourse d'étude de campus France*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E18 : *C'est bien*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E18 : *L'orthographe, je fais beaucoup de fautes.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E18 : *Non, je ne sais pas s'il y a eu.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E18 : *Je ne sais pas*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E18 : *Caractéristiques individuelles. Je crois que chacun est différent et a son propre comportement qui n'est pas expliqué par la culture.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E18 : *Les deux modèles*

L'enquêtrice : Merci beaucoup.

## Entretien avec E19

Campus/ Dépt. /Lieu	Nancy/DéFLE/Place Stanislas
Genre (sexe)	Femme
Niveau du Français selon CECLR	B1
Date et l'heure de l'entretien	29.03.2020 (Face à Face) 10.00
Durée de l'entretien	15 minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E19 : *J'ai reçu une bourse du campus France de Nairobi pour étudier la pharmacie mais mon niveau de français n'est pas très bon pour me permettre de suivre des cours normaux en français. Je me suis inscrite à DéFLE pour améliorer mon niveau de français.*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E19 : *Je pense que les professeurs sont sérieux et ont la volonté d'aider les étudiants à apprendre.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E19 : *Beaucoup de choses. J'avais étudié le français à l'Alliance française pendant six mois, mais quand je suis arrivé ici, j'ai noté que le français que j'avais appris était un peu différent. Je prends plus de temps pour comprendre les autres.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E19 : *Le problème que j'ai, c'est de suivre le professeur. J'ai l'impression que tout le monde autour de moi parle très vite. Je ne comprends pas non plus certains mots de vocabulaire utilisés. Je dois tout le temps vérifier sur Google pour trouver la traduction.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E19 : *Pour les cours de pharmacie, il est encore trop tôt pour répondre à cette question parce que je n'ai pas encore rencontré tous les professeurs. Pour le cours de FLE, ils sont fantastiques.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E19 : *Je pense à des caractéristiques personnelles. Par exemple, j'aime beaucoup poser des questions, tout le monde d'où je viens ne fait pas exactement la même chose, je suis très curieux et j'aime comprendre les choses.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E19 : *Je pense que les deux modèles sont importants et dépendent de ce que le professeur veut que les apprenants sachent.*

L'enquêtrice : Merci beaucoup.

---

### Entretien avec E20

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Sciences du Langage/En Ligne
Genre (sexe)	Femme
Niveau du Français selon CECLR	C1
Date et l'heure de l'entretien	5.02.2020 (Skype) 19.00
Durée de l'entretien	17minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E20 : *Auparavant, je suivais un cours de master partiellement en ligne auprès de l'université de Rouen. Après cela, j'ai été l'un des quelques chanceux à obtenir une bourse pour suivre des études de doctorat en France, sponsorisées par l'ambassade de France.*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E20 : *Mon expérience a été très positive. J'ai obtenu les conseils dont j'avais besoin chaque fois et, même à présent, auprès de ma directrice de thèse, les choses se passent bien.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E20 : *La difficulté pour moi est de ne pas encore pouvoir penser en français. Je dois d'abord penser en anglais puis traduire en français ce que je comprends. Du coup, quand j'écris, je fais parfois des erreurs inutiles parce que je fais des traductions littérales.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E20 : *Pas vraiment, en tout cas il n'y a pas de cas précis que le professeur a signalé ou que j'ai remarqué.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E20 : *d'après mon expérience, ils ont été proches*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E20 : *Caractéristiques personnelles. Dans mon pays, il n'y a pas de culture générale. Nous parlons de différentes tribus et chaque tribu a ses propres traits culturels. À moins de parler de leur façon de parler, c'est-à-dire de la façon dont nous prononçons les mots. Il m'arrive parfois de prononcer le mot bien comme pien.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E20 : *Transactionnel parce qu'elle favorise la communication et les échanges entre les professeurs et les étudiants.*

L'enquêtrice : Merci beaucoup.

---

## Entretien avec E21

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Sciences du Langage/SHS
Genre (sexé)	Femme
Niveau du Français selon CECLR	C2
Date et l'heure de l'entretien	26.02.2020 F/F) 17.30
Durée de l'entretien	10 minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E21 : *Parce que nous avons déménagé ici quand j'étais au collège et que j'ai donc appris le français au collège, au lycée et à la fac, pour pouvoir enseigner le FLE.*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E21 : *ça dépend des enseignants, certains sont vraiment sympas et d'autres non.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E21 : *Vu que je suis bilingue, je ne vois pas vraiment de difficultés auprès du français. Je ne peux parler que des unités individuelles au sein des cours en sciences du langage.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E21 : *En ce qui me concerne, pas vraiment, mais j'ai remarqué cela avec des étudiants étrangers de ma classe. Je crois que la plupart d'entre eux ont des difficultés à comprendre les consignes. Ils ont souvent tendance à faire des choses complètement différentes de ce qui était demandé par les enseignants. Cela arrive très souvent. Je crois que les enseignants le savent.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E21 : *Ça dépend aussi des enseignants, avec certains je me sens proche mais avec d'autres non.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E21 : *C'est dû à ma personnalité. Je n'ai jamais vraiment fait quelque chose à cause de la culture, surtout après avoir passé la plupart de ma vie en France.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E21 : *Transactionnel. Je ne sais même pas s'il y a un enseignant qui utilise aujourd'hui le modèle linéaire.*

L'enquêtrice : Merci.

---

### Entretien avec E22

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Sciences du Langage/Média Langue
Genre (sexe)	Homme
Niveau du Français selon CECLR	B1
Date et l'heure de l'entretien	14.02.2020 (Face à Face) 13.00
Durée de l'entretien	6minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E22 : *J'aime la France*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E22 : *Rien, je ne pense pas.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E22 : *Faire les phrases, la syntaxe.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E22 : *Je n'ai pas vu*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E22 : *Distant. J'aime garder mes distances avec les enseignants.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E22 : *Je ne suis pas sûr de cette question.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E22 : *Linéaire.*

L'enquêtrice : Merci, c'est tout.

---

### Entretien avec E23

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Sciences du Langage/Média Langue
Genre (sexe)	Homme
Niveau du Français selon CECLR	B2
Date et l'heure de l'entretien	11.02.2020 (Face à Face) 17.00
Durée de l'entretien	10 minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E23 : *On a accepté de faire mes études ici. Je voulais étudier en français.*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E23 : *On s'entend bien.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E23 : *Pour l'instant, rien en particulier.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E23 : *Pour l'instant, non.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E23 : *Vraiment ? Je ne sais pas. Je ne pense pas à des choses comme ça.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E23 : *Je ne sais pas, ça aussi.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E23 : *Les deux me semblent importants.*

L'enquêtrice : Merci.

---

#### Entretien avec E24

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Erasmus/Média Langue
Genre (sexe)	Femme
Niveau du Français selon CECLR	B1
Date et l'heure de l'entretien	11.02.2020 Face à face) 17.29
Durée de l'entretien	14 minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E24 : *Je viens de Turquie. Je suis avec le program Erasmus.*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E24 : *Mes profs sont très gentils. Ils essaient de poser des questions sur ma culture et les gens, et moi j'aime parler donc j'essaie d'expliquer. Les personnalités sont aussi sympas. Ils essaient toujours d'écouter les étudiants et surtout, moi parce que je suis étudiante étrangère. Ils m'aident beaucoup parce que parfois je ne peux pas comprendre.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E24 : *Mon grand problème c'est avec les prononciations. C'est parce que il y a beaucoup de différences. Quand j'écris il y a une prononciation mais je ne sais pas comment j'ai fait par exemple pour le verbe et conjugaison, je sais mais, je ne peux pas. Et, j'avais essayé de me rattraper parce qu'elle parlait très vite pour moi.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E24 : *C'était la deuxième semaine en France, et c'était horrible, et ensuite, le professeur m'a posé une question. Mais il m'a dit d'expliquer ce que j'avais compris et j'ai dit oui c'est comme ça. Il a dit que je parlais d'autre chose. Désolé, mais je n'ai pas compris ce que le professeur avait dit. Il a dit quelque chose sur les papiers et après il m'a posé une question pour un et j'ai répondu sur le sujet avant. Donc, je dis oui tout le temps. Aussi en classe une fille a fait une salutation. C'est un bisou mais c'était bizarre pour nous parce que tu vois première fois, tu ne veux pas faire ça, il n'y a pas de l'amitié, c'est bizarre.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E24 : *C'est proche.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E24 : *Peut-être à cause de la formation, et il y a des différences culturelles aussi, des choses que tu fais pendant des cours avec les autres personnes dans ma classe, ils sont français.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E24 : *Moi, à mon avis, je préfère tous les deux linéaire et transactionnelle par exemple la prof ou bien le prof il raconte quelque chose sur le tableau et on écoute, on prend des notes et après le prof pose des questions pour faire interaction. Je préfère comme ça parce que je pense que les étudiants comme moi on comprend bien comme ça.*

L'enquêtrice : Merci c'est tout.

---

## Entretien avec E25

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Sciences du Langage/Média Langue
Genre (sexé)	Femme
Niveau du Français selon CECLR	C2
Date et l'heure de l'entretien	11.02.2020 (Face à face) 16.42
Durée de l'entretien	25minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ? E25 : *La première raison est la langue, le français est ma seconde langue, c'était donc bien évidemment de venir étudier en France. L'autre choix était le Canada, mais la France est proche, à seulement deux heures d'avion.*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E25 : *Je ne peux pas généraliser mais je trouve que des enseignants ici très sympa par rapport à mon ancienne université mais, encore une fois, je ne peux pas parler pour tout le monde, j'ai aussi mes préférences.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E25 : *pas spécialement*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E25 : *Je n'ai pas entendu parler de problèmes de malentendus avec les enseignants, et tant mieux pour moi.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E25 : *Difficile à dire, ça dépend aussi de la personnalité de l'enseignant. Les enseignants que j'ai en ce moment se contentent de faire leur travail. Je ne pense pas qu'ils se rapprochent beaucoup des étudiants.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E25 : *Je suis extraverti, je sais que je suis bavard et j'aime exprimer mes sentiments. C'est beaucoup culturel. Je pense qu'en général les gens de mon pays sont extravertis et parce que nous avons une culture du partage et que nous aimons nous exprimer, mais, sans blesser les sentiments des autres.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E25 : *Transactionnel, c'est sûr. J'aime bien quand ils utilisent la méthode transactionnelle car cela nous permet aussi de nous exprimer et de partager nos idées.*

L'enquêtrice : Merci beaucoup.

