

Évaluer l'impact des stéréotypes dans les supports multimédia

Joëlle Aden

► **To cite this version:**

Joëlle Aden. Évaluer l'impact des stéréotypes dans les supports multimédia. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2006, 09 (1), pp.103-128. <<http://alsic.org>>. <edutice-00119547v2>

HAL Id: edutice-00119547

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00119547v2>

Submitted on 26 Jan 2007

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

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

Évaluer l'impact des stéréotypes dans les supports multimédia

Joëlle ADEN
IUFM de Créteil, France

Résumé : *La navigation sur Internet offre aux enseignants de langues vivantes un kaléidoscope de supports authentiques variés, qui reflète des points de vues multi-perspectivistes sur les réalités socioculturelles des groupes qui utilisent la langue apprise. La navigation est probablement un des usages du multimédia les plus développés dans l'enseignement de masse en langues. Il suffit, pour s'en convaincre, de parcourir les méthodes éditées ces cinq dernières années pour voir que l'outil multimédia est surtout sollicité pour faire des recherches sur des thèmes étudiés en classe et de nombreux travaux ont mis en avant le potentiel de cet outil. Dans les classes, l'idée selon laquelle il est indispensable de laisser les élèves naviguer sans guidage dans l'hypertexte a très vite cédé la place à la nécessité de réduire l'accès aux ressources Internet à l'intérieur de cadres contraints, en général à partir de sites présélectionnés à cet effet en vue de réaliser des tâches dans la langue d'étude. Aujourd'hui, dans la formation en langue des enseignants, deux types de dispositifs Tice (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) occupent la première place : les cyberenquêtes (webquests) et les échanges par courrier électronique, mais à nouveau, les limites des cyberenquêtes sont perceptibles, elles recréent des contraintes formelles dans lesquelles on force les repérages. Dans cet article, nous nous intéresserons à un dispositif^[1] intégrant des activités plus libres de navigation et de choix de supports vidéo que nous avons réintégré dans une démarche culturelle en classe. Nous considérerons la façon dont la variété de ces supports, libres et contraints, influe sur la construction des repères identitaires des élèves. Nous étudierons ce phénomène en lien avec les mécanismes cognitifs et socio-discursifs que les apprenants mettent en œuvre lorsqu'ils sont exposés à ces supports à la fois dans et hors la classe dans un même dispositif didactique.*

- 1. Introduction
- 2. Le dispositif didactique
- 3. Analyses sémantiques croisées : les théories de référence
- 4. Analyse du premier relevé
- 5. Analyse du relevé final
- 6. Conclusion
- Références
- Annexes

1. Introduction

Toutes les perspectives innovantes de scénarios didactiques ouvrent des espaces interactifs pour les apprenants et placent, par là-même, les enseignants de langues dans un rôle de concepteur de parcours qui intègrent ces supports et outils dans des configurations variées. Cependant, la place faite au traitement du fait culturel, au travers des supports multimédia dans la didactisation, reste floue. Comment les enseignants prennent-ils en compte la dimension souterraine de la réception des discours symboliques des fictions filmiques et télévisuelles et du discours social qui les accompagne sur les sites Internet officiels et personnels ? Deyrich ([Deyrich05] : 127) rappelle la notion "*d'illusion d'optique sociale*" introduite par Martinon [Martinon96] par laquelle les sujets perçoivent les discours multimédiatiques à partir de leurs référents culturels, en effet, la mise en réseau des informations collectées reste, le plus souvent, ethnocentrée. La mise en place d'une compétence culturelle dans la classe de langue nécessite, dès lors, l'intégration de cette donnée dans les scénarios didactiques. Regarder un film, une série télévisée ou naviguer sur des sites qui en ont fait leur thème sont des activités généralement menées par des élèves – dès lors qu'ils ont accès aux technologies – de façon autonome mais sans qu'il y ait dans cette autonomie une "*volonté de prendre en charge un quelconque apprentissage*" [Holec79]. Partir des perceptions ordinaires de ces médias et les intégrer dans un scénario peut permettre aux élèves de percevoir et d'identifier ce qui relève du stéréotype et de l'auto stéréotype, c'est ce que nous avons tenté de mettre en œuvre et d'évaluer.

Dans nos analyses de terrain, il nous est apparu que dans les classes, le travail sur la langue ou dans la langue cible se fait sans une réelle prise en compte des processus d'intériorisation des croyances et valeurs culturelles véhiculées par ces différents médias. Certains d'entre eux font partie des mass média – films grand public, sites officiels, journaux télévisés (en particulier par le biais de l'accord qui autorise les enseignants à utiliser les documents de la BBC) d'autres appartiennent au domaine de la diffusion privée – sites personnels, sites d'associations, blocs-notes (*blogs*), etc. Ces supports dits "authentiques" donnés, souvent sans réelle discrimination ou trouvés au hasard de recherches personnelles, comme base d'observation de la langue / culture en action posent la question des effets souterrains de la diffusion des valeurs et jugements de la sphère publique dans un contexte scolaire. En effet, si les documents multimédia sont bien des lieux de rencontre interculturels et multi

perspectivistes sur des objets et faits culturels, ceci rend extrêmement complexe la réception informée desdits documents authentiques. Nous faisons l'hypothèse que la gestion didactique de ces supports multimédia nécessite une stratégie de développement de compétences culturelles, en particulier d'une compétence de repérage des stéréotypes et lieux communs dans le discours multimédiatique, et, de façon plus large, nous souhaitons explorer la compétence doxale ([Sarfati05] : 109-110), définie en partie comme "*l'aptitude des apprenants à sélectionner et à identifier – à la production comme à la réception – les lieux communs afférents à une situation langagière donnée*".

2. Le dispositif didactique

Pour observer les processus cognitifs en jeu, nous avons mis en place un protocole didactique utilisant plusieurs types de supports multimédia, basé sur des tâches, en alternance individuelles et collectives, libres et contraintes. L'analyse que nous allons présenter ici vise à évaluer ce dispositif didactique conçu comme une problématisation de la relation de l'apprenant à la culture étrangère. En effet, nous cherchons les moyens de complexifier la perception du fait social chez les apprenants de langues. Sans une prise en compte de cette dimension, l'effet de ressassement médiatique renforce les stéréotypes ([Aden04a] : 255-267).

Notre hypothèse de départ est la suivante : la construction de cours de langues à partir d'une thématique culturelle induit une démarche projective. Sans guidage, l'apprenant perçoit l'autre au travers de ses propres filtres émotifs, culturels, cognitifs. Il est donc nécessaire de poser la question des décalages entre les univers de référence culturels des documents multimédia étudiés en classe et les univers culturels individuels et pluriels des apprenants. Par ailleurs, l'enseignant ne peut pas faire l'hypothèse d'un savoir partagé et prêter à ses élèves ses propres normes culturelles, d'où la nécessité de clarifier les codes de lecture au départ, ce qui induit un travail d'aller-retour entre culture cible et culture source. Dans ces conditions, nous posons les questions suivantes.

- Comment l'environnement culturel extérieur perçu au travers des documents multimédia se constitue-t-il en environnement intérieur pour les apprenants en milieu exolingue ?
- Dans quelles limites, une approche multi perspective peut-elle faire évoluer les stéréotypes des élèves ?
- Quels sont les indices observables dans le discours des élèves d'une restructuration et réorganisation de leurs stéréotypes ?

