



Amandine GIRET  
MASTER 2 Sciences du langage  
option FLE



UFR LETTRES ET LANGAGES

UNIVERSITÉ DE NANTES

Mémoire de recherche (M2)

# **LES STÉRÉOTYPES CULTURELS FRANÇAIS DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE : ÉTUDE DE CAS D'ÉTUDIANTS COLOMBIENS DE L'UNIVERSITÉ PUBLIQUE NATIONALE DE BOGOTÁ**

**ESTEREOTIPOS CULTURALES FRANCESES  
EN EL APRENDIZAJE DEL FLE:  
Estudio de caso de estudiantes colombianos  
De la universidad pública nacional de Bogotá**

Sous la direction de Nathalie GARRIC et de Vladimir NUNEZ

Année 2017-2018



Amandine GIRET  
MASTER 2 Sciences du langage  
option FLE



UFR LETTRES ET LANGAGES

UNIVERSITÉ DE NANTES

Mémoire de recherche (M2)

**LES STÉRÉOTYPES CULTURELS FRANÇAIS  
DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE :  
ÉTUDE DE CAS D'ÉTUDIANTS COLOMBIENS  
DE L'UNIVERSITÉ PUBLIQUE NATIONALE DE BOGOTÁ**

**ESTEREOTIPOS CULTURALES FRANCESES**

**EN EL APRENDIZAJE DEL FLE:**

**Estudio de caso de estudiantes colombianos**

**De la universidad pública nacional de Bogotá**

Sous la direction de Nathalie GARRIC et de Vladimir NUNEZ

Année 2017-2018


# REMERCIEMENTS

Je remercie mes directeurs de mémoire, famille et amis ainsi que toutes les personnes qui ont contribué à ce mémoire.

Merci à mes deux directeurs de mémoire, Mme Garric et Mr Nuñez, de m'avoir guidée et encadrée mais aussi pour leur pertinence et leur orientation tout au long de ce travail de recherche.

Merci à toutes les personnes présentes pendant mon stage à Bogota : étudiants et professeurs.

Enfin, merci à mon entourage pour leur soutien, leurs conseils et leur patience. Et surtout à Manon Rousselle et Tommy Poirier pour leur relecture et avis au cours de la réalisation de ce mémoire.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesionales</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 10	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado de maestría de investigación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Les stéréotypes culturels français dans l'apprentissage du fle : Étude de cas d'étudiants colombiens de l'université publique nationale de Bogotá. (Estereotipos culturales franceses en el aprendizaje del FLE: estudio de caso de estudiantes colombianos de la universidad pública nacional de Bogotá)
<b>Autor(es)</b>	Giret, Amandine
<b>Director</b>	Núñez, Vladimir ; Garric, Nathalie.
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 141p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	STEREOTYPE; CULTURE APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE; APPROCHE COMMUNICATIVE; ANALYSE QUALITATIVE; FLE

## 2. Descripción

Esta investigación se centra en los estereotipos culturales franceses que tienen un impacto en el aprendizaje del francés como lengua extranjera de una clase de estudiantes colombianos en la UPN (Bogotá).

Una primera parte teórica se centra en las tres nociones clave de la investigación: aprendizaje de lenguas extranjeras, cultura y estereotipos. En primer lugar, el aprendizaje de una lengua extranjera se detalla con los principales autores de la lingüística general, pero también con las cuatro teorías del aprendizaje. Otra parte teórica trata de la cultura, en particular con la presentación de varias definiciones existentes de la noción, pero también que la interculturalidad puede superar el imaginario cultural. La parte teórica final aborda el estereotipo con diferentes subpartes que definen para cada uno de los tres términos: prejuicio, cliché y finalmente el estereotipo.

Una segunda parte se ocupa de los antecedentes de la pasantía y experiencia en la UPN en Bogotá, incluidos el francés en Colombia y la UPN, la presentación pública y el método utilizado.

Una tercera parte desarrolla las preguntas de investigación e hipótesis que nos planteamos. Una cuarta parte presenta en varias tablas los ocho temas y resultados de

### 3. Fuentes

- \* Abou S. (1986), L'identité culturelle : relations interethniques et problèmes d'acculturation, Paris, Anthropos
- \* Aden J. (2008), Apprentissage des langues et pratiques artistiques : Créativité, expérience esthétique et imaginaire, Paris, Le Manuscrit
- \* Aden J. (2007), Construction identitaire et altérité en didactique des langues, Paris, Le Manuscrit
- \* Alao G. et al. (2010), Implicites, stéréotypes, imaginaires : la composante culturelle en langue étrangère, Paris, éditions des archives contemporaines
- \* Amossy R. et Herschberg Pierrot A. (2007), Stéréotypes et clichés, Barcelone, Armand Colin 3ème édition (128)
- \* Auger N., Dervin F. et Suomela-Salmi E. (2009), Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, Paris, L'Harmattan (Langue et parole)
- \* Barbé G. et Courtilon J. (2005), Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : Parcours et stratégies de formation, Paris, De Boeck (Pédagogies en développement)
- \* Bègue L. et Desrichard O. (2013), Traité de psychologie sociale, Paris, 1re édition (série LMD)
- \* Belhadj Hacen A. et Marin B. (2013), Enseignement/apprentissage des langues et contextualisation, Paris, L'Harmattan
- \* Berthoud A-C. et Py B. (1993), Des linguistes et des enseignants, Berne, Peter Lang (Exploration)
- \* Bonardi C et Roussiau N. (1999), Les représentations sociales, Paris, Les Topos Dunod
- \* Bouchet J. et al. (2009), Psychologie sociale Tome 1 : L'individu et le groupe, Paris, Breal (Lexifac psychologie)
- \* Boucher A-M., Duplantié M., Leblanc R. (1988), Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère, Bruxelles, De Boeck (Pédagogies en développement)
- \* Carol R. (2010), Apprendre en classe d'immersion : Quels concepts ? Quelle théorie ?, Paris, L'Harmattan
- \* Castellotti V. (2001), La langue maternelle en classe de langue étrangère, Saint-Germain-du-Puy, CLE International (Didactique des langues étrangères)
- \* Chini D. (2008), Cahiers de recherche : Psycholinguistique et didactique des langues étrangères, Paris, Ophrys (Corpus)
- \* Cuche D. (2010), La notion de culture dans les sciences sociales, Paris, La Découverte (Repères)
- \* Defays J., Deltour S. (2003), Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage, Wavre, Mardaga (Psychologie et Sciences humaines)
- \* Gaonac'h D. (1991), Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris, Didier (LAL)
- \* Gohard-Radenkovic A. (1999), Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques, Bern ; Berlin ;

Bruxelles ; Frankfurt/M ; New York ; Wien ; Lang, Peter Lang \* Grandière M. et Molin M. (2004), Le stéréotype : outil de régulations sociales, Rennes, Presses

Universitaires de Rennes (Histoire)

\* Martinez P. (1996), La didactique des langues étrangères, Paris, PUF (Que sais-je ?)

\* Moore D. (2007), Les Représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes, Paris, Didier

\* Ndobo A. (2010), Les nouveaux visages de la discrimination, Paris, 1re édition (Ouvertures psychologique)

\* Perrot J. (2007), La linguistique, Paris, PUF (Que sais-je ?)

\* Porcher L. (1988), Programmes, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère, Paris, Études de linguistique appliquée n° 169, Didier érudition

\* Porquier R. et Py B. (2006), Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours, Paris, Didier (Crédif Essais)

\* Puren C. (1988), Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, CLE International (Didactique des langues étrangères)

\* Rivenc P. (2003), Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : La méthodologie, Paris, De Boeck (Pédagogies en développement)

\* Tardieu C. (2008), La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation, Paris, Ellipses

\* Whitley B. et Kite M. (2013), Psychologie des préjugés et de la discrimination, Paris, 1re édition (Ouvertures psychologique)

#### Sites :

\* Alic L. (2013), « le stéréotype linguistique », <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A2879/pdf> consulté le 19 août 2018.

\* Alliance française, <http://www.fondation-alliancefr.org/?cat=538> consulté le 15 avril 2018.

\* Ambroise B. (2015), « La philosophie du langage de J. L. Austin : ce que la parole fait », <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01246820/document> consulté le 09 août 2018.

\* Bailly N. et Cohen M. (2009), « L'approche communicative », [http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly\\_MCohen.html](http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html) consulté le 11 février 2018.

\* Baquero F. et Silva A. (2014), « La réintroduction du français en Colombie, un défi qui nous concerne tant qu'enseignants », <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/viewFile/2357/2215> consulté le 15 avril 2018.

\* Belbèze C., Chevalier M. et Soulé-Dupuy C. (2009), « Agrégats de mots-clés validés sémantiquement », <https://www.cairn.info/revue-document-numerique-2009-1-page-81.htm> consulté le 10 septembre 2018.

\* Boidard C. (2000), « La didactique de la matière de civilisation à la croisée de l'année 2000 », <https://docplayer.fr/45362144-La-didactique-de-la-matiere-de-civilisation-a-la-croisee-de-cannee-2000.html> consulté le 07 août 2018.

\* Boiget N. (2016), « L'évolution de la didactique des langues impulsée par le CECRL », <http://journals.openedition.org/carnets/1905?lang=pt#tocto1n1> consulté le 11 février 2018. \* Bouvier B. (2010), « Le chinois, langue émergente : discours et représentations »,

<https://gerflint.fr/Base/Chine5/bouvier.pdf> consulté le 11 septembre 2018.

\* Callebaut B. (1994), « La négation et les théories de l'illocutoire »,

<https://journals.openedition.org/linx/1208#quotation> consulté le 09 août 2018.

\* Centre de langues étrangères de l'UPN,

<http://centrodelenguas.pedagogica.edu.co/> consulté le 26 juillet 2018.

\* Conseil de l'Europe (2001), « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer » <https://rm.coe.int/16802fc3a8> consulté le 11 février 2018.

\* Coste D. (2008), « André Reboullet (1916-2010) », Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, <http://journals.openedition.org/dhfles/114> consulté le 03 avril 2018.

\* Cotton N.I. (2012), « Comment contextualiser les manuels FLE pour un public éloigné de la France et du français : le cas de Taïwan »

<https://www.cairn.info/revue-ela-2012-4-page-445.htm> consulté le 08 septembre 2018.

\* Cros I. (2017), « Contribution à l'histoire du français langue étrangère au prisme des idéologies

linguistiques (1945-1962) », <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/tel-01443079/document> consulté le 03 avril 2018.

\* Dkhil S. (2014), « Béhaviorisme : la science du comportement »,

<http://saoussendkhil.over->

[blog.com/2014/03/behaviorisme-la-science-du-comportement.html](http://saoussendkhil.over-blog.com/2014/03/behaviorisme-la-science-du-comportement.html) consulté le 09 août 2018.

\* Dupupet M. (2000), « Publicités télévisuelles: recherche des schémas argumentatifs et persuasifs »,

<http://dupupet.m.free.fr/memo2000/index.htm> consulté le 02 décembre 2017, mémoire de DEA, Université de Lyon 2, département des sciences du langage.

\* Fernández Piñero L. (2015-2016), « Mémoire : La compétence culturelle en classe de FLE : proposition d'activités »,

<https://core.ac.uk/download/pdf/75991450.pdf> consulté le 07 août 2018.

\* Fontaine J. (1986), « L'énonciation de Benveniste à Weinrich »,

[https://www.persee.fr/doc/hel\\_0750-8069\\_1986\\_num\\_8\\_2\\_2233#hel\\_0750-8069\\_1986\\_num\\_8\\_2\\_T1\\_0209\\_0000](https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_1986_num_8_2_2233#hel_0750-8069_1986_num_8_2_T1_0209_0000)

consulté le 10 août 2018.

\* Garric N. et Légèze I. (2003), « Quelques caractéristiques du discours patronal français »,

<http://mots.revues.org/7433> consulté le 09 septembre 2018.

[page-112.htm](http://mots.revues.org/7433) consulté le 10 août 2018.

\* Knoerr H. (2005), « TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne »,

<https://journals.openedition.org/apliut/2889> consulté le 13 août 2018.

\* Larroze-Marracq H. (2014), « Apprentissages scolaires et construction des connaissances de Piaget et Vygotski », [https://halshs.archives-](https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/958752/filename/Apprentissages_scolaires_et_const)

[ouvertes.fr/file/index/docid/958752/filename/Apprentissages\\_scolaires\\_et\\_const](https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/958752/filename/Apprentissages_scolaires_et_const)  
[ruction\\_des\\_connaissances\\_de\\_Piaget\\_A\\_Vygotsky\\_1996.pdf](https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/958752/filename/Apprentissages_scolaires_et_const) consulté le 10

août 2018.

- \* Laugier S. (2004), « Acte de langage ou pragmatique ? », <https://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2004-2-page-279.htm> consulté le 09 août 2018.
- \* Légal J-B. et Delouée S. (2015), « Stéréotypes, préjugés et discrimination », [https://www.dunod.com/sites/default/files/atoms/files/9782100725045/Feuillet\\_age.pdf](https://www.dunod.com/sites/default/files/atoms/files/9782100725045/Feuillet_age.pdf) consulté le 18 août 2018.
- \* Licence espagnol et langues étrangères de l'UPN, <http://humanidades.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=434&idh=438> consulté le 26 juillet 2018.
- \* Longhi J. (2014), « Les voix de l'énonciation en discours : sujet énonciateur et sujet d'énonciation », <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01058290/document> consulté le 09 août 2018. \*  
Master d'enseignement de langues étrangères de l'UPN, <http://humanidades.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=440&idh=442> consulté le 26 juillet 2018.
- \* Mortureux M-F (1993), « Paradigmes désignationnels », <https://journals.openedition.org/semen/4132> consulté le 09 septembre 2018.
- \* Mosès S. (2001), « Émile Benveniste et la linguistique du dialogue », <https://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2001-4-page-509.htm> consulté le 10 août 2018.
- \* Peters M. et Bélair L. (2011), « Caractéristiques d'activités d'évaluation de la compétence langagière à l'université », <http://journals.openedition.org/ripes/439#tocto2n2> consulté le 11 février 2018. \* Pianelli C., Abric J.-C. et Saad F. (2010), « Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation », <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2010-2-page-241.htm> consulté le 20 août 2018.
- \* Philippe K. (2004), « Essais de linguistique générale : aux sources du structuralisme », [https://www.scienceshumaines.com/roman-jakobson-1896-1982-essais-de-linguistique-generale-aux-sources-du-structuralisme\\_fr\\_4522.html](https://www.scienceshumaines.com/roman-jakobson-1896-1982-essais-de-linguistique-generale-aux-sources-du-structuralisme_fr_4522.html) consulté le 09 août 2018.
- \* Qotb H. (2013), « Vers une analyse de l'apprentissage des langues en environnements virtuels immersifs », <https://journals.openedition.org/corela/3865> consulté le 10 septembre 2018.
- \* Reboul A. (2005), « La pragmatique à la conquête de nouveaux domaines », <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00003811/document> consulté le 09 août 2018.
- \* Rondeau H., De Janon Torres B. (2014), « Competencias culturales e interculturales: aplicación en la enseñanza del idioma francés », <http://publicaciones.usm.edu.ec/index.php/GS/article/view/42/68> consulté le 07 août 2018.
- \* Schadron G., « De la naissance d'un stéréotype à son internalisation », <https://urmis.revues.org/220> consulté le 03 octobre 2017.
- \* Touati K. (2008), « Les technologies de l'information et de la communication (TIC) : une chance pour le développement du monde arabe

», <https://www.cairn.info/revue-geographie-economie-societe-2008-2-page-263.htm> consulté le 10 août 2018.

\* Université d'Alep, L'approche communicative,

[http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3\\_AC/hist\\_didactique/cours3\\_hd10.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd10.htm)

consulté le 08 janvier 2018. \* Valdes F. (2017), « La Francophonie en Amérique latine se développe grâce à Internet », <internet-116256> consulté le 18 août 2018.

\* Vanderveken D. (1988), « La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation »,

[http://clf.unige.ch/files/4114/4103/3084/02-Vanderveken\\_nclf13.pdf](http://clf.unige.ch/files/4114/4103/3084/02-Vanderveken_nclf13.pdf) consulté le 09 août 2018.

\* Wald P. (1999), « La langue est un fait social. Rapports entre la linguistique et la sociologie avant

Saussure », <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-4-page-103.htm> consulté le 09 avril 2018.

#### 4. Contenidos

El año 2017 está marcado por el año en que Francia-Colombia reunió muchos eventos sobre el intercambio cultural, artístico o científico, pero también reforzando las relaciones entre los dos países. Además, debido a las dificultades de aprendizaje a nivel cultural y lingüístico de los estudiantes en el curso de FFL, buscamos estudiar aquí el vínculo que existe entre los estereotipos culturales y el aprendizaje del francés. Esta propuesta de investigación parecía apropiada para la pasantía de Master 2 que realizaríamos en el extranjero. Esta investigación se llevó a cabo entre enero y junio de 2017, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Bogotá (Colombia) durante la pasantía FFL Master 2 gracias a la graduación entre la Universidad de Nantes (Francia). y la UPN Bogotá (Colombia). En esta co-graduación, los estudiantes de Nantes salen como maestros por un semestre para dar clases de francés a los estudiantes de Bogotá.

Nuestro público es una clase mixta de veinticuatro estudiantes colombianos de UPN de entre veinte y veinticuatro años. Ellos han estado estudiando la lengua francesa durante uno, dos o incluso tres años para algunos. Nuestra elección recayó en este grupo entre nuestras tres clases porque era la que mejor se ajustaba al protocolo que queríamos usar.

Antes de la implementación del protocolo y para abordar nuestro tema, en primer lugar parecía interesante identificar y conocer las representaciones de los estudiantes sobre la cultura francesa. Luego, a partir de sus ideas, durante el semestre, nuestro objetivo era cambiar, enriquecer o modificar inductivamente sus estereotipos culturales para que puedan adquirir nociones de la cultura francesa más preponderantes para el desarrollo de su aprendizaje. Además, necesitábamos encontrar temas de la cultura francesa que también los llevaran a reflexionar sobre su propia cultura, lo que fomentaría la interculturalidad.

Para verificar nuestras palabras y nuestras hipótesis, distribuimos en clase, a nuestros alumnos, dos cuestionarios idénticos para estudiar en particular los estereotipos y medir, a partir del método de las respuestas gratuitas, sus respuestas. A su llegada a Bogotá, se hace un primer cuestionario a partir de sus ideas sobre la cultura francesa y luego se distribuye un segundo cuestionario idéntico al final del semestre después de haber usado

nuestro protocolo con ellos.

Deseamos comunicar que nuestra investigación no es exhaustiva y que hay otros sobre el tema de los estereotipos y el aprendizaje del francés. Además, este trabajo es subjetivo y arbitrario sobre el tema. Más allá de la investigación, resultado de este trabajo, deseamos reflejar, informar y cambiar las ideas de todos sobre el tema de los estereotipos culturales. Estamos convencidos de que debemos informar y educar para que los estereotipos puedan modificarse o enriquecerse, desaparecer o al menos disminuir. También creemos que al final de esta investigación, nuestros estudiantes pudieron aprender nueva información sobre la cultura francesa de nuestra intervención durante todo el semestre y esperamos que recuerden algo positivo. Además, creemos que no usarán tantos estereotipos como hemos escuchado al llegar a Colombia con frases estereotipadas como "los franceses comen queso y beben vino tinto todo el tiempo".

Nos preguntaremos a través de la enseñanza de la lengua francesa y especialmente de la enseñanza de la cultura, qué impactos y hasta qué punto un hablante francés puede modificar, completar, sensibilizar y comprender los estereotipos culturales franceses para Estudiantes colombianos de la UPN. También se le preguntará hasta qué punto los estereotipos culturales tienen un impacto en el aprendizaje de FLE y cómo guían este aprendizaje.

Nuestro trabajo consta de cinco partes. En la primera parte teórica, discutiremos tres conceptos clave: aprender una lengua extranjera, cultura y estereotipos. Luego nos dedicaremos en una segunda parte al contexto de la pasantía y la experiencia

## 5. Metodología

Para nuestra investigación, en el marco de la teoría de las representaciones sociales, confiamos en el método de accesibilidad de las asociaciones libres, adaptándolo a nuestro estudio desde el método inicial, que Devine usó (1989) (citado por Whitley y Kite, 2013), estudios de grupos sociales. Pero en nuestro caso, nuestro estudio se basa en ciertos temas de la cultura francesa.

El método se basa en una o varias respuestas gratuitas gracias a una pregunta formulada de antemano: "¿Qué viene a la mente cuando se refiere a tal grupo social?" (Legal y Delouvé, 2015). Sobre la base de esta pregunta, hemos desarrollado la siguiente instrucción:

"Escríbeme 5-10 palabras para definir cada tema. Cuando escuchas cada tema,  
"Escríbeme 5-10 palabras para definir cada tema. Cuando escuchas cada tema, ¿qué significa para ti?  
pensar ".

## 6. Conclusiones

Durante esta tesis, hemos querido establecer los vínculos entre los estereotipos culturales y aprender un idioma extranjero, que es el francés en la UPN de Bogotá durante nuestra pasantía Maestro 2.

Para hacer esto, primero tuvimos que definir las tres nociones clave de nuestra investigación: aprender una lengua extranjera, cultura y estereotipo. La primera parte teórica dedicada al aprendizaje de una lengua extranjera destacó a los grandes autores de la lingüística general y las cuatro teorías del aprendizaje. Esta parte también nos permitió descubrir algunos requisitos previos generales para el aprendizaje de una lengua extranjera, para determinar los diferentes métodos de aprendizaje, además del enfoque comunicativo utilizado en la UPN, pero también para pasar por la génesis de la ELF.

La segunda parte teórica abordó la noción de cultura con estas definiciones diferentes, la relación entre cultura e identidad y luego el contacto con el Otro. Además, descubrimos el vínculo entre cultura, lenguaje y representaciones y luego consideramos que el imaginario cultural juega un papel importante en el aprendizaje. Esta parte también abordó la relación entre interculturalidad y aprendizaje, y finalmente terminó con estereotipos culturales.

La última parte teórica desarrolló el estereotipo con las diferentes definiciones de prejuicio, cliché y estereotipo para encontrar el término correcto para nuestra investigación, el estereotipo. A partir del estereotipo definido, recopilamos las diversas fuentes de estereotipos y luego pasamos por los diversos mecanismos de los estereotipos. Además, tratamos de entender si un estereotipo tenía una parte de relevancia y la participación y el lugar de los estereotipos en los medios. Finalmente, hemos visto las diversas medidas de los estereotipos.

En un segundo paso, definimos el contexto de la pasantía y la experiencia al proporcionar información sobre el francés en Colombia y luego sobre el francés en la UPN. Una justificación de la elección de Francia fue necesaria para determinar y luego mostrar el contexto de la etapa y delimitar al público. Finalmente, explicamos el método utilizado y el corpus utilizado con los cuestionarios y las presentaciones.

Se utilizó una tercera vez para presentar los resultados en forma de varias tablas para los ocho temas abordados en la cultura francesa.

Finalmente, llevamos a cabo un análisis de los resultados respondiendo a los diversos supuestos planteados anteriormente. Nuestros cuestionarios y presentaciones resaltaron los siguientes resultados:

Primero, los estudiantes tienen representaciones sobre la cultura francesa. Podríamos también admitir en parte que los estudiantes colombianos tienen estereotipos idénticos sobre la cultura. Porque realmente no lo saben y lo han descubierto esencialmente a través de idénticas fuentes académicas. Sin embargo, las mujeres y los hombres del grupo no tienen estereotipos idénticos sobre la cultura francesa. Además, confirmamos que los estudiantes colombianos tienen un imaginario cultural positivo de Francia guiando su elección para aprender el

Francés. Por otra parte, el método utilizado de las respuestas libres parece relevante permitiendo obtener dos Datos cuantitativos y determinación de estereotipos de cada uno de los ocho temas. El curso permitido tenga en cuenta que la nueva información fue aprendida o retenida. También notamos que Los estereotipos de los estudiantes han evolucionado: parecen tener más información sobre el tema, han eliminado Han aparecido algunos pero nuevos. Además, demostramos el hecho de que los estudiantes desarrollaron su competencia intercultural durante las discusiones y presentaciones que les permitieron descubrir Los vínculos entre su país y Francia para reducir sus estereotipos culturales franceses y desarrollar Sus habilidades lingüísticas y culturales. Finalmente, vimos que los estereotipos son del tipo y bloquear el aprendizaje del francés a nivel cultural y, a veces, a nivel lingüístico. en

Por último, revelamos que algunos estudiantes se habían dado cuenta de que sus estereotipos representó una cierta forma de la realidad cultural de Francia, sino también que la otra parte Los estudiantes no cambian de opinión sobre los estereotipos culturales.

Este trabajo de investigación, durante la pasantía al final de Master 2 en Bogotá, como profesor de FLE, también nos permitió comprender los problemas relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera. Pudimos debatir y profundizar el aspecto cultural de los cursos FLE, lo que nos ayudó a descubrir nuestra cultura más a fondo.

Además, parece que el tema de los estereotipos es un tema presente y preponderante en todas las sociedades. Hemos notado que es difícil de estudiar y explotar, pero que sigue siendo muy importante para los futuros estudiantes de FLE, particularmente a través del aspecto cultural y lingüístico que puede guiar el aprendizaje de una lengua extranjera.

Este trabajo también nos permitió entender que es necesario considerar el competencia cultural como parte integral de los cursos de idiomas extranjeros y que debe ser Desarrollado en varias formas para llevar al alumno a un aprendizaje óptimo de los códigos sociales de la lengua que está aprendiendo. Debido al estudio de los aspectos culturales relacionados con Francia, los alumnos pudieron Modificar, enriquecer o incluso eliminar sus estereotipos a través del aprendizaje.

Nueva información sobre el tema. Actividades y medios ofrecidos (videos, audios, presentaciones y discusiones) también permitieron a los estudiantes desarrollar sus habilidades en el idioma francés. Además notamos que el aprendizaje lingüístico y cultural puede tener lugar a través de la cultura, que luego puede ser una forma diferente de aprendizaje.

Como resultado de este trabajo, notamos que los estudiantes colombianos en la UPN tienen Información sobre la cultura francesa. Entonces sería muy útil dar más horas y tiempo a la cultura en cursos de idiomas extranjeros, incluido el intercultural, que parece ser un esencial. También debemos señalar que el imaginario cultural es un elemento a tener en cuenta en los cursos de idiomas, orientando la atracción, la motivación y la envidia de una lengua extranjera para un individuo. El estudio de los diferentes aspectos culturales de una sociedad determinada puede traducirse en una forma de anclaje de

los estudiantes.

Hacia esta cultura, lo que aumenta su participación en el aprendizaje de este idioma y posiblemente su atracción por esa cultura.

Por encima de todo, nos parece obvio que para los futuros profesores de idiomas, que estarán en estos estudiantes, la cultura del idioma que enseñarán debe ser dominada y esencial en su aprendizaje.

<b>Elaborado por:</b>	Giret, Amandine
<b>Revisado por:</b>	Núñez, Vladimir

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	08	12	2018
--	----	----	------

# SOMMAIRE

LISTE D'ABRÉVIATIONS.....	8
INTRODUCTION .....	9
PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE .....	11
1. Apprentissage d'une langue étrangère .....	12
1.1. Des grands auteurs de linguistique générale.....	12
1.2. Quatre théories de l'apprentissage .....	14
Le courant béhavioriste.....	14
Le courant cognitiviste.....	15
Le courant constructiviste .....	15
Le courant socio-constructiviste .....	16
1.3. Quelques pré-requis généraux à l'apprentissage d'une langue étrangère.....	16
1.4. Les premières méthodes d'apprentissage.....	18
Les méthodes traditionnelles .....	18
Les méthodes directes .....	18
Les méthodes structuro-béhavioristes.....	19
La méthode structuro-globale audio-visuelle .....	19
1.5. L'approche communicative.....	20
1.5.1. La genèse de l'approche communicative .....	20
1.5.2. Les nouveaux éléments essentiels .....	20
1.5.3. Les ressources et les supports authentiques.....	22
1.6. La genèse du FLE .....	23
2. Culture.....	24
2.1. Définitions de la culture .....	24
2.2. Culture = identité ? .....	25
2.3. Le contact à l'Autre .....	26
2.4. Langue, culture et représentations .....	27
2.5. L'imaginaire culturel.....	29
2.6. Relation interculturel-apprentissage .....	30
2.7. Les stéréotypes culturels.....	31
3. Stéréotype.....	33
3.1. Le préjugé .....	33
3.2. Le cliché .....	35
3.3. Le stéréotype.....	36
3.3.1. La genèse du terme stéréotype.....	36
3.3.2. L'impact historique .....	36
3.3.3. Le niveau inter-individuel.....	37
3.3.4. Le niveau intra-individuel.....	38
3.4. Les mécanismes liés aux stéréotypes.....	39
3.5. La pertinence du stéréotype .....	40
3.6. La place et les implications des stéréotypes dans les médias .....	41
3.7. Les méthodes de mesure des stéréotypes .....	42
PARTIE 2 : LE CONTEXTE DU STAGE ET DE L'EXPÉRIENCE .....	44
1 Le français en Colombie .....	44
2 Le français à l'UPN .....	45

3	Justification du choix de la France .....	46
4	Le contexte du stage .....	46
5	Le public .....	47
6	La méthode utilisée .....	47
7	Le corpus .....	48
	Les questionnaires .....	48
	Les exposés .....	50
PARTIE 3 : LES QUESTIONS ET LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....		52
	Questions de recherche .....	52
	Hypothèses de recherche .....	53
PARTIE 4 : LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES .....		54
1	La gastronomie française .....	55
	a) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau inter-individuel ...	55
	b) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau intra-individuel ....	56
2	Le cinéma français .....	58
	a) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau inter-individuel ...	58
	b) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau intra-individuel ....	59
3	La musique française .....	61
	a) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau inter-individuel ...	61
	b) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau intra-individuel ....	63
4	Les expressions françaises .....	64
	a) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau inter-individuel ...	64
	b) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau intra-individuel ...	66
5	Les stéréotypes français .....	68
	a) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau inter-individuel ...	68
	b) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau intra-individuel ....	69
6	Les fêtes et les traditions françaises .....	72
	a) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau inter-individuel ...	72
	b) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau intra-individuel ..	73
7	Les sports français .....	75
	a) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau inter-individuel ...	75
	b) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau intra-individuel ....	76
8	Les monuments français .....	78
	a) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau inter-individuel ...	78
	b) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau intra-individuel ....	79
PARTIE 5 : LES RÉPONSES AUX HYPOTHÈSES AVEC L'ANALYSE DES RÉSULTATS ...		81
1	Hypothèse : Les apprenants possèdent des représentations sur la culture française .....	81
2	Hypothèse : Les étudiants colombiens détiennent des stéréotypes identiques sur la culture française, et ce parce qu'ils ne la connaissent pas réellement et l'ont découvert essentiellement au travers de sources universitaires identiques .....	85
3	Hypothèse : Les femmes et les hommes du groupe manifestent des stéréotypes culturels identiques sur la France, peu importe le sexe .....	87
4	Hypothèse : Les étudiants colombiens ont un imaginaire culturel positif de la France orientant leur choix d'apprendre le français .....	88
5	Hypothèse : La méthode utilisée dans la recherche est pertinente dans l'analyse des stéréotypes et permet d'en mesurer l'évolution .....	91
6	Hypothèse : Les stéréotypes des étudiants ont évolué, certains ont disparu mais de nouveaux	

sont apparus.....	93
7 Hypothèse : Les étudiants ont développé leur compétence interculturelle lors des discussions et exposés afin de réduire leurs stéréotypes culturels français et de développer leurs compétences linguistiques et culturelles.....	95
8 Hypothèse : Les stéréotypes sont de type culturel et bloquent l'apprentissage du français au niveau culturel mais pas au niveau linguistique.....	98
9 Hypothèse : Les étudiants ont pris conscience que leurs stéréotypes culturels représentaient une certaine forme de la réalité culturelle de la France.....	101
CONCLUSION.....	103
BIBLIOGRAPHIE.....	106
Ouvrages :.....	106
Sites : .....	108
ANNEXES.....	112
Annexe 1 : Questionnaire vierge.....	112
Annexe 2 : Grille d'évaluation des exposés.....	115
Annexe 3 : Partie 2 des questionnaires : les textes.....	116
Annexe 4 : Engagement de non plagiat.....	140

# LISTE D'ABRÉVIATIONS

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

FLE : Français Langue Étrangère

FTA : Face Threatening Acts

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

UPN : Université Pédagogique Nationale

# INTRODUCTION

Comment est perçue la culture française par les autres pays ? Comment apprendre au mieux la culture d'un pays en cours de Français Langue Étrangère (FLE) ? Les stéréotypes culturels proviennent-ils d'une réalité ? Les stéréotypes culturels ont-ils une influence sur l'apprentissage d'une langue étrangère ? Toutes ces questions peuvent être posées par une personne apprenant le français. Mais avons-nous des explications sur les stéréotypes culturels dans l'apprentissage d'une langue ? Il semble évident que les stéréotypes sont universels et que chaque personne peut se faire des représentations, jugements et idées sur l'inconnu.

L'année 2017 est marquée par l'année France-Colombie regroupant de nombreux événements sur l'échange culturel, artistique ou scientifique mais aussi renforçant les relations entre les deux pays. En outre, de part les difficultés d'apprentissage au niveau culturel et linguistique des étudiants en cours de FLE, nous cherchons à étudier ici le lien qui existe entre les stéréotypes culturels et l'apprentissage du français. Cette proposition de recherche nous est apparue opportune pour le stage de Master 2 que nous allions entreprendre à l'étranger. Cette recherche s'est déroulée entre janvier et juin 2017, à l'Université Pédagogique Nationale (UPN) de Bogotá (Colombie) lors du stage de Master 2 de FLE grâce à la co-diplomation existante entre l'Université de Nantes (France) et l'UPN de Bogotá (Colombie). Par cette co-diplomation, des étudiants nantais partent en tant que professeur de FLE durant un semestre afin de donner des cours de français aux étudiants bogotanis.

Notre public est une classe mixte de vingt-quatre étudiants colombiens de l'UPN, âgés de vingt à vingt-quatre ans. Ils étudient la langue française depuis un, deux voire trois ans pour certains. Notre choix s'est porté sur ce groupe parmi nos trois classes car il est celui qui correspondait le mieux au protocole que nous voulions utiliser.

Avant la mise en place du protocole et pour aborder notre sujet, il nous semblait tout d'abord intéressant de repérer et de connaître les représentations des étudiants sur la culture française. Ensuite, à partir de leurs idées, pendant le semestre, notre objectif était de changer, d'enrichir ou de modifier de manière inductive leurs stéréotypes culturels afin qu'ils puissent acquérir des notions de la culture française plus prépondérantes pour le développement de leur apprentissage du français. Il nous fallait, en outre, trouver des thèmes de la culture française qui les amènent aussi à réfléchir sur leur propre culture ce qui favoriserait l'interculturalité.

Dans le but de vérifier nos propos et nos hypothèses, nous avons distribué en classe, à nos élèves, deux questionnaires identiques afin d'étudier notamment les stéréotypes et de mesurer à partir de la méthode des réponses libres leurs réponses. Un premier questionnaire est réalisé à notre arrivée à Bogota à partir de leurs idées sur la culture française puis un second questionnaire identique est distribué à la fin du semestre après avoir utilisé notre protocole auprès d'eux.

Nous souhaitons communiquer que notre recherche n'est pas exhaustive et qu'il en existe d'autres sur le sujet des stéréotypes et de l'apprentissage du français. Aussi, ce travail est subjectif et arbitraire sur le sujet. Au-delà de la recherche, issue de ce travail, nous souhaitons apporter une réflexion, informer et faire évoluer les idées de tous concernant le sujet des stéréotypes culturels. Nous sommes persuadées qu'il faut informer et éduquer pour que les stéréotypes puissent être modifiés ou enrichis, disparaître ou du moins s'amenuiser. Nous croyons également qu'à la fin de cette recherche, nos élèves ont pu apprendre de nouvelles informations sur la culture française de part notre intervention tout au long du semestre et nous espérons qu'ils en retiendront quelque chose de positif. En outre, nous pensons qu'ils n'emploieront plus autant de stéréotypes comme nous avons pu l'entendre en arrivant en Colombie avec des phrases stéréotypées telles que : « les français mangent du fromage et boivent tout le temps du vin rouge ».

On se demandera à travers l'enseignement de la langue française et notamment à partir de l'enseignement de la culture, quels impacts et dans quelles mesures une locutrice française peut modifier, compléter, faire prendre conscience et faire comprendre les stéréotypes culturels français à des étudiants colombiens de l'UPN. On se demandera également dans quelles mesures les stéréotypes culturels ont un impact dans l'apprentissage du FLE et de quelles façons ils orientent cet apprentissage.

Notre travail se compose de cinq parties. Nous allons aborder dans une première partie théorique trois notions clés : l'apprentissage d'une langue étrangère, la culture et le stéréotype. Nous allons ensuite nous consacrer dans une seconde partie au contexte du stage et de l'expérience. En outre, nous découvrirons les questions et hypothèses de recherche. Puis, nous présenterons les résultats obtenus à partir des deux questionnaires. Enfin, nous analyserons les résultats afin de répondre aux hypothèses.

# PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE

Notre recherche porte sur trois concepts clés donnant le cadre de la partie théorique : l'apprentissage d'une langue étrangère, la culture et le stéréotype.

Le premier concept, l'apprentissage d'une langue étrangère, abordera tout d'abord les principaux auteurs de la linguistique générale. Par la suite, nous définirons quatre théories d'apprentissage portant sur le langage. Quelques pré-requis généraux seront décrits afin de présenter la classe de langue comme étant un environnement d'apprentissage spécifique. Ensuite, en lien avec cet environnement, un historique des méthodes d'apprentissage sera développé avec notamment l'approche communicative novatrice à l'époque de part ses supports authentiques. Enfin, nous aborderons de façon générale le FLE avec une présentation succincte de la langue française.

En deuxième partie, le concept de culture débutera par la présentation de la compétence culturelle faisant partie des compétences essentielles visées dans les cours de langue étrangère. Puis, nous découvrirons en quoi la culture et l'identité sont des notions liées qui peuvent être également perturbées au contact de l'Autre. Par la suite, nous verrons que la classe de langue est un lieu dans lequel la langue, la culture et les représentations sont en relation étroite. Nous découvrirons que, dans l'apprentissage, l'imaginaire culturel peut être un facteur motivationnel. Cependant, nous observerons que l'interculturel permet de réduire cet imaginaire culturel. Finalement, les stéréotypes culturels peuvent être contournés au travers de la compétence culturelle qui favorise la connaissance du système linguistique et culturel.

Enfin pour aborder la troisième notion portant sur le stéréotype, nous allons d'abord différencier les notions de préjugé, cliché et stéréotype, qui peuvent sembler être synonymes. Nous allons découvrir que le terme adéquat à notre recherche est celui de stéréotype. Puis, nous verrons que les stéréotypes se répandent rapidement par diverses sources et que de multiples mécanismes humains sont liés à la prolifération de ces stéréotypes. En outre, nous découvrirons la pertinence de certains stéréotypes par leur fond de vérité. De surcroît, par leur qualité de médiateurs, nous aborderons le fait que les médias ont un rôle important dans leur diffusion. Enfin, il est possible de mesurer les stéréotypes afin d'éventuellement les modifier, d'en prendre conscience et de les comprendre comme nous le verrons à la fin.

On se demandera à travers l'enseignement de la langue française et notamment à partir de l'enseignement de la culture, quels impacts et dans quelles mesures une locutrice française peut modifier, compléter, faire prendre conscience et faire comprendre les stéréotypes culturels français à des étudiants colombiens de l'UPN. On se demandera également dans quelles mesures les stéréotypes culturels ont un impact dans l'apprentissage du FLE et de quelles façons ils orientent cet apprentissage.

## • **1. Apprentissage d'une langue étrangère**

Les grands auteurs de la linguistique générale ont étudié le langage comme objet d'étude à part entière. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le langage fonde essentiellement quatre théories d'apprentissage. De nombreuses méthodes existent également pour répondre aux besoins d'apprentissage en langue étrangère. L'approche communicative est la dernière connue, novatrice notamment par ses supports authentiques, elle est utilisée dans de nombreux cours de langue étrangère comme en FLE. Aujourd'hui, le FLE possède une place parmi les langues étrangères.

### **1.1. Des grands auteurs de linguistique générale**

Apparue en 1812, la linguistique est l'analyse scientifique des langues pour en comprendre le fonctionnement (Perrot, 2007). Elle se décompose en cinq domaines principaux : la sémantique, la phonologie, la phonétique, la morphologie et la syntaxe, et fut complétée progressivement au fil des années par des sous domaines tels que la neurolinguistique, la sémiologie ou encore l'analyse du discours.