---

## Entretien avec E26

Campus/ Dépt. /Lieu	Metz/Sciences du Langage/ BU Saulcy
Genre (sexe)	Femme
Niveau du Français selon CECLR	C1
Date et l'heure de l'entretien	2.02.2020 (Face à face) 11.00
Durée de l'entretien	20minutes

L'enquêtrice : Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier en France ?

E26 : *Je voulais approfondir ma connaissance du français et le cursus que je voulais suivre est offert par cette université.*

L'enquêtrice : Que pensez-vous du rapport existant avec les enseignant·e·s et d'autres étudiants en cours ?

E26 : *Comme dans tous les autres établissements, il y aura des enseignants sympathiques et des enseignants moins sympathiques. Tout dépend des personnes que vous rencontrez. Les miennes sont correctes.*

L'enquêtrice : D'après votre expérience, quelles sont les choses dans l'apprentissage du FLE ou en cours de Sciences du langage qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

E26 : *Pour moi, c'est l'étude de genre, il y a des choses qui me dérangent à cause de mes croyances religieuses mais je n'ai pas beaucoup de difficultés concernant le français.*

L'enquêtrice : Pouvez-vous identifier un ou deux cas de malentendus entre vous et un enseignant lors de vos expériences d'apprentissage ? Si oui, à votre avis, quelle en était la cause et comment l'enseignant a-t-il/elle géré le problème ?

E26 : *Ce n'est pas encore le cas, mais je n'ai pas prêté attention à de tels cas, ce qui ne veut pas dire qu'ils n'existent pas.*

L'enquêtrice : Comment pouvez-vous expliquer la nature de l'interaction entre vous et l'enseignant ? (proche, distant, autre)

E26 : *Distant. Je ne suis pas adepte à l'idée que les enseignants soient proches des étudiants ou que les étudiants essaient de se rapprocher des enseignants, ça finit toujours mal.*

L'enquêtrice : Votre comportement pendant les cours de FLE est-il déterminé par votre culture ou est-il dû à des caractéristiques individuelles ? (par exemple liées à la personnalité), ou culturelles ?

E26 : *En quelque sorte, oui. Mais, pour l'essentiel, ma façon d'agir est le reflet de ma propre identité.*

L'enquêtrice : Quel style de communication préférez-vous que l'enseignant utilise dans les cours de FLE, linéaire ou transactionnel ? Pourquoi ?

E26 : *Le modèle transactionnel.*

L'enquêtrice : Merci.

## **ANNEXE 4 - Annotation du corpus de transcriptions des enseignant·e·s**

Codes de couleurs : Rouge : les cas de malentendus

Violet : verbes d'opinion

Blue : adjectifs de comportement

No.	Énoncés des enseignants	modalités/marqueurs linguistiques
P1	<p>1. <i>Je ne suis pas sûr</i> de comprendre ce que <u>vous</u> dites par une compétence interculturelle. <u>Oui</u>, <u>je</u> <u>vois</u>, <u>moi</u>, <u>je</u> ne sais pas si j'ai acquis une compétence mais de tout façon, <u>je</u> <u>m'adapte</u>. J'essaie de m'adapter et j'essaie aussi d'être <b>attentive</b> à <b>éventuellement</b>, leurs difficultés. <u>Vous</u> devez comprendre que ce genre de compétence <i>n'est pas</i> une préoccupation pour les enseignants ici, du moins pour ce que j'en sais.</p> <p>2. Déjà, <i>je n'aime vraiment pas</i> quand <u>vous</u> parlez de malentendus, ce terme est <b>pour moi</b> très ambigu. <u>Moi</u>, <u>je</u> <u>pense</u> <u>que</u> la plus grosse difficulté, <i>ce n'est pas tellement celle-là, c'est la difficulté</i> du niveau <i>par rapport à la linguistique</i>. C'est dans leur façon de parler, <b>pour quelques étudiants</b> <i>peut-être</i> l'influence de leur langue maternelle, <i>je ne comprends toujours pas ce qu'ils</i> disent. Il y a <i>peut-être</i> la question de prononciation. Mais, <u>je</u> <u>ne</u> <u>sais</u> <u>pas</u> si <u>ça</u> c'est un malentendu. <u>Je</u> <u>dirais</u> <u>plutôt</u> des difficultés au niveau <i>linguistique</i>.</p> <p>3. Tout d'abord, il faut faire attention aux termes que vous utilisez. Le terme "culture", par exemple, peut signifier plein de choses. Vous devriez <i>peut-être</i> la définir dans <u>vos</u> questions pour éviter les ambiguïtés. Oui, en effet, j'apprends des petites choses mais <u>je</u> m'intéresse plus à ce qu'<u>ils</u> peuvent dire de leur langue que de leur culture. Il y a quelques <b>étudiants algériens</b> par exemple, <u>ils</u> vont me couper la parole, <u>ils</u> voulaient montrer qu'<u>ils</u> connaissaient <i>beaucoup</i> et c'est un comportement qu'on trouve <i>particulièrement</i>, <i>peut-être</i> plusieurs personnes qui font la même chose donc, c'est un peu écraser les autres.</p> <p>4. Il y a des questions aussi, <u>on</u> avait des <b>étudiantes</b> qui étaient; une iranienne, une indonésienne qui prenaient ainsi facilement la parole mais après ce sont des personnes <b>dynamiques</b>. <u>Vous</u> les connaissez parce que vous étiez dans le même groupe si <i>je ne me trompe pas</i>.</p> <p>5. <i>Non, ça non</i>, j'en suis sûr. <u>Je</u> <u>ne</u> <u>suis</u> <u>pas</u> <i>sensible</i> au comportement <b>des étudiants</b>, <u>je</u> <u>veux</u> <u>traiter</u> <u>tout</u> <u>le</u> <u>monde</u> <u>pareil</u>.</p> <p>6. <u>Je</u> <u>ne</u> <u>sais</u> <u>pas</u> <u>toujours</u> quand est-ce que <u>je</u> <u>dois</u> <u>écrire</u> <u>au</u> <u>tableau</u>, c'est-à-dire quand est-ce que c'est nécessaire pour <b>les étudiants</b>. <u>Oui</u>, <u>je</u> <u>sais</u> <u>que</u> <b>certains étudiants</b> sont <b>timides</b>, donc <u>je</u> <u>n'insiste</u> <u>pas</u> pour qu'<u>ils</u> parlent en classe. <b>C'est vrai que</b> le plus souvent <u>je</u> <u>n'ai</u> <u>pas</u> <u>ça</u> en tête quand j'enseigne.</p> <p>7. Au fil des années passées à enseigner à l'université, j'ai remarqué qu'une chose, que certains collègues <i>ne considèrent peut-être pas</i> importante est l'aspect humain de l'interaction avec les étudiants. Bien entendu, <b>tous les étudiants</b>, mais <i>surtout</i> <b>les étudiants étrangers</b>. Du coup, <u>je</u> <u>suis</u> <u>toujours</u> à l'écoute et <i>peut-être</i> c'est ça <u>mon</u> côté humain mais <u>j'aime</u> <u>savoir</u> si <b>mes étudiants</b> vont bien, <i>surtout</i> <b>les étudiants étrangers</b> qui se trouvent seuls et qui ont du mal à s'intégrer.</p> <p>8. <b>A mon avis</b>, les deux méthodes sont importantes en fonction des objectifs que <u>l'on</u> se fixe et de ce que <u>l'on</u> souhaite transmettre aux <b>étudiants</b>.</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative</i> (ne suis pas, ne sais pas, n'est pas, je n'insiste pas, je n'ai pas ça en tête, non.)</p> <p><u>Pronoms personnels</u>(je, vous, ils, on)</p> <p><b>Verbes d'opinion</b> (qu'on trouve, je pense que, je sais que, c'est vrai que, pour moi)</p> <p><b>Valeur du nom</b> (étudiants + algériens, mes étudiants, étudiants étrangers, certains étudiants)</p> <p><b>Adverbes d'opinion et énonciation, locutions adverbiales</b> (en tout cas, vraiment, surtout, toujours, plutôt, du moins, éventuellement, particulièrement, peut-être, A mon avis, Oui, plus souvent,Tout d'abord,beaucoup,tellement,tout le monde)</p> <p><b>Adjective de comportement</b> (dynamique, timide,attentive)</p> <p><b>Malentendu</b> C'est la difficulté du niveau par rapport à la linguistique...</p>

P2	<p>1. <b>Oui, je pense</b> avoir une compétence interculturelle grâce à mon expérience d'enseignement.</p> <p>2. <b>Je ne sais pas si j'ai assez de recul</b> pour comprendre pour avoir remarqué des choses mais c'est, <b>comment je vais dire ça?</b> <b>On peut deviner des fois la nationalité d'une personne parce que il y a des fautes qui sont similaires. Si on a eu une étudiante par exemple américaine une année, on en a une autre l'année d'après, on peut voir que les erreurs sont parfois les mêmes à la place de certains mots, ils font des fois la même chose les mêmes erreurs aussi le même genre d'erreur.</b></p> <p>3. <b>Je pense que certains asiatiques</b> ont des difficultés d'expression et <b>Je pense que</b> les personnes qui s'exprime le mieux en français sont <b>les colombiens</b> par exemple, <b>Je pense qu'ils</b> sont relativement bien. Et surtout, <b>Je trouve que les asiatiques des fois les thaïlandais ainsi que des chinois ont des difficultés des fois à l'oral.</b> J'ai parfois des étudiants qui disent <b>qu'elles ne doivent pas montrer leur tête.</b></p> <p>4. <b>Oui,</b> c'est difficile avec <b>les chinois</b>, c'est difficile de les donner la parole et qu'on fournissent <b>beaucoup</b> d'informations, <b>il faut toujours</b> aller chercher et en <b>plus</b> <b>ils</b> me l'ont dit, j'ai discuté avec <b>un étudiant chinois</b> qui m'a dit on est <b>timide</b> et c'est comme ça.</p> <p>5. <b>Malheureusement, oui,</b> j'avais quelques stéréotypes sur <b>certains étudiants</b> d'autres pays, <b>je ne me souviens plus lesquels</b>, surtout au début quand j'ai commencé à enseigner à l'université, <b>je n'ai pas</b> eu cette expérience quand j'enseignais au collège pour l'éducation nationale.</p> <p>6. <b>Souvent</b>, alors, j'ai remarqué que de l'année, j'aime bien déconstruire un stéréotype. <b>Je trouve que ça</b> marche <b>bien</b>, c'est-à-dire que, je connais les stéréotypes qu'<b>on</b> donne aux nationalités. <b>J'essaie de voir si je</b> me dis est-ce que c'est vrai avec une autre nationalité et <b>je</b> regarde si c'est vrai et souvent <b>je trouve que</b>, souvent c'est un peu faux en dialoguant avec les gens, on comprend. En fait, les stéréotypes se dilue un petit peu.</p> <p>7. <b>J'écoute plus les étudiants, je les écoute plus</b> parce que <b>parfois-ils</b> ont la réponse à donner sinon <b>je pouvais pensais que</b> j'étais le seul à savoir mieux expliquer. <b>Souvent-ils</b> expliquent mieux entre eux que moi.</p> <p>8. Modèle transactionnel.</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative</i> (je ne sais pas, je ne me souviens plus lesquels, qu'elles ne doivent pas, je n'ai pas eu)</p> <p><b>Adverbes d'opinion et énonciation, locutions adverbiales</b></p> <p>(relativement bien, surtout, parfois, oui, beaucoup, souvent, toujours, comment je vais dire ça ? Malheureusement, oui, bien)</p> <p><b>Pronoms personnels</b> (je, on, ils, elles, )</p> <p>Valeur du 'on' générique, 'il' impersonnel</p> <p><b>Verbes d'opinion</b> (Je pense que, je trouve que)</p> <p><b>Valeur du nom</b> (Certain+asiatiques, étudiante américaine, les colombiens, les asiatiques, les thaïlandais, des chinois, les chinois, un étudiant chinois, certains étudiants)</p> <p><b>Adjective de comportement</b> (Timide)</p> <p><b>Eléments de malentendus</b> (Par rapport à la linguistique)</p>
----	---	---