Dans ce travail, l'identité est le lieu de rencontre de l'individuel et du social [Cain91], elle se construit à partir des perceptions, de l'expérience personnelle et sociale. L'identité, interface entre intérieur et extérieur, est en perpétuelle construction puisque l'individu est en interaction permanente avec son environnement. Nous voulons mettre en évidence et caractériser un spectre d'effets induits par un dispositif qui s'est donné comme objectif d'amener les apprenants en langues à sortir d'une vision ethnocentrée sur un thème en particulier. Nous

partons de l'hypothèse que le passage par l'auto stéréotype est un moyen de développer une attitude d'empathie tout en complexifiant la vision de soi dans son milieu social ([Russell04] ; [MorganGrimshaw05] ; [CainMurphy96]), ce qui constitue une base à la construction identitaire sociale pluriculturelle.

Nous avons choisi de faire une expérimentation à partir du thème des variations culturelles du repas en famille en comparant la façon dont se déroulent les repas dans des fictions et séries américaines et la façon dont ils se déroulent en France. Notre analyse s'appuie sur la perception et la représentation et s'établit donc dans une lecture symbolique de réalités plurielles.

Ce thème nous est apparu pertinent pour plusieurs raisons et en premier lieu parce que les pratiques alimentaires sont des matrices d'identité sociale qui témoignent de la structuration des liens entre les individus.

Dans notre dispositif, les élèves sont mis face à une tâche qui suppose un décodage culturel d'un groupe social qui leur est étranger : des Américains. La première étape est une observation guidée collective d'une séquence filmique qui décrit un repas dans une famille atypique aux États-Unis. Nous avons décrit la façon dont s'opère la construction sémantique de séquences filmiques en classe [Aden04b]. Les élèves décodent les univers éloignés à l'aune de leurs univers de référence propres, ils portent un jugement de valeur par rapport à ce qu'ils perçoivent comme la "normalité" et leurs jugements s'établissent sur l'*a priori* doxal de la réception. La doxa est définie par Bouthoul (1966, cité par [Sarfati05] : 96) comme "*l'ensemble des jugements qui font l'objet de croyance pour des individus composant une société*" et dont les apprenants ne sont pas conscients. En l'occurrence, ils partent des stéréotypes qu'ils ont sur la façon de s'alimenter aux États-Unis. Nous avons d'abord fait émerger ces stéréotypes en amont de la séquence, puis nous avons sélectionné un extrait de film américain^[2] qui vient contredire ces stéréotypes. Une comparaison entre les habitudes familiales singulières du film et les leurs conduit les élèves à voir autant de pluriel dans leur propre groupe social que de similitudes avec le groupe étranger. Ceci permet d'installer une zone d'incertitude ou zone de questionnement dans laquelle les stéréotypes sont susceptibles de se transformer. Nous voyons ici une application pratique de la théorie du noyau central des représentations ([Abric94] : 79) selon laquelle les sujets organisent leurs perceptions à partir d'un système central ou "*noyau dur*" qui est le siège des stéréotypes. Ce système de croyances intériorisées est en interaction avec les réalités extérieures au moyen d'un système périphérique qui "*autorise des modulations individualisées*". C'est cette capacité à modifier ses représentations à l'aide d'un guidage didactique que nous allons tenter d'évaluer. Une fois le questionnement suscité, nous demandons aux élèves de faire un rapprochement avec les séries américaines qu'ils ont l'habitude de regarder chez eux. L'introduction de la variété des styles et des époques – nous trouvons notamment : *Notre belle famille* ; *Sept à la maison* ; *Malcolm* ; *Le prince de Bel Air* ou *La petite maison dans la prairie* – les amènent à repérer certains invariants et à prendre la mesure de la nature simplificatrice et arbitraire des stéréotypes et des auto stéréotypes. Il n'est cependant pas suffisant de démonter le stéréotype

du point de vue de sa nature simplificatrice qui se satisfait de jugements sans explications. Il est également important de prendre en considération le fait que le processus de construction des stéréotypes est lié au phénomène de projection tel que défini par Giddens (cité par [MorganGrimshaw05]) comme le fait d'attribuer à l'autre, de façon inconsciente, ses propres désirs et caractéristiques (1993 : 257). Dikotter ([Dikotter92] : 44) a aussi montré que les individus essaient souvent d'attribuer aux *outsiders* leurs propres comportements inacceptables. La démarche décrite dans le tableau ci-dessous a pour but de mettre en évidence les écarts entre les normes que les apprenants tiennent pour "naturelles" et la nature complexe du fonctionnement des normes qui se dévoile aux apprenants au travers des tâches du dispositif.

<p>Étape 1 - Convocation des stéréotypes sur le groupe qui va être étudié</p> <p>Question introspective : <i>"Quelles sont, selon vous, les différences et similitudes entre un repas chez vous et dans une famille américaine ?"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Repérage des valeurs sociales (univers de croyance) • Repérage des éléments qui incarnent ces valeurs (éléments concrets, réels et imaginaires) 	<p><i>Travail individuel</i></p>
<p>Étape 2 - Focalisation collective sur la culture cible au travers d'un extrait de film américain atypique</p> <p>Question de repérage : <i>"Quelles sont les règles dans cette famille américaine ? Comparez avec les règles chez vous."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Élaboration des traits communs et différenciés du soi et de l'autre à partir d'un repérage en classe • Émergence des différences internes au groupe classe 	<p><i>Utilisation du vidéo-projecteur pour un travail sur l'extrait filmique</i></p> <p><i>Confrontation des cultures endogène et exogène</i></p>
<p>Étape 3 - Focalisation individuelle sur la culture cible</p> <p>Question d'exploration : <i>"Choisis une des séries américaines que tu aimes et compare la façon dont se passent les repas dans cette série et dans l'extrait vu en classe. Prépare-toi à informer les autres sur ce qui est caractéristique de ces familles."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience des traits communs et différenciés des autres entre eux et entre soi et les autres • Prise de conscience de la différence de perception des sujets du même groupe 	<p><i>Exploration de l'univers multimédiatique personnel</i></p> <p><i>Puis confrontation collective des univers de sens</i></p> <p><i>Repérage d'invariants et de différenciations</i></p>

<p>Étape 4 - Découverte du contexte culturel étendu et de l'intentionnalité</p> <p><i>Questions de repérage contextuel élargi :</i> <i>"Qu'est-ce qui est typiquement américain dans la famille montrée dans le film ? Pourquoi le réalisateur la dépeint-il comme cela ? Qu'y a-t-il de commun entre cette vision du repas en famille et celles que nous avons étudiées ?"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construction du contexte à partir de repérages sur l'intentionnalité des réalisateurs 	<p><i>Cyberenquête sur le film de Spike Lee</i> <i>Travail collaboratif</i> <i>Recherches différenciées sur l'auteur et sa filmographie, etc.</i> <i>Co-construction du contexte</i> <i>Comparaison avec les univers de croyance repérés au début</i></p>
<p>Étape 5 - Lien avec l'univers personnel</p> <p>Recherche libre. Thèmes suggérés : <i>"saying grace" ; "table manners"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Complexification de la vision du groupe cible • Repérages des variations et des universaux 	<p><i>Recherche libre d'images et / ou textes sur les grands thèmes repérés</i> <i>Mise en commun et synthèse</i></p>
<p>Étape 6 - Évaluation : Nouvelle convocation des stéréotypes</p> <p><i>"Quelles sont, selon vous, les différences et similitudes entre un repas de famille aux EU et en France ?"</i></p>		

Tableau 1 – Le dispositif didactique.