Le fondateur de la linguistique moderne, Saussure est le premier à réinventer la linguistique en donnant des distinctions terminologiques aux trois éléments suivants : la langue, la parole et le langage (Wald, 1999). En 1916, deux de ses élèves publient son ouvrage posthume *Cours de linguistique générale* à partir des notes manuscrites d'élèves assistants à son cours de linguistique. Il y définit plusieurs concepts importants de la linguistique générale. Tout d'abord, pour Saussure, la langue est l'élément essentiel du langage comme un fait social (Wald, 1999). Il postule aussi que la langue s'oppose à la parole. Saussure prône également une linguistique étudiée de manière synchronique et structurale. Il développe l'idée que la langue est un système organisé de signes. Enfin, il propose une distinction du signe possédant deux faces inséparables : le signifié qui est le concept et le signifiant qui est l'image acoustique (Saussure, 1964).

L'héritage de la linguistique de Saussure se retrouve dans le structuralisme, présenté par

Jakobson, un des initiateurs de la linguistique structurale à travers son œuvre *Essais de linguistique générale* (1963). Jakobson distingue six éléments essentiels à la communication formant le schéma des fonctions du langage : « contexte, destinataire, destinataire, contact, code et message » (Jakobson, 1963). Chaque élément du langage est associé à une fonction. Jakobson (1963) compte ainsi six fonctions du langage pour chaque élément : « référentielle, expressive, conative, phatique, métalinguistique et poétique ». Il est aussi le père fondateur de la phonologie qui a pour unité le phonème permettant de distinguer un mot d'un autre de part le son (Philippe, 2004).

Progressivement, la linguistique structurale devient pragmatique (Reboul, 2005). La théorie pragmatique fait son apparition en 1938 avec la définition du fondateur Morris qui propose de structurer la sémiotique du langage en trois domaines en ajoutant la pragmatique aux deux domaines initiaux : la syntaxe et la sémantique (Reboul, 2005). Revendiquant comme père fondateur Austin, la linguistique pragmatique s'intéresse à des « facteurs extralinguistiques tels que le contexte de la situation communicative et la situation d'énonciation » (Fernández Piñero, 2015, 2016).

En 1962, Austin a développé et fondé la théorie des actes de langage en se centrant sur les énoncés performatifs qui sont « les énoncés dont l'énonciation accomplit l'événement » (Tardieu, 2008). Au début, il a distingué les énoncés performatifs des énoncés constatifs mais a abandonné la distinction en se rendant compte que tous les énoncés étaient performatifs ou illocutoires puisque toute phrase dite correspond à la conception d'un acte de langage (Laugier, 2004). Lors d'un énoncé réussi, dans le sens qu'il est accompli par le locuteur, Austin analyse trois types d'actes de discours : l'acte locutoire correspondant au fait de dire quelque chose, l'acte illocutoire correspondant à l'intention de faire quelque chose (comme une promesse ou un ordre) et l'acte perlocutoire qui est l'effet produit par l'acte illocutoire (comme la réaction, la réponse ou la contestation) (Ambroise, 2015).

En 1969, Searle fait croître les idées d'Austin en développant les actes de discours pour affiner l'acte illocutionnaire. Pour lui, chaque acte et le contenu de l'énoncé possèdent une valeur et résultent d'une force illocutoire ajoutée à un contenu propositionnel (Tardieu, 2008). Par exemple, d'un même contenu propositionnel, des énoncés peuvent avoir différentes forces illocutoires ou au contraire des énoncés peuvent avoir la même force illocutoire mais s'exprimer de façon différente avec un contenu propositionnel différent (Vanderveken, 1988). En se centrant sur l'acte illocutoire, il distingue alors cinq valeurs illocutionnaires pour classer les verbes performatifs qui sont : « représentatif, directif, commissif, expressif et déclaratif » dénommées différemment selon les auteurs (Callebaut, 1994).

La linguistique de l'énonciation est fondée en 1974 par Benveniste qui propose une

distinction entre « énoncé » et « énonciation » avec sa théorie de l'énonciation (Longhi, 2014). Selon lui, l'énonciation commande tout le fonctionnement de la langue (Fontaine, 1986). Dans le prolongement de Saussure, il propose une distinction comparable entre parole et langue (Fontaine, 1986). Pour Benveniste, la parole est mise en œuvre par l'énonciation et l'énonciation est l'acte d'appropriation de la langue (Longhi, 2014). Le résultat de l'énonciation est alors l'énoncé (Longhi, 2014). Il centre sa recherche sur le langage qui apparaît être là en action comme un instrument de communication entre les hommes (Perrot, 2007). Pour Benveniste, le langage est l'unique élément pour la signification de quelque chose (Mosès, 2001). Enfin, selon lui, parmi tous les systèmes de signes, la langue est l'unique à posséder deux significances : la sémiotique qui est « propre au signe linguistique et au système dont il fait partie » et la sémantique « qui appartient au mode du discours, c'est-à-dire qui résulte de l'appropriation subjective du langage par le locuteur » (Mosès, 2001).

Les fondements de la linguistique générale présentés ci-dessus portent sur le langage montrant sa dimension sociale et culturelle et ce dernier possède une dimension centrale au travers de quatre visions théoriques de l'apprentissage, à savoir le courant behavioriste, le courant cognitiviste, le courant constructiviste et le courant socio-constructiviste.

## **1.2. Quatre théories de l'apprentissage**

En didactique des langues, quatre théories essentielles de l'apprentissage portent sur le langage : le courant behavioriste, le courant cognitiviste, le courant constructiviste et le courant socio-constructiviste.

### ***Le courant behavioriste***

Le courant behavioriste est le premier courant psychologique influant conceptualisé aux États-Unis aux XX<sup>ème</sup> siècle par Watson. Ce courant souhaite prédire et contrôler les comportements humains pour pouvoir les modifier. Influencé en outre par les travaux de Pavlov sur le conditionnement des animaux, ce courant s'élabore à travers la relation stimulus-réponse (Gaonac'h, 1991). Les behavioristes souhaitent alors comprendre ce qui déclenche ce comportement. Watson (1913) adapte les travaux portant sur les animaux à l'apprentissage humain et notamment dans des perspectives éducatives. Par la suite, Skinner (1957) prolonge les travaux de Watson en postulant que l'acquisition d'une langue étrangère s'élabore par le mécanisme de conditionnement opérant de l'individu. Appliqué au domaine éducatif, la théorie de ce mécanisme développe le fait que tout ce qui est extérieur à l'individu produit en lui un comportement nouveau (Dkhil, 2014). Ainsi, les chercheurs ont compris que l'environnement de l'apprenant a un rôle prépondérant dans le façonnement de l'individu mais aussi que les pairs (famille, amis et relations)

provoquent une influence et des conséquences, comme l'exposent Berthoud et Py (1988). Le rôle du professeur ou même d'une machine est également essentiel à l'apprentissage pour guider les apprenants (O'Shea et Self, 1983). Finalement, le processus d'acquisition se fait par répétitions et renforcements positifs ou négatifs du conditionnement de l'apprenant (Defays et Deltour, 2003).

### ***Le courant cognitiviste***

Dans les années cinquante aux États-Unis et dans les années quatre-vingt en Europe, le courant cognitiviste prend place en opposition au béhaviorisme et se manifeste en même temps que le développement de l'ordinateur. Le courant psychologique cognitiviste expose que l'apprentissage repose essentiellement sur le traitement de l'information (Tardif, 1992). Un individu perçoit des informations du monde extérieur et les emmagasine en mémoire pour les réutiliser quand il en a besoin (Bibeau, 1996). En 1956, Miller, puis Bruner, ont proposé des travaux sur la mémoire remettant en cause les principes du béhaviorisme en démontrant les limites de capacité de la mémoire. Par la suite, Tardif (1992) a proposé une théorie cognitive d'apprentissage basée sur certains points tels que : « l'apprentissage est un processus actif et constructif et que les connaissances antérieures possèdent un rôle primordial dans l'apprentissage ». Dans le domaine éducatif, les cognitivistes tel que Chomsky (1957) parlent « d'une conception interne de l'apprentissage » de l'individu où il agit de manière innée sur son environnement. Berthoud et Py (1988) expliquent que pour cette conception, l'environnement est un déclencheur de la pensée, du langage pour l'apprentissage où l'individu modifie par lui-même le monde qui l'entoure pour apprendre. La méthode d'enseignement laisse place à de nombreuses supports comme l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (T.IC) pour favoriser l'apprentissage des élèves mais les chercheurs se sont aussi rendus compte que les TIC ne sont pas suffisantes à elles seules et que la motivation de l'élève joue alors un rôle important dans son apprentissage puisqu'elle est prédicteur de réussite (Knoerr, 2005).

### ***Le courant constructiviste***

La réflexion actuelle est caractérisée par deux courants : le constructivisme et le socio-constructivisme. Le premier courant, le constructivisme, considère le processus d'apprentissage comme une construction des connaissances par lequel l'individu construit sa perception à partir d'expériences passées et de son milieu. Développé à partir des travaux de Piaget de 1964 sur le développement cognitif de l'enfant, le constructivisme met en avant le fait que « les activités et les capacités cognitives inhérentes à chaque sujet lui permettent de comprendre et d'appréhender les réalités qui l'entourent » (Kerzil, 2009). Ainsi, selon Piaget, en situation d'apprentissage, un individu mobilise un nombre important de structures cognitives face à une situation donnée qu'il

nomme « schèmes opératoires » (Kerzil, 2009). D'après ses travaux, deux processus d'apprentissage existent dans la construction et reconstruction du savoir : l'assimilation c'est-à-dire « lorsqu'une personne peut incorporer les informations perçues au sein de sa structure cognitive » et l'accommodation lorsqu'une personne « modifie sa structure cognitive afin d'incorporer les éléments nouveaux provenant de la situation » (Defays et Deltour, 2003 et Kerzil, 2009).

### **Le courant socio-constructiviste**

En second lieu, le courant socio-constructivisme repose sur les travaux de Vygotski qui reprend les idées de Piaget tout en soutenant que les interactions sociales sont primordiales aux apprentissages (Larroze-Marracq, 2014). Pour cela, Vygotski développe le concept de zone proximale de développement (ZPD) qui consiste à ce que l'apprentissage soit réalisé dans la ZPD qui est une zone comprenant des tâches que l'élève peut réussir à réaliser à partir de l'aide d'un professeur, ce qui lui permet de progresser au fur et à mesure afin d'arriver au but de travailler de manière autonome (Vygotski, 1980). Pour ce faire, l'apprentissage est alors conçu comme une construction dans laquelle l'élève est seul à gérer la construction de ses savoirs en relation avec son environnement social, qui peut être le professeur par exemple. L'élève co-construit donc ses connaissances par l'apport d'un tiers (Larroze-Marracq, 2014).

Ces quatre théories d'apprentissage sont des modèles essentiels dans le domaine éducatif et mettent en œuvre notamment les bases d'enseignement de l'apprentissage d'une langue étrangère.

### **1.3. Quelques pré-requis généraux à l'apprentissage d'une langue étrangère**

En didactique des langues, plusieurs dénominations existent pour désigner une langue à apprendre telles que « langue cible », « langue seconde » ou langue 2 (L2) en opposition à la langue « maternelle » appelée aussi « langue première », « langue vernaculaire », « langue source », « langue native » ou langue 1 (L1) (Castellotti, 2001).

Dans toute situation d'enseignement, le schéma classique appelé « triangle didactique » permet de mettre en évidence les différentes interactions entre trois axes : le savoir, le maître/l'enseignant et l'élève/l'étudiant (Houssaye, 1988 et Carol, 2010).

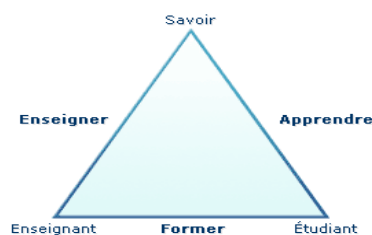


Schéma du triangle didactique (Houssaye, 1988)

Les relations entre ces trois pôles gravitent autour de notions clés : l'enseignement,

l'apprentissage et la formation (Carol, 2010). Partant de ces notions, la didactique et la pédagogie aident l'enseignant à amener l'élève au savoir et à acquérir la langue étrangère.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le processus d'acquisition est individuel : l'apprenant développe un système linguistique permutant, l'interlangue (Carol, 2010). Introduite par Selinker (1972), la notion d'interlangue désigne « les variétés de langue qui se créent chez l'apprenant ». Elle permet la compréhension des erreurs commises et sert de repère pour l'apprentissage. L'interlangue fluctue et se construit en fonction de l'apprentissage d'une langue étrangère par l'apport linguistique (Bejhadj Hacem et Marin, 2013 et Carol, 2010). Nous retiendrons la définition de Vogel (1995) qui définit l'interlangue comme « la langue qui se forme chez un apprenant dans une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible ».

Leblanc et Germain (1988) commentent que l'apprentissage d'une seconde langue se fait depuis des millénaires pour des besoins de communication entre les hommes. Une des premières raisons de l'apprentissage est que la langue étrangère est un outil de communication comme le rappelle Bourdieu (1986). Une langue étrangère s'apprend aussi pour diverses autres raisons pouvant être liées à la découverte, à l'ouverture ou au partage. Comme l'expose Desmarais (1988), différents cadres, professionnel, étudiant ou pour le loisir, proposent des apprentissages linguistiques. Le cours de langue devient alors un « vecteur d'ouverture sur les autres et sur le monde » comme le révèle Denis (2005). L'apprentissage d'une langue étrangère peut s'effectuer dans différents lieux. Très souvent, il débute pendant le parcours scolaire ou/et peut encore se développer dans des centres de langue, en immersion, lors d'un échange, en école de langue, au travail etc. La classe de langue étrangère est le lieu où diverses cultures et langues se côtoient, ce qui lui permet d'être un lieu spécifique socialement (Planchenault, 2009 et Chini, 2008). Le profil des apprenants qui assistent à un cours de langue est donc varié en fonction du parcours, des attentes, du profil et des envies de chacun.

Depuis plusieurs années, nous constatons un besoin croissant en apprentissage de langues étrangères, créant un marché exponentiel en fonction du développement des technologies et des humains (Gohard-Radenkovic, 1999). Effectivement, les avancées technologiques avec notamment l'accès à internet et l'utilisation des TIC et e-learning proposant des cours en ligne ou à distance sont les nouveaux atouts de développement et de croissance économique (Touati, 2008). Dans ces conditions, notamment pour faire face à la concurrence sur le marché de l'emploi et des diplômes et pour avoir plus de chances d'obtenir un emploi, l'acquisition de compétences en langue étrangère s'impose et est incontournable (Gohard-Radenkovic, 1999).

Nous pouvons remarquer que dans la société actuelle, face à cette croissance d'apprentissage

des langues étrangères, de nombreuses pratiques et méthodes d'apprentissage sont employées. Il semble alors pertinent de présenter les diverses méthodes existantes.

#### **1.4. Les premières méthodes d'apprentissage**

##### ***Les méthodes traditionnelles***

Les premières méthodes d'enseignement de langue moderne s'appuient sur les méthodes des langues anciennes du grec et du latin comme le souligne Puren (1988). Desmarais et Duplantie (1988) mettent en évidence l'une de ces premières méthodes appelée la méthode grammaire-traduction qui met en relation des listes « d'équivalences (...) de systèmes linguistiques » entre la L1 et la L2 avec notamment des listes de mots à apprendre par cœur. Cette première méthode datant du XVIII<sup>ème</sup>, est dite traditionnelle et a pour but essentiel la lecture et la traduction de textes littéraires (Bailly et Cohen, 2009). Elle est déductive et s'appuie essentiellement sur le lexique et la grammaire pour considérer l'oral comme accessoire. La culture est évoquée brièvement en rapport avec la civilisation et l'histoire littéraire de la L2 (Defays et Deltour, 2003). De part la brièveté des informations culturelles et linguistiques, le rapport à la communication en L2 est stéréotypé et limité tandis que le cours lui-même, c'est-à-dire l'enseignement de la L2, est dispensé en L1 (Defays et Deltour, 2003). Elle fut l'une des méthodes les plus utilisées du XIX<sup>ème</sup> siècle et notamment dans les manuels scolaires selon Christian Puren (1988).

##### ***Les méthodes directes***

Par la suite, au XX<sup>ème</sup> siècle, les méthodes appelées « directes » axent leur dévolu sur la pratique orale de la L2 (Defays et Deltour, 2003). Contrairement aux méthodes traditionnelles, le cours s'effectue uniquement en L2 sans avoir recours à la traduction (Puren, 1988). En outre, la méthode est inductive et implicite : elle se focalise tout d'abord sur le vocabulaire et la prononciation puis sur la grammaire (Defays et Deltour, 2003). Puren (1988) développe de manière chronologique les diverses méthodes directes : directe, orale puis active. Tout d'abord, Puren explicite que la méthode directe souhaite amener rapidement l'apprenant à s'exprimer oralement sans avoir recours à la langue 1. La méthode intuitive est donc de rigueur accompagnée de supports nouveaux et sans l'utilisation de la traduction ou de thème-version. Deuxièmement, il évoque la méthode orale axée uniquement sur l'oral avec la maîtrise de la prononciation comme élément essentiel ce qui prévaut sur la non-utilisation de livre ou de support écrit. Quant à la méthode active, il postule que dans cette méthode, la langue est un moyen d'action. De ce fait, pour apprendre, les apprenants sont amenés à vivre la langue, à partir à l'étranger et à penser en langue étrangère. Puren

explique que la motivation mais aussi la progression et l'adaptation deviennent des éléments pris en considération dans l'éducation tout comme l'acquisition d'une langue étrangère qui prend une place importante au sein du cursus scolaire au même titre que les autres disciplines.

### ***Les méthodes structuro-béavioristes***

Pendant la Seconde Guerre mondiale, les méthodes « structuro-béavioristes », telle que la méthode audio-orale, se développent en se ciblant sur l'accès rapide à la communication orale pour les besoins de l'armée pour qu'officiers et diplomates puissent communiquer dans un autre pays (Defays et Deltour, 2003). Les documents utilisés en cours ne sont pas authentiques mais des créations de dialogues et de textes faites pour apprendre les structures grammaticales sans jamais pratiquer la communication. Les cours sont souvent qualifiés de rébarbatifs avec un rythme soutenu uniquement centrés sur des éléments de la langue à apprendre le plus rapidement possible grâce à des exercices structuraux (Defays et Deltour, 2003).

### ***La méthode structuro-globale audio-visuelle***

Dans le prolongement des méthodes « structuro-béavioristes », a contrario de toutes les méthodes orientées principalement sur l'écrit, la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) de Guberina fait une apparition distinguée, et ce dès les années 1960, en étant la première qui reconnaît « l'importance de l'aspect communicatif du langage » dans l'enseignement (Barbé et Courtillon, 2005). Ces deux auteurs expliquent que la vision de la langue est « un moyen d'expression et de communication » qui devient alors un objet d'apprentissage permettant à de nombreuses personnes d'apprendre une langue étrangère. La démarche est inductive contrairement aux méthodes précédentes où l'apprenant doit comprendre par lui-même, à partir du cours, pour obtenir la règle (Rivenc, 2003). Cependant, Barbé et Courtillon (2005) commentent que cette méthode SGAV fut critiquée car la dimension culturelle était peu présente. En outre, elle n'utilisait pas la réalité de la langue et avait recours à des supports non authentiques (Boiget, 2016). De même, elle s'intéressait peu à l'apprenant et à la communication qui sont des éléments élémentaires dans les méthodes actuelles (Defays et Deltour, 2003). La méthode SGAV avait toutefois un nouvel atout grâce aux nouvelles technologies mais s'appuyait surtout sur les anciennes approches traditionnelles selon Bailly et Cohen (2009).

Au vu des limites de cet historique des diverses méthodes, une méthode novatrice à l'époque, l'approche communicative, s'est développée en vue d'y remédier et s'est positionnée de manière prépondérante dans le domaine éducatif.

## 1.5. L'approche communicative

### 1.5.1. La genèse de l'approche communicative

La dernière méthode présentée est l'approche communicative, qui est par ailleurs utilisée à l'UPN dans les cours de langue étrangère et dans notre étude.

En didactique des langues, l'approche communicative s'est développée dans les années 1980 en réaction notamment à la méthode SGAV pour répondre au mieux aux besoins langagiers des apprenants et en se basant surtout sur « la forme et la structure » (Bailly et Cohen, 2009). La méthode est communicationnelle et consiste à développer l'apprentissage d'une langue autour de la communication orale mais aussi actionnelle car elle permet à l'apprenant de devenir actif de son apprentissage et non plus passif comme il pouvait l'être dans les méthodes précédentes (Denis, 2005). De forme inductive, l'apprenant doit trouver par lui-même les règles et les manières d'apprentissage (Carol, 2010). Le Conseil de l'Europe (2001) définit cette approche d'actionnelle car l'apprenant d'une langue est considéré comme un « acteur social » ayant à accomplir des tâches. Pour favoriser cette transition avec les méthodes précédentes, cette approche recourt à des documents authentiques comme nous l'apprend Germain (1988). Cette nouvelle méthode permet aussi de développer considérablement la compétence interculturelle qui était critiquée notamment dans la méthode SGAV comme nous l'avons vu précédemment (Denis, 2005). L'auteure (2005) explique que nous retrouvons ainsi de multiples rubriques intitulées « Civilisation » ou encore « Culture » dans de nombreux manuels pour aborder cette compétence interculturelle. Elle précise cependant que ces pages peuvent consolider les stéréotypes sur les populations illustrées car elles ne sont que peu développées sur le sujet. C'est la première fois que la culture possède une place importante dans une méthodologie comme l'explique Boidard Boisson (2000) :

Les méthodes communicatives ont introduit la transmission d'un savoir culturel indispensable pour assurer le fonctionnement de la communication. Le but était de permettre à l'apprenant de déchiffrer l'implicite culturel.

### 1.5.2. Les nouveaux éléments essentiels

L'approche communicative est novatrice grâce à de nouveaux apports essentiels à l'apprentissage en cours de langue. Tout d'abord, comme le justifient Berthoud et Py (1988), pour tout but d'apprentissage, s'exprimer à l'oral ou à l'écrit suppose une égalité entre les règles linguistiques et les règles de communication. La première composante linguistique porte sur la « phonologie, la morphologie, le lexique, la grammaire » tandis que la seconde sur la communication aboutit à la « composante discursive, interactionnelle, encyclopédique et

stratégique ». Il faut savoir que la compétence linguistique était pendant longtemps l'unique but d'acquisition dans l'enseignement des langues étrangères selon Desmarais et Duplantie (1988). Elles justifient qu'il fallait donc essentiellement apprendre la grammaire de la L2 pour savoir parler une langue étrangère. Mais dans les années soixante-dix, elles rendent compte qu'un nouveau concept fait son apparition, la compétence communicative, qui a pour objectif de « développer une habileté à communiquer ». Cette compétence devient alors capitale au détriment de la grammaire qui n'est donc plus l'unique élément principal qui servirait à apprendre une langue (Desmarais et Duplantie, 1988). L'approche communicative est la première à rendre compte de l'usage de cette nouvelle compétence communicative.

Pendant de nombreuses années, les cours de langue étaient également construits en fonction du contenu et non pas des apprenants (Desmarais et Duplantie, 1988). Ces deux auteurs indiquent alors que les didacticiens ont compris rapidement que la notion de « besoin » des apprenants devait être au cœur de l'apprentissage pour tourner autour de thèmes, souvenirs, intérêts, goûts et activités liés au vécu des élèves. Depuis 1960, le statut de l'élève a alors changé et s'est diversifié : les besoins de l'apprenant furent analysés pour répondre au mieux à ses attentes comme le citent Barbé et Courty (2005). Les nouvelles méthodes, comme l'approche communicative, se centrent alors sur l'apprenant pour diriger le cours (Rivenc, 2003). De nouvelles méthodes d'apprentissage et pédagogiques telle que la méthode communicative voient le jour pour s'adapter à ces nouveaux besoins des apprenants pour que ces derniers se sentent impliqués dans leur apprentissage (Duplantie, 1988). Cette notion de besoin essentiel est aussi appelée « centration sur l'apprenant » puisque l'apprenant tient un rôle central dans l'apprentissage dans lequel tout tourne autour de lui (Moirand, 1984 et Gohard-Radenkovic, 1999).

En parallèle, en didactique des langues et notamment dans le cadre français, le *Niveau-seuil* est instauré et rédigé en 1976 par le Conseil de l'Europe pour promouvoir l'enseignement des langues étrangères (Defays et Deltour, 2003). Le *Niveau-seuil* est la base de référence de la méthode communicative. Dans cet ouvrage, la langue anglaise est imposée comme le modèle référent pour les autres langues comme l'expliquent Bailly et Cohen (2009). Ces deux auteurs (2009) précisent que ce livre fait « un inventaire des compétences linguistiques à atteindre pour pouvoir être rapidement opérationnel dans un pays étranger ».

Par la suite, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) voit le jour en 2001 pour répondre aux nouveaux objectifs de communication et aux besoins langagiers des apprenants (Berthoud et Py, 1988 et Denis, 2005). Le CECRL est un outil pour obtenir une base commune de diverses langues vivantes entre les pays de l'Union Européenne (Tardieu, 2008). Lors de la création du CECRL, quatre modalités langagières élémentaires furent élaborées :

compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite (Berthoud et Py, 1988 et Peters et Bélair, 2011). Elles visent dans le cadre de la maîtrise d'une langue à « catégoriser la langue » selon Peters et Bélair. Berthoud et Py expliquent qu'aujourd'hui de nombreuses méthodes d'apprentissage de langue étrangère se basent sur ces quatre habiletés, devenues indispensables puisque chacune amène à un savoir-faire (Boucher, 1988). Au sein du CECRL, la composante culturelle se retrouve dans la compétence communicative et devient alors une composante à part égale avec la linguistique ou grammaire en autre (Puren, 1988).

### **1.5.3. Les ressources et les supports authentiques**

Tout professeur de langue a recours à du matériel ou à des supports en cours de langue : manuel, vidéo, enregistreur, etc. comme le décrit Séra De Vriendt (2005). Ces différents supports peuvent aider l'apprenant en le stimulant et en le guidant dans son apprentissage (Defays et Deltour, 2003). Avec les nouvelles méthodes communicatives, Duplantie (1988) indique que les pratiques pédagogiques se sont adaptées avec notamment l'utilisation de documents authentiques comme « moyen privilégié de l'enseignement de la communication » venant de la réalité pour montrer « la langue telle qu'elle est réellement parlée et (...) écrite » dans la vie courante. Desmarais (1988) relève que les documents authentiques sont variés et permettent d'accéder à diverses variétés de langues écrites que nous retrouvons par exemple dans des articles, poèmes, modes d'emploi, menus de restaurants, recettes de cuisine ou textes scientifiques. Duplantie (1988) note que ces documents authentiques sont des documents existants dans la réalité, dans un contexte précis et ne sont pas conçus pour l'enseignement comme l'étaient auparavant les anciens supports utilisés. Elle aborde aussi un point clé dans l'apprentissage d'une langue, en indiquant que ces documents authentiques présentent une réelle motivation pour les apprenants puisqu'ils montrent la réalité d'une culture d'une langue. Sa conclusion aborde le fait qu'ils permettent un « accès aux différentes variétés » de langue. Avec la méthode communicative, toute situation de communication et d'interaction est alors un apprentissage grâce à ces supports authentiques.

Une autre pratique utilisée en cours de langue s'effectue avec les jeux de rôle et la simulation ou encore grâce aux locuteurs natifs qui sont reconnus comme d'excellents moyens à la compréhension des variations linguistiques d'une langue (Duplantie, 1988). Les matériaux d'apprentissage ont aussi évolué au fil des années avec l'apparition d'internet et des nouveaux médias et technologies comme les TIC (Rivenc, 2003). Aujourd'hui, les apprenants peuvent ainsi apprendre grâce à ces nouveaux médias audios et visuels tels qu'internet, la télévision, le cinéma, la musique permettant un accroissement d'authenticité et une variation multiple de supports comme l'indiquent Barbé et Courtillon (2005).

La méthode communicative est la méthode la plus récente qui peut être utilisée dans l'apprentissage du FLE.

### **1.6. La genèse du FLE**

L'anglais était la langue prédominante au niveau planétaire mais avec l'évolution des langues étrangères, le marché de l'offre s'est ouvert laissant une place notamment au français (Gohard-Radenkovic, 1999). Le français langue étrangère (FLE) est la langue française enseignée à des individus non-francophones. Cette langue étrangère peut s'apprendre dans différentes structures comme dans les Alliances françaises réparties à travers le monde, à l'université ou dans des écoles privées de langue. La diffusion du français à l'étranger se fait depuis 1883 de part les Alliances françaises où « l'association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger » née sous l'égide de Paul Cambon et de Pierre Foncin (cité par le site de la Fondation Alliance française). Dès 1884, les premières méthodes de FLE voient le jour à Paris mais ce n'est qu'en 1957 que l'apprentissage du français est dénommé officiellement FLE (Reboullet, 1957). En 1884, la première Alliance française d'Europe ouvre à Barcelone (cité par le site de la Fondation alliance française). Plusieurs événements historiques tels que l'indépendance des colonies, la construction de l'Europe ou encore la mondialisation ont permis l'émergence de la diffusion du FLE à travers le monde comme l'explique Cros (2017).

Nous avons découvert dans cette première partie les divers éléments liés à l'apprentissage d'une langue étrangère avec notamment un historique des différentes méthodes et le développement de l'aspect culturel. Une autre partie évoque l'approche communicative présentée comme une méthode novatrice à l'époque, utilisée notamment dans les cours de FLE de l'UPN. Nous allons découvrir dans une seconde partie que dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la notion de culture possède une place prépondérante puisqu'aujourd'hui la composante culturelle fait partie intégrante des cours de langue. En effet, dans l'approche communicative, les didacticiens ont voulu faire de la culture une composante aussi importante que la linguistique et la grammaire en autres. Comme nous allons le découvrir dans une deuxième partie, la culture a un fort intérêt dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

## • 2. Culture

La culture est une notion centrale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette notion possède de nombreuses définitions et est liée à l'identité de chacun. La culture crée notamment des interactions sociales développant des notions telle que la sociabilisation. La classe de langue permet ce contact grâce notamment à la compétence culturelle. La culture est un élément motivateur de l'apprentissage mais l'imaginaire culturel est également un élément important de cette motivation. Cependant, l'imaginaire culturel peut être quelque fois erroné et idéalisé, la didactique des langues étrangères a alors développé la compétence interculturelle pour y remédier. Finalement, la compétence culturelle permet d'appréhender le système linguistique et culturel d'un pays afin d'éviter la création de préjugés et stéréotype à portée négative.

### 2.1. Définitions de la culture

En sociologie, le concept de culture n'est plus le même qu'auparavant. On reconnaît aujourd'hui que l'individu ne possède plus une culture unique mais « différentes subcultures » (Porcher, 1994) dites identité pluriculturelle comme l'expliquent Denis (2005) et Barbor (2009). La culture est forgée et construite tout au long de la vie à travers diverses sources tels que les paires (famille et amis) mais aussi implicitement partagée à travers l'expérience et l'observation d'un individu (Barbot, 2009). Historiquement, la notion de culture est apparue au XVIII<sup>ème</sup> siècle en faisant son entrée dans le *Dictionnaire de l'Académie française* (Cuhe, 2010). Godé (1998) rappelle qu'il est difficile de définir la notion de culture car elle possède de nombreuses définitions qui ont évolué avec les époques. Au cours des recherches, avec des fluctuations de sa définition, le terme de « culture » possède une définition très proche du terme « civilisation » en raison d'un champ sémantique identique mais diverge dans son évocation puisque la culture est dans l'individualité tandis que la civilisation serait collective (Cuhe, 2010). Galisson (1999 :104-105) distingue deux types de culture : la culture-vision et la culture-action ou comme l'indique Aden (2007) la culture cultivée et la culture anthropologique. La première relève de la culture savante apprise en milieu scolaire tandis que la deuxième correspond à la culture courante acquise par nos pairs, nos parents et notre entourage, qui définit notre « habitus », c'est-à-dire ce qui est inné (Bourdieu, 1984 et Alao et al., 2010). Pour définir au mieux la culture, nous nous appuyons sur les définitions sélectionnées par Puren (2006) : « ensemble des attitudes, des visions du monde et des traits spécifiques qui confèrent à un peuple particulier sa place originale dans l'univers » (Sapir, 1967, cité par Puren, 2006 : 492) et celle présente dans la *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle* :

Ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et [qui] englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.

En Didactique des langues étrangères, la notion de culture est rattachée à la composante dite culturelle en cours de FLE et possède des définitions identiques à celles vues précédemment. Auparavant, cette compétence culturelle s'appelait « civilisation » et fut pendant longtemps liée à l'étude de la littérature. Barbé et Courtillon (2005) corroborent ce propos en expliquant que « cet enseignement de la civilisation consistait à enseigner les grands auteurs classiques, l'histoire, les arts ». Puis, le terme a évolué pour arriver finalement à celui de « compétence culturelle ». Porcher (1988) définit la compétence culturelle comme :

La capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer.

C'est pour cela que dans les cours de langue, le CECRL recommande l'intégration d'une visée culturelle pour permettre aux apprenants une meilleure compréhension, tolérance et altérité de la langue qu'ils apprennent puisque chaque apprenant de cours de langue étrangère est issu d'une culture qui peut être différente de la culture enseignée. Il faut savoir que la compétence culturelle enseignée en cours de langue étrangère est une compétence à part des autres ; comme la grammaire ou la linguistique ; puisqu'elle n'est pas « un savoir mais un comportement reposant sur des conventions et sur l'arbitraire » (Alao et al., 2010).

Les diverses définitions de la notion de culture permettent d'aboutir à la notion d'identité culturelle comme présentée ci après.

## **2.2. Culture = identité ?**

En sciences sociales, les termes « culture » et « identité » sont très souvent associés dans le but de construire le terme « d'identité culturelle » (Cuhe, 2010). L'identité se construit socialement et évolue toute la vie tout comme la culture (Cuhe, 2010). Des équipes de recherche ont inventé ce terme « d'identité culturelle » dans les années cinquante pour mettre en exergue les difficultés d'intégration des immigrants (Cuhe, 2010). Abou est un des chercheurs ayant développé la notion « d'identité culturelle », en 1986, qui la définit comme « l'identification à un ou plusieurs groupes culturels déterminés qui plonge ses racines dans l'identité ethnique ». La langue est un des premiers points représentant l'identité culturelle selon Chini (2008). Cuhe expose que l'identité culturelle

permet de catégoriser la notion de « soi » en opposition à la notion d'« eux », établit sur les différences culturelles. Cette notion d'identité culturelle ne doit cependant pas être confondue avec l'identité sociale.

Whitley et Kite (2013) mentionnent que l'identité sociale est importante pour tout individu. Henri Tajfel a introduit et développé la théorie de l'identité sociale en 1969. L'identité sociale est « un processus psychosocial de construction et de représentation de soi résultant des interactions et des cognitions des individus concernant leur appartenance sociale » selon Fischer (1996). Deaux (1996) ainsi que Amossy et Herschberg Pierrot (2007) expriment que chaque personne possède plusieurs identités sociales réparties en catégories : classe sociale, classe d'âge, nationalité, parti politique etc. Ces diverses catégories permettent alors à un individu d'être reconnu socialement et de se repérer dans une société (Cuhe, 2010). Nous pouvons remarquer qu'il existerait alors un lien fort entre la notion de soi et le groupe. Étant donné ce constat, lorsqu'une personne s'identifie à un groupe, elle peut avoir l'impression de vivre tout ce que le groupe vit d'après Augoustinos et Walker (1995). Pour aborder ce lien étroit, ces deux auteurs développent l'idée à travers un exemple : si une personne parle en bien de la famille d'un individu, cette personne peut ressentir quelque chose de positif. Au contraire, si quelqu'un insulte la famille de cet individu, elle pourra être touchée personnellement et ce parce que son identité sociale directe est ébranlée. Cuhe (2010) fait ce même constat expliquant que l'identité sociale permet à l'individu l'identification dans un groupe ou non en fonction de son identité personnelle. De cette explication, nous pouvons établir un parallèle avec la notion d'endogroupe à laquelle chaque individu s'identifie, qui s'oppose à celle de l'exogroupe décrite par Tajfel (1969).

L'identité est au cœur de la culture de chaque individu qui peut être influencée au contact de l'Autre.

### **2.3. Le contact à l'Autre**

La notion de culture ne peut exister sans les rapports sociaux entre cultures (Cuhe, 2010). Dans la société contemporaine, « l'analyse de la fonction identitaire du stéréotype » est très présente en psychologie culturelle comme le développent Amossy et Herschberg Pierrot (2007). De nombreuses notions telles que la sociabilisation ou l'acculturation surgissent dans les nombreuses « situations de contact ». Afin de pérenniser et transmettre les normes sociales et culturelles d'un groupe à travers les générations, la notion de socialisation est apparue récemment dans les années 1930 (Cuhe, 2010). Ce terme renvoie à une notion clé en sociologie caractérisant un individu construisant son identité en devenant membre d'une société, que Whitley et Kite (2013) définissent par : « le processus par lequel les nouveaux membres d'un groupe apprennent les valeurs de ce

groupe et à devenir de bons membres du groupe ». De nombreux sociologues tels que Durkheim ou encore Parsons se sont centrés sur ce terme qui est un processus sans fin dans la vie de toute personne (Cuche, 2010). En conclusion, pour comprendre la culture d'un individu, l'accent est surtout mis sur le terme de sociabilisation (Cuche, 2010).

Du fait de l'évolution de la société, des migrations et des métissages culturels, les contacts culturels amènent de nouvelles questions aux anthropologues faisant naître la notion d'acculturation. La notion d'acculturation est employée dès 1880 par l'anthropologue Powell pour définir « la transformation de mode de vie et de pensée des immigrants au contact [d'une autre] société (...) » (Cuche, 2010). Elle fut ensuite reprise par Rivière en 1990 pour désigner « l'influence d'une culture sur les membres d'une autre culture ». Différentes étapes surgissent dans ce processus comme l'assimilation, étant la dernière phase de l'acculturation, déterminant le fait que la culture d'origine d'une personne disparaît totalement pour que la culture dite dominante soit intériorisée (Cuche, 2010).

Lorsque deux cultures différentes se rencontrent, les stéréotypes peuvent alors être réorganisés comme l'expliquent Amossy et Herschberg Pierrot (2007). C'est ce que les auteurs appellent « l'interculturalité » en sociologie et psychologie sociale, fondée sur le respect mutuel entre deux cultures. Au contact de l'autre, plusieurs ressentis interviennent : « peur, fascination, curiosité, rejet, passions », etc. (Barbot, 2009). Le rapport à l'autre peut être également compliqué vis à vis des appartenances culturelles et de l'ethnocentrisme de chacun (Barbot, 2009). Cette auteure (2009) précise que les stéréotypes, préjugés et jugements de valeur font partie de cette difficulté à accepter la rencontre aux autres.

Ces divers processus psycho-socio sont des mécanismes œuvrant à différents niveaux dans la société et notamment dans le domaine éducatif comme en classe de langue étrangère par exemple.

## 2.4. Langue, culture et représentations

La classe de langue présente un lieu où langue, culture et représentations peuvent se trouver et s'entremêler. En classe, un métissage culturel et linguistique varié est ainsi exposé aux apprenants, leur permettant de réfléchir à leur identité personnelle (Aden, 2008). Le rapport langue-culture est un équilibre important à prendre en considération en classe de langue comme l'explique Sourrisseau (2003) puisque la langue fait partie de la culture. Elle la définit, la représente et inversement. Porcher (1995 : 53) précise également que « toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit ». Ce lien étroit entre les deux notions apparaît dans l'apprentissage d'une langue étrangère puisqu'il ne se résume pas uniquement à

connaître la langue mais aussi à dominer les éléments culturels implicites propres à la langue apprise (Alao et al., 2010). Alao et al. (2010) expliquent que pour que l'apprentissage d'une langue étrangère fonctionne, il faut alors enseigner la culture des natifs de la langue puisqu'elle englobe toutes les représentations sociales d'un pays. La compétence culturelle permet de développer la compétence linguistique d'une autre manière avec des contenus culturels mais ce n'est pas son but principal (Fernández Piñero, 2015-2016). En effet, la compétence culturelle permet à l'apprenant de comprendre le message diffusé selon les codes culturels d'un pays pour ainsi pouvoir répondre correctement oralement (Rondeau, De Janon Torres, 2014).

Pour l'apprenant, la culture possède un rôle essentiel en participant notamment à la motivation et à la justification de l'apprentissage (Defays et Deltour, 2003). En psychologie, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la motivation est l'un des facteurs indispensables à la réussite qui déclenche une conduite d'atteinte d'un but (Aden, 2007). Et depuis que la communication est le but essentiel de tout apprentissage en langue étrangère, la composante culturelle fait partie intégrante de la compétence communicative puisque la connaissance des codes de la langue cible est nécessaire afin de maîtriser la langue à travers un « système de valeurs, de conduites et de règles sociales » (Puren, 1998, cité par Belhadj Hacen et Marin, 2013). L'enseignant doit aussi donner des pistes de compréhension aux apprenants pour qu'ils acquièrent la culture de la langue apprise par le biais de traductions, d'aspects historiques, sociaux et géographiques (Alao et al., 2010). La culture joue un rôle clé et permet ainsi d'éviter certains malentendus, stéréotypes ou autres situations conflictuelles dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Belhadj Hacen et Marin, 2013 et Alao et al., 2010). Un lien fort et important entre culture et apprentissage d'une langue étrangère se dessine.

