



HAL
open science

Compréhension sociale et comportements transculturels dans l'acquisition d'une langue additionnelle: cas du cycle collégial au Maroc.

CHDID DRISS

► **To cite this version:**

CHDID DRISS. Compréhension sociale et comportements transculturels dans l'acquisition d'une langue additionnelle: cas du cycle collégial au Maroc.. Sciences de l'Homme et Société. Université Ibn Tofail; Laboratoire langage et société, 2023. Français. NNT: . tel-04355736

HAL Id: tel-04355736

<https://hal.science/tel-04355736v1>

Submitted on 20 Dec 2023

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

FACULTÉ DES LANGUES, LETTRES ET ARTS FORMATION DOCTORALE : LANGAGE ET SOCIÉTÉ

THÈSE DE DOCTORAT

Présentée Par

M. Chdid Driss

Sous le thème

Compréhension sociale et comportements transculturels dans l'acquisition
d'une langue additionnelle : cas du cycle collégial au Maroc

Soutenue le 25/09/2023 devant le Jury composé de :

Nom et Prénom	Grade	Statut	Etablissement
Pr. Mohyedine BENLAKHDAR	PES	Président	Université Sidi Mohamed Ben Abdallah
Pr. Mostafa AGHZAFEN	PH	Rapporteur	FLLA université Ibn Tofail
Pr. Abdelhafid KADDOURI	PH	Rapporteur	Faculté pluridisciplinaire – Nador - Université Mohammed Premier
Pr. Hafsa BENZINA	PH	Rapporteur	FSR-université Mohammed V
Pr. Driss LOUIZ	PH	Examineur	FLLA-université Ibn Tofail
Pr. Zouhir ZIGHIGHI	PH	Examineur	FLLA-université Ibn Tofail
Pr. Malika BAHMAD	PES	Directeur	FLLA-université Ibn Tofail
Pr. Jean-Paul NARCY-COMBES	PEU	Co-directeur	Sorbonne nouvelle - Paris 3 DILTEC (EA2288)



*À la mémoire de ma mère qui nous a quittés très tôt,
À mon père,
À mon frère Hassan qui se bat encore avec sa maladie,
À ma femme qui n'a pas cessé de m'épauler et de me soutenir,
À toute la famille CHDID et AOUNI,
Je dédie ce modeste travail.*

REMERCIEMENTS

Je voudrais exprimer ma profonde gratitude et reconnaissance envers Madame Malika Bahmad, ma directrice de thèse qui m'a accompagnée tout au long de mes études universitaires, depuis ma licence jusqu'à mon cycle doctoral. Elle m'a fait confiance en me laissant prendre mes propres décisions en tant que chercheur débutant. Je suis reconnaissant qu'elle ait accepté de diriger ma thèse et qu'elle m'ait encouragé tout au long du projet.

Je remercie également Monsieur Jean-Paul Narcy-Combes, professeur émérite de l'université Sorbonne nouvelle et co-directeur de thèse, pour avoir accepté de me diriger. Il a été à la fois un médiateur et un ami qui m'a initié à des concepts clés tels que le positionnement épistémologique, le *transculturing* et le *translanguaging*.

Mes remerciements vont également à la professeure Marie-Françoise Narcy-Combes pour son hospitalité à Nantes et sa bienveillance. Je suis également reconnaissant envers les membres du jury pour l'honneur qu'ils ont fait de lire et juger mon travail avec intérêt.

Je tiens à remercier chaleureusement tous les enseignants du département de langue et littératures françaises de la faculté des langues, des lettres et des arts pour leur soutien tout au long de mon parcours universitaire. Mes remerciements vont également à Monsieur Benhamou et Madame Bennani pour leur contribution à la réalisation de ce travail.

Je suis également reconnaissant envers l'enseignante de français Nezha Derrousse pour son soutien dans la réalisation de ce travail, ainsi qu'aux élèves du collège qui ont participé à mon expérimentation.

Enfin, je tiens à remercier tous mes amis qui m'ont soutenu et qui croient en moi, ainsi que tous les autres doctorants que j'ai rencontrés à l'université.

RÉSUMÉ :

Compréhension sociale et comportements transculturels dans l'acquisition d'une langue additionnelle : cas du cycle collégial au Maroc

Cette thèse vise à explorer les liens entre la compréhension sociale et les phénomènes langagiers sous-jacents lors de l'apprentissage d'une langue additionnelle dans une perspective transdisciplinaire. Elle adopte un cadre théorique socioconstructiviste et émergentiste, ainsi qu'une approche pluriculturelle/lingue. Plus précisément, l'étude se concentre sur les comportements transculturels et les productions translangagières qui peuvent survenir lors des entretiens d'autoconfrontation avec des collégiens dans un contexte marocain.

L'objectif principal est de comprendre comment les apprenants du collège développent leur propre compréhension sociale en attribuant des états mentaux intentionnels et émotionnels à eux-mêmes et aux autres, tout en s'adaptant aux comportements des locuteurs de la langue cible dans un environnement pluriculturel. Pour atteindre cet objectif, la recherche-action est utilisée comme méthode de recherche pour permettre une analyse approfondie des interactions langagières et sociales entre les apprenants.

En somme, cette thèse offre une approche transdisciplinaire et pluriculturelle de l'apprentissage d'une langue additionnelle en mettant en avant l'importance de la compréhension sociale et des phénomènes langagiers sous-jacents. Elle examine comment les comportements transculturels et les productions translangagières peuvent influencer le développement de la compréhension sociale chez les apprenants du collège en contexte marocain.

Mots clefs : Compréhension sociale - *transculturing*- *translanguaging* - discours - langue additionnelle - recherche-action - comportement - environnement.

ABSTRACT

Social understanding and cross-cultural behaviors in the acquisition of an additional language: the case of the college cycle in Morocco

This thesis aims to explore the links between social understanding and underlying language phenomena during the learning of an additional language from a transdisciplinary perspective. It adopts a socio-constructivist and emergentist theoretical framework, as well as a pluricultural/linguistic approach. Specifically, the study focuses on transcultural behaviours and translanguistic productions that may occur during self-confrontation interviews with middle school students in a Moroccan context.

The main objective is to understand how middle school learners develop their own social understanding by attributing intentional and emotional mental states to themselves and others, while adapting to the behaviours of target language speakers in a pluricultural environment. To achieve this objective, action research is used as a research method to allow for an in-depth analysis of linguistic and social interactions between learners.

In summary, this thesis offers a transdisciplinary and pluricultural approach to learning an additional language by highlighting the importance of social understanding and underlying language phenomena. It examines how transcultural behaviours and translanguistic productions can influence the development of social understanding among middle school learners in a Moroccan context.

Keywords : *Social understanding – transculturing – translanguaging- discourse – additional language – action research – behaviour – environment.*

ملخص

الفهم الاجتماعي والسلوكيات العابرة للثقافات في اكتساب لغة إضافية: حالة المستوى الثانوي الإعدادي بالمغرب.

تهدف هذه الأطروحة إلى استكشاف الروابط بين الفهم الاجتماعي والظواهر اللغوية الأساسية عند تعلم لغة إضافية من منظور متعدد التخصصات. وهي تتبنى إطارًا نظريًا بنائيًا اجتماعيًا وناشئًا، بالإضافة إلى نهج متعدد الثقافات/اللغات. وبشكل أكثر دقة، تركز الدراسة على السلوكيات العابرة للثقافات والإنتاجات العابرة للغات التي يمكن أن تحدث أثناء مقابلات المواجهة الذاتية مع طلاب المدارس الثانوية الإعدادية في سياق مغربي.

الهدف الرئيسي هو فهم كيفية تطوير متعلمي المدارس الثانوية الإعدادية لفهمهم الاجتماعي من خلال إسناد الحالات العقلية المقصودة والعاطفية لأنفسهم وللآخرين، مع التكيف مع سلوكيات المتحدثين باللغة المستهدفة في بيئة متعددة الثقافات. ولتحقيق هذا الهدف، يتم استخدام البحث الإجرائي كطريقة بحث لتمكين التحليل المتعمق للغة والتفاعلات الاجتماعية بين المتعلمين.

باختصار، تقدم هذه الأطروحة نهجًا متعدد التخصصات ومتعدد الثقافات لتعلم لغة إضافية من خلال تسليط الضوء على أهمية الفهم الاجتماعي والظواهر اللغوية الأساسية. ويدرس كيف يمكن للسلوكيات العابرة للثقافات والإنتاجات متعددة اللغات أن تؤثر على تنمية الفهم الاجتماعي بين متعلمي المدارس الثانوية الإعدادية في السياق المغربي.

الكلمات المفتاحية: الفهم الاجتماعي – النقل الثقافي – النقل اللغوي – الخطاب – اللغة الإضافية – البحث الإجرائي – السلوك – البيئة

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	1
RÉSUMÉ :.....	
ABSTRACT	
ملخص.....	
SOMMAIRE	
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
<u>PREMIÈRE PARTIE : CADRE DE LA RECHERCHE.....</u>	<u>4</u>
CHAPITRE 1 : QUESTIONNEMENT INITIAL ET POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE	5
1.1 CONTEXTE DE L'ÉTUDE	5
1.2 DU <i>TRANSLANGUAGING</i> AU <i>TRANSCULTURING</i>.....	8
1.3 L'OBJET D'ÉTUDE ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	9
1.4 POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE	13
CHAPITRE 2 : NEUROPHYSIOLOGIE, AFFECTS ET ACTION	16
INTRODUCTION	16
2.1 NEUROPHYSIOLOGIE : AFFECTS ET ACTION.....	17
2.2 COGNITION ET ACTION.....	23
2.3 CONSCIENCE, INTENTION ET ACTION	26
2.4 LE SOCIOCONSTRUCTIVISME.....	28
2.5 ÉMERGENTISME : LA THÉORIE DE L'ÉNACTION	30
SYNTHÈSE	33
CHAPITRE 3 : QUELQUES CONCEPTS POUR UNE RELATION DE TRANSDUCTIVITÉ.....	36
INTRODUCTION	36
3.1 LE LANGAGE.....	37
3.2 DISCOURS/ PAROLE	38
3.3 LA LANGUE.....	39
3.4 COMPÉTENCE INTERCULTURELLE ET COMPRÉHENSION SOCIALE (THÉORIE DE L'ESPRIT) ...	40
SYNTHÈSE	51
CHAPITRE 4 : LES CHAMPS INTER/TRANSDISCIPLINAIRES.....	53
INTRODUCTION	53
4.1 LES SCIENCES DE LA COGNITION	54
4.2 CRITIQUE DES SCIENCES COGNITIVES.....	61

4.3 L'APPORT DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE	62
CONCLUSION	66
4.4 LA SOCIOLOGIE	67
SYNTHÈSE ET POSITION SUR L'IDENTITÉ	71
4.5 APPRENTISSAGE DES LANGUES : <i>NAMED LANGUAGES</i> ET ENVIRONNEMENTS CULTURELS	72
4.6 ÉMERGENTISME ET THÉORIE DES SYSTÈMES DYNAMIQUES : PSYCHOLINGUISTIQUE ET DÉVELOPPEMENT LANGAGIER PLURILINGUE	76
4.7 APPROCHES DIDACTIQUES DANS CE CADRE : DIDACTIQUES INTÉGRÉES ET PLURILINGUES, CMO (COMMUNICATION MÉDIÉE PAR ORDINATEUR)	82
INTRODUCTION.....	82
SYNTHÈSE	87
CONCLUSION.....	89
4.8 REFORMULATION DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE :	90
<u>DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....</u>	92
INTRODUCTION DE LA DEUXIÈME PARTIE D'EXPÉRIMENTATION.....	93
CHAPITRE 5 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	95
INTRODUCTION.....	95
5.1 LA RECHERCHE QUALITATIVE.....	95
5.2 POSITION DE LA RECHERCHE	96
5.3 POSTURE DU CHERCHEUR.....	99
5.4 L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE.....	99
5.5 RECUEIL ET ANALYSE DES DONNÉES.....	101
CHAPITRE 6 : ÉTUDE ET ANALYSE DES ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION DE LA 1 ^{ÈRE} TÂCHE : SUITE DE LA NOUVELLE « <i>LE PONT DU DIABLE</i> »	106
INTRODUCTION.....	106
6.1 L'ANALYSE DES ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION	106
6.2 LA CATÉGORISATION ET LE CODAGE	108
6.3 CODAGE ET OBJECTIFS <i>A PRIORI</i>	108
6.4 CONVENTIONS D'ANALYSE ET DE TRANSCRIPTION	110
CHAPITRE 7 : ANALYSE DES ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION DE LA 1 ^{ÈRE} TÂCHE (SUITE DE LA NOUVELLE).....	113
INTRODUCTION.....	113

7.1 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ PAR MALAK ET SOPHIA	113
7.2 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ PAR AYA ET HADIL	119
7.3 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ PAR SOUFIANE ET RÉDA.....	124
7.4 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ RAYAN ET MOHAMED AMINE :	128
7.5 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ PAR RIAD ET GHITA.....	132
7.6 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ PAR MEHDI ET FOUAD :.....	138
7.7 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ PAR HIBA ET NISRINE.....	142
SYNTHÈSE ET POSITIONNEMENT DE LA NOUVELLE « LE PONT DU DIABLE »	147
CHAPITRE 8 : ANALYSE DES EAC APRÈS LE 1 ^{ER} VISIONNEMENT DE LA SÉRIE « <i>PLUS BELLE LA</i> <i>VIE</i> » ; S14E3383	151
INTRODUCTION	151
8.1 ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE BADR	152
8.2 ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE HADIL	155
8.3 ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE D'AYA.....	159
8.4 ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE RIAD	162
8.5 ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE SOUFIANE	165
8.6 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE MALAK.....	169
8.7 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE MOHAMED AMINE	173
8.8 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION DE NEAMA.....	176
8.9 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION D'OUIJDANE.....	179
8.10 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE RAYAN.....	182
8.11 ANALYSE DE LA PRODUCTION DE SOPHIA.....	185
SYNTHÈSE ET POSITIONNEMENT APRÈS LE 1 ^{ER} VISIONNEMENT DE L'ÉPISODE S14E3383	187
CHAPITRE 9 : ANALYSE DES EAC APRÈS LE 2 ^{ÈME} VISIONNEMENT DE LA SÉRIE « <i>PLUS BELLE LA</i> <i>VIE</i> » ; S14E3334	196
INTRODUCTION	196
9.1 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE SAFAE.....	197
9.2 LA PRODUCTION ÉCRITE DE SALMA	199
9.3 LA PRODUCTION ÉCRITE DE SAAD (1)	201
9.4 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION DE MAHA	204
SYNTHÈSE ET POSITIONNEMENT APRÈS LE 2 ^{ÈME} VISIONNEMENT DE L'ÉPISODE S14E3334	208
CHAPITRE 10 : ANALYSE DES EAC APRÈS LE 3 ^{ÈME} VISIONNEMENT DE LA SÉRIE « <i>PLUS BELLE LA</i> <i>VIE</i> » ; S14E3384	203
INTRODUCTION	213

10.1 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE SORAYA	214
10.2 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE SARA	217
10.3 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE RANYA	220
10.4 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE SAAD 2	222
10.5 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE SAFAE	226
10.6 SYNTHÈSE ET POSITIONNEMENT APRÈS LE 3^{ÈME} VISIONNEMENT DE L'ÉPISODE S14E3384	229
CHAPITRE 11 : ANALYSE DU SCÉNARIO ÉLABORÉ PAR LES APPRENANTS	233
INTRODUCTION.....	233
11.1 ANALYSE QUANTITATIVE DU SCÉNARIO ÉCRIT	234
11.2 ANALYSE DE CONTENU DU SCÉNARIO DE L'ÉPISODE ÉLABORÉ	236
SYNTHÈSE ET POSITIONNEMENT SUR LE CONTENU DU SCÉNARIO.....	240
CHAPITRE 12 : DISCUSSION	243
12.1 RÉSULTATS ET RÉPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE.....	243
12.2 LIMITES DE LA RECHERCHE	254
12.3 LES PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE.....	256
CONCLUSION GÉNÉRALE	258
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	261
SITES INTERNET	283
ANNEXES	285
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES	377
INDEX DES CONCEPTS.....	378
LISTE DES TABLEAUX	382
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	383
TABLES DES MATIÈRES	386

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le Maroc, en tant que pays pluriel sur le plan linguistique et culturel, offre un cadre propice à l'étude des différentes langues et cultures. Parmi ces langues, le français, en tant que langue additionnelle, joue un rôle significatif dans le développement de la compréhension sociale des apprenants de leur environnement culturel d'origine et celui de la langue en question. Le point de départ de notre recherche était la compétence interculturelle dans le contexte marocain, mais son traitement reste seulement au niveau de la réflexion et complexe à envisager. Cette recherche a été prise en compte par Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019) sur la compréhension sociale qu'on appelait communément la « *théorie de l'esprit* ». Cette dernière fait référence à la capacité de développer des états mentaux concernant les pensées des autres et leurs comportements. Toutes nos actions et interactions quotidiennes sont basées sur les types de croyances, pensées, désirs et intentions que les individus s'attribuent mutuellement. Le développement de la capacité cognitive permet de reconnaître que les autres personnes peuvent avoir des idées différentes en raison d'interactions différentes avec l'environnement. C'est ainsi que nous apercevons la mise en place d'une telle recherche dans le contexte marocain avec des apprenants collégiens afin de mettre en évidence les phénomènes actifs qui sont liés à leurs interactions et la co-construction culturelle en enseignement / apprentissage d'une langue additionnelle L2. Dans cette perspective, nous avons entamé notre cadre contextuel d'étude pour mettre la lumière sur le paysage linguistique au Maroc et la place qu'occupe la langue additionnelle par rapport aux autres variétés linguistiques coexistantes au Maroc. La complexité de cette tâche réside dans les interactions des sujets avec leurs environnements culturels et l'environnement culturel de la langue cible. L'apprentissage d'une langue additionnelle est accompagné de plusieurs phénomènes tels que les comportements transculturels et translangagiers qui font l'objet de notre recherche. Cette thèse s'engage à explorer la relation profonde entre l'enseignement/apprentissage du français et la formation d'identités plurielles et transculturelles chez les étudiants marocains. Cette démarche repose sur une approche

transdisciplinaire qui intègre les apports de la linguistique appliquée et de la didactique des langues et des cultures.

La problématique sous-jacente à cette recherche se pose ainsi : Comment les apprenants du collège développent leur propre compréhension sociale en attribuant des états mentaux de type intentionnel, émotionnel à eux-mêmes et à autrui, en s'adaptant aux comportements de ceux de la langue cible ?

L'objectif de cette étude est de proposer un modèle heuristique qui met en œuvre les relations entre la compréhension sociale, les interactions des apprenants, leurs comportements transculturels en tant que processus cognitifs et les productions translangagières. L'analyse des pratiques langagières et culturelles des apprenants marocains dans des contextes plurilingues et pluriculturels nous donnera un aperçu concret des façons dont les apprenants interagissent avec la langue et la culture françaises au sein de leur environnement quotidien. Cette étude permet de comprendre et d'expliquer l'impact de l'enseignement/apprentissage du français sur la construction d'identités plurielles et transculturelles chez les apprenants marocains. Tout d'abord, cette étude s'inscrit dans une démarche inter/transdisciplinaire et d'autre part, nous nous positionnons par rapport aux concepts de culture, d'identité interculturelle et culturelle. La méthodologie privilégiée sera principalement qualitative, combinant diverses méthodes de collecte de données telles que des entretiens d'autoconfrontation, des observations et des analyses de corpus. Nous avons entamé notre recherche à relier les théories préconisées telles que la théorie de l'énaction, la théorie socioconstructiviste, la théorie des systèmes dynamiques ainsi que la théorie des attracteurs et répulseurs avec notre étude pratique. Notre recherche relève de la recherche-action et s'avère compréhensive. Les résultats de ce projet de thèse s'inscrivent dans le cadre d'une collaboration entre le centre doctoral « Langage et Société » de l'université Ibn Tofail de Kénitra et le réseau REMADDIF (réseau des masters et doctorats en didactique du français).

La thèse se structurera autour de deux parties : La première partie exposera le cadre théorique et méthodologique de la recherche, en détaillant les concepts fondamentaux, les théories pertinentes, et les méthodes de collecte et d'analyse des données. La deuxième partie se penchera sur les représentations de la langue et de la culture françaises chez les apprenants marocains, en mettant en lumière leurs

perceptions initiales. Elle se concentrera sur les pratiques langagières et culturelles des collégiens, en examinant leurs perceptions quotidiennes avec le français dans des environnements pluriels par le biais des entretiens d'autoconfrontation.

Nous anticipons que cette étude apportera des contributions substantielles à la compréhension des relations complexes entre l'enseignement/apprentissage du français et la construction d'identités plurielles et transculturelles chez les apprenants marocains, et qu'elle offrira des orientations précieuses pour le développement de pratiques pédagogiques plus adaptées à un contexte marocain de plus en plus pluriel et multiculturel.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 1: QUESTIONNEMENT INITIAL ET POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE

1.1 CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Le Maroc connu pour sa diversité linguistique et culturelle et sa situation plurilingue et pluriculturelle se marque par un dynamisme qui n'arrête pas d'évoluer. Il a toujours adopté une perspective linguistique basée sur un plurilinguisme justifié, « *Plusieurs langues et variétés linguistiques coexistent actuellement au Maroc, ce qui lui confère le statut d'État plurilingue* » (Benitez-Fernandez, Miller, de Ruiters, & Tamer, 2013). Le statut des langues a été révisé par la dernière constitution en 2011 : « *L'arabe demeure la langue officielle de l'état. L'état œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation. De même, l'Amazigh constitue une langue officielle de l'État, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception.* » (DU MAROC, 2011)

Nous n'allons pas passer en revue les langues qui coexistent au Maroc, mais nous aborderons les langues maternelles ou langues initiales¹ dans le pays et son espace éducatif. D'une part, « *L'arabe marocain, dialectal ou darija est la langue maternelle et « naturelle » des arabophones au Maroc* » (Benitez Fernandez, De Ruiters, & Tamer, 2010) avec toutes ses variétés. Elle est considérée comme une langue véhiculaire entre les arabophones et les berbérophones. Et d'autre part, l'Amazigh (avec ses trois variétés) « *est la langue maternelle de 28% de la population selon les résultats du dernier recensement (2004) ; il est parlé plus en milieu rural qu'en milieu urbain* » (Boukous , 2007). Mais, il est intéressant de rappeler que la langue de scolarisation (l'arabe standard) est une langue additionnelle et non pas une langue initiale, du fait que celle-ci « *n'est la langue naturelle d'aucun marocain* » (Aboukacem, 2005, pp. 341-342) dans la mesure où elle est apprise à l'école. Dans ce paysage linguistique riche, « *le français a toujours été au contact des langues vernaculaires au Maroc, notamment la darija* » (Benzakour, 2012), autrement dit, « *la langue française a toujours été très dynamique dans le quotidien de la plupart des*

1. Les langues initiales sont les langues de première socialisation voir (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 ; p : 10).

Marocains bilingues » (Ziamari, 2007). Nous considérons que le français fait partie intégrante de la composition des cultures marocaines dominantes, ce qui nous permet de dire que c'est une langue additionnelle au statut complexe.

Quand on évoque l'enseignement/apprentissage d'une langue additionnelle L2 (le cas ici du français) et les environnements culturels qui l'accompagnent (que nous appellerons collectivement C2), cela nous conduit à nous arrêter sur :

« *La complexité de toute interaction sociale [qui] est augmentée par l'interaction culturelle entre acteurs sociaux qu'impose l'apprentissage de L2* » (Narcy-Combes J.-P. , 2005, p. 19) et sur la position de plusieurs chercheurs comme Dervin et al. (2011) qui se focalisent davantage sur la co-construction culturelle qui relève de phénomènes actifs. Il est possible que l'apprentissage d'une langue additionnelle soit envisagé dans un premier temps, ce qui amène les apprenants à construire une identité plurielle. Nous précisons ici comme le précise (Ellis & Larsen-Freeman, 2009, pp. 1-26) que le langage en tant que système adaptatif complexe implique les caractéristiques clés suivantes :

(1) Le système est composé de plusieurs agents (les locuteurs de la communauté de la parole) qui interagissent les uns avec les autres.

(2) Le système est adaptatif, c'est-à-dire que le comportement des locuteurs est basé sur leurs interactions passées, et les interactions actuelles et passées influencent le comportement futur.

(3) Le comportement linguistique d'un locuteur résulte de divers facteurs en compétition, qui vont des limites perceptives aux incitations sociales.

(4) Les structures linguistiques se forment à partir d'un ensemble interconnecté de modèles d'expérience, d'interaction sociale et de processus cognitifs.

Le langage est façonné par les capacités cognitives humaines telles que la catégorisation, le traitement séquentiel et la planification. Le langage est utilisé pour l'interaction sociale humaine, et ses origines et ses capacités dépendent donc de son rôle dans notre vie sociale (Tomasello, 2010). Nous précisons aussi que la socialisation des groupes voire des sociétés change perpétuellement et les conditions mondiales contemporaines offrent la preuve d'un mouvement continu et délibéré entre les variétés de langues (Blommaert, 2010). Ce qui nous conduit à dire que cette identité des

individus se construit au fur et à mesure de leurs parcours, autrement dit comme l'affirme Narcy-Combes (2018) :

« Cette identité plurielle nous amène à agir et réagir de façon plus ou moins consciente et en fonction de conditionnements également pluriels qui déclencheront des interactions langagières qui réfléchiront notre pluralité tant culturelle que langagière. ». (Narcy-Combes J.-P. , 2018, pp. 52-65).

Cela dit que *« les élèves auront donc à apprendre plusieurs manières de classer : celle de leur culture et celle de la culture des autres ».* (Abdallah-Prétceille & Porcher , 2001, p. 37).

Nous nous arrêtons ici sur les notions de culture, d'interculturel et de l'identité culturelle. Nous voulons signaler que la culture monolithique est contestée (Descola, 2005), une vision non-essentialiste de la culture, se concentre sur la complexité de la culture en tant que force sociale fluide et créative. Ces discours vont de l'éducation interculturelle, comprise comme importante pour la reconnaissance des différences culturelles et linguistiques, à l'éducation interculturelle, façonnée par des relations sociales inégales, historiquement ancrées, entre des groupes marginalisés par des marqueurs culturels et linguistiques. Nous rejoignons d'autres chercheurs comme Abdallah-Prétceille qui affirme que :

« Chaque individu a la possibilité de s'exprimer et d'agir en s'appuyant non seulement sur des codes d'appartenance, mais aussi sur des codes de références librement choisis » (Abdallah-Prétceille, 2003, p. 15).

Ainsi, la notion d'interculturel, comme nous allons voir plus loin, *« est forcément une idéologie, car il traite de concepts importants tels que l'identité et la culture »* (Dervin & Tournebise, 2015). Le chercheur, lui aussi, a besoin d'un recul épistémologique envers ces concepts. Une approche transdisciplinaire pourrait nous aider à comprendre les fondements, car elle permettrait d'appréhender la complémentarité entre les deux concepts. De ce fait, nous avons été conduit à réfléchir d'abord sur le rapport de l'apprenant à cette langue additionnelle dans des situations qui diffèrent de son environnement culturel dans un premier lieu et de l'importance de l'action comme le postule Rabardel , (2005) :

« Agir implique que l'acteur et son environnement humain prennent conscience des capacités des uns et des autres, ce qui amène chacun à réfléchir sur

les rapports entre ses capacités et lui-même. Avant, pendant et après elle, l'action génère chez l'individu une forme de conscience de ses limites, de ses capacités, et de sa relation avec l'objet et avec les éléments du contexte qui entrent en jeu. » (Rabardel , 2005) cité dans (Narcy-Combes J.-P. , 2018).

Dans le même ordre d'idées (Baena, 2006) s'arrête sur les effets de vécus pluriculturels sur les comportements et les pensées des individus. C'est l'action des individus qui reflète en quelque sorte leurs identités plurielles. À ce stade de notre réflexion, nous allons poursuivre notre questionnement initial pour mieux appréhender toutes les questions qui se focalisent davantage sur les comportements transculturels et translinguagiers liés à une langue additionnelle L2.

1.2 DU TRANSLANGUAGING AU TRANSCULTURING

Avant d'aborder le construit de « *transculturing* » (ici nous adoptons l'acception de Narcy-Combes et al. (2019) celle de « *comportements transculturels* »), nous voulons revenir sur les notions d'interculturel, les langues/cultures et les identités qui selon plusieurs chercheurs comme Dervin (2011) et Puren (2002) sont des constructions instables liées à l'instant. Selon Dervin (2012), entre autres, il existe une approche renouvelée du concept, qui propose « *un interculturel sans culture* » ou bien « *un interculturel liquide* ». Les études en sociolinguistique et en linguistique appliquée ont mis en évidence les environnements linguistiques « *variés* » dans lesquels les locuteurs emploient leurs langues. Et de là, les identités et les cultures seront « *multidimensionnelles* ». La notion de la culture a été remise en question par plusieurs chercheurs tels que Dervin en 2004, Demorgon en 2010 et d'autres encore.

Nous essaierons de donner une définition de la compétence interculturelle selon Dervin qui propose quatre principes essentiels pour la délimiter comme suit :

(1) Une ouverture à l'altérité (Porcher *in* Abdellah-Pretceille et Porcher 1999 : 226) et le développement de capitaux interculturels ;

(2) Une connaissance de soi : « *L'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui fait partie intégrante de la démarche interculturelle* » (Abdellah-Pretceille, 2003 ; p : 10) ;

(3) Une négociation des rapports entre ses propres croyances, attitudes et significations et celle de l'Autre (Byram, 1997 ; p : 12), c.-à-d. Mettre fin à l'ethnocentrisme ;

(4) Une compétence d'interaction et d'analyse. Autrement dit, il s'agirait plus de « *compréhension* » que de « *connaissances* » sur l'Autre.

Dans ce sens, Baena s'arrête sur :

« *Les effets de vécus pluriculturels sur les comportements et les pensées, ce qui la conduit à une analyse transculturelle pour comprendre les dimensions dynamiques de la conscience.* » (Narcy-Combes J.-P., 2018).

Le contact avec l'environnement chez les sujets leur permet de (ré) agir avec leurs congénères, cela se concrétise par l'activité :

« *[celle-ci] témoigne de l'existence de l'humain, car c'est son besoin d'« être », besoin d'ordre biologique ou culturellement construit, qui la détermine ou la déclenche* » (Leontiev, 2009 : 3) cité dans (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 : 144). Cependant, le *transculturing* se situerait au niveau de la « *pensée* ». L'interculturel, quelle que soit sa compréhension, reflète forcément une idéologie, car il traite des concepts importants tels que l'identité et la culture (Holliday, 2010) cité dans Dervin & Tournebise (2012). Nous sommes d'accord avec le chercheur (Puren, 2002) qui accorde moins d'importance à l'interculturel, qui reste à un niveau de réflexion, et qui se concentre davantage sur la co-construction culturelle qui dépend de phénomènes liés aux comportements transculturels. Nous allons maintenant explorer notre sujet d'étude et présenter les questions de recherche dans la section suivante.

1.3 L'OBJET D'ÉTUDE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

1.3.1 L'objet d'étude

Il semble ardu voire compliqué pour nous de prendre en charge tous les aspects de l'interculturel, étant donné que nous ne serons pas en mesure de répondre à toutes les questions liées à l'histoire personnelle de chaque individu. De là vient l'idée de

parler plutôt de « *l'environnement culturel* » et du « *comportement culturel* ». Notre réflexion sera d'ordre métacognitif :

« *Du fait que plusieurs chercheurs en sociologie comme Bourdieu ou Morin [...] tout comme plusieurs psychologues de la cognition et des didacticiens (...) avancent la nécessaire mise en place d'une telle réflexion* » (Narcy-Combes J.-P. , 2005, p. 16).

Pour tout apprentissage d'une L2, dans la mesure où les phénomènes relationnels qui accompagnent l'apprentissage d'une langue (en ce qui concerne la communication et l'interculturel) relèvent de cette réflexion. Clot (2008 :128) ; cité dans (Narcy-Combes M. F, J.-P., 2019) postule que :

« *Tout membre d'un groupe humain réinterprète à sa manière l'objet de l'activité défini à partir de ses représentations pour ensuite agir en fonction de sa propre compréhension.* » (Narcy-Combes M. F, J.-P., 2019, p :128).

Quand nous évoquons les états mentaux dans ce processus de développement langagier, nous attribuons des états intentionnels qui sont des états mentaux à d'autres personnes pour comprendre leurs comportements. Pour comprendre ces phénomènes, nous aurons recours à ce qu'on appelle une « *théorie de l'esprit* ». Celle-ci est fondamentale pour le fonctionnement social. Nous aurons besoin de comprendre comment les apprenants peuvent développer une/(des) théorie(s) de l'esprit qui « *... leur permet de voir que les personnes agissent en fonction de leurs croyances qui peuvent être différentes des leurs, voire des faits* ». (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 162).

Plusieurs chercheurs ont travaillé sur le développement de la théorie de l'esprit, également appelée compréhension sociale. Parmi ces chercheurs, on peut citer Astington et Edward (2010), Thommen (2001), Thommen et Rimbart (2005), Thommen et Guidoux (2011), Nader-Grosbois (2011) et Houdé (2013). Selon eux, la compréhension sociale est un domaine clé de recherche. Ils définissent la compréhension sociale comme :

« *La capacité des enfants à comprendre leur propre fonctionnement mental ou celui des autres. En d'autres mots, comment les enfants en viennent-ils à saisir que les états mentaux, tels que les croyances, les désirs, les intentions, les émotions ou les connaissances, déterminent les comportements humains* » (Houdé, 2013), en d'autres

termes, « *cette aptitude [qui] nous permet de prédire, d'anticiper et d'interpréter le comportement ou l'action de nos pairs dans une situation donnée. Elle est indispensable à la régulation des conduites et au bon déroulement des interactions sociales.* » (Duval, et al., 2011, pp. 41-51).

Selon Thommen (2001) et Thommen & Rimbart (2005) (voir plus loin dans le cadre théorique), la capacité à attribuer des états mentaux à soi-même et à autrui est essentielle pour pouvoir expliquer ou prédire le comportement. Après avoir abordé ce sujet dans notre étude, nous présenterons les questions de recherche dans la section suivante.

1.3.2 Les questions de recherche

Notre réflexion porte sur les environnements culturels en contexte marocain et relève de plusieurs dimensions, entre autres, cognitive, discursive, didactique et émotionnelle. Cette prise en compte de l'environnement, nous a conduit à réfléchir sur le développement d'une compétence interculturelle et les états mentaux sous-jacents dans le processus de développement langagier. La première dimension est cognitive, c'est l'apprenant qui agit pour utiliser ses ressources (*input*) pour traiter une situation linguistique donnée munie d'une production langagière, car l'apprentissage d'une langue additionnelle conduit les participants à faire appel à des stratégies de communication qui vont les aider à traiter l'apport linguistique et à produire. Autrement dit :

« *La cognition humaine est ancrée (grounded) dans nos interactions avec l'environnement physique et social et se développe dans la perception et dans l'action* » (Pecher & Zwaan, 2005 : 1) cité dans (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 51).

La deuxième dimension est discursive du fait que le discours est constitutif de tout acte de communication. La troisième dimension est didactique lorsque l'individu (le locuteur) est guidé (une médiation en quelque sorte) dans son apprentissage, par une institution scolaire. La quatrième dimension est émotionnelle quand le sujet, en cours d'apprentissage, n'est pas conscient de ce qui se passe réellement quand les

autres agissent devant lui. Comme le montre cette citation de Channouf (2004) reprise dans (Narcy-Combes J.-P. (2005) :

« *Sa théorie postule deux propositions fondamentales. La première consiste à poser que les individus en viennent à connaître leurs attitudes, émotions et autres états intérieurs partiellement en inférant des observations de leurs comportements ou des circonstances dans lesquelles le comportement a lieu. La seconde consiste à avancer que dans la mesure où les indices internes sont faibles, ambigus ou non interprétables, l'individu doit nécessairement se fier aux indices extérieurs afin d'inférer ses états intérieurs (fonctionnellement dans la même position qu'un observateur* » (Narcy-Combes J.-P. , 2005, p. 17).

Ce qui incite notre réflexion est les comportements transculturels et translangagiers sous-jacents à l'apprentissage d'une langue additionnelle notamment la compétence interculturelle. Ces comportements se mettent en place dans un cadre pluriel, car les humains sont pluriels. Lahire (2001) nous a sensibilisés à la pluralité de l'habitus, où les environnements socioculturels contribuent au développement cognitif, affectif et relationnel.

Plusieurs chercheurs s'y intéressent notamment dans les interactions sociales, l'adaptation des apprenants à leur environnement scolaire et leur compréhension des règles sociales et culturelles d'autrui. Notre étude se penche sur la compréhension sociale et sa relation avec deux construits le « *transculturing* » (comportements transculturels) et le « *translanguaging* » (productions translangagières) dans une classe de collège. Nous essayons d'examiner les états mentaux relatifs aux connaissances de la compréhension sociale à travers la perception visuelle, de l'attention, la conscience de l'intentionnalité et l'orientation vers un but des actions humaines. Dans son ouvrage de 1999, Flavell a identifié neuf états mentaux relatifs à la compréhension sociale, dont deux sont liés aux émotions et aux croyances. Dans cette perspective, nous voulons comprendre des émotions à travers la réalisation des tâches en enseignement/apprentissage d'une langue additionnelle, et d'inférer quels comportements sont susceptibles de se manifester de ces émotions lors de notre expérience. Nous voulons aussi savoir les différences spécifiques dans le développement de la compréhension sociale dans un environnement pluriculturel. Nous continuons à explorer la façon dont les élèves du collège pourront acquérir une

compétence translinguistique qui leur permettra de comprendre les états mentaux, tels que les croyances, les désirs ou les intentions, tant pour eux-mêmes que pour les autres. Nous nous attardons à expliciter notre positionnement épistémologique dans ce qui suit.

1.4 POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE

Notre étude s'inscrit dans le champ de la didactique des langues et des cultures, et relève de la recherche-action. Comme le précise Narcy-Combes (2005), celle-ci est basée sur l'interaction sociale et la réalité concrète. Il ajoute aussi que la recherche-action est exigeante, faisable et nécessite un suivi. Il a même mentionné la durée d'une recherche-action en signalant aussi les précautions éthiques liées à ce genre de travail...etc. il avance également que « *toutes ces caractéristiques impliquent qu'entreprendre une recherche-action ne saurait se considérer à la légère.* » (Narcy-Combes J.-P. , 2005, p. 114).

Un ensemble de théoriciens pensent que « *la recherche-action est la méthodologie de recherche la mieux adaptée pour gérer les interrogations que suscite ce domaine.* » (Narcy-Combes J.-P. , 2005, p. 83). Lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue, il est essentiel de prendre du recul sur le plan épistémologique, comme l'a souligné Narcy-Combes :

« *Un accès direct à toutes les cultures n'est bénéfique que si l'on compense les risques d'interprétation ethnocentrique par une prise de distance critique.* » (Narcy-Combes, 2005, p. 20).

Nous avons pris en considération les sciences fondamentales, telles que la linguistique, les neurosciences et la psychologie cognitive, afin d'instaurer et de nous approprier une meilleure compréhension entre les individus et les membres d'une même communauté, et pour être plus ouverts aux autres. Cependant, certains ethnologues remettent en question l'existence d'une culture monolithique (Descola, 2015), ce qui nous amène à rejeter l'idée essentialiste de la culture, qui est elle-même réductrice car chaque individu est unique en fonction de son statut social, de son ethnicité, de son parcours personnel, professionnel et intellectuel, etc. Dans le même sens, Dervin :

« remet en cause les stéréotypes analytiques des identités et des cultures dans ses descriptions de couples mixtes où il apparaît que les comportements, ainsi que les discours sur les langues, les identités et les cultures sont des constructions instables liées à l'instant » (Dervin, 2011).

Afin de saisir les éléments qui façonnent notre sujet d'étude, il est recommandé d'explorer les aspects culturels qui sous-tendent cette langue additionnelle en adoptant une posture compréhensive. Cette approche est subjectiviste et vise à comprendre les motivations des individus, comme le soutient Narcy-Combes J.-P. (2005) :

« Elle recherche le sens que les personnes donnent à leur action [...]. Il s'agit, non de vérifier si les individus fonctionnent d'une façon qui corresponde à des descriptions théoriques préalables, mais de comprendre ce qui les fait agir, et comment ils le font » (Narcy-Combes J.-P. , 2005, p. 67),

Notre positionnement s'inscrit dans un cadre transdisciplinaire, ce qui nous permet de puiser des réponses à nos questions de recherche préétablies. « L'intervention sur le terrain nécessite de faire appel à ces théories en fonction des circonstances. » (Ibid., p : 14). Lorsqu'on intervient sur le terrain, il est crucial de faire appel aux théories appropriées en fonction des circonstances. Afin de construire un cadre théorique, le chercheur doit :

« [recourir à] l'intégration raisonnée et cohérente des diverses théories lors d'une recherche donnée, en fonction de la question de recherche et d'un contexte particulier, pour conduire à une problématique qui, elle-même, sera validée ou invalidée en fin de parcours. » (Narcy-Combes J.-P., 2005, p. 80).

Afin de mener notre recherche de manière adéquate selon les principes de la recherche-action, il est crucial de clarifier notre choix. Nous nous alignons sur les idées des auteurs Narcy-Combes (1990) et Starkey-Perret & Narcy-Combes (2016), tels que cités dans le livre « *Cognition et personnalité des apprentissages des langues : relier théories et pratiques* » (p. 229). Ces auteurs soulignent que la réflexion sur la pratique est essentielle pour déterminer si les résultats de la recherche confirment ou réfutent les théories établies. Bien que certains praticiens-chercheurs cherchent à mettre en place des dispositifs et des tâches conformes à la théorie, l'expérience montre que les apprentissages ne se déroulent pas toujours comme prévu sur le terrain.

La recherche-action vise à trouver des moyens d'établir, de diriger et d'évaluer des interventions spécifiques dans une variété de contextes impliquant différents acteurs. Cette approche peut être considérée comme une forme de transposition didactique appliquée en temps réel (Clerc, 2015 cité dans Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018), en prenant en compte la singularité des individus impliqués. Cette recherche met l'accent aussi sur le vécu et les négociations entre les interactants dans une institution scolaire, en effet Narcy-Combes précise que :

« Les interactants, plus ou moins consciemment, ont un objectif, une intentionnalité, qui active une négociation du cadre culturel et du sens sur un sujet donné, avec un contenu identifié dans un ou des domaines précis, avec l'idée d'un gain, ne serait-ce que psychologique ». (Narcy-Combes J.-P. , 2005).