Ce thème du repas comme vecteur des relations familiales nous permet d'interroger l'identité culturelle des apprenants du point de vue de la représentation des valeurs sociales^[3], et nous dirons un mot sur le choix des supports en lien avec le thème, qui se justifie par trois éléments.

- Le cinéma et les séries télévisées sont, par excellence, un lieu de vulgarisation des idéologies sociales. La doxa se retrouve aussi dans les images et leur traitement et leur corrélation avec les images.

L'analogie des topoï mis en œuvre, assure, renforce la conformité du texte et des images qui l'accompagnent, d'où l'indigeste redondance dont abusent les genres multimédia comme le feuilleton télévisuel. [Rastier04]

Si l'extrait filmique étudié en classe est abordé en version originale, les films et séries que regardent les élèves en dehors de l'institution sont doublés en français ce qui ajoute un élément

de brouillage culturel. En effet, les repérages et l'interprétation des normes et valeurs sont organisés au travers de prises d'indices sur les situations, les attitudes et comportements des familles observées, mais les traductions tentent toujours de réduire les écarts culturels pour rendre familières les références langagières qui n'appartiennent pas à l'univers culturel français. C'est pourquoi il nous a semblé fondamental d'intégrer à ce dispositif les séries télévisées qui font partie de l'univers quotidien des élèves. On peut faire l'hypothèse que cette proximité avec les fictions construit partiellement leur propre univers de référence sur la culture exogène ou bien qu'elle influe de façon souterraine et accessoirement sur leur propre développement identitaire. Ce qui est en jeu, de façon systémique c'est la construction de soi au travers de la perception de l'autre culture en tant qu'*outsider* – ce sont des Américains – et en tant qu'*insider* – par l'identification et la projection sur lesquelles se fonde ce type de communication. Ainsi, dans notre analyse, nous avons vérifié qu'une "*identité collective*" française [Russell04] se dessine en creux des normes négatives prêtées à l'autre groupe.

- Nous sommes partie du postulat que **l'élève n'est pas un spectateur passif**, même lorsqu'il surfe sur Internet ou regarde un film sans activité programmée par l'enseignant. En effet, il n'existe pas de passivité neuronale dans l'absolu, par contre, l'action didactique peut favoriser la prise de conscience de la sélectivité de la perception et de la relativité des normes sociales. Les élèves interprètent les histoires des films en fonction de leur histoire propre. Plusieurs filtres opèrent lors de la perception, de l'encodage et du rappel mémoriel. Le choix de l'étude d'extraits filmiques est d'autant plus intéressant que la narration filmique passe prioritairement par le canal de l'émotion, phénomène inconscient à la base du sentiment identitaire. Les images médiatiques sont de type hédoniste, liées au plaisir de la consommation, ou de type identitaire, c'est-à-dire liées aux discours tribaux qui permettent de se reconnaître dans tel ou tel univers, émission et de se sentir membre d'un groupe social. En ce sens, aider les élèves à repérer les valeurs perçues comme proches ou éloignées de leurs univers, devrait aiguïser leur regard réflexif sur les stéréotypes que ces images médiatiques véhiculent et la façon dont elles reflètent les valeurs du contexte socioculturel dans lequel et pour lequel elles ont été produites.

L'image télévisuelle est "une caisse de résonance" du discours social intériorisé, un observatoire socioculturel de nos modes de pensées collectifs, une machine à stéréotypes. ([Joly02] : 171)

La structure narrative, le traitement du thème sont des modes de construction mentale collectivement partagés. Il est donc possible de repérer du stéréotype dans le fond et dans la forme de ces messages.

- Les productions filmiques et télévisuelles permettent de mettre au jour la représentation qu'une culture produit sur elle-même au travers :

- de l'accès aux faits sociaux (faits de culture) ;

- du repérage des enjeux internes au groupe social ;
- de l'identification de la place de ce groupe dans l'espace social où il s'inscrit.

Dans le dispositif que nous avons mis en place, nous n'avons fait aucun travail métacognitif sur l'aspect culturel des extraits filmiques étudiés, mais nous avons conçu une progression de tâches dans la langue d'étude qui induit une prise de conscience. Il s'organise en plusieurs étapes que nous pouvons regrouper autour de ces axes : prise de conscience des différentes échelles de valeur qui distinguent les groupes sociaux ; mise en contradiction des représentations ; élucidation des règles du jeu de cet autre groupe social ; prise de conscience que l'on lit les règles des autres à partir de son propre système de codage ; prise de conscience de la légitimité relative de ces règles.

3. Analyses sémantiques croisées : les théories de référence

Le choix de nos référents théoriques est lié au but que nous nous sommes fixé : la recherche d'observables illustrant la façon dont les élèves, membres d'un groupe pluriculturel élaborent et transforment une image normative de l'Autre en relation avec l'image de Soi. Nous convoquons deux champs théoriques : la psychologie sociale et en particulier l'ego-écologie [ZavalloniLGuerin87] ; la linguistique topique [Sarfati96].

Dans notre protocole général, nous analysons plusieurs formes de discours d'élèves, mais pour l'étude qui concerne cet article, nous nous focaliserons sur l'analyse sémantique des réponses des élèves à la même question sur leur perception au début et à la fin du scénario didactique (étapes 1 et 6 du tableau 1). Nous avons donc travaillé sur un corpus écrit dans lequel nous faisons un repérage des lieux communs et des marqueurs linguistiques qui les délimitent et nous y avons recherché les traces discursives des univers symboliques avant la mise en œuvre de la séquence et les univers symboliques reconstruits à la fin. Dans cette analyse, le degré d'interprétation ne se mesure pas à partir de la réalité extérieure mais est analysé de l'intérieur à partir de l'actualisation de la parole des élèves. Nous nous intéressons ici à la cohésion normative interne du discours des élèves et à sa dynamique à partir d'un axe psychosociologique et nous avons choisi pour cet aspect l'outil d'analyse développé par Zavalloni et Louis-Guérin [ZavalloniLGuerin87] : l'ego-écologie.

Nous avons opéré un repérage de surface des éléments linguistiques qui caractérisent la doxa à l'aide du logiciel *Tropes* [AceticNd]. Pour [Rastier04], la doxa peut se décrire dans le lexique et la morphosyntaxe, elle ne possède pas de marques particulières. Il note que la langue reflète plusieurs doxa et en est le lieu d'affrontement. Nous verrons au travers de notre corpus qu'elle se constitue entre les mots, dans la relation des mots entre eux et par opposition sémantique.

4. Analyse du premier relevé

4.1. Le répertoire sémantique initial de la classe

Zavalloni et Guérin [ZavalloniLGuerin87] proposent un outil d'analyse permettant de reconstituer le répertoire sémantique des sujets à un moment donné. Tout sujet est inscrit dans un "*imaginaire social*", réseau de significations propres à une évolution socio-historique, tout sujet est ainsi affilié à différents groupes sociaux qui constituent une "*matrice sociale*", un environnement culturel symbolique dans lequel il se situe par rapport aux autres et à la société. La représentation qu'il se fait de lui-même dans son environnement social constitue son "*identité sociale subjective*".

Nous avons procédé au recueil des représentations primaires à partir d'un corpus écrit qui permet d'entrer dans le système de signification privé des sujets selon les étapes proposées par Zavalloni et Guérin.