Il ne faut pas non plus oublier un élément essentiel en classe de langue lors de la transmission : les connaissances et les compétences que possèdent déjà le professeur mais aussi les apprenants avant d'arriver en classe (Denis, 2005). Le professeur semble être la personne permettant ce lien de transmission entre langue et culture puisqu'il guide l'apprenant et lui transmet des aspects culturels à sa manière : en fonction de la façon dont il s'exprime, de comment il se déplace en classe, etc. (Denis, 2005). Le professeur est l'acteur qui peut faire varier l'acquisition de la compétence culturelle en fonction de la qualité et de l'efficacité de son enseignement : il doit par exemple expliciter et développer les écarts culturels existants (Alao et al., 2010). Cependant, pour transmettre son expérience et son enseignement, l'enseignant doit avoir conscience de ce « processus avec l'Autre » en ayant sûrement vécu, avant ses apprenants, ce changement de culture puisqu'il peut, par exemple, enseigner dans un pays qui n'est pas le sien (Denis, 2005).

Le professeur véhicule une certaine forme de sa culture qui lui est spécifique. Ainsi, il intervient dans la représentation que les élèves se font du pays donné et développé ainsi une forme

d'imaginaire culturel.

## **2.5. L'imaginaire culturel**

Comme Denis (2005) l'indique, à leur arrivée en cours de langue, les apprenants possèdent déjà des représentations sur le(s) pays dont ils apprennent la langue. Jodelet (1984, cité par Belhadj Hacen et Marin, 2013) définit la notion de représentation comme l'une des « modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social ». Le discours est l'élément qui présente les images et représentations qu'une personne peut se faire (Belhadj Hacen et Marin, 2013). Barbé et Courty (2005) précisent cette idée en indiquant que l'apprenant d'une langue étrangère possède des représentations et images du pays ou de ses habitants au travers des stéréotypes, préjugés et généralisations qu'il a entendus. Les représentations ont pour principales fonctions la compréhension, la maîtrise et les actions du monde mais aussi la comparaison sociale (Belhadj Hacen et Marin, 2013). Apothéloz et Bysaeth (1981) ont réalisé une expérience avec des lycéens neuchâtelois face à différentes langues : l'allemand, le suisse allemand, l'anglais, l'italien et l'espagnol. Les résultats montrent que chacune de ces langues possède un attrait différent en fonction de « son utilité, ses qualités esthétiques et son prestige ». Pour qu'il y ait un imaginaire culturel, il faut une identification à un lieu ou une population comme le cite Auger (2009). Chaque imaginaire culturel représente une langue qui peut aider à la motivation d'apprentissage de l'apprenant car il y voit une image positive et parfaite (Auger et al., 2009). L'imaginaire culturel d'un pays aurait alors un impact sur le plan international par la puissance de l'identité culturelle qui va donner envie d'apprendre cette culture et ainsi donner la volonté d'apprendre la langue du pays par exemple. L'attrait voire la fascination pour une langue et sa culture favorisent l'apprentissage comme l'explique Bouvier (2009). Chaque personne associe un élément, le passé ou un ressenti à une langue et un pays comme nous pouvons le voir dans l'exemple suivant : « pour moi, l'Italie c'est l'opéra » (Auger, 2009) ou au travers de celui de Defays et Deltour (2003) où le français est autant « la langue de la fusée Ariane et du TGV que celle du Château de Versailles et de Jean-Paul Sartre ». Pour cela, le choix d'étudier une langue étrangère se fait de manière positive grâce à cet imaginaire excepté dans certains cas, comme des besoins professionnels obligés (Auger, 2009). Un individu associe alors un nombre de clichés et de stéréotypes par cet imaginaire comme le postule Bouvier (2009). Castellotti et Moore (2002) ajoutent :

Pour la linguistique de l'acquisition, les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière. Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre, et sur leurs

différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants.

Le triangle didactique joue aussi un rôle dans cet imaginaire culturel puisque la relation avec l'enseignant de langue peut alimenter de manière positive ou négative l'apprentissage comme le dépeint Auger (2009). L'enseignement du professeur, les méthodes mais aussi les différentes parties du cours sont directement touchés par cet imaginaire culturel (Defays et Deltour, 2003). Aguilar Rio (2009) considère que le professeur de langue étrangère possède plusieurs rôles tels que celui de médiateur afin de faciliter la communication et l'intercompréhension en classe de langue mais aussi celui de participant à la communication et enfin celui de distributeur de la parole. L'imaginaire culturel est accentué également dans la manière dont est proposée la culture dans les manuels, présentée comme réductrice, peu informative et stéréotypée (Gohard-Radenkovic, 1999).

Afin de remédier à cet imaginaire culturel qui peut être erroné, la didactique des langues étrangères a développé la compétence interculturelle (Auger et al., 2009).

## **2.6. Relation interculturel-apprentissage**

Pour outrepasser l'imaginaire culturel et les stéréotypes, la compétence interculturelle a pris place dans les cours de langue comme solution. Toute personne apprenant une langue étrangère est ainsi supposée bénéficier de la composante culturelle, composante qui est aujourd'hui un enjeu dans les programmes scolaires, afin d'appréhender la notion de culture pour mieux comprendre l'Autre que cite Denis (2005) expliquant qu'il faut « transmettre une image authentique de la culture du pays ». Cette auteure postule que l'interculturel consiste en l'interaction, la confrontation et la différenciation mais surtout en l'intégration vers l'Autre c'est-à-dire entre la L1 et la L2. Cela permet à l'apprenant de « découvrir d'autres réalités, de mettre à plat les représentations que l'on a sur sa culture, la culture 2, [...], à prendre conscience de la non-universalité de sa culture » (Denis, 2005). Cet apprentissage interculturel permettrait aussi de réduire les stéréotypes selon Tardieu (2008) partant du postulat que les anciennes méthodes n'utilisaient pas la culture en cours de langue ce qui renforçaient les stéréotypes des apprenants. Alao et al. (2010) relèvent également que l'enseignant doit faire intervenir l'interculturel au moment où l'apprenant se pose des questions d'acceptation ou non de l'autre culture pour éviter d'en arriver aux stéréotypes culturels. de part le constat de Tardieu et Alao et al. (2010), nous nous rendons compte que la culture est un élément central dans les cours de langue étrangère et de part la connaissance, l'interculturel serait un élément pour permettre d'accepter l'Autre. Pour mettre en pratique la compétence interculturelle, l'enseignant peut, par exemple, proposer de lister les différences entre les deux cultures, de repérer les représentations que chacune a sur l'autre culture et de voir ce que seraient les stéréotypes et réalités (Alao et al., 2010).

La compétence interculturelle favorisant la connaissance du système linguistique et culturel vise alors à éviter les préjugés et autre stéréotype en cours de FLE.

## **2.7. Les stéréotypes culturels**

Dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant peut se rendre compte qu'il ne possède pas les mêmes représentations de la culture qu'il apprend : il peut les accepter ou les refuser (Alao et al., 2010). En effet, il possède déjà, comme nous l'avons vu précédemment, des représentations liées à son imaginaire culturel qui sont en confrontation avec ce qu'il apprend et construit (Aden, 2007). Le stéréotype constitue alors un lien entre ces deux ensembles (Aden, 2007). Cette relation interculturelle négative liée au stéréotype, en opposition à la culture de l'Autre, peut provoquer chez l'individu un « choc culturel » car il refuse l'environnement et les codes. Cet écart culturel peut lui faire prendre conscience et l'amener à penser que sa culture est peut-être mieux que l'Autre en posant les avantages et les inconvénients de la culture opposée. Son identité culturelle prend alors le dessus pour se différencier de l'Autre (Camilleri, 1989).

Une autre source des stéréotypes culturels peut se retrouver dans les erreurs comportementales, culturelles et linguistiques commises comme le tutoiement et le vouvoiement en français qui sont des réelles difficultés de compréhension et d'utilisation pour les non-francophones ou encore à travers les différentes formes de salutations en fonction de la personne et de la situation (Defays et Deltour, 2003). Nous relevons que chaque culture possède ses propres codes socioculturels pour le système de tutoiement et vouvoiement et de salutations, parfois bien différent d'un pays à l'autre. Alao et al. (2010) nous résume cette idée en montrant les différences de tutoiement et vouvoiement qui existent par exemple entre la France et la Finlande puisque chaque pays possède ses « codes socioculturels ». Les codes socioculturels paraissent être essentiels à la maîtrise d'une langue en relevant de la doxa (Aden, 2007). La « théorie des faces » de Brown et Levinson (1978), qui est aussi appelée la théorie de la politesse linguistique, est nourrie par ce comportement inadéquat et inspirée de la théorie de Goffman. Dans l'explication de cette théorie, chaque individu possède deux faces : la positive et la négative, et souhaite les préserver et ne pas les heurter. Mais lors d'une interaction sociale, elles peuvent être mises en péril par des actes les menaçant : les *Face Threatening Acts* (FTA) (Brown et Levinson, 1978). Face à cette difficulté à comprendre les codes sociaux, la théorie peut apparaître puisque les apprenants peuvent employer un terme inadéquat à la situation ce qui peut activer une FTA. La face de l'apprenant est alors mise en péril au contact d'une FTA (Alao et al., 2010). En conséquence de quoi, des stéréotypes et autres discriminations peuvent émerger face à une culture difficile à cerner et en réaction à la FTA reçue.

Il existe différentes notions de stéréotype : linguistique, culturel, de genre, social, de race etc. Dans notre recherche, nous nous intéresserons particulièrement au stéréotype culturel. Porcher (1986) définit le stéréotype culturel comme « un obstacle à l'accès [aux] connaissances ». Selon Bègue et Desrichard (2013), un stéréotype est dit « culturel » lorsqu'il est partagé socialement par plusieurs personnes sur la culture. Quant à Whitley et Kite (2013), ils expliquent que les stéréotypes culturels existent mais l'homme utilise le terme de « discrimination culturelle » qui est liée à plusieurs domaines tels que « la littérature, l'art, la musique, le langage, la morale, les coutumes, les croyances, les idéologies ... ».

Ndobo (2010) explique que le stéréotype fait partie de la culture d'un pays dont tout individu connaît l'existence. Cependant, il ne faut pas oublier que la culture n'est qu'un des éléments parmi d'autres pour exprimer un pays comme l'analyse Denis (2005). En linguistique, Alic (2013) explique que « le stéréotype se manifeste dans l'analyse du discours » et que le stéréotype linguistique englobe diverses expressions fixes dans une structure possédant un aspect métaphorique. Bègue et Desrichard (2013) attestent que le stéréotype serait aussi un élément servant à expliquer le fonctionnement et les différences de la société mais aussi à justifier quelque chose d'elle. Grandière et Molin (2004) manifestent cette même idée concernant le stéréotype comme un outil pour comprendre la société servant à expliquer ce qui peut être difficile à cerner par d'autres populations.

Dans le domaine éducatif, Cain et Briane (1990) ont notamment travaillé sur les représentations d'élèves à travers l'étude de leurs stéréotypes. Les conclusions de leur étude révèlent l'intérêt d'utiliser les stéréotypes en classe de langue en soulignant le fait que les stéréotypes sont inévitables. Comme De Carlo, ces deux auteures (1990) pensent que « le stéréotype culturel est un passage obligé dans l'approche de l'autre ». Cependant, des études ne montrent pas que des effets positifs sur l'interculturel comme l'étude d'Hoybel (2005) portant sur les préjugés démontrant que les voyages à l'étranger d'étudiants pouvaient renforcer leurs préjugés et non pas le contraire. Finalement, les cours de langue peuvent aussi bien renforcer comme surpasser les stéréotypes d'après les études de Cain et Briane (1996).

Cependant, les professeurs restent les acteurs essentiels avec l'accompagnement de la compétence culturelle, voire interculturelle, pour permettre aux apprenants de prendre conscience de l'Autre pour réduire l'impact des stéréotypes (Alao et al., 2010). En cours de langue, les stéréotypes peuvent servir de point de départ pour commencer à travailler sur l'apprentissage d'une langue étrangère et sur la notion de l'Autre (Porcher, 1995). Tout dépendrait aussi de la méthodologie reçue par les apprenants pour apprendre une langue étrangère et du contenu culturel ou interculturel apporté (Alao et al., 2010). Alao et al. (2010) concluent en expliquant qu'acquérir et maîtriser les savoirs culturels d'un pays est une chose peu aisée à réaliser. Ils développent aussi qu'il

serait intéressant de s'intéresser à la communication non verbale et paralinguistique pour prolonger la réflexion. En conclusion, comme le dit Gohard-Radenkovic (1999), toute notre recherche sur le sujet pourrait se résumer par ces deux phrases : « on ne peut pas tout comprendre de l'autre » et « apprendre à communiquer en langue étrangère, c'est apprendre à communiquer avec l'autre ».

Nous avons vu dans cette deuxième partie la notion de culture qui est une composante essentielle à l'apprentissage d'une langue étrangère mais aussi nécessaire pour comprendre les codes sociaux d'un pays. Nous allons désormais dans une troisième et dernière partie aborder la notion de stéréotype en lien avec l'apprentissage d'une langue et la culture associée d'un pays comme vu précédemment dans le but de comprendre l'émergence de stéréotypes culturels chez des apprenants.

### • **3. Stéréotype**

Pour notre recherche, il nous paraissait important de savoir quel terme utiliser parmi ceux qui existent et qui s'emploient pour désigner : stéréotype, préjugé ou cliché. Très souvent, la société semble ne pas les différencier et pense que ce sont des termes synonymes. Or, il s'avère que chacun de ces mots possède une définition qui lui est propre, provenant d'époque et de source diverses. Nous allons découvrir que ces notions sont toutes les trois différentes. N'oublions pas de préciser que tous les auteurs et livres relatifs à ces thèmes s'accordent à dire que le sujet est complexe à définir. Nous allons pour ces raisons essayer de préciser au mieux les trois termes ce qui nous permettra de comprendre pourquoi le terme adéquat de notre travail serait le stéréotype. Nous allons également découvrir les mécanismes liés aux stéréotypes pour ensuite essayer de comprendre si un stéréotype possède une part de pertinence. Finalement, nous découvrirons l'impact des médias dans les stéréotypes pour finir sur les méthodes de mesure des stéréotypes.

#### **3.1. Le préjugé**

Plusieurs dimensions récurrentes des préjugés existent comme la religion, la race et l'ethnie, l'âge, l'apparence ou encore l'orientation sexuelle par exemple (Whitley et Kkite, 2013). Allport (1954) est un des premiers chercheurs ayant travaillé de nombreuses années sur la notion de préjugé. Il explique à travers son ouvrage *La nature du préjugé* (1954), la dérivation d'origine latine du mot préjugé qui signifie « le jugement qui précède », comme l'évoque Ndobó (2010). Cette première signification latine nous permet tout d'abord de déterminer que le préjugé proviendrait en partie d'opinions, de suppositions et de parallélismes qu'un individu ferait à partir d'éléments qu'il connaît ou non.

Dans l'ouvrage d'Ndobo, nous découvrons trois éléments que combine Allport pour définir le terme de préjugé qui sont selon lui : « l'attitude négative dirigée vers autrui, la rigidité de cette attitude et la généralisation abusive de cette attitude ». Le premier terme nous précise que le préjugé est une réaction, une attitude, un comportement. Il est globalement d'ordre négatif comme l'évoquent aussi beaucoup d'auteurs tels que Bègue et Desrichard (2013) où selon eux, un préjugé est d'ordre négatif et émotionnel. D'après ces deux auteurs, les émotions qui résultent des préjugés sont variées : elles peuvent aller du « mépris, à la haine ou encore au dégoût ». Myers et Lamarche (1992) expliquent aussi que le préjugé est « une attitude négative injustifiable envers un groupe et ces membres individuels ». Pour Crandall et Eshelman (2003), une personne ressent une émotion négative face au préjugé. Nous pouvons dans ces conditions percevoir que tous ces auteurs naviguent autour de la même idée : le préjugé serait un « ressenti » d'ordre négatif. Associé à l'attitude négative, le comportement de l'individu qui a un préjugé est un élément déterminant et lié puisque le comportement qui résulte de ce sentiment négatif n'est pas toujours identique. C'est ce qui ressort des travaux de Cottrell et Neuberg (2005) qui citent les ressentis qui peuvent alors surgir telles que la peur, la pitié ou encore l'agression en fonction du groupe. Ces différents comportements négatifs présentés par ces deux auteurs nous semblent représentatifs de ce que serait un préjugé. Le deuxième élément de la définition qu'apporte Allport nous indique que les personnes usant de préjugés auraient une attitude rigide avec des idées fixes qui nous font donc penser qu'elles seraient alors difficiles à modifier. Enfin, d'après le dernier élément cité par Allport qu'est « la généralisation abusive de cette attitude », nous pouvons qualifier qu'un individu généraliserait de manière excessive une expérience vécue à toute autre expérience qui lui serait semblable.

Allport puis Crandall et Eshelman (2003) indiquent que le préjugé est légitimé à partir du stéréotype qui est observable. De part cette idée, nous pouvons postuler qu'il existe un lien étroit entre la définition de préjugé et de stéréotype. Bègue et Desrichard (2013) confirment ce propos en déclarant que « les stéréotypes permettraient de justifier l'existence de ces émotions négatives ». Selon eux, les stéréotypes seraient le résultat qui donne lieu aux préjugés. Ce lien est aussi évoqué par Bouchet et al. (2009), qui précisent qu'une partie des stéréotypes peut rester positive et ne formera pas automatiquement un préjugé. Mais contrairement au préjugé, le stéréotype n'aurait pas de partie émotionnelle qui le constitue (Ndobo, 2010). Amossy et Herschberg Pierrot (2007) définissent clairement la différence entre les deux termes : le préjugé est « une attitude » tandis que le stéréotype désigne « une croyance, une opinion, une représentation ». Cette dernière explication nous paraît conforme et nous permet de nous appuyer sur une première explication afin de différencier les deux termes. Par ailleurs, les deux auteurs révèlent que l'un des termes ne conduit pas forcément à l'autre notion dans tous les cas et que ce lien est beaucoup plus compliqué qu'il n'en

a l'air. Cette dernière idée est exposée dans un exemple : un individu peut penser que « les Écossais sont avarés » sans forcément « éprouver envers eux une hostilité particulière ».

Le préjugé est principalement d'ordre négatif et se différencie du stéréotype. Il semble maintenant pertinent de clarifier la notion de cliché, souvent synonyme du stéréotype.

### 3.2. Le cliché

Historiquement, le cliché se développe surtout au XIX<sup>ème</sup> siècle avec « l'évolution sémantique et lexicale » dont le terme provient de la photographie et de l'imprimerie mais dans un sens figuré comme le postulent Amossy et Herschberg Pierrot (2007). Ces deux auteurs développent cette genèse du terme cliché en expliquant qu'au XIX<sup>ème</sup> siècle, dans l'imprimerie, le clichage est « un nouveau procédé de reproduction en masse d'un modèle fixe » et qu'en 1865, dans la photographie, il s'emploie pour « désigner le négatif à partir duquel on peut tirer un nombre indéfini d'exemplaires ». Par la suite, selon Larousse (1869), ce terme est « une phrase toute faite que l'on répète dans les livres ou dans la conversation, ou bien une pensée devenue banale ». Il est surtout employé dès 1860 en littérature par des romanciers tel que Flaubert par exemple, ou en poésie, comme l'expliquent Amossy et Herschberg Pierrot (2007). Riffaterre (1970) affirme que le cliché est usé par des figures de style directement repérables comme la métaphore, l'hyperbole etc telle que « blonde comme les blés » qui sont des expressions avec d'intensité ou bien se focalisant sur des comparaisons. Cependant, Amossy et Herschberg Pierrot (2007) expliquent que le cliché ne peut exister que par le lecteur car s'il ne repère pas l'effet de style ou la « banalité », le lecteur ne pourra pas l'attribuer à quelque chose de déjà-dit. Ces deux auteurs montrent aussi la différence existante entre les termes de stéréotype et de cliché en précisant que le stéréotype n'est pas immédiatement repérable dans un texte contrairement au cliché. Amossy (1991) conclut cette idée en insistant que le stéréotype est une « construction de lecture » puisqu'il lie plusieurs éléments du texte perçus tout au long de la lecture. Enfin, Amossy et Herschberg Pierrot expliquent qu'au XX<sup>ème</sup> siècle, la notion de stéréotype fait son apparition dans les sciences sociales pour prédominer sur le terme de cliché qui perd alors toute son ampleur.

Aujourd'hui, ce terme de cliché semble être récurrent dans le langage courant depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle pour désigner « une expression figée, répétable sous la même forme » (Amossy et Herschberg Pierrot, 2007). Nous pouvons donc poser le postulat que le cliché serait utilisé de manière péjorative tels que l'expriment Amossy et Herschberg Pierrot (2007) mais aussi de manière excessive pour désigner une expression ou une idée comme des phrases sexistes telle que « les

femmes sont en cuisine et les hommes sont bricoleurs ». En outre, il servirait à se moquer de quelque chose comme le désigne Bally (1951).

Le cliché possède une base commune avec le stéréotype et le préjugé. Finalement, nous allons découvrir le troisième terme qui serait adéquat à notre recherche : le stéréotype.

### **3.3. Le stéréotype**

#### **3.3.1. La genèse du terme stéréotype**

L'origine du stéréotype date de 1798 et provient de l'imprimerie comme le cliché ; il désignait alors « un coulage de plomb dans une empreinte destiné à la création d'un "cliché" typographique » selon Schadron (2006). Beaucoup d'auteurs désignent une origine commune au stéréotype comme Whitley et Kite (2013) qui affirment que la notion de stéréotype est apparue dans le domaine des sciences sociales en 1922 avec Walter Lippman dans son œuvre *Opinion publique*. Lippman l'a emprunté au domaine de l'imprimerie où le stéréotype représentait un « caractère rigide et stable de l'image » (Ndobo, 2010). Lippman définit le terme de stéréotype comme « des images dans nos têtes » qu'il détaille à travers ce propos : « ce que chacun fait est basé non pas sur une connaissance directe et certaine, mais sur une image produite et donnée par lui ou elle ». Enfin, pour lui, les stéréotypes sont des « outils » servant à « simplifier la réalité » (Ndobo, 2010). Nous pouvons déjà remarquer au travers des trois définitions que les notions de cliché, stéréotype et préjugé ne proviennent pas de la même époque ni de la même source. En outre, comme le décrivent les premiers propos de Lippman, ils correspondraient à l'idée même du stéréotype d'aujourd'hui comme nous allons le découvrir à travers les différentes définitions d'auteurs suivantes.

#### **3.3.2. L'impact historique**

Historiquement, les stéréotypes sont forgés chez les individus par les guerres, voyageurs et relations passées entre les différents pays et nous les retrouvons par exemple à travers les almanachs, guides et littérature de voyage attestant et développant de nombreux stéréotypes (Grandière et Molin, 2004). Penchons-nous sur le cas des almanachs développés par ces auteurs qui expliquent que ces livrets étaient destinés à un large public et usaient de thèmes reflétant la société et de codes qui séduisaient le lecteur. Ils expliquent que les stéréotypes sont utilisés dans ces ouvrages pour faire rire le public mais aussi pour l'aider à « faire bonne figure en société » puisqu'ils perpétuent des traits caractéristiques que les gens connaissent. Par ces premières explications, nous pouvons déterminer que les stéréotypes sont véhiculés historiquement à travers les sociétés par différents supports.

Grandière et Molin (2004) nous informent aussi que l'histoire des pays et leur évolution ont une influence sur les autres nations puisque cela peut être notamment au travers de ces éléments que les stéréotypes naissent. Effectivement, nous pouvons par exemple découvrir à travers leurs écrits que les Français construisent des stéréotypes sur les Espagnols à cause de leur passé, de leur géographie et de leurs relations historiques communes. Amossy et Herschberg Pierrot (2007) démontrent le même comportement entre les Japonais et les Américains avant et après la Seconde guerre mondiale. Nous pouvons affirmer que les stéréotypes seraient donc ancrés à cause des événements sociétaux et historiques antérieurs et qu'ils se maintiennent par le comportement des hommes qui les conservent, les font perdurer et ne cherchent pas forcément à les changer. Les stéréotypes que nous pouvons avoir proviennent d'une époque, d'un contexte et donc d'une façon de penser à prendre en compte d'après Amossy et Herschberg Pierrot (2007).

### *3.3.3. Le niveau inter-individuel*

Whitley et Kite (2013) soulignent que les stéréotypes sont appris par le groupe dès la naissance, premièrement par les parents puis par les pairs. Les parents sont effectivement les premiers vecteurs de l'éducation et de la sociabilisation comme l'ont étudié de nombreux auteurs tels que Bourdieu ou encore Durkheim en sociologie. Le langage est par exemple un moyen de partage linguistique de stéréotypes comme l'a montré Bolinger (1990) au travers d'expressions faites de stéréotypes qui sont portées de génération en génération. En grandissant, les parents deviennent par la suite moins influents pour laisser place à l'influence de nos pairs sur nos comportements et attitudes (Whitley et Kite, 2013). Nous pouvons en déduire que la source du stéréotype se situe entre l'influence du groupe et chaque individu car ils semblent être conçus à partir des idées de nos pairs. En effet d'après Leyens, Yzerbyt et Schadron (1994) puis Whitley et Kite (2013) et Bègue et Desrichard (2013), une idée devient un stéréotype lorsqu'elle est partagée par un grand nombre de personnes. D'après les dires des deux derniers auteurs, pour la création d'un stéréotype, il faudrait un processus selon lequel les interprétations sur une même idée sont partagées et communes par un ensemble de personnes. Bègue et Desrichard affirment aussi qu'une idée sur quelque chose devient un stéréotype lorsqu'un individu vit une expérience en lien avec celle-ci. Finalement, l'une des définitions qui semble être la plus adaptée à ce qu'est un stéréotype serait celle de Leyens (1994) qui décrit le stéréotype comme « des croyances partagées concernant les attributs personnels d'un groupe humain, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements ».

### 3.3.4. Le niveau intra-individuel

Whitley et Kite (2013) exposent que le stéréotype peut être aussi individuel comme « une image dans notre tête » d'après la définition de Lippman. Amossy et Herschberg Pierrot (2007) expliquent cette définition de Lippman en développant que tout ce que nous voyons et avons en tête provient des images collectives. Pour appuyer cette idée, ils citent Lippman qui expliquait que cela représente « ce que notre culture a, au préalable, défini pour nous ». Le stéréotype serait une nécessité pour « comprendre et se représenter » l'autre depuis toujours comme Nelson, Acker et Manis (1996) le relève à travers les différentes périodes historiques comme nous l'avons vu antérieurement. De fait, l'homme cherche à « lire » la société qui l'entoure. C'est à travers l'histoire qu'ils expliquent que le stéréotype est un « instrument de régulation entre les différents groupes » qui permet d'apprendre plus sur eux-mêmes.

Les travaux de Tajfel et de Turner (1970 et 1986) mais aussi d'Amorssy et Herschberg Pierrot (2007) ont mis en évidence la notion d'identité sociale en lien avec l'individualité et les stéréotypes. Ils démontrent que l'identité de chacun provient de l'identité de son groupe. Pour cela, l'individu espère avoir une image aussi positive que celle qu'il a pour son groupe pour acquérir une identité positive. Pour arriver à cette positivité, ils précisent que les individus usent d'un ethnocentrisme grâce aux stéréotypes envers d'autres groupes pour valoriser leur propre groupe. Par ailleurs, selon Tajfel, « le seul sentiment d'appartenance à un groupe suffit pour susciter des images défavorables de l'autre groupe ». D'après cette dernière citation, le stéréotype peut naître dès lors qu'un individu se sent appartenir à un groupe et qu'il évalue un autre groupe. Le stéréotype permet aussi selon Grandière et Molin (2004) de créer une identité sociale de groupe et sert ainsi à se placer face aux autres comme vu précédemment. Amossy et Herschberg Pierrot (2007) corroborent ses dires en expliquant que le stéréotype est nécessaire quant à la constitution de l'identité sociale. De surcroît, selon Bègue et Desrichard (2013), le stéréotype peut servir à renforcer une idée sur quelque chose dans le cas où des personnes n'ont aucune information sur un sujet. Il vient alors « combler un vide d'informations » selon eux. Nelson, Acker et Manis (1996) postulent aussi cette idée indiquant que les stéréotypes sont des « outils informels » dont chacun peut user pour évaluer les individus venant d'autres groupes sociaux. Beauvois et Deschamps (1990) et Stangor et Lange (1994) affirment aussi que le stéréotype viendrait dépeindre l'identité d'un groupe social en s'appuyant sur ces caractéristiques. Whitley et Kite (2013) renforcent cette idée de lien entre un groupe et une caractéristique associée avec la notion de « corrélations illusoire » qui sont des croyances qui relient inexactement des caractéristiques à un groupe de personnes. Par conséquent, cette notion semble expliquer le fait que beaucoup de personnes associent de manière erronée un

groupe avec certaines caractéristiques ce qui amène à un stéréotype comme l'ont démontré Hamilton et Gifford (1976).

Les différents facteurs d'émergence des stéréotypes nous amènent à nous intéresser aux divers mécanismes humains liés à l'apparition des stéréotypes.

### 3.4. Les mécanismes liés aux stéréotypes

Comme le décrivent Waal et Pinker (2002), malgré le fait que les stéréotypes soient inscrits dans la nature humaine, cela ne rend pas l'homme juste ou excusable de son comportement envers autrui. Pour essayer de comprendre le propos de ces deux auteurs, une première étape de cette explication serait la notion de « catégorisation » dévoilée par Whitley et Kite (2013). Ils développent cette notion expliquant que pour qu'un stéréotype naisse, il faut que l'individu observe une personne et l'associe à un groupe stéréotypé. Cette catégorisation mène ensuite à la deuxième étape dite « d'activation » du stéréotype qui est automatique ou motivée (Whitley et Kite, 2013). Beauvois et Deschamps (1990) et Stangor et Lange (1994) définissent aussi un terme important : la « généralisation », exprimant ainsi l'idée qu'un caractère ou un acte d'un groupe peut être généralisé à l'ensemble du groupe. La série d'images répétées est un élément qui permet de produire le stéréotype comme le font comprendre Grandière et Molin (2004). Pour comprendre les généralisations faites à un groupe, il faut comprendre les notions d'endogroupe et d'exogroupe. Comme le soulignent Whitley et Kite (2013) ces notions sont extrêmement liées puisqu'un individu opère un effet d'homogénéité en percevant les personnes de l'exogroupe comme étant identiques. Toutes les études portant sur les notions d'endogroupe et d'exogroupe montrent que les membres de l'exogroupe posséderaient tous des traits similaires alors que les membres de l'endogroupe auraient des différences (Linville, Fischer et Salovey (1989), Wilder (1986)). Une autre explication est donnée par Smith (1956) puis Katz (1960) qui se sont questionnés au sujet des raisons qui poussent l'homme à se servir de stéréotypes et ont par conséquent décelé des fonctions qui seraient utiles à l'homme. Whitley et Kite (2013) clarifient ces diverses fonctions : la fonction cognitive, la fonction de défense du soi et la fonction d'ajustement social. Selon eux (2013), la première fonction exprime le fait que les ressources cognitives sont limitées et que les individus usent des stéréotypes afin de créer des raccourcis cognitifs pour les utiliser dans les interactions avec autrui. La deuxième fonction, la défense du soi, permet de se protéger des autres, de l'exogroupe. Enfin, la dernière, l'ajustement social, signifie que le stéréotype sert à s'insérer correctement au niveau de l'endogroupe. Somme toute, Leyens, Yzerbit et Schadron (1994) postulent que le stéréotype est un mécanisme cognitif naturel et nécessaire du fait des quantités de ressources limitées de l'homme. Par ailleurs, ces fonctions peuvent aussi permettre de changer un stéréotype puisque Whitley et Kite

expliquent que pour modifier un stéréotype, un individu doit avoir conscience de ces précédentes fonctions. En effet, si un individu a un stéréotype à propos d'une idée partagée par son groupe, il ne voudra pas changer d'opinion. Mais dans la situation inverse, celui-ci est susceptible de modifier son propre point de vue afin de s'ajuster socialement.

Au travers de ces mécanismes humains liés à l'apparition du stéréotype, il est légitime de s'interroger sur la véracité ou non de certains stéréotypes.

### 3.5. La pertinence du stéréotype

Allport (1954) s'est penché sur la pertinence du stéréotype en précisant qu'il était difficile de définir si une généralisation était fondée ou non puisque l'individu lui-même a créé cette généralisation. Cependant, Eagly et Steffen (1984) insistent sur le fait qu'un stéréotype peut être renforcé par les « groupes stéréotypés » qui ont, à un moment donné, naturellement le comportement adéquat aux stéréotypes que nous leurs attribuons. Whitley et Kite (2013) vont aussi dans ce sens affirmant que certains stéréotypes possèdent un noyau de vérité par les fondements de la réalité sociale. Bouchet et al. (2009) confirment ce fait en insistant que ces stéréotypes peuvent « créer la réalité » puisque les groupes stéréotypés adoptent un comportement cohérent aux stéréotypes portés à leur égard. Whitley et Kite (2013) ont tenté de vérifier la véracité d'un stéréotype à travers les résultats d'une enquête pour confirmer le stéréotype selon lequel « les bons basketteurs sont grands ». Ils se sont basés sur les données du National Basket-Ball Association, NBA (2003) qui indique que la taille moyenne en 2003-2004 des joueurs de l'équipe de Los Angeles Lakers était de 2,01m. Ce résultat confirme effectivement la véracité du stéréotype cité plus haut mais cela ne veut pas pour autant confirmer que des joueurs plus petits ne sont pas de bons joueurs puisqu'ils citent par exemple que le joueur Earl Boykins des Denver Nuggets mesure 1,67m. A partir de cette première enquête, nous pouvons en conclure qu'un stéréotype peut être vrai ou non et qu'il peut provenir d'un fond de vérité. Cependant, Amossy et Herschberg Pierrot (2007) considèrent que le stéréotype peut être complètement créé et imaginé par un groupe avec l'exemple suivant : une communauté du Guatemala s'est positionnée sur l'idée que les Juifs étaient les meurtriers du Christ associés au diable sans avoir eu une interaction avec la communauté juive. Stangor (1995) nuance les conclusions en expliquant qu'il est peut-être impossible de mesurer la véracité des stéréotypes par la manière peut objective avec laquelle ils sont étudiés. Finalement, de nos jours, Amossy et Herschberg Pierrot (2007) citent Leyens (1996) qui expose qu'il « ne faut pas considérer les stéréotypes comme corrects ou incorrects, mais comme utiles ou nocifs » et que le stéréotype apparaît surtout comme fédérateur ou consensuel au sein d'un groupe.

La pertinence de certains stéréotypes est justifiée auprès de certains groupes sociaux qui sont aussi notamment renforcés au travers des médias. Ces derniers ont une place importante dans la diffusion de ces stéréotypes.

### **3.6. La place et les implications des stéréotypes dans les médias**

Toute société est de plus en plus développée au niveau des moyens de communication qui ont modifié les « façons de voir, de penser, de [s']exprimer et surtout de communiquer » (Gohard-Radenkovic, 1999). Dans la société contemporaine, les stéréotypes ont ainsi pris un rôle prépondérant dans nos vies. Ils sont visibles et véhiculés notamment grâce aux médias de masse tels que la télévision ou encore Internet. Comme le nomme Duckitt (1992), les médias font parties des causes possibles de communication des stéréotypes. Entre autres, les médias sont « un reflet du monde réel » en même temps qu'ils y contribuent (Whitley et Kite, 2013). Amossy et Herschberg Pierrot (2007) postulent que cette « construction imaginaire » est fortement favorisée par les médias dans la société contemporaine. Ils possèdent ainsi donc une influence sur le public et jouent un rôle essentiel dans la diffusion des stéréotypes auxquels le public est exposé dans la société actuelle (Ndobo, 2010). Dupupet (2000) explique via son mémoire que les stéréotypes sont aussi omniprésents au cinéma ou dans les publicités à travers les slogans et les affiches. Il commente notamment que les publicités touchent un public le plus large puisque qu'elles exposent des produits qui peuvent intéresser tout téléspectateur. Les stéréotypes sont alors présents comme des éléments persuasifs qui agissent sur le téléspectateur pour consommer. Pour cela, les personnages ont toujours un rôle stéréotypé dans les publicités et le spectateur peut aussi remarquer que les personnes blanches sont représentées en majorité comme le témoignent et le soulignent Whitley et Kite (2013). Concernant le stéréotype de genre, ces deux auteurs (2013) analysent que les hommes possèdent le plus souvent un rôle d'autorité et professionnel tandis que les femmes ont un rôle de femme au foyer dépendante de leur mari. Au quotidien, la télévision nous montre aussi des individus que nous observons notamment au travers des télé-réalités qui nous fascinent comme rendent compte Whitley et Kite (2013). Signorelli (1993) a également montré que la télévision s'appuie sur des personnages stéréotypés. Par ailleurs, il est démontré que nous sommes plus réceptifs aux événements nouveaux, exceptionnels ou négatifs tels que les crimes comme l'a étudié Fiske (1980). Tous ces éléments semblent nous inviter à penser que les médias entretiennent des idées conformes ou non à la réalité qui peuvent alors développer des stéréotypes. Et cette conclusion est affirmée dans l'étude de Reid (1979) qui démontre que plus les enfants regardent la télévision, plus ils ont des stéréotypes de genre et de race. Geis et ses collègues (1984) ont aussi prouvé que les adultes comme les enfants étaient influencés par les stéréotypes issus des médias.

Dans un autre ordre d'idée, Grandière et Molin (2004) postulent que, très souvent, la diffusion des stéréotypes permet aussi d'en faire disparaître certains qui laissent alors place à de nouveaux stéréotypes malgré l'évolution de la société et de la découverte de l'Autre.

L'existence des stéréotypes dans les médias est inéluctable. Il paraît alors nécessaire dans une dernière partie de connaître les méthodes de mesure des stéréotypes mises au point permettant de les évaluer, de les analyser et de les modifier.

### **3.7. Les méthodes de mesure des stéréotypes**

Les stéréotypes sont évalués et mesurés afin de les repérer, les modifier ou de les réduire. Les auteurs ne se basent pas sur des méthodes identiques mais les divisent toujours en deux groupes : les méthodes directes et les méthodes indirectes (Ndobó, 2010) ou selon les notions de disponibilité et d'accessibilité (Bouchet et al., 2009) que nous étayerons par la suite.

Historiquement, Ndobó (2010) nous apprend que les méthodes directes sont les premières à être réalisées et qu'elles ont perduré pendant de nombreuses années. Nous retiendrons notamment « l'approche par listing » de Katz et Braly (1933) (cité par Ndobó, 2010), qui sera répliquée par Gilbert (1951). « L'approche par listing » consiste à demander à un groupe d'individus de sélectionner à partir d'une liste ou de déterminer des adjectifs ou des caractéristiques et de les attribuer à différentes catégories sociales afin de les définir. Enfin, les participants doivent identifier les cinq traits les plus représentatifs ce qui permet de constituer le stéréotype parmi les caractéristiques choisies.

En second lieu, Ndobó (2010) décrit la méthode directe de « l'approche par pourcentage » où un groupe de personnes doit décider d'un pourcentage pour une liste d'adjectifs qui représenterait le groupe social qu'ils doivent analyser. Cette méthode fut appliquée par Brigham (1971) pour mesurer le degré de « sur-généralisation » que des groupes peuvent employer sur d'autres groupes. Selon lui, une caractéristique est dite stéréotype d'un groupe lorsque 80% de ses membres la possèdent. Enfin, Ndobó (2010) présente la dernière méthode directe appelée « l'approche ouverte ou inconditionnelle » dans laquelle un groupe de personnes doit créer une liste d'adjectifs de « manière personnelle et libre » qui permet de déterminer des groupes sociaux qui leur sont donnés.

Les méthodes indirectes renvoient au fait que les individus qui évaluent ne savent pas qu'ils sont sollicités pour analyser des groupes sociaux. Parmi les méthodes dites indirectes, Bègue et Desrichard (2013) mentionnent l'une d'entre elles qui consiste à mettre en relation les membres de deux groupes. Et selon Allport (1954), grâce à ce contact bénéfique, les deux groupes apprendraient à mieux se découvrir et se connaître ce qui supprimerait ainsi les stéréotypes.

Selon Bouchet et al. (2009), la première méthode serait basée sur la disponibilité et serait la plus répandue. Elle consiste à présenter à un groupe une liste de caractéristiques afin que celui-ci crée un lien entre ces caractéristiques et une catégorie sociale. La seconde méthode qu'ils nous présentent se centre sur l'accessibilité avec la technique des réponses libres dont le sujet est libre de répondre ce qu'il pense ou ce qu'il lui vient à l'esprit sur un groupe. Devine (1989) a notamment travaillé sur l'accessibilité en développant la « méthode des associations libres » permettant d'étudier les stéréotypes qu'un groupe peut avoir envers un autre groupe (Devine, 1989 et Légal et Delouée, 2015). Cette méthode sera détaillée plus amplement dans la partie de la méthode utilisée de notre recherche. Esses et des collègues (1993) ont travaillé sur « la mesure des stéréotypes individuels » qui consiste à demander par écrit à un groupe de décrire avec des adjectifs ou caractéristiques un autre groupe. Ces sujets doivent par la suite émettre une valeur négative ou positive à chacun des adjectifs qu'ils ont écrit auparavant pour enfin proposer un pourcentage de personnes du groupe évalué qui possèdent chaque caractéristique. A la fin, cette méthode permet de calculer la stéréotypisation qui montre qu'un indice positif exprime un stéréotype positif et inversement.