P3	<p>1. <u>J'ai</u> pas mal voyagé. <u>J'ai</u> eu quelques expériences internationales, par exemple, dans le cadre d'un programme d'échange en tant qu'assistante de langue aux États-Unis, où <u>j'ai</u> dû m'exprimer en anglais. C'était il y a quelques années, et aussi, en voyageant dans différents pays pour des conférences, des colloques ou des vacances. <u>Du coup</u>, <u>j'ai</u> pu rencontrer des personnes des cultures différentes. <u>Je</u> parle aussi, environ cinq langues ce qui explique en partie la compétence interculturelle, donc, voilà ma réponse.</p> <p>2. <u>Je ne pense pas</u> avoir eu de cas de malentendus à ce sujet.</p> <p>3. <u>Je ne suis pas sûr</u> que la nationalité soit le bon terme à utiliser? Par rapport aux différentes cultures, <b>les étudiants de l'Afrique du Nord</b> ont l'habitude de prendre la parole par rapport aux autres, de m'interrompre aussi, de devoir réagir <u>par rapport</u> à ça par l'éducation qu'<u>on</u> donne aux garçons, les représentations qu'<u>on</u> leur donne des femmes.</p> <p>4. Oui ça m'est déjà arrivée de porter un jugement sur les représentations culturels et des stéréotypes sur le comportement des étudiants.</p> <p>5. Pour <b>les chinois</b>, <u>je crois qu'ils</u> sont plus <b>discret</b> alors <u>je ne sais pas</u> c'est peut-être le communisme qui les a rendu <b>silencieux</b>. C'est <u>quand même</u> très contrôlé comme ça et donc <u>on</u> ne parle pas pour dire n'importe quoi <u>on</u> fait attention.</p> <p><i>Non, je dirais qu'</i>au fur à mesure que j'ai l'expérience plus j'ai d'expérience, moins <u>je suis</u> stressé.</p> <p>6. <u>Je suis</u> à l'écoute et mon comportement sera différent parce que j'ai plus confiance.</p> <p>7. Mon attitude à moi, c'est d'être sympathique mais à distance parce que, <u>quand même</u>, je dois mettre des notes à la fin.</p> <p>8. Les deux, transactionnel et linéaire</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative (je ne sais pas, <u>Je ne suis pas sûr</u>, non, <u>Je ne pense pas</u>)</i></p> <p><b>Adverbes d'opinion et énonciation, locutions adverbiales</b>(un petit peu, peut-être, C'est quand même, tout le temps, du coup, par rapport)</p> <p><b>Pronoms personnels</b>(je, on, ils, elles) Valeur du 'on'</p> <p><b>Verbes d'opinion</b> <b>(Je dirais que, je crois que,</b> <b>Valeur du nom</b> (Les étudiants de l'Afrique du Nord, les chinois)</p> <p><b>Adjective de comportement</b> (Silencieux, discret)</p> <p><b>Eléments de malentendus(-)</b></p>
----	---	---

P4	<p>1. <u>Je</u> sais ce que c'est la compétence interculturelle grâce à certains des ateliers auxquels j'ai participé. <u>Je</u> dirai que la plupart des informations sur cette compétence sont autodidactes car <u>je</u> suis une personne <b>Curieuse</b>. <u>Je</u> suis beaucoup plus dans la méthode actionnelle, apprendre par l'action, ce n'est pas moi qui vais beaucoup travailler, c'est <b>les étudiants</b> qui vont travailler.</p> <p>2. <i>Ce n'est pas facile</i> d'observer les malentendus en classe pendant le cours, pour l'instant, <i>je ne peux pas penser</i> à des exemples.</p> <p>3. Il est difficile de répondre à cette question car jusqu'à présent, <i>je n'avais jamais vraiment</i> fait attention au comportement <b>des étudiants</b> en classe car <i>cela n'a jamais été</i> un sujet de préoccupation.</p> <p>4. Ça aussi, <i>je ne pourrai peut-être pas</i> répondre avec certitude</p> <p>5. <i>Absolument pas</i>. <b>Pour moi</b>, <b>les étudiants</b> sont <b>tous</b> égaux et <u>je</u> les considère comme <u>ils</u> le sont, sur un pied d'égalité.</p> <p>6. Pour que je vois, là vous m'aidez.</p> <p>Non, j'avais mal compris la question au départ. <i>Mais non, pas vraiment</i>, comme <u>je</u> disais pour la question précédente, <u>Je</u> me comporte <u>toujours</u> de la même façon avec <u>tous les étudiants</u>, peu importe leur origine.</p> <p>7. <u>Je</u> me montre aussi <b>sympathique</b> et <b>proche</b> <b>des étudiants</b> sans perdre de vue ce qu'il faut faire ou les compromis. Du coup, j'écoute leur avis, <u>je</u> cherche à apporter des solutions aux problèmes là où <u>je</u> le peux. <b>Je ne crois pas</b> qu'il y ait autre chose à ajouter.</p> <p>8. <u>Je</u> dirai plutôt transactionnel.</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative</i>(ce n'est pas, je ne peux pas, sans risque, <u>je</u> n'avais jamais, <u>je</u> ne pourrai peut-être pas , cela n'a jamais)</p> <p>Adverbes d'opinion et énonciation, locutions adverbiales(Donc, bien sûr que Oui, jusqu'à présent, vraiment, peut-être, beaucoup, absolument, tous, toujours, peu importe, du coup, )</p> <p><b>Valeur du nom</b> (Les étudiants, des étudiants,)</p> <p><b>Pronoms personnels</b> (je, il, ils ) Valeur de 'il' impersonnel</p> <p><b>Verbes d'opinion</b> (Je dirai que, pour moi, je ne crois pas)</p> <p><b>Adjective de comportement</b> (curieuse, sympathique, proche)</p> <p><b>Eléments de malentendus(-)</b></p>
----	--	---

P5	<p>1. <u>Je ne suis pas sûr</u> de comprendre ce que vous entendez par "compétence interculturelle".</p> <p>2. <u>Je n'aime pas vraiment</u> le terme "malentendus", je pourrais identifier des erreurs qui, <u>de mon point de vue</u>, sont communes à la plupart <b>des étudiants étrangers</b> auxquels j'ai enseigné.</p> <p>3. J'interagis de la même manière avec tous <b>mes étudiants</b>, mais <u>ce n'est pas toujours</u> évident lorsque la classe est largement hétérogène.</p> <p>4. Je pense aux <b>étudiants chinois</b> qui ont besoin d'avoir recours à un mécanisme pour faire quelque chose, ce qui est très bien, et lorsque <u>nous</u> passerons à une autre phase de systématisation, <u>il faudra</u> créer des situations favorables pour <b>ces étudiants</b>.</p> <p>5. <u>Il</u> est tout à fait normal qu'un enseignant porte des jugements sur ses étudiants. Cela m'est arrivé.</p> <p>6. La façon dont j'interagis avec chaque groupe dépend de beaucoup de choses, chaque groupe est différent, <b>certaines étudiants</b> sont plus sérieux, plus motivés que d'autres.</p> <p>7. Une raison pour laquelle <u>je</u> garde mes distances ,un peu la distance avec les <b>jeunes étudiants</b>, peut être que des fois, eux <u>pense qu'on</u> avait le même âge, que j'ai le même âge. Et si jamais <u>je</u> suis trop ami avec eux, <u>ils</u> peuvent transgresser les règles</p> <p>8. <u>C'est vrai, je trouve quel</u> oral, le transactionnel ça marche plutôt bien et pour certains public, j'aime bien revenir vers des choses qui sont très linéaire.</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative</i> (je ne suis pas sûr, je ne sais pas, non, je n'aime pas, ce n'est pas)</p> <p><b>Adverbes d'opinion et énonciation, locutions adverbiales</b>(de mon point de vue, pense qu'on, C'est vrai, vraiment,toujours)</p> <p><b>Pronoms personnels</b>(je, ils)</p> <p>Valeur de 'il' impersonnel</p> <p><b>Valeur de nom</b> (étudiants étrangers, mes étudiants, mes étudiants, jeunes étudiants, ces étudiants, certain étudiants)</p> <p><b>Verbes d'opinion</b> (Je trouve que)</p> <p><b>Adjective de comportement (-)</b></p> <p><b>Eléments des malentendus(-)</b></p>
----	---	---