- Obtenir les représentations sous forme de courtes phrases ou de mots.
- Éclaircir l'origine et le sens des représentations.
- Éclaircir les référents implicites (groupes, personnes auxquels les représentations renvoient).
- Déterminer le degré d'actualisation des représentations : s'appliquent ou pas à soi.
- Déterminer la valeur positive, négative ou neutre de la représentation.

Nous obtenons ainsi un répertoire sémantique établi à partir des mots ou groupes de mots apparemment de portée cognitive faible mais dont l'analyse contextuelle montre que les mots choisis par les sujets symbolisent un réseau identitaire qui découpe le champ social en champs valorisés et dévalorisés chez les autres et chez soi. En effet, ces mots donnent accès à l'environnement intérieur des apprenants. Les expériences, images, idées que les sujets rencontrent sont filtrés et émergent sous une forme verbale qui reflète les lieux communs. Les éléments qui réapparaissent en surface constituent une trame identitaire.

Nous n'avons pas procédé à un recueil des répertoires sémantiques individuels mais nous avons établi un répertoire sémantique de la classe en tant qu'entité sociale constituée^[4], ceci nous permet de dégager un système normatif. Les apprenants convoquent les propositions qu'ils tiennent pour vraies et se dessine un univers de croyance qui repose sur des lieux communs non explicités.

Aspect de soi valorisé	Aspects de l'autre valorisés
Lié aux qualités intrinsèques du groupe "les Français" Ils mangent équilibré, des aliments sains. Ils maîtrisent leur comportement alimentaire. 24 occurrences	Différenciation positive, désirable : Ouverture, dynamisme, convivialité : culture du dehors 4 occurrences
Aspect de soi dévalorisé	Aspect de l'autre dévalorisés
Les Français peuvent aussi avoir de mauvaises pratiques alimentaires liées au mode de vie urbain contemporain. Les mauvaises pratiques alimentaires ne sont pas assumées et la faute est rejetée sur la pénétration du mode de vie américain et la mondialisation. 6 occurrences	Les Américains ont un comportement alimentaire très déséquilibré : aliments malsains / obésité / irrégularité. Monotonie alimentaire Lien santé / alimentation 77 occurrences

Tableau 2 – Répertoire sémantique de départ.

D'un point de vue qualitatif, nous notons une dissociation radicale entre le groupe "les Français" et le groupe "les Américains", très largement dévalorisé. En termes quantitatifs, c'est la dévalorisation de l'autre qui est mise en avant : 77 occurrences pour "les Américains" contre 24 occurrences concernant le groupe "les Français", soit trois fois plus d'items sur les aspects dévalorisés de l'autre. Nous voyons clairement que les élèves s'attribuent les qualités qui s'inscrivent en creux des défauts attribués au groupe "étranger". Zavalloni et Guérin proposent d'analyser les stéréotypes, non pas du point de vue de la psychologie traditionnelle, mais comme

'des entités multifonctionnelles' qui servent à découper le champ social en ensembles valorisés et dévalorisés et, en même temps, expriment les caractéristiques essentielles que la personne assimile au soi et celle dont elle se dissocie, le 'non-soi'. [ZavalloniLGuerin87]

Les élèves français se voient comme appartenant à un groupe social qui valorise la nourriture équilibrée, la santé et la maîtrise de soi (auto stéréotype) et attribuent aux Américains un comportement inacceptable. Nous retrouvons ici le phénomène de projection sur l'*outsider* des éléments socialement dévalorisants et / ou inacceptables [Dikotter92]. Dans de rares cas, des élèves attestent d'un mauvais comportement alimentaire chez les Français (six occurrences) mais elles sont attribuées à l'*outsider* : ici, l'influence néfaste du mode de vie américain (voir annexe 1). Nous devons prendre en compte le contexte socioculturel de l'établissement scolaire situé dans une zone défavorisée de Seine Saint Denis avec un fort taux d'élèves dont les familles sont issues de l'immigration et qui forment un groupe pluriculturel.

Les connotations négatives témoignent de jugements de valeur forts sur l'influence négative

de la société américaine sur la société française.

"Avec la mondialisation, les Américains **ramènent la décadence.**"

"Ils mangent **comme des porcs.**"

"Ils mangent de la **viande transgénique.**"

"On mange **à l'arrache** comme les Américains."

"Ils **ingurgitent** des *fast food.*"

"Ils sont **sans arrêt** en train de manger."

"La France ressemble de plus en plus à l'Amérique."

Il est nécessaire de rappeler qu'au moment de l'entrée des troupes américaines en Irak, cet établissement, comme certains autres du département, ont manifesté de façon très vive leur hostilité à l'action américaine, vécue comme une agression contre le monde musulman alors qu'une large proportion des élèves sont issus de familles musulmanes. On peut penser que si l'amalgame entre monde arabe et monde musulman n'est pas traité à l'intérieur des disciplines, le sentiment de frustration sociale trouve des terrains d'expression non contrôlés.

- Le découpage du champ sémantique se fait à partir des univers de références en lien avec des thématiques récurrentes chez tous les élèves. Dans le premier répertoire, nous relevons les thématiques suivantes :

- le type d'aliments et les goûts ;
- la santé et l'image de soi ;
- les horaires et le rythme des repas ;
- les liens familiaux ;
- l'expression religieuse.

- Sur les 109 occurrences, une seule témoigne d'un lien de causalité et montre ainsi un avis argumenté :

"Les habitudes des Américains sont similaire à la France **car ce sont des pays riches**"

Les 108 autres, reflètent des représentations intériorisées qui vont de soi et n'ont pas besoin de rationalisation pour être perçues et énoncées comme vraies pour les locuteurs, elles relèvent bien du stéréotype.

Pour conclure sur ces premiers repérages, il faut remarquer que, bien que se dessine un répertoire sémantique caractéristique du groupe classe à ce moment précis du relevé, nous trouvons une hétérogénéité constitutive au groupe. En effet, l'expression du similaire et du différent se fait sur un continuum qui va du recouvrement total à la différence absolue dans des cas isolés et ceci sur l'ensemble des thèmes relevé plus haut. Ainsi, quelques élèves peuvent dire qu'il n'y a aucune différence dans le type d'aliments que l'on trouve aux États-Unis et en France alors que d'autres affirment que tout est complètement différent.

4.2. Analyse sémantique Tropes (1)

L'analyse sémantique du discours, obtenue à l'aide du logiciel *Tropes* [AceticNd], apporte des indices complémentaires pour interpréter le répertoire sémantique de départ. Les éléments de surface qui apparaissent significatifs sont les suivants.

4.2.1. Lexique

Sur les 109 occurrences, la majorité des élèves associent "repas de famille" aux aliments "Fast-food / sandwich / MacDonald" (30) suivi du type de repas (19) viennent ensuite deux champs privilégiés : famille et santé.

Dans la catégorie "repas" les élèves mentionnent uniquement petit déjeuner et *fast food* (5) et de façon épisodique les restaurants. On peut se poser la question de la prédominance du petit déjeuner cité majoritairement pour caractériser les repas.

La catégorie viande est significative dans ce premier répertoire, elle mentionne uniquement la viande de porc (bacon, jambon) et les occurrences "ils mangent comme des porcs" et "chez moi je ne mange pas de porc, je mange halal" qui reflètent une constante culturelle à l'intérieur de ce groupe. Dans un test du même protocole fait six mois auparavant, nous avons obtenu un répertoire ne faisant pas du tout apparaître ce trait en lien avec un aliment perçu comme appartenant aux interdits religieux. Cette catégorie "porc" reflète un interdit culturel pour les élèves issus de familles musulmanes et le fait de le mentionner reflète l'importance de la dimension religieuse dans le système de valeur des élèves et renvoie également à notre remarque faite plus haut sur le lien avec le milieu socioculturel.