Partant de ce fait, des méthodes existent aussi pour mesurer les préjugés et se basent sur les mesures des attitudes (Bouchet et al., 2009). Pour cette présente étude, nous n'en retiendrons uniquement qu'une : la mesure est faite « en thermomètre » avec un sommet positif et un autre négatif où le sujet doit donner une évaluation sur un autre groupe (Esses, Haddock et Zanna, 1993).

D'après Whitley et Kite (2013), tout le monde posséderait des stéréotypes mais ne serait pas forcément conscient d'avoir des préjugés. Des chercheurs tels que Macrae, Bodenhausen et Milne (1998) ou encore Wyer, Sherman et Stoesser (1998) se sont alors penchés sur les manières de les supprimer afin d'avoir des pensées acceptables à l'égard d'autrui. Les résultats montrent que les gens peuvent réussir à supprimer les stéréotypes dès lors qu'ils ont le désir de le faire et qu'il est nécessaire d'entretenir cette motivation pour éviter la réémergence du dit stéréotype selon Whitley et Kite (2013).

Nous avons vu précédemment que les stéréotypes commencent à se développer dès l'enfance, entre-autres au travers des relations avec les pairs. Dans cette continuité, de nombreuses interventions se sont développées dès l'école (un des lieux de sociabilisation et d'éducation) destinées à réduire ou à prévenir des stéréotypes et préjugés (Whitley et Kite, 2013). Ils citent ainsi différentes méthodes telles que l'apprentissage coopératif, l'éducation multiculturelle et l'éducation anti-biais.

# PARTIE 2 : LE CONTEXTE DU STAGE ET DE L'EXPÉRIENCE

## **1 Le français en Colombie**

Depuis plusieurs années, en Amérique du Sud et notamment en Colombie, le français est appris comme langue étrangère se positionnant en seconde place bien loin derrière l'apprentissage dominant de l'anglais (Valdes, 2017). Le français a été réintroduit en Colombie au moyen d'un projet de bilinguisme de 2008 afin que les colombiens puissent apprendre plusieurs langues étrangères au sein des écoles publiques (Baquero et Silva, 2014). Avec les nouvelles technologies et notamment Internet et les nombreuses applications telle que « Babel », le nombre d'apprenants de français en Amérique du sud place la langue française en seconde place derrière l'anglais (Valdes, 2017).

En Colombie, plusieurs institutions existent pour l'apprentissage du français telles que les alliances françaises dans les différentes villes principales du pays. Le pays possède dix-neuf alliances françaises réparties sur treize villes<sup>1</sup>. A Bogota, la capitale, il en existe trois. Le français est aussi présent dans les collèges et lycées privés tel qu'au lycée français Louis Pasteur<sup>2</sup> ainsi que dans les universités publiques et privées. Parmi les universités de Bogota dispensant le français, nous pouvons le trouver notamment à l'Université BELC<sup>3</sup>, à l'Université pontificale Javeriana (privée)<sup>45</sup> ou à l'Université Pédagogique Nationale (UPN)<sup>6</sup> (publique). Cette dernière université est le lieu du stage et de l'expérience.

---

1 co.ambafrance.org URL : <https://co.ambafrance.org/Les-Alliances-Francaises> Consulté le 18 août 2018.

2 aefe.fr URL : <https://www.aefe.fr/pedagogie/formation-continue/home-formation-continue/amerique-du-sud/images> Consulté le 18 août 2018.

3 ciep.fr URL : <http://www.ciep.fr/belc/universites-regionales/bogota-2016> Consulté le 18 août 2018.

4 javeriana.edu.co URL : <http://www.javeriana.edu.co/centro-lenguas/frances> Consulté le 18 août 2018.

5 javeriana.edu.co URL : <http://www.javeriana.edu.co/carrera-licenciatura-en-lenguas-modernas> Consulté le 18 août 2018.

6 centrodellenguas.pedagogica.edu.co URL : <http://centrodellenguas.pedagogica.edu.co/> Consulté le 18 août 2018.

## **2 Le français à l'UPN**

L'Université Pédagogique Nationale (UPN) est une université publique de Bogota formant de futurs professeurs depuis 1968<sup>7</sup> et proposant une trentaine de parcours universitaires répartis sous cinq facultés : la Faculté des Beaux-Arts, la Faculté de Science et Technologie, la Faculté d'Éducation, la Faculté d'Éducation Physique et la Faculté de Lettres.

A l'UPN, la langue française est proposée de deux manières : au centre de langues et dans certains parcours universitaires. A première vue, l'apprentissage du français semble être moins présent que l'anglais car la langue française proposerait moins d'opportunités pour les étudiants. Étant donné que la Colombie est proche géographiquement de pays anglophones comme les États-Unis ou le Canada, les étudiants souhaitent apprendre de préférence l'anglais qui est reconnu comme une des premières langues mondiales leur offrant diverses opportunités (Valdes, 2017).

Le centre de langues de l'UPN offre des cours de diverses langues étrangères comme le français, le portugais, le coréen, l'allemand, l'italien et l'anglais<sup>8</sup>. Les cours de français se divisent en huit niveaux allant du *Basic I* au *Conversacional* et propose comme objectif d'amener l'étudiant à des « connaissances sur la langue et sur la culture française »<sup>9</sup>.

Dans le cadre d'un parcours d'études en français, il existe deux options à l'UPN : la Licence d'espagnol et de langues étrangères et le Master de langues étrangères. Le Master de langues étrangères s'articule autour de deux parcours : le parcours en anglais ou celui en français<sup>10</sup>. La Licence d'espagnol et de langues étrangères s'oriente autour de trois langues : l'espagnol comme langue maternelle accompagné de l'anglais et du français<sup>11</sup>. L'objectif des étudiants est d'atteindre un niveau égal dans les trois langues<sup>12</sup>. Cette Licence est proposée pour les étudiants souhaitant devenir professeur de langue étrangère : anglais, français et espagnol<sup>13</sup>.

C'est au sein de cette Licence que nous avons réalisé notre stage de Master 2 mais également en tant que professeur de français comme langue étrangère dans certains cours.

---

7 pedagogica.edu.co, URL : <http://www.pedagogica.edu.co/home/vercontenido/21> Consulté le 27 août 2018.

8 centrodelenguas.pedagogica.edu.co, URL : <http://centrodelenguas.pedagogica.edu.co/> Consulté le 26 juillet 2018.

9 Français, centrodelenguas.pedagogica.edu.co, URL : <http://centrodelenguas.pedagogica.edu.co/> Consulté le 26 juillet 2018.

10 Maestria en ensenanza de lenguas extranjerias, humanidades.pedagogica.edu.co, URL : <http://humanidades.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=440&idh=442> Consulté le 26 juillet 2018.

11 Licenciatura en espanol y lenguas extranjerias con enfasis en inglés y francés, humanidades.pedagogica.edu.co, URL : <http://humanidades.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=434&idh=438> Consulté le 26 juillet 2018.

12 Licenciatura en espanol y lenguas extranjerias con enfasis en inglés y francés, humanidades.pedagogica.edu.co, URL : <http://humanidades.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=434&idh=438> Consulté le 26 juillet 2018.

13 Licenciatura en espanol y lenguas extranjerias con enfasis en inglés y francés, humanidades.pedagogica.edu.co, URL : <http://humanidades.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=434&idh=438> Consulté le 26 juillet 2018.

### **3 Justification du choix de la France**

Cette recherche porte sur les stéréotypes français et non pas francophones, évoquant uniquement la France en excluant les autres pays francophones tels que la Suisse, la Belgique, le Canada ou certains pays d'Afrique.

Notre choix s'est porté vers la France pour diverses raisons. La première raison étant que nous sommes natives de ce pays et nous nous sommes développées au travers d'une culture française. De fait, nous considérons être légitimes d'enseigner la culture française et non pas la culture relative à d'autres pays, sans réduire bien sûr les conditions d'enseignement à cette condition. A ce titre, précisons que nous ne sommes pas exhaustives dans l'enseignement alloué à notre culture. Mais, de part nos expériences vécues, nous considérons être en mesure de porter des éléments propres à la culture française ; élément plus complexe pour des cultures nous étant inconnues. Nous pouvons également réagir et parler de manière spontanée.

De surcroît, la France à elle seule regorge d'une multitude de données exploitables concernant la culture. Nous avons de ce fait voulu limiter notre recherche afin de la rendre réalisable dans le temps imparti car nous pensons qu'il serait plus compliqué d'évoquer différents pays francophones pour réaliser notre étude. Nous pensons cependant qu'il serait intéressant de recueillir les mêmes données sur d'autres pays francophones.

### **4 Le contexte du stage**

Notre stage s'est déroulé à l'Université Pédagogique Nationale de Bogota (Colombie) lors d'un semestre (de la mi-janvier à début juin). Ce stage a pu voir le jour par la co-diplomation existante entre l'Université de Nantes et l'Université Pédagogique Nationale de Bogota. Avec dix heures de stage réparties dans la semaine, nous avons six heures de cours en tant qu'enseignant et quatre heures d'accompagnement aux étudiants en tant qu'assistant. Chaque stagiaire<sup>14</sup> avait trois classes de trois niveaux de français différents : un groupe débutant, un groupe intermédiaire et un groupe avancé. Les professeurs de FLE titulaires habituellement en charge des cours avaient laissé quelques heures de leur planning de travail pour les stagiaires. De ce fait, les cours à dispenser devaient être discutés au préalable avec les actuels professeurs titulaires : soit le cours était libre au niveau du programme soit le cours devait suivre la progression et le programme du professeur. Pour le cours du groupe intermédiaire, le professeur laissait le cours libre au niveau du programme et souhaitait uniquement que nous abordions la culture française. Pour le cours des débutants, nous

---

14 Nous étions quatre stagiaires à l'UPN venant du Master 2 FLE recherche de l'Université de Nantes grâce à la co-diplomation existante entre les deux universités.

devions suivre les cours de la professeure afin de compléter le programme énoncé. Enfin, pour le cours avancé, le professeur laissait le cours libre.

## **5 Le public**

Le public est composé d'étudiants colombiens en Licence d'espagnol et de langues étrangères à l'UPN de Bogota en Colombie. Dans leur cursus universitaire, le français est proposé avec la langue anglaise en parallèle de l'espagnol. Le groupe classe est mixte, composé de trois garçons et de vingt-et-une filles âgés entre vingt et vingt-quatre ans. Leur niveau de français est variable allant d'un apprentissage depuis un an, un an et demi ou deux ans. Ils ont choisi le français dans le but de devenir professeur de langues étrangères et aucun d'entre eux n'est déjà allé en France. Lors du stage, nous avons réalisé notre expérience parmi l'un de nos groupes classe : le groupe intermédiaire avec des cours de français deux fois pendant une heure par semaine. Nous avons sélectionné ce groupe et éliminé directement nos deux autres groupes car nous ne pensions pas pouvoir réaliser notre étude sur un groupe débutant ne parlant pas français et concernant le groupe avancé, les étudiants étaient insuffisants en nombre. Finalement, nous avons directement sélectionné le groupe intermédiaire pour plusieurs raisons : premièrement, nous avons la liberté sur le programme du cours. Deuxièmement, le groupe possédait un nombre élevé d'étudiants. Troisièmement, seul ce groupe nous était proposé deux fois par semaine en cours. Enfin, ils avaient un niveau de français suffisant pour comprendre et exprimer leurs idées durant l'expérience.

## **6 La méthode utilisée**

Pour notre recherche, dans le cadre de la théorie des représentations sociales, nous nous appuyons sur la méthode d'accessibilité des associations libres en l'adaptant à notre étude puisque la méthode initiale, que Devine a utilisé (1989) (cité par Whitley et Kite, 2013), étudie les groupes sociaux. Or, dans notre cas, notre étude est construite sur certains thèmes de la culture française. L'enquête est interne faisant partie du même espace culturel de l'Université Pédagogique Nationale de Bogota.

La méthode repose sur une ou des réponses libres grâce à une question posée au préalable : « Qu'est ce qui vous vient à l'esprit à l'évocation de tel groupe social ? » (Légal et Delouée, 2015). En nous inspirant de cette question, nous avons élaboré la consigne suivante : « Écris moi 5-10 mots pour définir chaque sujet. Quand tu entends chaque sujet, à quoi cela te fait-il penser ? ».

Nous pensons ainsi que cette méthode peut être pertinente afin de mettre en exergue les représentations culturelles des étudiants comme l'étude de Grize, Vergès et Silem (1987) (cité par Bonardi et Roussiau (1999)) qui à partir de cette méthode, ont évalué les représentations sur le thème du travail en demandant aux participants de classer les termes afin de s'intéresser à l'ordre d'apparition des mots. Avec les réponses obtenues, la méthode permet d'obtenir deux éléments quantitatifs : l'observation des rangs d'apparition et la fréquence des mots donnés afin de dessiner un stéréotype donné (Légal et Delouée, 2015). Pour cela, la première étape consiste à lister des mots qui représentent une catégorie (Légal et Delouée, 2015). Abric (2003) (cité par Pianelli, Abric et Saad (2010)) recommande aussi d'utiliser le rang d'importance qui consiste à classer chaque terme par ordre d'importance. En l'adaptant à notre recherche, la deuxième étape consiste alors à classer les mots de chaque catégorie de un à dix. Le numéro un étant le mot le plus représentatif de la catégorie et le numéro dix étant le mot le moins représentatif de la catégorie. Puis, pour arriver aux résultats, il faut comparer les mots de chacun des élèves. Finalement, l'ordre d'apparition des mots permet de dévoiler que les trois premiers mots (de un à trois) qui ressortent le plus sont le classement du noyau central qui représente le contenu du stéréotype (Légal et Delouée, 2015 et Pianelli, Abric et Saad, 2010). Les mots suivants (de quatre à dix) font partie de la zone périphérique qui ne correspond pas au stéréotype (Pianelli, Abric et Saad, 2010).

Les avantages avec cette méthode sont nombreux tels qu'obtenir des réponses spontanées et nombreuses des participants (Bonardi et Roussiau, 1999). De plus, la méthode est facile à mettre en place et peut être rapide pour le recueil des données (Bonardi et Roussiau, 1999).

Cependant, cette méthode possède des limites : tout d'abord, il peut ressortir des synonymes entre les mots ce qui entraînent des différences de résultats entre le sens voulu et le sens donné à l'interprétation qui peut évoluer (Devine et Elliot (1995) cité par Whitley et Kite (2013)). Enfin, le traitement des informations peut être fastidieux (Légal et Delouée, 2015).

## **7 Le corpus**

### **Les questionnaires**

L'enquête est réalisée à partir de questionnaires afin de vérifier nos hypothèses. Nous pensons qu'ils pourront être informatifs pour mettre en lien les différents mots évoqués. Le premier corpus de recherche se compose de deux questionnaires rédigés par nos soins de manière identique. L'unique différence des questionnaires est qu'ils sont distribués à deux moments différents : l'un au début du semestre puis l'autre à la fin du semestre. Ils ont été composés en langue française et ne sont pas anonymes afin de pouvoir comparer les résultats de chaque participant dans une analyse

intra-individuelle et inter-individuelle. Par ailleurs, nous avons usé de vocabulaire et de phrases simples afin que les étudiants puissent comprendre l'entièreté du document. Les étudiants l'ont complété de manière individuelle. Le temps imparti pour l'effectuer était de trente minutes environ pour qu'ils aient le temps de le lire, de réfléchir et de le compléter.

La construction du questionnaire s'inspire de la méthode utilisée dans diverses études et fut construit en tenant compte des thèmes que les élèves avaient choisi préalablement en classe. Pour ce faire, lors d'une première séance en classe, nous leur avons demandé de citer des thèmes culturels concernant la France qui seraient susceptibles de les intéresser lors du semestre. Nous avons alors listé au tableau leurs idées et nous avons expliqué aux étudiants qu'ils devaient en sélectionner huit. Après un vote à main levée, ils ont retenu : les sports français, la gastronomie française, le cinéma français, la musique française, les expressions françaises, les monuments français, les stéréotypes français et les fêtes et traditions françaises. A partir des thèmes sélectionnés, nous avons conçu les questionnaires.

Au début du semestre, en classe, nous avons distribué à chaque élève un premier questionnaire. Le premier a été complété en classe et terminé par certains à leur domicile. Le premier questionnaire se déroulant en classe, les étudiants ont dû chercher par eux même sans l'usage d'internet ou autre support. Quant au deuxième questionnaire, il fut rempli à leur domicile par manque de temps en classe à la fin du semestre.

Les étudiants n'ont pas été informés de l'étude ; ils pensent assister à un cours de FLE au cours duquel ils vont découvrir plus amplement la culture française. Dans la perspective de la comparaison, les deux questionnaires seraient pour eux comme un indicateur du déroulement du cours : ce qu'ils connaissent initialement puis finalement ce qu'ils ont appris sur le sujet.

Le questionnaire s'intitule *Les 8 sujets choisis pour le semestre* et se compose de deux feuilles recto/verso divisées en deux parties (voir Annexe 1) : la première partie présente deux tableaux et la deuxième partie se décline en plusieurs textes à compléter. En dessous du titre, nous retrouvons la liste des huit thèmes sélectionnés au préalable par les étudiants.

La première partie expose deux tableaux avec les huit items sélectionnés sur la culture française. Au dessus du premier tableau, une consigne leur explique ce qu'il faut faire :

« Écris moi 5-10 mots pour définir chaque sujet. Quand tu entends chaque sujet, à quoi cela te fait-il penser ? ».

Chaque thème possède une colonne du tableau se listant de 1 à 10. Pour cela, les étudiants doivent y lister un maximum de dix mots représentatifs du thème donné selon eux. Dans un deuxième temps, ils doivent lister les mots qu'ils ont inscrit de un à dix c'est-à-dire que le premier mot en face du numéro un représente au mieux et le plus, pour eux, le thème décrit au-dessus. S'ils n'ont pas écrit

directement les mots dans l'ordre (de un à dix), ils peuvent à la fin placer des numéros à côté des mots inscrits pour les remettre en ordre.

La seconde partie propose la consigne suivante :

« Écris moi un petit texte pour définir chaque sujet ».

En dessous de ces deux tableaux, chaque item est de nouveau écrit avec un espace réservé pour que les étudiants puissent écrire librement leurs idées de manière plus développée que dans le tableau. Ils peuvent alors développer de manière plus approfondie à travers de petits paragraphes.

Finalement, nous avons pu obtenir un total d'échantillons de quarante-quatre questionnaires complétés soit vingt-deux questionnaires pour la première session et vingt-deux questionnaires à la deuxième session. Certains questionnaires n'ont pas été rendu par les étudiants : quatre au total soit deux pour chaque session. A la fin, tous les étudiants ayant donné le premier questionnaire ont aussi donné le deuxième et seul deux étudiants n'ont rien rendu.

### **Les exposés**

Afin de faire découvrir la culture française aux étudiants, nous avons décidé de la présenter au travers des exposés par lesquels les étudiants découvrirait par eux-mêmes les informations. Comme le recommande le CECRL, l'exposé est une des activités possibles pour développer la production orale et écrite et enrichir leur apprentissage linguistique et culturel. Pour ce faire, entre les deux questionnaires, nous avons divisé la classe en plusieurs groupes (entre trois et quatre personnes). Le cours du semestre était entièrement consacré aux exposés des huit thèmes. Chaque semaine, un groupe est passé devant la classe, à l'oral, pour présenter son thème. Pour que le déroulement soit équitable du point de vue de la préparation des exposés, nous avons décidé de donner le thème et le groupe associé une semaine avant chaque exposé. Chaque groupe possédait donc une semaine de préparation. Durant cette semaine de préparation, les étudiants pouvaient nous demander de l'aide sur ce qu'il fallait faire concernant le déroulement de l'exposé par exemple.

Nous avons imposé quelques éléments à chaque exposé : premièrement, chaque exposé doit être présenté de façon identique avec le titre, une introduction présentant le thème accompagnée d'une question et de l'annonce du plan, un déroulement en plusieurs parties et une conclusion reprenant les grandes idées et leurs avis sur le sujet. En second lieu, chaque exposé doit être accompagné d'audios et/ou de vidéos. Les informations des exposés peuvent provenir de sources libres. Enfin, chaque personne du groupe doit s'exprimer au moins une fois lors de l'exposé.

Pendant les exposés, les autres élèves devaient bien écouter et prendre en note ce qu'il était dit car ensuite, après chaque exposé, les étudiants effectuaient une évaluation sur chaque thème étudié sous forme d'un questionnaire à choix multiples, un écrit, des questions ou une

compréhension orale.

Puis, le cours suivant l'exposé, nous avons proposé des discussions en classe durant lesquelles nous posions des questions dans le prolongement du sujet présenté comme par exemple « quel est ton plat colombien préféré ? », concernant l'exposé sur la gastronomie française. Pendant cette discussion, chacun pouvait répondre comme il le souhaitait, librement et spontanément. Ce petit temps de discussion nous permettait d'approfondir le thème et offrait la possibilité d'introduire l'interculturel en parlant de la France et de la Colombie. Enfin, en tant que locuteur français, nous complétions les informations avec des audios, vidéos ou simplement oralement sur chaque thème et nous pouvions aussi corriger les informations si elles étaient erronées ou stéréotypées selon nous.

# PARTIE 3 : LES QUESTIONS ET LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Afin d'aborder nos questions et hypothèses de recherche, nous avons cherché à examiner les potentiels impacts des stéréotypes culturels dans l'apprentissage du FLE.

Nous espérons que les diverses réponses à ces interrogations pourront contribuer à comprendre la relation existante entre les stéréotypes et l'apprentissage du FLE et notamment de la culture afin d'orienter l'apprentissage et la manière d'appréhender les stéréotypes. Ces réponses pourront permettre également de cibler les impacts d'un apprentissage effectué par un locuteur natif et les mesures apportées dans la modification, la prise de conscience et la compréhension de stéréotypes culturels au niveau inter-individuel et intra-individuel.

Nous allons tenter, au travers de notre protocole, de vérifier en infirmant ou confirmant les différentes questions et hypothèses de recherche suivantes :

## **Questions de recherche**

- 1) Il nous fallait tout d'abord identifier les stéréotypes des étudiants : Les étudiants ont-ils des stéréotypes culturels sur la France ? Si oui, quels sont les stéréotypes culturels des étudiants sur la France ? Que connaissent-ils de la culture française ? Ces stéréotypes sont-ils négatifs ou positifs ?
- 2) Ayant connaissance de leurs stéréotypes, il nous fallait leur en faire prendre conscience, les compléter, les enrichir ou les modifier : Les stéréotypes culturels peuvent-ils évoluer, changer, s'enrichir ou se modifier ? Comment les modifier, les compléter ou les enrichir ? Pourquoi modifier ou compléter les stéréotypes culturels des étudiants ? En quoi cela peut-il leur servir ? Ces stéréotypes sont-ils de type culturel ou linguistique ?
- 3) Pour ce faire, il nous fallait utiliser une méthode : Avec quelle méthode étudier leurs stéréotypes ? A partir de la méthode, comment et de quelle façon modifier ou enrichir les stéréotypes culturels ? Est-ce que la méthode que nous utilisons est pertinente ?
- 4) Suite à notre utilisation de la méthode : Quels résultats obtenons-nous ? Les étudiants ont-ils appris de nouvelles informations sur la culture française ? Ont-ils développé leur compétence culturelle ? Ont-ils fait de l'interculturel ? Ont-ils perçu les différences et ressemblances entre leur pays et la France ?

5) Enfin, après les résultats obtenus : La découverte de la culture française a-t-elle des impacts dans leur apprentissage et sur les stéréotypes ? Si oui, lesquels ? Les stéréotypes culturels aident-ils ou bloquent-ils à l'apprentissage du français ? Comment faire prendre conscience aux étudiants que leurs stéréotypes culturels ne représentent qu'une certaine forme de la réalité culturelle d'un pays comme avec l'exemple de la France ? A étudier la culture française en classe, cela ne développe-t-il pas de nouveaux stéréotypes culturels pour les étudiants ?

### **Hypothèses de recherche**

A partir des questions de recherche, nous avons formulé un certain nombre d'hypothèses de recherche. Nous allons chercher à les vérifier au travers de l'analyse des résultats obtenus :

- Les apprenants possèdent des représentations sur la culture française.
- Les étudiants colombiens détiennent des stéréotypes identiques sur la culture française, et ce parce qu'ils ne la connaissent pas réellement et l'ont découvert essentiellement au travers de sources universitaires identiques.
- Les femmes et les hommes du groupe manifestent des stéréotypes culturels identiques sur la France, peu importe le sexe.
- Les étudiants colombiens ont un imaginaire culturel positif de la France orientant leur choix d'apprendre le français.
- La méthode utilisée dans la recherche est pertinente dans l'analyse des stéréotypes et permet d'en mesurer l'évolution.
- Les stéréotypes des étudiants ont évolué : ils ont plus d'informations sur le sujet donc ont modifié ou enrichi leurs stéréotypes, en ont supprimé certains mais de nouveaux sont apparus.
- Les étudiants ont développé leur compétence interculturelle lors des discussions et exposés ce qui leur a permis de découvrir les liens entre leur pays et la France afin de réduire leurs stéréotypes culturels français et de développer leurs compétences linguistiques et culturelles.
- Les stéréotypes sont de type culturel et bloquent l'apprentissage du français au niveau culturel mais pas au niveau linguistique.
- Les étudiants ont pris conscience que leurs stéréotypes culturels représentaient une certaine forme de la réalité culturelle de la France.

# PARTIE 4 : LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES

Le questionnaire est le support retenu pour recueillir les données. Pendant deux périodes différentes, au début du semestre et à la fin du semestre, chaque apprenant réalise un questionnaire. Chaque questionnaire est composé de huit thèmes présentés chacun dans un tableau et accompagnés de petits textes (voir Annexe 1). Nous avons recueilli vingt-deux questionnaires à chaque session de questionnaire soit quarante-quatre questionnaires au total. Pour les huit thèmes, nous présentons les résultats sous forme de deux tableaux :

- un premier tableau présente de manière inter-individuelle la comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire montrant le total des mots cités avec leur nombre d'occurrences associé. Certains mots surlignés d'une couleur sont classés par champs lexicaux. Mel'Cuk et al. (1995) (cité par Belbèze, Chevalier et Soulé-Dupuy, 2009) donnent la définition suivante au champ lexical :

Nous appelons champ lexical d'un champ sémantique l'ensemble des vocables dont les lexies de base appartiennent à ce champ sémantique.

Le champ sémantique étant, d'après Belbèze, Chevalier et Soulé-Dupuy (2009) :

La capacité d'un groupe de mots à recouvrir un champ d'un domaine le plus précis possible. Cette liste de mots pourrait s'apparenter à ce qu'en lexicologie on nomme un champ lexical.

- un deuxième tableau présente de manière intra-individuelle la comparaison entre la première et la deuxième session des vingt-deux apprenants afin de montrer les trois premières réponses données et de repérer les trois premières réponses les plus données indiquées en couleurs.

A partir de l'utilisation de la formule NB.SI sous le logiciel Microsoft Excel, nous avons analysé les deux sessions de questionnaire afin de relever le nombre d'occurrence pour chaque mot utilisé. Nous avons par ailleurs effectué une analyse linguistique des petits textes afin de repérer en autres les champs lexicaux, modalisateurs et vocables.

Nous avons adopté une standardisation orthographique des réponses des apprenants pour obtenir une qualité harmonieuse des mots. Nous avons ainsi corrigé les fautes et harmonisé les réponses en couplant certains mots ayant le même sens pour une analyse thématique. Enfin, nous

avons dû déduire et rétablir le sens de certaines expressions ou mots. Nous avons conscience que cette opération est liée à notre propre subjectivité et est un filtre interprétatif, mais à cette étape de notre travail, nous avons accepté cet écueil que nous avons tenté autant que possible de canaliser.

## 1 La gastronomie française

### a) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau individuel

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
Mots	Nombre d'occurrences	Mots
	19	fromage
vin et fromage	17	
	15	vin
baguette	14	
	12	baguette
	11	crêpe
ratatouille et viande	8	
escargot	7	ratatouille
	6	galette et pain
foie gras et crêpe	5	escargot, poisson et foie gras
poisson, nourriture, pain, élégant et croissant	4	poulet, pain au chocolat, dîner, croissant et confiture
pain au chocolat, cassoulet, thé, méditerranée et délicieux	3	déjeuner, tarte aux pommes, viande et petit déjeuner
tarte aux pommes, gourmet, bœuf bourguignon, confiture, riz, fondue, quiche lorraine, poulet, régions, plats, recettes, cuisine, chocolat et gâteau	2	plat, boulangerie, soupe, nourriture, délicieux et jambon
tarte, pomme rouge, hachis parmentier, galette, pâtisserie, déjeuner, salade niçoise, choucroute, bouillabaisse, café, succulent, mieux, mince, tartiflette, crème brûlée, intéressant, huître, romantique, créatif, sauce, manger, boisson, macarons, boulangerie, pâté, riche, extravagant, olives, couscous, beignet, fruits,	1	chefs, cuisine, bonbons, pâtisserie, grenouille, gâteau, huître, béchamel, gâteau de pommes, nourriture de la mer, repas, orange, café, viande de cheval, tarte, riz, sandwich, canard et goûter

poutine, restaurant, lait, très cher, omelette, culture, brioche, goûter, mousse au chocolat, cordon bleu et charlotte		
--	--	--

**Tableau 1a : Les mots cités avec leur nombre d'occurrences par ordre décroissant**

Légende des mots cités triés par champs lexicaux :  = plats typiques régionaux

= adjectifs et adverbes

= mots imprécis

Concernant les résultats du premier questionnaire sur le thème de « la gastronomie française », nous avons un total de soixante-quinze mots donnés par les étudiants présentés dans les tableaux ci-dessus. En classant les mots par occurrence, nous obtenons quarante-deux mots qui ont une occurrence, ce qui représente la plus grande catégorie puis quinze mots avec deux occurrences, cinq mots avec trois et quatre occurrences, deux mots avec cinq occurrences, un mot avec sept occurrences, deux mots avec huit occurrences, un mot a quatorze occurrences et deux mots ont dix-sept occurrences. Les trois mots avec le plus d'occurrences sont : « vin » (17 occurrences), « fromage » (17) et « baguette » (14). A la fin du semestre, pour le deuxième questionnaire, nous avons au total quarante-quatre mots donnés. Ils sont répartis de la façon suivante : dix-neuf mots ont une occurrence, six mots ont deux occurrences, quatre mots ont trois occurrences, cinq mots ont quatre occurrences, trois mots ont cinq occurrences, deux mots ont six occurrences, un mot a sept occurrences, un autre mot a onze occurrences, un autre a douze occurrences, un autre a quinze occurrences et un dernier a dix-neuf occurrences. Les trois mots avec le plus d'occurrences sont : « fromage » (19), « vin » (15) et « baguette » (12).

### b) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau intra-individuel

	Premier questionnaire	Deuxième questionnaire		Premier questionnaire	Deuxième questionnaire
<b>1er apprenant</b>	nourriture	vin	<b>12ème apprenant</b>	vin	crêpe
	chocolat	fromage		fromage	fromage
	pain	repas		baguette	vin
<b>2ème apprenant</b>	nourriture	vin	<b>13ème apprenant</b>	intéressant	baguette
	régions	viande		extravagant	pain
	baguette	fromage		fromage	crêpe

<b>3ème apprenant</b>	baguette	fromage	<b>14ème apprenant</b>	délicieux	fois gras
	fromage	vin		créatif	crêpe
	fois gras	fois gras		gourmet	vin
<b>4ème apprenant</b>	fromage	fromage	<b>15ème apprenant</b>	fromage	foie gras
	vin	crêpes		ratatouille	ratatouille
	baguette	viande		restaurant	galette
<b>5ème apprenant</b>	vin	tarte aux pommes	<b>16ème apprenant</b>	baguette	fromage
	baguette	ratatouille		fromage	pain au chocolat
	fromage	fromages		escargot	vin
<b>6ème apprenant</b>	baguette	vin	<b>17ème apprenant</b>	pâtisserie	déjeuner
	vin	fromage		sauce	plat
	fromage	pain		confiture	dîner
<b>7ème apprenant</b>	baguette	baguette	<b>18ème apprenant</b>	baguette	baguette
	fromage	vin		vin	fromages
	vin	ratatouille		escargots	vin
<b>8ème apprenant</b>	délicieux	délicieux	<b>19ème apprenant</b>	omelette	crêpes
	élégante	fromage		charlotte	fromage
	vin	vin		salade niçoise	vin
<b>9ème apprenant</b>	nourriture	petit déjeuner	<b>20ème apprenant</b>	cassoulet	crêpe
	régions	gâteau		fromages	fromage
	baguette	baguette		olives	galette
<b>10ème apprenant</b>	riz	ratatouille	<b>21ème apprenant</b>	baguette	galette
	viande	fromage		manger	crêpe
	fromage	riz		boulangerie	dîner
<b>11ème apprenant</b>	fromage	vin	<b>22ème apprenant</b>	brioche	soupe
	croissant	nourriture		goûter	fromage
	nourriture	poisson		bœuf bourguignon	pain

**Tableau 1b : Les trois premiers mots cités par chacun des étudiants pour les deux sessions**

*Légende des trois premiers mots avec le plus d'occurrences et leur couleur associée :*

1.   = fromage (12)

2.   = baguette (11)

3.   = vin (7)

Premier questionnaire

1.   = fromage (14)

2.   = vin (12)

3.   = crêpe (7)

Deuxième questionnaire

Le tableau ci-dessus présente la méthode d'analyse des réponses libres et répertorie ainsi les trois premiers mots cités par chacun des vingt-deux étudiants pour les deux sessions de

questionnaire. Les trois premiers mots avec le plus d'occurrences sont surlignés chacun d'une couleur et sont pour la première session : « fromage » (12), « baguette » (11) et « vin » (7). Pour la deuxième session, les trois mots sont : « fromage » (14), « vin » (12) et « crêpe » (7).

## 2 Le cinéma français

### a) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau inter-individuel

Premier questionnaire		Deuxième questionnaire
Mots	Nombre d'occurrences	Mots
Amélie	14	
	11	Festival de Cannes, Amélie et Frères Lumières
	8	Intouchable
Frères Lumière et La vie d'Adèle	6	
Festival de Cannes	5	films
La famille Bélier, François Truffaut, acteurs et lents	4	Les choristes, Pathé et Gaumont
Intouchable, Jean Reno, libre, bizarre, court, films, Gérard Depardieu et indépendant	3	acteurs, Omar Sy, Jean Reno, Brigitte Bardot, La vie en rose, La vie d'Adèle, François Truffaut et Le voyage dans la lune
amusant, différent, Gaumont, Brigitte Bardot, Kassovitz, Pathé, prix, actrices, La vie en rose, Vincent Cassel, Léon, Les Choristes, The artist	2	Jeux d'enfants, Marion Cotillard, La guerre des boutons, La famille Bélier, The artist et Les 400 coups
impopulaire, bise française, La haine, Audrey Tautou, producteur, Louane, Des hommes et des dieux, Le sentiment de l'été, Ouvert la nuit, mélodramatique, Le voyage à la lune, Alice Guy, le cinématographe, l'arrivée du train, nouvelle vague, Jeux d'enfants, La guerre des boutons, La terre sauvage, Le sel de la terre, immigré, rouge, Astérix et Obélix, Joseph Plateau, Emile Raynaud, Marceau, Marion Cotillard, Luc Besson, intéressant, bon, alternative, magnifique, liberté, corps, mimes et	1	Jean-Baptiste Maunier, La vie est belle, actrices, prix, libre, cinématographe, Gérard Depardieu, Jean Dujardin, indépendant, Audrey Tautou, rouge, De rouille et d'os, Planète sauvage, Astérix et Obélix, La vénus à la fourrure, Paris je t'aime, Mommy, Le sel de la terre, Mathieu Kassovitz, Luc Besson et La même

**Tableau 2a : Tous les mots cités avec leur nombre d'occurrences par ordre décroissant**

Légende des mots cités triés par champs lexicaux :  = titres de film  
 = acteurs et actrices  
 = société de cinéma  
 = réalisateur de film  
 = mots imprécis

Le premier questionnaire recueille soixante quatre mots répartis de la façon suivante : un mot possède quatorze occurrences, deux mots possèdent six occurrences et un mot a cinq occurrences. Quatre mots ont quatre occurrences, huit mots ont trois occurrences, douze mots ont deux occurrences et trente-six mots ont une occurrence. Les trois mots avec le plus d'occurrences sont : « Amélie » (14), « Frères Lumière » (6) et « La vie d'Adèle » (6). Dans le deuxième questionnaire, nous avons quarante-trois mots donnés répartis ainsi : trois mots ont onze occurrences, un mot a huit occurrences, un mot a cinq occurrences, trois mots a quatre occurrences, huit mots a trois occurrences, six mots a deux occurrences et vingt-et-un mots a une occurrence. Les trois mots avec le plus d'occurrences sont : « Festival de Cannes » (11), « Frères Lumière » (11) et « Amélie » (11).

### b) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau intra-individuel

	Premier questionnaire	Deuxième questionnaire		Premier questionnaire	Deuxième questionnaire
<b>1er apprenant</b>	acteurs	Les F. Lumière	<b>12ème apprenant</b>	Gérard Depardieu	De rouille et d'os
	Intouchable	Festival de Cannes		mélodramatique	The artist
	Kassovitz	acteurs		Audrey Tautou	La vie en rose
<b>2ème apprenant</b>	films	acteurs	<b>13ème apprenant</b>	amusant	Amélie
	acteurs	Festival de Cannes		différent	La vie d'Adèle
	prix	films		Amélie	François Truffaut
<b>3ème apprenant</b>	libre	Brigitte Bardot	<b>14ème apprenant</b>	intéressant	Amélie
	bizarre	film		différent	Jean Reno
	court	Frères Lumière		alternative	Le festival de Cannes
<b>4ème</b>	libre	Amélie	<b>15ème</b>	liberté	Jean Reno

apprenant	bizarre	Audrey Tautou	apprenant	François Truffaut	Jean Dujardin
	lent	libre		corps	Les Frères Lumière
5ème apprenant	bizarre	Les choristes	16ème apprenant	François Truffaut	François Truffaut
	court	Intouchable		Amélie	Amélie
	libre	La vie en rose		Festival du film	
6ème apprenant	Truffaut	Amélie	17ème apprenant	Brigitte Bardot	Lumière
	nouvelle vague	La vie d'Adèle		Frères Lumière	Pathé
	Amélie	Truffaut		Amélie	Gaumont
7ème apprenant	Amélie	Amélie	18ème apprenant	Louis Lumière	Lumière
	La vie en rose	Intouchable		Amélie	Cannes
	The artist	rouge		La vie d'Adèle	Marion Cotillard
8ème apprenant	Amélie	Les Frères Lumière	19ème apprenant	Festival de Cannes	Festival de Cannes
	Emile Reynaud	Brigitte Bardot		Amélie	Amélie
	Frères Lumière	cinématographe		Vincent Cassel	Intouchable
9ème apprenant	films	films	20ème apprenant	Festival de Cannes	Festival de Cannes
	acteurs	acteurs		Lumière	Frères Lumière
	prix	prix			Intouchable
10ème apprenant	Amélie	Le destin d'Amélie Poulain	21ème apprenant	La famille Bélier	Amélie Poulain
	Adèle	Pathé		Amélie	Famille Bélier
	Intouchable	Gaumont		Louane	Vie en rose
11ème apprenant	La famille Bélier	films	22ème apprenant	Amélie	400 coups
	Amélie	Les Frères Lumière		François Truffaut	Frères Lumière
	films				

**Tableau 2b : Les trois premiers mots cités par chacun des étudiants pour les deux sessions**

*Légende des trois premiers mots avec le plus d'occurrences et leur couleur associée :*

- |  |  |
|--|--|
| 1. <span style="background-color: yellow;">■</span> = Amélie (12)              | 1. <span style="background-color: orange;">■</span> = frères Lumière (9)     |
| 2. <span style="background-color: peachpuff;">■</span> = frères Lumière (4)    | 2. <span style="background-color: green;">■</span> = Amélie (9)              |
| 3. <span style="background-color: lightblue;">■</span> = François Truffaut (4) | 3. <span style="background-color: purple;">■</span> = festival de Cannes (6) |

Premier questionnaire

Deuxième questionnaire

Le tableau ci-dessus présente la méthode d'analyse des réponses libres et répertorie ainsi les trois premiers mots cités par chacun des vingt-deux étudiants. Les trois premiers mots avec le plus d'occurrences sont surlignés chacun d'une couleur et sont pour la première session : « Amélie » (12), « frères Lumière » (4) et « François Truffaut » (4). Pour la deuxième session, les trois mots sont : « frères Lumière » (9), « Amélie » (9) et « festival de Cannes » (6).