P6	<p>1. <i>Je ne dirais pas</i> interculturel mais plutôt <b>altérité</b>. <i>Je n'aime pas trop</i> le mot interculturel, je préfère parler d'altérité.</p> <p>2. Cela me rappelle des <b>étudiants indiens</b> et <b>pakistanais</b> qui avaient l'habitude de hocher la tête lorsque <i>je</i> leur posais des questions, <i>je pensais qu'ils</i> ne comprenaient pas ce que <i>je</i> leur demandais. <i>J'en ai donc parlé à un collègue qui m'a expliqué que hocher la tête signifiait en fait oui et pas le contraire.</i> C'est vrai que <i>je</i> me suis sentie <b>stupide</b> à propos de ce sujet. <i>J'ai donc décidé de m'intéresser davantage aux cultures des étudiants à qui j'enseigne.</i></p> <p>3. <i>Non, je ne pense pas.</i></p> <p>4. <b>Justement</b>, <i>je ne demande pas</i> aux apprenants de lever la main et j'essaie de faire en sorte que tout le monde participe. <b>Ce sera certainement les gens</b> qui viennent d'Amérique du Sud, qui est proche de la France, qui s'exprime facilement et <b>les étudiants</b> qui ont le plus de difficultés sont <b>les chinois</b>.</p> <p>5. <i>J'essaie d'être neutre et d'avoir un regard objectif sur les étudiants.</i></p> <p>6. <i>J'essaie toujours de mettre en valeur les cultures ou bien les nationalités des apprenants</i> pour pouvoir apprendre de leurs culture et de transmettre ma culture française aussi. Donc ça doit être quelque chose de volonté de la part de l'enseignant. <b>Il faudrait</b> que dans la formation initiale, les enseignant apprennent sur l'interculturel. <i>Je ne sais pas</i> mais c'est que, dans la formation des enseignants, ça devrait être obligatoire.</p> <p>7. La première règle dans ma classe est l'utilisation de <b>Vous</b>, cela rend tout le monde égal et assure le respect et la distance entre <b>les étudiants</b> et moi-même tout en maintenant l'autorité</p> <p>8. <b>Je suis pour</b> la méthode actionnelle. <b>Oui bien sûr, je</b> préfère le transactionnelle</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative</i> (Je ne dirais pas, je n'aime pas trop, . Non, je ne pense pas, je ne sais pas, je ne d e m a n d e p a s , i l s n e comprenaient pas)</p>
----	---	--

Adverbes d'opinion et énonciation, locutions adverbiales (Justement, Ce sera certainement C'est vrai que, en fait oui, Oui bien sur)

Pronoms personnels (je, ils, vous)

Valeur de 'il' dans 'il faudrait'

Valeur de 'vous',

**Valeur de nom (les étudiants, les gens, des apprenants, les chinois)**

**Verbes d'opinion**

(Je trouve que, je suis pour, je pense que)

**Adjective de comportement (-)**  
(Stupide)

**Eléments des malentendus**

(l'habitude de hocher la tête), altérité

P7

1. Oui, **je pense avoir** une compétence interculturelle suite à l'expérience que j'ai eue dans l'enseignement de groupes d'étudiants de cultures différentes tant à Paris qu'ici à Metz.

2. Il n'est pas facile d'identifier les malentendus, il y en a probablement eu mais **je n'ai jamais** vraiment fait attention surtout pendant les cours

3. **Je ne pense pas**, ce serait stéréotyper les étudiants, du moins à mon avis. En tant qu'enseignante, **je ne vois pas mes étudiants** comme provenant de telle nationalité ou de telle culture. **Je suis** là pour enseigner et j'espère le faire d'une manière correcte pour que les étudiants puissent suivre. S'ils ont des questions, ils sont libres de les poser.

4. J'ai tendance à choisir quelqu'un qui parle souvent parce que je sais que j'aurai une réponse, mais si c'est quelqu'un qui ne participe pas, je ne veux pas l'interroger moi parce que j'ai peur de la mettre mal à l'aise mais là **ce n'est pas** pour autant que **je vais** en cours. **A mon avis**, la différence entre les étudiants étrangers et les étudiants français est minime. Même au sein d'une classe homogène sans étudiants étrangers, on trouvera ceux qui sont **dynamiques** et qui prennent facilement la parole et ceux qui ne veulent ni lever la main ni répondre aux questions. Il m'arrive même à certains moments de poser des questions et que le silence s'installe. Donc, le problème n'est pas lié à la culture, mais peut-être à la nature de chaque étudiant.

5. **Je ne sais pas** si c'est possible de rester **neutre** ou **impartial**. Je trouve que ce n'est pas quelque chose de négatif de porter des jugements, ça peut être des jugements constructifs. **Je suis** consciente que dans mon rapport, surtout quand **je ne connais pas** encore les étudiants, **je suis** forcément biaisée. Les étudiants ont envie de parler mais **je suis** consciente du fait que j'ai tout un bagage dans ma tête au moment où j'arrive auprès d'étudiants que **je ne connais pas**. Je fais tout de même mon possible. **Je ne sais pas** si être **neutre** et **partial** est possible dans tous les cas. Il arrive donc parfois que des étudiants soient complètement différents de mes attentes, mais **je ne considère pas** cela comme un jugement de valeur.

6. **Je veux que les apprenants** se sentent à l'aise pour me parler. **Je tiens** à ce qu'ils se sentent le **plus-chaleureux** possible en cours et surtout je me rends compte depuis que je suis ici à Metz que, vu que les groupes sont plus petits aussi et que là aussi il y a des différences culturelles, je dois essayer de mettre en place un système qui est probablement différent des autres.

7. **Je suis** plus **ouvert** à l'interaction humaine, et surtout quand il s'agit de groupes qui sont **sympathiques**, qui se parlent, qui communiquent avec moi.

8. La méthode de communication, ça dépend parce que comme la grammaire c'est compliqué donc il faut linéaire, J'ai posé cette question et après **je l'ai** mise en ligne sur arche parce que ça me permet justement d'avoir **finalement** une base commune qui serait plus sur le modèle du savoir. En même temps, **je me** dis qu'**on** a un seul cours en présentiel et que c'est dommage de faire comme si on était toutes les mêmes et il faut, plutôt transactionnel.

*Expressions de la valeur négative*  
( je ne sais pas, je ne connais pas, je ne veux pas, je ne m'attendais pas, Je ne pense pas, il n'est pas facile, je n'ai jamais, de ne pas être, ce n'est pas, je ne vais pas, ne participe pas)

**Adverbes d'opinion et énonciation**,  
locutions adverbiales(probablement, vraiment, surtout, forcément, en tout cas, beaucoup plus, justement, finalement ,plutôt, probablement, peut-être, complètement , finalement)

**Pronoms personnels**(je, il, ils, on )

**Valeur de 'il'** impersonnel(il va y avoir, il faut)

**Valeur de nom** (Les étudiants, des étudiants, mes étudiants, chaque étudiant., les apprenants)

**Verbes d'opinion** (je sais que, je pense que, je pense avoir,A mon avis, Je veux que)

**Adjectifs du comportement:**  
(chaleureux, sympa, correcte, dynamiques, neutre, impartial, ouvert , sympathiques.)

**Eléments des malentendus**

P8	<p>1. <i>Je ne sais pas vraiment</i> comment répondre à la question, <i>je ne me suis jamais vraiment</i> demandé encore moins de réfléchir à la compétence interculturelle. <i>Je ne peux pas</i> vous donner d'explication, désolée.</p> <p>2. <b>Je pense qu'il y a les cas des malentendus quand il s'agit des blagues.</b> Ça c'est vraiment récurrent et <b>Je pense que</b> c'est là, je disais à <b>mes étudiants</b> et que <b>s'ils</b> arrivent à comprendre les blagues, qui est très difficile dans une langue étrangère, parce que ça implique aussi la culture et donc on comprend à apprendre quand c'est vraiment maîtriser. L'enseignement était un peu différent pour moi. <i>On ne s'occupe pas</i> du tout des aspects culturels, sauf qu'il y a toujours ces aspects culturels qui émergent malgré le fait qu'<i>on ne le veuille pas vraiment</i>.</p> <p>3. Donc, oui, <b>j'ai remarqué que</b>, par exemple, avec <b>les américains</b>, qu'il y a une différence, <b>surtout que</b> <i>je suis</i> du Maghreb, <i>je suis</i> plus <b>proche</b> de la culture francophone que de la culture anglophone, américaine. Du coup il y avait parfois des malentendus. J'étais surtout avec les italiens, <b>surtout les italiens</b> qui viennent du sud de l'Italie et j'ai remarqué aussi qu'il y a une différence culturelle entre <b>les italiens</b> qui viennent du sud et ceux qui viennent du nord concernant le point de convergence et de divergence entre <b>les tunisiens et les italiens</b>. C'est alors que moi, je dis que les malentendus c'était plutôt avec <b>des américains</b>, il y a une affinité entre les italiens du sud et les tunisiens à cause, je ne sais pas si <i>je dis</i> à cause au grâce à cette à l'emplacement de la Tunisie qui est très <b>proche</b> du sud et aussi parce qu'il y a beaucoup de tunisiens au Sud et beaucoup d'italiens en Tunisie.</p> <p>4. <b>j'ai remarqué que</b> les étudiants suédois et espagnols sont plutôt <b>extravertis</b>. Donc, <i>ils</i> s'expriment, <i>ils</i> prennent des initiatives facilement. <b>j'ai remarqué qu'</b>avec les espagnols, <i>ils</i> ont plutôt une manière d'apprendre un peu différente. <i>ils</i> préfèrent être dans l'interaction et préfèrent parler, <i>ils</i> sont plutôt comme <i>je disais tout à l'heure extraverti</i> donc <i>ils</i> préfèrent parler et interagir. Voilà, c'est plutôt les chinois qui sont plutôt <b>timides</b>. <i>ils</i> préfèrent ne pas parler en classe. <i>Je n'ai pas mal de colombiens</i> mais <i>ils</i> sont plutôt différent donc jusque-là, je n'ai pas vu un point commun entre eux et les autres, mais après c'est une seule fille et <b>j'ai remarqué que</b> cette étudiante n'est pas extravertie mais, pour cette deuxième question parce que je pense à ça aussi <b>les turcs</b>, j'avais oublié, donc, les turcs sont aussi <b>extravertis</b>.</p> <p>5. <b>Je pense que</b> dans les différents groupes, c'est ça, j'en ai une de chinois, <b>espagnol</b>, je ne me rappelle plus.</p> <p>6. Honnêtement, <i>je l'ai fait</i>, mais pas de manière <b>négative</b>. <i>Ce n'est même pas</i> à cause de la culture de l'étudiant mais de la personnalité ou du comportement de l'étudiant. <b>Quelques étudiants</b> sont parfois très <b>pénibles</b>. <i>Ils</i> veulent rendre les choses difficiles, mais il y a aussi <b>des étudiants très-sympas</b>. Tout dépend vraiment du groupe d'étudiants que <i>je reçois</i>. J'adapte ma façon d'agir en fonction des groupes que j'ai, c'est évident.</p> <p>7. <b>Proche</b>, mais pas très <b>proche</b>.</p> <p>8. Transactionnel.</p>
----	--