Les occurrences "obèse" ; "gras" ; "pas équilibré" reflètent une vision très univoque de ce groupe.

4.2.2. Syntaxe

L'expression des lieux communs se caractérise par :

- la très forte modalisation : l'intensité 68 %, "beaucoup, beaucoup plus, beaucoup mieux, très, totalement, presque tous" ;
- de nombreuses formes négatives "ne pas" (16 %) : on définit l'Autre par ce qu'il n'est

Au niveau quantitatif, l'équilibre du répertoire est considérablement modifié.

Il y a un recentrement sur la vision que l'on a de soi-même en tant que groupe social. Nous notons beaucoup plus d'occurrences relatives à l'aspect de soi valorisé (23 contre 16), et une baisse significative de 2/3 des occurrences mettant en avant l'aspect dévalorisé de l'autre. Il s'est opéré un lissage, une réduction de l'écart entre l'Autre et le Soi.

Les aspects valorisés de l'autre sont de nature différente. Avant la séquence, les élèves mettaient en avant le dynamisme et l'ouverture, mais au terme de la séquence, ils valorisent la qualité des relations familiales et le respect religieux.

La perception que les Américains mangent plus gras, moins équilibré, sucré, etc. persiste mais est considérablement réduite (16 occurrences contre 77).

De nouvelles catégories apparaissent.

- Le lien familial : attitude d'ouverture, dialogue et partage sur la vie intime.
- Les règles qui régissent le lien familial : ce que l'on a le droit et pas le droit de faire.
- La télévision comme ersatz de communication.
- Les pratiques religieuses liées au repas.

Mais c'est au niveau qualitatif que cette nouvelle configuration du répertoire final est remarquable (voir annexe 2). Ce qui est associé à "repas de famille" n'est plus représenté par les aliments et les habitudes alimentaires mais par la nature des relations et les interactions sociales associées à ce moment vu comme un temps de dialogue privilégié.

Par ailleurs, il faut noter une perception de la similitude entre soi et l'étranger sur les thèmes de la qualité de la nourriture (elle est aussi équilibrée) : du lien familial (le repas est un lieu de communication) et des rythmes des repas similaires (31 occurrences sur 149).

Un pôle sur les différences comportementales ressort très nettement alors qu'il n'était pas du tout mentionné au départ. Il s'agit, de façon plus précise, des interdits liés à l'éducation.

5.1.1. Surgénéralisation

Cette catégorie fait apparaître des surgénéralisations sur les comportements sociaux liés au repas. Ce qui est permis dans une famille en France est instancié comme s'il s'agissait d'une généralité alors qu'il s'agit toujours d'une expérience familiale des apprenants. À titre d'exemple, regardons ces items.

<p>On peut regarder la télé, eux n'ont pas le droit Ils ne regardent pas la télé Nous mangeons devant la télé</p>	<p>Nous n'avons pas le droit de regarder la télé Ils regardent la télé pendant qu'ils mangent et pas nous Peu d'Américains regardent la télé en mangeant mais c'est courant en France</p>
---	---

Nous voyons que chaque élève prend son expérience personnelle comme seule et unique référence et que ce qui est vrai pour un élève français peut être complètement erroné pour un autre. Ainsi nous obtenons des différenciations qui attestent de la complexification de la vision de soi et qui sont une voie pour explorer les singularismes constitutifs de l'identité collective. Il y a un phénomène d'individualisation des instanciations. Les élèves parlent de "chez moi", "chez nous", "chez les Turcs", ce qui atteste d'un décrochement identitaire par rapport à l'impersonnel du "nous, on" et, *a fortiori*, est en décalage avec les généralisations sur le mondialisme et l'évocation perceptible de l'anti-américanisme du premier répertoire, qui disparaît.

5.1.2. Syllogisme

Dans pratiquement toutes les fictions mentionnées en classe, les familles américaines possèdent un chien comme animal familier. L'animal familier devient, lors de la mise en commun, un invariant sémiotique puisqu'il se retrouve dans pratiquement toutes les séries télévisées. Notons que sur les sites gouvernementaux américains, on présente les familles des présidents avec leurs chiens ou chats, on propose même des "quiz" aux jeunes élèves américains sur les noms et races des animaux.

De la même façon que l'animal familier, il semble que le poste de télévision soit une sorte de totem associé à la famille, il apparaît peut-être comme un élément de conformité à une certaine catégorie sociale et nous obtenons un raisonnement qui se résume de façon limpide par ces citations : "Ils ont un chien" donc "les familles américaines possèdent toutes des chiens !"

Ainsi se dessine une famille médiatique prototypique, avec ses invariants totémiques : la télé, la bénédiction, le mouvement, la discussion, l'animal domestique qui va se stabiliser en un nouveau niveau de stéréotypie.

5.1.3. Observation réflexive

Toutes ces remarques d'élèves se font dans une dialectique qui renvoie en boomerang à une prise de conscience de ses propres valeurs et références.

- Le lien familial n'est pas aussi fort en France ("on ne mange jamais ensemble" ; "chez moi, les repas c'est pas la priorité"). De toute évidence, un questionnement personnel naît chez un grand nombre d'élèves en référence à la nature des relations familiales.

- Prise en charge des comportements jugés nocifs (on mange n'importe quoi...).
- Les règles de comportement sont différentes. On observe sur ce thème la même démarche que pour le relevé n°1 sur l'alimentation : projection sur l'*outsider* des éléments dévalorisants. Ainsi, le processus semble se déplacer sur d'autres éléments.

5.2. Analyse sémantique Tropes (2)

5.2.1. Lexique

- La famille constitue le champ le plus important de l'univers de référence (29).
- Apparition du champ des médias : la télé (7).
- Mise en valeur du champ relationnel : "ensemble" (5) ; "tout le monde" (6) ; "relation" (3) ; "confession" (2) ; "complicité" (1) ; "conversation" (1).
- Mise en relation entre termes : repas / famille (10).

5.2.2. Syntaxe

- Modélisation : intensité (49) 33,3 %. Cette catégorie syntaxique diminue de moitié, témoignant qu'il s'est opéré une forme de relativisation. Les affirmations ont perdu de leur force.
- Les formes négatives, quant à elles, doublent (29) de 30 % et s'appliquent surtout aux aspects dévalorisés du soi.
- La modélisation du lieu, pratiquement inexistante dans le premier répertoire, se renforce, ce que nous pouvons interpréter comme la manifestation d'une prise de conscience de son propre fonctionnement "chez nous, chez moi on fait, il y a..." (11 occurrences).
- Le très grand nombre de modélisations du temps est lié à la pratique de la prière "avant" le repas (15).
- Les pronoms : "Ils" ; "les Américains", 31 occurrences contre 47 ; "On" + "nous", 73 occurrences contre 22 (le terme "les Français" a disparu) ; "Je", 10 occurrences contre 4.

L'utilisation des pronoms confirme l'hypothèse que ce travail a eu un effet de glissement du stéréotype à la singularisation des situations.