### 3 La musique française


#### a) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau inter-individuel


<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
Mots	Nombre d'occurrences	Mots
Édith Piaf	14	
	13	Édith Piaf
	12	Zaz
Zaz	10	rap
accordéon	9	
	8	Louane
	7	Daft Punk
Stromae, rap, jazz, chanson	6	David Guetta
Louane	5	accordéon et chanson française
romantique, Keny Arkana, piano et classique	4	classique, punk, pop et Keny Arkana
David Guetta, pop et électronique	3	chansons, rock, jazz, Fréro Delavega, Kyo, M83, Kendji Girac et Stromae
Saïan Supa Crew, Bérurier noir, Daft Punk, Yann Tiersen, Babylon Circus, chante, chanteurs, célébrités, rock, punk et opéra	2	Phoenix, Saïan Supa Crew, variété, chanteurs, piano et ska
concert, vielle à roue, aboès, harpe, saxophone, violon, cor d'harmonie, je vole, je veux, la vie en rose, la marseillaise, blues, hip hop, rnb, reggae, jolie, amour, magique, gaie, variée, exceptionnelle, iconique, différente, émotionnelle, plaisante, délicate, douce, Carla Bruni, Louise Attaque, Jacques Brel, Pierre Bachelet,	1	reggae, opéra, électronique, révolutionnaire, noir, célébrités, Festival de Cannes, Babylon Circus, Kids United, Manu Chao, Carla Bruni, Yann Tiersen, Louise Attaque, Sinsemilia, je veux, la vie en rose, la rage du peuple, chante, Coeur de Pirate, Jacques Brel et Danakil

Kids United, France Gall, Kyo, LEJ, Danakil, Sinsemilia, Indila, Charles Aznavour, Phoenix, IAM, Komintern Sect, Two tone club, Marc Antoine, Coeur de pirate, Monsieur Pierre, Kendji Girac, Pierre Boulez et Patrick Verbeke		
--	--	--

**Tableau 3a : Les mots cités avec leur nombre d'occurrences par ordre décroissant**

Légende des mots cités triés par champs lexicaux :  = genres musicaux

 = groupes ou artistes

 = adjectifs

 = instruments de musique

 = mots imprécis

Pour la première session, nous relevons soixante-quinze mots pour le thème de « la musique française » répartis de la manière suivante : un mot possède quatorze occurrences, un mot possède dix occurrences, un mot possède neuf occurrences, quatre mots possèdent six occurrences, un mot possède cinq occurrences, quatre mots ont quatre occurrences, trois mots ont trois occurrences, onze mots ont deux occurrences et quarante-neuf mots ont une occurrence, qui représente plus de la moitié des réponses. Les trois mots avec le plus d'occurrences sont : « Édith Piaf » (14), « Zaz » (10) et « accordéon » (9). Dans le deuxième questionnaire, nous relevons quarante-sept mots et sont répartis de la façon suivante : un mot a treize occurrences, un mot a douze occurrences, un mot a dix occurrences, un mot a huit occurrences, un mot a sept occurrences, un mot a six occurrences, deux mots possèdent cinq occurrences, quatre mots ont quatre occurrences, huit mots ont trois occurrences, six mots ont deux occurrences et vingt-et-un mots ont une occurrence. Les trois mots avec le plus d'occurrences sont : « Édith Piaf » (13), « Zaz » (12) et « rap » (10).

**b) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau intra-individuel**

	Premier questionnaire	Deuxième questionnaire		Premier questionnaire	Deuxième questionnaire
<b>1er apprenant</b>	chansons	Louane	<b>12ème apprenant</b>	Edith Piaf	rap
	chante	chanson		romantique	Edith Piaf

	Piaf	chante	t	Zaz	Zaz
2ème apprenant	chansons	jazz	13ème apprenant	Edith Piaf	Daft Punk
	célébrités	pop		jolie	La rage du peuple
	chanteurs	rock		amour	rap
3ème apprenant	Edith Piaf	rap	14ème apprenant	gai	variété
	David Guetta	punk		varié	rap
	électronique	David Guetta		exceptionnelle	Phoenix
4ème apprenant	rap	Edith Piaf	15ème apprenant	émotionnel	M83
	David Guetta	rap		différent	Keny Arkana
	Edith Piaf	punk		plaisant	Edith Piaf
5ème apprenant	Edith Piaf	classique	16ème apprenant	accordéon	jazz
	David Guetta	rap		opéra	Daft Punk
	électronique	Phoenix		aboès	M83
6ème apprenant	Yann Tiersen	Yann Tiersen	17ème apprenant	Zaz	Zaz
	Louise Attaque	Carla Bruni		Monsieur Pierre	rap
	Carla Bruni	Zaz		jazz	pop
7ème apprenant	Edith Piaf	Louane	18ème apprenant	violon	David Guetta
	Zaz	Zaz		Stromae	Daft Punk
	Louane	Keny Arkana		Zaz	Babylon Circus
8ème apprenant	chanson française	Zaz	19ème apprenant	Louane	Zaz
	Edith Piaf	chanson française		Stromae	Louane
	accordéon	Edith Piaf		Zaz	Stromae
9ème apprenant	chansons	chansons	20ème apprenant	Stromae	Edith Piaf
	célébrités	célébrités		Edith Piaf	Fréro Delavega
	chanteurs	chanteurs		piano	piano et accordéon
10ème apprenant	Zaz	Edith Piaf	21ème apprenant	Zaz	pop
	Piaf	Danakil		La marseillaise	rap
	Stromae	Sinsemilia		La vie en rose	Zaz
11ème apprenant	Zaz	classique	22ème apprenant	Edith Piaf	Zaz
	Louane	rap		Komintern Sect	ska
	Saïan Supa Crew	Zaz		Bérurier noir	Manu Chao

**Tableau 3b : Les trois premiers mots cités par chacun des étudiants pour les deux sessions**

*Légende des trois premiers mots avec le plus d'occurrences et leur couleur associée :*

1. ■ = Edith Piaf (11)

1. ■ = Zaz (9)

2.  = Zaz (8)

2.  = rap (9)

3.  = Stromae (4)

3.  = Edith Piaf (6)

Premier questionnaire

Deuxième questionnaire

Le tableau ci-dessus présente la méthode d'analyse des réponses libres et répertorie les trois premiers mots cités par chacun des vingt-deux étudiants. Les trois premiers mots avec le plus d'occurrences sont surlignés chacun d'une couleur et sont pour la première session : « Edith Piaf » (11), « Zaz » (8) et « Stromae » (4). Pour la deuxième session, les trois mots sont : « Zaz » (9), « rap » (9) et « Edith Piaf » (6).

#### 4 Les expressions françaises

##### a) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau inter-individuel

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
Mots	Nombre d'occurrences	Mots
	12	tomber dans les pommes
	7	tête de mule
voilà	6	passer une nuit blanche
merde	5	
oh mon dieu et oh là là	4	jeter l'argent par les fenêtres
avoir la frite, décrocher la lune, point barre, une nuit blanche, magnifique, délicieux et bonjour	3	oh là là, donner sa langue au chat, poser un lapin, broyer du noir, jeter l'éponge, avoir la frite, point barre, mon dieu et en faire tout un fromage
donner sa langue au chat, en faire tout un fromage, être une tête de mule, poser un lapin, être lessivé, putain, mec, teuf, oui, je t'aime et c'est la vie	2	merde, décrocher la lune, oui, avoir la tête dans les nuages et raconter des salades
faire du lèche vitrine, jeter l'argent par les fenêtres, avoir la tête dans la lune, mettre les pieds dans le plat, meuf, apprendre par cœur, je me casse, salope, connard, maintenant, petit à petit l'oiseau fait son nid, manger de la vache enragée, parler comme un perroquet, je suis débordé, marché conclu, ça te va comme un gant, c'est	1	positive, tête d'âne, merci, appeler un chat un chat, bref, c'est la catastrophe, petit à petit l'oiseau fait son nid, tomber dans les roses, je suis lavé, être dans la merde, connard, salope, mettre la main au feu, apprendre par cœur, sacre bleu, meuf, c'est comme ça, négative et je ne sais pas

<p>un vrai bijou, partir les pieds devant, tête de linotte, toucher du bois, mettre sa main au feu, broyer du noir, sacre bleu, cliché, vénère, keuf, cimer, wea, rien, merci, raconter des salades, syllabes, mon amour, moi, surpris, fort, bizarre, bisous, c'est la catastrophe, appeler un chat un chat, advienne que pourra, y arriver, s'amuser comme un petit fou, tourner la page, tais toi, comme ci comme ça, quand même, tomber dans les pommes, tout finit par des chansons, c'est terrible et jeter l'éponge</p>	
--	--

**Tableau 4a : Les mots cités avec leur nombre d'occurrences par ordre décroissant**

*Légende des mots cités triés par champs lexicaux :* = verlan

= injures

= adjectifs et adverbes

= pronoms

= interjections

= expressions

= locutions

= citation

= noms

Nous avons soixante-treize mots cités répartis de la façon suivante pour le premier questionnaire : un mot a six occurrences, un mot a cinq occurrences, deux mots ont quatre occurrences, sept mots ont trois occurrences, onze mots ont deux occurrences et cinquante mots ont une occurrence représentant ainsi environ les deux tiers des réponses. Les trois mots avec le plus d'occurrences sont : « voilà » (6), « merde » (5) et « oh mon dieu » (4) ou « oh là là » (4). Nous comptabilisons un total de trente-sept mots répartis de la manière suivante dans le deuxième questionnaire : un mot a douze occurrences, un mot a sept occurrences, un mot a six occurrences, un mot a quatre occurrences, neuf mots ont trois occurrences, cinq mots ont deux occurrences et dix-neuf mots ont une occurrence. Les trois mots avec le plus d'occurrences sont : « tomber dans les pommes » (12), « tête de mule » (7) et « passer une nuit blanche » (6).


**b) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau intra-individuel**

	Premier questionnaire	Deuxième questionnaire		Premier questionnaire	Deuxième questionnaire
<b>1er apprenant</b>	point barre	la nuit blanche	<b>12ème apprenant</b>	syllabes	meuf
	une nuit blanche	poser un lapin			jeter l'éponge
	être une tête de mule	broyer du noir			tomber dans les pommes
<b>2ème apprenant</b>	jeter l'argent par les fenêtres	tomber dans les pommes	<b>13ème apprenant</b>	oui	oui
	en faire un fromage	avoir la frite		wé	c'est comme ça
	avoir la frite	raconter des salades		je t'aime	je ne sais pas
<b>3ème apprenant</b>	oh là là	tête de mule	<b>14ème apprenant</b>	mon amour	bref
	voilà	nuit blanche		oui	c'est la catastrophe
	magnifique	tomber dans les roses		bonjour	mon dieu
<b>4ème apprenant</b>	magnifique	oh là là	<b>15ème apprenant</b>	putain	tomber dans les pommes
	délicieux	merci		merde	être une tête de mule
	voilà	tête de mule		surprise	
<b>5ème apprenant</b>	voilà	merde	<b>16ème apprenant</b>	bisous	oh là là
	oh là là	tête d'âne		oh là là	
	magnifique	tête de mule		voilà	
<b>6ème apprenant</b>	putain	point barre	<b>17ème apprenant</b>	c'est la catastrophe	tête de mule
	merde	nuit blanche		c'est terrible	négative
	apprendre par cœur	mettre les mains au feu			positive
<b>7ème apprenant</b>	petit à petit l'oiseau fait son nid	petit à petit l'oiseau fait son nid	<b>18ème apprenant</b>	mon dieu	merde
	manger de la vache enragée	stupide comme une mule		voilà	jeter l'argent par les fenêtres

	parler comme un perroquet	être dans la merde		c'est la vie	appeler un chat un chat
<b>8ème apprenant</b>	mettre sa main au feu	une nuit blanche	<b>19ème apprenant</b>	mon dieu	avoir la tête dans les nuages
	point barre			s'amuser comme un petit fou	mon dieu
	avoir la frite			c'est la vie	jeter l'argent par les fenêtres
<b>9ème apprenant</b>	avoir la frite	tomber dans les pommes	<b>20ème apprenant</b>		tomber dans les pommes
	décrocher la lune	donner sa langue au chat			avoir la tête dans les nuages
	donner sa langue au chat	décrocher la lune			point barre
<b>10ème apprenant</b>		tomber dans les pommes	<b>21ème apprenant</b>	quand même	
		jeter l'argent par les fenêtres		voilà	
<b>11ème apprenant</b>	mec	tomber dans les pommes	<b>22ème apprenant</b>	tomber dans les pommes	tomber dans les pommes
	meuf	donner sa langue au chat			broyer du noir
	cliché	décrocher la lune			avoir la frite


**Tableau 4b : Les trois premiers mots cités par chacun des étudiants pour les deux sessions**

*Légende des trois premiers mots avec le plus d'occurrences et leur couleur associée :*

1.  = voilà (6)

1.  = tomber dans les pommes (8)

2.  =

2.  = tête de mule (5)

3.  =

3.  = nuit blanche (4)

*Premier questionnaire*

*Deuxième questionnaire*

Le tableau ci-dessus présente la méthode d'analyse des réponses libres et répertorie ainsi les trois premiers mots cités par chacun des vingt-deux étudiants. Les trois premiers mots avec le plus d'occurrences sont surlignés chacun d'une couleur. Pour le premier questionnaire, nous n'avons pas pu relever les trois premiers mots mais uniquement le premier mot, « voilà » (6), car les deux autres mots avec le plus d'occurrences sont impossible à repérer puisque plusieurs mots possèdent le même nombre d'occurrences. Pour le deuxième questionnaire, les trois mots sont : « tomber dans les pommes » (8), « tête de mule » (5) et « nuit blanche » (4).

## 5 Les stéréotypes français

### a) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau inter-individuel

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
Mots	Nombre d'occurrences	Mots
	14	ils ne se lavent pas
ils ne se lavent pas	12	
parfum	11	
	7	ils utilisent du parfum et ils fument beaucoup
baguette	6	les filles ne se rasent pas
mode, vin et ils sont blonds	5	ils sont blonds et ils ont des yeux bleus
élégant	4	ils sont grands, fromage, les filles sont jolies et la gastronomie est la meilleure
mime, beauté, fromage, les femmes ne se rasent pas et ils ont une façon spéciale d'embrasser	3	dents moches, les femmes sont faciles, pays de l'amour et romantique
sexualité, relation, laideur, ils ont inventé les frites, ils ont les yeux bleus et clairs, saleté, haut, romantique, culte et la cité de l'amour	2	ils sont désagréables, mode, vin, ils sont grossiers, Paris est la France, ils sont tous riches, moustache, ils sont très beaux et tout le monde habite à Paris
moustache, ils font de la peinture, on voit de partout la Tour Eiffel, ils mangent des escargots, femmes faciles, ils mangent du cheval, ils disent oh là là, les filles sont jolies, meilleure nourriture du monde, les taxis sont grossiers, pays de la diplomatie, ponctuel, culturel, sociaux, sexistes, musicaux, raide, mauvaise humeur, sentiment d'appartenance, froid, ils mangent du pain, mangeur de grenouilles, xénophobes, Paris est la France, chic, amoureux, mignon, académique, ballet, libertin, noir, politesse et égocentrique	1	sexualité, relations, laideur, cuisine, ils embrassent bien, ils sont fascistes, blancs, on peut voir la Tour Eiffel de partout, belle peau, ils mangent des escargots, pas de politesse, ils sont machistes, très ponctuels, ils n'aiment pas l'anglais, ils n'ouvrent pas la porte à un visiteur après 10h, les hommes sont féminins et ils mangent de la viande de cheval

**Tableau 5a : Les mots cités avec leur nombre d'occurrences par ordre décroissant**

*Légende des mots cités triés par champs lexicaux :*  = descriptions physiques

= lié à la nourriture

= traits de caractère/comportements

= lié à Paris/France

Nous relevons cinquante-sept mots répartis de la façon suivante pour le premier questionnaire : un mot a onze occurrences, un mot a dix occurrences, un mot a six occurrences, trois mots ont cinq occurrences, un mot a quatre occurrences, cinq mots ont trois occurrences, dix mots ont deux occurrences et trente-trois mots ont une occurrence. Les trois mots avec le plus d'occurrences sont : « ils ne se lavent pas » (12), « parfum » (11) et « baguette » (6). Pour le deuxième questionnaire, nous avons relevé quarante mots répartis ainsi : un mot a quatorze occurrences, deux mots ont sept occurrences, un mot a six occurrences, deux mots ont cinq occurrences, quatre mots ont quatre occurrences, quatre mots ont trois occurrences, neuf mots ont deux occurrences et dix-sept ont une occurrence. Les trois mots avec le plus d'occurrences sont : « ils ne se lavent pas » (14), « ils utilisent du parfum » (7) et « ils fument beaucoup » (7).

### b) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau intra-individuel

	Premier questionnaire	Deuxième questionnaire		Premier questionnaire	Deuxième questionnaire
<b>1er apprenant</b>	parfum	tous les français habitent à Paris	<b>12ème apprenant</b>	saleté	parfum
	la même mode	ils ne se lavent pas		parfum	pas de politesse
	moustache	ils ont les dents moches		mauvaise humeur	ne se lavent pas
<b>2ème apprenant</b>	mode	les français fument beaucoup	<b>13ème apprenant</b>	sale	les femmes sont faciles
	sexualité	la Colombie est très pauvre		xénophobe	ne se baignent pas
	relation	les français sont grands		culte	parfum
<b>3ème apprenant</b>	baignoire	ils ne se lavent pas	<b>14ème apprenant</b>	romantique	blonds

	parfum	ils ne se rasent pas		chic	ils sont très beaux
	vin	ils sont machistes		élégant	ne se baignent pas
4ème apprenant	parfum	ne se lavent pas	15ème apprenant	poilu	grands
	baignoire	ne se rasent pas		haut	aiment le fromage
	vin	très jolie		académique	vin
5ème apprenant	baignoire	les français sont grands	16ème apprenant	élégant	ne se rasent pas
	parfum	les français sont désagréables		parfum	fument beaucoup
	vin	ne se rasent pas		raser	ne se baignent pas
6ème apprenant	ne se baignent pas	les femmes ne se rasent pas	17ème apprenant	beau	belles et beaux
	les femmes ne se rasent pas	ils ne se baignent pas		haut	blanche
	Paris est la France	ils mangent de la viande de cheval		noir	yeux verts et clairs
7ème apprenant	ils disent oh là là	ils ne se baignent pas	18ème apprenant	ils utilisent beaucoup de parfum	ils sont riches
	ils boivent du vin tout le temps	les taxis sont grossiers		ils ne se baignent pas	ils ne se baignent pas
	les filles sont jolies	tout le monde habite à Paris		ils sont très romantiques	Ils embrassent bien
8ème apprenant	ne se douchent pas	ne se douchent pas	19ème apprenant	mangeur de grenouilles	la moustache
		yeux bleus		ont inventé les frites	la cuisine française est la meilleure
		le pays de l'amour			les français mangent plus de fromage
9ème apprenant	mode	laideur	20ème apprenant	utilisent le parfum	ne se lavent pas
	sexualité	mode		ne se baignent pas	La cuisine française est la

				meilleure	
	relations	sexualité		mangent plus de fromage	
<b>10ème apprenant</b>		moustache	<b>21ème apprenant</b>	amoureux	
		fument tout le temps		parfum	les hommes sont romantiques
		mode		romantique	les personnes ne se douchent pas
<b>11ème apprenant</b>	culturel		<b>22ème apprenant</b>	ne se baignent pas	
	sociaux				elles sont jolies
	sexiste				

**Tableau 5b : Les trois premiers mots cités par chacun des étudiants pour les deux sessions**

*Légende des trois premiers mots avec le plus d'occurrences et leur couleur associée :*

1.   = parfum (9)

2.   = ils ne se lavent pas (8)

3.   = vin (4)

Premier questionnaire

1.   = ils ne se lavent pas (14)

2.   = les femmes ne se rasent pas (5)

3.   = les femmes sont jolies (5)

Deuxième questionnaire

Le tableau ci-dessus présente la méthode d'analyse des réponses libres et répertorie les trois premiers mots cités par chacun des vingt-deux étudiants. Les trois premiers mots avec le plus d'occurrences sont surlignés chacun d'une couleur et sont pour la première session de questionnaire : « parfum » (9), « ils ne se baignent pas » (8) et « vin » (4). Pour la deuxième session, les trois mots sont : « ils ne se lavent pas » (14), « les femmes ne se rasent pas » (5) et « les femmes sont jolies » (5).

## **6 Les fêtes et les traditions françaises**

### **a) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau individuel**

<b>Premier questionnaire</b>		<b>Deuxième questionnaire</b>
<b>Mots</b>	<b>Nombre d'occurrences</b>	<b>Mots</b>
Noël	18	poisson d'avril
	17	Noël

Fête nationale	16	Fête nationale
	15	saint Valentin
	12	Pâques
saint Valentin et Pâques	10	
poisson d'avril	8	
Chandeleur et fête de la musique	7	
carnaval de Nice	5	Chandeleur
Épiphanie	4	
1er mai, Halloween, culturel et galette des rois	3	galette des rois, Halloween, fête de la musique et nouvel an
Saint Louis, Jeanne d'Arc, Beaujolais nouveau, Mardi gras et Carême	2	
fête des pères, nouvel an, fête de la gastronomie, saint Jean-Baptiste, Cannes, fête des mères, fête de l'amour et de l'amitié, grands, la marseillaise, impressionnants, été, hiver, mode, famille, lapin, mimi, inconnu, tradition, union, célébration, festival, année, anniversaire, indépendance, nourriture, militaires, arbre, cadeaux, francophonie et fête des morts	1	parades, les rois mages, boulangerie, fête de l'amour et de l'amitié, carnaval de Nice, Épiphanie, fête de la gastronomie et Jeanne d'Arc

**Tableau 6a : Les mots cités avec leur nombre d'occurrences par ordre décroissant**

*Légende des mots cités triés par champs lexicaux :* = nom de fêtes et événements

= adjectifs

= éléments associés à une fête

Nous comptabilisons un total de quarante-huit mots répartis de la manière suivante pour le premier questionnaire : un mot a dix-huit occurrences, un mot a seize occurrences, deux mots ont dix occurrences, un mot a huit occurrences, deux mots ont sept occurrences, un mot a cinq occurrences, un mot a quatre occurrences, quatre mots ont trois occurrences, cinq mots ont deux occurrences et trente mots ont une occurrence. Les trois mots avec le plus d'occurrences sont : « Noël » (18), « fête nationale » (16) et « saint Valentin » (10) ou « Pâques » (10). Pour le deuxième questionnaire, nous relevons dix-huit mots répartis ainsi : un mot a dix-huit occurrences, un mot a dix-sept occurrences, un mot a seize occurrences, un mot a quinze occurrences, un mot a douze occurrences, un mot a cinq occurrences, quatre mots ont trois occurrences et huit mots ont une occurrence. Les trois mots avec le plus d'occurrences sont : « poisson d'avril » (18), « Noël » (17) et « fête nationale » (16).

**b) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau intra-individuel**

	Premier questionnaire	Deuxième questionnaire		Premier questionnaire	Deuxième questionnaire
<b>1er apprenant</b>	l'Épiphanie	Noël	<b>12ème apprenant</b>	la marseillaise	Noël
	la Chandeleur	poisson d'avril			poisson d'avril
	Carnaval de Nice	saint Valentin			fête nationale
<b>2ème apprenant</b>	fête de la musique	saint Valentin	<b>13ème apprenant</b>	grands	14 juillet
	Noël			impressionnant	poisson d'avril
	saint Valentin			culturel	Noël
<b>3ème apprenant</b>	Noël	l'Épiphanie	<b>14ème apprenant</b>	culture	14 juillet
	Cannes	poisson d'avril		tradition	saint Valentin
		saint Valentin		union	Noël
<b>4ème apprenant</b>	Noël	Noël	<b>15ème apprenant</b>	festival	poisson d'avril
		galette des rois		Noël	Jeanne d'Arc
		fête nationale		année	fête nationale
<b>5ème apprenant</b>	Noël	Noël	<b>16ème apprenant</b>	fête nationale	poisson d'avril
		Les rois mages		culturel	Noël
		Pâques		saint Valentin	saint Valentin
<b>6ème apprenant</b>	fête nationale	14 juillet	<b>17ème apprenant</b>	Noël	Noël
	Saint Louis	Halloween		arbre	saint Valentin
	Noël	Noël		cadeaux	la fête du poisson
<b>7ème apprenant</b>	fête de la musique	poisson d'avril	<b>18ème apprenant</b>	fête nationale	poisson d'avril
	Pâques	Noël		francophonie	Pâques
	fête nationale	fête nationale		fête du vin	Noël
<b>8ème apprenant</b>	l'Épiphanie	poisson d'avril	<b>19ème apprenant</b>	Pâques	Noël
	la Chandeleur	Noël		14 juillet	Pâques
	le carnaval de Nice	saint Valentin		Noël	14 juillet
<b>9ème apprenant</b>	fête de la musique	fête de la musique	<b>20ème apprenant</b>	Noël	Noël
	Noël	Noël		saint Valentin	poisson d'avril
	saint Valentin	saint Valentin		Chandeleur	Pâques
<b>10ème</b>	Noël	fête nationale	<b>21ème</b>	Noël	Noël

apprenant	fête nationale	Pâques	apprenant	famille	galette des rois
	Chandeleur	poisson d'avril		poisson	poisson d'avril
11ème apprenant	Noël	Noël	22ème apprenant	Épiphanie	fête nationale
	Halloween	Halloween		Chandeleur	poisson d'avril
	saint Valentin	Pâques		carnaval de Nice	

**Tableau 6b : Les trois premiers mots cités par chacun des étudiants pour les deux sessions**

*Légende des trois premiers mots avec le plus d'occurrences et leur couleur associée :*

- |                       |                         |
|-----------------------|-------------------------|
| 1. Noël (13)          | 1. Noël (17)            |
| 2. fête nationale (6) | 2. poisson d'avril (14) |
| 3. saint Valentin (5) | 3. fête nationale (10)  |
| Chandeleur (5)        |                         |

Premier questionnaire

Deuxième questionnaire

Le tableau ci-dessus présente la méthode d'analyse des réponses libres et répertorie les trois premiers mots cités par chacun des vingt-deux étudiants. Les trois premiers mots avec le plus d'occurrences sont surlignés chacun d'une couleur et sont pour le premier questionnaire : « Noël » (13), « fête nationale » (6) et « saint Valentin » (5) ou « Chandeleur » (5). Pour le deuxième questionnaire, les trois mots sont : « Noël » (17), « poisson d'avril » (14) et « fête nationale » (10).

## 7 Les sports français

### a) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau inter-individuel

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
Mots	Nombre d'occurrences	Mots
	16	football
football	14	cyclisme et natation
cyclisme	13	tennis
tennis	11	
	10	pétanque
rugby	8	
basket-ball, équitation et natation	7	

Tour de France	6	basket-ball
ski	5	
canotage et PSG	4	
parkour et pétanque	3	parkour, équitation et volley-ball
AS Monaco, cricket, golf, Roland Garros et athlétisme	2	squash, nautique, rugby et Tour de France
badminton, karaté, hockey, coupe du monde, olympiques, personnes handicapées, automobile, volley-ball, handball, motocyclisme, nautique, médailles, joute équestre, coq, chevauchées, surf des neiges et escrime	1	PSG, AS Monaco, chevaux, water-polo, motocyclisme, badminton, ballet, canotage, hockey et patinage

**Tableau 7a : Les mots cités avec leur nombre d'occurrences par ordre décroissant**

Légende des mots cités triés par champs lexicaux :  = noms de sports

= épreuves sportives ou compétitions

= noms d'équipe

= noms d'événement sportif

Pour le premier questionnaire, nous recueillons trente-cinq mots répartis de la façon suivante : un mot possède quatorze occurrences, un mot a treize occurrences, un mot a onze occurrences, un mot a huit occurrences, trois mots ont sept occurrences, un mot a six occurrences, un mot a cinq occurrences, deux mots ont quatre occurrences, deux mots ont trois occurrences, cinq mots ont deux occurrences et dix-sept mots ont une occurrence. Les trois mots avec le plus d'occurrences sont : « football » (14), « cyclisme » (13) et « tennis » (11). Nous avons un total de vingt-trois mots répartis ainsi dans le deuxième questionnaire : un mot a seize occurrences, deux mots ont quatorze occurrences, un mot a treize occurrences, un mot a dix occurrences, un mot a six occurrences, trois mots ont trois occurrences, quatre mots ont deux occurrences, dix mots ont une occurrence. Les trois mots avec le plus d'occurrences sont : « football » (16), « cyclisme » (14) et « natation » (14).

### **b) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau intra-individuel**

	Premier questionnaire	Deuxième questionnaire		Premier questionnaire	Deuxième questionnaire
--	-----------------------	------------------------	--	-----------------------	------------------------

<b>1er apprenant</b>	AS Monaco	tennis	<b>12ème apprenant</b>	pétanque	tennis
	PSG	basket-ball		Tour de France	football
	football	football		basket-ball	pétanque
<b>2ème apprenant</b>	football	tennis	<b>13ème apprenant</b>	football	football
		football		Tour de France	cyclisme
		cyclisme		équitation	pétanque
<b>3ème apprenant</b>	cyclisme	pétanque	<b>14ème apprenant</b>	Tour de France	football
	canotage	cyclisme		Roland Garros	cyclisme
	ski	football		football	pétanque
<b>4ème apprenant</b>	ski	pétanque	<b>15ème apprenant</b>	football	pétanque
	canotage	cyclisme		cyclisme	natation
	cyclisme	tennis		tennis	tennis
<b>5ème apprenant</b>	cyclisme	pétanque	<b>16ème apprenant</b>	ski	natation
	canotage	cyclisme		rugby	cyclisme
	ski	tennis		football	pétanque
<b>6ème apprenant</b>	football	équitation	<b>17ème apprenant</b>	football	football
	tennis	badminton		rugby	basket-ball
	cricket	tennis		médailles	natation
<b>7ème apprenant</b>	cyclisme	football	<b>18ème apprenant</b>	PSG	cyclisme
	football	cyclisme		Tour de France	Tour de France
	rugby	rugby		cyclisme	chevaux
<b>8ème apprenant</b>	tennis	nautique	<b>19ème apprenant</b>	tennis	basket
		natation		rugby	patinage
		tennis		cricket	Tour de France
<b>9ème apprenant</b>	football	football	<b>20ème apprenant</b>	natation	cyclisme
	parkour	parkour		football	natation
				tennis	
<b>10ème apprenant</b>	basket-ball	football	<b>21ème apprenant</b>	football	tennis
	football	basket		coq	football
	tennis	volley-ball		natation	natation
<b>11ème apprenant</b>	tennis	football	<b>22ème apprenant</b>	natation	tennis
	natation	cyclisme		équitation	natation
	PSG	natation		athlétisme	parkour

**Tableau 7b : Les trois premiers mots cités par chacun des étudiants pour les deux sessions**

*Légende des trois premiers mots avec le plus d'occurrences et leur couleur associée :*

1. ■ = football (13)      1. ■ = football (12)

2.  = tennis (7)      2.  = cyclisme (11)

3.  = cyclisme (6)      3.  = tennis (10)

Premier questionnaire

Deuxième questionnaire

Le tableau ci-dessus présente la méthode d'analyse des réponses libres et répertorie ainsi les trois premiers mots cités par chacun des vingt-deux étudiants. Les trois premiers mots avec le plus d'occurrences sont surlignés chacun d'une couleur et sont pour le premier questionnaire : « football » (13), « tennis » (7) et « cyclisme » (6). Pour le deuxième questionnaire, les trois mots sont : « football » (12), « cyclisme » (11) et « tennis » (10).

## 8 Les monuments français

### a) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau inter-individuel

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
Mots	Nombre d'occurrences	Mots
	19	Tour Eiffel
Tour Eiffel	18	
Notre Dame	16	
Arc de triomphe	15	
Louvre	12	Arc de triomphe
	9	Notre Dame
	6	Louvre
Chambord et château de Versailles	5	
châteaux de la Renaissance	4	
histoire	3	Champs Élysées et château de Versailles
basilique, Sacré-Cœur, statues, fêtes, personne, place de la Concorde, majestueux, obélisque et faits	2	
Pont Neuf, Pont des Arts, basilique	1	Arc de Jeanne, statues, fêtes, historique,

Sainte Marie, jardin des Tuileries, opéra de Lille, Champ de Mars, basilique Saint Nicolas, Seine, Panthéon, opéra Garnier, Champs Élysées, Marseillaise, Sainte-Chapelle, musée d'art moderne, belles, vieux, Vénus, victoire, concernant, reconnu, grands, église saint Roch, imposant, hôtel, caractéristique, emblématique, théâtre, musée Picasso, musée, passage, pyramides, église saint Paul saint Louis, La Défense, le Vieux-Port, cabaret et cathédrale	Marseille, la Seine, pyramide, la Bastille, Montmartre, Vieux-Port, art de mettre, jardin des Tuileries et Paris
--	--

**Tableau 8a : Les mots cités avec leur nombre d'occurrences par ordre décroissant**

*Légende des mots cités triés par champs lexicaux :* = monuments

= lieux

= mots imprécis

= adjectifs

Nous relevons cinquante-trois mots répartis de la manière suivante dans le premier questionnaire : un mot a dix-huit occurrences, un mot a seize occurrences, un mot a quinze occurrences, un mot a douze occurrences, deux mots ont cinq occurrences, un mot a quatre occurrences, un mot a trois occurrences, neuf mots ont deux occurrences et trente-six mots ont une occurrence. Les trois mots avec le plus d'occurrences sont : « Tour Eiffel » (18), « Notre Dame » (16) et « Arc de triomphe » (15). Nous relevons dix-neuf mots répartis ainsi dans le deuxième questionnaire : un mot a dix-neuf occurrences, un mot a douze occurrences, un mot a neuf occurrences, un mot a six occurrences, deux mots ont trois occurrences et treize mots ont une occurrence. Les trois mots avec le plus d'occurrences sont : « Tour Eiffel » (19), « Arc de triomphe » (12) et « Notre Dame » (9).

### **b) Comparaison entre le premier et le deuxième questionnaire au niveau intra-individuel**

	Premier questionnaire	Deuxième questionnaire		Premier questionnaire	Deuxième questionnaire
<b>1er apprenant</b>	Vénus	Tour Eiffel	<b>12ème apprenant</b>	Tour Eiffel	Tour Eiffel
	victoire	Notre Dame		Notre Dame	Arc de triomphe

	Tour Eiffel	Arc de triomphe			
2ème apprenant	statues	Tour Eiffel	13ème apprenant	Tour Eiffel	Tour Eiffel
	histoire			belles	Arc de triomphe
	fêtes			vieux	Musée du Louvre
3ème apprenant	Tour Eiffel		14ème apprenant	majestueux	Tour Eiffel
	Notre Dame			imposant	Arc de triomphe
	Arc de triomphe			historique	Champs Élysées
4ème apprenant	Tour Eiffel	Eiffel	15ème apprenant	Eiffel	Tour Eiffel
	Notre Dame	Arc de triomphe		Seine	Marseille
	Louvre	Notre Dame		Marseillaise	Arc de triomphe
5ème apprenant	Tour Eiffel	Tour Eiffel	16ème apprenant	Tour Eiffel	Tour Eiffel
	Notre Dame	Arc de triomphe		Sainte Chapelle	
	Arc de triomphe	Notre Dame		Notre Dame	
6ème apprenant	Tour Eiffel	Tour Eiffel	17ème apprenant	Arc de triomphe	Tour Eiffel
	Arc de triomphe	Arc de triomphe		basilique	Arc de triomphe
	Notre Dame	La Bastille		cathédrale	
7ème apprenant	Tour Eiffel	Tour Eiffel	18ème apprenant	Tour Eiffel	Tour Eiffel
	Notre Dame	Arc de triomphe		Notre Dame	Notre Dame
	Arc de triomphe	La cathédrale de Notre Dame		Arc de triomphe	Vieux-Port
8ème apprenant		Tour Eiffel	19ème apprenant	Notre Dame	Musée du Louvre
				Tour Eiffel	Tour Eiffel
				Arc de triomphe	basilique de Notre Dame
9ème apprenant	statues	statues	20ème apprenant	Tour Eiffel	Louvre
	histoire	l'arc de Jeanne		Sacré cœur	Montmartre
	fêtes	Tour Eiffel		Notre Dame	
10ème apprenant	Louvre	Eiffel	21ème apprenant	Renaissance	Tour Eiffel
	Tour Eiffel	Louvre		Tour Eiffel	
	Notre Dame	Notre Dame		Obélisque	
11ème apprenant	Arc de triomphe	Arc de triomphe	22ème apprenant	Tour Eiffel	Notre Dame
	Tour Eiffel	Tour Eiffel		Arc de triomphe	L'arc de triomphe
	musée du Louvre	Notre Dame		Sacré cœur	


**Tableau 8b : Les trois premiers mots cités par chacun des étudiants pour les deux sessions**


*Légende des trois premiers mots avec le plus d'occurrences et leur couleur associée :*

1.  = Tour Eiffel (17)

1.  = Tour Eiffel (19)

2.  = Notre Dame (11)

2.  = Arc de triomphe (12)

3.  = Arc de triomphe (9)

3.  = Notre Dame (9)

Premier questionnaire

Deuxième questionnaire

Le tableau ci-dessus présente la méthode d'analyse des réponses libres et répertorie ainsi les trois premiers mots cités par chacun des vingt-deux étudiants. Les trois premiers mots avec le plus d'occurrences sont surlignés chacun d'une couleur et sont pour le premier questionnaire : « Tour Eiffel » (17), « Notre Dame » (11) et « Arc de triomphe » (9). Pour le deuxième questionnaire, les trois mots sont : « Tour Eiffel » (19), « Arc de triomphe » (12) et « Notre Dame » (9).

# PARTIE 5 : LES RÉPONSES AUX HYPOTHÈSES AVEC L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Pour confirmer ou non nos hypothèses vues précédemment, nous allons analyser les différents résultats obtenus par le biais des quarante-quatre questionnaires (deux sessions de vingt-deux questionnaires chacune) et des huit exposés pour lesquels chacun développe un thème de la culture française : les sports français, la gastronomie française, le cinéma français, la musique française, les expressions françaises, les monuments français, les stéréotypes français et les fêtes et traditions françaises.

	Nombre total /24	%
<b>Nombre de questionnaires récoltés par session</b>	22	91,6%

Le tableau ci-dessus permet de révéler que le nombre de questionnaires récoltés s'élève à vingt-deux questionnaires pour chaque session ce qui veut dire qu'uniquement deux questionnaires furent non rendus à chaque session (total /24). Le taux de participation aux questionnaires s'élève donc à 91,6%, ce qui correspond à un score pertinent de questionnaires rendus.

Pour répondre à nos hypothèses, nous avons procédé à une analyse quantitative ainsi qu'une analyse qualitative intra-individuelle et inter-individuelle. L'étude a permis de répondre à la plupart de nos hypothèses. Après analyse des résultats, nous pouvons infirmer ou confirmer les hypothèses suivantes :

## **1 Hypothèse : Les apprenants possèdent des représentations sur la culture française**

Selon Moore (2007), « une représentation est toujours une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une donnée (...) ». Les étudiants ont répondu à deux questionnaires identiques sur huit thèmes liés à la culture française : les sports français, la

gastronomie française, le cinéma français, la musique française, les expressions françaises, les monuments français, les stéréotypes français et les fêtes et traditions françaises (voir partie « Contexte du stage et de l'expérience » de la sous partie 7, les questionnaires). En nous appuyant sur la citation de Moore (2007), la donnée représenterait chaque thème que les étudiants ont développé de manière approximative en tentant de s'approcher de la réalité de la culture française.

<b>Huit thèmes de la culture française</b>	<b>Total des mots cités à la première session de questionnaire</b>	<b>Total des mots cités à la deuxième session de questionnaire</b>
« la gastronomie française »	75	44
« le cinéma français »	64	43
« la musique française »	75	47
« les expressions françaises »	73	37
« les stéréotypes français »	57	40
« les fêtes et traditions françaises »	48	18
« les sports français »	35	23
« les monuments français »	53	19

Le tableau ci-dessus révèle le nombre de mots cités pour les deux sessions pour chaque thème. Nous pouvons noter qu'après l'analyse quantitative, la quantité des réponses apportées à l'ensemble des thèmes permet de révéler que les étudiants posséderaient des représentations sur la culture française puisque, par exemple, pour le thème de « la gastronomie française », nous totalisons soixante-quinze mots pour les premiers questionnaires et quarante-quatre mots pour les deuxièmes questionnaires (voir tableau 1a et tableau ci-dessus) ou avec le thème de « la musique française » qui recueille soixante-quinze mots pour la première session de questionnaires et quarante-sept mots pour la deuxième session de questionnaires (voir tableau 3a et tableau ci-dessus).