Nous choisissons les théories qui conviennent le mieux à notre recherche, en prenant en considération l'environnement et le comportement culturel, et en particulier celles qui soutiennent le développement des compétences linguistiques et interculturelles. Étant donné que l'individu est complexe et que plusieurs composantes de ses systèmes, voire des sous-systèmes, interagissent, notre réflexion nous amène à considérer la complémentarité des théories suivantes : la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (Pensée et langage, 1934), la théorie émergentiste d'O' Grady (2010) et d'Ellis (1998). Nous abordons ensuite cette étude en utilisant la théorie de l'énaction pour mettre en évidence sa relation avec la cognition, telle que définie par Varela (1993) :

« La cognition n'est pas la représentation d'un monde préexistant par un esprit prédéfini, mais c'est plutôt la reconstitution du monde et de l'esprit à partir de l'histoire de toutes les actions que l'être humain exécute dans le monde. ».

La théorie cognitive en question rejette l'idée d'un environnement prédéfini et met l'accent sur la manière dont les êtres humains agissent dans une situation donnée en établissant une relation simultanée. Les théories neurobiologiques et psychologiques confirment le rôle crucial du contexte, y compris la culture, dans l'émergence de l'action et de la cognition humaines. Selon Dehaene (2011), même des signaux subtils peuvent réactiver des sensations vécues dans des situations similaires, ce qui suscite des prédictions et déclenche des actions similaires à celles des situations

initiales. Cité dans Narcy-Combes (2018), FRESE et ZAPF (1994) soutiennent cette idée.

Nous avons explicité notre positionnement épistémologique qui nous permet d'élucider le rôle important des théories dans la compréhension et l'explication des tâches que nous allons mener dans notre recherche. Il permet de construire aussi les pistes méthodologiques adéquates pour notre étude que nous allons les développer par la suite dans notre cadre théorique selon l'idée qu'avance Narcy-Combes J.-P. (2005) qu' :

« En didactique de L2, l'objet de recherche est en fait une interaction d'objets, interaction complexe dans laquelle le contrôle des variables est rarement dans le pouvoir du chercheur. ». (Narcy-Combes J.-P. , 2005, p. 93).

Nous allons maintenant nous intéresser au domaine de la neurophysiologie, qui nous offre des concepts pour mieux comprendre l'action humaine. En nous basant sur cette discipline, nous souhaitons examiner la cognition et le langage, tout en mettant en évidence leur corrélation avec les environnements culturels.

CHAPITRE 2: NEUROPHYSIOLOGIE, AFFECTS ET ACTION

INTRODUCTION

Pour appréhender l'être humain, il est nécessaire de tenir compte de toute sa complexité. Les écoles de pensée en psychologie sont diverses. Nous abordons ici les principaux courants théoriques qui nous intéressent notamment la psychologie cognitive et la psychologie sociale et les émotions. Plusieurs recherches se sont penchées sur l'étude des émotions plus particulièrement dans le domaine des neurosciences (Damasio, 2003) et de la psychologie cognitive. Les émotions sont considérées chez certains psychologues comme un processus émergent et dynamique. Salmela (2014) nous informe que :

« [...] la fonction des émotions est d'évaluer les changements perçus par l'individu dans son environnement, notamment leur importance vis-vis de ses objectifs et préoccupations, afin de suggérer des réponses adaptées à la situation en cours. » (Salmela , 2014, p. 3).

Il est donc nécessaire d'expliquer et de comprendre comment les émotions affectent l'apprentissage d'une langue additionnelle en tant que « *mécanisme d'adaptation psychobiologique et culturelle* », selon Scherer (2009, pp. 1307-1351). Il convient également de déterminer comment ces émotions se manifestent dans le discours et le comportement des apprenants. En effet, Damasio a prouvé que le corps joue également un rôle dans la pensée, les émotions étant un phénomène complexe en postulant que « (...) *les émotions sont des actions accompagnées d'idées et de certains modes de pensée.* » (Damasio, 2010, p. 137) ; (notre traduction).

Afin de mieux comprendre l'impact des émotions sur l'apprentissage d'une langue additionnelle, il est essentiel de lier les notions d'affects, de cognition et d'action. Pour cela, nous pouvons nous appuyer sur les travaux réalisés dans des domaines tels que la psychologie, les neurosciences et les sciences cognitives.

2.1 NEUROPHYSIOLOGIE: AFFECTS ET ACTION

2.1.1 Les affects

Avant d'aborder la diversité des émotions et leur influence dans les milieux éducatifs, il convient de clarifier la notion d'émotion, étant donné que celles-ci ont été considérées comme étant complexes et difficiles à saisir, ce qui complique leur définition (Fried et al., 2015). Bien que les termes « *affect* » et « *émotion* » soient souvent considérés comme interchangeables dans la littérature scientifique, il est important de noter que le terme « *affect* » est plus général et englobe d'autres états affectifs en plus des émotions. Selon Keltner et Shiota (2003), « *une émotion est une réaction universelle et fonctionnelle à un événement externe qui coordonne les processus physiologiques, cognitifs, phénoménologiques et comportementaux dans le temps pour faciliter une réponse adaptative et améliorer la condition physique et l'environnement en réponse à la situation actuelle* » (Keltner & Shiota, 2003, p. 89).

Narcy-Combes & Narcy-Combes (2019) soulignent que « *Les émotions jouent ainsi un rôle clé dans le déclenchement et le suivi des apprentissages* ». (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 197).

Notre proposition inclut également la définition de Scherer (2001), qui suggère que les émotions sont des fluctuations temporaires dans plusieurs composantes de l'organisme en réponse à des événements perçus comme significatifs pour l'organisme. Nous soulignons également que les émotions sociales sont influencées par l'environnement. L'expression de l'émotion permet aux autres de déduire non seulement la réaction de l'émetteur à une action spécifique, mais elle peut également transmettre une tendance à l'action (par exemple, l'agressivité → colère) qui peut affecter le processus d'interaction qui en découle.

La science de l'interaction humaine met en évidence l'importance des signes émotionnels dans l'établissement de relations entre les individus, en particulier les relations sociales (voir Feldman et Rimé (1991) ; (Fridlund, 1994), (Tcherkassof, 2008). En d'autres termes, la façon dont une personne perçoit une situation peut influencer ses comportements de manière significative. Les individus ont des stratégies cognitives pour réguler ces comportements, la stratégie de base étant

l'évitement attentionnel (Payen, 2011), comme mentionné dans (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p.206). Concernant Ekman (1971) et son modèle de codage, le *Facial Action Coding System* (FACS), il a affirmé qu'« *autant de cultures autant d'émotions variées* » (p : 11). Cependant, il a identifié uniquement cinq émotions primaires, à savoir la tristesse, la colère, le dégoût, la peur et la joie, qui se manifestent dans toutes les cultures. Dans la partie suivante, nous examinerons comment les émotions sont liées au langage.

2.1.2 Affects et langage

La compréhension se forme lorsqu'un individu interagit avec son milieu, grâce à ses sens qui lui permettent d'entrer en contact avec son environnement ainsi qu'avec les autres. Les connexions établies par notre cerveau peuvent aussi influencer l'émergence ou l'inhibition de certaines perceptions de notre milieu. En fait, « *il nous est impossible de séparer l'histoire de nos actions - biologiques et sociales – de la façon dont le monde nous apparaît.* » (Maturana & Varela, 1994 , p. 9).

Selon Atkinson, Churchill, Nishino et Okada (2018), l'approche socioaffective est une méthode efficace pour favoriser les interactions intergroupes et intragroupes. En considérant que les émotions reflètent les expériences personnelles à travers lesquelles les individus perçoivent le monde, il est important de prendre en compte leur implication dans ces expériences. Cela implique une évaluation constante des objets d'attention et la réponse émotionnelle correspondante, que ces objets soient des personnes (y compris soi-même), des choses ou des événements. Cette implication comprend également l'approche adoptée par l'individu envers l'objet d'attention, qui inclut non seulement la perception cognitive de l'objet, mais également la motivation et l'engagement comportemental ou agentif envers celui-ci.

De même, selon Puezzo Capron et Piccardo (2013) cité dans Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019, p.196), les émotions suscitées par les méthodes et contenus d'apprentissage sont variables. La motivation sous-tend la régulation des émotions, qu'elle soit d'ordre personnel ou social. Les émotions aident l'organisme à choisir parmi plusieurs réponses possibles à un événement donné. Ces mécanismes permettent

aux individus de réguler leurs émotions et de se préparer à des comportements adaptatifs spécifiques.

En recherches interdisciplinaires sur le lien entre le langage et l'émotion au sein de la science affective moderne. Par exemple, la recherche linguistique montre que presque tous les aspects du langage parlé humain communiquent des émotions, y compris la prosodie, la phonétique, la sémantique, la grammaire, le discours et la conversation (Majid , 2012, pp. 432–443). En physiologie, le corps humain (ré)agit et déclenche des processus qui réagissent à l'extérieur, autrement dit, l'individu répond avec ses émotions, ses désirs et utilise le langage pour exprimer sur ce qu'il ressent par les mots, des phrases...etc. « *l'émotion stricto sensu est une réaction à un percept* » (Damasio, 2010). Donc, pour l'apprentissage d'une langue additionnelle, « *le sujet parlant vit ce flux d'émotions sous-jacent à son expression verbale, cognitive volontaire* » (Cadet & Chasseigne, 2010). Plus encore, le cadre commun européen de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000) reconnaît de manière explicite l'importance de l'affectivité dans l'apprentissage. Parlant de la compétence « *existentielle* » (« *savoir-être* »), il précise que :

« *L'activité de communication des utilisateurs /apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes, mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisée par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité.* » (Conseil de l'Europe, 2000, p. 84).

L'apprentissage influencé par les émotions modifie la perception, l'évaluation, le jugement, l'action et la réaction au stimulus (Frijdan N. , 2016, pp. 609-620), tout en identifiant et en formant des réactions positives et négatives à un stimulus (MacIntyre & Vincze, 2017). Les changements de comportement se produisent lorsque le contenu linguistique, les orientations sociales et les interactions affectives influencent les apprenants (Atkinson , 2014). Bref, l'émotion est, en effet, pertinente pour chaque dimension du langage, l'expression émotionnelle est finement adaptée aux structures spécifiques du langage. Dans cette optique, quels sont alors les facteurs cognitifs, subjectifs ou physiologiques qui permettent aux individus de réguler leurs émotions ?

2.1.3 Régulation des émotions et mécanismes de défense

Il arrive que certaines personnes utilisent la stratégie de cacher leurs émotions pour des raisons dites « *prosociales* », c'est-à-dire pour éviter de montrer des émotions inappropriées ou non désirées et pour se conformer aux normes sociales et culturelles. Les chercheurs s'accordent à dire que les émotions et la motivation sont influencées par des facteurs personnels, contextuels et sociaux (Nolen, Horn, & Ward, 2008, pp. 425-460). Ainsi, si les apprenants sont motivés par l'apprentissage ou la maîtrise, la régulation des émotions permet de maintenir la motivation et l'engagement cognitif nécessaires à la réussite. Cela suggère que certaines stratégies ont des fonctions multiples dans les situations d'apprentissage réel. Par exemple, le discours intérieur peut aider à contrôler les émotions tout en maintenant la motivation (Wolters, 2003, pp. 189-205). De même, plusieurs stratégies de régulation de la motivation ont été identifiées par Wolters (2003, pp. 189-205).

De nombreuses stratégies ont le potentiel de traiter les aspects émotionnels et motivationnels de l'apprentissage. Par exemple, une stratégie visant à améliorer l'intérêt peut accroître le plaisir immédiat et simultanément augmenter l'intérêt pour la tâche d'apprentissage. La gestion de l'efficacité peut aider les élèves à contrôler leurs attentes, leur perception de compétence ou d'auto-efficacité, et réduire les sentiments d'échec ou de honte. Cependant, l'environnement d'apprentissage collaboratif présente des défis socioémotionnels qui nécessitent des stratégies adaptées pour faire face aux émotions de manière sociale. Pintrich (1999) a souligné la nécessité de plus de théorie et de recherche sur la façon dont les élèves contrôlent leurs émotions, leur comportement et leur environnement. Maintenant que nous avons abordé l'importance de prendre en compte les émotions générées par les défis sociaux, il est important de se concentrer sur un élément clé pour y faire face : la motivation. En effet, maintenir une motivation élevée peut être crucial pour restaurer le bien-être, surmonter les obstacles et atteindre les objectifs fixés en tant que groupe. Voyons donc comment la gestion de la motivation peut être un facteur clé dans la réussite de ces défis sociaux.

2.1.4 Le construit de motivation

Selon Dörnyei (2001) et Fenouillet (2003), la notion de motivation est complexe. Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019, p. 198) ont montré que les éléments observables de cette notion comprennent l'engagement ainsi que les objectifs et motifs. Il est donc impossible d'analyser la motivation en tant que concept isolé (Dörnyei, 2001). De nombreuses approches motivationnelles ont été développées pour tenter de comprendre cette construction complexe et multidimensionnelle.

Quatre théories de la psychologie motivationnelle ont été sélectionnées : la théorie de l'auto-efficacité (Bandura, 1997), la théorie de l'attribution (Weiner, 1992), la théorie de la valeur de soi (Covington, 1998) et la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985).

D'après Bandura (1994), l'auto-efficacité renvoie aux convictions qu'ont les individus quant à leur aptitude à atteindre des niveaux de performance spécifiques qui influent sur les événements de leur vie (p. 71). Ces convictions influencent leurs émotions, leurs pensées, leur motivation et leur comportement. En vertu de cette théorie, les personnes ayant une forte auto-efficacité s'attaquent aux tâches avec la certitude qu'elles ont les compétences requises pour réussir, tandis que celles ayant une faible auto-efficacité évitent les défis et se justifient par leurs propres faiblesses. Les croyances relatives à l'auto-efficacité ont des implications émotionnelles, car certaines personnes peuvent souffrir de dépression lorsqu'elles sont confrontées à des situations difficiles ou menaçantes. Néanmoins, des sentiments positifs d'auto-efficacité peuvent encourager les individus à persévérer pour atteindre leurs objectifs spécifiques. En fin de compte, le parcours de vie d'une personne est déterminé par ses convictions quant à ses capacités.

La théorie de l'attribution suppose que la motivation humaine est le résultat du besoin de connaître la raison pour laquelle quelque chose s'est produite. Ainsi, les attributions causales d'un phénomène peuvent être attribuées à une personne ou à des facteurs environnementaux.

D'après Covington (1992), la théorie de l'estime de soi suggère que la recherche de l'acceptation de soi est la plus grande priorité pour les êtres humains et que dans le contexte scolaire, l'acceptation de soi est liée à la réussite compétitive. Par conséquent,

la valeur d'un élève est déterminée uniquement par ses performances académiques, et les apprenants sont considérés comme valables uniquement s'ils atteignent les objectifs éducatifs fixés par les écoles et les enseignants. Étant donné que la réussite scolaire est au cœur de la vie scolaire, les élèves prennent diverses mesures pour protéger leur estime de soi. Dans les écoles, la compétence est considérée comme la mesure de la valeur d'un élève, ce qui encourage les apprenants à adopter des stratégies telles que la surcharge de travail ou la fraude pour éviter une évaluation négative de leur compétence par leurs pairs.

D'après Ryan & Deci (2000), la théorie de l'autodétermination porte sur la recherche des tendances de développement inhérentes aux individus et des besoins psychologiques fondamentaux qui sous-tendent leur motivation personnelle et l'intégration de leur personnalité (p. 68). En conséquence, pour que les individus soient motivés dans les différentes activités qu'ils accomplissent tout au long de leur vie, il est essentiel qu'ils se sentent compétents et qu'ils aient l'impression que leurs actions sont auto-initiées dans un environnement favorable. Le concept de relation renvoie au besoin fondamental des individus d'être acceptés, respectés et connectés à d'autres personnes importantes dans leur environnement social.

D'après les auteurs mentionnés précédemment, le contexte social dans lequel les individus évoluent joue un rôle crucial dans l'amélioration ou la diminution de leur motivation intrinsèque. La motivation est influencée non seulement par la personnalité de l'apprenant, mais aussi par ses expériences personnelles, ses processus cognitifs et les obstacles sociaux. Les actions des apprenants sont influencées par leur désir de préserver leur image de soi et sont façonnées par leur environnement socioculturel et les personnes qui les entourent. Pour mieux comprendre les processus et mécanismes de la cognition et de l'action, il est important d'examiner la notion d'investissement, qui est cruciale pour les apprenants qui investissent dans l'apprentissage d'une langue additionnelle L2 dans un contexte spécifique, dans le but d'acquérir un éventail plus large de ressources symboliques et matérielles. Cette construction de connaissances se produit mentalement à travers les actions des individus en interaction avec leur environnement.

2.2 COGNITION ET ACTION

2.2.1 La cognition

La psychologie cognitive, que nous abordons plus loin, est utilisée pour comprendre comment les individus perçoivent leur environnement. Tucker et Ellis (1998) ont effectué des travaux représentatifs dans ce domaine et ont montré que notre expérience perceptive résulte de l'interaction entre nos actions et l'environnement. Cependant, il est important de noter que la cognition est activée dès qu'un facteur contextuel est considéré comme significatif par rapport à l'expérience vécue de l'individu, et qu'elle est en constante co-construction avec cette expérience (Lave & Wenger, 1991, cité dans Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 51). Avant d'aller plus loin, il convient de définir la cognition comme « *l'ensemble des activités mentales et des processus liés à la connaissance et à leur réalisation* » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 38).

Une perspective plus productive est de considérer la cognition comme étant intrinsèquement liée au corps humain et à son interaction avec l'environnement, ainsi qu'à la perception et à l'action, plutôt que de la considérer simplement comme des dispositifs d'entrée et de sortie. Selon Pecher et Zwaan (cités dans Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 51), la cognition humaine est enracinée dans nos interactions avec l'environnement physique et social, et se développe dans la perception et dans l'action. En d'autres termes, la cognition peut être située de deux façons : enracinée dans l'interaction sociale d'une part (Rogoff, 1990), et ancrée dans des contextes institutionnels et culturels plus vastes d'autre part. L'approche socioculturelle s'intéresse à la relation entre les processus mentaux et les activités en tant que processus sociaux locaux, qui sont contingents par rapport aux institutions et aux valeurs socioculturelles (Mondada & Pekarek-Dohler, 2000). Ainsi, la cognition est basée sur les interactions corporelles avec l'environnement, et la façon dont les individus représentent et comprennent le monde qui les entoure est directement liée à leur perception et à leur action. En effet, l'action humaine est un élément fondamental dans la relation entre la cognition et l'environnement, car elle permet à l'individu d'interagir avec son milieu et de mettre en pratique les connaissances et compétences

acquises. Ainsi, l'action peut avoir une influence sur la cognition en fournissant des informations et des feedbacks sur les résultats obtenus, ce qui peut contribuer à renforcer ou à ajuster les représentations mentales et les processus cognitifs impliqués dans l'exécution de la tâche . Par conséquent, la cognition et l'action sont étroitement liées et interdépendantes dans la réalisation des activités humaines.

2.2.2 L'action humaine

Comme on le sait, il existe plusieurs façons de décrire et de classer le comportement humain, telles que les activités, les actions, les réalisations, les comportements habituels et automatisés, les réflexes, etc. Dans ce contexte, nous nous intéressons particulièrement au comportement en tant qu'action, ainsi qu'aux différentes façons d'en expliquer les caractéristiques. Les actions peuvent être effectuées de manière rationnelle, intentionnelle, volontaire, délibérée, etc., et peuvent être caractérisées en fonction de leurs antécédents (comme les intentions, les buts, les raisons, les désirs, les croyances, les émotions, etc.) ou en fonction de leurs conséquences (c'est-à-dire leur impact sur le monde extérieur ou leur évaluation en termes d'exactitude).

L'approche cognitiviste de Piaget souligne l'importance de l'action dans la connaissance et la structuration de la pensée. En expérimentant et en agissant sur les objets et le monde, les enfants organisent et structurent leur environnement physique et mental, ce qui leur permet de détecter des régularités physiques, de poser des questions, de faire des hypothèses et de raisonner sur le monde. Les opérations logiques sont considérées comme des actions intériorisées et coordonnées qui permettent de manipuler des connaissances symboliques acquises par des actions pratiques antérieures.

Étant donné que notre recherche se concentre sur l'action des apprenants, nous considérons que l'implication de l'action est un élément constitutif de la cognition dans le domaine de la perception. Il est important de noter que l'activité dans la pratique d'apprentissage est une action en soi, qui relie le sujet à son objet. Pour ce faire, il convient de distinguer l'action, l'opération et la réaction : l'action est liée à un but conscient mobilisant des outils et des connaissances face à une nouvelle situation,

tandis que l'opération est automatisée et attendue dans le cadre d'une grande action complexe et programmée, et la réaction répond à une visée moins précise et est non consciente. En outre, l'identité, la société et l'action/cognition sont indissociables, et nous avons mis en évidence le lien entre les affects, l'action humaine et les nouvelles conceptions apportées par la neurophysiologie et la psychologie, soulignant l'importance du corps et des émotions dans l'apprentissage d'une langue. Nous examinons maintenant les intentions du sujet et sa conscience en relation avec son activité et son contexte, car lors de l'interaction avec l'environnement, les personnes doivent être en mesure d'effectuer rapidement des actions sur les objets. Comment la conscience, l'intention de l'individu et son activité sont-elles liées ?

2.3 CONSCIENCE, INTENTION ET ACTION

2.3.1 La conscience

La conscience est un élément crucial dans les domaines de la neurophysiologie et de la psychologie, et sa définition selon Damasio (2010) englobe la prise de conscience de notre existence et de celle de notre environnement. Sans conscience, l'accès à la connaissance humaine est impossible. Les recherches d'Antonio Damasio en neurosciences ont mis en évidence le rôle des émotions dans la cognition sociale et la prise de décision, soulignant ainsi la corrélation entre la conscience et les émotions en tant que régulateur du comportement. Les émotions ont une fonction cognitive initialement réflexe, mais avec le temps, elles peuvent aider à la compréhension de soi. Cependant, la cognition et les émotions sont souvent considérées comme des forces opposées. La conscience est également un processus réflexif portant sur des états mentaux, souvent assimilables à des représentations dans les sciences cognitives. Ces états mentaux concernent à la fois l'expérience subjective associée aux perceptions ou conscience phénoménale, ainsi que les représentations impliquées dans le traitement de l'information symbolique ou conscience cognitive. En examinant l'interaction entre l'individu et son environnement, nous pouvons nous intéresser aux intentions et aux activités de celui-ci. Cette interaction façonne les intentions de l'individu et ses activités en leur donnant forme.

2.3.2 Intention et action

La théorie de l'activité, qui a été développée par plusieurs chercheurs, notamment Léontiev, est importante car elle est liée à la manière dont l'individu interagit avec son environnement pour satisfaire ses besoins. L'intention est le résultat de cette interaction et permet à l'individu d'agir. Cette interaction génère une conscience et une intentionnalité actionnelle qui se concrétisent par l'activité. La conscience est liée aux émotions car elle régule le comportement. L'intention a des racines profondes dans la personnalité de l'individu, comme les visées et les valeurs. Chaque individu a un parcours personnel qui est le produit spécifique d'interactions sociales et culturelles particulières qui expliquent sa subjectivité. L'activité n'est observable qu'à travers les actions qui la réalisent. Léontiev définit l'activité comme « *une unité de vie médiatisée par le reflet psychique* » ; dont la fonction consiste à « *orienter le sujet dans un monde concret* ». (Leontiev A. , 1978, p. 75).

Plusieurs recherches tentent de comprendre la contribution de la cognition à la prise de conscience et au contrôle des émotions, ainsi que la réciproque. L'intention est importante dans des domaines tels que le langage et la réalité sociale. Les actions sont décrites en termes de désirs et de croyances, c'est-à-dire d'états mentaux qui causent des mouvements corporels. Selon Searle, il n'y a pas d'actions sans intentions, qui ne peuvent être dissociées d'une représentation consciente de l'objectif à atteindre. En d'autres termes, l'action pourrait désigner un comportement qui est en fait :

« Le résultat de certains attracteurs chez des locuteurs de langues additionnelles qui résultent de la force et la directionnalité des connexions neurocognitives déjà en place. »².

Ces attracteurs dépendent de l'investissement (voir plus loin dans le cadre théorique), des intérêts de l'individu. D'un autre côté, plusieurs études ont remis en question la mesure avec laquelle les humains contrôlent leurs actions et leurs pensées. La mise en place d'une action par un individu suscite une interaction avec les éléments

² Cité dans « Adaptation de la note de synthèse de Gregory Miras (mets provisoirement Miras, à paraître 2021). »

de son environnement. Les comportements ont tendance à être en fonction de l'environnement et de ses attracteurs, la façon dont nous répondons à ce qui est attractif pour nous est limitée à notre réponse émotionnelle. « *Les chercheurs ont tendance à s'entendre sur des principes généraux sur la relation entre l'individu et l'environnement* » (Dornyei, 2009, p. 236). Pour reprendre les termes d'Albert Bandura (1997), « *la causalité de l'agentivité implique la capacité de se comporter différemment de ce que les forces environnementales dictent plutôt que de leur céder inévitablement* » (Bandura, 1997, p. 7).

Ce cheminement logique se fait par la pensée, cette dernière se concrétise par le discours, et fait émerger nos comportements lors de nos (ré) actions que ce soit individuel ou collectif. D'où le besoin de « *l'autoconfrontation [qui] permet à l'individu de s'observer et de saisir ses véritables motifs* » (Schutz, 2009) ; cité dans (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 147).

Dans un deuxième lieu, il importe de préciser l'interaction de l'individu avec son environnement par le biais d'une intention ce qui déclenche une action chez lui, mais parfois l'individu agit inconsciemment et selon les situations dans lesquelles il se situe. Malgré ce qui vient d'être dit, « *nos comportements révèlent nos visées qui ne sont pas toujours conscientes et se manifestent dans la direction et l'intensité de ce que nous faisons* ». (Channouf, 2004 ; cité dans (Narcy-Combes J.-P. , 2018).

En effet, chacun a sa façon de se construire et agit en sorte que dans une telle situation, on doit résoudre, consciemment ou non, des problèmes qui façonnent nos actions. « *L'intention est ainsi dans un premier temps le fruit de l'interaction entre l'individu et l'environnement afin de mettre en place une action.* » (Ibid., p : 148).

Dans ce contexte, nous nous intéressons à la théorie socioconstructiviste qui est pertinente car elle nous aide à comprendre comment les apprenants interagissent avec leur environnement et comment les interactions sociales, culturelles et affectives entre les pairs influencent leur activité.

2.4 LE SOCIOCONSTRUCTIVISME

Vygotsky est l'un des précurseurs de la théorie socioconstructiviste qui s'oppose à une vision individualiste de l'apprentissage. Selon lui, les interactions

sociales sont essentielles à l'apprentissage et le langage est un outil d'appropriation. Le socioconstructivisme prend en compte la dimension relationnelle d'un apprenant qui interagit avec les autres dans un contexte social qui influe sur la construction des connaissances et implique une dimension affective. Comme le souligne Raymond :

« Le socioconstructivisme introduit la dimension relationnelle d'un sujet qui apprend avec les autres en interaction avec eux dans un contexte social qui influence la construction des connaissances et qui comporte alors nécessairement une dimension affective. » (Raymond , 2006, p. 78).

Vygotsky suppose l'existence d'une zone sensible qu'il a appelée « *zone proximale de développement* ». Ce concept est majeur dans la construction théorique de Vygotsky. Il définit la zone proximale de développement de la manière suivante :

« C'est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seuls et le niveau de développement potentiel tel qu'on puisse le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec des pairs plus avancés. » (Vygotsky, 1985, p. 86).

Il déclare qu'il existe des activités que l'enfant est capable d'exercer avec l'aide d'autrui, sans être capable de les faire tout seul. En d'autres termes, il s'agit des apprentissages qui deviennent accessibles pour l'apprenant à l'aide d'un accompagnement de l'enseignant. La zone proximale se définit ainsi comme la zone où l'apprenant, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche. Cette dernière s'inscrit dans la ZPD permet à l'apprenant de se mobiliser pour dépasser en quelque sorte les difficultés affrontées.

Pour mieux comprendre ses propositions, Vygotsky suppose l'existence d'une « zone proximale de développement », qui est la distance entre le niveau de développement actuel d'un enfant et le niveau de développement potentiel, c'est-à-dire la manière dont il résout les problèmes avec l'aide d'un adulte ou de pairs plus avancés. Vygotsky soutient que certains apprentissages ne sont possibles qu'avec l'aide d'un enseignant et que la zone proximale permet à l'apprenant de dépasser ses difficultés en mobilisant des ressources.

Dans l'approche socioculturelle inspirée des travaux de Vygotsky, Leontiev et Bakhtine, la connaissance est le résultat d'une co-construction entre les individus et les

groupes, et d'une interaction entre les facteurs culturels. Donc pour inter (agir) en société, l'individu se sert de la langue pour ses fins communicatives avec soi-même et autrui, et arrive même à apprendre.

Selon l'approche socioculturelle, la langue ne doit pas être considérée comme un ensemble de signes détachés de leur utilisation, mais plutôt comme un processus cognitif qui implique l'interaction sociale dans l'acquisition et le développement d'un système de langue. Ainsi, lors de l'interaction, l'individu utilise son « langage intérieur » pour accomplir une tâche. Pour Tomasello, le langage découle de la capacité à partager des intentions et à comprendre le discours des autres. (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 57).

Le paradigme socioconstructiviste met l'accent sur le rôle des interactions sociales dans la construction des savoirs. En partant du postulat que si la construction d'un savoir est personnelle alors elle s'effectue dans un cadre social et culturel. « *L'apprentissage dépend de l'interaction entre des variables internes et externes de l'individu.* » (Ortega, 2009). L'approche socioculturelle met l'accent sur l'activité humaine qui se produit lors des interactions avec les autres et est influencée par l'environnement culturel individuel.

Après avoir vu l'importance de la théorie socioconstructiviste, nous allons aborder un autre paradigme celui de l'émergentisme qui inclut la théorie de l'énaction. Celle-ci tient compte d'autres phénomènes neurophysiologiques et comportementaux de l'environnement où peut vivre l'individu. De ce fait, il paraît nécessaire de souligner cette complémentarité des apports entre le socioconstructivisme et de l'émergentisme pour comprendre le développement langagier d'une L2. Nous allons solliciter cette théorie pour comprendre le fonctionnement cognitivo-social des sujets dans leurs interactions en apprentissage d'une L2 notamment :

« *la lecture des intentions, qui est la base de la théorie de l'esprit ; la capacité à suivre, à partager et à diriger la portée attentionnelle des autres ; la capacité à imiter et à apprendre des actes intentionnels* ». (Tomasello, 2003).

L'approche théorique de la cognition met en avant l'auto-organisation des organismes, en particulier des esprits humains, dans leur interaction avec l'environnement. Par ailleurs, la théorie de l'émergentisme offre une perspective intéressante en considérant que les propriétés émergentes résultent de l'interaction

complexe entre les éléments constitutifs d'un système, et ne peuvent être expliquées par l'analyse des éléments individuels seuls.

2.5 ÉMERGENTISME : LA THÉORIE DE L'ÉNACTION

Le concept d'« *émergence* » est à l'origine utilisé dans les sciences dures. Il a été introduit dans les sciences sociales et humaines pour sa conception pluraliste notamment dans les domaines de l'acquisition et la didactique des langues et cultures. Nancy-Combes et d'autres chercheurs s'intéressent au paradigme émergentiste en raison de sa capacité à évaluer la complexité à partir de règles simples. Dans le cadre de cette approche, la théorie de l'énaction sera utilisée pour examiner les phénomènes transculturels et translinguistiques liés à l'apprentissage d'une langue additionnelle (le français), étant donné que ces phénomènes sont étroitement liés aux actions des apprenants.

Le courant de pensée énaïviste met en avant la façon dont des êtres vivants gèrent leur cognition en s'auto-organisant avec leur environnement durant leurs interactions, sans intervention extérieure. Les mécanismes neuronaux modifient régulièrement le fonctionnement du cerveau, ce qui entraîne des changements dans nos perceptions à mesure que nous percevons le monde. En somme, l'individu se construit lui-même dans un processus interactif avec son environnement. Dans son article intitulé « *Comment la réflexion sur le transculturing conduit à repenser la compétence interculturelle* », Nancy-Combes met en évidence le fait que l'énaction peut aider à comprendre que les constructions autour des langues, des identités et des cultures sont en constante évolution en fonction des expériences vécues par les individus, surtout lorsque ces derniers sont confrontés à des environnements différents les uns des autres.

Le paradigme énaïviste a principalement mis l'accent sur trois éléments clés pour améliorer notre compréhension de la cognition : (1) la caractéristique autonome et auto-organisée du système cognitif, (2) la notion que la connaissance est fondée sur les processus sensori-moteurs impliquant le corps et enfin, (3) la reconnaissance que la connaissance est un phénomène dynamique et émergent résultant de l'interaction entre l'individu et son environnement au fil du temps.

En didactique des langues, acquérir une langue additionnelle ne se résume pas à la maîtrise de sa grammaire, son lexique et sa syntaxe. Il est également essentiel d'accorder une grande importance au corps et aux émotions, et d'apprendre à « *translangager* » plutôt qu'à se contenter d'une simple traduction (Aden, 2012). Pour Varela « *les langues sont fondamentalement une manière de coupler les individus à l'intérieur d'une espèce pour la coordination de l'action* »³. Grâce au langage, nous (inter)agissons avec les autres et nous construisons ce monde dans la mesure où l'individu construit des savoirs par l'intermédiaire de son expérience avec son environnement. En effet, l'activité humaine est liée aux diverses situations socialement signifiantes dans lesquelles elle va faire face aux problèmes et aux conflits. Lors de toute action, l'individu agit et (ré) agit en fonction des schèmes qu'il a construits avec son milieu. Dans cette perspective, il convient de mettre en valeur le fait que l'action et la perception sont indissociables :

« *Les gestes, les pensées, les manières d'être sont acquis et incorporés et résultent souvent de routines mentales qui font agir, sans toujours y penser, dans un cadre social que l'on reproduit* » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 145).

Il importe de préciser qu'aucune séparation n'aura lieu entre ce qu'on appelle des habitus collectifs et des habitus individuels. « *La personnalité est un produit de l'activité sociale : l'individu se développe et sa personnalité se forme dans les activités de collaboration* ». (Léontiev, 2009) cité dans (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019).

Il convient de noter l'importance du concept d'émergentisme, car il existe deux types de processus impliqués dans l'acquisition du langage (Hilton, 2009, pp. 107-129) : d'une part, des processus explicites ou conscients tels que la lecture des intentions, l'imitation et l'apprentissage culturel, et d'autre part, des processus implicites ou inconscients tels que l'émergence d'abstractions et de catégories.

Le concept d'apprentissage éenactif se concentre sur la cocréation de la connaissance par l'apprenant et son environnement. Au lieu de se baser sur des représentations préexistantes de la connaissance, celle-ci prend forme à travers les

³ https://www.canal-u.tv/video/cerimes/ne_pour_organiser_avec_francisco_varela.12133 consulté le 24/3/2020.

actions de l'apprenant et les interactions avec l'environnement. De cette manière, l'individu peut agir et réagir en interagissant avec son environnement, subissant ainsi des transformations sociales et culturelles, comme illustré dans la figure ci-dessous :

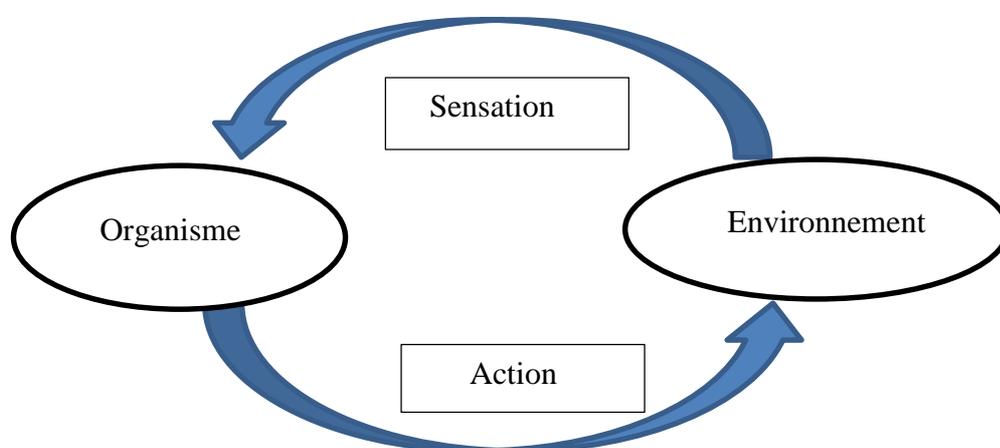


Figure 1: Interactions entre l'organisme et son propre environnement.

C'est ainsi que la perception déclenche les aspects personnels de l'action et de l'identité. « *Nos expériences antérieures déterminent ainsi la façon dont nous vivons cette présentification qui nous guident pour concevoir le monde matériel puis pour le remanier* » (Léontiev, 2009) cité dans (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 206). Nous nous penchons à faire une synthèse des deux chapitres précédents.

SYNTHÈSE

Le premier chapitre nous a permis de décrire un questionnement initial dans lequel nous avons souligné deux points essentiels. Le premier point a été consacré au contexte de notre étude, notamment celui du Maroc qui se caractérise par une diversité

linguistique. L'intérêt est porté sur un environnement plurilingue et pluriculturel. Nous avons évoqué aussi les langues qui coexistent en contexte marocain et nous avons adopté une terminologie plus transparente celle adoptée par (Hammerberg, 2014, pp. 3-18) et celle des *Douglas Fir Group* (2016) pour enlever toute ambiguïté concernant la langue initiale (langue maternelle) et les langues additionnelles (toutes les langues qui ne sont pas de première socialisation) et qui suggèrent L1, L2, L3...etc. Dans un deuxième point, nous avons délimité notre objet d'étude en partant d'une réflexion métacognitive sur l'interculturel et nous avons proposé de parler plutôt d'« *environnement culturel* » et de « *comportement culturel* » dans le processus enseignement/apprentissage d'une langue additionnelle. Ce processus est accompagné de plusieurs phénomènes cognitifs, discursifs, didactiques et émotionnels. De ce fait, notre intérêt a été arrêté par la compréhension sociale (théorie de l'esprit) et les états mentaux sous-jacents dans le processus langagier. En l'occurrence, nous mettons en valeur le rôle de la compréhension sociale (théorie de l'esprit) dans le développement cognitif et social de l'apprenant en lui permettant une adaptation aux situations sociales rencontrées. L'enseignement/apprentissage d'une langue additionnelle L2 (le français), notamment la construction d'une identité plurielle dans un contexte plurilingue, nous a conduit à parler de deux construits le « *transculturing* » (comportements culturels), et le « *translanguaging* » (productions translangagières). Ensuite, nous nous sommes positionnés épistémologiquement, car il est impératif de le faire en sciences humaines. Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues et des cultures et relève de la recherche-action. Ce travail aussi se fait dans un cadre inter/ transdisciplinaire, ainsi que les faits culturels qui accompagnent ce processus d'apprentissage d'une langue additionnelle nous permettent de récuser toute culture essentialiste. Nous avons adopté une posture compréhensive et nous cherchons à comprendre ce qui meut les individus. Dans cette perspective, nous avons eu recours à plusieurs disciplines, telles que la neurophysiologie qui nous paraît importante, car il nous permet de comprendre certains phénomènes internes comme les émotions et en particulier le contact des individus avec leur environnement. Dans le domaine de la psychologie cognitive, nous avons considéré que la cognition est ancrée dans le corps humain notamment dans son interaction avec l'environnement. Nous avons explicité le rôle clé des émotions dans

le processus de l'apprentissage et sa relation avec la motivation. Cette dernière est fortement influencée non seulement par la personnalité des apprenants, mais aussi par les expériences personnelles, les processus cognitifs et le contexte social. Cela nous a conduit à parler aussi du construit d'investissement. Ce concept sociologique nous intéresse dans la mesure où nous entreprenons de réaliser des tâches avec des apprenants en langue additionnelle. Puis, nous avons terminé ce chapitre par définir deux théories qui nous intéressent plus particulièrement la théorie socioconstructiviste et la théorie d'énaction. La première se focalise davantage sur une conception historico-culturelle du développement humain notamment qui se fonde sur la conscience et du psychisme qui peuvent être considéré comme étant le produit d'une formation sociale et culturelle de l'individu dans la société. Autrement dit, Vygotsky considère que le sujet développe ses capacités cognitives, d'une part, en (inter)action avec les autres et qu'il ne peut être isolé de la société. Et d'autre part, il construit ses connaissances par le biais d'un processus de réorganisation mentale. La deuxième théorie celle de l'énaction met l'accent sur la manière dont un organisme conçoit la cognition en s'auto-organisant avec son environnement au cours des interactions. Selon l'approche énactive, un tel système s'autoconstruit intérieurement, en régulant activement sa propre activité continue et dynamique.

CHAPITRE 3 : QUELQUES CONCEPTS POUR UNE RELATION DE TRANSDUCTIVITÉ

INTRODUCTION

Du fait que nous abordons le développement de la compétence interculturelle d'une L2 dans notre recherche, nous apercevons qu'il est nécessaire de se focaliser sur le contenu en relation avec la cognition, comme le postule Narcy-Combes : « *toute approche de l'apprentissage de L2 gagnera en compte l'influence du contenu qui est véhiculé par le langage lors de l'échange.* » (Narcy-Combes J.-P. , 2005, p. 54). Le développement langagier, et la cognition, en particulier, la cognition et le contenu entretiennent une *relation transductive*⁴, c'est pour cela qu'elles doivent être précisées.

Pour ce faire, nous devons mettre en évidence les relations déjà postulées par Narcy-Combes (1) langage/discours/langue (2) culture/discours/contenu, et qui ne se limitent pas à deux, mais aussi la troisième qui nous intéresse plus particulièrement celle de culture/co-culturel, pensée – conscience et discours (3).