P9	<p><b>1.</b>Non, ça ne me dit rien</p> <p><b>2.</b>Bon, oui, je les écoute. Ça m'est arrivée avec <b>des étudiants chinois peut-être</b>. La plupart d'entre eux <i>ne participent pas trop</i>, donc je ne sais jamais si ils suivent ce que je leur demande ou pas. Un jour, j'ai donné des consignes pour un exposé et <i>ils ont fait quelque chose complètement différent</i>. Par contre, <i>ils</i> savent très bien écrire. Mais <i>ce ne sont que</i> quelques exemples. <i>Je vois beaucoup</i> d'étudiants lorsqu'ils font des exposés et discutent de leur culture. <b>Je dirais que</b> peut-être l'expérience que j'ai eue provient d'un manque dans la compréhension des consignes plutôt que de malentendus.</p> <p><b>3.</b>C'est oui et non pour moi, ça ne concerne pas la culture de la personne ou encore son pays d'origine, ça concerne plutôt le niveau de langue en cours.</p> <p><b>4.</b><i>Je</i> suis consciente que les situations varient selon les groupes d'étudiants, mais mon expérience m'a appris que si <i>je choisis</i> telle ou telle personne, <b>je sais que</b> j'obtiendrai la réponse. <b>Je sais aussi que</b> lorsque <i>je</i> pose une question, <b>les étudiants luxembourgeois</b> ont généralement les bonnes réponses, <i>mais ne répondent pas forcément</i>. <b>Je sais aussi que</b> les luxembourgeois en général, <i>ils</i> arrivent au cours la première fois, et après <b>je sais qu'</b>ils viendront uniquement à la fin pour voir comment se déroulera l'examen.</p> <p><b>5.</b>Peut-être que <i>je suis partial</i> envers <b>certaines étudiants</b>.</p> <p><b>6.</b> Avec l'expérience, j'ai certainement appris à mieux comprendre <b>mes étudiants</b> et leurs différences culturelles. <b>Ces étudiants</b> sont comme moi, et je dois leur faire sentir qu'<i>ils</i> sont tous égaux. Si je fais ça, c'est parce que je me dis qu'il n'est sans doute pas correct de faire la différence entre tous ces étudiants.</p> <p><b>7.</b> C'est <b>proche</b> avec <b>mes étudiants</b>, <b>je veux qu'</b>ils sachent, que, <i>s'ils ont</i> un problème, <i>ils</i> peuvent venir m'en parler, ou <i>s'ils</i> veulent poser des questions. C'est dans ce sens que je parle.</p> <p><b>P9:</b> Vu que je consacre le plus de temps à aider <b>les étudiants</b> dans leur préparation des exposés et discussions. Pour moi, c'est le modèle transactionnel.</p>	<p><b>Expressions de la valeur négative</b> (ça ne me dit rien, ce n'est pas lié, ce ne serait pas, ne participent pas non plus, ils n'ont pas compris, ne répondre pas)</p> <p><b>Adverbes d'opinion et énonciation, locutions adverbiales</b>(Peut-être que, donc, pour la plupart, trop, beaucoup, généralement, forcément, uniquement, certainement, Pour moi,)</p> <p><b>Pronoms personnels</b>(je, ils, elle)</p> <p><b>verbes d'opinion</b></p> <p>(Je trouve que, je sais que, je veux que; <b>Je dirais que</b>)</p> <p><b>Valeur du nom</b> (certains étudiants, des étudiants chinois, les étudiants + luxembourgeois, mes étudiants, les luxembourgeois, mes étudiants, ces étudiants)</p> <p><b>A d j e c t i f s</b>      <b>d u comportement</b>(proche-)</p> <p><b>Eléments des malentendus</b>(-)</p>
----	---	--

P10	<p>1. <b>Je pense que</b> j'ai la compétence interculturelle. <u>Je</u> pourrais dire par expérience mais <u>je ne peux pas vraiment</u> dire ce que cela signifie.</p> <p>2. <b>En effet</b>, un malentendu s'est produit une fois, quand je donnais des cours à <b>des étudiants allophones</b>. <u>Je disais souvent</u> <u>en cours</u> 'pas de soucis', ça ne m'a jamais traversé l'esprit que je le disais aussi souvent, mais <u>ils</u> <u>entendaient pas</u> de saucisses, ce sont des petits trucs comme dans l'exemple que je viens de donner : <u>ils</u> <u>pensent</u> en anglais mais ça n'a pas le même sens, dans ce cas ils n'ont pas bien compris le mot.</p> <p>3. <i>Je ne veux pas</i> parler de culture mais il y a autre chose. Comment vous expliquez la différence entre <b>un garçon</b> et une fille, un homme et une femme ? C'est une question intéressante que <b>j'ai remarquée</b> au cours de mes dernières années en tant qu'enseignant à l'éducation nationale. <b>Je pense que</b> pour comprendre la culture ou le comportement, il sera nécessaire de prendre <u>également</u> en compte la question du genre. C'est ce qui se passe aussi dans nos universités.</p> <p>4. <i>Ça, je ne sais pas</i>. <i>Je n'ai jamais vraiment</i> fait attention à ces choses-là.</p> <p>5. Pas du tout, je réponds à tous <b>mes étudiants</b> de la même façon. <i>Je ne montre pas</i> de préférence ni ne porte de jugement.</p> <p>6. J'adapte mon comportement en fonction des personnes qui m'entourent. Ou <b>des étudiants</b> si vous voulez.</p> <p>7. <b>Proche</b>. Pour connaître la culture de <b>vos étudiants</b>, il est pour moi normal de garder un lien proche.</p> <p>8. <b>Je préfère</b> la méthode actionnelle, vous auriez dû en parler aussi. Si je devais choisir entre les deux, <u>je dirais</u> la méthode transactionnelle.</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative</i> (je ne peux pas, il n'ont pas bien compris, je ne veux pas, Je ne montre pas, ni ne porte de jugement.)</p> <p>Adverbes d'opinion et énonciation, locutions adverbiales(vraiment, en effet, souvent, également)</p> <p><u>Pronoms personnels</u>(je, ils) Valeur de 'il' dan il faudra</p> <p><b>Valeur du nom</b>(des étudiants allophones, des personnes, mes étudiants, un garçon, une femme, vos étudiants)</p> <p><b>Verbes d'opinion</b> (Je suis pour, je pense que, j'ai remarqué que, Je préfère)</p> <p><b>A d j e c t i f s      d u comportement</b>(proche)</p> <p><b>Eléments des malentendus:</b> pas de soucis vs pas de saucisses, (linguistique), genre.</p>
-----	--	--

P11	<p>1. <u>Je</u> peux dire que j'ai une compétence interculturelle car j'enseigne dans un contexte multiculturel et j'ai interagi avec des personnes de différentes cultures dans ma vie sociale. <u>D</u>e plus, la plupart de <b>mes étudiants</b> sont des étrangers.</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative</i> (je ne peux pas, je ne veux pas, je ne sais pas, ne parle pas beaucoup, Non, je ne porte pas)</p>
	<p>2. <u>Oui</u> <b>il</b> y a des cas de malentendus par exemple, <u>J</u>'ai donné rendez-vous à certains de mes étudiants à douze heures mais ils sont venus à deux heures de l'après-midi, <u>il</u> y a beaucoup d'autres cas certains en raison de différences culturelles mais la plupart sont liés à des difficultés linguistiques, telles que les prononciations.</p>	<p><b>Adverbes d'opinion et énonciation, locutions adverbiales</b>(de plus, du coup, mais encore une fois, plutôt, , oui, surtout)</p>
	<p>4. Alors, j'ai donc <b>des étudiants de différentes nationalités</b>, mais <u>du coup</u>, <b>certains</b> du département de FLE où j'ai 2 heures par semaine, c'est le 1er groupe avec la majorité <b>des étudiants étrangers</b> du programme Erasmus. La nationalité principalement présentée est constituée d'<b>étudiants colombiens</b> et d'<b>étudiants chinois</b> mais nous avons aussi <b>une canadienne, une israélienne, une italienne, une espagnole, une afghane, une allemande</b>, quelques <b>dames d'Afrique du nord et de la Turquie</b></p>	<p><b>Pronoms personnels</b>(je, ils)</p>
	<p><b>Je pense que</b> les étudiants de l' Amérique du Sud comme <b>les colombiens</b> s'expriment facilement, <u>mais</u> <u>encore une fois</u>, j'en ai un qui est plutôt <b>calme</b> et qui <u>ne parle pas beaucoup</u> donc <u>je ne peux pas</u> généraliser. Aussi, j'ai remarqué parmi <b>mes étudiants</b> que <b>les asiatiques</b> ont un peu de difficultés <u>surtout</u> à l'oral <u>je ne sais pas</u> si <b>timide</b> , mais encore <u>je ne veux pas</u> généraliser.</p>	<p><b>Valeur du nom</b> (des, d', certains étudiants, mes étudiants, certains, étudiants étrangers, étudiants+ colombiens, chinois, russes, les asiatiques, une+ canadienne, israélienne, espagnole, afghane, dames de l'Afrique du Nord et la Turquie, femmes)</p>
	<p><b>Je pense aussi que</b> <u>l'âge</u> de l'<b>étudiant</b> est important.</p>	<p><b>Verbes d'opinion</b> (Je pense que, j'ai remarqué que)</p>
	<p>La façon dont j'interagis avec les étudiants plus âgés, certains âgés de 40 à 60 ans, est légèrement différente de celles entre 19 et 23,24 ans, qui sont la majorité <b>des étudiants</b>.</p>	<p><b>Adjectifs du comportement</b>(Timide, calme)</p>
	<p>4. <u>J</u>essai d'écouter le plus possible et d'avoir le plus d'échange possible. Mes approches là-bas dans cette dynamique pour le cours c'est à cause des <b>étudiants russes</b>, j'en ai deux et <u>ils</u> préfèrent écouter que de parler, alors j'essaie de les engager dans des discussions.</p>	<p><b>Eléments des malentendus</b>(J'ai donné rendez-vous à certains de mes étudiants à douze heures mais ils sont venus à deux heures de l'après-midi, il y a beaucoup d'autres cas certains en raison de différences culturelles mais la plupart sont liés à des difficultés linguistiques telles que les prononciations)</p>
	<p>5. <u>Non, je ne porte pas</u> de jugement.</p>	
	<p>6. <u>D</u>u coup, j'ai <b>8 femmes</b> qui sont en classe et <b>J</b>'ai <b>remarqué que</b>, <u>surtout</u> dans les discussions individuelles, mon approche est différente <u>je suis plus conscient</u> des gestes que <u>j'utilise</u> et <u>des questions</u> que <u>je pose</u> par exemple, en particulier certaines étudiantes qui sont plus <b>timide</b>.</p>	
	<p>7. Proche.</p>	
	<p>8. Transactionnel</p>	