5.3. Le principe de réversibilité identitaire

Le bien manger, la tradition, l'équilibre, la convivialité et le dialogue familial sont des valeurs qui correspondent à un auto stéréotype du "*Français*" tel que défini par [Russell04], les élèves évoquent une identité collective à connotation positive qui contient leurs identités

individuelles. Dans une société où l'on connaît l'engouement social des jeunes Français pour les sodas, les pizzas et la télévision et l'inquiétude des services de santé et des éducateurs quant à l'accroissement de l'obésité due à une mauvaise alimentation chez les enfants français, cette vision idéalisée de soi en tant que Français a de quoi étonner. Elle nous rappelle que dans le traitement des stéréotypes, il faut également prendre en considération le phénomène de réversibilité de l'identité sociale. En effet, dans la première étape, les élèves se sont définis en s'identifiant au groupe social auquel ils s'assimilent : "les Français" et en se dissociant du groupe des "Américains" mais le découpage du champ social en ensembles valorisés "nous mangeons des repas équilibrés" et en ensembles dévalorisés "Eux, mangent n'importe quand, des aliments trop gras et trop sucrés" n'apparaît plus aussi clairement lors de l'échange des expériences personnelles en classe. La réversibilité intervient entre le "nous" et le "je". En effet, les élèves eux-mêmes ne peuvent pas s'assimiler au groupe des Français en ceci qu'ils ne mangent pas de façon beaucoup plus équilibrée que ce qu'ils décrivent des autres, "les Américains". Le soi et le groupe sont solidaires mais le soi, qui prend son origine dans le groupe, négocie ensuite ses propres caractéristiques et disparaît derrière le groupe et ses valeurs affichées, cela peut être lu comme un moyen de déréaliser l'acte personnel surtout si le poids psychologique, voire moral, est important. Les élèves peuvent accéder à la prise de conscience de cette réversibilité qui amène à une relativisation des représentations de soi au sein de son groupe social d'appartenance.

Faire cet exercice en classe et apprendre à dire "je" de façon authentique est un premier pas vers une connaissance de soi, c'est entrer dans cet espace intra subjectif, constitué de stéréotypes qui échappent à la cognition mais qui sont la base sur laquelle va se faire la réception de l'extrait filmique, c'est aussi donner l'opportunité de comprendre que le découpage du champ social en éléments valorisés et dévalorisés est subjectif.

Nous voyons que, bien évidemment, toutes ces valeurs culturelles d'arrière-plan se retrouvent dans le film, sont en fait un artefact du réalisateur, Spike Lee, qui cherche à dénoncer la vision stéréotypée de la famille noire, pauvre, monoparentale en lui prêtant les valeurs traditionnelles d'une famille new-yorkaise blanche de classe moyenne. Il a donc sciemment réduit la distance entre les représentations et les Américains du film n'ont pas grand-chose à voir avec ceux décrits par la classe, mais si ces différents niveaux de représentation ne sont pas posés en questionnement dans le scénario didactique, il y a très peu de chance que les élèves y réfléchissent eux-mêmes.

6. Conclusion

L'agencement des tâches et des supports que nous avons mis en œuvre a permis une restructuration des répertoires des élèves. Ces derniers ont pris une distance par rapport aux stéréotypes énoncés au départ et ont pu se décentrer d'une perception de la situation dans laquelle ils projetaient tous les aspects négatifs sur les autres. Ils ont repéré les normes et valeurs au moyen de prises d'indices dans la langue étrangère ; ils ont fait le lien avec leurs propres univers de référence. Ils ont trouvé, au moyen des recherches sur Internet, des

éléments liés aux intentionnalités des discours, par exemple la valeur autobiographique du film de Spike Lee et des schémas explicatifs sur ses choix et les valeurs qui les sous-tendent. Il s'est opéré une élucidation des traits communs et différenciés du soi et de l'autre. La mise en œuvre a entraîné une prise de conscience sur le fait que les normes dans le film, sont, contre toute attente, plus proches d'un scénario social communément accepté en France que ce que les élèves avaient imaginé sur "les Américains". Enfin, la perception, au travers des fictions filmiques, des repas de famille révèle l'intimité des liens sociaux, la relativité des règles édictées et les autres formes périphériques de la communication témoignent du repas comme lieu hautement symbolique de l'identité sociale, il y a bien eu une complexification de la perception.

Mais si les représentations ont changé par rapport au répertoire préliminaire, nous constatons néanmoins qu'il n'y a aucune évolution dans la rationalisation du fait de culture. Dans le deuxième répertoire, comme dans le premier, une seule occurrence témoigne d'un lien de causalité et dénote un avis argumenté : France et États-Unis sont des pays riches c'est la raison pour laquelle les repas sont équilibrés. Cela nous amène à penser que si le dispositif, tel que nous l'avons expérimenté, amène une modification des représentations, il ne suscite pas pour autant une prise de conscience qui conduirait les élèves à se questionner sur les causes ou les conséquences de ces perceptions. Deyrich [Deyrich05] fait un constat approchant sur une recherche portant sur une population d'enseignants en formation à qui elle a confié une tâche de recherche sur Internet. Si ces adultes ont pris conscience de l'indissociabilité de la langue et de la culture, elle note que "*seule une minorité est parvenue à une problématisation personnalisée d'un ensemble de données culturelles*". Il semble qu'il faille associer une approche métacognitive à ce dispositif si l'on souhaite atteindre le but fixé au départ, c'est-à-dire la prise de conscience des mécanismes qui sous-tendent la construction des stéréotypes dans le traitement du fait culturel dans la classe de langue, *a fortiori* avec un public d'enseignants de langues en formation.

Les documents multimédia sont les vecteurs de la dissémination culturelle, à ce titre ils sont un enjeu des pouvoirs économiques et politiques et il convient de rester lucide sur l'impact des objets culturels que nous utilisons en éducation et en formation. Les logiques économiques, artistiques et éducatives sont fort complexes et il nous semble qu'il est prudent de se démarquer d'une recherche des universaux dans les discours que nous utilisons en classe pour tenter d'amener les élèves à repérer les variations sur des thèmes socioculturels et historiques stables. Le type de compétences et d'attitudes nécessaires au traitement de la dimension culturelle des langues se dessine mais leur entraînement pose encore bien des questions tant d'ordre cognitif qu'éthique. Morgan et Grimshaw [MorganGrimshaw05] rappellent cet élément fondamental.

Intercultural competence cannot be achieved as a definitive state. It must always be an ongoing process in which one struggles to come to terms with one's own preconceptions. For this reason, we would stress the crucial importance of encouraging participants to focus firmly on the process by which cultural myths

and stereotypes are generated and reproduced, as well as the reasons why this process occur.

Les programmes de langues invitent les enseignants à développer un esprit d'ouverture et de tolérance chez les apprenants, mais nous voyons que le travail sur les doxa et les stéréotypes ne va pas de soi. Naviguer, rechercher, être en contact, interagir à distance, en autonomie, se fait au travers de ces filtres culturels dont nous avons traité dans cet article et, nous le percevons, les outils et les procédures ne suffiront pas à naviguer entre collectif et individuel, encore faudra-t-il que les enseignants, dans leur rôle de médiateurs, acceptent de poser la question de l'axiologisation dans les usages des outils technologiques.

Références

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Bibliographie

[Abric94]

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

[Aden04a]

Aden, J. (2004a). "La Presse économique anglophone dans la formation professionnelle initiale". In Cain, A. (dir.). *Espace public et espace privé, enjeux et partage*. Paris : L'Harmattan. pp. 255-267.