Les concepts que nous allons voir dans ce chapitre sont en lien avec les phénomènes langagiers que ce soit sur le plan communicatif ou discursif. L'emploi de la langue comme système pour des besoins communicatifs nous renvoie à la parole/discours. Nous nous penchons sur ces aspects car le discours véhicule de multiples expériences. Dans le cadre de notre enseignement, les apprenants devront

⁴ Une relation transductive est une relation dans laquelle aucun élément ne préexiste aux autres, chacun ne peut exister que si les autres existent.

produire des énoncés dans une langue additionnelle. Focalisons notre attention sur la dernière relation. Nous constatons que ces concepts sont utiles étant donné que la nature et les fonctions du langage ont subi des changements considérables au cours de ce siècle. Nous les examinons selon cette progression : langage, discours/parole, langue, *named languages* / discours, parole.

3.1 LE LANGAGE

Dans son ouvrage célèbre « *Pensée et Langage* » (1933), Lev S. Vygotsky avance que « *la pensée n'est pas seulement exprimée par les mots : elle vient à l'existence à travers les mots* ». Le langage permet de donner sens à un énoncé dont le but de véhiculer une idée liée à une réalité donnée. « *Le langage est la faculté qui permet de construire une pensée à travers les mots pour qu'elle soit intelligible pour autrui.* » (Vygotski, 1934/1985). Il peut être objet d'étude s'il se manifeste dans une interaction sociale dans un environnement donné, qui est le discours. Il est corrélé à l'activité humaine « *qui permet un accès réciproque plus au moins efficace aux représentations des participants* » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 46), la production langagière est une action dans la mesure où l'on peut considérer que ses résultats seront les mêmes que ceux d'une action (elle relève des mêmes processus), en d'autres termes, elle soit contextuellement, socioculturellement, historiquement, et personnellement marquée. En l'occurrence, « *le langage relève de la faculté humaine de créer des énoncés pour exprimer des pensées à partir d'un nombre restreint d'éléments.* » (Ibidem., p : 17). Quand on évoque alors le contenu de l'échange, ceci nous conduit à penser sa validité et sa réalité sociales tout en guidant l'apprentissage des langues. Le langage contribue ainsi à la socialisation de l'individu. Selon Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019) « *le langage est le moyen de médier l'activité collective.* » (Idem., p : 18).

Pour ce faire, certains chercheurs parlent de ce qu'on appelle « *la socialisation langagière* » pour l'acquisition d'une *langue initiale*. Ochs (2012) souligne que :

« *Le langage ne peut se comprendre en dehors d'un contexte dont il fait partie tout en lui donnant existence et en faisant une expérience, car le langage et le monde,*

le langage et la subjectivité, le langage et l'émotion, le langage et la conscience sont mêlés et se créent mutuellement en se donnant sens. » (Idem., p : 22).

Autrement dit, « *le langage est la faculté [...] que les humains ont développée pour communiquer, mais également organiser leur monde* » (Narcy-Combes J.-P. , 2005). C'est à travers le langage que nous pouvons comprendre la réalité des sujets, leurs croyances, leurs désirs leurs émotions et peut être même leurs subjectivités. Cependant, l'usage de la/es langue(s) choisie(s) avec ses normes permet de faciliter l'interaction culturellement, cognitivement et socialement. Pourtant, pour parler de l'apprentissage d'une langue, nous retournons à cette définition de Lahire qui postule que :

« *Objectiver le langage, c'est lui faire subir une transformation ontologique radicale : l'enfant était dans son langage, il le tient désormais face à lui et l'observe, le découpe, le [...] classe, le range en catégories* » (Lahire2001, page 122) cité dans (Narcy-Combes J.-P. , 2005, p. 27).

En effet, grâce au langage, les individus peuvent communiquer entre eux et donc s'organiser en société. Dans ce sens, Saussure affirme que :

« *le langage est le conteneur privilégié des représentations et croyances collectives, le moyen qui permet de maintenir, transmettre et adapter le savoir humain.* » Saussure (1972) cité dans (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019).

Dans le domaine de la didactique des langues et cultures, il est clair que la compréhension et l'utilisation appropriée du discours sont essentielles à la construction d'une compétence plurilingue et interculturelle chez les apprenants. En outre, la capacité de produire une parole efficace dans différentes situations de communication est également un objectif clé de l'enseignement des langues.

3.2 DISCOURS/ PAROLE

Les individus ne fonctionnent qu'au niveau des discours. Ces discours sont codés et peuvent être codés translangagièrement. Ce qui est souvent le cas au Maroc, c'est-à-dire que l'individu va mélanger ou alterner les codes. Comme le souligne Claire Kramsch « *le discours, la parole en contexte, résulte/ permet des expériences principalement identitaires et relationnelles* » (Kramsch, 2002). Le discours ne

nécessite pas forcément la présence d'un allocutaire dans la mesure où l'interlocuteur use de la langue pour véhiculer un message oral ou écrit. C'est pour cette raison que le discours est omniprésent dans toute communication discursive vu son importance de créer des passerelles entre les interactions dans la mesure où chacun à sa propre intentionnalité. De là, nous pouvons dire que le discours est d'ordre rationnel puisqu'il vise à véhiculer un message ou une information implicite. Nous nous intéressons alors au vécu, aux expériences et au résultat des négociations entre interactants dans un projet donné. Wei (2017) nous dit que « *les pluriculturels/lingues construisent constamment leurs identités socioculturelles et leurs valeurs au travers d'une production translangagière.* » (Wei, 2017, pp. 9-30).

Dans ce cas, les jeunes adolescents utilisent ensemble des ressources provenant de différentes langues, sans trop se soucier de ce que nous pourrions appeler les « frontières » des *named languages* telles que « l'arabe », « le français » ou « l'anglais ». Ils utilisent des éléments de chaque langue pour communiquer plus efficacement. C'est ce qu'on appelle le translangage : il s'agit d'utiliser toutes les ressources linguistiques pour communiquer. Plus particulièrement, en didactique des langues et des cultures, l'individu, la société et les langues entretiennent une relation qui s'inscrit dans le cadre de la communication humaine. En effet, la parole est la manifestation effective de la langue. Pour ce faire, nous allons aborder ces deux notions en rapport avec ce qu'on appelle les « *named languages* » (voir infra).

La langue joue un rôle crucial dans notre compréhension de la réalité des individus, y compris leurs croyances, leurs désirs, leurs émotions et leurs subjectivités. Dans ce contexte, il est important d'examiner comment la langue est liée au langage et au discours.

3.3 LA LANGUE

Dans notre positionnement, nous avons pris en compte la complexité dans la mesure où la langue peut être appréhendée comme un système complexe. Pour comprendre les relations qui composent ses sous-systèmes, il est adéquat d'essayer d'expliquer les dynamiques d'évolution de ce système. Par conséquent, nous tenons en compte des sciences de la complexité dans notre problématique (Morin & Le

Moigne, 1999). Le processus de l'enseignement/ apprentissage d'une langue additionnelle incite l'apprenant à (ré) agir avec son environnement culturel et celui de la langue cible. Nous pouvons dire aussi comme le confirme Narcy-Combes & Demaizière que « *la connaissance de la langue relève alors de l'explicite* ». (Demaizière & Narcy-Combes , 2005, pp. 45-64). En effet, la langue doit être prise en compte dans son fonctionnement social, culturel, psychologique et cognitif selon les faits qui accompagnent toute interaction dans un contexte précis. La langue n'existe pas, elle est une entité abstraite, construite à partir des variations individuelles. Il faudrait parler alors de « *langue* » quand on est à l'école, par contre, nous parlons du « discours » quand l'individu se manifeste individuellement ou collectivement pour « *façonner ainsi la pensée consciente* » (Idem, p : 28). Quand un apprenant aborde une langue additionnelle, dans le but de communiquer, cela peut s'expliquer que les apprenants le font selon des critères internes. Autrement dit, nous pouvons ainsi affirmer que :

« *les comportements d'apprentissage pourront être compris d'une façon qui sera à la fois commune à tous en termes neurophysiologiques, et individuelle en raison des effets des expériences personnelles.* » (Idem, p : 19).

À la lumière de ce qui a été dit plus haut, l'usage de la langue nous amènera à expliciter la relation entre d'autres concepts ceux du discours et de parole, du fait que l'individu a recours à l'activation du langage pour ses besoins communicatifs, affectifs, informationnels, scientifiques ou persuasifs. C'est pour cette raison comme l'avance Narcy-Combes, que « *les normes de la langue choisie (des langues choisies) facilitent l'interaction culturellement, cognitivement et socialement.* » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 19). Les langues, comme produits historiques, reflètent des codes communs partagés par l'ensemble d'une communauté. Certains chercheurs les appellent les *named languages* (Douglas Fir Group, 2016). Notre objectif est d'établir une connexion entre ces concepts et le langage verbal. Ensuite, nous allons examiner des questions relatives aux concepts tels que la compétence interculturelle et la compréhension sociale. Nous cherchons à déterminer les similitudes et les différences entre ces deux concepts, ainsi que l'importance de la compréhension sociale pour le développement de la compétence interculturelle.

3.4 COMPÉTENCE INTERCULTURELLE ET COMPRÉHENSION SOCIALE (THÉORIE DE L'ESPRIT)

3.4.1 La compétence interculturelle

Le concept « *interculturel* » se définit comme un processus dynamique d'échanges entre différentes cultures. Cela suppose un processus de négociations, que ce soit individuel ou collectif, au sein de multiples interactions dans un environnement culturel qui donnent naissance à des comportements culturels relatifs, mouvants et instables. Ce qui aboutit à « *de nouvelles identités co-construites par les interactants* » (Dervin, 2011). Ceci implique que les effets réciproques des interactions entre les individus et leur environnement sont cruciaux, c'est-à-dire que la nature de ces interactions est constamment négociée entre les individus. Ces interactions ont des conséquences sur les identités des individus ainsi que sur les microsystèmes sociaux dans lesquels ils évoluent, « *les interactions apparaissent alors comme le lieu de construction active de l'intersubjectivité* ». (Py, 2015 ; p : 34).

Des didacticiens tels que Louis Porcher, Geneviève Zarate et Robert Galisson ont souligné le lien entre la compétence linguistique et la connaissance culturelle, en mettant en avant la diversité des cultures présentes dans la société contemporaine. Comme l'a noté Louis Porcher (1996) :

« *Toute société est aujourd'hui pluriculturelle. Plusieurs cultures y coexistent ou s'interpénètrent, se transformant mutuellement. Il n'y a plus de société homogène... il est nécessaire, à cet égard, de repérer quelles sont les cultures mineures ainsi à l'œuvre dans une société donnée, et qui constitue celle-ci, et qui est à prendre en compte dans tout échange interculturel : culture sexuelle, culture professionnelle, culture régionale, culture religieuse (...)* » (Porcher, 1996).

Nous cherchons à souligner la signification de la compétence interculturelle en utilisant des langues et des cultures diverses. Dans cette optique, Coste a défini la compétence interculturelle comme étant :

« *Un ensemble complexe de savoir, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers, permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire faire, en bref, d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé.* » (Coste et al. , 1998).

Mais, nous voulons préciser ici la notion du « *savoir-être* » mentionnée dans cette définition de Daniel Coste. L'article intitulé « *Le savoir-être en didactique des langues-cultures : analyse et interprétation* » examine le rôle des « *savoir-être* » en didactique des langues-cultures. Les auteurs se concentrent sur les compétences liées à l'altérité décrites dans le Référentiel de compétences pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, et se demandent si ces compétences sont suffisantes pour agir dans un contexte interculturel. Ils soulignent que la construction identitaire est un processus complexe et paradoxal qui implique à la fois l'affirmation de soi et l'acceptation de l'autre. Les auteurs soutiennent que l'accent mis sur l'assimilation, le partage et le consensus dans l'éducation plurilingue et interculturelle néglige l'importance de la singularisation, de la différenciation et du dissensus. Les auteurs concluent que pour être en mesure de s'ouvrir à l'altérité, il est nécessaire de savoir aussi s'en éloigner, car l'acceptation de l'autre va de pair avec l'affirmation de sa propre identité. L'auteur (Emmanuel Antier) remarque que la notion de « *savoir-être* » vise à inculquer des comportements attendus, il s'appuie aussi, sur des arguments d'autres auteurs comme Bellier qui définit ainsi cette notion :

« [*l]e savoir-être est une notion qui se situe dans une vision homogène de la psychologie qui consiste à penser que la personnalité existe et qu'elle est déterminante dans l'explication des événements.* » (Bellier, 2008).

Dans la même lignée, cette approche semble ressembler à celle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), qui est lié à la nature de l'individu et de sa personnalité. Cependant, il convient de noter que l'auteur souligne une certaine limite en ce qui concerne le processus d'ouverture à l'autre tout en étant capable de ne pas s'y fermer complètement. La perspective du Conseil de l'Europe en matière d'éducation plurilingue et interculturelle se concentre uniquement sur l'assimilation, le partage et le consensus, négligeant ainsi en partie la singularisation, la différenciation et le dissensus ⁵. Par contre cette formation devrait davantage « *viser*

⁵ Antier, E. (2017). La problématique éthique du «savoir-être» en didactique des langues-cultures : quelques réflexions autour du CARAP et autres productions du Conseil de l'Europe. REVUE TDFLE, (70). https://doi.org/10.34745/numerev_1267. Consulté le 05/07/2020.

à développer chez les futurs enseignants et chez les apprenants la capacité de justifier moralement leurs propres comportements. » (Desaulniers, 2006).

Comme l'observe aussi Edmond Marc :

« (...) La capacité de différenciation est donc étroitement liée au processus d'intégration et de cohésion interne. Elle suppose l'aptitude à se distancier et à se séparer d'autrui » (Edmond, 2005, pp. 220-221).

Cette vision montre aussi à quel point on ne peut faire une évaluation de cette notion du « *savoir-être* » de la part de l'enseignant envers son apprenant comme l'avance Ogien : « où l'élève devra avouer au professeur de morale ses péchés contre "le vivre ensemble" ou le bien commun ? » (Ogien , 2013, pp. 33-34). Il est à noter qu'une posture épistémologique est nécessaire et nous rejoignons (cf. Antier, 2011 ; 2013) dans la mesure où nous rejetons cette conception maximaliste du moral et la vision des institutions qui imposent leur propre conception tout en développant chez les apprenants la capacité à justifier leurs propres comportements. On s'aperçoit qu'il est nécessaire de se méfier de cette vision totalitaire des « *savoirs-être* » comme le souligne Maurer :

« [A]vec l'éducation plurilingue et interculturelle (...) l'important n'est plus d'apprendre à communiquer dans une langue (...) mais, par un contact avec ces langues, de développer des attitudes d'ouverture aux autres cultures, d'accueil de la différence culturelle. » (Maurer , 2011, p. 150).

La compétence interculturelle consiste en quelque sorte à anticiper, à aider le locuteur à comprendre ce qu'autrui peut se représenter dans une situation de communication entre individus pour éviter les chocs culturels ou bien les malentendus qui peuvent en résulter des écarts des deux cultures en question. L'ancrage de la notion d'interculturel dans le champ de la didactique des langues-cultures et son croisement avec la notion de compétence de communication a donné lieu à son appropriation d'une compétence dite *compétence interculturelle*. (Voir par la suite le construit du « *transculturating* » et interculturel, partie 3).

Notre objectif actuel est d'examiner la compétence « *interculturelle* » et sa relation avec la compréhension sociale, dans le but d'approfondir notre compréhension des comportements humains tels que la communication et les relations interpersonnelles, tout en prenant en compte les processus cognitifs impliqués dans les

perceptions et les comportements émergents. Nous allons nous baser sur diverses études significatives dans ce domaine pour appuyer notre analyse.

3.4.2 La compréhension sociale (théorie de l'esprit)

Nous nous penchons maintenant sur la conception de « *théorie de l'esprit* » qui désigne « *l'aptitude cognitive d'attribuer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre* » (Ibidem., p : 161). La théorie de l'esprit a plusieurs acceptions entre autres « *mindreading* » (lecture d'états mentaux), « *empathy* » (*empathie* » ; et nous adoptons celle de « *social understanding* » ou encore « *compréhension sociale* »⁶. Chaque individu se construit une théorie de l'esprit plus ou moins performante. Autrement dit, c'est la capacité mentale d'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre.

La compréhension sociale « *fait partie intrinsèque de la cognition sociale qui mobilise un ensemble de processus mentaux telles la perception de soi et des autres et l'utilisation des connaissances sur les règles régissant les interactions interpersonnelles pour décoder le monde social* » (Duval, 2011).

Selon Sabbagh, Moulson et Harkness (2006), la compréhension sociale implique la capacité de comprendre, d'inférer ou de raisonner sur les pensées, les croyances ou les intentions de soi-même et des autres, et cela repose sur deux mécanismes clés : le décodage et le raisonnement. Ces deux mécanismes sont essentiels pour une compréhension complète de l'état mental d'un individu.

Le premier mécanisme impliqué dans la compréhension sociale est lié à la perception et à l'identification des informations sociales et des indices présents dans l'environnement. Ces indices peuvent inclure les actions entreprises par une personne, la direction de son regard, ou encore son expression faciale. Selon Coricelli (2005), « *le mécanisme de décodage serait automatique, spontané et préconceptuel.* » (Coricelli, 2005, pp. 294-300). Le deuxième mécanisme impliqué dans la compréhension sociale est le raisonnement, qui permet de comprendre, d'expliquer ou

⁶ La conception de « compréhension sociale » que nous allons adopter tout au long de cette étude.

de prédire les actions des individus en accédant aux connaissances ou aux faits pertinents, que ce soit sur le protagoniste ou sur les circonstances contextuelles. En évoquant les comportements transculturels, nous soulignons que les événements peuvent susciter des réactions diverses selon le vécu de chaque personne, ce qui aura une incidence sur son comportement en fonction de la manière dont elle interprète les faits, comme l'expliquent Narcy-Combes et Narcy-Combe (2019, p. 155).

Selon la théorie de la compréhension sociale, tel que cité dans (Ibid., p : 162), il existe deux types de représentations cognitives. Les représentations de premier ordre sont basées sur la perspective individuelle et permettent la reconnaissance que chaque individu possède une conscience personnelle distincte. En revanche, les représentations de deuxième ordre sont créées à partir des représentations d'autrui et requièrent davantage de ressources cognitives pour une compréhension plus approfondie du comportement humain. Nous nous intéresserons à la compréhension sociale (théorie de l'esprit) au niveau du système cognitif dans la mesure où « *elle n'est pas considérée comme une fonction cognitive autonome* » (Ibidem., p : 163). En d'autres termes, la compréhension sociale nous aide à comprendre comment les apprenants arrivent à concevoir le fonctionnement mental, une connaissance qui peut être considérée comme le début de la métacognition chez eux (Troadec & Martinot, 2003). Dans cette perspective, il est possible de dire que le langage et la compréhension sociale sont étroitement liés et que le développement de l'un influence le développement de l'autre.

3.4.3 La compréhension sociale et le langage :

La corrélation entre le langage et la compréhension sociale repose sur la capacité d'un interlocuteur à acquérir une langue additionnelle et à comprendre l'autre personne en inférant ses intentions linguistiques à partir de ses énoncés. Selon Veneziano (2011) cité dans Bert-Erboul, Veneziano, Bernicot, & Musiol (2010) suggère que :

« *La connaissance de la théorie de l'esprit chez un enfant guide les inférences pour comprendre de quoi son interlocuteur parle et prendre en compte son point de*

vue. » (Veneziano, 2011) cité dans (Bert-Erboul, Veneziano, Bernicot, & Musiol, 2010, pp. 151-170).

Dans la même optique, Plumet (2011) cité dans Nader-Grosbois (2011) affirme que :

« *La maîtrise du langage peut être liée à l'évolution de la théorie de l'esprit, non seulement grâce au lexique croissant des termes mentaux, mais aussi grâce à l'affinement des distinctions pragmatiques en production et en compréhension des énoncés.* » (Plumet, 2011) cité dans (Nader-Grosbois, 2011, pp. 143-165).

La corrélation entre le langage et la compréhension sociale fonctionne dans les deux sens, en nous permettant de saisir nos interactions avec les autres. Pour comprendre les comportements sociaux, il faut pouvoir déduire ou attribuer les états émotionnels ou cognitifs d'autrui à partir de leurs expressions, attitudes ou connaissances supposées de la réalité. Selon Kramsch et Nelson (1996), une attitude ouverte envers d'autres cultures est un aspect clé de la compétence culturelle, même si cette perspective doit être abordée avec prudence. Cette compétence culturelle favorise des relations interculturelles fructueuses et encourage le développement d'une perspective éclairée et objective par rapport à sa propre culture. Les études piagétienne sur la connaissance et la compréhension du monde physique chez l'enfant ont influencé les psychologues du développement qui se sont penchés sur les mécanismes présidant à l'acquisition de la théorie de l'esprit par l'homme. Cette acquisition de la compréhension sociale permet de comprendre ses propres états mentaux et d'inférer ceux d'autrui afin d'expliquer ses propres comportements, de prédire et d'expliquer d'autrui (Melot, 1999). Ainsi Flavell (1999) décrit neuf états mentaux : la perception visuelle, l'attention, les désirs, les intentions, les émotions, les croyances, les simulacres, et l'acte de penser. Parmi ceux-ci, la compréhension des états volitionnels (intentions et désirs) est préalable à la compréhension des états mentaux épistémiques (croyances et fausses croyances).

Selon Deneault et Morin (2007), comprendre les différents états mentaux ou les différentes facettes d'un même état mental permet une adaptation sociale plus efficace dans diverses situations. Ainsi, nous soutenons l'idée qu'il existe une relation réciproque entre la théorie de l'esprit et l'adaptation sociale.

Dodd (2001) cité dans (Geneviève, 2003) a proposé une définition alternative de la compréhension sociale, en la considérant comme une compétence relationnelle cruciale pour réussir dans des contextes interculturels. Le développement de la compréhension sociale est étroitement lié à celui de la compétence interculturelle, en particulier pour interpréter les intentions, les motivations, les croyances et les réactions des personnages dans des récits. En explorant les points de convergence et de divergence entre ces deux concepts, nous pouvons souligner que la compréhension sociale nécessite une connaissance des faits culturels et une approche de compréhension pragmatique pour communiquer efficacement à travers le langage et la communication, afin de saisir la culture en acte, c'est-à-dire la culturalité (Martine Abdallah-Prétceille & Porcher, 1996). L'individu sélectionne les informations culturelles dont il a besoin en fonction de son objectif, de ses intérêts et des situations rencontrées, plutôt que de communiquer avec la totalité de la culture. Par conséquent, il est nécessaire de développer une compétence pragmatique pour interagir efficacement dans des contextes interculturels. De ce fait, la compréhension sociale (théorie de l'esprit) s'articule autour de trois dimensions complémentaires, selon Bennet (1998), cité dans « *la médiation culturelle et la didactique* », Geneviève Zarate, 2003) :

- *La dimension cognitive, lorsque la personne empathique adopte la perspective d'une autre personne et s'efforce de voir le monde du point de vue de l'autre ;*
- *La dimension affective, considérée comme dominante par nombre de savants, lorsque la personne empathique ressent les émotions ou sentiments de l'Autre ;*
- *La dimension communicative, lorsque la personne empathique signale sa compréhension et son intérêt par des moyens verbaux et non verbaux.*

Pour savoir le rôle de la compréhension sociale dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, il est important de comprendre son rôle dans la médiation culturelle. Pour développer une compétence interculturelle, l'apprenant doit être capable de mieux comprendre, expliquer, commenter, interpréter et négocier divers phénomènes culturels de la langue cible. La compréhension sociale peut être l'une des caractéristiques qui peuvent aider en quelque sorte les enseignants à mettre en place un environnement adéquat, favorable pour améliorer l'apprentissage d'une langue. (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 163), avancent que « *l'apprentissage de*

langues additionnelles et/ou la vie dans un environnement nouveau seront facilités par une ToM (compréhension sociale) efficace. ».

Bien que la compétence interculturelle soit considérée comme cruciale dans de nombreux contextes, cette notion a été remise en question récemment. Certains critiques ont exprimé que l'approche interculturelle risque de renforcer les stéréotypes et les hiérarchies culturelles. De plus, ils estiment que cette approche n'accorde pas suffisamment d'importance aux rapports de pouvoir et à la complexité des identités culturelles.

3.4.4 La remise en cause de l'interculturel

L'interculturel en éducation, permet d'interroger la diversité et les formes que peut prendre le préfixe « *inter* » et de la définir « *par rapport à des liens d'interdépendance et d'influences réciproques, mais aussi de malentendus, de conflits* » (Feussi, 2014, p. 12). Aussi bien, et comme le dit Dervin, l'interculturel est « *un objet aux dimensions mouvantes, fluides et informes.* » (Dervin, 2011, p. 14). En outre, le mot « *dynamiques* » est fortement lié à ce concept de l'interculturel préféré par (Dervin, 2016), ce qui signifie qu'on veut développer chez l'apprenant des valeurs d'une part de « *savoir-faire* » et de « *savoir-être* ». Tout cela relève de l'individuel, plutôt du personnel.

C'est dans un cadre bien précis celui de la prise de conscience de la pluralité linguistique et culturelle due au phénomène de l'immigration (Collès, 2002, 175 ; Cuq et coll., 136) que ce concept a connu son ancrage par Camilleri (1985), après confirmé par Clanet (1993), Abdallah-Prétceille (1999), Abdallah-Prétceille et Porcher (1996). D'autres auteurs l'on introduit dans le champ de la didactique des langues-cultures notamment les travaux de références de G. Zarate (1986, 1994) et de Michael Byram (1997, 2003). Le terme « *interculturel* » a été réduit à la notion de « *connaissance de [la] culture nationale cible* » de l'enseignement d'une langue. Sa portée a été limitée à « *une simple attente de relations humaines harmonieuses malgré les différences culturelles et linguistiques* » (Blanchet & Coste, 2010). Son usage est avant tout « *des expériences d'altérité humaine et sociale* » (Blanchet, 2007, pp. 21-27).

L'opérationnalité de ce concept nécessite deux choses : « *d'une part, identifier les principales modalités d'un processus de rencontre de l'altérité et, d'autre part, identifier les composantes d'une compétence interculturelle de relation, c'est-à-dire une compétence à anticiper, analyser, comprendre, réguler, exploiter, consciemment, autant que possible, les effets de l'altérité dans les interactions sociales*⁷. » (Idem, p : 11)

Nous retournons aussi vers une autre critique menée par le sociologue Jacques Demorgon sur le même sujet de l'interculturel en 2010. La notion de culture(s) est soumise à plusieurs critiques notamment quand il s'agit de l'aborder dans des contextes et environnements variés, hybrides ou transculturels. Il y a une ambiguïté de ce concept surtout quand on le fait rapprocher de la notion de diversité. Pour la critique civilisationniste, comme le souligne Demorgon :

« *Pour notre part, sur cette discussion classique et renouvelée, nous avons déjà montré que culture et civilisation ne doivent pas être séparées, mais faire l'objet d'un traitement d'ensemble plus rigoureux et plus profond qu'une simple opposition.* » (Demorgon, 2005, p. 4).

Demorgon souligne dans son ouvrage « *critique de l'interculturel : horizon de la sociologie* » que : « *la perspective transculturelle peut être efficace et entraîner des rapprochements effectifs, voire durables, entre populations de sociétés culturellement différentes.* » (Ibidem, p : 197).

Il ajoute aussi qu' :

« *il fallait sortir de cette essentialisation des cultures, bien visible dans l'expression tellement idéalisante de « dialogues des cultures ». [...] Le véritable objet n'est pas tant l'interculturel que l'inter-culturation. [...], mais la pensée fondamentale conjuguant stratégies et cultures ne pouvait pas s'exprimer, par manque du mot qui dit cela ensemble : l'intérité humaine, à la fois interstratégique et interculturelle. Tout cela conduit à rétablir clairement « les humains entre eux » comme producteurs de leurs stratégies et de leurs cultures.* » (Demorgon, 2005, p. 197).

Fred Dervin, lui aussi, avance que :

⁷ Ces interactions incluent les interactions indirectes, différées, via des textes, enregistrements sonores, images, films, supports, multimédias, etc.

« *La diversité culturelle signale l'ensemble des entités présentes dans nos mondes contemporains, que l'on qualifie de façon systématique et peu critique de cultures. À l'inverse, si l'on opte pour une compréhension postmoderne et constructiviste de la notion, le concept de diversité culturelle perd de sa valeur, et conduit alors à une sorte de tautologie.* »⁸

Pour la critique multiculturaliste, les détracteurs posent alors les cultures comme des « *ensembles cohérents et résistants de conduites qui se maintiennent dans les interactions. Selon lui, l'interculturel ne peut être que superficiel : cuisines, habillements, modes. Il lui paraît être plutôt de l'ordre d'un transculturel limité qui s'ajoute aux cultures sans les changer.* » (Ibidem, p : 31).

Et enfin, la critique différentialiste suppose que : « *la volonté de référence commune cherche abusivement à s'imposer. Il faut donc sans cesse combattre la réduction de diversité qu'elle entraîne.* » (Ibidem, p : 31).

Selon les différentialistes, « *l'interculturel - sous ses allures de convivialité - risque d'être une nouvelle forme de domination des cultures.* » (Ibidem, p : 32).

Bref, pour Blanchet et Coste, la question de la pluralité est inévitable, constitutive des fonctionnements humains et sociaux, mais ils préfèrent remettre en cause certaines notions liées comme l'identité, la (es) culture (s), la langue..., et critiquent indirectement ce qu'a porté le CECRL en précisant que :

« *Cela conduit [...] à une remise en question radicale de certains notions liées, identité, culture, langue..., autant de repères confortables où se nichent les croyances, les idéologies, même les " mieux pensantes ". [...] il n'y a pas d'approche plurilingue et interculturelle possible, au sens où nous l'entendons, tant que l'on en reste à des définitions « chosifiantes » de langues (= ensemble clos de règles normatives d'organisation d'unités minimales traditionnelles-mots, phrases ou modernes-phonèmes, morphèmes-) et de cultures (ensemble d'œuvres patrimoniales et/ou des stéréotypes nationaux).* ». (Blanchet & Coste, 2010).

Les deux auteurs insistent sur le fait de considérer que l'interaction est une co-construction dynamique et variable. En somme, l'approche interculturelle est un

⁸ <https://www.yumpu.com/fr/document/read/13147972/pour-faire-face-a-la-crise-de-linterculturel-fred-dervin-il-ne-users> consulté le 26/01/2020.

domaine complexe qui nécessite une vision globale et une compréhension approfondie de diverses disciplines. En effet, en raison de sa nature multifacette, une analyse pluridisciplinaire permet de mieux appréhender les enjeux et les défis liés à l'interculturalité. Les différents champs d'étude tels que la linguistique, l'anthropologie, les sciences du langage, la psycholinguistique et la psychologie apportent chacun une perspective unique et complémentaire pour comprendre les dynamiques interculturelles. Par conséquent, une synthèse de ces différentes approches peut nous aider à mieux saisir les enjeux de l'interculturalité et à trouver des solutions pour surmonter les obstacles qui se posent dans ce domaine. Nous nous penchons à faire un résumé du troisième chapitre.

SYNTHÈSE

Dans le troisième chapitre, notre exploration a porté sur les phénomènes langagiers et leur rapport au développement de la compétence interculturelle. Nous avons examiné les trois relations de transductivité énoncées par Narcy-Combes, à savoir langage/discours/langue, culture/discours/contenu et culture/co-culturel, pensée-conscience et discours. Cependant, nous avons principalement axé notre attention sur la dernière relation, car elle permet de comprendre les fonctions et la nature du langage qui ont connu des évolutions importantes au cours du siècle dernier. Nous avons également étudié le rôle du langage dans la socialisation de l'individu, ainsi que sa connexion avec l'expérience, les émotions, la subjectivité et la conscience, dans le but de donner un sens à la communication.

Ensuite, nous avons examiné les concepts de discours et de parole, qui sont importants pour établir des liens entre les interactions, étant donné que chaque individu possède sa propre intentionnalité. Nous avons également abordé la question de l'enseignement des langues, notamment la notion de « langue », qui permet à l'apprenant d'interagir avec son environnement culturel et celui de la langue cible. Nous avons souligné que les langues sont des constructions sociales et que les individus qui apprennent une langue additionnelle sont confrontés à une nouvelle expérience.

Par la suite, nous avons clarifié les concepts liés à la compétence interculturelle, en particulier le terme « interculturel », que nous avons défini comme un processus dynamique d'échanges entre différentes cultures. Nous avons expliqué que cela entraîne des comportements culturels relatifs, mouvants et instables. Nous avons également examiné la définition de la compétence interculturelle et ses trois composantes : le « *savoir* », le « *savoir-faire* » et le « *savoir-être* ». Nous avons souligné l'importance de viser à développer chez les futurs enseignants et chez les apprenants la capacité de justifier moralement leurs propres comportements, et nous avons mis en évidence la limite du processus à l'ouverture.

Enfin, nous avons discuté la relation entre la théorie de l'esprit (compréhension sociale) et la compétence interculturelle, ainsi que la manière dont cela peut favoriser un environnement propice à l'apprentissage des langues.

CHAPITRE 4 : LES CHAMPS INTER/TRANSDISCIPLINAIRES

INTRODUCTION

Pour aborder un sujet de recherche notamment en sciences humaines, il paraît impératif de le traiter non pas dans une seule discipline, mais plutôt de l'aborder dans plusieurs en même temps. Tout sujet en question sera finalement enrichi par l'intégration des perspectives de plusieurs disciplines. Le chercheur en didactique des langues ne doit pas se cantonner dans son domaine, mais plutôt sa recherche se fera dans un cadre transdisciplinaire. La monodisciplinarité positiviste ne parvient plus à répondre à la complexité des questions qui se posent et peu d'arguments justifient l'unicité d'un domaine scientifique (Claverie, 2010, pp. 5-27). Il est recommandé d'éclairer sa propre réflexion en abordant le sujet de recherche dans le contexte des références provenant d'autres disciplines. Cela permet d'obtenir une perspective plus large et de mieux comprendre les différentes façons dont le sujet peut être abordé et étudié. D'une part, la recherche en didactique des langues et des cultures côtoie d'autres disciplines comme le souligne Narcy-Combes :

« la nature de la didactique des langues, discipline qui s'appuie sur plusieurs sciences, décide-en un sens la pluridimension de son objet de recherche ainsi que les sciences et les disciplines qui interviennent. » (Narcy-Combes, 2005 ; p : 83).

La recherche interdisciplinaire est fondée sur un modèle conceptuel qui relie ou intègre les cadres théoriques de ces disciplines, utilise un plan d'étude et une méthodologie qui ne se limitent pas à un seul domaine, et exige l'utilisation des perspectives et des compétences des disciplines concernées tout au long des multiples phases du processus de recherche. D'autre part, pour (Montuori, 2013), l'approche transdisciplinaire de Morin *« ne cherche pas à résoudre simplement un problème, mais est plutôt une quête de sens issue de l'expérience personnelle. »*. Morin a pris

conscience, puis a théorisé, que toute forme de connaissance est une construction résultante de sources et de choix spécifiques qui dépendent eux-mêmes de contingences historiques et de préférences personnelles. (Morin E. , 2008, pp. 43-58).

Ainsi, nous nous appuyons sur les sciences cognitives pour démontrer comment elles peuvent être complémentaires aux sciences du langage et à l'enseignement des langues et des cultures.

4.1 LES SCIENCES DE LA COGNITION

La cognition englobe les processus mentaux et les capacités de réflexion qui permettent aux individus de s'adapter à leur vie quotidienne, y compris leur capacité à fonctionner à la maison, au travail ou dans leur communauté, à résoudre des problèmes, à comprendre, à apprendre, à penser et à mémoriser. Les compétences cognitives comprennent l'attention, la mémoire, le raisonnement, la prise de décision et la compréhension. Cependant, la cognition englobe également des facultés mentales plus automatiques, telles que la perception et l'émotion. Ces compétences cognitives se chevauchent et travaillent ensemble pour traiter les informations et les transformer en actions.

Les sciences cognitives se concentrent sur le fonctionnement du cerveau humain et ses interactions avec le corps, notamment sur les processus mentaux et les compétences cognitives. Cette discipline interdisciplinaire comprend des domaines tels que la psychologie cognitive, la linguistique computationnelle, la philosophie de la cognition, l'intelligence artificielle et l'anthropologie cognitive. Les sciences cognitives tentent de comprendre les mécanismes de la pensée humaine et artificielle, ainsi que le fonctionnement de tout système complexe de traitement de l'information. Au fil du temps, les sciences cognitives se sont également intéressées aux émotions, aux sentiments et aux interactions entre individus, ainsi qu'à la cognition située dans un environnement social et un contexte culturel. Les chercheurs en sciences cognitives reconnaissent désormais la complexité des processus cognitifs, à la fois biologiques, psychologiques et sociaux, et travaillent ensemble pour mieux comprendre cette complexité.

L'étude de l'esprit est considérée comme système cognitif ou plutôt « *la métaphore qui assimile le cerveau à l'ordinateur et l'esprit au logiciel* » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 27). Ces sciences essaient de comprendre les mécanismes de la pensée humaine ou artificielle ou plus généralement, le fonctionnement de tout système complexe de traitement de l'information, elles portent sur la manière dont les connaissances s'utilisent, se construisent et se transmettent. Or, au fur et à mesure de leurs progrès, les sciences cognitives vont s'intéresser aux émotions, aux sentiments, aux interactions entre individus, à la « *cognition située* » dans un environnement social et un contexte culturel, et comme le précise Narcy-Combes :

« *Les chercheurs des sciences cognitives se sont ouverts aux émotions, aux interactions et à l'environnement et admettent de plus en plus la complexité des processus cognitifs à la fois biologiques, psychologiques (liés à des caractéristiques individuelles) et sociaux (liés à l'environnement socioculturel), ce qui ne permet plus de les enfermer dans un modèle unique.* » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 29).

En tant que domaine interdisciplinaire, les sciences dites cognitives se complètent entre elles en particulier la linguistique, l'anthropologie, les neurosciences, la psychologie, la philosophie, l'intelligence artificielle.

4.1.1 La psychologie cognitive

Au début des années 1950, un mouvement appelé « *révolution cognitive* » a vu le jour en réponse au behaviorisme. Le cognitivisme est la croyance qu'une grande partie du comportement humain peut être compris en fonction de la façon dont les gens pensent. Il rejette la notion selon laquelle les psychologues devraient éviter d'étudier les processus mentaux parce qu'ils sont inobservables. Le cognitivisme est, en partie, une synthèse de formes d'analyse antérieures, telles que le behaviorisme et le gestaltisme. Comme le behaviorisme, il adopte une analyse quantitative précise pour étudier comment les gens apprennent et pensent ; comme le gestaltisme, il met l'accent sur les processus mentaux internes. L'objectif de la psychologie cognitive « *est d'identifier et de décrire les processus cognitifs nécessaires à la réalisation de toutes*

les tâches auxquelles nous sommes confrontés et qui impliquent des activités mentales comme la perception, l'attention, la mémorisation, le raisonnement, la résolution de problèmes. » (Léger, 2016, p. 4). En l'occurrence, elle vise à comprendre la manière dont les propriétés du système nerveux permettent à la pensée de se construire et de s'exprimer dans les (inter)actions de l'individu avec son environnement. Le modèle cognitiviste postule, d'une part l'existence d'états mentaux, d'autre part, que ces états mentaux soient traités sous forme de représentations symboliques et d'attitudes proportionnelles. Et enfin, des opérations logiques (association, implication) forment un « *langage de la pensée* » similaire à un programme d'ordinateur. Contrairement au courant behavioriste, qui étudie le comportement, la psychologie cognitive s'attache à comprendre les processus mentaux associés aux connaissances pour générer des prédictions comportementales, ces derniers qui ne se préoccupent que des conduites observables et non des états mentaux du sujet. Autrement dit, la base des conduites humaines est le conditionnement c'est-à-dire l'apprentissage par association entre un stimulus (S) et une réponse (R). Dès lors, le recours à l'expérimentation et la modélisation restent des outils pertinents et privilégiés de la psychologie cognitive. Le développement des nouvelles technologies a permis une meilleure connaissance de l'être humain notamment le parallélisme entre le cerveau et le fonctionnement d'une machine. La reconnaissance des formes est étroitement liée aux idées originales des théoriciens de la Gestalt. Actuellement, il y a des logiciels qui s'occupent de reconnaissance automatique des visages, c'est le domaine de l'intelligence artificielle (IA).

4.1.2 L'intelligence artificielle

Depuis que le terme « intelligence artificielle » a été conçu lors d'un atelier au *Dartmouth College* en 1956 (McCarthy , Minsky , Rochester , & Shannon , 2006, pp. 12–14). Le domaine a connu plusieurs vagues de progrès rapides (Haenlein & Kaplan, 2020, pp. 5–14). Dès le début, le problème a été de savoir si, dans une telle définition, les ordinateurs numériques sont intelligents d'une manière qui les rend semblables aux humains. L'idée, que les machines à calculer pourraient un jour penser, avait été popularisée par Alan Turing dans son célèbre article de 1950, « *Computing Machinery*

and Intelligence ». Cependant, l'affirmation de Turing était à la fois plus modeste et plus grande que celle de reproduire l'intelligence humaine dans une machine. La question fondamentale pour l'intelligence artificielle est : comment les calculs binaires deviennent-ils des significations humaines ? D'ailleurs, nous avons appelé de tels mouvements et comptabilisé leurs gains et pertes dans une « *grammaire transpositionnelle* » (Cope & Kalantzis, 2020). Si la comparaison avec le cerveau humain est séduisante, le séquençage laborieux et procédural du calcul binaire n'a rien à voir avec la neurochimie simultanée du cerveau incarné et sensible à l'environnement (Chemero, 2013, pp. 145–150) ; (Searle J. , 2014, pp. 221-239). C'est juste une machine, et juste un calcul mathématique. L'intelligence artificielle a permis de résoudre un grand nombre de problèmes en linguistique appliquée.

4.1.3 La linguistique computationnelle

La linguistique computationnelle est la discipline scientifique et d'ingénierie qui s'intéresse à la compréhension du langage écrit et parlé d'un point de vue informatique, et à la construction d'artefacts qui traitent et produisent utilement le langage, que ce soit en masse ou dans le cadre d'un dialogue. Dans la mesure où le langage est un miroir de l'esprit, une compréhension computationnelle du langage permet également de comprendre la pensée et l'intelligence. Et puisque le langage est notre moyen de communication le plus naturel et le plus polyvalent, des ordinateurs compétents sur le plan linguistique faciliteraient grandement notre interaction avec des machines et des logiciels de toutes sortes, et mettraient à notre portée, d'une manière qui réponde vraiment à nos besoins, les vastes ressources textuelles et autres de l'internet.