En outre, de part l'analyse qualitative, certains mots possèdent un nombre d'occurrences représentatif comparé à l'ensemble des réponses données du thème comme nous pouvons le voir pour le thème de « la gastronomie française » (voir tableau 1a) dans lequel les mots « vin » et « fromage » ont dix-sept occurrences chacun alors que les autres vocables ont moins d'occurrences (quatorze, huit, sept, cinq, quatre, trois, deux et une occurrence), ou pour le thème de « la musique française » (voir tableau 3a) dans lequel « Édith Piaf » est l'unique mot possédant le plus d'occurrences (14 occurrences) comparé aux autres mots cités qui ont moins d'occurrences (dix,

neuf, six, cinq, quatre, trois, deux, une occurrence). Certains thèmes possèdent également un nombre significatif de mots appartenant à la catégorie d'une occurrence et nous remarquons que cette catégorie a le plus de mots cités comme au travers de l'exemple du thème des « expressions françaises », à la première session, les mots avec une occurrence sont au nombre de cinquante pour un total de soixante-treize mots cités dans l'ensemble du thème, ce qui représente environ 70% des mots dits (voir tableau 4a).

De surcroît, tout thème confondu, les réponses des apprenants, de part les champs lexicaux, semblent représentatives reprenant des images symboliques ou stéréotypées. Nous pouvons le voir par exemple dans le thème des « monuments français » où les réponses se réfèrent aux champs lexicaux des monuments (environ 34%) ou lieux touristiques (environ 28,3%) avec par exemple « Tour Eiffel », « Arc de triomphe » ou « Notre Dame » (voir tableau 8a) et une majorité de monuments et lieux uniquement parisiens, environ 66,7% contre 33,3% des monuments et lieux non parisiens. Nous supposons donc que les représentations des monuments français dans l'esprit des apprenants s'apparentent aux monuments et lieux uniquement parisiens plutôt que provenant de toutes les villes de France.

Parmi la quantité de mots relevés, certaines réponses sont identiques entre les apprenants : en étant soit dans le même ordre d'apparition, soit en ayant exactement les mêmes réponses données (voir tableau 2b et 7b, première colonne, le 3ème, 4ème et 5ème apprenant). Cette remarque nous laisse penser qu'ils ont triché en regardant ou en faisant ensemble le questionnaire et en recherchant à l'aide d'internet.

Notons également que certains étudiants citent des réponses qui sont rares et parfois originales au vue des réponses données par les autres apprenants, telles que relevées dans le thème de « la musique française » où nous avons par exemple deux instruments de musique : « aboès » (1) et « la vielle à roue » (1) de cités (voir tableau 3a) ou dans le thème du « cinéma français » dans lequel des références historiques sont dévoilées telles que « le cinématographe » (1) ou « François Truffaut » (3) (voir tableau 2a). Ces réponses rares et originales indiquent que certains étudiants possèdent des informations spécifiques sur les thèmes de la culture française.

Nous relevons également que peu voire pas de mots imprécis sont donnés dans chacun des huit thèmes comme au travers du thème du « cinéma français » où nous relevons cinq mots imprécis (voir tableau 2a). Ces quelques mots imprécis peuvent se donner en réponse à tout pays pour décrire chaque thème et sont peut être les mots français cités qu'ils connaissent ou savent dire en français pouvant correspondre au thème (voir tableau 2a par exemple). Mais surtout, par ce peu de vocables dits, cela voudrait dire que les étudiants connaissent un peu la culture française ce qui explique le

nombre significatif de réponses qui peuvent être classées au travers des divers champs lexicaux (voir tableau 1a).

Cependant, pour certains thèmes, nous remarquons que certains élèves n'apportent pas de réponse, laissant ainsi certaines colonnes non complétées dans le tableau du questionnaire, comme c'est le cas par exemple du thème « des expressions françaises » où les 10ème et 20ème apprenants n'ont rien répondu à cette colonne à la première session (voir tableau 4b). Cela est probablement dû au fait que les expressions françaises ne sont peut-être pas assez connues ou représentatives, que les apprenants n'ont pas compris ce qui était attendu derrière le thème, que leur niveau de français n'est pas suffisamment avancé ou qu'ils ne savaient aucune expression française.

Aussi, nous devons souligner le fait que pour certaines réponses, les mots utilisés sont incomplets pour comprendre la signification comme nous le voyons dans le thème du « cinéma français » où la plupart des étudiants répondent « Amélie » pour *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* comme s'il était logique pour eux d'associer directement ce prénom au film (voir tableau 2a).

De plus, nous pouvons découvrir la représentation de la culture française de nos étudiants colombiens au travers de l'analyse intra-individuelle d'un des textes de nos étudiants sur « la gastronomie française » par exemple (voir Annexe 3, 16ème apprenant).

<p>« Je pense que la gastronomie française est très importante pour tout le monde ... Parce que nous mangeons le fromage par exemple et le fromage pratiquement es meilleurs sont de la France. Et quand nous mangeons la baguette aussi. Je crois que la gastronomie française est très différent de la nourriture colombienne. »</p>	<p><b>thème</b> <b>« la</b> <b>gastronomie</b> <b>française »</b></p>	<p>« La gastronomie dans la France se plus interesante parce que il y a beaucoup de plates typiques, ils ne mangeons pas comme je croyais. Il mangeons plus diférente. »</p>
--	---	--

A travers son écrit, dans le premier questionnaire, l'apprenant nous transmet sa vision de la gastronomie française en donnant son point de vue avec l'emploi du verbe « penser » à la première personne du singulier au présent, ce qui permet de personnaliser son discours. Il associe le verbe au vocable « la gastronomie française » pour contextualiser son discours. De plus, ce vocable est décrit de manière intensive par l'emploi du verbe « être » et de l'ajout de l'adverbe superlatif « très » associé à l'adjectif « importante ». Il termine sa phrase par la préposition « pour » ainsi que le groupe nominal « tout le monde » désignant par cela l'entièreté de la population colombienne. Puis, l'apprenant use de la conjonction de cause « parce que » afin d'expliquer le propos précédent en

s'intégrant dans le pronom personnel de la première personne du pluriel « nous » suivi du verbe « manger » et du nom commun « fromage » qui lui permet de définir son explication par un exemple d'aliment de la gastronomie française. Sa représentation semble alors méliorative puisqu'il emploie l'article et l'adjectif relatif de supériorité « les meilleurs » ainsi que le nom propre « France » afin de définir les fromages français. En outre, il enrichit son discours grâce à l'emploi du connecteur d'addition « et » lui permettant de désigner un autre aliment français, « la baguette », en terme mélioratif de part l'utilisation de l'adverbe « aussi » expliquant que le fait est de manière identique. Enfin, il conclut son discours en personnalisant de nouveau son discours avec le verbe « croire » à la première personne du singulier au présent suivi du vocable « la gastronomie française » semblant nuancer son propos en exposant son pays et par l'emploi de l'adjectif « différent » renforcé par l'adverbe superlatif « très » mettant à distance la France et la Colombie.

Son deuxième texte paraît lui aussi mélioratif par l'emploi du vocable « la gastronomie de la France » et de l'adjectif « intéressant » renforcé par l'adverbe « plus ». Il développe cet aspect positif avec l'usage de la conjonction de cause « parce que » et du présentatif « il y a » suivi de l'adverbe « beaucoup de » afin de qualifier le thème. Il utilise aussi le pronom personnel de la troisième personne du pluriel « ils » dans le but de désigner les français suivi de la négation « ne pas » et du verbe « manger » expliquant un acte qu'il pensait différent par l'emploi de « comme » et de la première personne du singulier du verbe à l'imparfait « croire » lui permettant de donner son point de vue. Il développe cette idée par une dernière phrase avec l'utilisation du pronom personnel de la troisième personne du pluriel « ils » suivi du verbe « manger » et de l'adverbe « plus » renforçant l'adjectif « différent ».

En conclusion, nous avons pu constater que, de manière générale, les apprenants possèdent de nombreuses représentations sur la culture française ce qui valide notre première hypothèse.

## **2 Hypothèse : Les étudiants colombiens détiennent des stéréotypes identiques sur la culture française, et ce parce qu'ils ne la connaissent pas réellement et l'ont découvert essentiellement au travers de sources universitaires identiques**

Afin de déterminer si les étudiants possèdent des stéréotypes identiques sur la culture française, nous avons étudié les réponses données avec la méthode des réponses libres. En relevant par exemple les stéréotypes du thème « les sports français », nous obtenons les trois mots suivants qui ont le plus d'occurrences parmi les mots cités : « football » (13), « tennis » (7) et « cyclisme » (6) (voir tableau 7a.3) et à la deuxième session, « football » (12), « cyclisme » (11) et « tennis » (10) (voir tableau 7a). Nous remarquons qu'aux deux sessions, les trois stéréotypes sont quasiment

identiques dans l'ordre et dans le nombre d'occurrences. De plus, ces trois réponses représentent 39,4% des réponses à la première session et 50% des réponses à la deuxième session. Il semblerait alors que cette hypothèse soit en partie validée puisque nous trouvons des stéréotypes communs mais ils ne sont pas représentatifs pour la première session vis à vis du nombre d'occurrences par rapport à l'ensemble des réponses puisqu'ils représentent moins de 40% du total des réponses données. Cependant, pour la deuxième session, la réponse est significative avec 50% des réponses données.

Nous pensons également qu'ils ne connaissent pas réellement la culture française qui les amènent ainsi à avoir des stéréotypes puisque comme vu dans la partie 3.3.4, selon Bègue et Desrichard (2013), le stéréotype peut servir à renforcer une idée sur quelque chose dans le cas où des personnes n'ont aucune information sur un sujet. Il vient alors « combler un vide d'informations » selon eux. Au contraire, après analyse de la première hypothèse, nous pouvons réfuter le fait qu'ils possèdent des stéréotypes par méconnaissance de la culture française par les différents éléments vus auparavant puisqu'ils possèdent diverses représentations de la culture française.

Il semblerait qu'ils possèdent alors des stéréotypes provenant d'une autre source telle que la source universitaire. Effectivement, nous remarquons que certains de leurs stéréotypes proviennent des médias et sources vus lors de leur parcours universitaire. Nous pouvons expliquer ce propos avec par exemple la réponse « Amélie » (14) (voir tableau 2a) citée dans le thème du « cinéma français » à la première session. Nous relevons que les apprenants citent ce film qui est un des films qu'ils découvrent en cours de FLE. Ils effectuent un raccourci en citant uniquement le nom propre attaché au prénom du personnage principal et non le titre du film en entier, *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*, comme s'il était logique d'associer directement le titre du film avec ce prénom. Cette hypothèse semble ainsi en partie validée par ces explications mais pourrait être plus détaillée si nous avions accès à l'ensemble des éléments étudiés et sources lors de leur parcours universitaire en FLE.

### 3 Hypothèse : Les femmes et les hommes du groupe manifestent des stéréotypes culturels identiques sur la France, peu importe le sexe

	Public avant d'avoir répondu au questionnaire		Public après avoir répondu au questionnaire	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
<b>Nombre d'hommes</b>	5	20,8%	3	13,6%
<b>Nombre de femmes</b>	19	79,2%	19	86,4%
<b>Total d'étudiants</b>	24	100%	22	100%

Le tableau ci-dessus montre le public avant d'avoir répondu au questionnaire et après avoir répondu au questionnaire. Le public ayant répondu aux questionnaires comporte trois hommes et dix-neuf femmes ce qui pourrait rendre les résultats de notre enquête non significatifs puisque nous avons peu d'hommes (environ 13,6%) comparé au nombre de femmes (environ 86,4%). Ce score de vingt-deux étudiants sur vingt-quatre ayant répondu au questionnaire signifie en autres un investissement des étudiants dans le cours. De surcroît, le public interrogé des vingt-deux étudiants semble homogène dans le sens où les vingt-deux étudiants sont tous bogotanis de l'UPN, ce qui ajoute une représentativité aux résultats.

Afin de repérer les stéréotypes culturels, nous nous appuyons sur la méthode des réponses libres (voir partie « Contexte du stage et de l'expérience », sous partie 6 « La méthode utilisée »). Pour ce faire, pour l'ensemble du groupe, en prenant l'exemple du thème de « la gastronomie française », à la première session, les trois stéréotypes relevés sont : « fromage » (12), « baguette » (11) et « vin » (7) (voir tableau 1a.3) et à la deuxième session : « fromage » (14), « vin » (12) et « crêpe » (7) (voir tableau 1a).

Pour la première session, au thème « la gastronomie française », parmi les trois premières réponses données, pour les résultats des trois hommes, nous avons deux mots mis en exergue par rapport aux autres : « baguette » (2) et « nourriture » (2). Pour la deuxième session, nous avons deux mots mis en évidence : « vin » (3) et « fromage » (3). Nous n'arrivons donc pas à obtenir les trois stéréotypes qui sont normalement révélés par la méthode des réponses libres car les divers autres mots cités n'ont qu'une seule occurrence ce qui ne permet donc pas d'obtenir le troisième mot avec le plus d'occurrences.

Pour les femmes, à la première session, les trois stéréotypes sont : « fromage » (11), « baguette » (9) et « vin » (7). Pour la deuxième session, les trois mots formant le stéréotype

sont : « fromage » (11), « vin » (9) et « crêpe » (7).

Par rapport aux résultats de l'ensemble du groupe, les résultats des femmes sont identiques entre la première et deuxième session avec quasiment les mêmes réponses (deux mots sur trois de cités). Cependant, nous relevons que ce n'est pas le cas pour les hommes puisque les mots sont différents et nous n'arrivons pas à obtenir les trois mots formant le stéréotype du thème.

En conclusion, nous avons repéré des différences de réponses entre les hommes et les femmes au travers du thème de « la gastronomie française » ce qui invalide notre hypothèse de départ puisque les hommes et les femmes possèdent des stéréotypes culturels différents sur la France.

#### **4 Hypothèse : Les étudiants colombiens ont un imaginaire culturel positif de la France orientant leur choix d'apprendre le français**

Les étudiants colombiens possèdent un imaginaire culturel positif de la France. Nous pensons qu'ils la voient de manière positive de part l'imaginaire culturel des représentations qu'ils se font. Partant de ce fait, nous pensons alors que cet élément peut notamment orienter le choix d'apprentissage du français.

Afin de repérer leur imaginaire culturel, nous devons tout d'abord identifier quelles sont leurs représentations de la culture française. Nous avons analysé antérieurement cet élément dans la première hypothèse. A titre d'exemple, le thème des « monuments français » répertorie essentiellement des monuments et lieux parisiens.

Comme nous l'avons vu entre autres dans la partie théorique 2.5, Apothéloz et Bysaeth (1981) ont réalisé une expérience avec des lycéens neuchâtelois face à différentes langues : l'allemand, le suisse allemand, l'anglais, l'italien et l'espagnol. Les résultats montrent que chacune de ces langues possède un attrait différent en fonction de « son utilité, ses qualités esthétiques et son prestige » et que les étudiants orientent leur choix d'apprentissage d'une langue en fonction de ces divers attraits. Bouvier (2009) explique également que l'attrait voire la fascination pour une langue et sa culture favorisent l'apprentissage.

Afin de repérer l'imaginaire culturel positif des étudiants et leur attrait pour le français, nous pouvons relever les modalisateurs avec notamment les termes mélioratifs employés. Pour ce faire, par exemple, pour le thème de « la gastronomie française », nous trouvons les adjectifs mélioratifs suivants : « succulent » (1), « gourmet » (1), « élégant » (4), « mieux » (1), « délicieux » (3), « intéressant » (1), « romantique » (1) et « riche » (1) (voir tableau 1a). Tous ces adjectifs cités nous laissent penser que les étudiants voient la culture d'un regard très positif voire idyllique par

l'utilisation de ces termes mélioratifs. Nous relevons ainsi que leurs représentations sont plus souvent mélioratives que péjoratives puisque, pour tous les thèmes, uniquement deux adjectifs semblent péjoratifs, « impopulaire » (1) et « bizarre » (3) (voir tableau 2a), contre vingt-neuf adjectifs semblant mélioratifs tels que « exceptionnelle » (1) (voir tableau 3a) ou encore « délicieux » (3) (voir tableau 1a). L'attrait de la France est incontestable par la citation de ces termes mélioratifs montrant la France comme idyllique, liée quelques fois à l'amour, au beau et à des éléments emblématiques et attractifs. Fishbein et Ajzen (1975) (cité par Bouvier, 2010) stipulent que « les attitudes sont formées par les croyances, les perceptions du monde et elles engendrent des réactions, gèrent les conduites et les comportements ». De part cette citation, le lien avec la composante affective liée aux imaginaires culturels se remarquent notamment avec les divers termes mélioratifs employés. Nous concluons donc, que par cette vision positive provenant de l'imaginaire culturel représentant ici la gastronomie de la culture française, la motivation d'apprentissage peut être favorisée par cet élément, comme nous l'avons découvert dans la partie théorique 2.5 avec Auger et al. (2009).

De part la méthode des réponses libres décrite dans la partie « Le contexte du stage et de l'expérience » dans la sous partie 6 intitulée « La méthode utilisée », les diverses représentations ou divers mots cités avec le plus d'occurrences sont les stéréotypes de chaque thème. Nous pouvons le voir par exemple au travers du thème « les monuments français » dans lequel, les trois premiers mots avec le plus d'occurrences sont relevés parmi les trois premiers mots des vingt-deux apprenants (voir tableau 8b). On observe que les trois mots avec le plus grand nombre d'occurrences sont : « Tour Eiffel » (17), « Notre Dame » (11) et « Arc de triomphe » (9). Selon la méthode des réponses libres, ces trois mots représentent le stéréotype du thème « les monuments français ». A première vue, nous remarquons que ce sont des monuments parisiens. Nous pouvons alors en déduire que pour ce thème des « monuments français », les apprenants associent essentiellement des monuments parisiens excluant alors les monuments de toutes les autres villes françaises. Or, nous supposons qu'ils connaissent d'autres monuments en France puisqu'en général, en cours de FLE, l'apprentissage des monuments français tend vers l'enseignement de monuments dans les diverses villes françaises et pas uniquement parisiens. Nous avons également repéré cela avec le nombre d'occurrences de tous les mots cités.

Notons également qu'à partir du thème de « la musique française », nous remarquons un nombre significatif de réponses citant des groupes, chanteurs et chanteuses proviennent des années 1990 ou 2000 puisque nous constatons que vingt groupes, chanteuses ou chanteurs sont donnés sur un total de trente-trois (voir tableau 3a). Nous relevons aussi qu'à la première session, correspondant à leurs premières impressions, les trois premières réponses avec le plus d'occurrences

correspondent à une France vue de manière moins contemporaine avec les trois mots suivants : « Édith Piaf » (14), « Zaz » (10) et « accordéon » (9) » (voir tableau 3a). A la deuxième session, les trois premiers mots avec le plus d'occurrences sont : « Édith Piaf » (13), « Zaz » (12) et « rap » (10). Entre les deux sessions, deux mots sur trois sont inchangés. Ils citent tout d'abord le nom propre « Édith Piaf » ou « Piaf », une chanteuse mondialement connue des années trente à cinquante et qui a représenté pendant de nombreuses années la chanson française. La deuxième réponse la plus dite est le nom propre « Zaz », une chanteuse qui a eu un fort succès avec sa célèbre chanson « Je veux » de 2010 et qui est notamment exploitée dans les cours de FLE afin d'aborder la musique contemporaine. Enfin, à la première session, le nom commun « accordéon » est un instrument folklorique associé à la musique française dans l'esprit stéréotypé des apprenants. Quant à la deuxième session, le nom commun « rap » est un genre musical. Ce thème de « la musique française » permet de montrer que l'esprit des étudiants est figé sur des noms propres de personnes ou d'éléments iconiques de la musique française, semblant folkloriques voire clichés comme nous l'avons vu dans la partie théorique 3.2 expliquant que le cliché est « une expression figée, répétable sous la même forme » (Amossy et Herschberg Pierrot, 2007).

Le CECRL explique également que « les facteurs personnels et comportementaux n'affectent pas seulement le rôle des utilisateurs/apprenants d'une langue dans des actes de communication mais aussi leur capacité d'apprendre ». Par ce biais, nous entendons que l'imaginaire culturel influe dans l'apprentissage. Après l'analyse intra-individuelle du 6ème apprenant lors de son premier questionnaire sur le thème de « le cinéma français » (voir Annexe 3), nous remarquons que son récit provient de son imaginaire culturel par l'emploi des différents mots positifs.

« Le cinema français est du meilleurs, il y a beacoup des bons films et il y a beacoup des acteurs connu de maniere international. Le cinema français est très vieux. »	<b>thème</b> <b>« le cinéma français »</b>	« Il y a beaucoup des realisateurs très bonnes ett celebres. Le cinema français est un de les premiers. »
---	---	---

Tout d'abord, son discours commence par le sujet « le cinéma français » (2) qu'elle reprendra aussi pour introduire sa deuxième phrase, ce qui thématise directement son discours. Elle dépersonnalise également son discours par l'usage de « il y a » afin d'orienter le récit sur le thème du cinéma français. Elle emploie enfin deux adjectifs mélioratifs « meilleur » (1) et « bons » (1) et l'adverbe superlatif « beaucoup » (2) accompagné au champ lexical relatif au cinéma « films » et « acteurs », qui permet ainsi de renforcer sa vision positive sur la France, de valider son propos et

d'intensifier son discours. Finalement, dans sa deuxième phrase, elle use de l'adverbe superlatif « très » suivi de l'adjectif « vieux » qui permet d'intensifier l'adjectif concernant le thème ce qui lui donne une connotation ambiguë qui peut laisser sous entendre que le cinéma français est célèbre depuis longtemps ou qu'il est perçu de manière ancienne.

Après l'analyse inter-individuelle des textes des vingt-deux apprenants (voir Annexe 3), la quantité de mots mélioratifs et négatifs employée laisse penser que la majorité des textes, tout thème confondu, possède un sens positif contre peu de textes avec une vision négative.

L'hypothèse semble alors validée par ces différents éléments abordés confirmant que les étudiants colombiens possèdent un imaginaire culturel positif ou négatif de la France orientant leur choix d'apprendre le français.

## **5 Hypothèse : La méthode utilisée dans la recherche est pertinente dans l'analyse des stéréotypes et permet d'en mesurer l'évolution**

La méthode d'accessibilité des associations libres repose sur une ou des réponses libres grâce à une question posée au préalable : « qu'est-ce qui vous vient à l'esprit à l'évocation de tel groupe social ? » (Légal et Delouée, 2015) comme nous l'avons vu dans la partie « Contexte du stage et de l'expérience » de la sous partie 6 intitulée « La méthode utilisée ».

Comme vu auparavant, avec les réponses obtenues, la méthode permet d'obtenir deux éléments quantitatifs : l'observation des rangs d'apparition et la fréquence des mots donnés afin de dessiner un stéréotype donné (Légal et Delouée, 2015). Effectivement, en nous référant à la méthode des réponses libres, par exemple dans le tableau 1b de « la gastronomie française », nous pouvons relever les trois premiers mots se manifestant le plus parmi les trois premières réponses données par les étudiants. Pour ce faire, nous avons surligné de trois couleurs différentes les trois premiers mots avec le plus d'occurrences afin de les repérer plus aisément. Le premier mot apparaissant avec le plus d'occurrences est « fromage » (12) suivi de « baguette » avec (11) et de « vin » (7) (voir tableau 1a). Comme le définit la méthode, ces trois mots déterminent donc le noyau central qui est le stéréotype du thème de « la gastronomie française ». De même pour la deuxième session, nous remarquons que le premier mot avec le plus d'occurrences est « fromage » (13) suivi de « vin » (12) et de « crêpes » (7) qui forment le stéréotype du noyau central de la gastronomie française (voir tableau 1a). La méthode semble alors pertinente car elle permet de déterminer le stéréotype du thème et d'obtenir deux données quantitatives.

De plus, la méthode permet de remarquer l'évolution des stéréotypes à travers les deux sessions. Nous relevons ainsi que le noyau du stéréotype de chaque thème est différent. Dans le

thème « la musique française », par exemple, nous obtenons les trois mots suivants pour la première session : « Édith Piaf » (11), « Zaz » (8) et « Stromae » (4) (voir tableau 3a), et pour la deuxième session les trois mots suivants : « Zaz » (9), « rap » (9) et « Édith Piaf » (6) (voir tableau 3a). Effectivement, en comparant les deux sessions, les trois mots formant le stéréotype du thème sont différents tant par le nombre d'occurrences que par le mot cité. Le noyau du stéréotype du thème de « la musique française » semble s'être modifié ou enrichi entre les deux sessions de part les exposés et discussions qui ont permis aux étudiants une modification positive ou négative de leurs stéréotypes. Au niveau linguistique, la méthode peut permettre également de cibler la nature linguistique des mots formant le noyau du stéréotype. Ainsi, pour la première session, les trois mots avec le plus d'occurrences sont des noms propres et pour la deuxième session, deux noms propres et un nom commun sont cités. Le fait de donner la nature du mot permet d'affiner notre analyse et en l'occurrence, les noms propres donnent une image spécifique au stéréotype du thème. Dans cette continuité, nous retrouvons également ce constat dans l'étude des représentations des monuments français, à savoir des noms propres en majorité de monuments ou lieux parisiens.

De plus, nous remarquons que certains mots cités dans les questionnaires proviennent des nouvelles informations recueillies lors des exposés effectués en classe. Par exemple, pour le thème de « la musique française », nous relevons en autres « Fréro Delavega » (3), Phoenix (2), Daft Punk (2), Keny Arkana (2), réponses présentes uniquement dans la deuxième session de questionnaire qui provient probablement des informations apprises lors des exposés. Plusieurs artistes émergent en session deux mais à faible fréquence d'occurrences. Ceci nous amène à penser que les apprenants ont focalisé leur attention sur des éléments précis des exposés les intégrant à leurs représentations du thème donné.

L'hypothèse est alors en validée puisque nous pouvons remarquer que la méthode est pertinente permettant d'obtenir deux données quantitatives et la détermination du stéréotype de chaque thème. Elle permet également de remarquer l'évolution des stéréotypes des étudiants ainsi que la nature linguistique des mots permettant de relever leur enrichissement linguistique à travers l'évocation de nouveau vocabulaire par exemple.

## 6 Hypothèse : Les stéréotypes des étudiants ont évolué, certains ont disparu mais de nouveaux sont apparus

Premièrement, pour découvrir l'évolution des stéréotypes des étudiants, nous pouvons réaliser une analyse qualitative intra-individuelle des textes complétés en première et deuxième partie du questionnaire. Tout d'abord, il semblerait que suite aux exposés et discussions, les étudiants ont pu compléter, enrichir, modifier ou apprendre des informations. Nous pouvons faire ce constat dans le thème « la gastronomie française » par la quantité de mots employés par l'analyse intra-individuelle de l'une des étudiantes (14ème apprenante) qui possède un texte plus détaillé en employant cinquante-sept mots à la deuxième session contre dix-huit mots à la première session (voir Annexe 3).

« La gastronomie française est très important culturellement, est connu et apprécié pour sa qualité dans le monde entier. »	<b>thème</b> « la <b>gastronomie</b> <b>française</b> »	« C'est très connu dans le monde parce que c'est elegant principalement pour la variete du fromage et du vin. Il y a evidemen une norriture representative du regions de France, en France les repas a un heure determine et il y a quelque choses quil seulement mange en fêtes comme Noël come l'escargots. »
---	--	---

De plus, dans ses deux écrits, le premier est formé d'une unique phrase en comparaison des deux phrases produites dans le deuxième écrit. Dans la première session, par le premier groupe nominal, l'apprenante désigne le sujet qu'elle souhaite développer par le vocable « la gastronomie française ». Par l'emploi unique de l'auxiliaire « être » (2) accompagné des participes passés « connu » et « apprécié », elle définit son propos de manière simple et introduit par ce verbe une « paraphrase définitionnelle » (Mortureux, 1993). L'utilisation de l'adverbe superlatif « très » suivi de l'adjectif « important » renforce intensivement le sujet par rapport à la culture avec l'adverbe « culturellement ». Enfin, la virgule et le connecteur d'addition « et » permettent d'enrichir son écrit par de nouveaux éléments afin d'agrandir la phrase.

Au contraire, l'analyse linguistique qualitative du deuxième texte révèle que l'étudiante a retenu ce que nous avons vu en cours lors de l'exposé et de la discussion sur « la gastronomie française » citant divers éléments avec par exemple la « variété de fromage et de vin » existante en France, « une nourriture représentative des régions de France » et « il y a quelque chose qu'ils ne mangent qu'aux fêtes comme à Noël avec l'escargot ». Ces quelques phrases cités pourraient être un indice de « complexification » de la représentation du thème abordé par l'apprenante puisqu'elle

emploie

Afin de signifier son discours, nous remarquons qu'elle emploie deux fois le vocatif « France » pour mettre en exergue le pays. Cette répétition permet également de renforcer et d'appuyer son propos.

Nous nous intéressons également aux nominations au travers de quatre adverbes qu'elle emploie : tout d'abord, l'adverbe « évidemment » vient renforcer son argument sur « la nourriture » pour le rendre évidente et irréfutable. Le deuxième adverbe « très », qui est un superlatif, renforce la valeur du participe passé « connu » et donne une visée intensive du propos. Le troisième adverbe « principalement » souligne le groupe nominal « la variété de fromage et de vin ». Le dernier adverbe « seulement » est synonyme ici d'« uniquement » marquant la rareté et l'exclusivité de l'événement de la fête de Noël. Cette capacité modalisatrice pourrait également présenter un indice de distanciation vis-à-vis des représentations stéréotypes de la culture autre.

Par la présence des présentatifs « c'est » (2) et « il y a » (2), nous trouvons une stratégie d'extraction et d'éloignement formant un discours impersonnel et « dépersonnalisé » (Garric et Léglièse, 2008). Par ce double emploi, elle opère tout d'abord une mise en relief et ensuite une mise à distance de son propos, ce qui lui permet de ne pas prendre la responsabilité de celui-ci en ne s'adressant pas à la première personne du singulier par l'usage d'un pronom personnel tout en donnant son point de vue de manière subjective et évaluatrice pour s'exprimer.

Les verbes employés sont les deux auxiliaires « être » (2) et « avoir » (2) et le verbe « détermine » (1) et « mange » (1) qui démontrent que l'étudiante utilise des verbes simples, de base et qu'elle maîtrise afin de ne pas faire d'erreurs dans sa production écrite, de rendre son propos simple et inscrit dans le présent de l'énonciation.

L'apprenante utilise uniquement deux connecteurs : le connecteur de cause « parce que » (1) permet de justifier l'explication et le développement de la raison du succès de la gastronomie française. Le deuxième connecteur d'addition « et » (1) permet, quant à lui, d'enrichir son écrit en ajoutant de nouveaux éléments. Son écrit semble alors peu articulé par la présence unique de deux connecteurs.

Son écrit repose aussi sur une argumentation par l'accumulation dans une phrase de la conjonction « comme » (2) indiquant l'addition d'éléments afin d'expliquer plus précisément les fêtes. Elle lui permet ainsi d'introduire et d'expliquer son propos par un exemple, tout d'abord en précisant la fête de « Noël » puis en désignant ensuite le plat « escargot » qui est mangé uniquement à cette fête.

Enfin, diverses isotopies du champ lexical de la « gastronomie » par les termes « fromage », « vin », « nourriture », « repas » et « escargot » contribuent aux stéréotypes et à la représentation du thème de « la gastronomie française » par son petit texte.

Deuxièmement, après l'analyse inter-individuelle, dans le but de relever si certains stéréotypes ont été supprimés, nous pouvons relever les mots qui n'apparaissent plus dans la deuxième session de questionnaire. Par exemple, pour le thème des « sports français », nous avons quinze mots sur trente-cinq qui ont été supprimés entre les deux sessions : « ski » (5), « cricket » (2), « golf » (2), « athlétisme » (2), « karaté » (1), « handball » (1), « escrime » (1), « surf des neiges » (1), « coq » (1), « chevauchées » (1), « joute équestre » (1), « médailles » (1), « Coupe du monde » (1), « Olympiques » (1) et « Roland Garros » (2) (voir tableau 7a). Notre hypothèse est validée puisque quelques stéréotypes furent supprimés entre les deux sessions de questionnaire.

Troisièmement, dans la continuité de l'analyse inter-individuelle, afin de relever si de nouveaux stéréotypes sont apparus, nous pouvons relever les mots nouveaux apparaissant uniquement en deuxième session des huit thèmes. Pour ce faire, en regardant chaque thème, nous relevons par exemple dans le thème de « la gastronomie française » neuf nouveaux termes (voir tableau 1a) : « viande de cheval » (1), « canard » (1), « sandwich » (1), « orange » (1), « grenouille » (1), « béchamel » (1), « bonbons » (1), « jambon » (2) et « soupe » (2). Notre hypothèse est ainsi validée puisque nous relevons la présence de nouveaux mots apparus à la deuxième session des questionnaires.

## **7 Hypothèse : Les étudiants ont développé leur compétence interculturelle lors des discussions et exposés afin de réduire leurs stéréotypes culturels français et de développer leurs compétences linguistiques et culturelles**

Le CECRL (2001) définit la compétence interculturelle comme une des compétences générales à acquérir en classe de langue étrangère. Afin d'aborder l'interculturel, Denis (2005) explique que la méthode communicative permet de développer considérablement la compétence interculturelle au travers de la culture, comme nous l'avons vu dans la partie théorique 1.5.1. Aussi, le CECRL (2001) recommande d'aborder la culture au travers de différents thèmes de la vie courante ou de thèmes privilégiant la communication afin d'aborder ces compétences. Lors du semestre, sous forme d'exposés, de discussions et des questionnaires combinés, nous avons ainsi

abordés l'interculturel au travers de huit thèmes culturels sous forme de production orale et écrite.

Afin d'aborder la culture, le CECRL (2001) recommande diverses activités de production orale et écrite ainsi que de compréhension orale et écrite. Pendant le semestre, nous avons utilisé des exposés, discussions et évaluations, qui sont proposés par le CECRL, afin de permettre de développer cet apprentissage. Les exposés tout comme les discussions permettent notamment le développement de la production orale pour les apprenants présentant un exposé et à ceux qui s'expriment. La compréhension orale est réalisée lors de l'écoute des autres étudiants aux exposés de leurs camarades afin de comprendre l'exposé pour pouvoir le réemployer dans les discussions et évaluations. Ils ont également réalisé une « activité de réception audiovisuelle » comme développer dans le CECRL, au travers du visionnage de diverses vidéos et photos pendant les exposés. Enfin, l'évaluation permet de développer la compréhension écrite et production écrite. Le CECRL explique par exemple :

Pour les activités non interactives (par exemple, faire un exposé ou écrire un rapport), l'utilisateur de la langue peut contrôler consciemment sa production, tant du point de vue linguistique que communicatif, relever les erreurs et les fautes habituelles et les corriger.

A travers cette explication, nous comprenons que l'exposé, utilisé ici pendant le semestre, permet aux apprenants un développement de la production linguistique et communicative nécessaire à un apprentissage d'une langue étrangère de manière optimale.

Comme le préconise le CECRL (2001), l'apprenant apprend l'interculturalité qui permet un développement des compétences linguistiques et culturelles. Les apprenants ont ainsi pu travailler le lexique, la syntaxe et la phonétique afin de développer leur compétence linguistique comme le recommande le CECRL (2001) au travers de la production orale des exposés en apprenant notamment du nouveau vocabulaire relatif au thème qu'ils traitaient, en construisant des phrases cohérentes et construites pour l'exposé mais aussi en prononçant correctement les mots utilisés avec un ton adapté. Nous pouvons découvrir les rubriques de ces divers éléments dans la grille d'évaluation (voir Annexe 2) utilisée lors des exposés qui a permis d'évaluer les apprenants sur le développement de la compétence linguistique. Afin d'aborder la compétence culturelle, les apprenants ont développé la culture au travers des huit thèmes abordés correspondant à des thèmes de communication préconisés par le CECRL tels que « la gastronomie française » par exemple qui leur a permis de découvrir les repas de la journée avec les aliments associés et les différents plats régionaux, ou encore pour le thème « le cinéma français » qui leur a fait découvrir l'origine du cinéma français avec un historique, des grands noms de l'industrie cinématographique et des acteurs et actrices célèbres avec des films français.

En ce qui concernent les exposés et les discussions effectués lors du semestre, nous n'avons aucun contre rendu écrit ou oral ni aucun enregistrement. Pour les exposés, chaque groupe d'étudiants est passé devant la classe afin de présenter un des huit thèmes. Ces exposés ont notamment servis pour la notation de leur semestre (voir Annexe 2). Cette note est sur vingt points composée de dix points pour l'oral et dix points pour le sujet traité avec notamment le respect des consignes de base (introduction, plan, conclusion). La note finale du semestre est élaborée à partir des différents petits tests et de l'exposé. Les discussions quant à elles étaient de nature orale sans avoir recours à un enregistrement.

Selon Denis (2005), comme vu précédemment dans la partie théorique 2.6, l'interculturel consiste en l'interaction, la confrontation et la différenciation mais surtout en l'intégration vers l'Autre c'est-à-dire entre la L1 et la L2. Ainsi, au travers de ces deux supports permettant des situations de communication (exposés et discussions), nous avons pu aborder l'interculturel par des questions en rapport avec le thème vu préalablement comme avec l'exemple de « la musique française » pour lequel nous avons demandé aux étudiants de définir la musique colombienne et de citer des artistes ou groupes colombiens. Ils furent notamment confrontés à la culture des deux pays (la culture française et leur culture colombienne) afin d'acquérir des connaissances socioculturelles par lesquelles ils ont pu remarquer les liens existants entre les deux cultures par des questions telles que : « qu'est-ce qui est différent dans la gastronomie colombienne par rapport à la gastronomie française ? » ou « croyez-vous que ces divers stéréotypes sur les français peuvent être vérifiés en France ? » afin d'aller au-delà des stéréotypes qu'ils avaient. Nous avons posé des questions de ce type après chaque thème afin de prolonger la réflexion concernant l'interculturel.

Il est important de rappeler que comme vu dans la partie théorique 2.5 et 2.6, l'imaginaire culturel peut être quelque fois erroné et idéalisé et que la didactique des langues étrangères a alors développé la compétence interculturelle pour y remédier (Auger et al., 2009). En effet, de part la découverte de la culture française au travers des exposés et des discussions, l'imaginaire culturel de nos apprenants a laissé place à des informations fondées sur la culture française. Nous pouvons remarquer cette évolution notamment au travers de leurs réponses dans les questionnaires puisqu'à travers la première et la deuxième session, le nombre de mots et d'occurrences a diminué passant par exemple pour le thème des « stéréotypes français » de cinquante-sept mots à quarante mots (voir tableau 5a). Cependant, nous ne pouvons pas vérifier cette partie de l'hypothèse par l'utilisation des mots imprécis puisqu'il n'y a pas de différence significative car le comptage de mots imprécis ne change pas entre chaque session. Or, nous pensions qu'il y aurait moins, voire plus de mots imprécis dans la deuxième session des questionnaires en ayant des informations précises et fondées grâce aux exposés et discussions lors du semestre.

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique 2.6, pour mettre en pratique la compétence interculturelle, l'enseignant peut, par exemple, proposer de lister les différences entre les deux cultures, de repérer les représentations que chacune a sur l'autre culture et de voir ce que seraient les stéréotypes et réalités (Alao et al., 2010). Finalement, la compétence culturelle permet d'appréhender le système linguistique et culturel d'un pays afin d'éviter la création de préjugés et stéréotype à portée négative. Nous avons mis en pratique la compétence interculturelle en classe notamment au travers du thème « les stéréotypes français » qui a permis aux étudiants de découvrir certains stéréotypes français (voir tableau 5a). Après cet exposé, lors des discussions, nous leur avons demandé de lister les stéréotypes colombiens afin qu'ils puissent se rendre compte qu'il peut exister des stéréotypes sur chaque culture, que certains stéréotypes peuvent être fondés et que d'autres ne le sont pas. Chaque élève a pu alors s'exprimer afin d'essayer de déconstruire certains stéréotypes colombiens et nous avons essayé de faire de même par rapport aux stéréotypes français.

Comme l'indique Porcher (1995) :

« (...) il ne faut pas chercher à éradiquer les stéréotypes : il convient, pédagogiquement de partir d'eux, de s'appuyer sur eux pour les dépasser et montrer leur caractère partiel et caricatural. ».

Afin de réduire les stéréotypes et de développer la compétence linguistique et culturelle, la compétence interculturelle semble alors indéniable dans les cours de langue étrangère ayant de nombreux atouts non négligeables.

## **8 Hypothèse : Les stéréotypes sont de type culturel et bloquent l'apprentissage du français au niveau culturel mais pas au niveau linguistique**

Nous souhaitons tout d'abord relever si les stéréotypes sont de type culturel. Afin de les relever, nous avons répondu à cette hypothèse dans l'hypothèse 1 et 2.

De plus, nous voulons observer si ces stéréotypes culturels ont un impact dans l'apprentissage en le bloquant et s'ils se situent au niveau culturel et linguistique. Pour ce faire, nous allons observer les différents textes et tableaux du questionnaire au niveau inter-individuel.

Nous avons découvert dans la partie théorique 2.7 des exemples de codes socioculturels tels que le tutoiement et le vouvoiement en français qui sont des réelles difficultés de compréhension et d'utilisation pour les non-francophones tout comme les différentes formes de salutations en fonction de la personne et de la situation (Defays et Deltour, 2003). Nous relevons que chaque culture possède ses propres codes socioculturels pour le système de tutoiement et vouvoiement et de

salutations, parfois bien différent d'un pays à l'autre. Les codes socioculturels paraissent être essentiels à la maîtrise d'une langue en relevant de la doxa (Aden, 2007). Au niveau culturel, il semblerait alors que les codes socioculturels non maîtrisés amènent des stéréotypes comme nous l'avons vu avec la théorie des faces (Brown et Levinson, 1978). Ces stéréotypes peuvent bloquer ou fragiliser ensuite l'apprentissage du français car si les apprenants ne possèdent pas les codes sociaux de la langue française, ils peuvent commettre des erreurs comportementales, culturelles ou linguistiques ce qui favorisent l'émergence de leurs stéréotypes culturels.