P12	<p>1. <b>Je sais que</b> cette compétence a quelque chose à voir avec les différentes cultures. <u>On</u> peut dire que je possède cette compétence parce que, depuis vingt cinq ans, j'enseigne à des groupes d'étudiants très divers et j'ai beaucoup appris sur ces groupes et leurs cultures en écoutant ce qu'ils me disent.</p> <p>2. C'est une question délicate. Il y a peut-être eu des situations de malentendus, mais <i>je ne pense pas</i> en connaître une en particulier. <i>Je ne prête pas beaucoup</i> d'attention à cela.</p> <p>3. <b>Mes groupes</b> précédents et ceux que j'ai maintenant sont très différents. Pourtant, même <b>les étudiants</b> d'une même culture peuvent être très différents. <i>Je ne sais pas</i></p> <p>4. Tout dépend aussi de la personne. Ça n'a rien à voir avec la culture. Ou alors, oui, les filles aussi, il y a <b>des filles qui ne participent pas</b> beaucoup aux discussions, elles peuvent être <b>timides</b> ou <b>simplement ne pas</b> avoir l'habitude de parler devant leurs camarades de classe. <i>Je ne pense toujours pas</i> que ce soit une question de culture.</p> <p>5. <i>Pas</i> explicitement mais dans ma tête, oui.</p> <p>6. C'est vrai, à plusieurs égards. Ce que j'ai appris le plus, c'est à les écouter.</p> <p>7. <b>Proche</b>. Ça me permettre de mieux connaître <b>mes étudiants</b>.</p> <p>8. Transactionnel.</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative</i> (Je ne pense pas, Je ne prête pas, Je ne sais pas, qui ne participent pas, ne pas.)</p> <p>Adverbes d'opinion et énonciation: locutions adverbiales(de plus, du coup, mais encore une fois, plutôt, , oui, surtout, beaucoup, peut-être, toujours, simplement, explicitement, C'est vrai.)</p> <p><u>Pronoms personnels</u>(je, ils, on)</p> <p><b>Valeur du nom</b> (Mes groupes, les étudiants, des filles, mes étudiants. )</p> <p><b>Verbes d'opinion</b> (Je pense que, j'ai remarqué que, Je sais que)</p> <p><b>Adjectifs du comportement</b>(Timide, calme)</p> <p><b>Eléments des malentendus</b>(</p>
-----	--	---

P13	<p>1. Un grand nombre de chercheurs parlent aujourd'hui de compétence interculturelle. C'est plus en didactique qu'en sociolinguistique. J'ai vécu dans plusieurs pays, <b>je parle</b> plusieurs langues et dans mes expériences précédentes à Paris. J'ai eu beaucoup de groupes différents sur le plan culturel. C'est une compétence que les enseignants sont certainement tenus d'acquérir dans le cadre de leur formation.</p> <p>2. <b>Ça non.</b> C'est quoi exactement les malentendus ? je ne crois pas avoir eu de problèmes avec <b>mes étudiants</b>.</p> <p>3. <b>Je ne sais pas</b> comment répondre à ça. Oui, peut-être, mais en quoi cette question est-elle importante dans votre travail ? Ce n'est pas facile de répondre à certaines de ces questions.</p> <p>4. <b>Je ne veux pas</b> juger les autres, mais, par expérience, je pourrais dire <b>les étudiants chinois</b>.</p> <p>5. Non</p> <p>6. <b>Non, je ne pense pas</b></p> <p>7. Ça dépend avec les contextes.</p> <p>8. Oui, transactionnel</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative</i> (non, Je ne sais pas, Je ne veux pas,Ce n'est pas , Non, je ne pense pas )</p> <p>Adverbes d'opinion et énonciation, locutions adverbiales(beaucoup, certainement, exactement, Oui, peut-être,)</p> <p><u>Pronoms personnels</u>(je, ils)</p> <p><b>Valeur du nom</b> (mes étudiants, les étudiants chinois )</p> <p><b>Verbes d'opinion</b> (-)</p> <p><b>Adjectifs du comportement</b>(Timide, calme)</p> <p><b>Eléments des malentendus</b>(</p>
-----	---	---

E3	<p><u>Je</u> suis américain..<u>je</u> parle deux langues l'anglais et un peu français. <u>Je</u> donnerai la note de 5 sur 10 pour <b>les professeurs</b>. <u>Je</u> disais récemment à quelqu'un ce que <u>nous</u> avions quand j'étais là-bas au département il y a trois ans, <b>le professeur</b> <u>vous</u> donnerait la possibilité de faire une présentation. Et donc <u>elle</u> voudrait dire..., J'aurais aimé <i>qu'elle ne dise pas</i> d'options. <u>Elle</u> assignerait des gens, d'accord, la semaine prochaine. Donc <u>vous</u> faites, veuillez faire une présentation sur bla, bla, bla. Et à chaque fois, <i>personne n'avait préparé</i>. Et je n'arrêtai pas de dire à mon mari <u>je</u>, quand je rentrais à la maison. Si <b>le professeur</b> m'avait dit de faire quelque chose et quand elle m'a dit de le faire, <u>je</u>, <u>tu</u> ferais mieux de croire que j'ai passé ce weekend à pratiquer et à assembler un PowerPoint et <i>je ne pouvais pas</i> croire que <b>les gens</b> ne suivaient pas la demande du <b>professeur</b>. Mon comportement c'est très "américain" la culture Oui. Mais <b>je pense que</b> c'est aussi moi aussi parce que <u>je suis bruyante</u> et moi. Ouais, <b>je pense que</b> oui. J'ai beaucoup d'énergie. Et donc <i>je ne suis tout simplement pas</i> «typiquement» français. Et donc <b>je pense que</b> pour cette raison, <b>je pense que</b> <b>les gens</b> disent, Oh, elle est très américaine. définitivement la méthode transactionnelle</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative:</i> ne..pas, personne,   <b>Adverbes d'opinion</b>, locutions adverbiales: très, aussi, typiquement, tout simplement  <b>Pronoms personnels:</b> Je, tu, nous, vous  <b>Valeur de nom</b> Les professeurs, le professeur, les gens  <b>Verbs/expression d'opinion</b> je pense que, <b>Adjectif de comportement</b> bruyante,  <b>Elements des Malentendus</b></p>
----	---	---

E4	<p>Moi, <u>je</u> suis chinois, <u>je</u> parle cinq langues. J'ai un niveau C1 <u>peut-être</u> en français. <b>Je préfère</b> Linéaire pour la grammaire <b>je trouve que pour moi</b> c'est une bonne méthode mais pour le cours oral il faut transactionnelle ,interactions...<b>Je pense que</b> pour <b>mes professeurs</b>, <b>elles préfèrent les étudiants</b> qui parlent ,qui aiment s'exprimer ,<u>toujours</u> <b>polis</b> même si <i>ils ne sont pas de 'bons élèves'</i>. Ici <b>mes profs</b> préfèrent ceux qui ont un bon niveau, ceux qui n'ont pas un bon niveau préfère être silent. Moi, <b>c'est parce que pour les chinois</b> <u>on</u> <u>n'aime pas trop</u> montrer ce qu'<u>on</u> connaît, c'est culturelle. <b>Pour moi</b> les malentendus sont liés à la prononciation. Il y a une fille qui a une fois éternué et le <b>professeur</b> à dit à te souhaite, <i>j'avais pas compris</i> donc j'ai dit <b>au professeur</b> que <i>je n'avais pas compris</i> et j'ai <b>remarqué que</b> sur le visage de <b>mon professeur</b> que <u>elle</u> était blessé <b>parce que</b>, <u>elle attendait une interaction</u> mais <i>personne ne</i> voulait répondre aux questions..Oui, c'était nouveau pour moi, un peu bizarre <b>mais c'est malentendu à cause de la culture</b>. <b>Moi personnellement</b>, je suis active mais en classe mais <u>on</u> <u>ne sait pas</u> comment répondre, comme les autres chinois <u>on pensait que</u> répondre trop aux questions c'est mal vu. Comportement? <b>Je peux dit que</b> c'est les deux, la culture et aussi les caractéristiques individuels. Pour les questions facile <b>je préfère</b> de ne pas parler parce que si je parle les autres vont <b>penser que</b> je suis <b>chiant</b> ou <b>hypocrite</b> que je suis la pour montrer mon talent. ça dépend, il y a <b>des professeurs</b> qui sont assez <b>proche</b> mais certains sont <b>strict</b>, préfère de garder le distance. Mais Ici <b>les profs</b> en général sont plus <b>proche</b> que en chine...</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative:</i> ne...pas, personne ne,</p> <p><b>Adverbes d'opinion, locutions adverbiales:</b> peut-être, toujours, personnellement,</p> <p><b>Pronoms personnels:</b> je, elles, ils, on, elle,</p> <p><b>Valeur de nom</b> mes professeurs, mes profs, le professeur, mon professeur, des professeurs, les profs</p> <p><b>Verbs/expression d'opinion</b> Je préfère, je trouve que, pour moi, Je pense que, elles préfèrent, c'est parce que pour les chinois, Pour moi, remarqué que, Je peux dit que,</p> <p><b>Adjectif de comportement</b> Polis, bon, chiant, hypocrite, strict, proche</p> <p><b>Elements des Malentendus</b></p>
----	---	--

E5	<p>Chinois. <i>Je n'ai pas</i> d' exemples pour des malentendus. <i>Je n'aime pas</i> parler parce que en chine <i>on</i> avait pas beaucoup de situations à l'oral. C'est l'habitude. <b>Les professeurs</b> sont <b>proches</b> en France. La culture parce que <b>je pense que</b> nous sommes un peu <b>modeste</b> ou <b>discret</b> que les français. Peut-être, aussi la personnalité, <i>je suis</i> un peu <b>timide</b> avec les étrangers mais avec mes amis chinois <i>je ne suis pas du tout timide</i>.</p> <p>10 sur 10. Transactionnelle.</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative:</i> ne...pas,</p> <p><i>Adverbes d'opinion, locutions adverbiales:</i> Peut-être, aussi,</p> <p><i>Pronoms personnels:</i> Je, on</p> <p><b>Valeur de nom</b> Les professeurs,</p> <p><b>Verbs/expression d'opinion</b> Je pense que,</p> <p><b>Adjectif de comportement</b> Proche,</p> <p><b>Elements des Malentendus</b></p>
E6	<p>Je m'appelle E6 et je suis Chinois. <b>Pour moi</b> la note de 5 parce que <b>certains professeurs</b> sont facile à comprendre mais certains les cours sont difficiles à suivre. Non, pas de malentendu, <b>c'est moi</b> qui entendre mal c'est pourquoi <i>je dessine</i> quand <i>je n'arrive plus</i> à suivre et j'enregistre les cours pour plus tard dans ma chambre. Non, <i>je n'aime pas</i> parler en classe, ça fait peur quand <i>je n'ai pas</i> la bonne réponse. Beaucoup, à cause de la culture. Transactionnelle.</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative:</i> ne...plus, ne...pas,</p> <p><i>Adverbes d'opinion, locutions adverbiales:</i> Non,</p> <p><i>Pronoms personnels :</i> je,</p> <p><b>Valeur de nom</b> certains professeurs,</p> <p><b>Verbs/expression d'opinion</b> Pour moi, c'est moi,</p> <p><b>Adjectif de comportement</b></p> <p><b>Elements des Malentendus</b></p>