Les objectifs théoriques de la linguistique computationnelle comprennent la formulation de cadres grammaticaux et sémantiques pour caractériser les langues de manière à permettre des implémentations de l'analyse syntaxique et sémantique réalisables par ordinateur ; la découverte de techniques de traitement et de principes d'apprentissage qui exploitent les propriétés structurelles et distributionnelles (statistiques) du langage ; et le développement de modèles computationnels cognitifs

et neuroscientifiques plausibles de la manière dont le traitement et l'apprentissage du langage peuvent se produire dans le cerveau.

Les objectifs pratiques de ce domaine sont vastes et variés. Parmi les plus importants, citons : la recherche efficace de textes sur un sujet donné ; la traduction automatique efficace ; la réponse à des questions, allant de simples questions factuelles à des questions nécessitant une inférence et des réponses descriptives ou discursives (éventuellement accompagnées de justifications) ; le résumé de texte ; l'analyse de textes ou de la langue parlée en fonction du sujet, du sentiment ou d'autres attributs psychologiques ; les agents de dialogue pour accomplir des tâches particulières (achats, résolution de problèmes techniques, planification de voyages, maintenance de programmes, conseils médicaux, etc.) et, en fin de compte, la création de systèmes informatiques dotés de compétences semblables à celles des humains en matière de dialogue, d'acquisition du langage et d'acquisition de connaissances à partir de textes. L'approche basée sur les corpus a en effet été couronnée de succès dans la production de systèmes de reconnaissance de la parole complets et modérément précis, d'analyseurs syntaxiques et même de résumés basés sur le texte. Actuellement, les approches statistiques basées sur les corpus sont toujours dominantes, mais il semble qu'il y ait un mouvement croissant vers l'intégration des approches logiques formelles du langage afin d'atteindre une compréhension plus profonde et un comportement plus intelligent dans les systèmes de compréhension du langage et de dialogue. Les références générales pour la linguistique computationnelle sont Allen 1995, Jurafsky et Martin 2009, et Clark et al. 2010. D'autres disciplines ont permis de comprendre le fonctionnement du cerveau humain notamment au niveau des opérations mentales comme les neurosciences cognitives.

4.1.4 Les neurosciences cognitives

Les années 1990 ont été la décennie du cerveau. Ces années nous ont permis de mieux comprendre le fonctionnement du cerveau humain et la manière dont notre pensée peut s'en dégager. Pour mener des recherches dans ce domaine, les psychologues (de la psychologie cognitive), les spécialistes de l'intelligence artificielle et les neuroscientifiques doivent travailler en étroite collaboration. C'est de cette

collaboration interdisciplinaire que sont nées les neurosciences cognitives. L'objectif des neurosciences cognitives est de comprendre la nature et la structure de nos opérations mentales à travers :

« *Les découvertes de neurosciences et les progrès de l'imagerie cérébrale, dont l'IRM fonctionnelle, visant à mieux connaître les opérations mentales, place ce qu'on a appelé « les neurosciences cognitives » au cœur des sciences cognitives.* » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019).

L'approche est computationnelle, en ce sens que les activités mentales sont décrites en termes de sous-systèmes de traitement nécessaire à la réalisation de chacune des tâches élémentaires impliquées dans la réalisation d'une activité mentale particulière, comme la lecture d'un mot ou d'une phrase, la reconnaissance d'un objet perçu visuellement, la résolution d'un problème d'arithmétique, etc. Les sous-systèmes de traitement sont identifiés sur la base de données fonctionnelle et anatomique du cerveau, et les modèles de traitement cognitif proposés sont testés à l'aide d'expériences de simulation informatique. En résumé, un modèle de fonctionnement mental en neurosciences cognitives doit être à la fois plausible au niveau neuronal et compatible avec les résultats des expériences de simulation.

Il convient de faire une distinction entre l'analyse computationnelle et les modèles de simulation informatique. L'analyse computationnelle est un processus de raisonnement logique visant à déterminer les propriétés nécessaires d'un système pour produire un comportement donné. Cela implique l'élaboration de postulats concernant les sous-systèmes de traitement qui doivent être intégrés dans le système pour qu'il produise une réponse spécifique à un signal d'entrée donné. En revanche, un modèle de simulation informatique est un programme qui simule le fonctionnement d'un système.

Il n'existe aucun « *modèle standard* » qui permettrait de comprendre comment fonctionne l'esprit humain face à une représentation quelconque. Les sciences cognitives ont développé plusieurs théories générales qui tournent autour trois grands modèles qui s'intéressent en particulier aux processus impliqués dans la formation et l'exploitation des connaissances. Nous avons plus particulièrement besoin des recherches faites dans le domaine de la psychologie cognitive et la psychologie

culturelle pour aborder les phénomènes culturels et le langage au niveau cognitif, social et culturel.

4.1.5 L'anthropologie cognitive

L'anthropologie cognitive élargit l'examen de la pensée humaine pour prendre en compte la façon dont la pensée fonctionne dans différents contextes culturels. L'étude de l'esprit ne doit évidemment pas se limiter à la façon dont les anglophones, ou les Français pensent, mais doit prendre en compte les éventuelles différences de modes de pensée entre les cultures. Les sciences cognitives sont de plus en plus conscientes de la nécessité de considérer les opérations de l'esprit dans des environnements physiques et sociaux particuliers. Pour les anthropologues culturels, la principale méthode est l'ethnographie, qui exige de vivre et d'interagir avec les membres d'une culture dans une mesure suffisante pour que leurs systèmes sociaux et cognitifs deviennent apparents. Les anthropologues cognitifs ont étudié, par exemple, les similitudes et les différences entre les cultures dans les mots désignant les couleurs.

Dans sa forme la plus faible, la science cognitive n'est que la somme des domaines mentionnés : psychologie, intelligence artificielle, linguistique, neurosciences, anthropologie et philosophie. Le travail interdisciplinaire devient beaucoup plus intéressant lorsqu'il y a convergence théorique et expérimentale sur les conclusions concernant la nature de l'esprit. Par exemple, la psychologie et l'intelligence artificielle peuvent être combinées par le biais de modèles computationnels du comportement des personnes dans les expériences. La meilleure façon de saisir la complexité de la pensée humaine est d'utiliser de multiples méthodes, notamment des expériences psychologiques et neurologiques et des modèles computationnels. Sur le plan théorique, l'approche la plus féconde a été de comprendre l'esprit en termes de représentation et de calcul.

4.1.6 La philosophie cognitive

Traditionnellement, les philosophes n'effectuent pas d'observations empiriques systématiques et ne construisent pas de modèles informatiques, bien que l'on ait assisté

récemment à une augmentation des travaux en philosophie expérimentale. Mais la philosophie reste importante pour les sciences cognitives, car elle traite de questions fondamentales qui sous-tendent l'approche expérimentale et computationnelle de l'esprit. Les questions abstraites telles que la nature de la représentation et du calcul n'ont pas besoin d'être abordées dans la pratique quotidienne de la psychologie ou de l'intelligence artificielle, mais elles surgissent inévitablement lorsque les chercheurs réfléchissent profondément à ce qu'ils font. La philosophie traite également de questions générales telles que la relation entre l'esprit et le corps et de questions méthodologiques telles que la nature des explications trouvées dans les sciences cognitives. En outre, la philosophie s'intéresse à des questions normatives sur la façon dont les gens devraient penser, ainsi qu'à des questions descriptives sur la façon dont ils le font. Outre l'objectif théorique de comprendre la pensée humaine, les sciences cognitives peuvent avoir pour objectif pratique de l'améliorer, ce qui nécessite une réflexion normative sur ce que nous voulons que la pensée soit. La philosophie de l'esprit n'a pas de méthode distincte, mais devrait partager avec les meilleurs travaux théoriques dans d'autres domaines une préoccupation pour les résultats empiriques.

4.2 CRITIQUE DES SCIENCES COGNITIVES

L'affirmation selon laquelle l'esprit humain fonctionne par représentation et calcul est une conjecture empirique et pourrait être erronée. Bien que l'approche computationnelle représentationnelle des sciences cognitives ait réussi à expliquer de nombreux aspects de la résolution de problèmes, de l'apprentissage et de l'utilisation du langage chez l'homme, certains critiques philosophiques ont affirmé que cette approche était fondamentalement erronée. Les critiques des sciences cognitives ont proposé des défis tels que :

- *Le défi de l'émotion* : La science cognitive néglige le rôle important des émotions dans la pensée humaine.
- *Le défi de la conscience* : La science cognitive ignore l'importance de la conscience dans la pensée humaine.

- *Le défi du monde* : Les sciences cognitives négligent le rôle important des environnements physiques dans la pensée humaine, qui est intégrée et étendue dans le monde.
- *Le défi du corps* : Les sciences cognitives négligent la contribution de l'incarnation à la pensée et à l'action humaines.
- *Le défi des systèmes dynamiques* : l'esprit est un système dynamique, pas un système informatique.
- *Le défi social* : la pensée humaine est intrinsèquement sociale, d'une manière que les sciences cognitives ignorent.
- *Le défi mathématique* : Les résultats mathématiques montrent que la pensée humaine ne peut être computationnelle au sens classique du terme. Le cerveau doit donc fonctionner différemment, peut-être comme un ordinateur quantique.

Les cinq premiers défis sont de plus en plus relevés par les avancées qui expliquent les émotions, la conscience, l'action et l'incarnation en termes de mécanismes neuronaux. Le défi social est relevé par le développement de modèles computationnels d'agents en interaction. Le défi mathématique repose sur une mauvaise compréhension du théorème de Gödel et sur une exagération de la pertinence de la théorie quantique pour les processus neuronaux.

4.3 L'APPORT DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE

Pour comprendre l'homme dans toute sa complexité, il est important de prendre en compte les nombreuses écoles de pensée en psychologie ainsi que les différentes approches de réflexion sur l'homme. La psychologie est une science à la fois ancienne et récente qui est en constante évolution. Nous nous concentrons sur les principaux courants théoriques, notamment la psychologie cognitive, la psychologie sociale et les émotions. La psychologie cognitive a émergé en réaction au comportementalisme et se focalise sur l'étude des processus mentaux tels que la perception, l'intelligence, la résolution de problèmes, la créativité, les représentations, l'apprentissage et la mémoire. Narcy-Combes & Narcy-Combes avancent que :

« *la perception est la forme la plus typique de la connaissance, mais aussi de celle qui déclenche les aspects personnels de l'action et de l'identité.* » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 206).

La perception est la capacité qui permet au sujet de guider ses actions et d'avoir une idée sur son environnement en interprétant l'information requise par le biais de ses sens. Le processus de perception implique la conjonction de trois éléments distincts : tout d'abord, le stimulus environnemental qui agit comme un déclencheur ; ensuite, le système sensoriel qui permet la détection de ce stimulus ; et enfin, l'interprétation psychologique de ces informations sensorielles. Chaque information que le sujet perçoit doit être traitée pour qu'elle prenne sens, et l'action qui accompagne chaque réponse à un problème perçu variera avec les individus. De ce fait, nous parlerons des caractéristiques du sujet dans l'(inter)-action sociale, entre autres, l'agentivité, l'autonomie et enfin l'identité comme l'avancent Narcy-Combes & Narcy-Combes : « *rien n'est purement personnel ou social, l'identité, la société et l'action/ cognition sont indissociables.* » (Idem, 2006). Nous abordons les caractéristiques du sujet pour enfin revenir sur son individualité irréductible.

4.3.1 L'agentivité

Le concept d'agentivité est multidimensionnel. Nous essayons de définir l'agentivité en fonction de la volonté, de l'intention ou de l'intentionnalité (« *free will* » en anglais). Ce phénomène est lié à la complexité humaine notamment l'interaction du sujet avec l'environnement culturel dans lequel il évolue à travers ses états émotionnels. Plusieurs chercheurs (Al-Hoorie, 2015; Bandura, 2001 ; M.-F. Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019 ; Scheler, 1993) ont permis de réfléchir à la question de la capacité des personnes à choisir la manière dont ils agissent, et leurs décisions ne peuvent être déconnectées d'influences sociales, politiques, morales, et culturelles (Larsen-Freeman et Cameron, 2009, p : 76). D'après Ahearn (2001 : 112), il faut repenser l'agentivité en fonction des normes et les pratiques sociales, et propose cette définition que nous avons traduite en français comme suit : « *L'agentivité est définie, comme la capacité d'agir qui est médiatisée socioculturellement.* » Ahearn (2001 : 112) (notre traduction). Mais, notre comportement a tendance à être en

fonction de l'environnement culturel et de ses attracteurs ou répulseurs. Le but ultime n'est pas simplement de décrire les caractéristiques de l'environnement, mais de comprendre leur effet sur le comportement. Bandura avance que les individus ont besoin de réfléchir aux interactions entre leurs comportements, leurs caractéristiques personnelles et leur environnement. Ceci nécessite quatre capacités (Bandura, 2009 ; cité dans Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 ; p : 207) :

- (1) imaginer, anticiper et planifier le futur
- (2) agir intentionnellement
- (3) motiver et contrôler leur activité
- (4) prendre du recul par rapport à leurs actions et pensées et leurs effets.

Le sujet est actif quand il fait usage de son pouvoir d'agir. Deux niveaux sous-tendent ce processus : celui de l'intentionnalité et de l'automatisme. Pour ce faire, nous pouvons voir quand le sujet peut inhiber son action intentionnellement ou bien diriger.

4.3.2 Inhibition intentionnelle de l'action humaine

Dans la vie quotidienne, nous naviguons et interagissons avec le monde extérieur par le biais d'actions. Ces actions peuvent modifier directement l'environnement. Dans de nombreux cas, nous pouvons planifier une action, mais décider ensuite qu'un changement prévu dans l'environnement sera inapproprié. Dans de telles situations, nous sommes souvent capables d'inhiber l'action planifiée, empêchant ainsi son exécution et tous ses effets externes causaux. Cette capacité d'arrêter l'action jusqu'au dernier moment constitue une part importante de la flexibilité comportementale humaine.

Sans inhibition, les actions seraient impulsives et réactives, avec peu de marge de manœuvre pour corriger des décisions inadaptées. L'inhibition peut résulter de deux processus possibles, l'un peut être considéré comme une « *inhibition dirigée* », dans laquelle nous inhibons nos actions en réponse à un signal externe, et l'autre est une « *inhibition intentionnelle* » dans laquelle nous prenons une décision endogène autogénérée d'arrêter notre action (Filevich, Kühnb, & Haggarda, 2012). Dans un contexte social, l'inhibition intentionnelle est fréquemment utilisée dans les interactions sociales. Lorsque nous communiquons ou sommes en compétition avec

d'autres personnes, nous sommes constamment en train de planifier ce que nous allons dire ou faire ensuite. Dans la conversation de tous les jours, il n'y a généralement pas de stimulus externe immédiat pour nous ordonner d'inhiber notre prochaine action. Dans ce cas, l'inhibition doit plutôt être une décision endogène autogénérée basée sur notre perception plus large de l'environnement. Souvent, nous pouvons être enclins à dire quelque chose d'inapproprié, par exemple un mot tabou, que nous estimons alors devoir arrêter (Severens et al., 2012). Les corrélats neuronaux de l'inhibition de la parole présentent un chevauchement important avec ceux impliqués dans l'inhibition des actions manuelles (Xue, Aron & Poldrack, 2008, pp. 1923–1932). Nous réglons nos interactions avec les autres en agissant par la parole et le geste, mais aussi en étant capables d'inhiber chacun de ces éléments. Un équilibre efficace entre l'action et l'inhibition peut être important pour des facteurs tels que la prise de tour de parole lors d'une communication réussie (Stivers, et al., 2009, pp. 10587–10592). La recherche sur les actions intentionnelles « *libres* » a beaucoup progressé et nous comprenons maintenant très bien en quoi elles diffèrent des actions dirigées (Fleming et al., 2009, pp. 2352–2360) et quelles sont les zones du cerveau qui jouent un rôle important dans nos choix d'action (Soon et al., 2008, pp.543-545).

L'inhibition intentionnelle semble liée à trois expériences bien précises : une envie d'agir, une expérience simultanée d'une raison distincte de résister à l'envie d'agir, et souvent un sentiment de frustration face à l'échec de l'action désirée. L'inhibition intentionnelle est un processus central de la capacité générale que les psychologues ont appelé le contrôle de soi (Baumeister et al., 2007, pp. 351-355).

Il est largement reconnu que l'action humaine est « libérée de l'immédiateté » (Shadlen & Gold, 2007, pp. 535-574), ce qui signifie que nos actions dépendent d'une large intégration d'informations au-delà du stimulus actuel, comme la mémoire des expériences antérieures et les prédictions des résultats futurs. Des capacités cognitives et des structures corticales spécifiques ont évolué et rendent possible une action flexible et à plus long terme. Il est donc possible que les objectifs immédiats et les objectifs à plus long terme entrent en conflit (Dayan et al., 2003, pp.1-11). Les individus mettent toujours en balance leurs propres avantages à court terme contre leurs propres avantages à long terme. Cependant, dans des contextes sociaux complexes, les avantages à long terme d'un individu dépendent essentiellement de la

médiation d'autres personnes. Certaines formes d'interaction sociale peuvent particulièrement exiger la capacité d'inhiber intentionnellement des actions qui sont immédiatement attrayantes. Toutes les sociétés humaines ont un concept de responsabilité morale de l'action qui présuppose la capacité d'inhibition intentionnelle : l'individu aurait pu s'abstenir d'une action qu'il a faite. Cette conception de la responsabilité est un élément culturel permettant de diriger les capacités cognitives d'action et d'inhibition intentionnelle pour servir des besoins sociaux plus larges. Nous reprenons la définition qu'a proposée Al-Hoorie (2014, p : 63) sur l'agentivité « *comme l'évaluation consciente des multiples influences qui impactent l'émergence de la directionnalité d'un comportement et qui permettent un veto sur ce qui est considéré comme inadapté* ». Dans un premier lieu, le sujet peut prendre du recul sur les facteurs qui influencent ses comportements, même si ce recul est lui-même partiellement conditionné. Dans un second lieu, il régule son activité de manière autonome et il croit dans l'existence d'une libre volonté (*free will*). Nous allons maintenant évoquer un autre construit qui est lié à l'agentivité, il s'agit de l'autonomie.

4.3.3 L'autonomie

L'autonomie est un construit omniprésent dans le domaine de l'enseignement. Elle se focalise sur son utilisation des ressources cognitives et métacognitives pour façonner le processus d'apprentissage des langues. Pour Little et al. (2017) cité dans Narcy-Combes & Narcy-Combes, (2019) l'autonomie est :

« *La capacité de détachement, de réflexion critique, de prise de décision et d'action indépendante (...) le lien avec l'agentivité est ainsi mis en évidence : l'une est au niveau de l'action et l'autre des capacités psychologiques qui permettent la première.* » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 ; p : 208)

Narcy-Combes & Narcy-Combes, (2019) avancent que « *pour déclencher l'agentivité des apprenants, les dispositifs devront les responsabiliser tout en les accompagnant, mais aussi les rassurer par rapport à qui ils sont* ». (Ibidem, 208).

Ce construit est également lié à la motivation du fait que dans le contexte de la théorie de l'autodétermination, on considère que la motivation intériorisée qui conduira le sujet à un comportement autorégulé et de fonctionner de façon autonome.

Pour cette raison, nous nous tournerons vers l'explicitation de l'identité et son lien avec la motivation.

CONCLUSION

Dans ce quatrième chapitre, nous avons fourni quelques repères relatifs au paysage complexe des sciences de la cognition. Ensuite, et plus particulièrement, les sciences de la cognition sont intrinsèquement interdisciplinaires, elles portent sur la manière dont les connaissances s'utilisent, se construisent et se transmettent. Les scientifiques travaillant dans le domaine des sciences cognitives s'intéressent aux processus qui sous-tendent la création et l'utilisation des connaissances. Ils cherchent à décrire, expliquer et simuler les fonctions cognitives, comme la compréhension, le raisonnement, la perception, le langage, la mémoire et l'apprentissage. Nous avons également remis en cause le postulat des behavioristes, qui ne se préoccupent que des conduites observables et non des états mentaux du sujet. Nous avons parlé aussi de la nécessité des recherches faites dans le domaine de la psychologie cognitive et la psychologie culturelle. Enfin, nous avons évoqué les principales caractéristiques du sujet dans l'(inter)-action sociale, entre autres, l'agentivité, l'autonomie et enfin l'inhibition intentionnelle de l'action humaine. Tous ces construits que nous venons de voir sont fortement liés les uns des autres, nous nous retournons vers un autre concept celui d'« *investissement* », que Reeve (2014) appelle engagement, et nous nous référons à Norton (1995), pour mettre en évidence son importance en apprentissage des langues.

4.4 LA SOCIOLOGIE

Pour comprendre et expliquer le comportement des individus à l'égard de leurs actions, et de savoir ce qui les pousse à s'investir notamment dans l'apprentissage d'une langue additionnelle. Plusieurs travaux, en didactique des langues, ont permis de mettre en œuvre une meilleure compréhension des processus d'enseignement/apprentissage d'une L2 (Raby, Narcy-Combes ; 2009). En se basant sur les travaux de Bourdieu, Norton (1995) a pu introduire le concept d'investissement pour remettre en

cause la notion de motivation dans l'apprentissage d'une L2, car celle-ci « *n'est observable qu'a posteriori par la mesure de l'implication et de la progression des apprenants* » (Narcy-Combes J.-P. , 2005, p. 51). Nous reviendrons sur le concept d'investissement surtout chez les apprenants, car il reste un moyen pertinent pour comprendre l'implication des apprenants dans l'interaction sociale en se référant à la relation sociale et historique construite chez les individus avec la langue cible Bourdieu (1977). Darwin et Norton (2015) ont identifié trois constructions interdépendantes qui informent l'investissement : l'identité, le capital et l'idéologie.

4.4.1 La place de l'investissement dans le processus d'apprentissage

Plusieurs chercheurs préfèrent se référer au concept d'investissement au lieu de parler de la motivation. Ce concept sociologique nous intéresse dans la mesure où on « *prend en compte la personnalité multiple des individus et leur relation variable avec la L2 suivant les situations.* » (Narcy-Combes J.-P. , 2005, p. 51). Le concept d'investissement de Bonny Norton (2013), qui a été succinctement décrit par Kramsch (2013) comme étant « *synonyme d'engagement dans l'apprentissage de la langue et basé sur le choix et le désir intentionnel d'un apprenant* » (p. 195).

Nous entreprenons de réaliser des tâches avec des apprenants en langue additionnelle. Cela paraît dépendre de plusieurs acteurs qui entrent en jeu (enseignants, apprenants, etc.), et aussi la relation complexe entre l'identité de l'apprenant et la langue cible. Si les apprenants s'investissent dans la langue cible, cela leur offre l'opportunité d'acquérir de nouvelles ressources et ils peuvent développer des compétences en langue additionnelle en augmentant la valeur de leur capital culturel comme le précisent Bourdieu et Passeron (1977). Le travail se fait alors en complémentarité entre apprenants et enseignants et respecte les différences qui existent entre les pairs, comme le souligne Narcy-Combes que « *la rétribution est en fonction non seulement de l'implication, mais également de la reconnaissance du talent et de l'investissement en temps et énergie qu'il a fallu pour que ce talent soit efficace.* » (Ibidem, p : 122). L'investissement est vu comme résultant des objectifs signalés à l'avance. Hapel (2012, p : 63) souligne que les émotions et la motivation

sont indissociables. Cependant, les émotions sont considérées comme source de motivation pour les apprenants. « *L'engagement motivationnel correspond à l'intérêt, l'affect et la valeur perçue par les étudiants lorsqu'ils réalisent des s d'apprentissage.* » (Linnenbrink & Pintrich, 2003, pp. 119-137), tantôt comme une conséquence de celle-ci (Pintrich, 2003, p. 667). Le concept d'engagement repose sur trois dimensions selon (Jézégou, 2019, p. 242) :

1. L'engagement comportemental repose sur l'idée de manifestation observable, notamment celles qui ont trait à la participation dans une activité et aux efforts déployés dans le cadre de cette activité. L'engagement comportemental peut être vu comme la quantité d'efforts déployés dans la recherche d'un résultat.
2. L'engagement cognitif est envisagé d'une manière plus qualitative, car il a trait à la qualité des efforts déployés. Dans une certaine mesure, l'engagement comportemental est un indicateur de l'engagement cognitif a trait à la qualité de l'investissement des ressources cognitives et au degré de sophistication ou d'adéquation des efforts mentaux déployés lors de la réalisation d'une activité. (...) l'aspect qualitatif sous-tendu par le concept d'engagement cognitif réfère aux stratégies d'apprentissage, c'est-à-dire aux stratégies cognitives et métacognitives.
3. L'engagement émotionnel, enfin, fait appel aux émotions positives ou négatives (l'intérêt, la tristesse, l'anxiété, etc.) ressenties à l'égard d'une activité d'apprentissage. Certaines des émotions peuvent être considérées comme « *activantes* » et d'autres « *désactivantes* » (Avry *et al.*, 2017).

Nous pouvons dire que la motivation des apprenants et leur investissement sont interreliés puisque leur objectif agit sur leurs efforts lors d'une situation d'apprentissage. L'investissement est ainsi devenu une clé d'explicitation importante dans l'enseignement/apprentissage des langues (Cummins, 2006). Il dépend de la motivation de l'individu, mais aussi des conditions de l'apprentissage. Autrement dit, un dispositif gagne à offrir des possibilités d'investissement pour les apprenants. Il se manifeste dans la reconnaissance sociale, de son identité que nous avons pu voir en haut, dans les relations qu'entretient le sujet avec ses collaborateurs et aussi des conditions de l'environnement culturel et social dans lequel il évolue.

4.4.2 L'identité

Tout d'abord, Norton (2013) définit l'identité comme :

« la façon dont une personne comprend sa relation au monde, comment cette relation est structurée à travers le temps et l'espace, et comment la personne comprend les possibilités pour l'avenir » (Norton, 2013, p. 45).

Le concept d'identité s'inscrit dans le domaine de la complexité. Son interprétation repose sur l'idée que *« cet attrait pour tout ce qui parle d'identité vient de la déstabilisation actuelle des individus et des cultures collectives. »* (Mucchielli, 2013, p. 4). Les acteurs sociaux ont :

« une affectivité » liée à un ressenti en situation, une certaine conscience d'eux-mêmes et des phénomènes qui se déroulent autour d'eux, une certaine réflexion plus ou moins rationnelle. » (Idem, p : 8).

En effet, nous pouvons dire que l'identité est plurielle. L'élément central du concept d'identité dans une perspective psychosociale est le fait que *« l'identité n'est pas quelque chose que vous avez, c'est quelque chose que l'on fait »* (Samson, et al., 2021); (Verkuyten, 2018). À travers l'analyse des variations linguistiques, la sociolinguistique s'intéresse aux effets des facteurs sociétaux sur le comportement linguistique. La sociolinguistique se préoccupe de l'étude de l'impact des normes et des rôles sociaux sur l'identité linguistique (Holmes & Wilson, 2017). En conséquence, les sociolinguistes s'intéressent aux interactions entre l'identité du locuteur et le contexte social dans lequel il s'exprime (Carranza, 2017). Les locuteurs définissent leur position par rapport aux autres individus en utilisant une variété linguistique spécifique qui transmet plus que ce qui est dit (Jacewicz, Fox, & Wei, 2010, pp. 839-850).

L'identité est alors un construit qui regroupe, à un moment donné, l'ensemble des processus affectifs, cognitifs, biologiques d'une part et de processus relationnels et communicationnels, historiques, culturels d'autre part. Comme nous l'avons signalé dans l'apport de la psychologie cognitive (voir supra), l'identité, la société, et l'action/cognition sont indissociables. Lamy et Hampel (2008 : 59) cité dans Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 ; p : 209) affirment que *« l'identité est liée au fait d'agir (performance). »*. Dans le cas des apprentissages des langues, une identité

nouvelle, des identités nouvelles ou une pluri-identité, se construisent dans un jeu de médiation entre les apprenants, les locuteurs, les enseignants et les langues et les cultures (Xue, 2016). Ce qui nous amène aussi à penser à l'homme pluriel de Bernard Lahire du fait que l'enjeu identitaire se manifeste par les langues. Ces dernières, font partie du répertoire plurilingue des apprenants, contribuent au développement cognitif, social, culturel, et affectif. Autrement dit, « *à la construction identitaire de chaque individu que le système éducatif accueille* » (Coste, Cavalli, Crişan & van de Ven, 2007 : 19). Komorowska (2014) cité dans (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 ; p : 112) montre les liens entre l'identité, l'ethnicité, la langue et l'environnement culturel et souligne que « *l'ouverture exige que le groupe se sente solide dans ses repères et son identité.* ». Ce qui permet de suggérer que « *les résistances potentielles et les difficultés ne doivent pas être négligées* ». (Idem, 112). En effet, l'identité de l'individu sera affectée par les langues qui constituent son répertoire linguistique et culturel.

SYNTHÈSE ET POSITION SUR L'IDENTITÉ

Les perspectives nouvelles sur l'apprentissage et l'enseignement des langues ont suscité un intérêt considérable dans le domaine de la linguistique appliquée. Des exemples d'études qui examinent comment les catégories d'identité telles que la race, le genre et la sexualité interagissent avec l'apprentissage des langues. Les technologies numériques peuvent aussi affecter l'identité des apprenants. Nous explorons les critiques récentes de la recherche sur l'identité et l'apprentissage des langues, et nous considérons les orientations de la recherche dans une ère de mondialisation croissante. La manière intrigante dont les apprenants peuvent recadrer leurs relations avec les autres afin de revendiquer des identités plus puissantes à partir desquelles parler est particulièrement important en ce qui concerne l'accès aux réseaux sociaux et aux locuteurs de la langue cible. C'est ainsi alors que l'identité est conceptualisée comme multiple, changeante, et un lieu de lutte. La multiplicité même de l'identité peut être exploitée de manière productive, à la fois par les apprenants et les enseignants, dans l'intérêt d'un meilleur apprentissage des langues.

Les visions statiques de la langue en tant que système et de l'apprentissage des langues en tant qu'intériorisation de ce système ne sont plus considérées comme adéquates dans un monde où le franchissement des frontières, le pluri-multilinguisme et l'agentivité humaine sont reconnus. Les chercheurs en apprentissage des langues se tournent de plus en plus vers la littérature de divers domaines tels que l'anthropologie, la sociologie, les études postcoloniales et culturelles pour mieux comprendre les contextes d'apprentissage des langues et des cultures dans lesquels ils travaillent. Les chercheurs qui étudieront l'identité et l'enseignement des langues à l'avenir devront être à l'aise avec cette interdisciplinarité voir (Warriner, 2007, pp. 201–214). Morgan & Ramanathan (2005) ont souligné l'importance de comprendre que les apprenants vivent dans des mondes socioculturels mondialisés. Une telle compréhension nécessitera, encore plus qu'auparavant, la prise en compte des structures sociales mondiales qui influencent l'identité des apprenants en langues et leur apprentissage.

4.5 APPRENTISSAGE DES LANGUES : *NAMED LANGUAGES* ET ENVIRONNEMENTS CULTURELS

4.5.1 Named languages

Une *named language* est définie par l'affiliation sociale, politique ou ethnique de ses locuteurs. Une *named language* particulière ne peut pas être définie en termes d'un ensemble de caractéristiques lexicales ou structurelles essentielles. Les *named languages* sont des constructions sociales externes en ce sens qu'elles sont imposées à un locuteur, mais la façon dont les locuteurs s'approprient ensuite ces constructions n'en est pas moins importante. La façon dont les locuteurs s'approprient ensuite ces constructions est dialogique : l'imposition des langues et la façon dont elles sont utilisées ne sont pas les mêmes. Garcia et Reid (2015) se sont référés aux caractéristiques lexicales et structurelles avec lesquelles un individu communique comme un « idiolecte ». Une *named language* peut être exploitée comme un moyen de développer et de transformer l'idiolecte d'un locuteur. L'enseignement des langues s'est concentré sur l'enseignement d'une version d'une *named language*, connue comme étant la norme. De telles normes n'englobent pas toutes les caractéristiques

conventionnellement associées à cette *named language*. Au contraire, elles ne font de la place qu'aux caractéristiques qui indiquent le prestige social, c'est-à-dire aux caractéristiques idiolectales que l'on trouve dans le discours de ceux qui partagent une appartenance à une classe supérieure, un pouvoir politique et dans de nombreux cas une identité ethnique.

Les deux *named languages* du bilingue n'existent que du point de vue de l'étranger. Du point de vue du locuteur, il n'existe que son idiolecte ou répertoire complet, qui n'appartient qu'au locuteur, et non à une *named language*. Nous utilisons les histoires de cuisine et de langue comme base pour réaffirmer la définition d'une *named language* comme un objet social plutôt que linguistique (Heller, 2007) ; (Jørgensen, Karrebæk, Madsen, & Møller, 2011) ; (Makoni et Pennycook, 2010). La définition d'une *named language* en tant que construction sociale, comme nous le verrons, précède logiquement notre nouvelle explication du *translanguaging*. Nous serons en mesure de définir le *translanguaging* comme le déploiement de l'ensemble du répertoire linguistique d'un locuteur sans tenir compte de l'adhésion vigilante aux frontières socialement et politiquement définies des *named languages* (et généralement nationales et étatiques). Le *translanguaging* y parvient en insistant sur le postulat bien connu, selon lequel une *named language* est une construction sociale, et non une construction mentale ou psychologique, et sur les implications radicales de cette position pour la conceptualisation théorique des individus et des sociétés bilingues. La théorie du *translanguaging* offre un chemin conceptuel plus facile pour atteindre l'objectif de protection des communautés minorisées, de leurs langues, de leurs apprenants et de leurs écoles.

4.5.2 Discours/parole et *named languages*

L'enfant marocain est « *exposé, dès son enfance, à un ou plusieurs vernaculaires : à l'arabe dialectal et à l'une des trois variétés de l'Amazighe (soit Tachelhit, Tarifit ou Tamazight)* » (Messaoudi, 2016). Ochs précise que « *le langage ne peut se comprendre en dehors d'un contexte dont il fait partie tout en lui donnant existence et en le transformant en expérience* ». (Ochs cité dans l'article (Narcy-Combes J.-P. , 2018, pp. 142-160). Cependant, les apprenants qui apprennent une

langue additionnelle sont en quelque sorte face à une nouvelle expérience, d'où les langues sont considérées comme des produits historiques ou plus généralement des constructions sociales externes. Chacune des deux langues peut être considérée comme des *named languages* dont elles déclinent des variétés régionales. Cependant, « *le discours/parole résulte/permit des expériences, principalement identitaires et relationnelles* » (Kramsch, 2002). Chaque individu construit son monde à partir de ces expériences vécues dont le fonctionnement n'est pas uniquement linguistique, mais neurophysiologique, conditionné par des facteurs socioémotionnels, socioculturels, sociopolitiques et idéologiques (Douglas Fir Group, 2016). En fait ce qui nous intéresse particulièrement c'est le discours, car « *le développement des compétences linguistiques ne dépend pas tant de langue elle-même, que de la façon dont elle est utilisée à des fins sociales* » (Vygotsky, 1997) et de la responsabilité de l'apprenant dans la gestion du discours (Bialystok, 2009), cité dans (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 80). Dans le même ordre d'idées, nous voulons mettre en évidence l'apprentissage de ce qu'on appelle les *named languages*.

4.5.3 L'apprentissage des *named languages*

La dynamique sociale de l'apprentissage a été mise au premier plan dans les aspects sociaux d'une langue additionnelle (LA) avec l'utilisation d'expressions telles que la théorie socioculturelle, l'interaction sociale, la socialisation et le contexte social entre autres, en s'appuyant sur plusieurs cadres théoriques différents, mais souvent dans une perspective transdisciplinaire. La recherche socioculturelle met l'accent sur les processus sociaux et cognitifs des personnes dans des contextes d'activités culturelles (Lantolf, Poehner et Swain, 2018 ; Lantolf, Thorne et Poehner, 2015 ; Storch, 2017 ; Zuengler et Miller, 2006). La perspective sociocognitive de l'apprentissage dont les auteurs (Atkinson et al., 2018 ; Douglas Fir Group, 2016 ; Kramsch, 2002 ; Steffenson & Kramsch, 2017) conceptualisent le social comme inséparable du fonctionnement cognitif et émotionnel incarné de l'apprenant individuel. D'autres auteurs incluent la théorie des systèmes dynamiques complexes (De Bot, Lowie et Verspoor, 2007 ; Larsen-Freeman, 2019). Nous nous appuyons aussi sur la théorie du *translanguaging* qui reconnaît la construction sociale des « *named*

languages » comme partie intégrante de l'expansion de son répertoire linguistique dans son ensemble. En d'autres termes, le *translanguaging* encourage l'utilisation de toutes les langues disponibles pour faciliter la communication et favoriser l'apprentissage. Cette approche permet de briser les barrières linguistiques et culturelles, et favorise une compréhension mutuelle entre les individus. Nous nous penchons à établir le lien entre une *named language* et l'environnement culturel dans la partie suivante.

4.5.4 *Named languages* et environnement culturel

Nous apercevons que le construit des *named languages* est une construction sociale et non lexicale. Les *named languages* adoptent la vue de l'extérieur du locuteur, une perspective à partir de laquelle le locuteur doit s'intégrer en tant que membre d'un groupe défini. Ils proposent une description basée sur des catégories externes issues des structures socioculturelles ou nationales (et souvent aussi politiques). La construction théorique du désir peut aider à conceptualiser comment les *named languages* peuvent être exploités pour fournir des ressources linguistiques qui élargissent le répertoire langagier d'un locuteur. Nous considérons le désir comme très important dans toute discussion sur les *named languages*. Le concept d'investissement de Norton (2000) (voir en haut) a joué un rôle déterminant dans la réflexion sur la relation entre la langue et le désir, alors que l'investissement donnait naissance à l'image de la relation entre la langue de l'apprenant et la langue cible qui a été « *socialement et historiquement construite* ». Norton a attiré l'attention sur cela en se référant à Bourdieu notamment le capital culturel. Ce concept fait allusion à des connaissances, des modes de pensée et des prédispositions (incarnés) particuliers qui sont considérés comme ayant une valeur dans un groupe social ou groupes sociaux (Bourdieu, 1977). Les *named languages* sont considérés comme un outil pour élargir notre répertoire linguistique holistique, comme l'a souligné Heller (2007). Les pratiques linguistiques sont inséparables des croyances sur les langues et des attitudes à leur égard dans la société environnante. Dans ce sens, Kitayama et Park (2014) décrivent comment l'individu se conditionne en fonction de l'environnement. Autrement dit, les individus sont « *culturellement formés* » pour réguler à la baisse le

traitement émotionnel lorsque cela est nécessaire pour réprimer les expressions émotionnelles.

Il faut voir dans ce sens la psycholinguistique et son rôle pour expliquer les phénomènes sous-jacents au développement langagier, notamment, ceux qui sont liés au fonctionnement cognitif, affectif et culturel. Bassano (2008) voit le développement langagier non seulement comme le produit des interactions entre facteurs génétiques, environnementaux et cognitifs, mais aussi comme le produit des interactions « internes » entre les différentes composantes de la capacité langagière, telles que prosodie, lexicale, et grammaire. Pour approcher ce développement langagier et répondre à nos questions empiriques, nous nous appuyons sur un cadre émergentiste qui sera associé à la théorie des systèmes dynamiques.

4.6 EMERGENTISME ET THÉORIE DES SYSTÈMES DYNAMIQUES : PSYCHOLINGUISTIQUE ET DÉVELOPPEMENT LANGAGIER PLURILINGUE

4.6.1 Théorie des systèmes dynamiques

L'approche des systèmes dynamiques (ASD) est un point de vue de plus en plus populaire en psychologie du développement, qui a été utilisé pour comprendre comment les changements développementaux émergent (p. ex. Thelen et Smith, 1994 ; Lewis, 2011 ; Molenaar et al., 2014 ; Blumberg et al., 2017). La caractéristique de l'ASD est de mettre l'accent sur toutes les composantes du système, y compris l'environnement et la tâche . L'ASD a permis d'apporter des changements durables dans la compréhension du développement dans divers domaines (par exemple, Thelen et al., 2001 ; Van Geert, 2011 ; Kahrs et Lockman, 2014 ; Roche et al., 2016 ; Bateson, 2017). Cette théorie associée au paradigme émergentiste « *envisage le développement du langage comme un processus dynamique inscrit dans la durée.* » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 ; p : 94). Un système dynamique est celui qui change avec le temps, en tant qu'êtres humains, nous sommes conscients d'être dynamiques. C'est une approche qui offre l'opportunité de l'étude de l'acquisition d'une langue additionnelle dans une perspective dynamique. Elle fait référence à la théorie de la complexité où l'on s'intéresse à l'évaluation linguistique. De ce fait, Larsen-Freeman

(1997) affirme que la variabilité des données est considérée comme une information précieuse. Dans le même ordre d'idées, Narcy-Combes & Narcy-Combes (2019) avancent que :

« *L'acquisition d'une nouvelle langue ne se limite pas à la combinaison d'éléments prédéterminés. Il s'agit d'établir des relations complexes entre l'histoire, le contexte, la perception, l'intention, l'action la réaction tout en essayant de stabiliser le résultat à travers l'action sociale.* » (Idem : 95).

Plusieurs chercheurs comme (Smith & Thelen, 1996); (Lewis, 2011) ; (Spencer, Sammy , & Aaron, 2011); (Newell & Yeou-Teh , 2012) ; (Molenaar, Lerner, & Newell, 2014) ; (Endedijk et al., 2015) soulignent que cette approche peut parvenir à expliquer toute la complexité du développement de l'acquisition du langage chez l'enfant, contrairement aux « *approches à cause unique* ».