[Aden04b]

Aden, J. (2004b). "Construction du sens et supports filmiques, guidage et autonomie en classe de langue". In Tardieu, C. & Pugibet, V. (dir.). *Langues et cultures, les TIC, enseignement et apprentissage*. Paris : Scéren-CNDP. pp. 135-145.

[Cain91]

Cain, A. (1991). "Stéréotypes culturels et construction de connaissances en civilisation". *Les langues modernes*, n° 2. pp.17-21.

[CainMurphy96]

Cain, A. & Murphy-Lejeune, E. (1996). "Apprivoiser les représentations de l'étranger ou de la nécessité d'être lucide en didactique des langues". In *Relations théorie / pratique dans la formation des langues étrangères - Actes du 4ème colloque Acedle, novembre 1995*. pp. 99-122.

[Deyrich05]

Deyrich, M.-C. (2005). "La recherche documentaire sur Internet dans la construction de compétences culturelles en langue étrangère". In *De Babel à la mondialisation - Actes du colloque Aldidac - CICC, mars 2005*. CNDP, CRDP Bourgogne. pp. 157-166.

[Dikotter92]

Dikotter, F. (1992). *The Discourse of Race in Modern China*. London : Hurst & Company.

[Holec79]

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du conseil de l'Europe.

[Joly02]

Joly, M. (2002). *L'image et son interprétation*. Paris : Nathan - VUEF.

[Martinon96]

Martinon, J.-P. (1996). "Sociologie de la culture". In *Encyclopaedia Universalis, tome 6*. Paris.

[MorganGrimshaw05]

Morgan, C. & Grimshaw, T. (2005). "Using a multicultural classroom to explore stereotypes". Communication au colloque "*Contenus culturels et didactique des langues*", 11 et 12 mars 2005 – Université de Cergy Pontoise.

[Moscovici98]

Moscovici, S. (1998). "Comment voit-on le monde ? Représentations sociales et réalité". *Sciences humaines*, n° 21, juin-juillet 1998. pp.11-13.

[Rastier04]

Rastier, F. (2004). "Doxa et lexique en corpus - pour une sémantique des 'idéologies'". In Pauchard, J. & Canon-Rogers, F. (dir.). *Actes des journées scientifiques en linguistique 2002-03*. Presses Universitaires de Reims, Cirlllep, n° 22. Consultable sur *Texto - Textes et culture* http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Doxa.html

[Russell04]

Russell, D. (2004). *Looking North: Northern England and the National Imagination*. Manchester : Manchester University Press.

[Sarfati96]

Sarfati, G.-E. (1996). "La sémantique : de l'énonciation au sens commun - Éléments pour une pragmatique topique". *Texto - Textes et culture*.

http://www.revue-texto.net/Inedits/Sarfati/Sarfati_Semantique.html

[Sarfati05]

Sarfati, G.-E. (2005). "La théorie linguistique du sens commun et l'idée de compétence topique". In *De Babel à la mondialisation - Actes du colloque Aldidac - CICC, mars 2005*. CNDP, CRDP Bourgogne. pp. 71-98.

[ZavalloniLGuerin87]

Zavalloni, M. & Louis-Guérin, C. (1987). "L'ego-écologie comme étude de l'interaction symbolique et imaginaire de soi et des autres". *Sociologie et société*, vol XIX, n° 2, octobre 1987. pp. 65-75.

Logiciels

[AceticNd]

Acetic (nd). *Tropes*.

<http://www.acetic.fr/tropes.htm>

Annexes

Annexe 1. Répertoire sémantique de départ

Aspects valorisés de soi	Aspects valorisés de l'autre
<p>En France on mange des céréales au petit déjeuner Chez moi je mange du halal et je ne mange pas de porc Les Français mangent des gâteaux, du couscous, des repas d'origine Kabyle En France, on mange plus sucré En France le petit déjeuner sucré</p> <p>En France on a des repas réguliers Les familles françaises mangent plus équilibré En France les repas sont équilibrés Chez moi, on mange des plats traditionnels et des repas équilibrés En France plus équilibré et plus sain Nous mangeons moins de matières grasses</p> <p>Nous faisons notre nourriture nous-mêmes</p> <p>On mange moins en France En France on mange moins</p> <p>On mange mieux</p> <p>On n'a pas beaucoup d'obèses</p> <p><i>En France et en Amérique nous mangeons en famille Comme nous ils mangent en famille ! Repas similaires, en famille Similitude : heure du repas Pas de différences Similitudes, le café, le jus d'orange et les toasts Les familles ressemblent aux familles françaises Similaire à la France car ce sont des pays riches</i></p>	<p><i>Ils mangent du bacon, des toasts et des œufs au petit déjeuner</i></p> <p>Les Américains vont beaucoup au restaurant En Amérique le repas est plus convivial En Amérique ils mangent en famille</p>
Aspects dévalorisés de soi	Aspects dévalorisés de l'autre

La France ressemble de plus en plus à l'Amérique

Les Français sont aussi de plus en plus obèses

Avec la mondialisation, les Américains ramènent la décadence

On mange à l'arrache comme les Américains

Beaucoup de fast food et de surgelés comme en France

Les Américains et les Français mangent des hamburgers

En Amérique les repas sont trop déséquilibrés

Les familles américaines ne mangent pas équilibré

En Amérique les repas sont gras et peu équilibrés

Les repas sont moins équilibrés

Leurs repas ne sont pas équilibrés

La nourriture n'est pas équilibrée

La nourriture n'est pas équilibrée

Ils mangent beaucoup plus gras

Ils mangent plus gras

Ils mangent gras

La nourriture est beaucoup plus grasse

Les Américains mangent gras

Repas plus calorique

Repas très lourd

Ils mangent beaucoup de hamburgers, frites, chips

Ils mangent tout et n'importe quoi

Ils mangent toujours la même chose

Ils mangent souvent en fast food

[Ingurgitent des fast food](#)

Les Américains mangent [beaucoup trop](#) de hamburger

Ils vont au Mc Donald

Ils mangent des fast food

Ils mangent beaucoup plus

Les Américains mangent beaucoup plus

Les Américains mangent plus que nous

Les Américains mangent beaucoup plus que nous et leurs repas sont rarement équilibrés

Les Américains mangent beaucoup et mal

Les Américains mangent toute la journée

[Sans arrêt en train de manger](#)

Ils mangent beaucoup par rapport à nous

Ils mangent à n'importe quelle heure de la journée

[Ils mangent comme des porcs](#)

Ils sont tous gros

Ils sont obèses

Il y a beaucoup d'obèses

En Amérique les adolescents sont presque tous obèses

Les Américains sont deux fois plus gourmands que les Français

En Amérique la nourriture n'est pas diététique

Ils mangent souvent n'importe quoi

Ils mangent des trucs gras

Les repas sont beaucoup plus gras qu'en France

Les repas américains sont très gras, très riches, pas équilibrés

Ils mangent au Mc Donald

Ils mangent trop de gras et trop salé

Les Américains ont une mauvaise nutrition

Mangent beaucoup de matières grasses

[Ils mangent de la viande transgénique](#)