E7	<p>Je suis d'origine chinois. Je parle aussi un peu anglais et allemand. <b>Je pense</b> avoir peut-être un niveau C1 en français. <b>Je trouve que les professeurs</b> sont plus <b>sympa</b> ici qu'en Chine mais pas tous. Certains sont <i>je ne sais pas</i> si on peut dire <b>froids</b> ou <b>distant</b>, par exemple XXX lui me fait peur, <i>je ne comprends rien</i> du tout.</p> <p><b>Je pense qu'ici</b> la plupart <b>des professeurs</b> préfèrent <b>les étudiants</b> qui parlent beaucoup, mais certains d'entre <u>nous</u> <i>ne peuvent pas</i> parler beaucoup parce que <i>ce n'est pas bien, pas respectueux</i>. <b>Peut-être que</b> <i>je ne veux pas</i> montrer ce que je sais, de cette façon, je suis tranquille. <i>Je n'ai jamais levé la main</i>, mais <b>les professeurs</b> <i>ne me demandent jamais</i> de parler. Peut-être, <b>pensent-ils que</b> <i>je ne comprends pas</i>? Mais ça va, <i>je demande à</i> mon ami XXX de m'expliquer quand <i>je ne comprends pas</i> ou que je vérifie des informations sur Internet. <b>Je préfère que les professeurs</b> utilisent la méthode linéaire d'abord pour nous faire comprendre et transactionnelle après <b>surtout</b> pour les cours de grammaire.</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative:</i> ne...pas, ne...rien, ne ...jamais,</p> <p><del>Adverbes d'opinion, locutions adverbiales:</del> peut-être, surtout</p> <p><u>Pronoms personnels</u> :je, on, nous, ils,</p> <p><b>Valeur de nom</b> Les professeurs, des professeurs,</p> <p><b>Verbs/expression d'opinion</b> Je pense, je pense que, Peut-être que, je préfère que</p> <p><b>Adjectif de comportement</b> Sympa, froid, distant,</p> <p><b>Elements des Malentendus</b></p>
----	---	--

E8	<p><u>Je</u> suis de la Chine. <u>J'ai</u> appris le français d'abord à Lyon et après <u>ici</u> à Metz. <b>Je pense</b> avoir un bon niveau en français, <u>je</u> dirai C1. Moi, <b>je préfère</b> la communication, c'est transactionnelle parce que <u>je</u> crois que, l'échange, pour apprendre une langue c'est très-important, si c'est en chine, c'est toujours <b>les professeurs</b> qui connaissent tout et beaucoup écrit. <b>Les étudiants</b> ne peuvent pas <u>parler</u> parce que <u>on</u> n'a pas beaucoup <u>travaillé</u> l'orale. <u>On</u> a toujours les examens de la compréhension écrite de la production écrite et la grammaire. Ça dépend avec <b>les professeurs</b>, certains montrent leur préférences pour <b>certaines étudiants</b> comme en Chine. <u>Ici</u>, <b>Je crois que</b> il n'y a pas de <b>professeurs</b> qui montrent très-clairement les préférences mais il y a <b>certaines professeurs</b> qui quand <u>ils</u> ont posé de questions, toujours, ils choisissent ceux qui peut-être, avaient le bon niveau de français. Pour le malentendu, <u>Je</u> me souviens d'un truc, <b>je crois que</b> c'est important pour toi parce qu'en Chine comme tu as dit l'autre fois pendant la réunion que les Chinois ne montrent pas beaucoup et ça dans mon apprentissage presque tous <b>les étudiants</b> le font. <u>On</u> avait ce genre de problème quand <u>ils</u> ont des questions, <u>ils</u> ne les posent pas, tu attends toujours <b>le professeur</b> à te demander, est-ce que vous avez bien compris de tout ce qu'on a dit, oui oui, on a bien compris. c'est pour moi culturel, aussi le system d'éducation.</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative:</i></p> <p><b>Adverbes d'opinion</b>, locutions adverbiales: Très, ici, peut-être, aussi, <b>Pronoms personnels</b>: je, on, ils</p> <p><b>Valeur de nom</b> Les professeurs, certaines professeurs, le professeur,</p> <p><b>Verbs/expression d'opinion</b> Je pense, je préfère, je crois que,</p> <p><b>Adjectif de comportement</b></p> <p><b>Elements des Malentendus</b></p>
----	--	---

E9.	<p><u>Je</u> suis <u>aussi</u> Chinois. Comme XXX a dit, c'est vrai, <u>nous</u>, <u>on nous</u> a appris que c'est important de rester <b>modeste</b>. <u>De ne pas se montrer</u> trop auprès des autres parce qu'<u>ils</u> peuvent se sentir mal. Ou, <b>les professeurs peuvent penser qu'on gène</b>. Mais moi, en master, j'étais comme ça, mais, maintenant en doctorat, <u>je</u> suis plus <b>confiante</b> et <u>je</u> m'expriment <u>ouvertement</u>. C'est les deux, La culture mais <b>pour moi</b>, c'est <u>aussi</u> la caractéristique individuelle. Par exemple, moi je parle beaucoup, mais XXX est un peu <b>timide</b>. Peut-être aussi, parce que <u>je</u> travail aujourd'hui dans un restaurant et du coup, <u>je</u> vois les choses <u>différemment</u>. ça dépend, <u>je</u> note 5 sur 10 parce que j'ai eu des bons expériences et des pas si bons expériences. J'ai des cas de malentendus mais <u>je ne veux pas</u> en parler, mes amis chinois les savent... <u>Je préfère</u> transactionnelle parce que comme <u>tu</u> as dit, il y a un échange entre <b>professeur</b> et <b>étudiant</b>.</p>	<p><b>Expressions de la valeur négative:</b> ne...pas,</p> <p><b>Adverbes d'opinion, locutions adverbiales:</b> aussi, peut-être,</p> <p><b>Pronoms personnels:</b> Je, nous, on, ils, tu,</p> <p><b>Valeur de nom</b> Les professeurs</p> <p><b>Verbs/expression d'opinion</b> c'est vrai, peuvent penser qu'on gène, pour moi, Je préfère</p> <p><b>Adjectif de comportement</b> Modeste, confiante, timide,</p> <p><b>Elements des Malentendus</b></p>
E10	<p><u>Je</u> viens du Kenya. Je suis <b>étudiante</b> mais aussi <b>enseignante</b> au Kenya. En France, je veux dire dans mon département et aussi ma directrice de thèse sont tous très <b>sympa</b>. <u>Je n'ai pas</u> eu de problème. C'est <u>aussi</u> à cause de mon âge. <u>Chaque fois que je reviens en France</u>, mes oreilles ne sont plus habitué donc, il y'a des choses que <u>je ne comprends pas</u> toute de suite mais, après quelques temps <u>ça va</u>. <u>J'ai remarqué que</u> les français en général parlent trop vite. Ça peut expliquer les malentendus n'est-ce pas? Je note 10, ou <u>peut-être</u> 9, <u>ils ne sont pas</u> non plus parfait. C'est les deux, la culture et <u>aussi</u> la caractéristique individuelle. <u>Je choisis</u> transactionnelle mais parfois c'est <u>aussi</u> important d'utiliser la méthode linéaire. <u>À mon avis</u>, ça dépend avec le niveau d'étudiant et du sujet.</p>	<p><b>Expressions de la valeur négative:</b> ne ...pas,</p> <p><b>Adverbes d'opinion, locutions adverbiales:</b> très , aussi, Peut-être,</p> <p><b>Pronoms personnels:</b> ils, je,</p> <p><b>Valeur de nom</b> Enseignante,</p> <p><b>Verbs/expression d'opinion</b> J'ai remarqué que, à mon avis,</p> <p><b>Adjectif de comportement</b> sympa</p> <p><b>Elements des Malentendus</b></p>

E 11	<p>Kenyan. Même si <u>je n'ai pas</u> passé beaucoup de temps dans les classes de FLE, <b>je peux dire que</b> les professeurs sont très gentils. Ils écoutent et sont prêts à guider quelqu'un qui a besoin de leur aide sans se plaindre ou <u>vous faire sentir idiot</u>. Donc, <u>je note 10</u>. Des quelques séances que j'ai eues, j'ai essayé de participer en classe, <u>je n'étais pas aussi active que</u> les autres parce que <u>je suis naturellement une personne réservée et polie</u>. Aussi à cause de la difficulté à comprendre certaines choses <u>surtout quand le professeur parle vite</u>. Mon comportement n'est pas dû à la culture parce que c'est compliqué de parler de culture au Kenya à cause des tribus, mais à des caractéristiques individuelles. Il y a eu des malentendus uniquement parce que <b>le professeur parlait très vite</b>, mes oreilles n'étaient pas encore habituées au français que vous connaissez après être venu du pays. <b>Je préfère que les professeurs</b> utilisent la méthode transactionnelle parce que je sens que je peux participer et échanger des idées, mais dans un but de communication.</p>	<p><b>Expressions de la valeur négative:</b> ne...pas,</p> <p><b>Adverbes d'opinion, locutions adverbiales:</b> très, surtout,</p> <p><b>Pronoms personnels:</b> Ils, vous, je,</p> <p><b>Valeur de nom</b> les professeurs, le professeur,</p> <p><b>Verbs/expression d'opinion</b> je peux dire que, Je préfère que</p> <p><b>Adjectif de comportement</b> gentils, réservé, poli,</p> <p><b>Elements des Malentendus</b></p>
E12	<p><u>Je suis</u> italien/tunisien. En français <u>je suis</u> débutant. J'aime <b>les professeurs</b>, <u>iei, ils</u> sont très <b>sympa</b>. Pour la note, 9 sur 10. <u>Je n'ai pas</u> eu des cas de malentendus mais, la difficulté que j'ai avec la langue française est sur les <b>prononciations</b>. En italien, <u>on</u> prononce le mot entier mais en français, la plupart des terminaisons <u>ne se prononcent pas comme celles se terminant par -ant comme intéressante et que je trouve difficile en parlant</u>. Je n'ai pas de niveau, <u>on</u> peut dire j'ai un niveau A2. <b>Je pense que</b> les professeurs sont <b>proche</b>. Mon comportement, je dirai 80% personnalité et 20% la culture, donc les deux. Habituellement je parle beaucoup parce que <u>je suis curieux</u> et <b>c'est vrai que</b> je utilise pas mal de gestes, c'est peut-être mon côté italien, c'est culturel mais en Tunisie <u>aussi</u> parce que là bas, <b>les gens</b> sont très proches et amicaux. <b>Je pense</b> la méthode transactionnelle sans doute.</p>	<p><b>Expressions de la valeur négative:</b> ne..pas,</p> <p><b>Adverbes d'opinion, locutions adverbiales:</b> ici, très, peut-être, aussi,</p> <p><b>Pronoms personnels:</b> ils, on,</p> <p><b>Valeur de nom</b> les professeurs ici</p> <p><b>Verbs/expression d'opinion</b> Je pense que, c'est vrai que,</p> <p><b>Adjectif de comportement</b> sympa, proche, curieux</p> <p><b>Elements des Malentendus</b></p>