La TSD tient compte de toutes les composantes du système. Il est important de noter que le système ne se limite pas au corps, mais inclut le cycle complet d'action-perception. Automatiquement, cela signifie que l'environnement et la sont des parties tout aussi importantes du système. Ainsi, le point de départ de La TSD est que toutes les composantes de la personne, de l'environnement et de la sont également importantes et peuvent potentiellement contribuer au comportement émergent (Newell, 1986). Selon la TSD, les composantes du système corps-environnement- sont en interaction. Le résultat de cette interaction à un moment donné est le comportement actuel du système. Par conséquent, si un ou plusieurs composants changent, le comportement peut changer. Ainsi, les tendances de développement émergent des changements dans les interactions qui sont affectées par tous les composants du système. Le concept utilisé par la TSD pour expliquer l'émergence d'un nouveau comportement est celui d'attracteur. Un attracteur « *représente les états ou les modèles vers lesquels tend un système* »⁹ « *represents the state(s) or pattern(s) toward which a system is drawn* » (Bybee & Clay , 2015, p. 183). Les attracteurs sont des

⁹ Traduit par Jean-Paul Narcy-Combes dans son article avec Abdelaziz Lakhmour : « *Comprendre les phénomènes culturels et leurs effets sur les apprentissages* »

comportements préférés, mais non fixes, du système, vers lesquels le système revient lorsqu'il est perturbé. Les attracteurs émergent de l'interaction des composants à un certain moment. À un moment donné, plusieurs attracteurs comportementaux sont présents. Par conséquent, le paysage des attracteurs représente le régime dynamique et la stabilité des attracteurs émergents des interactions entre les composants de la , de la personne et de l'environnement. Les changements dans le paysage des attracteurs (reflétant les comportements qui disparaissent, les comportements qui apparaissent et les comportements qui changent qualitativement) sont indiqués en termes de stabilité et de sa variabilité. La stabilité de l'attracteur spécifie la résistance au changement qui est indiquée par l'effort nécessaire au système pour effectuer un comportement nouveau ou différent. La stabilité de l'attracteur peut conduire à une transition facile vers un attracteur différent, ce qui entraîne une variabilité comportementale accrue. Pour le développement, cela signifie que lorsque les composants du système changent, l'interaction change, ce qui peut influencer la stabilité des attracteurs dans le paysage des attracteurs. Ce paysage d'attracteurs modifié peut conduire à la stabilisation de différents modèles de comportement, ce qui entraîne des changements dans les performances et affecte le développement.

L'approche de l'auto-organisation et de la complexité a aussi été appliquée à l'apprentissage et à l'acquisition de la langue additionnelle (Larsen-Freeman, 1997; Herdina & Jessner, 2002). L'auto-organisation peut se produire parce que le système peut « *s'adapter* » en réponse aux changements. L'émergence de l'apprentissage se produit lorsque de nouvelles idées se mettent en place, une fois comprises, les nouvelles connaissances influencent d'autres idées. L'apprentissage d'une langue n'est pas un processus unique d'émergence, mais une succession des cycles d'émergence. En fait, nous irions jusqu'à dire que chaque utilisation du langage le change d'une certaine manière (Larsen-Freeman, 2003). De plus, comme un mot est utilisé pour donner un sens, il peut prendre de nouvelles significations déduites de l'environnement dans lequel il est utilisé (Bybee, 2006, pp. 11-33), y compris le sens que d'autres lui donnent (Bakhtine, 2010). Il y a des modèles qui sont stables au cours de la vie des utilisateurs de la langue (Macwhinney, 2006, pp. 729-740). Nous allons maintenant nous tourner vers la compréhension du développement langagier des locuteurs plurilingues d'un point de vue psycholinguistique.

4.6.2 Psycholinguistique et développement langagier plurilingue

L'individu a besoin de communiquer en plusieurs langues dans sa société, dans son groupe d'âge et parfois même au sein de sa famille. C'est ainsi que se manifeste le bilinguisme, ou le plurilinguisme en quelque sorte. Cela est dû à de nombreux facteurs tels que le contact des langues dans un pays ou d'une région. Le besoin d'utiliser une langue additionnelle L2, voire L3 en contexte marocain est souvent lié à l'apprentissage de ces langues dans un milieu scolaire ou bien à d'autres facteurs.

Dans ce chapitre, notre objectif est d'expliquer les concepts qui établissent un lien entre le langage, la cognition et le contenu. Nous avons déjà souligné que l'approche de la cognition incarnée et située met en avant l'idée selon laquelle la cognition est fondée sur nos interactions sensori-motrices actuelles et passées avec notre environnement physique et social. La cognition est considérée comme « *située* » car elle est étroitement liée aux situations dans lesquelles elle se manifeste et ne peut pas être étudiée indépendamment de celles-ci. Par conséquent, l'action ou l'interaction est à la source de la cognition et guide son évolution. L'activité de langage, en rapport avec la pensée humaine, a attiré l'attention des psycholinguistes. Leur objectif commun est de découvrir les structures et les processus qui sous-tendent la capacité d'un être humain à parler et à comprendre le langage. Les psychologues et les linguistes sont impliqués dans l'étude de la psycholinguistique. Comme l'a fait remarquer un groupe de chercheurs :

« Tout est dans le nom . . . c'est à la fois psychologie et linguistique. Au cœur de la discipline se trouve donc la relation entre ces deux domaines, dont chacun peut se vanter de plusieurs siècles de tradition de recherche . . . la psycholinguistique telle que nous l'entendons aujourd'hui et en tant que discipline portant son propre nom n'existe que depuis le milieu du XXe siècle. » (Cutler , 2005, p. 1).

La complexité de ces phénomènes langagiers a fait couler beaucoup d'encre, notamment le passage de la phrase au discours, mais nous tenons cette synthèse qui souligne que :

« [L]e développement langagier est non seulement le produit des interactions entre facteurs génétiques, environnementaux et cognitifs, mais également le produit des interactions « internes » entre les différentes composantes de la capacité

langagière telles que prosodie, lexique et grammaire. » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 54).

Ce développement a lieu dans une période de temps remarquablement brève : au moment où un enfant commence l'école (généralement vers 5 ou 6 ans), un système mental merveilleusement sophistiqué est en place. Cette trajectoire est informée et limitée par les principes de base de l'organisation linguistique, ainsi que par le développement du système perceptif, le stockage lexical et les capacités cognitives supplémentaires de l'enfant. De puissantes capacités internes de reconnaissance de formes, de surveillance statistique et de mémoire contribuent à l'acquisition de la langue maternelle de l'enfant. Comme l'avancent Narcy-Combes & Narcy-Combes (2019) :

« Le développement peut être défini comme un changement (progrès ou régression) dans le temps. Tout dépend de la disponibilité des ressources. » (Narcy-Combes et al., 2019 ; p : 97).

Pour les socioconstructivistes, les fonctions intellectuelles se construisent d'abord dans les interactions sociales pour s'intérioriser ensuite. Tomasello (2003) résume ces phénomènes ainsi : le langage résulte du développement de la capacité à partager des intentions et donc à comprendre et interpréter le discours de l'autre. En ce qui concerne l'apprentissage et l'utilisation des langues, les ressources comprennent des facteurs externes tels que l'environnement linguistique de l'apprenant (niveau académique, quantité d'expositions et utilisation significative) et des facteurs internes tels que l'aptitude, le niveau actuel de compétence et la capacité attentionnelle. Pour le lexique, au niveau mental, il se fait selon deux orientations : la première selon les mots rencontrés fréquemment et/ou réguliers serait traitée globalement, la deuxième procédure concerne les mots moins fréquents et/ou irréguliers décomposés, et l'ambiguïté varie d'une langue à l'autre. Comme le postulent Narcy-Combes & Narcy-Combes (2019), il est clair que *« notre connaissance (dont la nature reste à définir) de la langue et de son organisation facilite notre perception d'une manière ou d'une autre. »* (Idem, p : 63). Nous nous tournerons vers la compréhension des phénomènes linguistiques liés à l'acquisition d'une langue additionnelle dans un contexte plurilingue.

4.6.3 Le développement langagier plurilingue

Les chercheurs ont pris conscience que les situations plurilingues sont plus fréquentes que les situations monolingues (Narcy-Combes *et al.*, 2019, p. 101). Nous tenons tout d'abord à clarifier la notion du plurilinguisme, un individu plurilingue est celui qui a « *la capacité individuelle de pouvoir communiquer dans plusieurs langues en sachant adapter leur utilisation aux situations rencontrées.* » (Jeoffrion & Narcy-Combes, 2018, p. 10).

La recherche en psycholinguistique a montré que les plurilingues développent une compétence plurilingue particulière qui est autre que l'addition de la même compétence pour chaque langue (Cummins, 1991). Le plurilinguisme est un concept qui comporte trois dimensions : une dimension linguistique (contacts de langues), sociolinguistique (rôle des contextes de l'alternance codique) et psycholinguistique (raisons des choix des locuteurs, rôle des émotions, de l'affectivité) (Verdelhan-Bourgade, 2007).

Pour notre positionnement actuel, celui du développement culturel et langagier dont les caractéristiques sont non-linéaires (Larsen-Freeman, 1997), notamment pour un locuteur plurilingue,

« les langues s'acquièrent et s'utilisent à travers les pratiques communicatives. Ils mobilisent leurs ressources dans un contexte social identifié auquel ils donnent forme par l'interaction » (Canagarajah, 2013 ; Kramsch, 2006 ; cité dans Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 ; p : 107).

Au-delà de deux langues, « *les locuteurs plurilingues utilisent leurs langues en fonction de leurs besoins personnels et sociaux, chacune différemment en fonction des situations de communication* » Grosjean (2008), cité dans (Narcy-Combes *et al.*, 2019 ; p :112). Cela repose aussi, sur la socialisation du sujet, sur son vécu sociolinguistique et son identité (individuelle et collective). Nous pouvons parler de *translanguaging* (voir supra), surtout quand il s'agit de parler de l'apprentissage des langues, notamment d'une langue additionnelle (LA) telle que le français en contexte marocain. C'est ainsi que « *les confrontations, les crises amènent chaque participant à agir avec subjectivité et affectent le déroulement de l'activité.* » (Narcy-Combes *et al.*, 2019 ; p : 149). Le construit de *translanguaging* comme phénomène communicatif

(productions translangagières) naturel du plurilinguisme permet de regrouper des termes comme *code-switching*, *code-mixing*, *code meshing* et *crossing*.

Nous nous arrêterons dans la partie suivante pour sur les différentes approches de la didactique ou bien ce qu'on appelle les approches plurielles qui nous intéressent dans notre cadre, notamment la didactique intégrée associée à la didactique du plurilinguisme et enfin nous parlons de la communication médiée par ordinateur (CMO).

4.7 APPROCHES DIDACTIQUES DANS CE CADRE : DIDACTIQUES INTÉGRÉES ET PLURILINGUES, CMO (COMMUNICATION MÉDIÉE PAR ORDINATEUR)

INTRODUCTION

La question du plurilinguisme est incontournable dans le contexte marocain, du fait que cela correspond à une société complexe connue par sa diversité linguistique et culturelle. Nous nous intéresserons aux approches plurielles qui offrent l'opportunité aux locuteurs plurilingues de « *s'acquièrent et utilisent à travers les pratiques communicatives. Ils mobilisent leurs ressources dans un contexte social identifié auquel ils donnent forme par l'interaction.* » (Canagarajah, 2013 ; Kramsch, 2006) cité dans Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019 ; p : 107). Selon notre positionnement épistémologique dès le départ, celui de la complexité, nous apercevons de l'utilité des approches plurielles dans la mesure où nous tenons à développer la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants. Une approche plurielle comme l'approche plurilingue :

« *met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu (...) s'étend, il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit une compétence communicative à laquelle sont en corrélation et interagissent* » (conseil de l'Europe, 2001 ; p : 11 ; Moore, 2006).

En d'autres termes, cela nous permet de repenser d'autres construits comme ceux du *translanguaging* et du *transculturating* (le développement des comportements translangagiers et transculturels). En se basant sur la classification de Candelier (2003b) qui identifie quatre types d'approches plurielles en fonction de l'évolution de

la didactique (à savoir la didactique intégrée, l'intercompréhension entre les langues parentes, l'approche interculturelle et l'éveil aux langues), il convient de déterminer la didactique et l'approche les plus adaptées au contexte marocain.

4.7.1 La didactique du plurilinguisme

Pour parler du plurilinguisme dans le cadre de l'émergentisme, Ellis (2008) montre que les facteurs de fréquence expliquent plusieurs aspects de l'apprentissage d'une langue additionnelle ainsi que du changement de langue. Il ajoute aussi que la connaissance de la L1 se traduit par une attention apprise par laquelle le traitement de la langue additionnelle se fait en fonction des critères de la L1. L'apprentissage d'une langue additionnelle devient alors complexe du fait que :

« [l]es langues et les schémas culturels d'un plurilingue interagissent, ce qui à la fois facilite et complique l'apprentissage de langues additionnelles au niveau des formes, des concepts, et des relations forme-sens. » (Jarvis & Pavlenko, 2008).

Le plurilinguisme, en tant que répertoire et compétence individuelle, se fonde sur l'acceptation de la diversité linguistique et vise la prise de conscience plurilingue (Beacco & Byram, 2007, p.18) et en englobant les représentations ainsi que le comportement (Candelier, 2008, pp. 65-90), au niveau didactique, Laurent Gajo souligne que :

« La didactique du plurilinguisme au sens fort recouvr[e] plutôt les méthodologies relevant d'approches comparatives (didactique des langues voisines, didactiques intégrées, certains aspects de l'éveil aux langues) et de l'enseignement biplurilingue. » (Gadjo, 2006, pp. 62-66).

Nous rejoignons (Herdina & Jessner, 2006), en pensant que toute production langagière est une modalité de l'intercompréhension et de l'alternance codique, et que l'activation d'un code ne va pas de pair avec la désactivation des autres. Autrement dit, nous tenons en compte de la dimension holistique du plurilinguisme c'est-à-dire que ce développement langagier dépend de six facteurs :

« La non-linéarité, la réversibilité, la stabilité du système langagière, l'interdépendance, la complexité et le changement qualitatif. » (Souliou, 2014, p. 57).

Comme le soulignent aussi Bahmad et Terrada :

« *Le plurilinguisme représente un objet d'apprentissage complexe qui mérite d'être revu en lui apportant du changement au niveau des représentations que l'on se fait. Il s'agit de transformer les rôles des acteurs (...) et de prendre en considération une dimension dynamique, évolutive et soumise aux conditions externes.* » (Bahmad & Terrada , 2015, pp. 227 - 250).

Selon plusieurs recherches, le plurilinguisme conduit les locuteurs plurilingues à gérer leurs choix du code en fonction des contextes sociaux et de leurs visées. Mais cela dépend de leurs motivations, de la confiance en soi, et de l'anxiété sur les processus de développement. Narcy-Combes (2014) affirme que :

« *l'acquisition de plusieurs langues peut avoir des répercussions bénéfiques sur la compétence en L1 (...) la mise en perspective de L1 par l'acquisition de L2 peut entraîner un développement des capacités métalinguistiques favorables aux apprentissages formels* ». (Narcy-Combes J.-P. , 2014, pp. 29-43).

Pour synthétiser, nous pouvons dire que le plurilinguisme dans un cadre émergentiste nécessite la prise en compte du social, de l'affectif (neuropsychologique), et des processus internes (besoins, cognitions, et émotions) (Reeve, 2014). Il s'avère aussi important de prendre en compte « *le statut respectif des langues en veillant à n'en dévaloriser aucune, en montrant les gains d'une approche plurilingue.* » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 113). En effet, d'autres approches peuvent être révélées comme la didactique intégrée que nous apercevons intéressante pour notre cadre de recherche.

4.7.2 La didactique intégrée

Les approches plurielles sont centrales dans la didactique des langues, car « *ces approches (...) mettent en œuvre des activités d'enseignement/apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles.* » (Candelier , et al., 2007, p. 5). Certains travaux portent à la fois l'ouverture à la diversité et sur une conscience accrue des phénomènes langagiers (Costanzo, 2002). Selon les mêmes auteurs, nous pouvons nous appuyer sur quatre approches dans le domaine de la didactique des langues et des cultures. Il s'agit de l'approche interculturelle (ou des approches interculturelles, dans leur diversité) (cf. à : Varro,

2007). Il y a aussi l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et enfin la didactique intégrée des langues. Cette dernière nous intéresse dans la mesure où elle vise à aider l'apprenant à « *développer la compétence plurilingue et pluriculturelle* » (Idem, p : 7). La didactique intégrée des langues vise principalement à « *aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire.* »¹⁰.

Cavalli souligne également au nombre des finalités de la DI le fait de « *rationaliser et rendre cohérents les divers enseignements linguistiques dans une optique d'économie cognitive (et, à terme, didactique)* ». (Cavalli & D'Aoste, 2008, p. 16). Cette économie didactique réside dans la collaboration entre tous les enseignements des langues, et d'entamer des liens entre les différentes disciplines. Dans une perspective émique, il s'agit d'amener l'apprenant à réfléchir sur d'autres langues de son répertoire linguistique et culturel. Les didactiques intégrées et approches plurielles visent au développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore, & Zarate, 1997, pp. 8-67) dont il est peut-être important de rappeler qu'il s'agit d'une « *compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition* » (CECR, p : 129), c'est-à-dire aider l'apprenant à développer sa propre compétence en tenant en compte de tous les faits linguistiques et culturels relevant de la translinguistique et transculturel. Donc, la didactique intégrée s'attache à « *contribuer au plurilinguisme individuel des élèves et cherche à développer des compétences fonctionnelles en plusieurs langues en privilégiant l'approche basée sur les contenus (CLIL) et l'approche actionnelle (enseignement intégrant des tâches).* »¹¹.

Nous allons explorer d'autres approches relatives à la communication dans ses diverses formes, notamment la communication médiée par ordinateur, et examiner comment le numérique peut contribuer à la conception des tâches.

¹⁰ <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>. Consulté le 22/02/2021.

¹¹ <https://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/didactiques-langues-cultures/domaines-dexpertise-et-mandats/didactique-plurilinguisme.html>. Consulté le 22/02/2021.

4.7.3 La communication médiée par ordinateur (CMO)

Notre intérêt se porte principalement sur la corrélation entre les technologies de communication et les modes d'interaction sociale et de communication interpersonnelle. Nous souhaitons en particulier déterminer si la communication médiée par ordinateur (CMO) diffère de la communication traditionnelle et, le cas échéant, en quoi elle diffère. La CMO est un domaine de recherche fascinant qui peut être appliqué à l'enseignement des langues naturelles. Il s'agit d'un domaine en constante évolution qui nous permet de mieux comprendre la nature de la communication humaine en examinant son interaction avec les technologies. En étudiant la façon dont les technologies transforment l'interaction sociale humaine, nous pouvons également approfondir notre connaissance des technologies de la communication. Le langage demeure central dans notre utilisation, nos négociations et notre compréhension des espaces numériques. La CMO offre un potentiel intéressant, notamment pour accomplir des tâches spécifiques, en particulier lorsqu'il s'agit d'utiliser des outils technologiques. La communication médiée par ordinateur (CMO) permet « *de mettre en œuvre de véritables tâches sociales dans un contexte pluriel, ce qui justifie l'emploi d'autres langues et met en évidence les obstacles potentiels* » (Grosbois, 2011 ; Bertin *et al.*, 2010) cité dans Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 ; p : 217). Les différents environnements interactionnels humains sont étudiés pour mieux comprendre comment l'individu réalise le potentiel de communication par son utilisation du langage, comme, par exemple, la direction du regard, la posture et les gestes. Ainsi, « *la communication médiée par ordinateur (CMO) autorise d'authentiques tâches sociales en contexte pluriel ce qui légitime le besoin de s'exprimer dans un autre code et met en relief les obstacles* » (Grosbois, 2011 ; Bertin *et al.*, 2010) cité dans (Narcy-Combes , Narcy-Combes , & Miras , 2015, pp. 158 - 178).

La communication et la coopération assistées par ordinateur sont des interactions sociales. L'époque dans laquelle nous vivons a souvent été appelée la société du savoir. Le bilinguisme / multilinguisme fait désormais partie intégrante de cette révolution de la communication de l'information. Non seulement ces technologies créent un environnement de multiples langages, mais elles ont également

un impact sur la façon dont nous lisons, écrivons et traitons les informations. Selon Drot-Delange et Bruillard (2012 p : 71) : « *les cultures du numérique caractérisent davantage les usages, par des groupes spécifiques, d'objets informatisés* ». Lamy et Hampel (2007), entre autres, ont montré que le numérique et la communication médiée par ordinateur (CMO) conduisent à la création de communautés d'apprentissage virtuelles et/ou physiques et modifient les conditions d'apprentissage. Mais il reste à mentionner les affordances que suscitent les outils technologiques et surtout leur utilisation. Narcy-Combes & Narcy-Combes (2019) soulignent que « *les malentendus et les problèmes culturels sont moins critiques, car ils peuvent être décodés et analysés facilement* » (Catroux, 2006 ; Chi & Derivry-Plard, 2010 ; Lamy & Hampel, 2007) cité dans Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 ; p : 228). En effet, l'apport du numérique doit être conforme à notre positionnement et cela dépendra des tâches que nous contentons réaliser dans le cadre pratique de notre étude.

SYNTHÈSE

Dans ce quatrième chapitre, nous avons également abordé les divers domaines transdisciplinaires pertinents pour notre étude, y compris les sciences cognitives, la psychologie cognitive, la psycholinguistique, la sociologie, ainsi que les approches didactiques telles que la didactique intégrée, le plurilinguisme et la communication médiée par ordinateur.

Nous avons parlé des concepts clés qui entretiennent des relations transductives dont leur traitement nécessite le recours à d'autres disciplines. Dans un premier temps, nous avons suscité l'intérêt des sciences de la cognition qui nous permettent de comprendre le fonctionnement de l'esprit. Nous avons mis le point sur la psychologie cognitive et la psychologie interculturelle dans la mesure où leurs références nous permettent d'aborder les phénomènes culturels et le langage au niveau cognitif, social et culturel. La psychologie cognitive étudie les processus mentaux qui comprennent la perception, l'apprentissage, la mémoire, les représentations, la résolution des problèmes, etc. notamment l'interaction de l'individu avec son environnement. De ce fait, nous avons parlé des caractéristiques du sujet telles que l'agentivité, l'autonomie, et son identité. Pour l'agentivité, nous avons mis en évidence la capacité de l'individu

à choisir la manière dont il agit, et de prendre une décision en fonction de l'environnement culturel dont il évolue. Cela nous a conduit à parler de l'inhibition intentionnelle de l'action humaine qui se fait selon deux processus opposés. L'un peut être considéré comme inhibition dirigée et l'autre peut être intentionnelle. Le sujet peut ainsi prendre du recul par rapport à son comportement même si ce recul est lui-même partiellement conditionné. Ensuite, nous avons évoqué le construit de l'autonomie qui est liée à l'agentivité du sujet dans la mesure où ce construit est également lié à la motivation intériorisée qui mènera le sujet à fonctionner de façon autonome. Nous avons aussi abordé le construit de l'identité du fait qu'il regroupe l'ensemble des processus affectifs, cognitifs, biologiques d'une part, et de processus relationnels et communicationnels, historiques, culturels d'autre part. Les acteurs se construisent entre eux dans un jeu de médiation pour former ainsi ce qu'on appelle l'homme pluriel et cela se fait par le biais des langues et cultures.

Nous avons évoqué le concept d'investissement dans la mesure où il reste un moyen pour comprendre l'implication des apprenants dans l'interaction sociale en se référant à la relation sociale et historique qui se construit chez les individus avec la langue cible. Dans un deuxième temps, nous avons ensuite évoqué la théorie du *translanguaging* qui donne une certaine reconnaissance à la construction sociale des *named languages* comme partie intégrante de l'expansion du répertoire linguistique du locuteur dans son ensemble. Nous avons eu recours aussi au domaine de la psycholinguistique et son rôle pour expliquer les phénomènes sous-jacents au développement langagier de l'individu surtout ceux qui sont liés au fonctionnement cognitif, affectif et culturel. Nous avons mis en évidence la relation qui distingue l'interculturel et le construit de *transculturating*, nous avons montré que le premier, quelle que soit sa compréhension, reflète forcément une idéologie, car il traite des concepts importants comme l'identité et les cultures, tandis que le deuxième serait au niveau de la pensée en mettant en amont tout ce qui est au niveau des comportements transculturels.

Ensuite, nous avons signalé l'importance de la théorie des systèmes dynamiques associée au paradigme émergentiste pour justifier le développement langagier des individus et sa relation dynamique avec le temps. Nous avons réservé une entrée pour les approches plurielles qui nous intéressent dans notre étude, plus

particulièrement, celles qui s'inscrivent dans notre cadre théorique et qui se rapportent aux deux paradigmes du socioconstructivisme et de l'émergentisme. Ces approches mettent en œuvre des activités d'enseignement / apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles.

Et enfin, vu l'importance du numérique dans la réalisation des tâches, nous avons parlé de la communication médiée par ordinateur (CMO), car celle-ci offre l'opportunité aux individus, dans un cadre pluriel, d'apprendre davantage sur les technologies de la communication lorsque ces outils, malgré leurs affordances, apportent, comme le précise Narcy-Combes, « *souplesse et créativité au niveau des tâches, en particulier, elles permettent à l'apprenant de concevoir lui-même ses tâches.* » (Narcy-Combes, 2005 ; p :127).

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous nous sommes focalisés sur la mise en place de notre cadre théorique dans lequel nous avons explicité les théories qui nous intéressent afin de mener notre réflexion à bon escient. Cette dernière met en amont des construits pertinents tels que le *transculturing*, l'approche du *translanguaging*, les théories socioconstructiviste et émergentiste (l'énaction). Ce cadre théorique va nous permettre de faire le lien entre ce qu'on appelle la compréhension sociale (ou théorie de l'esprit) Berthoz (2015), et les comportements transculturels dans l'acquisition d'une langue additionnelle (L2). Ce choix nous a permis de mettre une recherche-action en place et de reformuler notre problématique. Celle-ci est en quelque sorte, comme le souligne Narcy-Combes :

« *La synthèse des synthèses et positionnements. Elle a pour objet de construire un tableau d'interactions et/ou un cadre théorique provisoire, dans le but d'aboutir à une redéfinition de la question de recherche et des hypothèses.* » (Narcy-Combes, J.-P. ,2005 : 119).

Nous allons émettre notre hypothèse de recherche à la lumière de notre problématique et questions de recherche, et puis nous essayons de développer par la suite les différentes étapes de la réalisation de notre expérimentation.

4.8 REFORMULATION DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE :

Dans cette partie, nous examinons la relation entre les productions langagières des apprenants et la compréhension sociale, également connue sous le nom de théorie de l'esprit. Les chercheurs ont souligné que le discours est un outil clé pour parler et raisonner sur les états mentaux, et que certaines compétences linguistiques sont nécessaires pour développer une compréhension sociale fonctionnelle. Parallèlement, des études ont montré que la compréhension sociale joue un rôle important dans l'acquisition du langage, en particulier dans le domaine de l'enseignement des langues et des cultures. Dans le contexte marocain, nous nous intéressons en particulier aux comportements transculturels et translangagiers sous-jacents à l'apprentissage d'une langue additionnelle (L2), notamment la compétence interculturelle. Notre objectif est de comprendre comment les apprenants du collège développent leur compréhension sociale en attribuant des états mentaux intentionnels et émotionnels à eux-mêmes et aux autres, tout en s'adaptant aux comportements des membres de la langue cible. Cette recherche contribue à la psychologie du développement interculturel en fournissant des preuves empiriques sur la relation entre les facteurs socioculturels et le développement sociocognitif individuel. Notre problématique porte sur la similitude entre la théorie de l'esprit et la compétence interculturelle et sur la façon dont les élèves développent leur compréhension sociale dans le contexte d'apprentissage d'une langue additionnelle.

Afin d'examiner les particularités du développement de la compréhension sociale (la théorie de l'esprit) et de vérifier notre hypothèse de recherche, nous avons employé une méthodologie de recherche-action pour confirmer ou réfuter notre hypothèse selon laquelle la prise de conscience, par les apprenants du cycle collégial au Maroc, de leurs valeurs et comportements culturels ainsi que ceux des locuteurs de la langue cible, faciliterait le développement de leur compétence linguistique dans cette langue. La recherche empirique est cruciale pour soutenir le traitement de l'action en tant que construction clé du développement qui contribue à la compréhension sociale. Nous avons proposé des tâches à des collégiens marocains pour tenter de répondre empiriquement aux questions suivantes : quel est l'impact de l'environnement socioculturel de l'apprenant sur le processus d'acquisition de la langue additionnelle ?

Quel est le rôle de la compréhension sociale dans divers contextes et comment peut-elle affecter les apprenants qui développent une conscience des états mentaux d'autrui ? En répondant à ces questions avec des preuves empiriques, nous aborderons la deuxième partie de notre étude qui se concentrera sur le cadre pratique.

**DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE ET DISCUSSION
DES RÉSULTATS**

INTRODUCTION DE LA DEUXIÈME PARTIE D'EXPÉRIMENTATION

Dans la première partie, nous avons examiné les différentes approches de notre recherche concernant la compréhension sociale et les comportements transculturels dans l'acquisition d'une langue additionnelle. Nous avons également explicité notre positionnement épistémologique suivi du cadre théorique dans lequel s'inscrit notre étude.

Dans cette deuxième partie, nous allons exposer la méthodologie qui sera adoptée (cf. chapitre 5). Cette phase va permettre aussi de décrire comment les données ont été collectées et analysées pour répondre aux questions de recherche (cf. 5.5.1). Pour ce faire, nous allons explorer la manière dont les facteurs sociaux et culturels peuvent influencer les comportements transculturels des apprenants lors des entretiens d'autoconfrontation, en particulier le déclenchement du *transculturating* par des attracteurs cognitifs. En d'autres termes, nous étudions comment les apprenants (les collégiens) acquièrent la capacité de comprendre les différences culturelles et de s'adapter à des contextes interculturels liés à la langue cible. Comment la compréhension sociale, en particulier les états mentaux sous-jacents influencent-ils le processus langagier, et comment cette compréhension sociale peut-elle être utilisée pour améliorer l'apprentissage lors des interactions sociales des collégiens en langue cible (le français) ?

Il est également important de clarifier les conditions dans lesquelles cette expérience a été réalisée (cf. 5.2.2) et la procédure à suivre pour analyser notre corpus. Cette partie aura pour objectif de relier le cadre théorique déjà entamé dans la première partie à travers trois tâches différentes : l'écriture d'une suite après la lecture de la nouvelle « *Le pont du Diable* » (cf. chapitre 7), ensuite des visionnements de la série « *Plus belle la vie* » et enfin l'élaboration d'un épisode spécifique aux collégiens. Toutes ces tâches seront munies par des entretiens d'autoconfrontation. L'analyse des EAC va nous permettre, dans un premier lieu, de faire le point sur les comportements transculturels des apprenants et leur compréhension sociale de l'environnement d'autrui (cf. Chapitre 8, 9, 10, 11). En second lieu, cette analyse nous permettra de vérifier l'hypothèse selon laquelle les élèves prendront conscience de leurs propres valeurs et comportements culturels ainsi que de ceux des locuteurs de la langue cible,

ce qui favorisera leur développement linguistique. Nous rappelons aussi que l'objectif de cette recherche est d'élaborer un modèle heuristique qui met en œuvre les relations entre la compréhension sociale, les interactions des apprenants, leurs comportements transculturels.

Dans un dernier lieu, le chapitre 12 traite de la présentation des résultats qui ont été obtenus grâce à l'identification des limites de l'étude, ainsi que des perspectives de recherche à explorer à l'avenir.

CHAPITRE 5 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION

Ce chapitre vise à faire le lien entre la théorie et la pratique en utilisant une approche de recherche-action qualitative qui permet de mieux comprendre une question, un problème ou un enjeu particulier afin de le clarifier. Ainsi, il est important de définir la nature et l'objectif de la recherche, ainsi que les facteurs à considérer lors de l'étude. La partie pratique de cette approche implique la collecte de données empiriques.

5.1 LA RECHERCHE QUALITATIVE

La recherche qualitative est un type de recherche scientifique qui vise à combler les lacunes en collectant systématiquement des preuves pour répondre à un problème ou à une question. Elle est couramment utilisée pour obtenir des informations détaillées sur les comportements, les opinions, les valeurs et d'autres aspects sociaux d'une communauté ou d'un environnement culturel. En utilisant des méthodes telles que des entretiens et l'observation des pratiques dans des contextes réels, la recherche qualitative permet d'acquérir une connaissance approfondie du comportement humain et de découvrir les raisons sous-jacentes des décisions prises par les êtres humains. Les enquêtes qualitatives de terrain impliquent un contact personnel avec les sujets de la recherche, permettant une interaction entre les participants. Nous entendons par « *enquête qualitative de terrain* » *la recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par des entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs* » (Paillé, 2009a, cité dans (Mucchielli & Paillé , 2021, p. 15). Les études qualitatives comportent une dynamique de groupe qui permet aux participants d'interagir entre eux.

5.2 POSITION DE LA RECHERCHE

La recherche-action se concentre sur l'observation et la compréhension de la perception, de l'interprétation et de la réaction des parties prenantes, c'est-à-dire les personnes impliquées, afin de mieux comprendre comment les événements liés à la question étudiée se déroulent. Cette approche de recherche reconnaît les limites de la connaissance et de la compréhension du chercheur, et accorde de l'importance à l'expérience et à la compréhension de ceux qui sont au cœur de la question explorée.

Ce faisant, le chercheur prend la réalité centrale de la vie sociale, à savoir que tous les événements sociaux font l'objet d'une construction et d'une négociation permanentes. Selon Narcy-Combes (2005), la première étape de la recherche-action relève du terrain, et une prise de recul est nécessaire accompagnée « *d'un regard vers la (les) théorie (s) et/ou vers d'autres pratiques afin de trouver de nouvelles solutions* » (Narcy-Combes, 2005 ; p : 115). Dans l'enseignement d'une langue additionnelle L2, la recherche-action nous paraît la méthodologie la plus appropriée, comme le dit J.-P. Narcy-Combes (2005, p : 112) : « *la recherche-action est la méthodologie de la recherche qui s'impose en didactique de L2 quand on restreint le champ de celle-ci à la pratique* ».

Une analyse collaborative de la situation fournit la base d'une compréhension profonde qui mène à une action corrective efficace. La démarche compréhensive vise à « *comprendre le fonctionnement d'un phénomène à travers une plongée dans ses mécanismes constitutifs* » (Mucchielli, 2007, pp. 1-27).

Formellement, donc, la recherche-action, dans ses formes les plus efficaces, est (1) phénoménologique (elle se concentre sur l'expérience vécue ou la réalité des sujets), (2) interprétative (elle se concentre sur l'interprétation des actes et des activités) et (3) herméneutique (axée sur la manière dont les gens donnent un sens aux événements de leur vie). De ce fait, cette étude se veut compréhensive dans la mesure où nous voulons comprendre les significations que les sujets donnent à leurs actions et aux phénomènes auxquels ils sont confrontés.

5.2.1 Le contexte de la recherche

Nous précisons le lieu où nous avons entamé notre expérience afin de donner quelques indices économiques et socioculturels des apprenants qui fréquentent cette institution scolaire. Nous présentons ici le contexte de la recherche comme le désignent Demaizière et Narcy-Combes (2007) : « *La didactique est liée à un terrain (idiographie), ou au terrain (nomothétie)* » (Demaizière et Narcy-Combes, 2007 ; 16).

Le collège, lieu de notre intervention, est situé au centre de la ville de Khémisset (voir l'image ci-dessous). Il est entouré de plusieurs habitats et une école primaire dont la plupart des élèves le rejoignent. Notre public est constitué de 14 collégiens (7 filles et 7 garçons), voir tableau ci-dessous :

Tableau 0:1: indications précisant le contexte de recherche.

Terrain	Au Maroc (la ville de Khémisset)
Collège	Khémisset
Public	14 collégiens âgés de 10 à 15ans (7 filles et 7 garçons)
Déroulement des entretiens	Dans une salle de classe
Déroulement de la scénarisation	Dans une salle réservée aux activités parascolaires.

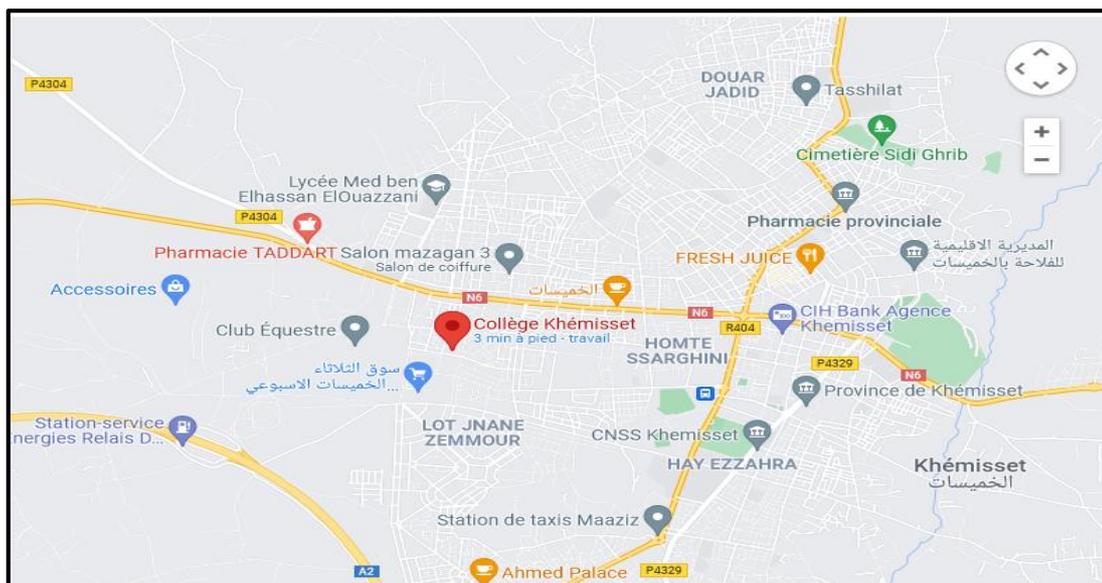


Figure 2: Position du collège Khémisset sur Google Maps.

La plupart des élèves sont issus de familles indigentes. Le recensement de 2018 montre que « *presque six personnes sur dix suivent un enseignement primaire, plus d'une personne sur cinq suit un enseignement collégial (...)* »¹².

5.2.2 Les conditions de l'expérimentation

L'expérience prévue pour l'année scolaire 2019/2020 a été retardée en raison de la pandémie de COVID-19 et des mesures d'urgence sanitaire déclarées par le Maroc en mars 2020. La collecte des données a été reprise à la rentrée suivante, avec un effectif réduit à 15 élèves par classe pour respecter les règles de distanciation physique. Cependant, nous avons rencontré des défis éthiques et juridiques pendant l'expérimentation. Le directeur de l'établissement a exigé que nous suivions la charte de l'école en évitant les scènes « indécentes » dans les vidéos. Nous avons tenté de le persuader que ce travail faisait partie d'une étude universitaire, et que sa coopération était essentielle pour mener à bien l'expérience. Nous avons également dû dialoguer avec les parents des élèves filmés par le directeur de l'établissement. Toutes ces négociations nous ont permis d'aboutir à l'opérationnalité de notre expérimentation.

5.2.3 Outils et matériels pour l'expérimentation

Le responsable de l'établissement a pris en charge personnellement la bonne réalisation de l'expérimentation. Il a fourni tous les équipements requis pour visionner les trois épisodes prévus, y compris des haut-parleurs pour que les apprenants puissent entendre le son et un ordinateur avec un vidéoprojecteur pour la visualisation. Une salle d'activités parascolaires spacieuse a été réservée pour cette activité.

¹² <https://www.hcp.ma/region-rabat/docs/SeriesProvinciales2004/Khemisset.pdf> consulté le 17/11/2021.

5.3 POSTURE DU CHERCHEUR

Le chercheur et le praticien collaborent en tant que co-chercheurs et partagent toutes les responsabilités, de la conception à la conclusion de la recherche. Le chercheur agit comme facilitateur en créant un environnement propice à l'échange et à la résolution progressive de la problématique commune, en adoptant une approche de résolution de problèmes dans le cadre d'une communauté d'apprentissage collaborative. En outre, le chercheur reste en constante remise en question. Notre étude relève de l'expérimentation « *mais d'un point de vue compréhensif.* » (Demaizière & Narcy-Combes, 2007). D'après Narcy-Combes, cette posture compréhensive « *est subjectiviste et cherche à comprendre ce qui meut les individus. Elle recherche le sens que les personnes donnent à leur action. Elle se veut ascendante (elle part de données pour comprendre les phénomènes sociaux)* » (Narcy-Combes J.-P. , 2002, pp. 35-36).

Cette posture nous offre l'opportunité de définir l'objectif de cette recherche en tenant compte de plusieurs paramètres pour la mise en œuvre de tâches, entre autres, le besoin d'obstacles (déstabilisation), l'attention des apprenants (la prise de conscience) et dernièrement d'un travail incident qui repose sur une médiation (étayage) selon la théorie socioconstructiviste.

5.4 L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Notre positionnement épistémologique du départ nous a conduit à avancer que l'apprentissage d'une langue additionnelle L2 requiert une attention très particulière. La mise en œuvre de cette étude nous permettra d'organiser les paramètres que nous prenons en compte lors de la conception des environnements d'apprentissage et la mise en œuvre des tâches. Nous voudrions proposer des tâches socialement signifiantes qui seront des obstacles pour les apprenants et « *[provoquent] une déstabilisation qui favorisera la prise de conscience d'un écart et ainsi le recul souhaité* » (Demaizière & Narcy-Combes, 2005, pp. 45-64). Ce genre de travail leur permet de prendre conscience de ce qui doit être repéré et de s'adapter aux différents environnements culturels notamment de la langue cible d'apprentissage (le français) (voir tableau ci-dessous) :

Tableau 2: Caractéristiques principales des micros tâches (reprises synthétiquement de Narcy-Combes et al., 2019)

Tâches sociales/micro tâches	Nature des tâches	Objectifs	Caractéristiques des tâches	Organisations des tâches	Supports
Tâches à réaliser seront en langue cible ou l' <i>input</i> plurilingue et la production sera en langue cible aussi (le français).	La production plurilingue après la macro-tâche	La remise en place de connaissances explicites tant linguistiques que disciplinaires ou culturelles	Tâches fermées avec besoin de gérer du sens. La charge cognitive réduite. L'activité suscitant des réactions d'ordre personnel et culturel.	Résumé en binôme après chaque visionnement Par petits groupes, filmer votre épisode. Écrire la suite en binôme	Série (Plus belle la vie) observation et autoconfrontation Travail sur une production littéraire : lire la nouvelle « <i>le pont du Diable</i> » et imaginer la suite en binômes

L'objectif de cette étude est de proposer un modèle heuristique qui met en œuvre les relations entre la compréhension sociale, les interactions des apprenants, leurs comportements transculturels en tant que processus cognitifs et les productions translangagières pour comprendre comment fonctionnent les apprenants en s'appuyant sur leurs capacités à réguler leurs émotions d'une part et à considérer les perspectives, les croyances et les intentions des autres personnes qui diffèrent de leur environnement culturel.