De ce constat, au niveau inter-individuel, nous remarquons, par exemple, que certains apprenants citent des éléments qui sont francophones mais pas français, comme c'est le cas dans le thème de « la gastronomie française » où deux étudiants citent « la poutine », plat provenant du Québec et « le couscous » venant du Maghreb (voir tableau 1a). Quelques confusions de ce genre apparaissent dans les résultats d'autres thèmes comme dans « la musique française » et dans « les stéréotypes français », fossilisant leur apprentissage culturel.

Afin d'analyser l'impact linguistique, nous pouvons regarder les mots qu'ils emploient pour relever en autres les difficultés d'expression. Pour ce faire, nous allons réaliser une analyse intra-individuelle de deux textes d'une étudiante (20ème apprenante) sur le thème de « la musique française » (voir Annexe 3).

« La musique est les sons et les instruments traditionnel de la France. Dans la France se celebre diverses festival de la musique plus important en l'Europe. »	<b>thème</b> <b>« la musique française »</b>	« J'ai pensé que la musique française est uniquement romantique mais c'est faux. En France, il y a beaucoup des genres musicaux. J'aime le reggae-salsa. »
---	---	--

Son premier texte, réalisé au début du semestre, se compose de deux phrases. Nous remarquons que, pour introduire le thème, elle emploie un vocable sujet, « la musique », qu'elle reprendra ensuite dans la deuxième phrase, lui permettant de construire un discours impersonnel. Elle use d'un seul connecteur d'addition « et » permettant de compléter son propos. Dans la deuxième phrase, nous relevons la présence de l'adverbe superlatif « plus » devant l'adjectif « important » qu'elle utilise afin de décupler l'intensité qu'a pour elle la France pour les festivals de musique en Europe. Les verbes employés sont l'auxiliaire « être » au présent à la première phrase et le verbe « célébrer » sous la forme passive au présent dans la deuxième phrase. Enfin, nous relevons des isotopies du champ lexical de la musique avec les mots « musique », « sons », « instruments » et « festival » permettant à l'étudiante de valider son propos et sa représentation du thème. Par ces deux phrases, nous remarquons des difficultés d'expression qui ne sont pas liées aux

stéréotypes mais à la compétence linguistique et grammaticale que l'étudiante possède.

Son deuxième texte, réalisé à la fin du semestre, se compose de trois phrases. La première différence remarquable est la personnalisation de son discours, commençant par le passé composé « j'ai pensé », constitué de l'auxiliaire « avoir » à la première personne du singulier et du verbe « penser » au participe passé. Par l'emploi de cette première personne, elle donne son avis, son idéologie et sa représentation sur le thème expliquant ce qu'elle pensait auparavant et dans laquelle elle déconstruit son stéréotype en terminant sa phrase par « mais c'est faux » qui utilise la conjonction de coordination « mais » montrant l'opposition accompagnée du présentatif « c'est » et de l'adjectif « faux ». Ensuite, pour appuyer sa nouvelle vision de la musique française, et donc sa nouvelle représentation ou stéréotype, elle introduit le vocable « en France » et l'explication déconstruisant la phrase précédente avec « il y a beaucoup des genres musicaux » élaborée par le présentatif « il y a » et l'adverbe superlatif « beaucoup » permettant d'attribuer une quantité relative au groupe nominal « des genres musicaux » afin de donner des éléments d'explications concluants. Enfin, elle termine son discours en évoquant de nouveau son point de vue, personnalisant son écrit par « j'aime », formé du verbe « aimer » à la première du singulier au présent, suivi du genre musical « reggae-salsa » qui permet de donner du sens à son discours pour correspondre au thème avec l'isotopie du champ lexical de la musique.

Par ce deuxième texte, nous pensons que son apprentissage linguistique fut impacté, puisque sur le plan lexical et grammatical, nous remarquons qu'elle possède du lexique précis sur le thème et sa grammaire a évolué passant d'un présent à l'utilisation d'un passé composé. Enfin, elle personnalise son écrit en donnant son point de vue. Par ailleurs, nous pensons que son apprentissage culturel fut modifié et enrichi, notamment par l'évocation des différents propos positifs dans lesquels elle a pu notamment déconstruire, par elle-même, un de ses stéréotypes. Les exposés, discussions ainsi que le cours semblent avoir permis à l'étudiante de « débloquer » son apprentissage culturel mais aussi linguistique.

Nous avons également remarqué, à travers une analyse inter-individuelle, que certains des étudiants avaient des stéréotypes sur la France comme nous le voyons au travers des différents thèmes exposés et par la quantité de réponses. Cependant, nous pensons que leur apprentissage au niveau linguistique n'est pas impacté comme nous avons pu l'évaluer tout au long des exposés de chaque groupe (voir Annexe 2) dans lequel nous relevons quelques mots prononcés maladroitement de part leur origine hispanique tels que « esporte » pour « sport ». Nous remarquons aussi de légères difficultés linguistiques au travers des questionnaires dans lesquels il nous faut par exemple réussir à identifier les réponses : ils disent par exemple « haut » pour grand et « ne se baignent pas » pour dire que les français ne se lavent pas. Cependant, nous ne pensons pas qu'il y ait un rapport entre

l'apprentissage linguistique et les stéréotypes culturels qu'ils entretiennent mais que cela provient uniquement de leur apprentissage linguistique et des difficultés langagières liées aux hispaniques avec notamment la phonétique et la sémantique dans l'apprentissage du français. Nous admettons que leur apprentissage culturel est quant à lui impacté positivement ou négativement en fonction de la réception des informations des étudiants vues durant le semestre.

## 9 Hypothèse : Les étudiants ont pris conscience que leurs stéréotypes culturels représentaient une certaine forme de la réalité culturelle de la France

De manière à déterminer si les étudiants ont pris conscience des stéréotypes culturels français, nous pouvons réaliser une analyse intra-individuelle d'un texte du questionnaire d'un étudiant sur le thème « les stéréotypes français » afin de relever le point de vue (voir Annexe 3, 16ème apprenant).

« Les persons françaises sont très élégant, et aussi Je pense que las femmes ne se rase pas. Ils sont blondes et ils »	<b>thème</b> <b>« les stéréotypes français »</b>	« Nous ne devons generalisé mais est très gracieuse parler a propose de ça. Il y a de stereotypes faux et aussi qui sont vrai »
--	---	---

Pour la première session du questionnaire, l'apprenant utilise deux phrases. Pour introduire le thème, il commence par employer le vocable « les personnes françaises » permettant de se référer à l'ensemble de la population française. Il attribue l'adjectif positif « élégant » relevé par l'adverbe superlatif « très » permettant de donner de l'intensité à l'adjectif. De plus, par l'emploi du connecteur d'addition « et » et de l'adverbe « aussi », il souhaite compléter son propos par l'ajout d'autres éléments. Il continue ainsi en donnant son point de vue par l'emploi de la première personne du singulier et du verbe « penser » permettant ainsi de personnaliser son propos. Cependant, pour compléter son point de vue, il expose un élément négatif par la négation « ne pas » avec le verbe « se raser » qui expose le côté négatif que pense l'apprenant sur une partie de la population, à savoir « les femmes ». Ces deux phrases ambivalentes permettent à l'apprenant d'exposer son point de vue de manière positive et négative. Enfin, il expose une dernière idée en commençant par l'emploi de la dernière personne du pluriel « ils » pour déterminer soit l'ensemble des français soit les femmes avec l'emploi du verbe « être » pour décrire et de l'adjectif « blondes » permettant de déterminer un aspect physique spécifique des français(es) pour peut être contrebalancer l'ambivalence proposé

auparavant et conclure son discours de manière positive ou négative.

A travers l'écrit de la deuxième session du questionnaire, l'apprenant ne personnalise pas directement son écrit par une première personne du singulier mais s'inclue par l'emploi du pronom personnel de la première personne du pluriel « nous » en parlant ainsi pour l'ensemble. Il emploie également le verbe « généraliser » accompagné de la négation « ne » et du verbe modal « devoir » exprimant le fait comme obligatoire de ne pas l'effectuer. Par la conjonction de coordination « mais », l'apprenant exprime une opposition à l'idée précédente en développant qu'il est intéressant de parler de ce thème des stéréotypes. Enfin, par le présentatif « il y a », il opère une stratégie de dépersonnalisation du discours en exprimant l'existence de stéréotypes « faux » et « vrai » par la conjonction de coordination « et » associé à l'adverbe « aussi » afin de lier les deux adjectifs. Par ces deux lignes d'écrit, l'apprenant semble avoir compris que tout ce qu'il pensait n'était pas vrai ou faux mais a pris conscience d'une part de réalité culturelle de la France.

L'analyse inter-individuelle des vingt-deux textes des apprenants sur le thème des « stéréotypes français » nous permet de déterminer que, à la première session, la majorité des étudiants n'ont pas conscience des stéréotypes culturels avec quatorze textes n'ayant pas conscience et relevant des stéréotypes, un seul texte montrant réellement avoir conscience et sept textes ne répondant rien ou ne donnant pas d'avis. A la deuxième session, la majorité des étudiants semble ne pas avoir pris conscience avec neuf textes n'ayant pas conscience et continuant de nommer les stéréotypes, huit textes semblant avoir pris conscience par l'emploi de vrai/faux par exemple et cinq textes sans réponse ou ne donnant pas d'avis. En conclusion, en majorité, les étudiants n'ont pas pris conscience des stéréotypes culturels entre la première et la deuxième session et conservent des stéréotypes sans réel changement d'idée ou de remise en question.

En conclusion, nous pouvons confirmer par l'analyse intra-individuelle effectuée sur les textes d'un des apprenants sur le thème « des stéréotypes français » que l'apprenant a pris conscience. Cependant, par l'analyse inter-individuelle, la majorité des étudiants n'a pas pris conscience des stéréotypes culturels. L'hypothèse semble alors être en partie confirmée.

# CONCLUSION

Au cours de ce mémoire, nous avons désiré établir les liens existants entre les stéréotypes culturels et l'apprentissage d'une langue étrangère, qu'est le français à l'UPN de Bogota pendant notre stage de Master 2.

Pour ce faire, nous avons dû dans un premier temps définir les trois notions clés de notre recherche : l'apprentissage d'une langue étrangère, la culture et le stéréotype. La première partie théorique consacrée à l'apprentissage d'une langue étrangère a mise en évidence les grands auteurs de la linguistique générale ainsi que quatre théories d'apprentissage. Cette partie nous a permis également de découvrir quelques pré-requis généraux à l'apprentissage d'une langue étrangère, de déterminer les différentes méthodes d'apprentissage avec en outre l'approche communicative utilisée à l'UPN mais aussi de parcourir la genèse du FLE.

La deuxième partie théorique abordait la notion de culture avec ces différentes définitions, le rapport entre la culture et l'identité puis le contact à l'Autre. De surcroît, nous avons découvert le lien existant entre la culture, la langue et les représentations puis considéré l'imaginaire culturel jouant un rôle important dans l'apprentissage. Cette partie abordait également la relation entre l'interculturel et l'apprentissage pour enfin terminer sur les stéréotypes culturels.

La dernière partie théorique développait le stéréotype avec les différentes définitions de préjugé, cliché et stéréotype afin de trouver le terme adéquat à notre recherche, le stéréotype. A partir du stéréotype défini, nous avons recueilli les diverses sources des stéréotypes pour ensuite parcourir les divers mécanismes des stéréotypes. En outre, nous avons essayé de comprendre si un stéréotype possédait une part de pertinence et l'implication et la place des stéréotypes dans les médias. Finalement, nous avons vu les diverses mesures des stéréotypes.

Dans un deuxième temps, nous avons défini le contexte du stage et de l'expérience en apportant des informations sur le français en Colombie puis sur le français à l'UPN. Une justification du choix de la France fut nécessaire à déterminer pour ensuite montrer le contexte du stage et délimiter le public. Finalement, nous avons expliqué la méthode utilisée ainsi que le corpus employé avec notamment les questionnaires et exposés.

Un troisième temps a servi à présenter les résultats sous forme de divers tableaux pour les huit thèmes abordés sur la culture française.

Enfin, nous avons réalisé une analyse des résultats en répondant aux diverses hypothèses posées préalablement.

Nos questionnaires et exposés ont permis de mettre en évidence les résultats suivants : tout d'abord, les apprenants possèdent des représentations sur la culture française. Nous avons aussi pu admettre en partie que les étudiants colombiens possèdent des stéréotypes identiques sur la culture française, et ce parce qu'ils ne la connaissent pas réellement et l'ont découvert essentiellement au travers de sources universitaires identiques. Cependant, les femmes et les hommes du groupe ne possèdent pas des stéréotypes culturels identiques sur la France. De plus, nous avons confirmé le fait que les étudiants colombiens possèdent un imaginaire culturel positif de la France orientant leur choix d'apprendre le français. De surcroît, la méthode utilisée des réponses libres semble pertinente permettant d'obtenir deux données quantitatives et la détermination du stéréotype de chacun des huit thèmes. Le cours a permis de relever que de nouvelles informations étaient apprises ou retenues. Nous remarquons également que les stéréotypes des étudiants ont évolué : ils semblent avoir plus d'informations sur le sujet, en ont supprimé certains mais de nouveaux sont apparus. En outre, nous avons démontré le fait que les étudiants ont développé leur compétence interculturelle lors des discussions et exposés ce qui leur a permis de découvrir les liens entre leur pays et la France afin de réduire leurs stéréotypes culturels français et de développer leurs compétences linguistiques et culturelles. Finalement, nous avons vu que les stéréotypes sont de type culturel et bloquent l'apprentissage du français au niveau culturel et quelques fois au niveau linguistique. En dernier lieu, nous avons révélé que certains étudiants avaient pris conscience que leurs stéréotypes culturels représentaient une certaine forme de la réalité culturelle de la France mais aussi que l'autre partie des étudiants ne change pas d'idée par rapport aux stéréotypes culturels.

Ce travail de recherche, au cours du stage de fin de Master 2 à Bogota, en tant que professeur de FLE, nous a permis également de comprendre les enjeux qui se déroulent dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous avons pu aborder et approfondir l'aspect culturel dans les cours de FLE ce qui nous a servi à découvrir plus amplement notre culture.

En outre, il semble que le thème des stéréotypes est un sujet présent et prépondérant dans toutes les sociétés. Nous avons pu remarquer que celui-ci est difficile à étudier et à exploiter mais qu'il reste fort important pour les futurs apprenants de FLE notamment à travers l'aspect culturel et linguistique pouvant orienter l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ce travail nous a également permis de comprendre qu'il est nécessaire de considérer la compétence culturelle comme partie intégrante des cours de langue étrangère et qu'elle doit être développée sous plusieurs formes afin d'amener l'apprenant à un apprentissage optimal des codes sociaux de la langue qu'il apprend. De part l'étude d'aspects culturels relatifs à la France, les apprenants ont pu modifier, enrichir ou supprimer voire conscientiser leurs stéréotypes grâce notamment à l'apprentissage d'informations nouvelles sur le sujet. Les activités et supports proposés (vidéos, audios, exposés et discussions) ont également permis aux étudiants de développer leur apprentissage du français. De surcroît, nous remarquons que l'apprentissage linguistique et culturel peut s'opérer grâce à la culture qui peut alors être une forme différente d'apprentissage.

De part ce travail, nous relevons que les étudiants colombiens de l'UPN possèdent des informations sur la culture française. Il serait alors fort utile d'accorder plus d'heures et de temps à la culture dans les cours de langue étrangère avec notamment l'interculturel qui semble être une composante essentielle.

Nous devons également relever le fait que l'imaginaire culturel est un élément à prendre en considération dans les cours de langue, orientant l'attrait, la motivation et l'envie d'une langue étrangère pour un individu. L'étude de différents aspects culturels d'une société donnée peut se traduire par une forme d'ancrage des apprenants vis-à-vis de cette culture ce qui augmente leur implication dans l'apprentissage de cette langue et éventuellement leur attrait pour celle-ci.

Surtout, il nous semble évident que pour des futurs professeurs de langue, que seront en autres ces étudiants, la culture de la langue qu'ils vont enseigner doit être maîtrisée et primordiale dans leur apprentissage.

# BIBLIOGRAPHIE

## Ouvrages :

- \* Abou S. (1986), *L'identité culturelle : relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris, Anthropos
- \* Aden J. (2008), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : Créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Paris, Le Manuscrit
- \* Aden J. (2007), *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, Paris, Le Manuscrit
- \* Alao G. et al. (2010), *Implicites, stéréotypes, imaginaires : la composante culturelle en langue étrangère*, Paris, éditions des archives contemporaines
- \* Amossy R. et Herschberg Pierrot A. (2007), *Stéréotypes et clichés*, Barcelone, Armand Colin 3ème édition (128)
- \* Auger N., Dervin F. et Suomela-Salmi E. (2009), *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan (Langue et parole)
- \* Barbé G. et Courtillon J. (2005), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : Parcours et stratégies de formation*, Paris, De Boeck (Pédagogies en développement)
- \* Bègue L. et Desrichard O. (2013), *Traité de psychologie sociale*, Paris, 1re édition (série LMD)
- \* Belhadj Hacem A. et Marin B. (2013), *Enseignement/apprentissage des langues et contextualisation*, Paris, L'Harmattan
- \* Berthoud A-C. et Py B. (1993), *Des linguistes et des enseignants*, Berne, Peter Lang (Exploration)
- \* Bonardi C et Roussiau N. (1999), *Les représentations sociales*, Paris, Les Topos Dunod
- \* Bouchet J. et al. (2009), *Psychologie sociale Tome 1 : L'individu et le groupe*, Paris, Breal (Lexifac psychologie)
- \* Boucher A-M., Duplanté M., Leblanc R. (1988), *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*, Bruxelles, De Boeck (Pédagogies en développement)
- \* Carol R. (2010), *Apprendre en classe d'immersion : Quels concepts ? Quelle théorie ?*, Paris, L'Harmattan
- \* Castellotti V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Saint-Germain-du-Puy, CLE International (Didactique des langues étrangères)
- \* Chini D. (2008), *Cahiers de recherche : Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, Paris, Ophrys (Corpus)
- \* Cuhe D. (2010), *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte (Repères)

- \* Defays J., Deltour S. (2003), *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*, Wavre, Mardaga (Psychologie et Sciences humaines)
- \* Gaonac'h D. (1991), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier (LAL)
- \* Gohard-Radenkovic A. (1999), *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Bern ; Berlin ; Bruxelles ; Frankfurt/M ; New York ; Wien ; Lang, Peter Lang
- \* Grandière M. et Molin M. (2004), *Le stéréotype : outil de régulations sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes (Histoire)
- \* Martinez P. (1996), *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF (Que sais-je ?)
- \* Moore D. (2007), *Les Représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier
- \* Ndofo A. (2010), *Les nouveaux visages de la discrimination*, Paris, 1<sup>re</sup> édition (Ouvertures psychologique)
- \* Perrot J. (2007), *La linguistique*, Paris, PUF (Que sais-je ?)
- \* Porcher L. (1988), *Programmes, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère*, Paris, Études de linguistique appliquée n° 169, Didier érudition
- \* Porquier R. et Py B. (2006), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier (Crédif Essais)
- \* Puren C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International (Didactique des langues étrangères)
- \* Rivenc P. (2003), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : La méthodologie*, Paris, De Boeck (Pédagogies en développement)
- \* Tardieu C. (2008), *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris, Ellipses
- \* Whitley B. et Kite M. (2013), *Psychologie des préjugés et de la discrimination*, Paris, 1<sup>re</sup> édition (Ouvertures psychologique)

## Sites :

\* Alic L. (2013), « le stéréotype linguistique »,

<http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A2879/pdf> consulté le 19 août 2018.

\* Alliance française, <http://www.fondation-alliancefr.org/?cat=538> consulté le 15 avril 2018.

\* Ambroise B. (2015), « La philosophie du langage de J. L. Austin : ce que la parole fait »,

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01246820/document> consulté le 09 août 2018.

\* Bailly N. et Cohen M. (2009), « L'approche communicative »,

[http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly\\_MCohen.html](http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html) consulté le 11 février 2018.

\* Baquero F. et Silva A. (2014), « La réintroduction du français en Colombie, un défi qui nous concerne en tant qu'enseignants »,

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/viewFile/2357/2215> consulté le 15 avril 2018.

\* Belbèze C., Chevalier M. et Soulé-Dupuy C. (2009), « Agrégats de mots-clés validés

sémantiquement », <https://www.cairn.info/revue-document-numerique-2009-1-page-81.htm>

consulté le 10 septembre 2018.

\* Boidard C. (2000), « La didactique de la matière de civilisation à la croisée de l'année 2000 »,

<https://docplayer.fr/45362144-La-didactique-de-la-matiere-de-civilisation-a-la-croisee-de-cannee-2000.html> consulté le 07 août 2018.

\* Boiget N. (2016), « L'évolution de la didactique des langues impulsée par le CECRL »

<http://journals.openedition.org/carnets/1905?lang=pt#tocto1n1> consulté le 11 février 2018.

\* Bouvier B. (2010), « Le chinois, langue émergente : discours et représentations »,

<https://gerflint.fr/Base/Chine5/bouvier.pdf> consulté le 11 septembre 2018.

\* Callebaut B. (1994), « La négation et les théories de l'illocutoire »,

<https://journals.openedition.org/linx/1208#quotation> consulté le 09 août 2018.

\* Centre de langues étrangères de l'UPN, <http://centrodelenguas.pedagogica.edu.co/> consulté le 26 juillet 2018.

\* Conseil de l'Europe (2001), « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer » <https://rm.coe.int/16802fc3a8> consulté le 11 février 2018.

\* Coste D. (2008), « André Reboullet (1916-2010) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, <http://journals.openedition.org/dhfles/114> consulté le 03 avril 2018.

\* Cotton N.I. (2012), « Comment contextualiser les manuels FLE pour un public éloigné de la

France et du français : le cas de Taïwan » <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-4-page-445.htm>

consulté le 08 septembre 2018.

\* Cros I. (2017), « Contribution à l'histoire du français langue étrangère au prisme des idéologies

- linguistiques (1945-1962) », <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/tel-01443079/document> consulté le 03 avril 2018.
- \* Dkhil S. (2014), « Béhaviorisme : la science du comportement », <http://saoussendkhil.over-blog.com/2014/03/behaviorisme-la-science-du-comportement.html> consulté le 09 août 2018.
- \* Dupupet M. (2000), « Publicités télévisuelles:recherche des schémas argumentatifs et persuasifs », <http://dupupet.m.free.fr/memo2000/index.htm> consulté le 02 décembre 2017, mémoire de DEA, Université de Lyon 2, département des sciences du langage.
- \* Fernández Piñero L. (2015-2016), « Mémoire : *La compétence culturelle en classe de FLE : proposition d'activités* », <https://core.ac.uk/download/pdf/75991450.pdf> consulté le 07 août 2018.
- \* Fontaine J. (1986), « L'énonciation de Benveniste à Weinrich », [https://www.persee.fr/doc/hel\\_0750-8069\\_1986\\_num\\_8\\_2\\_2233#hel\\_0750-8069\\_1986\\_num\\_8\\_2\\_T1\\_0209\\_0000](https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_1986_num_8_2_2233#hel_0750-8069_1986_num_8_2_T1_0209_0000) consulté le 10 août 2018.
- \* Garric N. et Légise I. (2003), « Quelques caractéristiques du discours patronal français », <http://mots.revues.org/7433> consulté le 09 septembre 2018.
- \* Kerzil J. (2009), « Constructivisme », <https://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-112.htm> consulté le 10 août 2018.
- \* Knoerr H. (2005), « TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne », <https://journals.openedition.org/apliut/2889> consulté le 13 août 2018.
- \* Larroze-Marracq H. (2014), « Apprentissages scolaires et construction des connaissances de Piaget et Vygotski », [https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/958752/filename/Apprentissages\\_scolaires\\_et\\_construction\\_des\\_connaissances\\_de\\_Piaget\\_A\\_Vygotsky\\_1996.pdf](https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/958752/filename/Apprentissages_scolaires_et_construction_des_connaissances_de_Piaget_A_Vygotsky_1996.pdf) consulté le 10 août 2018.
- \* Laugier S. (2004), « Acte de langage ou pragmatique ? », <https://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2004-2-page-279.htm> consulté le 09 août 2018.
- \* Légal J-B. et Delouée S. (2015), « Stéréotypes, préjugés et discrimination », <https://www.dunod.com/sites/default/files/atoms/files/9782100725045/Feuilletage.pdf> consulté le 18 août 2018.
- \* Licence espagnol et langues étrangères de l'UPN, <http://humanidades.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=434&idh=438> consulté le 26 juillet 2018.
- \* Longhi J. (2014), « Les voix de l'énonciation en discours : sujet énonciateur et sujet d'énonciation », <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01058290/document> consulté le 09 août 2018.
- \* Master d'enseignement de langues étrangères de l'UPN,

<http://humanidades.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=440&idh=442> consulté le 26 juillet 2018.

\* Mortureux M-F (1993), « Paradigmes désignationnels »,

<https://journals.openedition.org/semen/4132> consulté le 09 septembre 2018.

\* Mosès S. (2001), « Émile Benveniste et la linguistique du dialogue »,

<https://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2001-4-page-509.htm> consulté le 10 août 2018.

\* Peters M. et Bélair L. (2011), « Caractéristiques d'activités d'évaluation de la compétence

langagière à l'université », <http://journals.openedition.org/ripes/439#tocto2n2> consulté le 11 février 2018.

\* Pianelli C., Abric J.-C. et Saad F. (2010), « Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation »,

<https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2010-2-page-241.htm> consulté le 20 août 2018.

\* Philippe K. (2004), « Essais de linguistique générale : aux sources du structuralisme »,

[https://www.scienceshumaines.com/roman-jakobson-1896-1982-essais-de-linguistique-generale-aux-sources-du-structuralisme\\_fr\\_4522.html](https://www.scienceshumaines.com/roman-jakobson-1896-1982-essais-de-linguistique-generale-aux-sources-du-structuralisme_fr_4522.html) consulté le 09 août 2018.

\* Qotb H. (2013), « Vers une analyse de l'apprentissage des langues en environnements virtuels

immersifs », <https://journals.openedition.org/corela/3865> consulté le 10 septembre 2018.

\* Reboul A. (2005), « La pragmatique à la conquête de nouveaux domaines »,

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00003811/document> consulté le 09 août 2018.

\* Rondeau H., De Janon Torres B. (2014), « Competencias culturales e interculturales: aplicación en la enseñanza del idioma francés »,

<http://publicaciones.usm.edu.ec/index.php/GS/article/view/42/68> consulté le 07 août 2018.

\* Schadron G., « De la naissance d'un stéréotype à son internalisation »,

<https://urmis.revues.org/220> consulté le 03 octobre 2017.

\* Touati K. (2008), « Les technologies de l'information et de la communication (TIC) : une chance

pour le développement du monde arabe », <https://www.cairn.info/revue-geographie-economie-societe-2008-2-page-263.htm> consulté le 10 août 2018.

\* Université d'Alep, L'approche communicative,

[http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3\\_AC/hist\\_didactique/cours3\\_hd10.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd10.htm) consulté le 08 janvier 2018.

\* Valdes F. (2017), « La Francophonie en Amérique latine se développe grâce à Internet »,

<https://information.tv5monde.com/info/la-francophonie-en-amerique-latine-se-developpe-grace->

[internet-116256](#) consulté le 18 août 2018.

\* Vanderveken D. (1988), « La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation », [http://clf.unige.ch/files/4114/4103/3084/02-Vanderveken\\_nclf13.pdf](http://clf.unige.ch/files/4114/4103/3084/02-Vanderveken_nclf13.pdf) consulté le 09 août 2018.

\* Wald P. (1999), « *La langue est un fait social*. Rapports entre la linguistique et la sociologie avant Saussure », <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-4-page-103.htm> consulté le 09 avril 2018.

# ANNEXES

## Annexe 1 : Questionnaire vierge

### LES 8 SUJETS CHOISIS POUR LE SEMESTRE

- la gastronomie française
- le cinéma français
- la musique française
- les expressions françaises
- les stéréotypes français
- les fêtes et les traditions françaises
- les sports français
- les monuments français

1. *Écris moi 5-10 mots pour définir chaque sujet. Quand tu entends chaque sujet, à quoi cela te fait-il penser ? :*

SUJETS et 5-10 MOTS	La gastronomie française	Le cinéma français	La musique française	Les expressions françaises
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

SUJETS et 5-10	Les stéréotypes français	Les fêtes et les traditions	Les sports français	Les monuments français

MOTS		françaises		
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

2. *Écris moi un petit texte pour définir chaque sujet :*

**LA GASTRONOMIE FRANÇAISE :**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**LES EXPRESSIONS FRANÇAISES :**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**LA MUSIQUE FRANÇAISE :**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**LE CINEMA FRANÇAIS :**

.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....

**LES STEREOTYPES FRANÇAIS :**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**LES FETES ET LES TRADITIONS FRANÇAISES :**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**LES SPORTS FRANÇAIS**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**LES MONUMENTS FRANÇAIS**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Annexe 2 : Grille d'évaluation des exposés**

<b>THEME CHOISI :</b>	<b>Respect du thème choisi</b>	<b>Respect des consignes données pour l'exposé :</b> 1-titre (T), introduction (I) avec problématique (P), annonce du plan (AP), développement (D), conclusion (C) 2-chacun parle 3- audio ou vidéo	<b>Phonétique et Prosodie :</b> - prononce correctement - articulation - rythme naturel - fluidité du langage -audibilité -ton	<b>Syntaxe :</b> - construction correcte des phrases (S+V+C) - temps correctement employé	<b>Lexique :</b> - vocabulaire en rapport avec le thème - maîtrise du vocabulaire spécifique	<b>Lit sa feuille ou a appris par cœur</b>
<i>Apprenant 1 :</i>	<b>oui ou non</b>	1- T I P AP D C 2- Oui ou Non 3- Oui ou Non	- oui ou non - oui ou non - oui ou non - oui ou non - oui ou non	- oui ou non - oui ou non	- oui ou non - oui ou non	<b>Lu ou appris</b>
<i>Compléments d'informations</i>						
<i>Apprenant 2 :</i>	<b>oui ou non</b>	1- T I P AP D C 2- Oui ou Non 3- Oui ou Non	- oui ou non - oui ou non - oui ou non - oui ou non - oui ou non	- oui ou non - oui ou non	- oui ou non - oui ou non	<b>Lu ou appris</b>
<i>Compléments d'informations</i>						
<i>Apprenant 3 :</i>	<b>oui ou non</b>	1- T I P AP D C 2- Oui ou Non 3- Oui ou Non	- oui ou non - oui ou non - oui ou non - oui ou non - oui ou non	- oui ou non - oui ou non	- oui ou non - oui ou non	<b>Lu ou appris</b>
<i>Compléments d'informations</i>						

### Annexe 3 : Partie 2 des questionnaires : les textes

## 1er apprenant

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
« La gastronomie française est très connue dans le monde. C'est une des plus important. Je pense que la gastronomie française est très délicieuse et il y a beaucoup des plats mon préféré es « cassoulet ». »	<b>thème</b> « <b>la gastronomie française</b> »	« La gastronomie française est très connue dans tout le monde. Les repas sont importants pour le français. »
« Il y a beaucoup des expressions françaises qui sont comment l'espagnol. »	<b>thème</b> « <b>les expressions françaises</b> »	« Ils sont utilisé dependant de l'ocation pour dire que tu est triste ou heureux o que tu est trand de faire quelque chose. »
« La musique française es très beau, il y a beaucoup de ritmes depuis le rap et pop jusqu'à la musique classic. »	<b>thème</b> « <b>la musique française</b> »	« La musique française est très different tu peux écouter musique en français depuis rap jusqu'à la musique clasique o le rock. »
« Le cinéma française es très important dans le monde. Il y a un festival très connue « festival de Cannes ». »	<b>thème</b> « <b>le cinéma français</b> »	« Le cinéma français est très important dans le monde parce que à la France on a inventé le premiere cinéma. et le premier film du monde il y a un futbol très important qui s'appelle festival de Cannes. »
	<b>thème</b> « <b>les stéréotypes français</b> »	« Il y a beaucoup des stereotypes françaises mais je l'aime le plus ce qui dit que les gens à la France ne se lavent pas. »
« Comment a la Colombie à la France il y a beaucoup de fêtes, ma préféré est la poisson d'avril, c'est très drôle. »	<b>thème</b> « <b>les fêtes et traditions françaises</b> »	« Les française fetent beaucoup des jours comment ici à la Colombie, par exemple la noel et saint valentine. Cest different le poisson d'avril un jour pour faire du « bromas ». »
« Je n'aime pas les sports. Je croix lest sport ne sont des interessant »	<b>thème</b> « <b>les sports français</b> »	« Je sais pas beaucoup sur les sports. »
« L'art de France est très diversité et les monuments ont un part très important, pour exemple « Vénus de milo » c'est un monument reconnaître dans tout le monde. Les monument sont très belle et artistique. »	<b>thème</b> « <b>les monuments français</b> »	« Ils sont très beau et grands. »

## 2ème apprenant

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
------------------------------	--	-------------------------------

« C'est renommée dans le monde pour sa qualité et sa diversité. Grand-ouest (la nourriture de la mer et fruits), petit déjeuner, goûter : dans l'après-midi, déjeuner, dîner l'entrée et un fromage »	<b>thème</b> « la <b>gastronomie française</b> »	« La gastronomie française est très connue pour sa variété. Ils mangent beaucoup de fromage et boivent beaucoup de vin. »
« Tomber dans les pommes, se faire rouler dans la farine, raconter des salades »	<b>thème</b> « les <b>expressions françaises</b> »	« il y a des expressions françaises qui sont très pareilles à des expressions colombiennes. »
« Edith Piaf (l'accordeon-le piano) Marc Antoine et Jean-Pol > jazz Babylon Circus > reggae Keny Arkana et IAM > rap et hip hop »	<b>thème</b> « la <b>musique française</b> »	
« Léon Gaumont = la société de production française 1867 Le premier studio de cinéma en France Georges Méliès : réalisateur de films français et illusionniste »	<b>thème</b> « le <b>cinéma français</b> »	
« Les femmes françaises sont très jolies mais elles ne se rasent pas. (c'est faux) > la professeure a dit. Ils fument beaucoup. Les français n'aiment pas l'Anglais »	<b>thème</b> « les <b>stéréotypes français</b> »	« Les colombiens et les français pensent beaucoup des choses sur l'autre pays qui ne sont pas vraies mais aussi il y a des choses qui sont vraies. »
« L'Épiphanie (le 6 janvier) / La Chandeleur (le 2 février) / Carnaval de Nice (du 11 au 25 février) / Saint-Valentin (le 14 février) / Pâques (en mars/avril) / Poisson d'avril (1er avril) / fête nationale de Jeanne d'Arc (2 dimanche de Mai) »	<b>thème</b> « les <b>fêtes et traditions françaises</b> »	
« le football le parkour le tennis »	<b>thème</b> « les <b>sports français</b> »	
	<b>thème</b> « les <b>monuments français</b> »	

### *3ème apprenant*

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
------------------------------	--	-------------------------------

« La gastronomie française c'est très varié, il mange différents types de viande (rouge, blanc) de beaucoup des animaux, ils cuisinent aussi pain, fromages et ils sont très connus pour faire le meilleur vin du monde. »	<b>thème</b> « <b>la gastronomie française</b> »	« Personnellement, je ne l'aime pas, mais il a de viande de différentes animaux comme porc, vach, canard, poisson. »
« Les expressions françaises sont très inconnu pour moi. Mais, je pense q'ils l'utilisaient pour exprimer des émotion plus fortes. »	<b>thème</b> « <b>les expressions françaises</b> »	« Ils sont très amusé, très similer aux expressions en Espagnol. »
« La musique française je pense que c'est très romantique, la premier chanteuse que je me rapelle est Edith Piaf. j'ai écouté aussi le rap mais je pense que c'est très rebelle »	<b>thème</b> « <b>la musique française</b> »	« c'est ne pas très populaire mais c'est bonne. Il a d'histoire et il veut dire quelque chose a le peuple, par exemple la musique ska. »
« Le cinema, je pense que c'est très bonne et unique, très inconnu aussi parce que on ne voit pas beaucoup de film ici. »	<b>thème</b> « <b>le cinéma français</b> »	« C'est vieille un peu populaire mais avant, maintenant sont très inconnu mais ils sont interesant, les filmes. »
« Ils sont très romantique mais très froid avec les personnes inconnu. Ils aiment le fromage »	<b>thème</b> « <b>les stéréotypes français</b> »	« Il ne sont pas vrai, il depend de chacun personne, mais en général, ils aiment le fromage et le vin. »
	<b>thème</b> « <b>les fêtes et traditions françaises</b> »	« J'ai aime le poisson d'avvril, c'est très bizarre. Il n'a pas de fête d'independance. »
	<b>thème</b> « <b>les sports français</b> »	« Ils ne sont pas très diffèrent de notes sports mais ils les pratiquent plus fois que nous ici en la Colombie. »
	<b>thème</b> « <b>les monuments français</b> »	« Ils sont connu, comme l'arc de triumph, tour Eiffel, catedral de Notre Dame, et je pense que sont asocie avec la liberté de la France. »

#### 4ème apprenant

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
------------------------------	--	-------------------------------

« La gastronomie française c'est très varié, il mange différents types de viande (rouge, blanc) de beaucoup des animaux, ils cuisinent aussi pain, fromages et ils sont très connus pour faire le meilleur vin du monde. »	<b>thème</b> « la gastronomie française »	« c'est une de le meilleur gastronomie du monde. Ils ont 3 ou 4 nourriture pour le jour, les enfants a une nourriture especial. Ils mangent beacoup fromage »
« Les expressions françaises sont très inconnu pour moi. Mais, je pense q'ils l'utilisaient pour exprimer des émotion plus fortes. »	<b>thème</b> « les expressions françaises »	
« La musique française je pense que c'est très romantique, la premier chanteuse que je me rapelle est Edith Piaf. j'ai écouté aussi le rap mais je pense que c'est très rebelle »	<b>thème</b> « la musique française »	« Ils ont grande variaté de musique, le rap, le rock, le musique populaire, la chanteur très connu est Edit Piaf »
« Je croit que le cinema français c'est très libre et bizarre et lente. »	<b>thème</b> « le cinéma français »	« Le cinema français est très lente et bizarre, le actrice plus connu dans la Colombie est Audrey Tautou. Elle est Amelie qui est le film plus connu. »
« aucoun stereotypes sont faux et otes sont vrai »	<b>thème</b> « les stéréotypes français »	« Il y a stereotypes faux et otes vrai, par exemple, les Français se rasant mais le stereotypes est qui ils ne se rasant pas ou ls ne se lave pas. No tous les Français sont grandes et blondes. »
	<b>thème</b> « les fêtes et traditions françaises »	« Les fêtes et les traditions françaises sont : Noël, le gallette roi, la fête national, la pâque, etc ... »
	<b>thème</b> « les sports français »	« Les plus important sport est le cyclisme pour le Tour de Francia, Ils ont un sport qui s'apelle petanque. »
	<b>thème</b> « les monuments français »	« Le plus connu est la tour Eiffel. C'est un lieu touristique et très romantique aussi la tour est une antenne de radio. »

### 5ème apprenant

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
------------------------------	--	-------------------------------

« La gastronomie française c'est très varié, il mange différents types de viande (rouge, blanc) de beaucoup des animaux, ils cuisinent aussi pain, fromages et ils sont très connus pour faire le meilleur vin du monde. »	<b>thème</b> « la gastronomie française »	« C'est une de le meilleur gastronomie du monde. Ils mange 3 ou 4 fois par jour et les enfants mange une plate special. Ils adorent le canard »
« Les expressions françaises sont très inconnu pour moi. Mais, je pense q'ils l'utilisaient pour exprimer des émotion plus fortes. »	<b>thème</b> « les expressions françaises »	
« La musique française je pense que c'est très romantique, la premier chanteuse que je me rapelle est Edith Piaf. j'ai écouté aussi le rap mais je pense que c'est très rebelle »	<b>thème</b> « la musique française »	« France avait une de le meilleur music de le monde comme Daft Punk, rap du Kenny Arkana, Phoenix, Edith Piaf est une chanteuse reconnu de la France. »
« Le cinema français c'est tres reconu en france il y a beacoup de films très interesant comme les Intouchables, la vie en rose »	<b>thème</b> « le cinéma français »	« France avait le festival plus important du Cinema qui c'est le festival Cannes et avait bonnes films cmme les choristes, les Intouchables, la vie en rose qui raconte la vie de edith Piaf. »
	<b>thème</b> « les stéréotypes français »	« dans la France, il y a beacoup de stereotypes comme tous les françes vivaient à Paris, la cuisine française est une des meilleurs du monde, les français sont machistes, les Français ont la réputation d'être faciles, les français aiment le fromage et le vin. »
	<b>thème</b> « les fêtes et traditions françaises »	« Dans la fetes françaises, c'est Noël, le roi magics, le Pâque, la fête national etc. »
	<b>thème</b> « les sports français »	« Dans lan françe sont très sportifs. Ils aiment le cyclisme, le petanque, le football et le tennis. Dav anne ils fait le tour de France est c'est très reconnu dans l'exterior. »
	<b>thème</b> « les monuments français »	« la tour eiffel qui est le monument plus reconnu en france fait pour Gustave Eiffel et l'arc de triumf. »