E13	<p>Je suis colombien, je suis en train d'apprendre le français mais c'est grâce à l'espagnol que je comprends un peu. La grande difficulté c'est avec les prononciations par exemple 'Que' en français, différent de l'espagnol, aussi avec les voyelles, par exemple 'sous' et 'sur'. C'est difficile de ne pas penser en espagnol. Malentendu? Peut-être que les enseignants parlent très vite, je n'ai pas un très bon niveau. Je donne note de 8. En Colombie les enseignants sont plus chaleureux, iei non, mais iei ils sont aussi sympathique mais j'ai peur de les parler. Mon comportement en classe? Je participe un peu. C'est culturel mais aussi personnalité parce que <u>je ne peux pas</u> parler beaucoup et moi j'aime parler. C'est le problème avec le français. <b>Je préfère</b> transactionnelle. Ici les enseignants <u>ne sont pas très proche</u> mais très gentils.</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative:</i> ne...pas,</p> <p><b>Adverbes d'opinion, locutions adverbiales:</b> aussi, peut-être, ici, très,</p> <p><b>Pronoms personnels:</b> je,</p> <p><b>Valeur de nom</b> les enseignants,</p> <p><b>Verbs/expression d'opinion</b> Je préfère,</p> <p><b>Adjectif de comportement</b> chaleureux, sympathique, gentils, proche.</p> <p><b>Elements des Malentendus</b></p>
E14	<p>Je suis colombien, <b>Je pense que</b> les professeurs, <u>ils</u> sont très sympathique. <b>Pour moi</b>, je note 10. J'aime les professeurs et apprendre le français. Non, pas de malentendus. <b>Les français parlent beaucoup vite</b> mais, je comprends. Si je ne comprends pas, je demande le professeur. <b>Moi je pense que</b> la culture est fort et <u>je suis</u> comme ça à cause de la culture. J'aime parler avec tout le monde, sourire, être bien. Moi, c'est transactionnelle.</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative:</i> très,</p> <p><b>Adverbes d'opinion, locutions adverbiales:</b> Non,</p> <p><b>Pronoms personnels:</b> Je, ils</p> <p><b>Valeur de nom</b> les professeurs, le professeur,</p> <p><b>Verbs/expression d'opinion</b> Je pense que, Pour moi,</p> <p><b>Adjectif de comportement</b> sympathique,</p> <p><b>Elements des Malentendus</b></p>

E15	<p><u>Je suis colombien, tous mes professeurs</u> sont très <b>gentils</b>, mais <u>je ne suis pas</u> en France pour longtemps. J'apprends encore le français 10 sur 10. <u>Je n'ai pas</u> de malentendus. <b>Je pense que</b> la culture. <b>Pour moi</b>, j'aime la méthode transactionnelle parce que je veux apprendre à parler le français, et avec cette méthode <b>le professeur</b>, il va me faire parler.</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative:</i> ne pas,</p> <p><del>Adverbes d'opinion, locutions adverbiales:</del> très,</p> <p><u>Pronoms personnels</u> : Je, il,</p> <p><b>Valeur de nom</b> mes professeurs, le professeur,</p> <p><b>Verbs/expression d'opinion</b> Je pense que, pour moi,</p> <p><b>Adjectif de comportement</b> gentils,</p> <p><b>Elements des Malentendus</b></p>
E16	<p><u>Je suis israélienne. Je trouve que les professeurs</u> ici sont <b>gentils</b> et qu'<u>ils</u> prennent le temps de connaître notre culture. Je note 10. J'aime beaucoup les ateliers à Media langue, <b>je pense que</b> mon comportement en classe est à cause des caractéristiques individuelles car j'ai une personnalité réservée, donc, pas la culture. <b>Je préfère que les enseignants</b> utilisent la méthode transactionnelle</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative:</i></p> <p><del>Adverbes d'opinion, locutions adverbiales:</del> ici,</p> <p><u>Pronoms personnels</u>: Je, ils,</p> <p><b>Valeur de nom</b> les professeurs, les enseignants</p> <p><b>Verbs/expression d'opinion</b> Je trouve que, je pense que,</p> <p><b>Adjectif de comportement</b> Gentils, réservée,</p> <p><b>Elements des Malentendus</b></p>

E17	<p><u>Je</u> viens de Tunisie, <u>Je</u> suis <b>extravertis</b>, <u>je sais que</u> <u>je</u> suis bavard et j'aime exprimer mes sentiments. C'est beaucoup culturel, <u>Je pense qu'en</u> général, <b>les gens</b> de mon pays sont <b>extravertis</b> et parce que <u>nous</u> avons une culture du partage et que <u>nous</u> aimons <u>nous</u> exprimer, mais sans blessé les sentiments des autres. <u>Je ne peux pas</u> généraliser, mais <u>je trouve que</u> <b>des professeurs</b> <u>ici</u>, très sympa par rapport à mon ancienne université. Mais encore une fois, <u>je ne peux pas</u> parler pour tout le monde, <u>j'ai aussi</u> mes préférences. Je note 9 sur 10. <i>Personne</i> n'est parfait. J'aime bien quand <u>ils</u> utilisent la méthode transactionnelle car cela nous permet aussi de <u>nous</u> exprimer et de partager nos idées.</p>	<p><b>Expressions de la valeur négative:</b> ne...pas, personne ne,</p> <p><b>Adverbes d'opinion, locutions adverbiales:</b> Ici, très, aussi,</p> <p><b>Pronoms personnels:</b> Je, nous, ils,</p> <p><b>Valeur de nom</b> les gens, des professeurs,</p> <p><b>Verbs/expression d'opinion</b> je sais que, je pense que, je trouve que,</p> <p><b>Adjectif de comportement</b> extravertis, bavard,</p> <p><b>Elements des Malentendus</b></p>
E18	<p><u>Je</u> viens de la Russie, <b>les enseignants</b> sont <b>cool</b>. Non, <u>je n'aime pas</u> parler en classe, <u>je pense qu'</u> on apprend beaucoup en écoutant et pas en parlant. <u>Je ne veux pas</u> noter. Un peu de culture et un peu de ma personnalité. Non, pas des malentendus. Linéaire</p>	<p><b>Expressions de la valeur négative:</b> ne..pas,</p> <p><b>Adverbes d'opinion, locutions adverbiales:</b> Non,</p> <p><b>Pronoms personnels:</b> je,</p> <p><b>Valeur de nom</b> les enseignants,</p> <p><b>Verbs/expression d'opinion</b> je pense que,</p> <p><b>Adjectif de comportement</b> cool,</p> <p><b>Elements des Malentendus</b></p>

E19	<p>Je viens de la Turquie, Je suis avec le program Erasmus... quant aux <b>professeurs</b>, je les note 9 sur 10. <b>Mes profs</b> sont très <b>gentils</b>. Ils essaient de poser des questions sur ma culture et les gens, et moi j'aime parler donc j'essai d'expliquer. Les personnalités sont aussi <b>sympas</b>. Ils essaient de toujours, d'écouter les <b>étudiants</b> et surtout <b>pour moi</b> parce que je suis <b>étudiante étrangère</b>. Ils m'aident beaucoup parce que parfois, <i>je ne peux</i> pas comprendre à cause de la culture <b>peut-être</b> à cause de la formation et il y a des différences culturelles, <b>aussi</b>, des choses que <b>tu</b> fais pendant des cours avec les autres personnes dans ma classe, <b>ils</b> sont français. <b>Mon grande problème c'est avec les prononciations</b> C'est parce que il y a beaucoup de différences. Quand j'écris il y a une prononciation mais <i>je ne sais pas</i> comment je fais, par exemple pour <b>le verbe et conjugaison</b>, <i>je sais</i> mais <i>je ne peux pas</i>. Et j'avais essayé de me rattraper parce <b>qu'elle</b> parlait <b>très vite pour moi</b>. C'était la deuxième semaine en France et c'était horrible et ensuite <b>le professeur</b> m'a posé une question. Mais m'a dit d'expliquer ce que j'avais compris et j'ai dit oui c'est comme ça. Il a dit que <b>je parlais</b> d'autres choses. Désolée, mais <i>je n'ai pas</i> compris ce que <b>le professeur</b> avait dit. Il a dit quelque chose sur les papiers et après il m'a posé une question pour un et j'ai répondu sur le sujet avant. Donc, je dit oui tout le temps. <b>Aussi</b> en classe, une fille a fait une salutation. C'est un bisou mais c'était bizarre pour <b>nous</b> parce que <b>tu</b> vois la première fois, <b>tu</b> ne veux pas faire ça, il n'y a pas de l'amitié, c'est bizarre. Moi <b>à mon avis</b>, <b>je préfère</b> tous les deux linéaire et transactionnelle par exemple <b>la prof ou bien le prof</b> il raconte quelque chose sur la table et on écoute, <b>on</b> prend des notes et après <b>le prof</b> pose des questions pour faire interaction. Je préfère comme ça parce que <b>je pense que les étudiants</b> comme moi on comprend bien comme ça.</p>	<p><i>Expressions de la valeur négative: ne...pas,</i></p> <p><b>Adverbes d'opinion, locutions adverbiales:</b> très, toujours, surtout, peut-être, aussi,</p> <p><b>Pronoms personnels:</b> Je, ils, tu, il, elle, nous, on,</p> <p><b>Valeur de nom</b> professeurs, Mes profs, les étudiants, étudiante étrangère, le professeur,</p> <p><b>Verbs/expression d'opinion</b> pour moi, à mon avis, je préfère, la prof, le prof, je pense que,</p> <p><b>Adjectif de comportement</b> gentils, sympas,</p> <p><b>Elements des Malentendus</b></p>
-----	--	--