5.5 RECUEIL ET ANALYSE DES DONNÉES

Notre recherche porte sur l'acquisition d'une langue additionnelle par des apprenants et se concentre sur leur compréhension sociale et leurs comportements transculturels. Étant donné la complexité humaine de ces deux aspects, il existe de nombreux facteurs qui peuvent influencer la production linguistique des apprenants de premier cycle collégial. Pour comprendre ces phénomènes, nous prenons en compte leurs expériences, leur vécu et leur environnement socioculturel. Étant donné que notre étude se concentre uniquement sur la compréhension sociale et les comportements transculturels, nous avons choisi une approche qualitative que nous expliquerons en détail dans ce chapitre.

5.5.1 Déroulement de l'expérimentation et collecte des données

Notre collecte de données s'étale sur trois étapes et consiste à réaliser des microtâches avec des collégiens (voir supra : tableau 3), notre corpus est constitué de productions langagières des apprenants à partir de supports diversifiés :

- Le premier support consiste à visionner trois épisodes de la série « *Plus belle la vie* ». Nous demandons aux apprenants de faire un résumé après chaque visionnement des épisodes suivants : la saison 14, l'épisode (3383) ; la saison 14, l'épisode (3384) et la saison 14, l'épisode (3334). Après cette tâche, les apprenants sont amenés, par petits groupes, à filmer leur propre épisode.
- Le deuxième support se focalise sur une production littéraire en s'appuyant sur une production littéraire et consiste à lire et comprendre la nouvelle « *Le pont du Diable* » écrit par Régine Detambel ¹³, en imaginant, par binôme, la suite de la nouvelle suivante (voir le lien en bas).

Ce travail a été suivi par des entretiens d'autoconfrontation. Nous verrons par la suite l'intérêt de recourir à cette technique dans le cadre de notre recherche.

¹³ http://www.detambel.com/f/index.php?sp=liv&livre_id=162 consulté le 28/11/2021.

5.5.2 La méthode d'autoconfrontation

Nous recommanderons l'utilisation de la méthode d'autoconfrontation dans cette étude, car nous nous basons sur une vidéo enregistrée par des apprenants afin de leur permettre de confronter leurs productions linguistiques. Grâce à cette technique, nous pouvons suivre l'activité de l'interviewé tout au long de son action. Cette position s'appuie sur la conviction philosophique selon laquelle il existe un lien logique entre l'intention (raison) et l'action (Cash, 2009, pp. 133–147). En termes méthodologiques, la possibilité de connaître les raisons qui sous-tendent les actions des sujets dépend du postulat qu'ils sont capables de formuler un jugement sur les décisions qu'ils ont prises et les actions qu'ils ont réalisées à tout moment, et d'expliquer, voire justifier ces choix dans les conditions de l'entretien. La méthode d'entretien, dite d'autoconfrontation, consiste à confronter les acteurs à leurs actions, extraits de la base de données de leurs décisions et actions extraites d'interactions, en présence du chercheur. Nous nous appuyons sur cette technique suite à Narcy-Combes qui préconise cette méthode pour comprendre les comportements transculturels. Il précise que « *Des séances d'autoconfrontation permettront de confronter les comportements et les discours* » (Narcy-Combes J.-P., 2018, p. 62).

L'entretien d'autoconfrontation permet de s'arrêter sur les connaissances des actions des interviewés et de les faire revivre afin de les exploiter à des fins bien précises, autrement dit, faire croiser le déclaratif et le réel comme Leblanc l'avance :

« *Le but de l'entretien, ici, est de faire revivre la situation passée pour appréhender l'expérience vécue qui est en partie inconsciente, mais conscientisable sous certaines conditions.* » (Leblanc, 2009, p. 4).

Nous cherchons à comprendre les phénomènes de *translanguaging* et de *transculturing*, ainsi que le lien entre eux et les dimensions sociales sous-jacentes à cette compréhension. Pour cette étude, Narcy-Combes (2018 : p.13) recommande une approche qualitative basée sur la Méthode d'Analyse en Groupe (MAG : Van Campenhoudt et al. 2009) :

« *Il s'agira alors de déterminer avec les individus selon la Méthode d'analyse en groupe (MAG : Van Campenhoudt et al. 2009) ce qui explique les comportements, le discours, les conflits, et les valeurs qui émergent et si ces explications reflètent la*

pluralité et complexité des contacts et des situations culturelles que ces sujets ont vécues et la façon dont cela apparaît. Les façons dont ces phénomènes se traduisent dans le discours et donc le translanguaging nous feront sans doute mieux appréhender ses fondements personnels » (Narcy-Combes, 2018 : 13).

Dans cette optique, notre objectif est de transcrire des données qui peuvent être analysées pour les utiliser dans notre étude (se référer aux annexes 1 à 15, page 272). Nous nous sommes concentrés sur les enregistrements de l'activité observable des apprenants et de leurs discours directs obtenus lors de l'autoconfrontation. Nous avons utilisé notre smartphone pour enregistrer ces données dans une salle de classe de français. Nous avons également pris le temps d'expliquer le type d'entretiens que nous menons dans notre étude.

5.5.3 Les entretiens de recherche

Dans le cadre du paradigme socioconstructiviste et pour déterminer les actions des individus, nous avons adopté une approche développementale et heuristique, car les verbalisations des apprenants se font par le biais des entretiens d'autoconfrontation, comme le souligne Narcy-Combes (2005) : « *la recherche heuristique veut découvrir une nouvelle organisation du discours* » Narcy-Combes (2005, p : 100). Autrement dit, ce genre d'entretiens demeure limité. Pour compléter notre corpus et surmonter ce choix méthodologique, nous avons eu recours à un enregistrement d'une vidéo produit par les élèves eux-mêmes. Selon Moussay et Flavier (2014, pp. 96-119), l'entretien d'autoconfrontation est une méthode indirecte couramment utilisée pour permettre à un individu d'analyser son activité afin de réinterpréter les significations de son expérience personnelle. Cette méthode est basée sur les travaux de Clot (2008).

L'objectif de l'entretien d'autoconfrontation est de comprendre comment les apprenants pourront attribuer des états mentaux à eux-mêmes et à autrui, tout en s'adaptant aux comportements d'un autre environnement tout à fait différent de celui où ils vivent. Narcy-Combes propose cette méthode d'entretien d'autoconfrontation pour comprendre les phénomènes de *transculturing* : « *des séances d'autoconfrontation permettront de confronter les comportements et les discours* » (Narcy-Combes, 2018 : 62).

Dans cette démarche, il s'agit de produire des verbatims associés à leurs actions et à leurs jugements. En dernier ressort, leurs propos s'avèrent un indicateur qui nous permet d'entrer dans la vie de la personne interrogée pour induire la manière dont elle se comporte. Pour ce faire, nous allons mettre en évidence les procédures adéquates pour faire une analyse de notre corpus.

5.5.4 Procédure d'analyse du corpus

Pour l'analyse de notre corpus, nous allons procéder à l'analyse de contenu comme étant :

« Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages. » (Bardin , 2013, p. 47).

Parmi les techniques préconisées pour l'analyse de contenu, nous avons opté pour l'analyse catégorielle ou *l'analyse thématique*, comme le précise Bardin : *« Elle a pour but de mesurer les attitudes du locuteur à l'égard d'objets au sujet desquels il s'exprime »* (Bardin , 2013, p. 208). Elle ajoute que ce genre d'analyse :

« Tire parti des connaissances de la psychologie sociale sur la notion d'attitude. Une attitude est une prédisposition, relativement stable et organisée, à réagir sous forme d'opinions (niveau verbal), ou d'actes (niveau comportemental), vis-à-vis d'objets (personnes, idées, événements, choses, etc.) de manière orientée. » (Ibid., p : 208).

Les attitudes des locuteurs sont caractérisées par leur *direction* (le sens de l'opinion selon un couple bipolaire). Pour mener à bon escient cette analyse, quatre étapes sont nécessaires pour organiser notre démarche dans un ordre chronologique :

- (1) La préanalyse
- (2) L'exploitation du matériel
- (3) Le traitement des résultats,
- (4) L'inférence et l'interprétation.

En sciences sociales, et conformément à la variété des données qualitatives décrites ci-dessus, les types de données peuvent être analysés avec MAXQDA. Ce logiciel est capable d'analyser toutes les données communément collectées dans le contexte de la recherche sociale empirique que ce soit sur le plan quantitatif ou bien le plan qualitatif. De ce fait, nous nous attachons à l'analyse des entretiens d'autoconfrontation des apprenants suite à leurs récits imaginés de la suite de la nouvelle « *Le pont du Diable* ».

Dans le chapitre suivant, nous procédons à l'analyse des entretiens d'autoconfrontation sur la suite de la nouvelle « *Le pont du Diable* ».

CHAPITRE 6 : ÉTUDE ET ANALYSE DES ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION DE LA 1^{ÈRE} TÂCHE : SUITE DE LA NOUVELLE « *LE PONT DU DIABLE* »

INTRODUCTION

Tout d'abord, nous examinerons le travail effectué par les apprenants en groupe après avoir élaboré une suite à la nouvelle intitulée « *Le pont du Diable* ». Ensuite, notre approche consistera à réaliser des entretiens d'autoconfrontation afin de clarifier leurs pensées en action et les confronter à leurs traces d'activité.

6.1 L'ANALYSE DES ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION

Nous récapitulons le déroulement des entretiens en binôme dans le tableau suivant :

Tableau 3 : Les entretiens d'autoconfrontation avec les élèves en binôme après l'imagination de la suite de la nouvelle « *Le pont du Diable* »

Interviewés en binôme	Sexe	Âge	Durée	Lieu	Déroulement de l'EAC
Malak/Sophia	F/F	14/13	00 :04 : 03	Salle de classe	Après le cours de français
Aya/Hadil	F/F	13/14	00 :05 : 04	Salle de classe	Après le cours de français
Soufiane/Réda	M/M	14/13	00 :03 :55	Salle de classe	Après le cours de français
Rayan/Amine	M/M	14/13	00 :02 :46	Salle de classe	Après le cours de français
Riad/Ghita	M/F	15/14	00 :03 :20	Salle de classe	Après le cours de français
Mehdi/Fouad	M/M	15/14	00 :03 :30	Salle de classe	Après le cours de français
Hiba/Nisrine	F/F	14/14	00 :05 :16	Salle de classe	Après le cours de français

Notre corpus est composé de 7 entretiens d'autoconfrontation avec des apprenants en binôme. Nous allons mettre en évidence les principaux thèmes abordés à la fois dans les récits des apprenants et les verbatims des entretiens. Nous les récapitulons dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4: Les principaux thèmes abordés dans les récits des apprenants

Thème principal	Pourcentage	Thèmes opposés	Pourcentage
La religion	85.7%	Les fausses croyances	71.4%
Les émotions	64.3%	Désir et refus	50%
Le fantastique : le pacte avec le Diable, le rêve, les morts-vivants, l'existence d'un univers, la rencontre, le bon et le mauvais. La mort	64.3%	La réalité,	42.9%
	21.4%	l'amitié, l'amour, la	57.1%
	35.7 %	rencontre	35.7%
	35.7%		
	71.4%	La vie	14.3%
	92.9%		

La figure ci-dessous montre les principaux thèmes manifestés dans les récits des apprenants (voir la figure 3) :

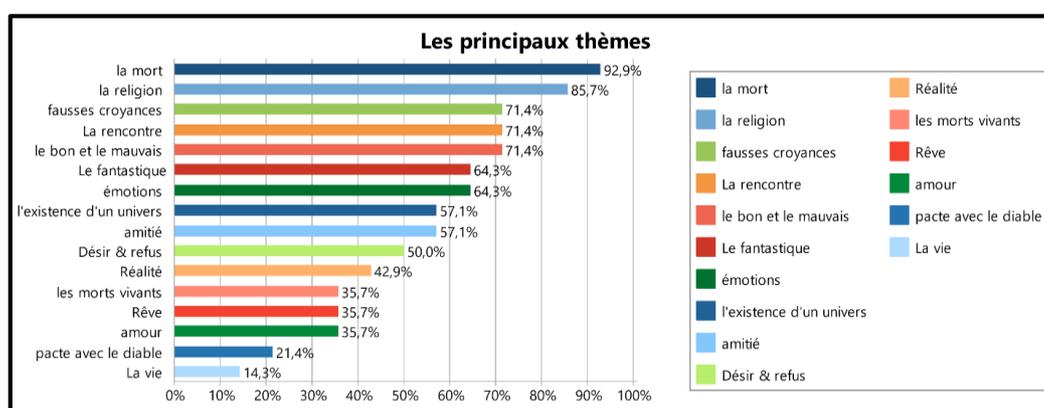


Figure 3: Les pourcentages relatifs aux thèmes manifestés dans les récits des apprenants

Parmi les techniques préconisées pour l'analyse de contenu, nous avons opté pour *l'analyse thématique*. Pour cette dernière, on doit définir d'abord ce que l'on veut dire par « *thème* ». C'est « *un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la*

teneur des propos. » (Mucchielli & Paillé , 2021, p. 280). Les thèmes que nous allons dégager sont étroitement liés aux questions de recherche que nous avons déjà posées.

6.2 LA CATÉGORISATION ET LE CODAGE

Lors d'une étude qualitative, il est courant d'utiliser des codes pour représenter de manière symbolique un aspect saillant des données linguistiques ou visuelles. Ces codes prennent généralement la forme d'un mot ou d'une phrase courte qui résume l'essence de la partie de données concernée ou qui en évoque les principales caractéristiques. Les données peuvent inclure des transcriptions d'entretiens, des notes de terrain, des artefacts, des vidéos, et autres. Selon Bardin, les codes permettent de récapituler et de saisir de manière pertinente les informations les plus importantes pour l'enquête qualitative. Bardin avance que :

« À partir du moment où l'analyse de contenu décide de coder son matériel elle doit mettre au point un système de catégories. La catégorisation a pour objectif premier (...) de fournir par condensation une représentation simplifiée des données brutes. » (Bardin , 2013, p. 152).

Quelle(s) méthode(s) de codage est (sont) appropriée(s) pour notre étude ?

6.3 CODAGE ET OBJECTIFS A PRIORI

Certains experts en méthodologie suggèrent de préalablement sélectionner la méthode ou les méthodes de codage à utiliser. Il est même recommandé de dresser une liste provisoire de codes qui s'aligne sur le cadre théorique de l'étude, afin de permettre une analyse qui réponde directement aux questions et aux objectifs de recherche. Bien qu'il soit possible de développer de nouvelles méthodes de codage ou des méthodes hybrides adaptées aux besoins spécifiques et aux préoccupations disciplinaires de l'étude, il est crucial de ne pas exclure les aspects affectifs qui sont des motifs essentiels de l'action, de la réaction et de l'interaction humaines dans notre enquête sur la condition humaine. Nous procéderons à la catégorisation suivante :

- **Catégorie 1 : États mentaux. (Compréhension sociale)**
- Les états épistémiques (penser, savoir, connaître)
- Les états intentionnels et désirs
 (Vouloir, désirer, souhaiter, aimer ...) } L'action intentionnelle
- Les croyances (croire que, croire en, croire à...)
- Les états perceptifs : les sens (voir, entendre, etc.) ;
- ❖ **Catégorie 2 : États mentaux de soi.**
- La subjectivité
- La prise de conscience.
- ❖ **Catégorie 3 : États émotionnels (émotions de base).**
- La peur
- La colère
- La surprise
- La Joie
- La tristesse
- Le dégoût
- ❖ **Catégorie 4 : Adaptation sociale et culturelle.**
- Se référer à l'autre (comportements transculturels)
- Les artefacts culturels (personnes, enseignant, pairs, etc.)
- Productions translangagières

En premier lieu, nous présentons une catégorie qui concerne les états mentaux qui sont impliqués dans la compréhension sociale, telle que les états épistémiques, les états perceptifs, les états émotionnels et les actions intentionnelles liées aux croyances, aux états intentionnels et aux désirs des apprenants. Ensuite, nous examinons une catégorie qui concerne les états mentaux de l'apprenant, notamment l'intrapersonnel et l'interpersonnel, tels que la subjectivité et la prise de conscience. La troisième catégorie concerne les états émotionnels exprimés par les apprenants et ne doit pas être ignorée. Enfin, la dernière catégorie est très importante, car elle concerne les productions translangagières, les artefacts culturels et les comportements

transculturels. Pour l'analyse, nous mettons en évidence les processus cognitifs et discursifs des interviewés ainsi que les occurrences récurrentes. Les attitudes des interviewés sont exprimées sous forme d'opinions à travers leurs discours ou d'actes comportementaux. Les questions portent sur leurs écrits et leurs réflexions à leur sujet.

6.4 CONVENTIONS D'ANALYSE ET DE TRANSCRIPTION

Nous avons utilisé l'alphabet phonétique de l'arabe standard pour transcrire phonétiquement la langue maternelle des apprenants, car il est très similaire au *Darija*. Vous pouvez vous référer à l'annexe 15 pour consulter un tableau qui montre la correspondance entre les symboles de l'API et leur équivalent dans l'alphabet arabe. En outre, nous avons inclus le tableau 5 ci-dessous, qui récapitule les correspondances entre les lettres de l'alphabet arabe et leur équivalent en latin :

Tableau 5 : Tableau de translittération des caractères arabes vers le latin

Lettre	Équivalents en écriture latine	Lettre	Équivalents en écriture latine
ء	' , a	غ	Gh, gh, Ġ, ġ, ğ
ا	A, a, ā, â, á, ã, e, ê	ف	F, f, ph
ب	B, b	ق	Q, q, C, c, K, k
ت	T, t	ك	K, k, C, c
ث	Th, th, t, ṭ	ل	L, l
ج	J, j, Dj, dj, g, Ġ, ġ	م	M, m
ح	H, h, Ĥ, ĥ, ħ, 7	ن	N, n
خ	Kh, kh, ĥ, ħ	ه	H, h
د	D, d	و	W, w, ou, o, u, ô, û, ū, ú, ü
ذ	Dh, dh, D, d, Đ, đ, Đ, đ	ي	I, i, y, î, î, î
ر	R, r	آ	A, a, ā, 'ā, 'ā
ز	Z, z, Ẓ, ẓ	ة	
س	S, s	ى	H, h, T, t, at, a, ĩ
ش	Ch, ch, Sh, sh, Š, š	أ	A, a, á, â, ã, ÿ
ص	S, s, Š, š, Ṣ, ṣ	ؤ	
ض	D, d, Đ, đ, Đ, đ	!	I
ط	T, t, Ṭ, ṭ, Ṭ, ṭ	ئ	U, u, Ou, ou, Ū, ū
ظ	Z, z, Ẓ, ẓ, 6', Dh, dh, D, d	ڭ	G, g
ع	' , ' , ' , 3, a, â		' , (Blanc)

Nous avons mis aussi la convention de transcription des entretiens récapitulés dans le tableau suivant :

Tableau 6: Tableau de la convention de transcription des entretiens d'autoconfrontation

Le signe	Sa signification
CHER	Le chercheur
Eu:h	marque l'allongement syllabique
XX	Segment non compréhensible
(rires)	Commentaire sur le non verbal
(...)	Temps mort
+	Pause
svp	S'il vous plait
↑	Intonation montante

Nous avons examiné les entretiens d'autoconfrontation des apprenants ainsi que leurs productions langagières. Vu la complexité et la multidimensionnalité du corpus, il nous a paru préférable d'entamer une grille d'évaluation pour chaque entretien dans lequel nous identifions les catégories des comportements conformes à l'environnement culturel d'origine et des comportements transculturels d'une part, et d'autre part, nous nous attachons à mettre en évidence les justifications aux valeurs de l'environnement culturel d'origine qui leur sont conformes ou bien non conformes. D'autres indicateurs peuvent se manifester lors des entretiens d'autoconfrontation et nous allons les prendre en compte comme les apparences des participants (vêtements, etc.) dans la réalisation des tâches.

Pour la première tâche nous avons identifié des thèmes auxquels nous avons attribué des numéros allant de (1) jusqu'à (4) (voir annexe 57). Chaque catégorie de thème sera accompagnée par un symbole : (+) ou (-). Le symbole « + » indique la présence d'un tel comportement. Le symbole « - » indique son absence. Nous établissons la liste de référence à partir des récits d'apprenants. Nous utilisons la convention d'intensité d'apparence en nous référant aux attracteurs et répulseurs présents dans notre corpus. Le symbole (+) indique une intensité forte. Le symbole (-

) indique une intensité faible et le symbole (0) renvoie à une intensité plus au moins forte. Les occurrences seront représentées par le nombre de leur répétition. Pour une éventuelle analyse, nous nous appuyons sur le tableau 58 présenté dans l'annexe.

- ✓ Présence : (+) présence du comportement ; (-) absence du comportement
- ✓ Intensité du comportement ou de l'émotion : (+) intensité forte ; (-) intensité faible ; (0) intensité très faible.
- ✓ Positionnement par rapport au cadre théorique : optimal (+) ; non optimal (-), moyennement optimal (0).
- ✓ Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine : (+) présence (-) absence.
- ✓ Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine : (+) présence ; (-) absence.
- ✓ Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine : (+) présence ; (-) absence.
- ✓ Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine : (+) présence ; (-) absence.

CHAPITRE 7 : ANALYSE DES ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION DE LA 1^{ÈRE} TÂCHE (SUITE DE LA NOUVELLE)

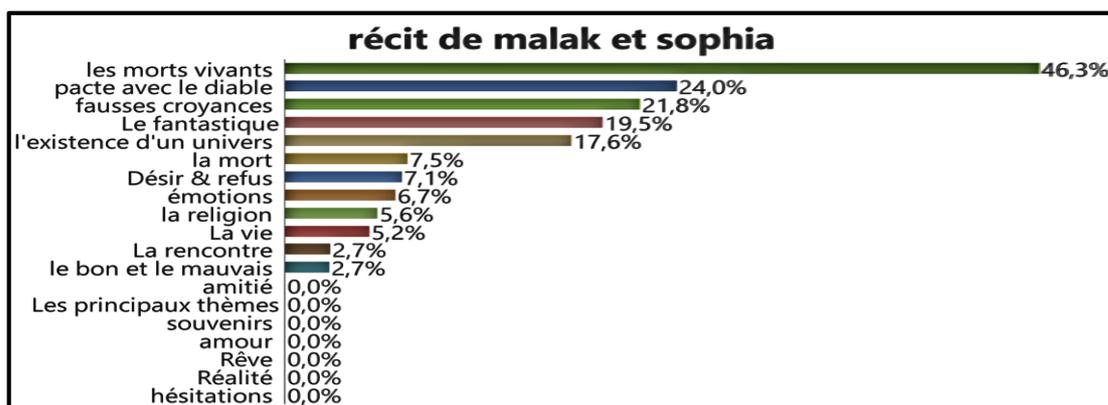
INTRODUCTION

Le récit fait partie de l'environnement culturel humain depuis toujours. Des spécialistes de divers domaines ont noté depuis longtemps que les êtres humains sont attirés par les histoires, qu'ils s'efforcent de comprendre et dont ils tirent des enseignements. L'exposition à la fiction peut augmenter l'empathie et les compétences sociales et réduire les préjugés. Notre lien avec les personnages et aux histoires a été étudié de diverses manières, comme des extensions de soi dans l'autre, tout en amenant l'autre dans le soi. La valeur des récits, comme le cas ici de notre exemple d'une nouvelle fantastique, peut être personnelle, sociale et servir d'importantes fonctions adaptatives dans l'apprentissage d'une langue additionnelle. La première tâche consiste à imaginer la suite de la nouvelle « *Le pont du Diable* », et mener des entretiens d'autoconfrontation avec les apprenants en binôme. Ces entretiens nous permettent de nous arrêter sur les productions des apprenants et les confronter aux différents thèmes saillants dans leurs récits.

7.1 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ PAR MALAK ET SOPHIA

Une lecture du corpus nous a offert l'opportunité de nous arrêter sur des thèmes dans le récit de Malak et Sophia (voir annexe1). Nous repérons quantitativement les cooccurrences après le codage du récit. Nous avons récapitulé les thèmes du récit (voir la figure 4). Nous pouvons nous interroger sur la façon dont les apprenants ont traité mentalement leurs récits après avoir lu la nouvelle. Nous nous sommes focalisés sur leur réception. Dans cette perspective, le récit peut avoir une signification considérée comme objet d'interprétation en trois niveaux.

Figure 4: Les thèmes manifestés dans le récit de Malak et Sophia



Le premier niveau sera d'ordre discursif, le deuxième niveau sera abordé comme un mode cognitif et le troisième niveau sera traité comme une sorte d'activité sociale et culturelle (comportements). La nouvelle est considérée comme étant un artefact culturel en langue additionnelle, les apprenants ont produit leurs récits en faisant appel à leurs vécus et leurs expériences personnelles tout en s'inspirant du document d'origine.

Nous remarquons dans le récit de Malak et Sophia la présence de plusieurs thèmes, entre autres, la subjectivité, la religion, et le fantastique. Le thème du fantastique est le plus saillant et il comprend d'autres sous-thèmes (les morts-vivants, le pacte avec le Diable, l'existence d'un univers et la mort).

Au niveau discursif, les deux apprenantes ont pu produire un texte fantastique dans lequel elles ont mis en relief des thèmes qui se rapportent au fantastique et à la religion. Leur récit est orienté vers deux mondes, l'un réel et l'autre irréel. Pour le premier, elles ont eu recours à l'usage des verbes d'action qui se rapportent à la vie ordinaire comme :

« C'est sûr je ne suis pas folle » / « je vous jure, j'étais avec Damien hier » / « Le curé ne m'a pas cru » / « j'ai compris que le débat ... pour prouver la vérité » / « en train de réfléchir où peut être Damien » / « soudain » / « Je ne te dirais pas ! ... tu feras ce que je dis, d'accord ! » / « mais tu promets que vous le rencontrez » / « je ne suis pas menteuse » / « tenez Votre Altesse » / « Tiens, il faut que tu le protèges puisque tu protèges tes yeux » / « sinon tu vas disparaître du monde » / « tu seras la cause du mal de ta famille et des gens et Damien sera le plus ».

Le deuxième thème se rapporte à la description d'un monde irréel. Les deux apprenantes ont usé d'un lexique qui se rapporte au mystérieux. La structure du texte

est orientée vers la description pour mettre en évidence le thème du fantastique qui est en relation avec le document littéraire (la nouvelle) comme le montre les tournures suivantes :

« Ça, c'est illogique » / « il me regarda d'une manière mystérieuse » / « c'est sûrement que ce sont des illusions » / « un autre monde mystérieux » / « deux hommes...ils n'étaient ni humain ni animaux ni rien » / « Un être bizarre » / « il a la forme d'une femme ... comme un papillon et un visage bizarre » / « un visage bizarre » / «Catiana, la reine des esprits » / « tu es la seule qui peut communiquer avec les deux mondes » / « c'est impossible de le faire, mais » / « ramène-moi le collier des esprits » / « Oui, je peux communiquer avec ton cœur puisqu'il est le mien » / « ma tribu peut conquérir la terre » / «je pense que je vais mourir pour la deuxième fois. » / « une voix qui dit, je pense que le temps de ta vie est terminé Damien ».

Au niveau cognitif, cette étape tiendra compte du plurilinguisme et son fonctionnement. Les situations de réception et de production du texte de la nouvelle sont liées et contextualisées. Leur récit est globalement orienté vers ce qui relève de leur environnement social et culturel. Leur production n'échappe pas aux thèmes qui sont optimaux à leurs vécus et leurs expériences personnelles par exemple l'apparition du thème de la religion dans leur production avec l'usage des termes religieux : *« le curé » ; « ma communion » ; « l'église » ; « la malédiction » ; « statue d'un Diable ».* Ceci est significatif et reflète le contexte de l'expérience.

Nous abordons dans le troisième niveau le récit des deux apprenantes en tant qu'activité sociale et culturelle. Parmi les indices contextuels du récit des deux apprenantes, la subjectivité est omniprésente par l'usage du pronom *« je »*, comme le montre le graphique de l'arbre à mots interactifs (voir la figure 5). Par conséquent, le langage subjectif, qui exprime les opinions, les émotions, les pensées, les préférences et autres états mentaux du narrateur, est crucial pour livrer l'interprétation voulue d'une histoire.

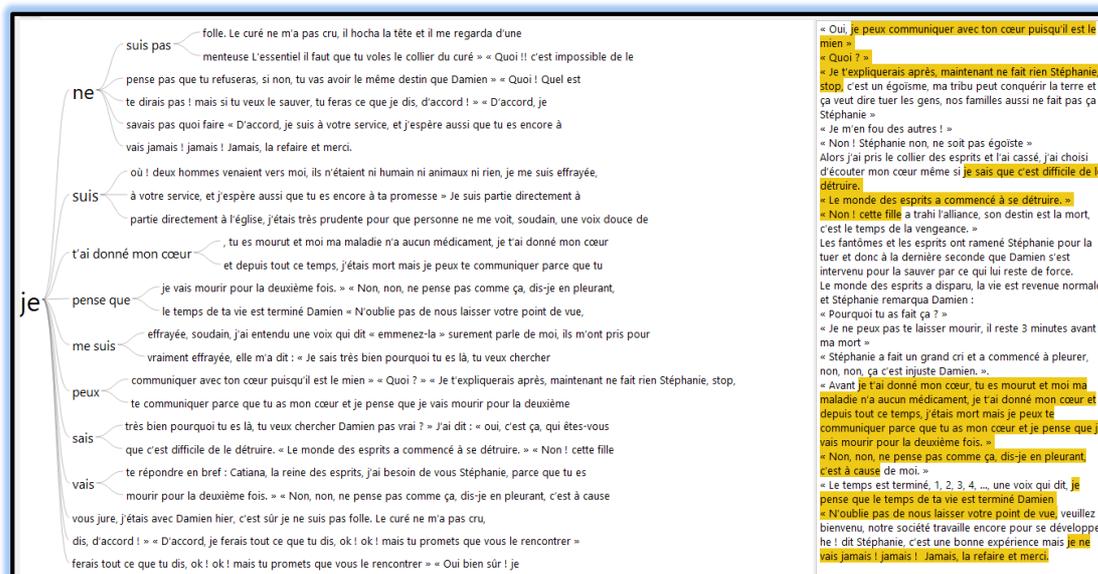


Figure 5: Arbre à mots interactifs pour le récit de Malak et Sophia.

Il existe des preuves que les apprenantes incarnent aux moins certaines de leurs valeurs culturelles parce que l'utilisation des niveaux narratifs et de la subjectivité est étroitement liée à la façon dont un conteur façonne la perception des personnages d'une histoire par exemple les émotions manifestées dans leur récit :

« On remarqua la peur dans ses yeux », « J'ai crié » / « je me suis effrayée » / « et je me suis vraiment effrayée » / « J'avais très peur » / « Stéphanie a été surprise » / « Dis-je et les larmes coulaient de mes yeux » / « dis-je en pleurant » / « Stéphanie a fait un grand cri et a commencé à pleurer » / « dis-je en pleurant ».

Nous nous attardons sur l'analyse du contenu de l'entretien d'autoconfrontation réalisé avec Malak et Sophia.

7.1.1 Analyse de l'EAC de Malak et Sophia

Après transcription de plusieurs réponses des deux interviewées, leur discours a été focalisé sur leur compréhension du récit en tant que jeu vidéo (voir annexe 2). Elles ont mis la relation entre deux mondes l'un « réel » et l'autre « irréel » à travers des états épistémiques signifiants qui se rapportent à leurs connaissances. Leur

comportement peut être expliqué en termes de croyances et de désirs. Les deux collégiennes ont jugé que leur récit n'était qu'un jeu. Elles n'ont besoin d'envisager la croyance que dans le cas où le lien entre celle-ci et la réalité est rompu. Les désirs, en revanche, sont idiosyncrasiques et changent constamment, c'est-à-dire qu'elles veulent nous relater une expérience vécue avec le jeu de la réalité virtuelle (VR). L'usage aussi du *translanguaging* explique la pensée inconsciente de simuler un autre environnement. Dans ce sens, elles verbalisent « [katwali nta un personnage mn dak le jeu] », c'est-à-dire (tu deviens un personnage de ce jeu), autrement dit, leurs réactions s'expliquent par leur désir de jouer ce genre de jeu. Elles désirent être les personnages de ce jeu.

Nous remarquons des productions translangagières qui apparaissent dans l'EAC. Les deux interviewées ont eu recours à la langue de socialisation première (langue initiale : *Darija*). L'utilisation de cette langue se manifeste dans le dialogue qui s'est déroulé entre les deux apprenantes. Elle fait appel à sa copine pour lui rappeler le jeu de VR qui désigne en anglais *Virtual Reality*, et en français « la réalité virtuelle ».

[la? ?u:h daba fu:f]

[?a:smi: i:thu:m ha:du:k]

[m?^sraft] ta smijto en arabe]

[Ghita ! kat?^sarfi dak, le jeu likajdirou dok les lunettes haka ?]

VR4 [bhal haka] VR4 !

[a]man VR4],

[soufi smito VR],

Tu mets le téléphone [tajaxod mn dak le jeu likatl?^sab]

Les deux apprenantes se comportent inconsciemment par le recours au *translanguaging*. Le taux des productions translangagières était de 52.6%. Cette transformation dans le discours peut être interprétée comme une stratégie pour transmettre leur message, et ensuite dans le besoin d'échanger entre elles et le chercheur comme étant une action sociale qui s'appuie sur la compétence plurilingue.

Les hésitations dans leurs réponses et les répétitions dans leur discours ont été élevées, par leur difficulté en langue additionnelle qui se manifeste par des phrases incomplètes comme « *on a fait que euh* », « *c'est euh!* », « *Stéphanie euh!* », « *c'était,*

c'était, c'était pas »; « *un personnage, c'est un personnage* », etc. ainsi que les deux interviewées sont en cours de réflexion sur la question posée.

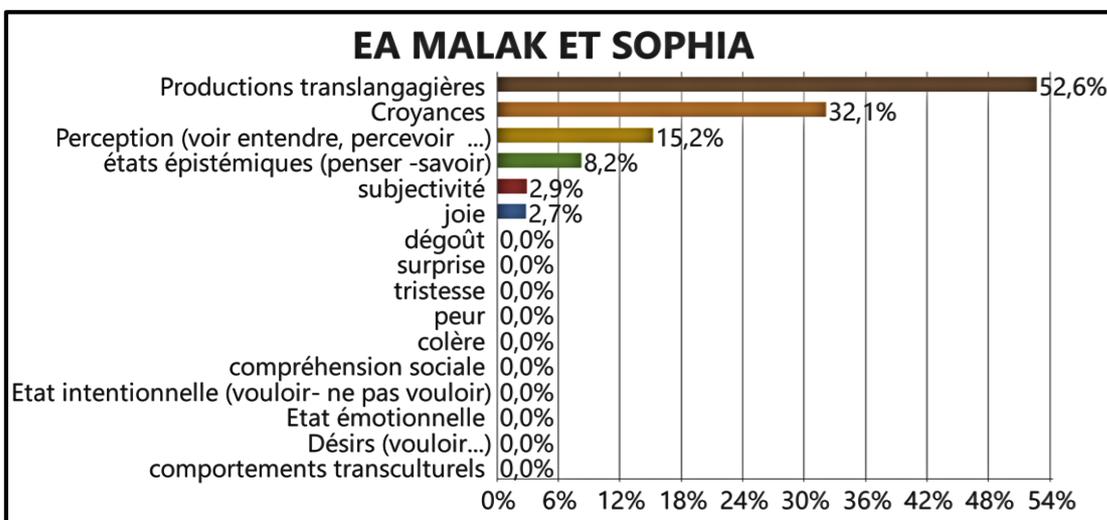


Figure 6: diagramme des thèmes saillants dans l'EAC avec Malak et Sophia

Leurs croyances aussi ont été élevées d'un taux de 32.1%, du fait que les deux apprenantes ont usé d'un lexique qui se rapporte au christianisme notamment leurs croyances envers la religion de la langue cible. Leur subjectivité était aussi omniprésente du fait qu'elles ont eu recours à leurs us et leurs coutumes de leur environnement culturel d'origine. Nous constatons aussi qu'elles ont manifesté des émotions de joie du fait qu'elles ont apprécié le jeu de « *la réalité virtuelle* » et sa similitude avec le récit. Nous procédons par la suite à une synthétise et établir un positionnement pour l'EAC de Malak et Sophia.

7.1.2 Synthèse de l'EAC avec Malak et Sophia et positionnement

Les deux collégiennes, Malak et Sophia, interagissent de manière ouverte avec le chercheur. Bien que Malak porte des vêtements qui correspondent à son environnement culturel d'origine, Sophia porte des vêtements qui reflètent une influence transculturelle. Le port de vêtements qui ne correspondent pas à son environnement culturel d'origine est en contradiction avec les propos de Sophia sur cet

environnement. Les deux interviewées font part de leur propre subjectivité en utilisant des pronoms personnels de la première personne pour mettre en évidence les coutumes et les rites de leur environnement socioculturel, comme indiqué dans le chapitre 7 (cf.§.7.1). Bien que les termes chrétiens soient évoqués dans le récit, les deux étudiantes ont mis en lumière ce qui est propre à leur propre identité.

Les deux participantes ont établi un lien entre leur religion (l'islam) et les événements relatés dans leur récit en faisant référence à leurs croyances. Elles ont également implicitement mentionné la valeur du respect, qui se manifeste par un hochement de tête de la part du prêtre face à une femme. Ce geste est ancré dans leur contexte socioculturel, ce qui explique pourquoi leurs connaissances sont enracinées dans leur environnement d'origine. Nous interprétons cela comme étant lié à la présence de thèmes forts dans le texte littéraire qu'elles ont lu, comme le thème de la religion (voir tableau en annexe 59). Nous constatons que leurs normes et valeurs socioculturelles n'ont pas changé. Dans la suite de notre analyse, nous examinerons le récit d'Aya et Hadil, puis nous passerons à l'analyse de l'EAC.

7.2 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ PAR AYA ET HADIL

L'analyse du récit d'Aya et Hadil sera faite en deux étapes, la première se focalisera sur les thèmes présents dans le récit des deux apprenantes et dans la deuxième, nous allons procéder à une analyse du contenu pour interpréter ce qui relève de l'environnement culturel d'origine. Nous délimitons les indices textuels relatifs à l'environnement culturel de la langue cible.

La lecture du récit d'Aya et Hadil (voir annexe 3) nous a permis de nous arrêter sur le thème central de leur récit qui s'articule autour d'un rêve. Elles ont utilisé les pronoms personnels qui se rapportent à la première personne du singulier. De plus, leur récit est assez court dont l'interprétation comporte six thèmes que nous allons récapituler dans le tableau ci-dessous :

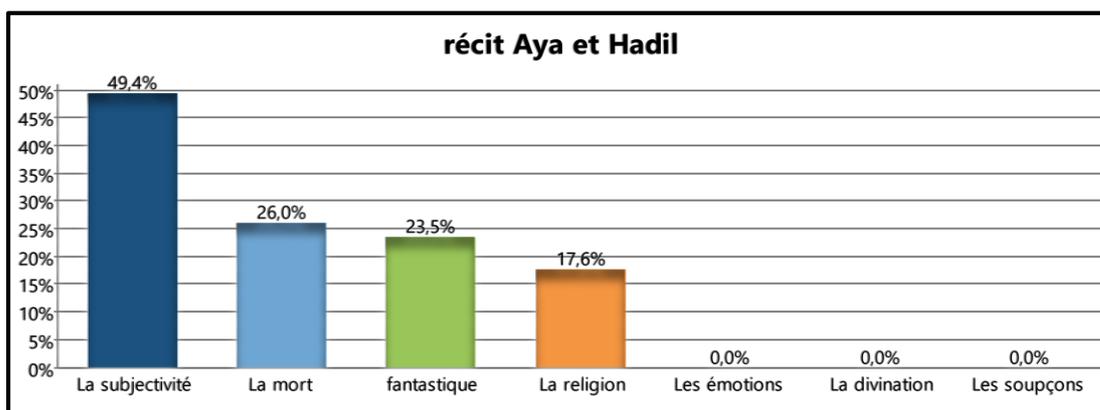


Figure 7: Les thèmes manifestés dans le récit d'Aya et Hadil

La subjectivité des deux apprenantes dans le récit est de 49.4%, c'est le taux le plus élevé de toutes les productions. Le thème de la mort est saillant, son pourcentage est de 26 %. L'autre thème du fantastique est omniprésent dans les récits des apprenantes, entre autres, son pourcentage est de 23.5%. Le thème de la religion est aussi présent dans le premier récit (voir supra), son pourcentage est de 17.6%.

Nous avons constaté que le récit d'Aya et Hadil est orienté vers le sens du fantastique, c'est-à-dire le thème général de la nouvelle « Le pont du Diable ». Elles ont réussi à produire une suite de la nouvelle. Leur subjectivité est omniprésente dans les événements de l'intrigue à travers les pronoms relatifs à la première personne comme :

« il était avec moi » ; « la chaine de ma moto » ; « le curé m'assure » ; « le curé m'explique » ; « j'ai fait un beau rêve » ; « je me rappelais » ; « de mon ami Damien » ; « je n'arrive pas à croire » ; « j'ai dit qu'il m'a même invité » ; « j'ai quitté le curé ».

Nous explicitons les éléments essentiels qui constituent en quelque sorte les rapports socioculturels dans leur intrigue.

Il s'agit du thème de « l'amitié » évoqué dans le récit par l'expression suivante « *Je me rappelais de mon ami Damien* ». Ce thème peut être considéré parmi les rapports et les relations sociales qui font partie de l'environnement socioculturel d'origine des apprenantes. Elles ont manifesté un sentiment d'empathie à travers

l'expression suivante « *J'ai quitté le curé en disant que l'âme de Damien repose en paix* ».

Nous apercevons que la plupart des phrases du texte s'orientent vers des aspects religieux du récit en langue cible. Elles illustrent leur intrigue par le recours à des termes religieux qui sont conformes à l'environnement de l'autre par exemple :

« *Le curé m'assure que Damien* » ; « *le curé m'explique* » ; « *en entrant dans l'église* » ; « *j'ai quitté le curé* » ; « *Damien repose en paix* ».

Le récit se fait dans un cadre collaboratif entre les deux apprenantes, nous nous attardons par la suite sur une analyse de contenu de l'EAC avec Aya et Hadil.