### *6ème apprenant*

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
------------------------------	--	-------------------------------

« La gastronomie française est très variée et là-bas ils mangent de la nourriture sans la cuisiner et ils mangent des escargots et du cheval. »	<b>thème</b> « la gastronomie française »	« La gastronomie française est différente dans chaque région. Ils mangent de la viande de canard avant Noël. Ils mangent des biscuits avec de la confiture. Ils mangent selon la saison. »
« Comment les autres langues, les françaises ont beaucoup des expressions très colloquiales que tu ne comprends pas si un natif te les explique. »	<b>thème</b> « les expressions françaises »	« Il y a beaucoup des expressions françaises que seulement peut être compris avec une explication car ils sont très colloquiaux. »
« La musique française a beaucoup d'accordéon et te fait rappeler de la France. »	<b>thème</b> « la musique française »	« C'est très variée et il y a beaucoup des chanteurs et musiciens très célèbres comme Edith Piaf »
« Le cinéma français est du meilleur, il y a beaucoup des bons films et il y a beaucoup des acteurs connus de manière internationale. Le cinéma français est très vieux. »	<b>thème</b> « le cinéma français »	« Il y a beaucoup des réalisateurs très bons et célèbres. Le cinéma français est un des premiers. »
« C'est le point de vue que les personnes d'autres pays ont sur le comportement des français »	<b>thème</b> « les stéréotypes français »	« Ce sont les choses que les personnes d'autres pays pensent sur les français. »
« Ce sont des célébrations qui sont faites dans la France pour faire mémoire des événements importants »	<b>thème</b> « les fêtes et traditions françaises »	« Célébrations pour commémorer des événements historiques. »
« En France, faire du vélo est un sport très important car ils ont des sports très célèbres. »	<b>thème</b> « les sports français »	« Ils sont très célèbres pour le badminton et l'équitation. »
« Ce sont faits pour montrer l'histoire et commémorer des événements importants pour la France. »	<b>thème</b> « les monuments français »	« Les monuments français montrent les événements historiques les plus importants pour les français. »

*7ème apprenant*

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
« C'est l'art de faire de la bonne cuisine, ensemble des règles conditionnent l'art de bien manger, en prenant soin des produits. La cuisine française fait référence à divers styles gastronomiques dérivés de la tradition française. »	<b>thème</b> « la <b>gastronomie française</b> »	« C'est le meilleur du monde. »
« Les expressions sont un action d'exprimer quelque chose, de le communiquer à autrui par la parole, le geste, la physionomie, etc. c'est un manière différent de dire quelque chose. »	<b>thème</b> « les <b>expressions françaises</b> »	« Il y a beaucoup d'expressions qui sont très similaires dans Colombie mais je ne comprend bien la maillorite ? »
« La musique française est un art et une activité culturelle en France est née au Moyen âge avec le genre proche du plain – chant grégorien. »	<b>thème</b> « la <b>musique française</b> »	« C'est très romantique mais pour moi n'est pas très connue »
« Le cinéma français née avec des scientifiques comme Joseph plateau et Etienne-Jules Marey. Ce type de film est artistique. »	<b>thème</b> « le <b>cinéma français</b> »	« Le cinéma français est créé par les frères Lumière et est considéré comme un des meilleurs du monde. »
« En France, tout le monde porte un béret et une baguette. Tous les Français vivent à Paris. En France, la cuisine est connue comme l'une des meilleures du monde. »	<b>thème</b> « les <b>stéréotypes français</b> »	
« Les fêtes et les traditions sont le point sur l'histoire, les origines, les coutumes, dans la France il y a fêtes civiles, fêtes catholiques et fêtes fériées. »	<b>thème</b> « les <b>fêtes et traditions françaises</b> »	« Ces fêtes ce sont presque les mêmes ici. »
« Le sport en France est marqué par plusieurs phénomènes : une tradition sportive ancienne, un rôle prépondérant dans l'organisation du sport moderne et une grande variété de disciplines pratiquées à haut niveau. »	<b>thème</b> « les <b>sports français</b> »	« Ce sont les mêmes dans tout le monde. »
« L'architecture et les monuments de France représentent l'histoire de ce pays. »	<b>thème</b> « les <b>monuments français</b> »	« Sont très connus et ils ont une architecture magnifique. »

8ème apprenant

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
« La gastronomie française est considérée une des plus importants du monde par sa variété. C'est une gastronomie élégante mais il y a des choses communes comme le pain (croissant, la baguette ...). Elle a une variété de fromages et le vin est connu à son délicieux goût »	<b>thème</b> « <b>la gastronomie française</b> »	« C'est très connu dans le monde. Les françaises mangent très bien, mangent beaucoup de fromage, sont très ponctuel pour manger. »
« Sont très différents et compliqués parce qu'ils ne sont pas littéraux »	<b>thème</b> « <b>les expressions françaises</b> »	« Sont très différents parce qu'ils ne sont pas connus. »
« La musique française est reconnue pour la variété de styles et les différents instruments qu'ils utilisent. Entre les instruments les plus célèbres dans la musique française sont le piano et l'accordéon. »	<b>thème</b> « <b>la musique française</b> »	« La chanson française c'est le genre de la musique le plus connu et représentatif de la France. Edith Piaf c'est la représentative la plus connue. »
« La France a été très influente dans le développement du cinéma comme moyen de communication et pays d'art. Les frères Lumière ont inventé la projection de cinématographie. Marion Cotillard c'est très connue dans le cinéma français. »	<b>thème</b> « <b>le cinéma français</b> »	« Les Frères Lumière sont le principal exponent du cinéma français. La France a beaucoup d'acteurs et d'actrices très bons et connus dans le monde. »
	<b>thème</b> « <b>les stéréotypes français</b> »	« Les gens généralisent tout la France avec Paris. »
« San Valentin – 14 février Poisson d'avril – 1er avril L'Épiphanie – le 6 janvier, c'est similaire à les 3 rois. »	<b>thème</b> « <b>les fêtes et traditions françaises</b> »	« La fête nationale de la France est célébrée le 14 Juillet. Le poisson d'avril – 1er avril. »
« Le sport le plus populaire de la France est le football. Le Tour de France est la course la plus prestigieuse du cyclisme du monde et la plus ancienne. »	<b>thème</b> « <b>les sports français</b> »	« La France est connue pour être un pays très sportif. Le cyclisme, la natation et le tennis sont des sports très importants pour les personnes françaises. »
« Les monuments principaux de la France sont : La Tour Eiffel, Arc de Triomphe, Cathédrale de Notre Dame, Musée du Louvre. »	<b>thème</b> « <b>les monuments français</b> »	« Le monument le plus connu de la France c'est la tour Eiffel. »

*9ème apprenant*

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
« Petit déjeuner : entrée, plat principal, un fromage Diner : c'est comme le déjeuner uniquement deux combinaisons par exemple : l'entree et un fromage »	<b>thème</b> « la <b>gastronomie française</b> »	« le Français ne mange pas après du l'heure du chaque nourriture, le gastronomie française et très reconnu pour le monde »
« Tomber dans les pommes Se faire rouler dans la farine avoir la frite Donner sa langue au chat »	<b>thème</b> « les <b>expressions françaises</b> »	« les Français sont très profites, le Français changes cheloun dialogs »
« Punk : Beurrier noir, Edith Piaf Ska : Babylon circus, la ruda salska, two tone club »	<b>thème</b> « la <b>musique française</b> »	« la musique Française et très variada et mon artiste favorite et Daft Punk »
« Les freres Lumiere invente la projection de cinema tographie, l'entreprise pathes freres. »	<b>thème</b> « le <b>cinéma français</b> »	« Les Fères lumiere invente la projection de cinematographie, le cinématographe est une machine capable de filmer et projeter des images en moviment »
« Les français ne panè pas l'angle, deteste le visiter anticipade aussi. »	<b>thème</b> « les <b>stéréotypes français</b> »	« Tout le gens dans le monde croyez qui le Français ne baigne pas parce que le parfums sont très célèbre. »
« Le pheanie 6 janvier, la chandeleur 2 fevrier, carnaval de Nice 11-25 du fevrier, Saint Valentine, Poisson d'avril 1-avril »	<b>thème</b> « les <b>fêtes et traditions françaises</b> »	« Le Chandeleur (le 2 Février), carnaval de Nice (11-25 Fevrier), Saint-Valentine (14 Fevrier), Pâques (mars/avril), Poisson d'Avril (1 Avril), Fété nationale de Jeanne d'Arc (2 dimanch de mars) »
	<b>thème</b> « les <b>sports français</b> »	« Je connu le football soulement et J'aime Benzema. »
	<b>thème</b> « les <b>monuments français</b> »	« Le Tour Eiffel a eu construite por Alexandre Eiffel, l'arc de Jeanne a eu constuite pour Simons la guerre de Jeanne d'arc dans le France. »

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
« est renommée dans la monde entier pour sa qualité et sa diversité. Fruit d'un héritage séculaire d'exception, elle est pourtant en constante évolution grâce à des chefs qui ne cessent de la revisiter afin de toujours plus nous surprendre et nous satisfaire. »	<b>thème</b> « <b>la gastronomie française</b> »	« Je sais que la gastronomie française est très connue, il y a des plats comme la ratatouille, les croissants. Aussi les Français mangent petit déjeuner, déjeuner, dîner et goûter. »
« Je ne sais pas »	<b>thème</b> « <b>les expressions françaises</b> »	« Les expressions françaises sont similaires à l'espagnol. »
« J'ai écouté Reggae et Rap, aussi un peu de jazz, Pablo Alboran en Français, Louane, Piaf, Stromae. »	<b>thème</b> « <b>la musique française</b> »	« Il y a beaucoup de musique française que je connais mais ma préférée est le reggae, Hip Hop et Jazz »
« Je sais les sociétés de production Gaumont, Pathé. Le voyage à la lune, Canal +. Les films les plus connus de la France : Intouchables, la Fabuleuse Destinée d'Amélie Poulin, The Artist, le dîner de cons, Lucy aussi est un film de la France très connu. »	<b>thème</b> « <b>le cinéma français</b> »	« Je sais Intouchables, quels sont les producteurs, films très importants aussi le festival de Cannes »
« Je sais que les personnes disent que les Français ne se douchent pas pendant une semaine. »	<b>thème</b> « <b>les stéréotypes français</b> »	« Les Français ils ne se rasent pas, « se raser » etc parce qu'ils ont des parfums »
« Je sais que la fête nationale de la France est le 14 juillet. »	<b>thème</b> « <b>les fêtes et traditions françaises</b> »	« Les fêtes nationales »
	<b>thème</b> « <b>les sports français</b> »	« cyclisme, tennis, football »
	<b>thème</b> « <b>les monuments français</b> »	« Notre Dame, Eiffel, Louvre »

*11ème apprenant*

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
« c'est la nourriture que les gens mangent normalement, c'est la nourriture que es typique et essentiel pour identifier la culture francophone. »	<b>thème</b> « la <b>gastronomie française</b> »	« les plates tipiques de chaque region de la France, le plus connus »
« ce sont les mots que les personnes utilisent pour parler, je crois que ces expressions sont propres de la culture et que une personne d'une autre pay ne peut pas entendre ce qu'ils disent »	<b>thème</b> « <b>les expressions françaises</b> »	« C'est la maniere comme les gens se comuniquent ou pour espresser, ils sont pas très utilise dans une conversation formel »
« ce sont les genres qui sont les plus commun. l'accordeon et le piano sont très important pour la musique française. »	<b>thème</b> « <b>la musique française</b> »	« les genres de la musique le plus connus et aussi les musiciens plus importants de la France »
« Les films et les production françaises les plus connus »	<b>thème</b> « <b>le cinéma français</b> »	
« est une idée concernat un groupe des personnes ou une classe sociale »	<b>thème</b> « <b>les stéréotypes français</b> »	« C'est comme les gens voient aux autres. Par exemple les Françaises croient que les colombiens sont drogues, et les colombiens croient que les Françaises mange jusque du pain et du fromage et boivent du vin »
« ce sont les jours fériés pour célébrer quelque chose importante et les traditions sont les choses qui se font parce que ils sont dans la culture et l'histoire. »	<b>thème</b> « <b>les fêtes et traditions françaises</b> »	« le jours important qu'un culture celebre et que sont propres du pay. »
« le sport est une forme de jeux pour amuser ou une competition »	<b>thème</b> « <b>les sports français</b> »	« les sports qui represente à la France en les choses importants. »
« un monument est une sculpture representative de l'histoire d'un pay, et les monuments ont une valeur culturelle. »	<b>thème</b> « <b>les monuments français</b> »	

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
« La gastronomie se caractérise par sa consommation de repas, comme le baguette et les crepes. Les françaises aussi accompagnent les raps avec du vin. Mondialement, ils son connus pour sa variete de fromages que son délicieux. Sa gastronomie en general est très minoe. »	<b>thème</b> « <b>la gastronomie française</b> »	« Les françaises mangent très different quici en Colombie pour exemple, pour le petit-déjeuner Ils boivent des boissons fris et nous bouvons des boissons chaudes. Ils seulement boivent thé. »
« L'argot des jeunes se caractérise pour changes, les mots d'accord avec les syllabes. Par exemple, ils dissent cimer, non merci. »	<b>thème</b> « <b>les expressions françaises</b> »	« Les expressions ne sont pas très différents. Il y a des expressions similaires qu'ici en Colombie. »
« Je connais quelques chanteurs françaises comme Edith Piaf, Zaz et Charles Aznavour, qui fassent de la musique française un genre très romantique. Les françaises sont aussi connus pour son goût pour l'opéra. »	<b>thème</b> « <b>la musique française</b> »	
« Le cinéma français se caractérise pour être mélodramatique. Quelques représentants sont Gérard Depardieu et Adn Tautou. »	<b>thème</b> « <b>le cinéma français</b> »	
« Les personnes en Colombia pensent que les françaises sont perssonnes non hygiéniques et de mauvaise humour, mais Ils son excellentes pour fair des parfumes et ils vivent dans la cité de l'amour. »	<b>thème</b> « <b>les stéréotypes français</b> »	
« Son hymne national, la marseillaise est un de les plus belles hymnes du monde. »	<b>thème</b> « <b>les fêtes et traditions françaises</b> »	
« Il y a differentes sports en france, comme:la pétanque, le basketball, les sports nautiques, le ciclism, que nous faissons rappeler le tour de france. Et finalement le tennis qu'est un sport pratique pour les personnes discapacités comme Roland Garros. »	<b>thème</b> « <b>les sports français</b> »	
« Il y a differentes monuments en france mais les plus connus sont la Tour Eiffel et Notre Dame. »	<b>thème</b> « <b>les monuments français</b> »	

*13ème apprenant*

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
« Est très connu pour tout le monde, pour ses extravagances nourritures, cmme les escargots, mais aussi pour ses fromages car il y a une fromage différent pour chaque region. »	<b>thème</b> « <b>la gastronomie française</b> »	« La nourriture Française est reconu principalement pour ses fromages dans chaque ville il y a un fromage different aussi ils soulment mange scargots, en fêtes especieles. Aussi pour le repas ils mangent le pain avec la confiture. »
« ce le mots plus connu pour le gens qui ne connaissent pas le langue comme : Merci, bonjour, oui »	<b>thème</b> « <b>les expressions françaises</b> »	
« Quand nous parler sur la musique française nous pensons en Edith Piaf, cette femme est très connu pour le gens grâce a ses chansons qui parler sur sa vie. Quand je ecuter un chanson en Français Je pense en musique sur l'amour. »	<b>thème</b> « <b>la musique française</b> »	« France est le deuxiem producteur de Hp-hop et rap dans le monde, mais tout le monde connu soulment la chanteuse Zaz. »
« Est cine indépendant où nos pouvons rancontrer quelques histoires bizarres, cet type de cine ne pas influencé pour les masses. »	<b>thème</b> « <b>le cinéma français</b> »	« Est connu pour tenir le cinema independient mais le plus reconnu est Amelie. »
« La gens pense qui il sont un peu froid c'est-à-dire quil ne montre pas ses émotions, aussi quelqun personnes crois qu'ils ne »	<b>thème</b> « <b>les stéréotypes français</b> »	« Je pense que les françaises sont blondes et avec les yeux bleus »
« sont très grands, differents, multiculturel, cet un pays qui profites du les différents types du plaisirs et ils ont festivals pendant toute l'année et la mieux de tout c'est qui ils sont gratuit ou pas cher. »	<b>thème</b> « <b>les fêtes et traditions françaises</b> »	« Le 14 de juille est le date du l'independence. »
« Le plus connu sport dans France est le tour de France, cet une concurrence de cyclistes cet dure 21 jours. »	<b>thème</b> « <b>les sports français</b> »	« Le petanque c'est a nouvelle sport que je decouvrir est etrange pour moi. Aussi le tour de France est très connu, je sais qui celui-ci dure 21 jours »
« Le monument plus connu dans tout le monde est la tour Eiffel parce que cet un symbole du la capitale française et aussi est le monument plus haut de la capitale »	<b>thème</b> « <b>les monuments français</b> »	

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
« La gastronomie française est très important culturellement, est connu et apprécié pour sa qualité dans le monde entier. »	<b>thème</b> « la gastronomie française »	« C'est très connu dans le monde parce que c'est elegant principalement pour la variété du fromage et du vin. Il y a évidemment une nourriture représentative des régions de France, en France les repas à une heure déterminent et il y a quelques choses qu'ils seulement mangent en fêtes comme Noël comme l'escargots. »
« Les expressions françaises sont largement utilisés dans le monde entier, même les gens qui ne connaissent pas très bien la langue utilisent des mots comme : Bonjour, oui, merci, etc. »	<b>thème</b> « les expressions françaises »	
« La musique française est très diversifiée, mais la plupart du temps est représenté et l'ombre par la musique d'Edith Piaf. »	<b>thème</b> « la musique française »	« C'est très varié, la musique France a beaucoup des influences, ils écoutent tous les genres de la musique spécialement le rap. »
« Le cinéma français a une bonne réputation, la France a l'un des meilleurs festivals de la critique du film, le Festival de Cannes, Ils produisent des films étonnants. »	<b>thème</b> « le cinéma français »	« Un des films très célèbres c'est « dinner avec cunt », le cinéma français est indépendant. »
« Les stéréotypes français ce sont des idées préconçues et qui ne tiennent pas compte du contexte par exemple toujours on pense que tous les français sont romantique et le baiser français est idéalisé. »	<b>thème</b> « les stéréotypes français »	
« Les fêtes françaises ils représentent une autre partie importante de la culture du pays, car ils sont des habitudes de nombreuses années. »	<b>thème</b> « les fêtes et traditions françaises »	« Il y a beaucoup des fêtes célèbres aussi dans le monde mais les françaises ont des traditions uniques »
« Les sports ont d'un espace très important parce que, nous pouvons voir des paysages et villes très beaux dans les événements comme le tour de France. »	<b>thème</b> « les sports français »	« Il y a sports très célèbres comme le football et le basketbal, le tennis et aussi le cyclisme, ils ont un des événements très importants le tour de France. »
« Les monuments sont le plus connu de la France, tout le monde sait où est et de quoi le pays est la Tour Eiffel. »	<b>thème</b> « les monuments français »	

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
« C'est une type de gastronomie très emblématique et élégant. »	<b>thème</b> « <b>la gastronomie française</b> »	« La France est connu pour sa bon cuisine. Le fois grass, les galettes, les crêpes, sont quelques plats connues il y a quatre moment pour manger : déjeuner, le goûte, Petit jeourner, diner. »
« moyens cultureles de expression »	<b>thème</b> « <b>les expressions françaises</b> »	« Les expressions Françaises sont très utiles pour avoir un conversation informal. »
« type de musique représentatif de France »	<b>thème</b> « <b>la musique française</b> »	« il y a diversite à la musique française très bon artistes et beaucoup types du musique. »
« type de cinema représentatif de France »	<b>thème</b> « <b>le cinéma français</b> »	« Le festival de Cannes est très connu pour la inclusion du cinema independent à la France. il y a aussi beaucoup des acteurs qu'il sont très connus a l'industrie. Les Frères Lumier sont les premiers qu'il s'interesent aux cinema en France. »
« Quelque chose ave vous pente sur les personnes françaises. »	<b>thème</b> « <b>les stéréotypes français</b> »	« Est très important savoir quelques stereotypes de les Françaises parce que de cette maniere nous pouvons regarde la vrai et quelques choses faux. »
« Célébrations avec signification culturel de la France »	<b>thème</b> « <b>les fêtes et traditions françaises</b> »	« Le Poisson d'abril, le fête national, le jour de jean du l'arc sont traditionels a la France et pour savoir plus de la culture est necessaire avoir cette information. »
« activité physique »	<b>thème</b> « <b>les sports français</b> »	« La petanque le sport national à la France un sport que n'est pas très connu et c'est important »
« très emblématique très connu dans la culture française »	<b>thème</b> « <b>les monuments français</b> »	« Lieux importants qu'ils avent un passé historique. »

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
« Je pense que la gastronomie française est très importante pour tout le monde ... Parce que nous mangeons le fromage par exemple et le fromage pratiquement les meilleurs sont de la France. Et quand nous mangeons la baguette aussi. Je crois que la gastronomie française est très différent de la nourriture colombienne. »	<b>thème</b> « <b>la gastronomie française</b> »	« La gastronomie dans la France se plus intéressante parce que il y a beaucoup de plats typiques, ils ne mangeons pas comme je croyais. Il mangeons plus différente. »
« J'aime les expressions françaises. Quand je voir un film française je peut regarder qui sont très drôle et beau. Je vois que les personnes françaises lancent bisous et aient oh lala ! pour un chose qui ils voient jolie. »	<b>thème</b> « <b>les expressions françaises</b> »	« Il y a des expressions plus amusant comme dans la Colombie plus similaires. »
« Je ne connais pas sur la musique française mais je peut dire que les françaises aiment l'accordéon et la musique opéra, ils aiment écouter l'opéra dans les rues de Paris. »	<b>thème</b> « <b>la musique française</b> »	« Il y a plus de diversité comme tout le monde, dans la France il y a beaucoup de bonne musique. J'aime le punk française »
« Pour le cinéma français j'ai un grand directeur , il s'appelle François Truffaut, il était très importante pour les films françaises. Et je pense que les films françaises sont d'amour et drama. »	<b>thème</b> « <b>le cinéma français</b> »	« le cinéma française est plus connu pour être très bonne, parce que il y a thématique bizarre et de l'amour »
« Les personnes françaises sont très élégant, et aussi Je pense que les femmes ne se rase pas. Ils sont blondes et ils »	<b>thème</b> « <b>les stéréotypes français</b> »	« Nous ne devons généralisé mais est très gracieuse parler à propos de ça. Il y a de stéréotypes faux et aussi qui sont vrai »
	<b>thème</b> « <b>les fêtes et traditions françaises</b> »	
	<b>thème</b> « <b>les sports français</b> »	
« les monuments dans la France sont très connaître pour tout le monde. la Tour Eiffel c'est pour moi une merveille des monde. »	<b>thème</b> « <b>les monuments français</b> »	

*17ème apprenant*

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
« La gastronomie française est un art culinaire avec des plats délicieux, ce pays est peuplé pour sa variété de fromages. »	<b>thème</b> « la gastronomie française »	« Est très riche et élégant, les Français mangent très bien ils préparent petit-déjeuner avec fruits et café ou thé, ils aiment le fromage et le vin. Ils ont le premier pays producteur de fromage dans le monde. il y a beaucoup de plats »
	<b>thème</b> « les expressions françaises »	« les expressions françaises ont très rarement, il y a des expressions très similaires comme les d'espagnol. Par exemple : tête de mule (cabeza de mula o terco) »
« Je connais le groupe Zaz avec sa chanson « je veux », la musique française est très jolie, le jazz, la musique romantique et déjà »	<b>thème</b> « la musique française »	« la musique française est très variée il y a rock, pop, musique classique, punk etc Il y a beaucoup très connu comme Edith Piaf. »
« Je connais les Frères Lumière, le film Amélie avec Audrey Tautou, Brigitte Bardot et divers acteurs. »	<b>thème</b> « le cinéma français »	« les Français ont les pionniers du cinéma dans le monde, ils ont inventé les animations et il y a beaucoup de films français très connus comme Amélie, La Vie en Rose, Intouchable etc »
« Je pense que les Français sont hauts, minces, blonds et avec de beaux yeux »	<b>thème</b> « les stéréotypes français »	« il y a des stéréotypes français par exemple que les Français ont des yeux bleus, avec des yeux verts ou bleus, que ils ont très beaux, sympathiques etc »
« La France a beaucoup de fêtes, par exemple la fête nationale qui est célébrée le 14 juillet ou les fêtes que d'autres pays célèbrent comme le Noël (25 décembre) et le Saint Valentin (14 février). »	<b>thème</b> « les fêtes et traditions françaises »	« il y a les mêmes fêtes que en Colombie comme la fête de Noël et Saint Valentin, Aussi il y a des fêtes uniques comme la fête du poisson. »
« Je connais le football et le tennis c'est le sport le plus connu ou joué en France. »	<b>thème</b> « les sports français »	« les principaux sports en France sont le football et le basket ball »
« Il y a plusieurs monuments en France comme la tour Eiffel, Hôtel de Ville, Notre Dame, Panthéon etc la majorité ils sont très célèbres et des faits pour des rois. »	<b>thème</b> « les monuments français »	« Dans les monuments français il y a les histoires de la France comme les rois etc. le monument très connu est la tour Eiffel »

Premier questionnaire		Deuxième questionnaire
<p>« Je sais de la gastronomie que France est un pays très important dans l'industrie du vain. La nourriture plus connu de la France est la baguette et le pâté, c'est comme un cliché, mais aussi ses fromages et d'autre type de pain comme le pain du chocolat. Comme la France a beaucoup de côtes, la nourriture de la mer est très connu par exemple : l'escargot et l'huître. La Colombie a des imitations du crêpe française. »</p>	<p><b>thème</b> <b>« la gastronomie française »</b></p>	
<p>« Je connais beaucoup d'expressions françaises, mais beaucoup de cettas sont comme une traduction des expressions de la Colombie. Pour cela, j'ai écrité seulement les phrases diffents, comme par exemple : Merde (pour la bonne chance), voilà (pour exprimer une surprise ou montrer quelque chose), etc »</p>	<p><b>thème</b> <b>« les expressions françaises »</b></p>	
<p>« Je sais que il y a d'un genero de la musique que s'appelle « la chanson française ». Quelque fois, j'écoute des chanteurs comme zaz et Stromae. Aussi, il y a quelques instruments que naissent dans la France comme par exemple : le violon et le cor d'harmonie. »</p>	<p><b>thème</b> <b>« la musique française »</b></p>	
<p>« Je ne connais pas beaucoup de cette thématique. Je sais que Louis Lumière a été l'inventeur du cinema. Il y a de films très connu comme Amélie et la vie d'Adele. »</p>	<p><b>thème</b> <b>« le cinéma français »</b></p>	
<p>« Dans l'Amerique, il y a beaucoup de stereotypes de l'Europe et de la France. Par exemple qu'ils ne se baignent pas de manière régulière et pour ça ils utilisent beaucoup de parfum. Mais, dans la bonne côte, ils ont le renommé d'être romantiques (peut être parce que Paris est connue comme la ville de l'amour)et d'être bonnes en embrassant. (peut être pour son accent). »</p>	<p><b>thème</b> <b>« les stéréotypes français »</b></p>	
<p>« Il y a beaucoup de fetes par exemple, la fête de la musique ou le poisson d'abril où les enfants font beaucoup de plaisanteries. Une tradition très connu est que le jour de nouvel an, les personnes visiten la tour Eiffel. Elle a beaucoup de couleur cette nuit. »</p>	<p><b>thème</b> <b>« les fêtes et traditions françaises »</b></p>	
<p>« Je sais de cette thématique pour le tour de France, parce que Nairo Quintana est colombien.</p>	<p><b>thème</b> <b>« les sports »</b></p>	

<p>Je connais l'équipe de football « Paris Saint Germain » parce que j'aime à David Luiz. »</p>	<p><b>français</b> »</p>	
<p>« Comme toutes les personnes du monde. Je connais la tour Eiffel et Notre-Dame (peut être pour le film de Disney).  Dans mon premier semestre, j'ai parlé de la Rochelle et pour ça, je connais le vieux-port.  L'arc du triomphe est le lieu où que accueille le défilé de la Fête National Française. Il y a pyramides et un obélisque.  Aussi, dans la France, il y a beaucoup de châteaux et des jardins très jolies et très représentatifs de la Renaissance. »</p>	<p><b>thème</b>  <b>« les monuments français »</b></p>	

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
« En France il y a différents styles de cuisine qui sont pratiqués dépend de la région, mais les produits plus importants sont les agricoles comme le fromage, le vin, la viande, etc. »	<b>thème</b> « <b>la gastronomie française</b> »	« la gastronomie française c'est une de les meilleurs du monde, les françaises sont connus pour ses différents types de fromages »
« il y a différents types d'expressions en France dépend de la région mais les plus courants sont une nuit blanche, une nuit sans sommeil sacrifier à vénus, faire l'amour mon dieu sacre blue »	<b>thème</b> « <b>les expressions françaises</b> »	« les expressions françaises sont très similaires à les expressions de la Colombie »
« la musique est les sons et les instruments traditionnels de la France Dans la France se célèbrent diverses festivals de la musique plus importants en Europe »	<b>thème</b> « <b>la musique française</b> »	« il existe différents types de musique en France comme rock, pop, ska etc »
« les festivals plus importants sur le cinéma en France c'est le festival de Cannes fondé en 1946, c'est le festival de cinéma le plus médiatisé au monde. chaque année, durant la seconde quinzaine de mai, des cinéastes, des vedettes, des professionnels de l'industrie cinématographique et de milliers de journalistes se déplacent à Cannes. Les principales projections ont lieu au Palais de festivals et de congrès. »	<b>thème</b> « <b>le cinéma français</b> »	« Le festival le plus important du monde est en France et s'appelle le festival de Cannes »
« certains stéréotypes sur les Français sont - les français ont inventé les frites - les français ne se rasent pas - les français sont des mangeurs de grenouilles - le béret, la baguette, la marinière et le vin. »	<b>thème</b> « <b>les stéréotypes français</b> »	« il y a beaucoup de stéréotypes français que ne sont pas vrais »
« En France il y a différentes fêtes et traditions mais les plus importantes sont : - la chandeleur : c'est une fête catholique on mange des crêpes - la fête nationale : c'est l'anniversaire de la prise de la Bastille - le carnaval : en février on célèbre le carnaval, on mange des beignets	<b>thème</b> « <b>les fêtes et traditions françaises</b> »	« Il y a beaucoup de fêtes similaires à notre fêtes par exemple saint valentin – la pâque – Noël et autres différents comme le chandeleur le poisson d'Avril. »

<p>- Pâques : c'est la plus importante fête chrétienne »</p>		
<p>« Les activités sportives les plus populaires et les plus pratiqués en France sont</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- football</li> <li>- tennis</li> <li>- equitation</li> <li>- judo</li> <li>- basket-ball</li> <li>- hand-ball</li> <li>- rugby</li> <li>- golf »</li> </ul>	<p><b>thème</b> <b>« les sports français »</b></p>	<p>« les sports sont comme les sports de la Colombie par exemple basket le natation etc En France se célèbre le tour de France que est très connu en Colombie »</p>
<p>« Le monuments plus importants en France sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Notre-Dame de Paris</li> <li>- chateau du Versailles</li> <li>- tour Eifel</li> <li>- musée de louvre</li> <li>- palais de papes »</li> </ul>	<p><b>thème</b> <b>« les monuments français »</b></p>	

20ème apprenant

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
« C'est la combinaison des saveurs et de la nourriture caractéristique de chaque région de la France. C'est les recettes et les techniques pour faire la cuisine. »	<b>thème</b> « <b>la gastronomie française</b> »	« France est très reconnue pour sa gastronomie et pour la variété des fromages et des vin. Les meilleurs collèges de la gastronomie sont en France. »
« Ils sont phrases populaire qu'il sont utilisé pour les françaises. Il y a une signification ne textuel pas. Ils peut être boucler, histoire drôle, plaisanterie, etc. »	<b>thème</b> « <b>les expressions françaises</b> »	« Il y a les expressions de tout type, comment les expressions avec fruits, légumes, qq chose. C'est très heureuses. Il y a unes qu'est difficile de pronocier. »
« La musique est les sons et les instruments traditionnel de la France. Dans la France se celebre diverses festival de la musique plus important en l'Europe. »	<b>thème</b> « <b>la musique française</b> »	« J'ai pensé que la musique française est uniquement romantique mais c'est faux. En France, il y a beaucoup des genres musicaux. J'aime le reggae-salsa. »
« Je pensé qui la France a influencé dans le développement du cine avec l'invention du cinématographe et les techniques pour faire le cine. »	<b>thème</b> « <b>le cinéma français</b> »	« En France c'est célébré le plus important Festival du cine : Festival de Cannes. »
« Ces sont les perceptions exagées sur les personnes françaises, ses traditions, ses expresiones, ses habitudes, etc »	<b>thème</b> « <b>les stéréotypes français</b> »	« Il y a différents stereotype, quelque sont réel et autres sont faux. »
« Ces sont les danses, les défilés les celebrations ordinaire ou populaire de la France. »	<b>thème</b> « <b>les fêtes et traditions françaises</b> »	« Chaque pays a ses fêtes différents mais ce célèbre sur les mêmes choses : le travail, le pâque, le fête Nationale, Noël. »
« Ce sont activités pour la santé et entraînement du corps. »	<b>thème</b> « <b>les sports français</b> »	« En France, c'est très important l'enseigne du sports plus que dans la Colombie. »
« Ces sont les lieux plus célèbre, ils ont visité pour les touristes, ces sont historiques et il y a beaucoup d'Art. »	<b>thème</b> « <b>les monuments français</b> »	« En France, il y a beaucoup des monuments. L'Art et l'Architecteur Française sont important pur la culture en général. »

## 21ème apprenant

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
« Je pense que la gastronomie française est plus traditionnel. Ils aiment cuisiner surtout les desserts et tout sur la boulangerie. »	<b>thème</b> « <b>la gastronomie française</b> »	« la gastronomie française est caractérisé pour manger fromage tout les temps. Dans le petit déjeuner ils mangeons peu, mais dans le déjeuner ils mangeons avec la soup, la fruit et peu viande. »
« Je ne sais pas aucune expression française parce que j'utilise normalement le formel. »	<b>thème</b> « <b>les expressions françaises</b> »	« Dans les expressions normalement sont similaire à les espagnoles, et ses signification est super bizarre »
« La chanteuse que j'écoute est Zaz parce que le rythme est très joyeux et la lettre facile. Quand j'ai vu la famille Belier apres je commence à écouter la chanteuse Louane, elle est excellent. »	<b>thème</b> « <b>la musique française</b> »	« La musique est important pour tous les cultures mais plus pour les françaises. Dans France il y a un festival il est de Kannes. »
« Je ne connais pas beaucoup sur le cinema français parce que seulement j'ai vu un film, la famille Beliere. Un film très diferent parce que montrer la vie normale pour une famille en France. »	<b>thème</b> « <b>le cinéma français</b> »	« Pour l'industrie française du cine est super importante faire choses nouveaux, parce que c'est ici la creation de cette. Un film plus a connu est la famille belier et amelie Poulin. »
« Normalement les personnes dissent que les françaises sont plus romantiques. Aussi qu'ils toujours ont a la mode, mais ils se baignent dans parfum. »	<b>thème</b> « <b>les stéréotypes français</b> »	« Normalement quand quelque personne a dit un chose sur les françaises, ils pensent qui les françaises sont plu romantiques, belles, super grandes et ils ne se douchent pas. »
« Les françaises sont plus familier. Pour cette raison ils ont beaucoup fêtes. Dans ces fêtes normalement il y a le pain et le vin. »	<b>thème</b> « <b>les fêtes et traditions françaises</b> »	« les fêtes françaises sont representatives pour la familiarite, et les traditions religieux. Quelque fêtes sont super interesante comme la boulangerie. Une chose tres important est la nourriture. »
« Pour moi le chose plus representatif est important est le Tour de France parce que Nairo Quintana a obtenu le deuxième position dans un tour. Et je rappelle que France dans le chemisette de football a un coq. »	<b>thème</b> « <b>les sports français</b> »	
« L'architecture française a beaucoup choses de la renaissance, pour exemple il y a en France beaucoup chateaux que son figures de sa culture. »	<b>thème</b> « <b>les monuments français</b> »	

22ème apprenant

<u>Premier questionnaire</u>		<u>Deuxième questionnaire</u>
« Quelques plates typiques française sont bœuf bourgignon, baillabaisse, cassoulet, choucroute, foie gras, quiche lorraine et gallette. Le petit-déjeuner est très similaire à le petit-déjeuner en Colombie. »	<b>thème</b> « la gastronomie française »	« Le Français mange fromage avec tout, ils mangeons nourriture de la mer. »
« Je ne connais pas beaucoup de ses expressions, mais je connais le expression « tombe dans les pommoes » que signifie s'évanouir. »	<b>thème</b> « les expressions françaises »	« Le expression « broyer de noir » est être très triste, être « faire de frites » est être mince. »
« La chanteuse Edith Piaf est très connu par sa chason Je ne regrette rien. Le rap et le hip-hop est le deuxième type de musique plus écoute en France. Les artiste écoutent en France maintenant en la radio est Jain, Julien Boré et beacoup plus. »	<b>thème</b> « la musique française »	« Manu Chao et David Gueta sont Françaises. »
« Je sais peu du cinema français, je connais quelques films de François Truffaut mais je n'ai pas rappelé aucune film. »	<b>thème</b> « le cinéma français »	« Les frères Lumière faisons le cinema »
« Je connais quelques stereotypes comme qui les filles népile pas. Aussi que en Français ne se lavent pas. »	<b>thème</b> « les stéréotypes français »	« Son monument plus imporant est un antena de Radio. Les filles sont jolie mais elles ne se baignent pas »
« En France a beaucoup fêtes comme l'Epiphanie, la chandeleur, le carnaval de nice, Pâques, fête nationale de Jean d'Arc, Fête nationale française et fête de la musique. Le Saint-Valetin est semblable à Saint Valentin en Etats-Unis et le poisson d'Avril est similaire à le jour des innocent en Colombie. »	<b>thème</b> « les fêtes et traditions françaises »	« Dans le fête de poisson d'Avril ils faisons »
« En France, la natation est obligatoire, cet a une federation, elle s'appelle Federation Français de Natation. Les types de nage sont brasse, nage papillon, dos crawlley et crawl, le crawl est à la nage normal. Le pétanque est un jeu originaire de France, je ne connaissais ce jeu. »	<b>thème</b> « les sports français »	« En Francia est obligatoire le tennis et le natation »
« Je sais peu de la tour Eiffel. Je connais sur l'église de Paris. J'aime la Notre Dame par sa eststructure et ses rosares. »	<b>thème</b> « les monuments français »	« Un monument très important est la notre-dame, aussi l'Arc de vitrubio »

## **Annexe 4 : Engagement de non plagiat**

Je soussignée Amandine GIRET, étudiante en Master 2 à Nantes, certifie que j'ai bien pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'université de Nantes.

Je déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

A Nantes, le 18 août 2018.

Signature :

Cette recherche porte sur les stéréotypes culturels français ayant un impact sur l'apprentissage du français comme langue étrangère d'une classe d'étudiants colombiens de l'UPN (Bogota).

Une première partie théorique porte sur les trois notions clés de la recherche : l'apprentissage d'une langue étrangère, la culture et le stéréotype. Tout d'abord, l'apprentissage d'une langue étrangère est détaillée avec notamment les grands auteurs de la linguistique générale mais aussi les quatre théories de l'apprentissage. Une autre partie théorique aborde la culture avec notamment la présentation des diverses définitions existantes sur la notion mais également que l'interculturel permet de surpasser l'imaginaire culturel. L'ultime partie théorique aborde le stéréotype avec notamment différentes sous parties définissant pour chacune les trois termes : le préjugé, le cliché et enfin le stéréotype.

Une deuxième partie aborde ensuite le contexte du stage et de l'expérience à l'UPN de Bogota avec notamment le français en Colombie puis à l'UPN, la présentation du public et la méthode utilisée.

Une troisième partie développe les questions et hypothèses de recherche que nous nous sommes posées.

Une quatrième partie présente sous forme de divers tableaux les huit thèmes et les résultats des vingt-deux questionnaires des étudiants.

Une dernière partie analyse les résultats obtenus grâce aux questionnaires en répondant aux neuf hypothèses.

### **Mots clés**

stéréotype, culture, apprentissage d'une langue étrangère, approche communicative, analyse qualitative.