	<p>Les Américains mangent beaucoup plus que les Français</p> <p><i>Ils n'ont pas l'air de manger équilibré</i></p> <p>Ils sont totalement différents de nous</p> <p>Différentes habitudes alimentaires</p> <p>On n'a pas les mêmes horaires de repas</p> <p>Les horaires des repas sont différents</p> <p>Différents horaires</p> <p>Les horaires sont différents</p> <p>Les traditions sont différentes</p> <p>En Amérique les repas irréguliers</p> <p>En Amérique les repas ne sont pas ponctuels</p> <p>Pas les mêmes repas</p> <p>Les repas sont toujours agités</p> <p>Les sujets de conversation différents</p> <p>En Amérique tout le monde doit être présent à table pour prier</p> <p>En Amérique, on prie avant de manger et on mange tous à la même heure</p> <p>Les Américains prient avant les repas</p> <p>Les goûts sont différents</p> <p>Pas les mêmes goûts</p> <p>En Amérique on mange du beurre de cacahuètes, du jambon le matin</p> <p>Croissants et corn flakes au petit déjeuner</p> <p>Le petit déjeuner est différent : porridge, toasts</p> <p>Le petit déjeuner américain est salé</p> <p>La nourriture est différente</p> <p>Ils mangent du bacon au petit déjeuner</p> <p>Ils boivent peu d'eau</p> <p>Ils boivent énormément de boissons très sucrées</p>
--	---

Annexe 2. Répertoire sémantique final

Similitudes	Différences
<p><i>Pas de différences</i></p> <p><i>pays riches donc repas équilibrés</i></p> <p><i>nous avons des repas équilibrés (x 6)</i></p> <p><i>nos repas sont équilibrés (x 2)</i></p> <p><i>les repas se font en famille (x10)</i></p> <p><i>tout le monde mange ensemble (x5)</i></p> <p><i>le dîner est le seul moment quotidien de réunion familiale</i></p> <p><i>le repas est un moment de discussion</i></p> <p><i>il y a autant de complicité là-bas et ici</i></p> <p><i>bonne ambiance des repas</i></p> <p><i>mêmes heures de repas</i></p> <p><i>les repas se déroulent comme ici</i></p>	<p>Les relations des parents et des enfants sont très différentes</p> <p>les parents sont stricts</p> <p>les parents sont autoritaires</p> <p>après le repas on fait la vaisselle</p> <p>on doit aider les parents</p> <p>on doit manger correctement</p> <p>on doit demander la permission pour sortir de table</p> <p>je mange la bouche ouverte</p> <p>on se dispute à table</p> <p>on se sert quand on a faim</p> <p>on se sert quand on veut</p> <p>on n'est pas obligés de se taire à table</p> <p>on n'est pas obligés de finir son assiette</p> <p>on a le droit de parler vulgairement</p>

Aspects valorisés de soi	Aspects valorisés de l'autre
<p>nos repas sont plus équilibrés (x 2) on mange plus équilibré on ne mange pas de pizzas contrairement aux Américains on mange moins on mange moins on ne mange pas les mêmes plats !dans ma famille, tout le monde aide à préparer le repas ou chacun prépare son repas</p> <p>pas de bruit pas de bruit on ne crie pas nos repas sont calmes (x 6) on est plus respectueux on ne s'insulte pas on ne parle pas de sa vie sentimentale à table</p> <p>on va moins au restaurant</p> <p>on ne prie pas avant de manger (x10) Chez nous on ne prie pas avant le repas on ne prie pas toujours Nous devons prier avant le repas Dans ma famille on prie avant les repas ils font plus la prière que nous avant de manger Chez nous on fait très peu la prière avant le repas (x 2) notre prière n'est pas aussi longue que la leur</p>	<p>les relations dans les familles américaines sont très fortes dans les familles américaines il y a beaucoup plus de confessions, ils parlent de leur vie sentimentale. les confessions autour de la table</p> <p>ils vont plus au restaurant</p> <p>ils sont religieux ils sont plus religieux et se soutiennent dans certaines séries</p>
Aspects dévalorisés de soi	Aspects dévalorisés de l'autre
<p>on ne mange pas tous ensemble (x 3) on ne mange jamais ensemble on ne mange pas toujours ensemble chez moi on ne mange pas en famille comme dans les films on ne mange ensemble qu'aux week-ends on mange ensemble dans les grandes occasions on ne mange pas toujours en famille chez moi on mange chacun de son côté chez moi les repas, ce n'est pas la priorité Chez moi il n'y a que mon père et ma mère qui mangent à table chez moi les relations pourraient être améliorées</p> <p>on ne mange pas pareil</p>	<p>ils ne mangent pas équilibré ils mangent beaucoup plus sucré ils mangent beaucoup plus sucré ils mangent beaucoup plus de gras ils mangent beaucoup plus de gras ils mangent plus ils mangent des choses différentes la composition du repas est différente les aliments sont servis dans un grand plat, chez les Turcs les plats sont déjà prêts dans des petites assiettes ils n'ont pas un bon régime alimentaire</p> <p>ils mangent plus de hamburgers et sandwiches que nous leurs petits déjeuners sont salés</p>

Les familles sont plus nombreuses qu'aux États-Unis

on ne mange pas les mêmes choses
pas autant de choses à table

Ils mangent peu par rapport aux turcs
ma mère déteste le gras

Il y a des aliments qu'on n'aime pas
on mange n'importe quoi à n'importe quel moment

on aime grignoter des choses sucrées
on adore ce qui est sucré

Nous consommons aussi des sandwiches et du fast-food

ils mangent des Mac Donald

ils mangent tout et n'importe quoi

ils mangent le maïs "en grappes" et nous en boîte

chez les Américains, c'est la mère qui prépare les repas

Notes

[1] Cet article est basé sur un dispositif élaboré et mis en œuvre en collaboration avec Philippe Lelong et Jean-François Morel, enseignants-formateurs langues-Tice à l'IUFM (institut universitaire de formation des maîtres) de Créteil.

[2] *Crooklyn* de Spike Lee, (1994), la séquence d'introduction du film.

[3] La première séquence de *Crooklyn* révèle des aspects transculturels d'un repas en famille (relations parents / enfants ; mari / femme ; fratrie ; famille / voisinage).

[4] Le corpus a été prélevé auprès de 51 élèves de secondes, répartis en deux groupes, au lycée Paul Éluard de St Denis entre le 22 avril et le 17 mai 2005. Les réponses de quatre élèves n'ont pas été prises en compte car ils n'avaient pas assisté intégralement à la séquence didactique. Nous avons obtenu 109 occurrences pour le premier répertoire.

À propos de l'auteur

Joëlle ADEN est maître de conférence en anglais, spécialisée en didactique des langues, responsable du collège langues et de la commission de la formation continue en anglais à l'IUFM de Créteil. Elle est la coordinatrice du groupe de recherche Aldidac (approche linguistique et didactique de la différence culturelle) au sein de l'équipe du CICC (EA 2529) à l'université de Cergy Pontoise.

Courriel : Joelle.Aden@lang.u-cergy.fr

Toile : <http://www.u-cergy.fr/rech/pages/aden/index.htm>

Adresse : IUFM de Créteil, 12 rue George Enesco, 94046 Créteil Cedex, France ou université de Cergy Pontoise, UFR Langues 33 Bd du Part, 95011 Cergy Pontoise, France.

Date de réception version 1 : août 2005 ; version finale : août 2006.

Référence de l'article :

Aden, J. (2006). "Évaluer l'impact des stéréotypes dans les supports multimédia". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 9, n° 1. pp. 103-128. http://alsic.u-strasbg.fr/v09/aden/alsic_v09_13-rec4.htm, mis en ligne le 15/12/2006.



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, décembre 2006