7.2.1 Analyse de l'EAC d'Aya et Hadil

Pour poursuivre leurs activités et traces à travers leurs verbatims, nous procéderons à l'analyse de l'EAC avec Aya et Hadil (voir annexe 4) en classant et qualifiant les comportements, les justifications et les apparences qui sont conformes à l'environnement culturel d'origine. Ensuite, nous regroupons les comportements qui sont non conformes à l'environnement culturel d'origine avec leurs justifications dans l'EAC.

Le thème central de leur récit était « *le rêve* », mais les apprenantes l'interprètent comme une sorte de « *réalité* ». L'apprenante Aya a essayé, en quelque sorte, de traduire la réalité par sa relation d'amitié avec Damien. Elle avance que « *Damien, c'est mon ami préféré* ». Cette relation d'amitié reflète un comportement qui est en contradiction avec les valeurs et les normes de l'environnement socioculturel d'origine, car l'apprenante verbalise : « *J'ai fait un rêve et que Damien m'a invité au cinéma* ».

L'invitation au cinéma, entre deux apprenants de sexe différent, ne fait pas partie des valeurs de l'environnement culturel d'origine, car ce genre de comportement est contradictoire avec les valeurs et l'environnement des deux apprenantes. Sa justification paraît claire dans sa réponse. Elle répond par « non » et nie avoir vécu ce genre de relation.

Un autre comportement est contradictoire avec la religion de la langue cible. Il s'agit de l'adjectif péjoratif « *noire* » attribué au mot « *église* ». L'apprenante Aya l'a

interprété en faisant la comparaison avec le mauvais événement qui s'est passé dans ce lieu. Elle considère ainsi l'église comme un lieu où ne se passent que des événements mauvais. Ce qui paraît contradictoire avec sa justification et non conforme aux valeurs de l'environnement culturel d'autrui. Elle continue son raisonnement en utilisant une production translangagière « [wqʔ^s fih] ? [kifaʃ ngolha b le français ?] » pour exprimer que ce mauvais événement vient de se produire à l'intérieur de l'église.

Leur discours en tant que représentation sociale sur la maîtrise de la langue additionnelle est lié à la colonisation de la France pour le Maroc. Cette représentation se manifeste comme un comportement à travers la production translangagière suivante « *parce que le Maroc suit la France en tout ce qui concerne euh !* [smijtha ?] [sijassa] » ; qui signifie « *ce qu'on appelle la politique* », et ajoutent aussi « *le peuple français?* [matalan sijasa faransija] », qui signifie « *par exemple la politique française* ». Cette représentation sociale est une forme de connaissances socioculturelles ancrées. Ce comportement décrit un acte social des deux apprenantes influencées par des circonstances historiques et sociales. Ce comportement s'oriente dans l'environnement socioculturel d'origine.

Les deux apprenantes ont interprété la noyade de Damien par le recours à leurs connaissances antérieures en matière de religion de leur environnement culturel d'origine. Hadil a verbalisé : « *Il a été mort ! mort, noyé. Et comme il veut dire,* [balli mat jahid bhal hakak] » qui signifie « *il est mort comme un martyr* ». Cette production translangagière reflète la pensée moins consciente des deux apprenantes qui réagissent à la situation où elles se trouvent. Autrement dit, elles expliquent la noyade en s'appuyant sur leur religion (l'islam), car selon cette religion, celui qui meurt en noyade est considéré comme un martyr.

Le diagramme ci-dessous récapitule les catégories que nous venons d'interpréter, et dans lequel apparaît la catégorie des croyances la plus saillante en relation avec la religion. Cette catégorie est de 33.3%, suivi des productions translangagières de 28.8%.

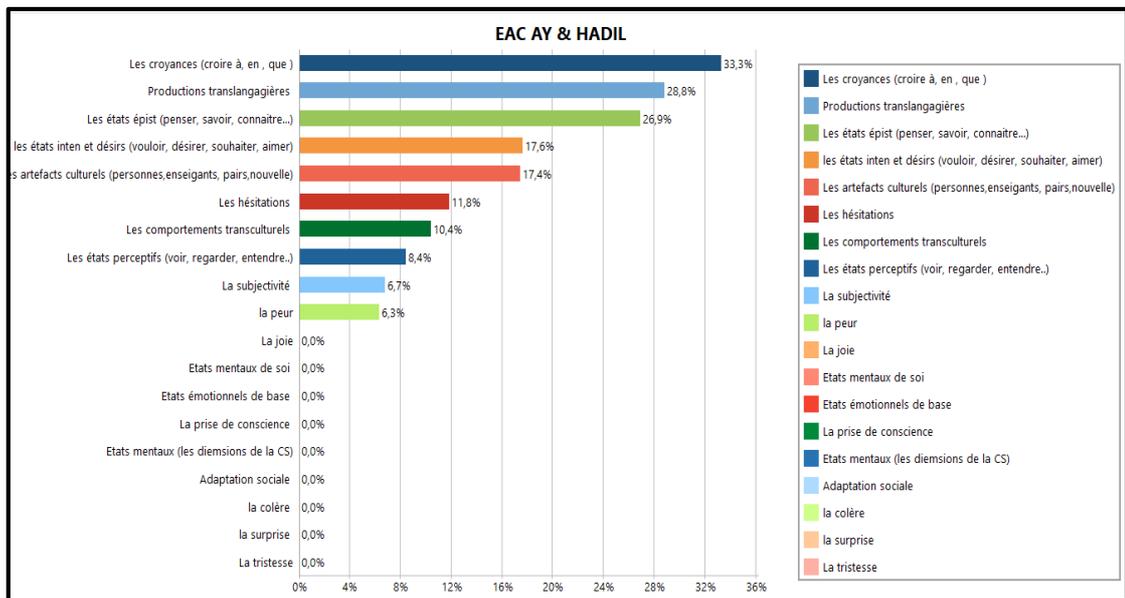


Figure 8: Les catégories manifestées dans l'EAC d'Aya et Hadil

Les deux dimensions des états intentionnels et désirs de la compréhension sociale étaient élevées par rapport à l'EAC des deux apprenantes. Comme le montre ce diagramme, elles étaient respectivement de 33.3% et 17.6%. Dans ce qui suit, nous synthétisons ce que les deux apprenantes ont révélé.

7.2.2 Synthèse de l'EAC avec Aya et Hadil et positionnement

Pendant l'entretien, Aya, l'apprenante, réagit à nos réponses tandis que sa camarade Hadil est timide et ne répond que si elle est sollicitée. Leur récit est une sorte de copie de Stéphanie, le personnage principal, et montre qu'elles veulent mettre en évidence leur compréhension de la fiction et des événements qui y sont liés et qui sont ancrés dans leur mémoire. Les croyances d'Aya ont révélé un paradoxe entre la réalité et le rêve, car ses réponses sont parfois en contradiction avec son apparence. Le récit, en tant qu'artefact culturel d'un autre environnement différent de celui de l'apprenante, a influencé les événements relatés. Elle se comporte d'une manière qui ne correspond pas aux valeurs de son environnement, mais plutôt en se basant sur ses connaissances de son environnement social et culturel pour affirmer que l'église n'est pas un lieu saint. Ses croyances se réfèrent toujours à son environnement social et culturel. Les

apprenantes sont conscientes de faire la distinction entre leurs propres intentions et celles du personnage du récit. Enfin, elles utilisent le *translanguaging* à la fin de l'entretien pour communiquer leur message en français et en *Darija*, leur langue maternelle. Dans la suite de notre analyse, nous examinerons le récit de Soufiane et Réda, avant de procéder à l'EAC avec eux.

7.3 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ PAR SOUFIANE ET RÉDA

Le récit de Soufiane et Réda (voir annexe 5) commence par attribuer des états mentaux au personnage du prêtre. Leur perception de la nouvelle est en quelque sorte une moquerie. Ils parlent ici du prêtre, et verbalisent : « *je pensais qu'il se moquait de moi* ». En effet, les deux apprenants sous-estiment la personnalité du prêtre. Ce genre de comportement social est ignoré dans le cadre des valeurs et des normes de leur environnement social et culturel. Les deux apprenants relatent leur récit en établissant une forte empathie envers le personnage de Damien. Cette relation se manifeste dans leur récit comme une sorte d'amitié. Les deux apprenants ont éprouvé de l'amitié et des souvenirs de l'enfance en disant les propos suivants :

« *À cause de l'ami qui m'aimait* »;
« *Je l'aimais même...* »;
« *Quand nous étions jeunes* »;
« *Il m'a toujours aidé* »
« *C'était mon meilleur ami* ».

Ce comportement fait partie de leur environnement social et culturel. Une transition dans le récit se fait par le retour aux souvenirs d'enfance en citant les qualités de leur ami pendant les années de l'école. Cela paraît explicitement dans la phrase suivante « *il m'a toujours aidé à l'école* ».

En termes de croyances, les deux apprenants avancent que leur ami Damien était un sorcier et cela n'empêche pas d'éprouver de l'amour envers lui. À partir du diagramme ci-dessous, nous montrons les résultats effectués par le logiciel MAXQDA.

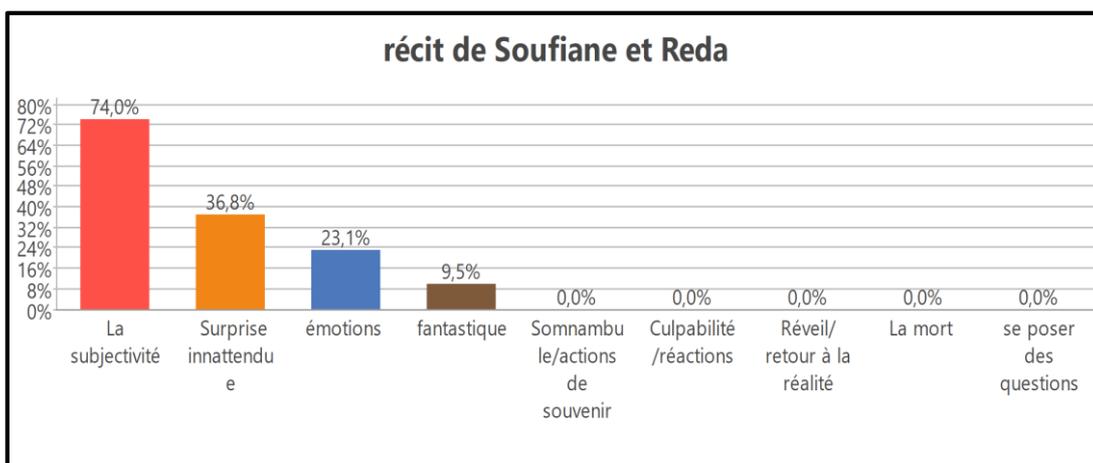


Figure 9: Les thèmes abordés dans le récit de Soufiane et Réda

Les deux apprenants ont adopté la perspective de l'héroïne Stéphanie. Ils se mettent aussi dans sa peau. Ils utilisent la première personne « *je* », c'est pour cela que le thème de la « *subjectivité* » est le plus élevé et il est de 74%. Suivi du thème « *surprise inattendue* » qui représente 36.8%. Leur récit n'échappe pas à l'usage des mots religieux comme « *prêtre* ». Ce terme a été remplacé par le mot « *curé* » tout au long du récit. Nous analyserons par la suite l'EAC avec les deux apprenants Soufiane et Réda.

7.3.1 Analyse de l'EAC de Soufiane et de Réda

Selon l'EAC (voir annexe 6) réalisé avec Soufiane et Réda, nous avons constaté que l'apprenant Réda a des difficultés à s'exprimer en langue additionnelle (le français). L'interviewé a répété deux fois tout au long de l'entretien la même phrase en verbalisant : « *la même idée* », c'est-à-dire qu'il partage la même idée que son ami Soufiane. Réda a clôturé l'entretien par la même phrase en translanguant « [tafqna ?la hadji] » (en français : nous nous sommes mis d'accord sur ceci). Cette phrase résume son incapacité à continuer l'entretien en français et nous fait le signe de s'orienter vers son ami Soufiane, quant à la plupart des réponses, elles ont été verbalisées par Soufiane. Implicitement le pronom impersonnel « *on* » qu'il utilise revient à lui et son ami Réda. Il essaie d'impliquer son ami sur ce qu'il éprouve.

Soufiane attribue des états épistémiques en parlant du prêtre. Il manifeste un comportement qui n'est pas conforme aux valeurs de son environnement. Ses représentations sur la religion de l'autre sont en contradiction avec son environnement d'origine. Il écarte définitivement l'idée de l'amitié avec un prêtre qu'il considère comme un sorcier. Il avance qu'il est capable de tout faire pour sauver l'église ce qui est non conforme à son environnement culturel et social. Il le verbalise ainsi : « *oui, c'est un homme de l'église. C'est un homme qui fait la prière dans l'église, prêt à tout pour sauver le monde de l'église ...* ».

Soufiane a manifesté une émotion de peur en réaction à un stimulus dans la nouvelle. Ses représentations sur le prêtre sont en contradiction avec son environnement d'origine, car cette émotion se traduit par son interaction avec l'environnement de l'autre, c'est-à-dire les événements de la nouvelle et ses personnages. Ses représentations reflètent son ignorance de la religion de l'autre, ce genre de comportement met en avant une extrême sensibilité au changement et perturbe la relation sociale avec l'autre. L'apprenant Soufiane l'a manifestement montré dans son discours en verbalisant : « *On peut l'aimer, mais on peut le garder loin de nous. Et la deuxième. On ne peut pas, on ne peut pas aimer, car il peut faire quelque chose de nous. Il peut nous gorger ou il peut faire quelque chose pour nous* ».

La figure 10 nous montre les valeurs en pourcentage des catégories abordées dans cet entretien :

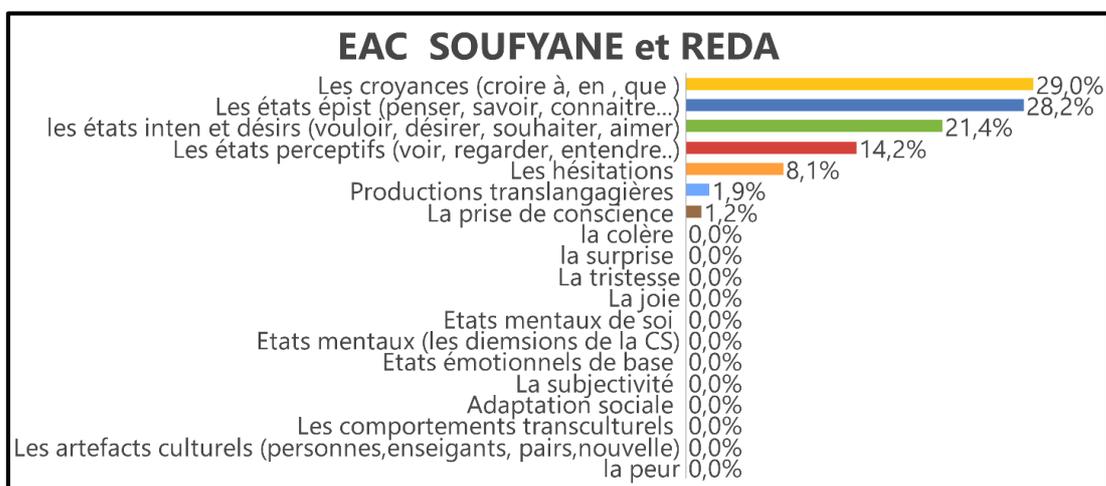


Figure 10: Les catégories manifestées dans l'EAC de Soufiane et Réda

Nous constatons que la catégorie des croyances est la plus élevée. Elle représente 29%. C'est ainsi que leurs croyances peuvent être diversifiées. Soufiane a verbalisé ainsi :

« *C'est un ami de, de vie la vie comme ton frère* » ; « *oui, c'est un homme de l'église* » ; « *c'est un homme qui fait la prière dans l'église* » ; « *prêt à tout pour sauver le monde de l'église* » ; « *il peut te faire quelque chose de la magie ou autre chose* » ; « *quand on a un ami, mais il fait les choses de, de la magie des, des sorcières* ».

En ce qui concerne les états intentionnels et les désirs, ils ont été de l'ordre de 21.4%. Leurs comportements reposent sur ce qu'ils éprouvent dans leur intérieur à travers ce qui relève de « *l'amical* » et de « *l'inamical* » avec le personnage de Damien.

Nous avons remarqué que les hésitations sont élevées, elles sont de 8.1%. La manière de répondre par les interviewés est variée, les deux apprenants alternent entre le « *vous* » et le « *on* ».

Nous allons synthétiser dans ce qui suit les principaux thèmes relevés dans cet EAC avec Réda et Soufiane.

7.3.2 Synthèse de l'EAC avec Soufiane et Réda et positionnement

Réda, qui éprouve des difficultés en français, et son camarade, Soufiane, qui est orphelin de père, racontent l'histoire à leur manière, en se basant sur leurs connaissances antérieures et leur environnement socioculturel respectif. Leur comportement varie selon leurs croyances et leur environnement d'origine, notamment en ce qui concerne la religion. Cette dynamique est illustrée dans la nouvelle qu'ils ont lue, à travers les personnages et leur comportement. Cependant, le comportement de Réda peut sembler paradoxal, car il ne correspond pas aux normes sociales de son environnement. Chaque individu présente des qualités idiosyncrasiques, comme illustré dans le tableau en annexe 61, et Soufiane semble quant à lui réagir en fonction de son environnement social et culturel d'origine.

7.4 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ RAYAN ET MOHAMED AMINE :

Le récit de Rayan et Mohamed Amine s'est focalisé aussi sur les émotions et de leurs états mentaux qui se sont transformés en actions. L'organisation du récit tourne autour d'un « *souvenir* » traduit par plusieurs actions et événements successifs qui commencent d'ores et déjà par des émotions de surprise.

Rayan et Mohamed Amine ont attribué des états mentaux à l'héroïne du récit. Ils relatent leur récit à la première personne du singulier. Les événements se succèdent et tournent autour d'un « *somnambule* ». Leur réception de la nouvelle a produit des réactions qui se traduisent sous forme de culpabilité. Ce genre de comportement est conforme à l'environnement culturel d'origine des deux apprenants. Un autre événement explique bien que les apprenants s'appuient sur leur vécu par exemple la visite de « *la cimetière* ». Le récit se termine par beaucoup de questions et pour mettre en évidence que c'était juste un récit imaginaire par la question suivante : « *Est-ce que tout cela était imaginaire ?* ».

Leur production écrite nous a donné l'opportunité de nous arrêter sur une ossature du récit qui traduit en quelque sorte une compréhension de la tâche définie au préalable (*donner une suite de la nouvelle*) qui les amène à agir et à donner sens à la suite qu'ils viennent de produire. Ces thèmes représentent aussi les codes de ce récit. Nous récapitulons la suite dans la figure 11 (voir infra) :

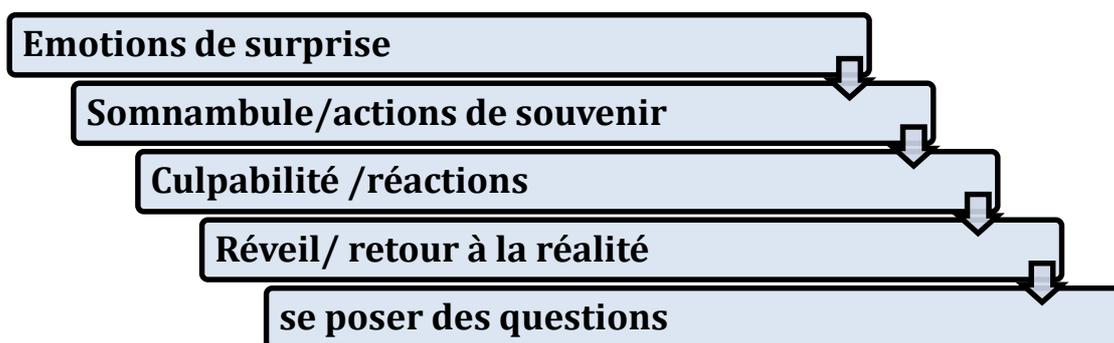


Figure 11: L'ossature de l'EAC avec Rayan et Mohamed Amine

Le thème le plus saillant est celui du « *somnambule et actions de souvenir* », celui-ci inclut aussi les émotions éprouvées, son pourcentage est de 59.1%. Ce taux élevé est dû aux actions de souvenir manifestées. Un autre thème saillant est intitulé « *réveil et retour à la réalité* » qui représente 15.4%. Ce codage a donné lieu aux thèmes de la culpabilité et des réactions, de « *la mort* » et de « *se poser des questions* » qui sont respectivement 7.1% et 17.3%. Les autres thèmes manifestés, d'un taux faible, sont respectivement « *le fantastique* » de 7.1%, le thème de « *Culpabilité et réactions* » d'un pourcentage de 5.5%. Le thème le plus faible est de « *surprise inattendue* » de 2.7%. Les données relatives à ces thèmes sont représentées dans la figure 12 voir cidessous) :

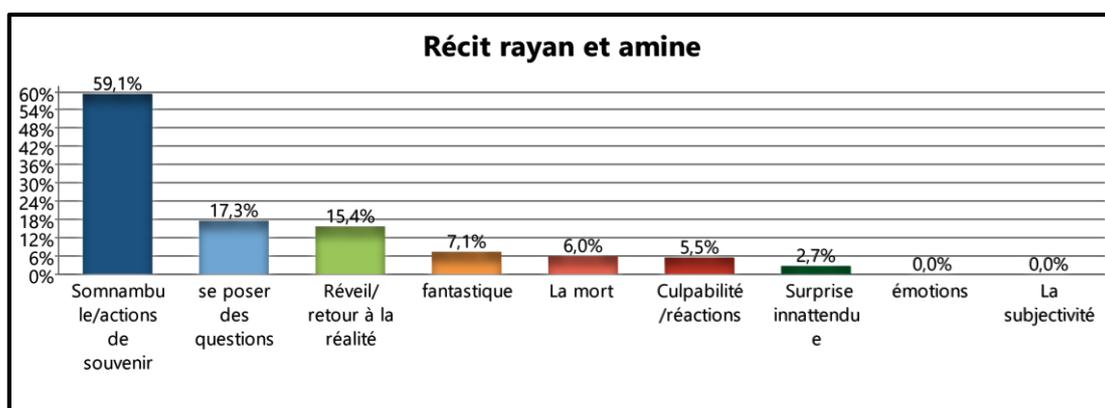


Figure 12: Les thèmes manifestés dans le récit de Rayan et Mohamed Amine

Nous essayons de nous arrêter sur les points essentiels de ce récit à travers un entretien d'autoconfrontation réalisé avec les deux apprenants.

7.4.1 Analyse de l'EAC de Rayan et de Mohamed Amine :

La façon dont les deux apprenants ont donné suite à la nouvelle réside dans la création des événements qui se déroulent dans un « *somnambule* ». Les deux apprenants ont attribué leurs états épistémiques à Stéphanie et sa relation avec Damien pour mettre en évidence des représentations relatives à leur vécu. Ils font la comparaison des morts-vivants pendant la nuit et les vivants pendant le jour. Rayan a

qualifié la relation de Damien avec Stéphanie de mystérieuse, c'est-à-dire une relation qui évoque la présence des forces cachées entre les deux personnages. Il verbalise ainsi « *elle n'aime pas Damien, alors que Damien l'aime* ». Mohamed Amine a verbalisé une production translangagière en disant « *euh ! c'est une relation euh ! [jaʔni] euh ! ... mystérieuse, car Stéphanie déteste Damien ... ! par contre que Damien, l'aime.* ». La production translangagière nous révèle un certain comportement non conscient chez les deux apprenants. Ils mettent le lien entre Damien comme une personne victime de la haine éprouvée par Stéphanie, et de l'autre côté, Damien qui manifeste de l'amour envers l'héroïne. Ce contraste entre les deux substantifs « *amour* » et « *haine* » met en évidence l'empathie des deux adolescents envers le personnage de Damien. Notre question s'est focalisée sur leurs expériences antérieures, notamment sur une telle relation qu'ils ont vécue auparavant. Ils verbalisent en niant et donnent un raisonnement comme une sorte d'interprétation de la mort de Damien.

En suivant leur interprétation des événements du récit, nous avons essayé de leur donner l'occasion de mettre le lien entre la vraie réalité et de ce qui peut être de la fiction. Ils ont réagi en s'appuyant sur un exemple concret de leur vécu quotidien avec leurs pairs, en disant :

« *S'il y a eu une dispute entre deux élèves de l'école. Euh ! Il y avait une bagarre. Quelqu'un peut pousser l'autre* ».

Cette réaction n'est qu'une intention des apprenants et de leur interaction avec leur environnement d'origine. Quant à Mohamed Amine, il n'a pas manifesté le même comportement et verbalise « *non, je ne pense pas* ». Cet état épistémique peut être expliqué par les actions incohérentes, toujours changeantes, multidirectionnelles et, pendant le travail de terrain, comme des actions imprévisibles.

Nous récapitulons, dans la figure 13 ci-dessous, les valeurs en pourcentage des principales catégories dans cet entretien d'autoconfrontation avec Rayan et Mohamed Amine.

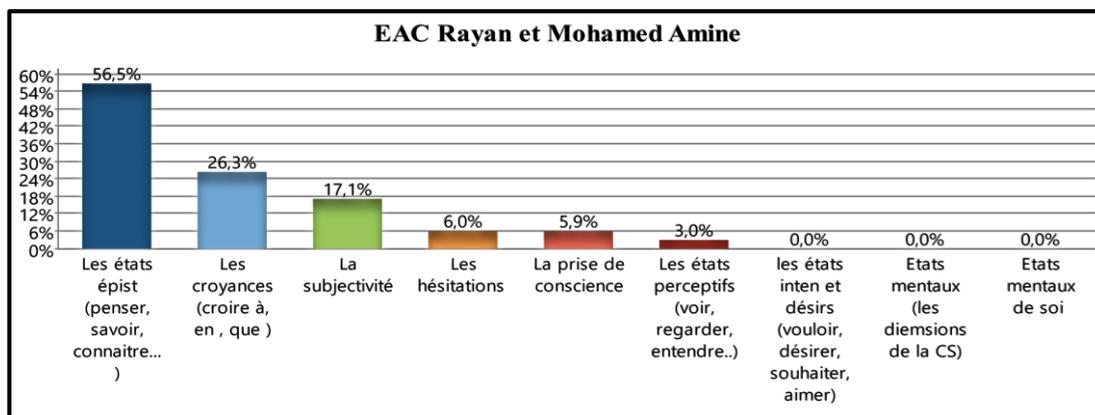


Figure 13: Les catégories manifestées dans l'EAC de Rayan et Mohamed Amine.

L'une des dimensions de la compréhension sociale est celle qui catégorise les états épistémiques des apprenants. Elle est de 56.5%, vu que les deux apprenants ont manifesté ses états à travers l'EAC. Quant à la deuxième dimension, elle représente les croyances représentées par un pourcentage de 26.3%. Leur subjectivité était aussi importante dans la mesure où son taux en était de 17.1%. La distinction entre la réalité et du réel apparaît dans les verbatims des apprenants par exemple « *Stéphanie s'est réveillée la nuit* » ; « *elle n'aime pas Damien* », « *alors que Damien l'aime* », « *son sac à dos ou ses sandales étaient tombés* » ; « *à cause d'une faute de Stéphanie* ».

Le premier apprenant a manifesté sa prise de conscience par verbaliser « *moi aussi, j'ai la même idée que Rayan* », tout en suivant la perspective de son ami. Le pourcentage de prise de conscience est de 5.9%. Le deuxième apprenant a verbalisé « *non, je ne pense pas* », Mohamed Amine a eu cette faculté réflexive sur ses propres actes, lui permettant de faire un retour sur soi et sur ses pensées. Des tournures linguistiques inconscientes représentent les hésitations des apprenants d'un pourcentage de 6 %. Elles renvoient à la réflexion des deux interviewés. Nous allons procéder maintenant à une synthèse de cet entretien et nous présentons notre positionnement par rapport au fonctionnement de la pensée des deux apprenants dans un contexte bien précis.

7.4.2 Synthèse l'EAC de Rayan et de Mohamed Amine et positionnement :

Nous nous référons à plusieurs composantes tels que le contexte, les interactions, et les conséquences de ce processus qui initie les trajectoires d'actions des deux apprenants. Dans la narration de leur récit de fiction, les deux apprenants ont eu recours à leur imaginaire et leurs expériences vécues. Le parcours de vie comme une forme sociale construite est utilisé pour donner sens à l'expérience. Dans cette perspective, chaque apprenant (ré)agit en fonction de son vécu, de ses expériences et de ses souvenirs. L'attention des deux apprenants est orientée vers les états mentaux d'autrui notamment les personnages de l'intrigue (Stéphanie et Damien). L'usage de la première personne du singulier implique leur propre système de pensées, leurs processus cognitifs, leurs systèmes de valeurs, leurs représentations, leurs émotions, leur affectivité et l'affleurement de leur conscience.

L'usage du *translanguaging* dans l'EAC de Rayan et Mohamed Amine est une sorte de code *switching*. En même temps, cette production translangagière donne lieu à un comportement inconscient des deux apprenants envers les personnages principaux du récit. Ils réagissent en fonction de la relation amoureuse qui lie les deux personnages. Cela se manifeste dans leur discours, et la présence d'attracteurs par exemple les pairs en tant qu'artefacts qui influencent leur direction. Les deux apprenants ont manifesté à travers leur récit des comportements conformes à leur environnement d'origine. Nous présentons les résultats de cet entretien dans le tableau en annexe 64.

7.5 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ PAR RIAD ET GHITA

La suite de la nouvelle « *Le pont du Diable* » relatée par Ghita et Riad donne lieu à un nouveau personnage, celui de l'ami de Damien tout en imaginant le récit à la troisième personne du singulier (voir annexe 9). De ce point de vue externe, les narrateurs (ici les deux apprenants) sont extérieurs à l'histoire, ils sont considérés comme des témoins, autrement dit, leur perception est omniprésente dans leur récit. Les deux apprenants présentent la mort de Damien comme un moment décisif d'une transformation comportementale du personnage clé de leur récit. Ce changement passe

d'un état de refus de l'église et d'un croyant dans un premier temps à un autre état celui de pratiquant. Le jour du « *dimanche* », évoqué dans le récit, est symbolique dans la mesure où il est suivi par des préparatifs de la messe à l'église d'une part, et d'autre part, c'est un moment important pour les chrétiens, c'est le jour du Seigneur. Le récit continu avec l'évocation d'émotions d'empathie envers le personnage Damien et avec des pleurs de détresse et de pitié. Ces émotions entraînent une sorte de souvenirs forts avec les deux amis et les moments passés entre eux. Une confirmation du passage de Damien devant le pont du Diable, donne lieu au jour de l'accident.

Nous avons examiné l'ossature du récit pour comprendre les orientations, les comportements manifestés dans ce récit. Nous les récapitulons dans la figure 14 ci-dessous :

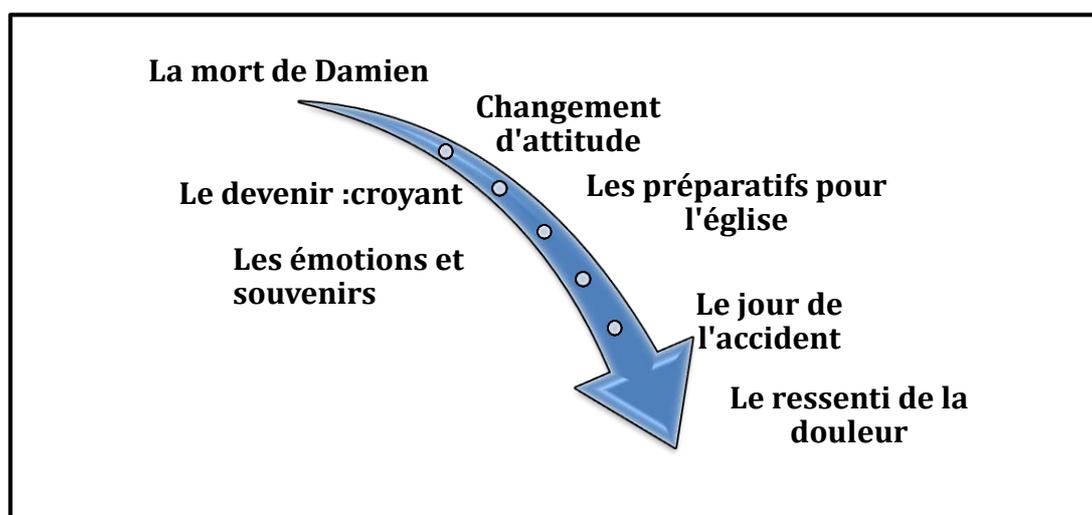


Figure 14: les différentes étapes du récit de Ghita et Riad

Sur la base d'une analyse quantitative, nous allons voir les principaux thèmes qui structurent le récit de Ghita et Riad (voir la figure 15 ci-dessous). Allant d'un pourcentage le plus élevé, celui du thème du point de vue externe du récit de 60.6%, suivi du thème de « *devenir croyant* » de 35.6%, leur récit paraît cohérent par rapport à leurs comportements en termes de la compréhension sociale. Les deux apprenants ont manifesté un discours d'empathie à travers des émotions de pitié par rapport à la mort, mais il paraît que ces deux apprenants sont capables d'inhiber cette émotion, car nous remarquons qu'ils manifestent un certain changement de perspective.

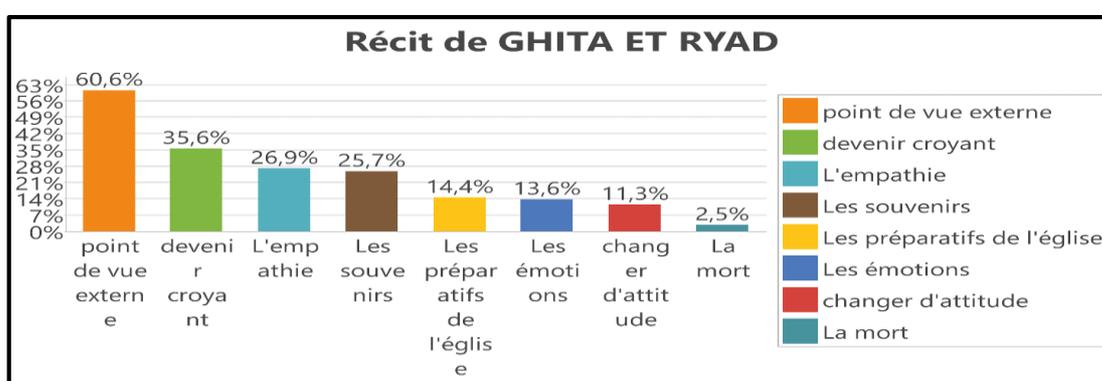


Figure 15: Les thèmes manifestés dans le récit de Ghita et Riad

Ce changement paraît dans les thèmes du « *devenir croyant* », « *les préparatifs de l'église* », et « *changement d'attitude* ». Les deux collégiens essaient en quelque sorte de comprendre la nouvelle sans pour autant changer leurs attitudes, c'est-à-dire qu'ils sont capables d'inhiber cette émotion. Il paraît clairement qu'ils sont donc conscients de leur production langagière (le récit). Nous nous attardons maintenant sur ce que révélera l'EAC avec les deux apprenants.

7.5.1 Analyse de l'EAC de Ghita et de Riad :

Nous nous penchons maintenant sur l'interprétation et sur la compréhension de ce qu'ils viennent de verbaliser (voir annexe 10). Dans un premier lieu, nous nous apercevons que les deux apprenants ont apprécié la nouvelle et déclarent qu'il y a du *suspense*, des actions inattendues, mais cette appréciation est accompagnée chez eux d'un mélange confus d'émotions, tantôt du chagrin, de la joie, tantôt de la surprise.

Cela a été verbalisé par Riad comme suit « *il y a un mélange de sentiments* ». Quant à Ghita, elle a évoqué deux substantifs dont le sens manifeste de l'antonymie comme « *la tristesse* » contre « *la joie* ». Cette ambiguïté est due aux événements relatés dans la nouvelle. Leurs propos sur la relation entre Damien et Stéphanie ont été qualifiés de « *l'intimité* ». Au fur et à mesure de l'entretien, Ghita a marqué une pause de réflexion sur la même question pour enfin révéler que la mort de Damien a entraîné un bouleversement chez l'autre. Riad a verbalisé dans le même sens une production translangagière en disant « *elle a été triste, elle a [hassat bwahd naqs] dans sa vie* ». Il a interprété cette relation par un manque d'amour et d'amitié, puis ils ont verbalisé que c'est un manque d'intimité d'une vie privée. Riad a verbalisé ainsi « *un manque d'intimité. Elle va rester toute seule.* ». Ils expliquent que ces émotions sont fortes, selon eux, et la mort entraîne une certaine solitude. L'environnement culturel paraît évident dans la réponse de Ghita qui verbalise que « *Stéphanie ne reste pas beaucoup dans l'église.* », en faisant la comparaison avec le contexte marocain et plus précisément avec le lieu saint « *la mosquée* ». La mort entraîne l'enterrement des secrets, suivi d'une tristesse profonde, selon leurs croyances et l'oubli d'un ami intime va être lié au temps, l'environnement culturel est toujours omniprésent dans le discours des deux apprenants. Ils ont qualifié l'église par un adjectif péjoratif « *noir* » dans leur récit, cette couleur noire est symbolique dans la mesure où elle est liée à un événement triste celui de la mort de Damien. Concernant ce point, les deux apprenants ont exprimé des points de vue différents. Pour Ghita, elle indique que c'était un trou noir à côté de l'église considérée comme une énigme, une sorte d'ambiguïté volontaire et consciente dans la présentation du récit. L'exemple de la dispute évoqué dans l'EAC est une interprétation particulière entre les adolescents. Ce genre de comportements conduit à une attitude très sévère celle de la solitude. Les principales catégories qui ont été manifestées dans l'EAC sont présentées dans la figure 16 (voir infra) :

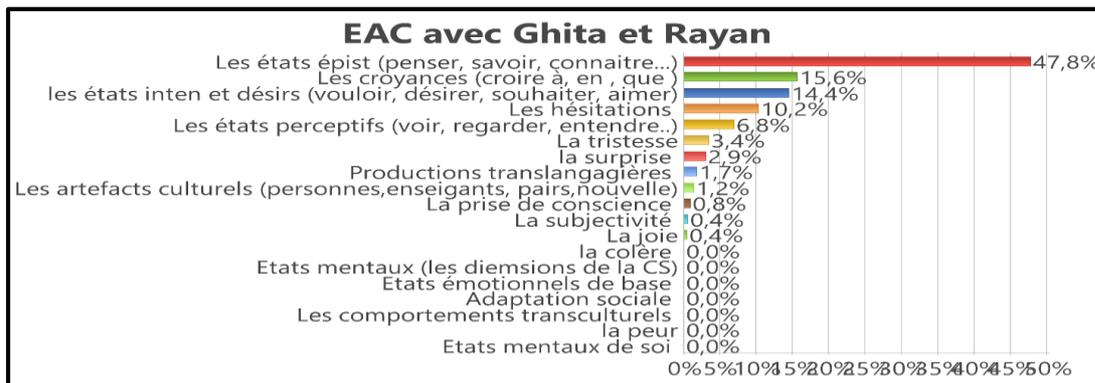


Figure 16: Les principales catégories manifestées dans l'EAC avec Ghita et Riad

La présence d'attracteurs dans la nouvelle, comme étant un document culturel de la langue cible, a permis de détecter des croyances élevées chez les deux apprenants d'un pourcentage de 15.6%. Un champ lexical religieux a émergé dans l'EAC avec les correspondances suivantes :

Damien était un enfant discret	→	Il aime rester à l'église
C'est un garçon pratiquant	→	Il pratique beaucoup sa prière
Elle n'aime pas beaucoup l'Église	→	Elle ne reste pas beaucoup dans l'église comme Damien.
Stefanie s'est disputé avec lui, car il ne veut pas...etc.	→	Il a refusé d'aller jouer avec ! D'aller jouer ensemble.

Elles traduisent les croyances des deux apprenants que l'on peut interpréter de la façon suivante : la discrétion correspond au refuge à un lieu saint comme l'église et cette valeur parcourt plusieurs niveaux. C'est une façon d'être avec soi, et avec autrui. Elle porte ici sur le comportement notamment du rapport avec soi et avec les autres, le lieu saint est comparé à la mosquée comme lieu de refuge pour révéler les secrets. Le deuxième énoncé évoque le garçon pratiquant auquel correspond, selon eux, la fréquence de la prière pratiquée par la personne. Dans un troisième lieu, la fréquentation de l'église dépend de l'attachement de la personne à ce lieu. Nous présentons ainsi une synthèse de cet entretien avec Ghita et Riad.

7.5.2 Synthèse de l'EAC avec Ghita et Riad :

Dès la première séance, il est évident que ces deux élèves sont les meneurs de leur classe. Pendant la discussion, ils ont tous les deux mentionné des termes importants pour eux, tels que l'amour et l'amitié, qui ont attiré notre attention. Nous avons également remarqué une complicité entre eux. Le fait que Riad ait utilisé le *translanguaging* est considéré comme un comportement transculturel, reflétant son attachement à sa camarade Ghita. Riad a attribué ses états d'esprit à Stéphanie et Damien en fonction de sa relation avec Ghita, suggérant que son comportement dépend

des autres. Ce comportement relève du *transculturing* car il se situe au niveau de la pensée de l'élève.

Le changement de comportement de ces élèves, les artefacts (tels que les pairs) et les documents (comme la nouvelle) influencent leurs interprétations, qui sont en relation avec leur environnement culturel. Par conséquent, les deux élèves ont manifesté une forte capacité d'agentivité liée à leur interaction avec leur environnement culturel, et ont des perceptions différentes d'eux-mêmes selon les contextes. Ces résultats sont résumés dans le tableau présenté en annexe 69.

7.6 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ PAR MEHDI ET FOUAD :

Les deux collégiens ont introduit leur récit (voir annexe 11) par une émotion violente et soudaine de la mort de Damien. En utilisant la première personne du singulier « je », ils l'ont confirmé par l'expression « *j'ai été choqué* ». Ils se mettent dans la peau de Stéphanie en introduisant plusieurs verbes d'actions et de perception comme « *j'ai entendu...* » ; « *je pensai qu'il...* » ; « *je n'ai pas dormi.* » ; « *je me souviens...* » ; « *j'ai décidé d'aller voir...* » ; « *je suis arrivé.* » ; « *j'ai vu...* » ; « *j'ai lui posé la question* » ; « *je découvre que ...* » et « *je lui dis* ».

Leur perception de la nouvelle a créé une certaine réaction dans la mesure où ils ont cru au suicide du personnage de Damien. Cette réaction s'est transformée en une opération par la visite au cimetière précisément de qui tombe en disant « *j'ai décidé d'aller voir sa tombe* ». Ils poursuivent leur récit avec la rencontre d'un incognito. La création d'un personnage fantastique a eu un impact émotionnel de peur sur le personnage clé du récit, comme le confirme la phrase suivante « *j'avais peur* » accompagnée de la conjonction « *mais* » qui introduit une conscience de ce qui se passera dans le futur. Ils ont enchaîné par la conversation avec le curé pour pouvoir confirmer les soupçons qu'ils ont sur le meurtre de Damien. L'accomplissement de cet acte serait la réponse à leur divination au préalable. Après une analyse quantitative des thèmes saillants dans ce récit, nous précisons les pourcentages et leurs significations dans le tableau 6 ci-dessous. Le thème du fantastique est le plus élevé, il est de 46.2%, car il est lié à la fiction littéraire présentée aux apprenants. Nous constatons aussi que le thème de la subjectivité est de 45.3%. Ils représentent en fait leurs points de vue. Ce

thème était récurrent chez les binômes « Aya et Hadil » et aussi chez « Réda et Soufiane ». Le thème des émotions est d'un taux faible de 4.4%, car il n'apparaît que deux fois dans le récit, mais les émotions ont été manifestées d'une façon à ce qu'à travers eux les deux apprenants font référence à un ensemble de processus qui contribuent à la manière dont ils tiennent leur relation avec le monde social et physique.

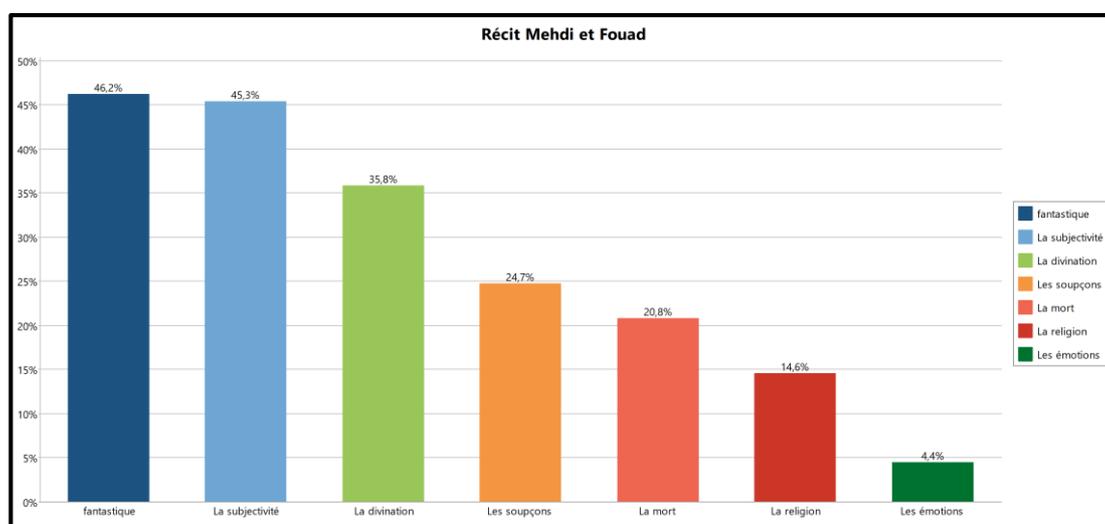


Figure 17 : Les thèmes manifestés dans le récit de Mehdi et Fouad

Nous avons déduit aussi la présence de deux thèmes celui « des soupçons » d'un taux de 24.7% et de « la divination » d'un taux de 35.8%. Le thème de « la mort » est de 20.8%. Il est omniprésent dans presque tous les récits des autres binômes du fait qu'il est présent aussi dans la nouvelle. Le thème de la religion fait référence au mot « curé » et représente 14.6%. Nous allons voir maintenant les réponses des deux apprenants dans l'EAC pour mieux comprendre ce qui relève de leur retour réflexif sur ce qu'ils viennent de rédiger.

7.6.1 Analyse de l'EAC de Mehdi et de Fouad :

Les deux interviewés ont présenté des difficultés à s'exprimer en langue additionnelle (voir annexe 12). Leur compréhension de la nouvelle est une tâche difficile. L'apprenant de pseudonyme Fouad a verbalisé « *nous n'avons pas compris la nouvelle !* », quant à Mehdi, il a avancé que sa difficulté réside seulement dans les mots difficiles dans la nouvelle et verbalise « *non, un petit peu difficile.* », Fouad a interagi en translanguant pour dire « *il y a des euh !* [kajnin fi kalimat mamfhouminf ba:zaf] », (c'est-à-dire qu'il y a des mots en français qu'on a pas pu comprendre). Cette difficulté est manifestée par le taux des hésitations très élevé de 15.9%. Le pourcentage des productions translanguagières est le plus élevé il est de 35.7% comme nous pouvons le voir dans la figure 18 ci-dessous :

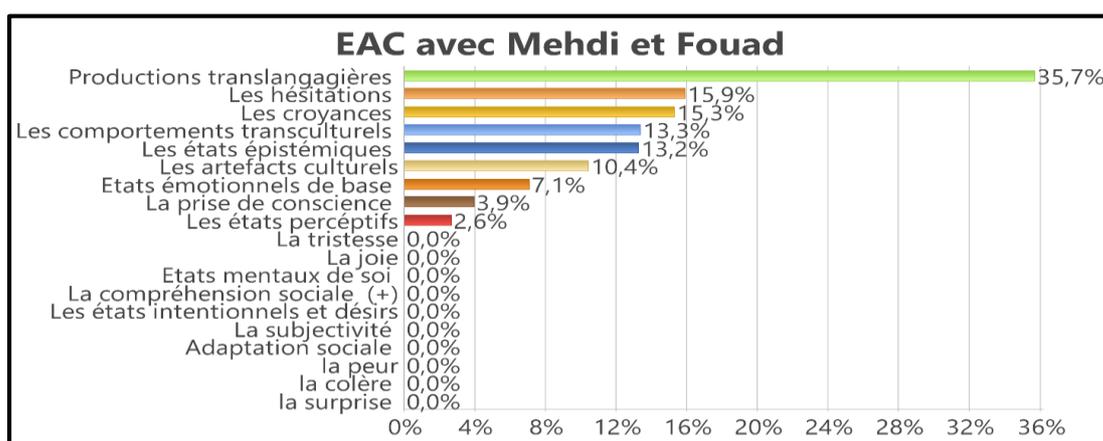


Figure 18: Les principales catégories manifestées dans l'EAC avec Mehdi et Fouad

Le *translanguaging* visible dans le discours des deux interviewés est dû à deux raisons. La première, c'est qu'ils utilisent cette stratégie en exploitant leurs ressources en termes de leur répertoire linguistique pour penser, réfléchir, et produire des connaissances. La deuxième raison, c'est pour des besoins communicatifs, autrement dit, pour communiquer leurs pensées en matière de la langue cible (le français). Ils ignorent les normes d'utilisation de la langue et cela paraît dans leurs verbatim :

- *Oui, ils sont allés à une mosquée de euh ! de [BABA], qui habitent [ostad douk lma? ʕ abid likajku: no fihom l'baba ohadi].*

Les deux interviewés ont comparé l'église à la mosquée en utilisant le mot ([baba]) pour parler du prêtre ou bien le curé. Ils ont évoqué aussi les lieux saints chez les catholiques. Pour mieux comprendre ces phénomènes, nous nous référons à l'anthropologie culturelle, plus particulièrement l'ethnographie, qui nous permet de comprendre comment les deux apprenants ont interagi avec les personnages de la fiction littéraire. Les similitudes et les différences entre les cultures dans les mots désignant la religion des deux environnements culturels différents. Par exemple :

Baba / Pape ; mosquée/ église,

Leur production translangagière relève du fantastique et met en évidence un comportement transculturel chez les interviewés en parlant du Diable. Dans leur contexte social et culturel, le Diable est considéré comme un être cruel qui fait peur aux petits enfants comme l'a verbalisé Mehdi :

[ostad il y a un Diable] , *un Diable euh ! toujours, il euh ! il raconte il euh !* [ostad kajtlqaw mʔah friq] *o ils se euh, le Diable a un mauvais visage. Il euh ! f'euh b'euh*, [ostad taybda jaxlaʔs douk drari].

C'est une créature qui peut faire du mal aux petits, selon leurs croyances le Diable a un mauvais visage qui désigne un être qui peut faire du mal aux autres. Dans le même sens, Mehdi ajoute que le Diable fait peur aux deux personnages du récit fictif. Pour enfin savoir la vérité de la mort du Diable, Mehdi a eu recours à l'homme de l'église « *le pape* » (le baba), pour lui révéler enfin sa mort en disant :

- *Un jour, un jour, l'euh ! les garçons ont questionné le [baba], euh ! que, que, le Diable ! il est où ? Euh ! il dit « qu'il est mort ».*

Ces deux apprenants ont eu recours au *translanguaging* dans la mesure où ils ont usé de leur langue initiale pour recouvrir leur déficience en matière de leur compétence langagière en langue cible. Ils sont également dotés d'un répertoire plurilingue qui leur permet d'avoir des comportements transculturels dans cette situation.

Pour ce qui relève de la compréhension sociale dans cet EAC, les états épistémiques ont été manifestés d'un taux de 13.2%. En outre, les états perceptifs ont eu un taux faible de 2.6%. Le taux des croyances chez les apprenants est plus élevé, il est de 15.3%. Les interviewés ont verbalisé des croyances diversifiées et relatives au fantastique de la nouvelle en disant « *le Diable a un mauvais visage* » ; « *ils ont peur*

du Diable qui peut venir chez lui » ; « ...pour que le Diable ne vient pas chez eux », ils ont attribué des états mentaux d'ordre religieux et fantastique inspirés de la nouvelle.

7.6.2 Synthèse de l'EAC avec Mehdi et Fouad et positionnement :

Mehdi et Fouad sont deux collégiens issus d'un milieu défavorisé et vivant en périphérie de Khémisset. Leur enseignante les reprend parfois pour leur tendance à bavarder en classe et pour leur agitation constante. Leurs difficultés en langue additionnelle sont évidentes dans leurs réponses, où ils ont souvent recours au *translanguaging*. La réception d'une nouvelle a été une occasion de se concentrer sur leurs réactions face aux événements du récit. Bien que leurs productions translangagières puissent être interprétées comme un manque d'utilisation des ressources de la langue cible. Leur recours à leur environnement culturel leur a permis de mettre en évidence la relation entre deux environnements culturels différents. La présence de normes religieuses dans la nouvelle a peut-être contribué à ce comportement transculturel, qui peut être dû à la présence d'attracteurs forts. Leurs justifications étaient conformes à leur environnement culturel d'origine, et les résultats sont résumés dans le tableau de l'annexe 70.

7.7 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ PAR HIBA ET NISRINE

Le récit parle d'une rencontre bouleversante avec le curé (voir annexe 13), le binôme a eu recours à la première personne du singulier « *je* » pour relater leur histoire comme si elles étaient effectivement Stéphanie. L'histoire continue dans le sens du fantastique en parlant des personnages de la nouvelle « *Le pont du Diable* », il s'agit là de Damien, du curé, et du Diable. Le binôme a créé un certain dialogue entre l'âme de Damien pour prouver sa mort et le mal qui peut être représenté sous un autre aspect celui de l'homme de l'église. Nous récapitulons les principaux thèmes abordés dans ce récit dans la figure 19 (voir infra) :

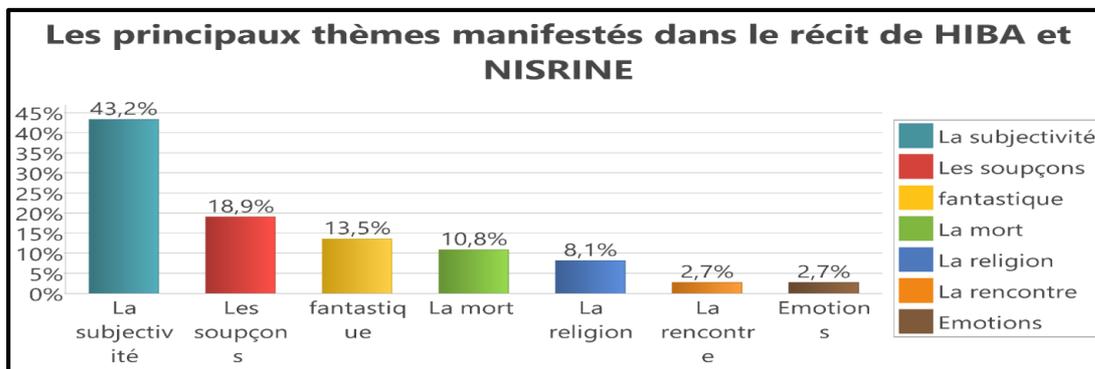


Figure 19: Les principaux thèmes manifestés dans le récit de Hiba et Nisrine

Le thème de la subjectivité est saillant du fait que le binôme a relaté l'histoire en se mettant effectivement dans la peau de Stéphanie, comme le montre l'usage des pronoms qui réfèrent à la première personne et les verbes de perception et d'action dans la suite de la nouvelle :

« Je repris » ; « je rentrai » ; « chez moi » ; « Je restai » ; me traversa l'esprit » ; « je statuai » ; « de me diriger » ; « j'entendis » ; « je vis l'âme » ; « devant moi ».

Un autre thème récurrent est celui des soupçons adressés au curé dès le début de l'histoire. Le recours à des émotions de surprise *« je restai toute la journée interloquée à la réponse du curé »*, suivi d'un autre thème celui du fantastique représenté d'un taux de 13.5%. Les deux apprenantes ont abordé ce thème en faisant le mélange entre deux autres thèmes celui de la mort et la religion pour donner fin à leur récit fictif. Nous nous penchons sur l'analyse de l'EAC avec Hiba et Nisrine et nous explicitons leurs réactions envers leur récit.

7.7.1 Analyse de l'EAC de Hiba et de Nisrine

La phase initiale implique un état d'esprit délibératif axé sur les incitations et les attentes, en choisissant *« On voulait juste conserver le pronom utilisé durant toute la nouvelle écrite par l'auteur »*. L'EAC (voir l'annexe 14) a révélé que le comportement des deux apprenantes dépend de la manière dont elles définissent leur

situation par rapport aux objectifs personnels. L'apprenante de pseudonyme Nistrine a répondu que son embarras est dû à la réponse « *bouleversante* » du curé, quant à l'apprenante de pseudonyme Hiba, elle a révélé que son embarras est dû à la réponse « *inattendue* » pour interpréter le même événement. Elles modifient leurs connaissances par de nouvelles expériences, remaniant les croyances et les valeurs, en parlant du personnage de Damien en tant que « *contrefacteur* ». En s'appuyant sur ses intentions, Hiba a verbalisé « *on voulait juste faire une chute à la fin de cette nouvelle. En suivant le schéma narratif de la nouvelle* », par contre, Nistrine a avancé que « *ce n'est pas le vrai personnage* ». La différence des points de vue peut être interprétée par le fait qu'elles associent un indice situationnel à leur propre situation de différentes manières, et donc elle a des effets très différents. Elles semblent susciter un contraste de jugement en évoquant une comparaison sociale entre celui qui fait de la contrefaçon et celui du personnage de Damien. Les indices situationnels peuvent influencer le comportement, le fantastique omniprésent dans la nouvelle a donné lieu à un langage et un vocabulaire fantastique, par exemple lorsque Hiba a verbalisé son propos, sur les égratignures sataniques « *C'était la griffure ou bien l'éraflure satanique qui est faite par la queue du Diable dans la joue de Stéphanie* ». L'autre apprenante a eu la même perspective que sa camarade. Autrement dit, elle a eu les mêmes attitudes à l'égard des normes subjectives sur ce que les autres pensent. Elle répond aux signaux d'évaluation dans l'environnement sans avoir besoin d'y prêter attention ou d'y penser, comme le deuxième cas de Nistrine qui verbalise à propos de l'existence du Diable « *moi aussi, je ne pense pas* ». L'un des passages de la nouvelle qui représente un attracteur fort pour le genre féminin est :

« *Damien me prit par les poignets et je faillis perdre l'équilibre. Il voulait se coller contre moi, il me poussait, je sentais ses lèvres contre mon oreille, contre ma tempe.* »

Ce passage a suscité l'intention de Nistrine. En évoquant pour elle le lieu du déroulement de la nouvelle, il s'agit du pont du Diable, elle dit à ce propos : « *C'est sur le pont que Diable Damien a essayé de rendre Stéphanie amoureuse de lui.* », alors que Hiba a réagi tout simplement en disant « *C'est le lieu où Damien avait perdu son sac, où Stéphanie va retrouver l'œuf magique pour le revivifier.* ». Cette rigidité dans les perceptions peut donner à leur propre comportement insensible un ajustement plus flexible entre leur répertoire cognitif et comportemental, voire environnemental.

En ce qui concerne les soupçons de la mort de Damien par le curé, les deux apprenantes ont donné une réponse similaire et logique, elles estiment qu'un tel comportement peut normalement être commis par n'importe quelle personne.

L'EAC nous a révélé (voir la figure 20) que les états épistémiques sont les plus élevés par rapport aux autres catégories. Ils représentent environ 67.2%, ces états mis en jeu sont importants. La compréhension des phénomènes cités dans l'entretien permet soit l'attribution ou l'inférence. Ils sont en lien étroit avec les états mentaux tels que les pensées. Les deux apprenantes ont verbalisé :

« je pense le même point de vue » ; « moi aussi, je pense pas » ; « le pont du Diable, je pense que c'est le lieu imaginé par l'auteur pour raconter cette nouvelle ».

Ces états épistémiques - qui incluent les intentions, les désirs, et les émotions - sont liés aussi aux croyances qui sont représentées avec un taux de 13.6%. Cette dimension sous-jacente à la compréhension sociale permet de s'arrêter sur les désirs et les intentions des deux apprenantes envers la relation qui lie Stéphanie à Damien.

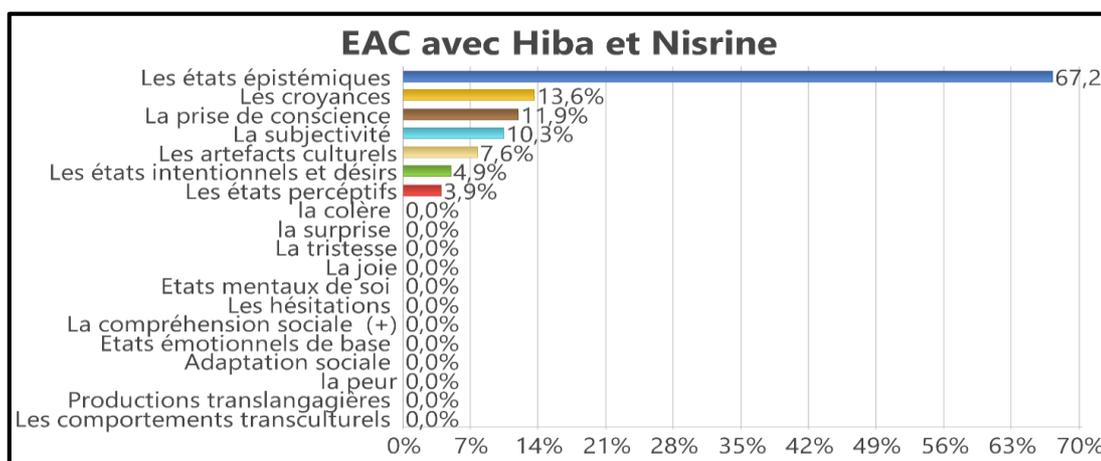


Figure 20: Les principales catégories manifestées dans l'EAC avec Hiba et Nisrine

Les deux apprenantes ont fait appel dans leurs verbatim le recours au pronom impersonnel « on » dans plusieurs endroits de l'entretien par exemple :

« On voulait juste conserver le pronom utilisé durant toute la nouvelle écrite par l'auteur » ; « On voulait juste faire une chute à la fin de cette nouvelle. En suivant

le schéma narratif de la nouvelle. » ; « On est resté dans l'imagination parce que la nouvelle est imaginaire. ».

En outre, elles ont eu la même perspective dans leurs verbatim comme par exemple pour Nisrine « *la même chose.* » ; aussi bien que Hiba a verbalisé « *je pense le même point de vue.* », ce qui peut être interprété qu'il y a eu au cours de l'interaction sociale une construction des connaissances (la suite de la nouvelle) entre les deux apprenantes. Elle s'est faite dans un cadre social et culturel, il importe de préciser qu'on est dans la lignée de la théorie socioconstructiviste. Nous présentons dans ce qui suit une synthèse de l'EAC avec ces deux apprenantes.

7.7.2 Synthèse de l'EAC avec Hiba et Nisrine et positionnement

Hiba et Nisrine sont deux apprenantes qui maîtrisent bien la langue additionnelle, cela paraît clairement dans leur récit imaginaire. Leurs apparences sont conformes à leur environnement culturel d'origine. Toutes les deux sont habillées d'un « hijab » qui reflète leur orientation religieuse. Elles sont investies dans leur parcours d'apprentissage. Leur réception de la nouvelle était marquée par la présence d'attracteurs forts dans le récit, ce qui nous a permis de nous arrêter sur l'intensité forte des répulseurs de l'environnement culturel d'origine, c'est-à-dire le jeu d'attracteurs et répulseurs aussi intense. Les comportements des deux apprenantes dépendent de leur environnement social et culturel. Malgré la rigidité dans leurs perceptions de la situation évoquée, les deux apprenantes manifestent implicitement une ouverture vers l'autre. Leur stratégie a été de détourner leurs désirs et leurs intentions envers les deux personnages du récit (Stéphanie et Damien). Leur compréhension des événements sociaux dans la nouvelle leur a permis d'attribuer des états mentaux aux personnages du récit. Nous récapitulons ce résultat dans le tableau en annexe 71. Nous nous attardons sur la synthèse générale des entretiens d'autoconfrontation des apprenants concernant la suite de la nouvelle « *Le pont du Diable* » dans ce qui suit.

SYNTHÈSE ET POSITIONNEMENT DE LA NOUVELLE « LE PONT DU DIABLE »

Après avoir entamé la première tâche qui concerne l'imagination de la suite de la nouvelle et avoir fait des entretiens d'autoconfrontation, nous nous sommes arrêtés sur divers thèmes récapitulés dans le chapitre 7, nous essayons de faire un bilan des entretiens d'autoconfrontation des binômes d'apprenants concernant la suite de la nouvelle. Notre réflexion de départ était d'ordre métacognitif (cf. § 1.3.2).

Sur le plan discursif, les binômes d'apprenants ont produit des récits dans lesquels ils ont manifesté des thèmes variés qui basculent entre le fantastique, le religieux, l'amour, l'amitié et le rêve. Certains parmi eux ont présenté des difficultés pour s'exprimer en langue additionnelle, par contre d'autres ont montré une maîtrise de la langue cible. Leur réception de la nouvelle était aussi variée, ils ont révélé des états épistémiques qui se rapportent à leurs connaissances antérieures. Autrement dit, ils s'appuient sur leur environnement culturel d'origine en utilisant des termes qui se rapportent à leurs valeurs, leur religion musulmane et leurs normes sociales. La façon d'agir reflète l'influence des normes religieuses et les valeurs du contexte. Le mode de perception sociale change d'un apprenant à l'autre. Chaque apprenant présente ses qualités idiosyncrasiques dues à la présence d'attracteurs forts dans la nouvelle « *Le pont du Diable* ». Certains apprenants montrent une contradiction entre leur discours et leurs apparences, comme l'exemple de Sophia. Son discours a été conforme à son environnement socioculturel, par contre ses apparences ont été en contradiction avec ses propos. La compréhension sociale du document littéraire a permis aux apprenants d'attribuer des états mentaux à eux-mêmes et envers les personnages du récit. Elle leur a également permis de prendre conscience d'un autre environnement culturel notamment au niveau d'attracteurs présents dans le récit. Il s'agit des thèmes comme la religion, l'amour, l'amitié. Comme l'exemple de l'apprenant Soufiane, ses représentations sur la religion de l'autre sont en contradiction avec son environnement d'origine. Il écarte totalement l'idée de l'amitié avec un prêtre qu'il considère comme un sorcier. Le transport narratif fusionne plusieurs facteurs psychologiques - imagination, émotions et concentration - qui permettent au lecteur de réagir à l'histoire comme si elle était réelle. Cela paraît manifestement dans le comportement émotionnel chez Soufiane en tant qu'adolescent. En suivant leurs désirs et leurs intentions, certains

apprenants ont manifesté des émotions d'inconfort, celles-ci ont entraîné parfois chez eux un comportement d'empathie et ont influencé également leurs comportements. Leur discours en tant que représentations sociales sur la maîtrise de la langue additionnelle est lié à la colonisation française au Maroc. Cette représentation se manifeste comme un comportement à travers une production translangagière.

Sur le plan cognitif, les apprenants ont montré des aspects d'imitation pour les personnages de la nouvelle, ce processus permet un développement de la compréhension sociale. Les deux apprenantes Malak et Sophia ont attribué des états mentaux au niveau de leurs croyances pour mettre le lien entre leur propre religion et la religion du récit à travers les personnages. La rigidité dans les perceptions peut donner lieu à un comportement défavorable. La direction de l'expérience en termes du développement discursif dépend du parcours de vie de chacun. Dans cette perspective, chaque apprenant(e) (ré)agit en fonction de son vécu, de ses expériences et de ses souvenirs. L'attention est orientée vers les états mentaux d'autrui notamment les personnages de l'intrigue (Stéphanie et Damien) comme le cas des deux apprenants Rayan et Mohamed Amine. La façon dont ils agissent reflète l'influence des normes, des valeurs et des activités religieuses, ethniques ou culturelles qui finissent par devenir des aspects importants pour eux. Les besoins d'appartenance guident leurs pensées, leurs émotions et leurs comportements. En raison de cette flexibilité, une grande partie de soi se fait en termes d'interaction (personne-situation).

Sur le plan comportemental, les apprenants ont rédigé des productions langagières dans lesquelles ils ont manifesté des comportements variés. Leurs productions révèlent des comportements qui sont liés à leur environnement culturel d'origine. Deux apprenants, il s'agit de Ghita et Riad, ont manifesté un comportement transculturel lié aux personnages de l'intrigue (Stéphanie et Damien). Le recours au *translanguaging* par Riad peut expliquer un *transculturing* chez-lui. L'apprenant manifeste un comportement qui révèle une pensée profonde et intérieure, car la plupart des adolescents ont des secrets pendant cette période et qui ne peuvent être révélés que pour leurs pairs. Son discours reflète son attachement à sa camarade de classe Ghita. L'usage du *translanguaging* par Rayan et Mohamed Amine peut être expliqué comme étant une production translangagière qui donne lieu à un comportement transculturel envers les personnages principaux du récit. Ils réagissent en fonction de la relation

amoureuse qui lie les deux personnages. D'autres ont eu recours au *translanguaging* dans la mesure où ils ont usé de leur langue initiale pour recouvrir leur déficience en matière de leur compétence langagière en langue cible. Le *translanguaging* vise à légitimer les variétés linguistiques comme le cas ici de la *Darija*. Le *transculturing* est un aspect chez certains apprenants qui peut prendre d'autres modifications si ces apprenants ont évolué dans un autre environnement propice, varié et pluriculturel.

Sur le plan didactique, les productions translangagières observées chez les apprenants peuvent être interprétées comme étant la non-mobilisation des ressources de la langue cible. Le recours au *translanguaging* est vu comme but social et communicatif en s'appuyant sur la compétence plurilingue. La fiction narrative représente un contexte de développement pour cultiver les compétences sociomorales, comme la prise de recul, l'empathie et les jugements moraux contextualisés. La nouvelle, en tant qu'artefact, peut être un outil intéressant dans la mesure où elle permet de développer la compréhension sociale pour comprendre ce qui relève du social et du culturel d'un autre environnement. Nous précisons ici le rôle de l'environnement culturel dans lequel s'est déroulée l'expérience, il s'agit d'un contexte différent de celui d'un contexte marocain. Les artefacts, les documents littéraires influencent les interprétations des apprenants et sont en corrélation avec l'environnement culturel d'origine. La présence d'attracteurs forts dans la nouvelle, comme un document culturel de la langue cible, permet de détecter des croyances élevées relatives à l'environnement culturel d'origine chez les apprenants.

Nous avons constaté aussi que malgré les apparences, qui sont conformes à leur environnement culturel d'origine, les deux apprenantes Hiba et Nisrine se sont abstenues de leur action qu'elles considèrent comme une action morale selon les mœurs et les valeurs de leur environnement culturel. Leur compréhension sociale des événements était axée sur les deux personnages Stéphanie et Damien de l'histoire. Elles ont attribué des états mentaux aux deux personnages. Leur stratégie a été de détourner leur action. Nous explicitons ainsi cette responsabilité comme un élément culturel qui permet aux deux apprenantes de diriger leur action cognitive et d'inhibition intentionnelle pour des besoins sociaux. Ce processus d'inhibition intentionnelle est en fait une action en réponse à la présence d'attracteurs forts dans la nouvelle (la relation d'amour qui lie les deux personnages Stéphanie et Damien (cf. §

4.3.2). Ce qui nous permet de faire le lien entre la production langagière des apprenants et leurs comportements. Autrement dit, leurs actions sont étroitement liées avec leur discours qui se manifeste comme des actions langagières. Pourtant, les EAC en binôme avec les collégiens n'ont pas été équitables pour chaque participant. Certains ont largement pris leur temps à intervenir dans la discussion, d'autres n'ont pas pu s'exprimer comme le cas de la participante Hadil qui n'intervient que lorsque le chercheur lui adresse la parole, par contre sa camarade Aya (cf. 7.2.2) a réagi activement à l'EAC.

Nous récapitulons le résultat des comportements des apprenants dans le tableau suivant en termes de comportements qui sont conformes à l'environnement culturel d'origine et les comportements transculturels manifestés dans les entretiens d'autoconfrontation :

Les apprenants qui ont manifesté des comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	Les apprenants qui ont manifesté des comportements transculturels
<ul style="list-style-type: none"> - Malak et Sophia - Aya et Hadil - Soufiane et Réda - Rayan et Mohamed Amine 	<ul style="list-style-type: none"> - Ghita et Riad - Mehdi et Fouad - Hiba et Nisrine

Nous poursuivons notre analyse de contenu concernant les entretiens d'autoconfrontation avec les apprenants, et cette fois-ci nous nous arrêtons sur leurs productions langagières après le visionnement de la série « Plus belle la vie », ce qui permet aux apprenants de faire un retour sur leur action et de confronter les comportements et les discours.

CHAPITRE 8 : ANALYSE DES EAC APRÈS LE 1^{ER} VISIONNEMENT DE LA SÉRIE « PLUS BELLE LA VIE » ; S14E3383

INTRODUCTION

Dans le présent chapitre, nous tenons à présenter l'expérience que nous avons entamée avec des adolescents de la troisième année du collège Khémisset. Le déroulement de notre expérimentation a consisté à visionner trois épisodes (S14E3383 ; S14E3334 ; S14E3384) de la saison 14 de la série française « *Plus belle la vie* » avec 11 collégiens (6 filles et 5 garçons). Nous leur avons demandé dans un premier temps de faire un résumé de chaque épisode et dans un deuxième temps, ils étaient amenés à écrire ce qu'ils en pensaient de l'épisode regardé. Il s'agit ici du premier épisode (E3383) de la saison 14 de la série « *Plus belle la vie* ». Cette expérience vise à confronter les apprenants à leurs productions langagières et voir comment ils les interprètent par rapport à un environnement culturel et social différent des leurs. Les prénoms utilisés sont des pseudonymes. Nous récapitulons le déroulement des entretiens dans le tableau ci-dessous :

Tableau 7 : tableau récapitulatif des entretiens

Interviewés (Pseudonymes)	Sexe	Âge	Durée	Lieu	Déroulement de l'entretien
Badr	M	12ans	2min01s	Salle de classe	Après le cours de français
Hadil	F	14ans	1min41s	Salle de classe	Après le cours de français
Aya	F	13ans	2min22s	Salle de classe	Après le cours de français
Riad	M	14ans	1min38s	Salle de classe	Après le cours de français
Soufiane	M	15ans	1min29s	Salle de classe	Après le cours de français
Malak	F	14ans	2min33s	Salle de classe	Après le cours de français
Mohamed Amine	M	14ans	2min46s	Salle de classe	Après le cours de français
Neama	F	13ans	1min29s	Salle de classe	Après le cours de français

Oujidane	F	14ans	2min03s	Salle de classe	Après le cours de français
Rayan	M	15ans	1min44s	Salle de classe	Après le cours de français
Sophia	F	13ans	2min20s	Salle de classe	Après le cours de français

Dans ce chapitre, nous procéderons à l'analyse du corpus en deux étapes. Dans un premier temps, nous présenterons une analyse des productions des apprenants après chaque visionnement. Dans un deuxième temps, nous analyserons chaque entretien d'autoconfrontation pour donner leurs points de vue, leur commentaire, et verbaliser leurs émotions vis-à-vis de leurs productions. Le choix méthodologique consiste en une analyse de contenu (voir supra).

8.1 ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE BADR

Le résumé de Badr s'est focalisé sur un aperçu général des scènes de l'épisode « *Plus belle la vie* », de la Saison 14 de l'épisode 3383. Il s'agit, pour lui, du premier épisode qu'il va voir. Il ne connaît rien sur les personnages ni sur leur situation sociale. Il a spécifié chaque couple par ses caractéristiques (voir annexe 16).

Dans sa réponse sur ce qu'il pense de l'épisode 3383, l'apprenant Badr a avancé qu'il s'agit d'une série qui contient un contenu inapproprié aux adolescents en général. Il a utilisé l'expression « *un contenu touchant l'adolescent* ». Il a même précisé, entre autres, que son contenu n'est pas adéquat à sa religion, à son identité, et à sa personnalité comme étant un musulman. Il attribue aux substantifs « *religion* » et « *identité* » l'adjectif possessif « *notre* » pour mettre en évidence son lien fort avec son ethnicité et son environnement culturel. Il continue son discours en abordant aussi le contenu de l'épisode dont il pense qu'il aura des « *effets indésirables* » sur son entourage. Le mot « *entourage* » fait référence à un étiquetage de sa catégorie ethnique, historique, et socioculturelle. Il a qualifié les scènes par le terme « *honte* » pour celui qui regarde ces scènes. Ce jugement de valeur renvoie à ses attentes et à sa structure sociale. Par ailleurs, l'apprenant Badr a évoqué le terme « *homosexuel* » qui n'apparaît pas dans l'épisode. Pourtant, ce terme apparaît dans son discours, car nous pouvons expliciter son attitude selon deux raisons. La première est en relation avec les

scènes qu'il vient de voir, notamment les relations amoureuses entre les couples de l'épisode, comme Samia qui soigne les blessures de Djawad et finit par tomber dans ses bras. La deuxième raison, c'est que l'apprenant voulait dire que cette série peut provoquer chez certains adolescents des problèmes comme l'homosexualité s'ils continuent à voir ce genre de séries. Il paraît que l'apprenant ne connaît pas le sens du terme, mais cela montre qu'il est en contradiction avec ses propos. Cette attitude montre une tendance à refléter des expériences et des croyances conscientes. Ce comportement n'est pas optimal au niveau de l'ouverture à l'autre. Les résultats de cette analyse avec l'apprenant Badr sont présentés dans le diagramme ci-dessous :

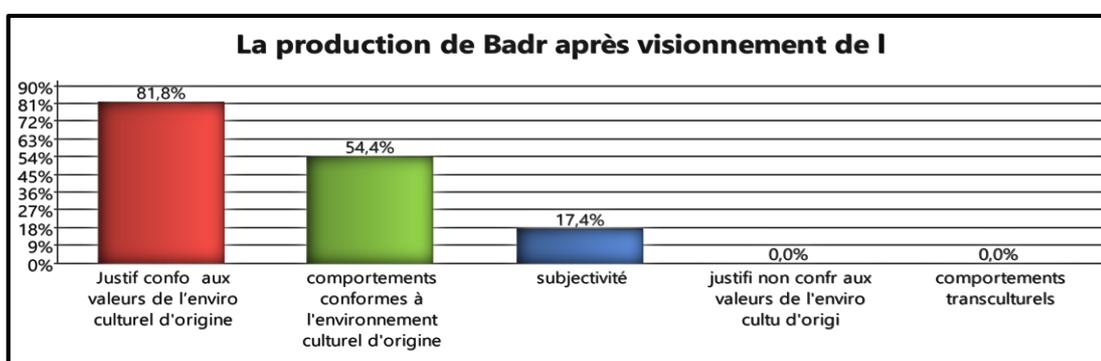


Figure 21: Le diagramme de la production de Badr après visionnement

En exploitant ces résultats, nous avons constaté que les comportements qui sont conformes à l'environnement culturel d'origine sont de 54.4%. En parallèle, les justifications présentées par cet apprenant et qui sont conformes aux valeurs de son environnement d'origine sont d'un taux plus élevé de 81.8%. Sa subjectivité est représentée dans sa production par 17.4%. Ce qui montre la présence d'attracteurs forts dans l'expérience. Nous allons voir dans l'EAC ce qu'il va verbaliser en le confrontant à sa production.

8.1.1 L'analyse de l'EAC avec Badr

Badr considère que cette série contient des scènes immorales (voir annexe 17). Il a réagi négativement en parlant de ces scènes en se référant à son environnement social et culturel. À cet égard, il a évoqué le terme d'homosexualité comme exemple pour mettre en évidence un comportement défavorable qu'il a verbalisé par le mot « *honte* ». Ce jugement de valeur reflète l'intensité forte de l'attracteur présent dans la situation dans laquelle se trouve l'apprenant. Il fait intervenir, dans ce discours, le terme d'homosexualité. Selon lui, le fait de voir ce genre de scènes peut influencer les apprenants de son groupe ce qui va les amener à devenir des homosexuels. Il a même avancé que les effets de ces scènes peuvent affecter ce qui relève de sa religion musulmane d'une part et de son identité d'autre part. Il a évoqué aussi qu'il y aura des problèmes sociaux liés à ce genre de contenu.

L'apprenant Badr a exprimé son rejet de ce genre de séries qui lui semble inapproprié dans la mesure où il manifeste un comportement d'être scandalisé en verbalisant qu'il s'agit « *de la honte* » pour celui qui regarde ce genre d'épisodes. L'usage du terme « *normal* » signifie qu'il fait partie des normes et des valeurs de son environnement culturel d'origine. Par contre, il fait allusion par l'adjectif « *anormal* » aux valeurs et normes culturelles d'autrui. Dans ce qui suit, nous avons récapitulé les divers thèmes abordés dans cet entretien dans le diagramme suivant :

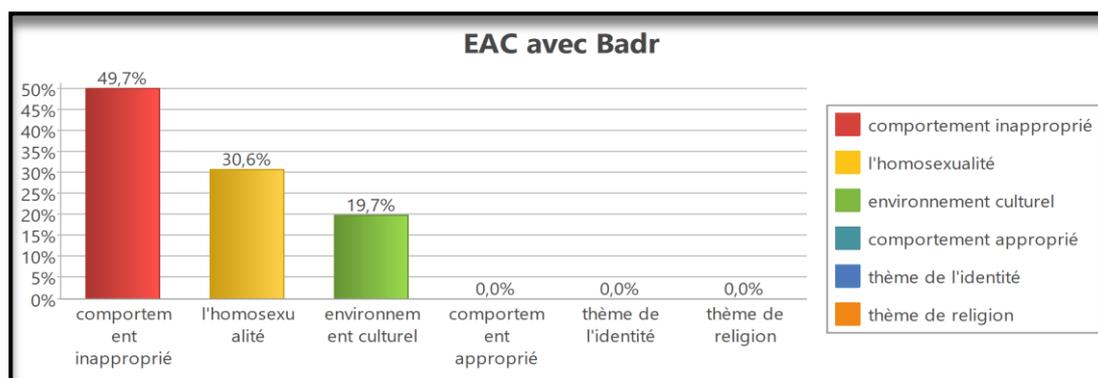


Figure 22: Diagramme des divers thèmes abordés dans l'EAC avec Badr

Ce diagramme montre que cet apprenant a manifesté des comportements de rejet de 49.7% pour ce qui relève de l'environnement culturel d'origine. Le thème d'homosexualité manifesté dans son discours est de l'ordre de 30.6%, ce taux est trop élevé. Ce qui montre que ce genre de comportement n'est pas optimal pour une telle ouverture sur l'autre. L'apprenant ne parle pas en faveur de l'épisode et des scènes regardés. Nous essayons de synthétiser ce qui relève des comportements de cet apprenant.

8.1.2 Synthèse de l'EAC avec Badr et positionnement :

Toutes les attitudes de l'apprenant Badr sont apprises et acquises à partir du groupe social auquel il appartient, des expériences qu'il vit, de sa situation économique, et d'autres influences sociales et environnementales. En effet, de nombreuses attitudes sont acquises de l'environnement, et elles peuvent changer lorsqu'une personne vit de nouvelles expériences ou évolue dans d'autres groupes sociaux ayant des valeurs et des opinions différentes. Mais certaines attitudes ne sont pas uniquement le résultat d'un apprentissage. Les comportements manifestés par Badr reflètent la présence d'attracteurs forts de l'environnement et de l'expérience. L'environnement social ne se compose pas seulement des personnes qui vous entourent, mais aussi de vos circonstances sociales, telles que votre situation personnelle, votre famille, vos amis, etc. Ce qui nous amène à avancer que l'attracteur de la situation est non conforme à l'environnement culturel d'origine et son intensité est très forte. Nous présentons le détail du résultat de cet EAC dans le tableau (voir annexe 62). Nous nous penchons dans ce qui suit sur l'analyse de la production écrite par Hadil, et ensuite nous procédons à l'analyse de l'EAC avec elle.

8.2 ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE HADIL

Après le visionnement de l'épisode Saison 14 de l'épisode 3383, l'apprenante a fait le résumé de l'épisode suivi d'une production écrite sur ce qu'elle pense (voir annexe 18). L'apprenante Hadil a manifesté un comportement défavorable envers les scènes regardées. Elle pense que l'épisode n'est pas approprié à ce qu'elle appelle

« *notre religion* ». L'usage de l'adjectif possessif « *notre* » fait référence à son environnement social et culturel, ce qui montre son attachement à celui-ci. Elle verbalise ainsi « *Je trouve que cet épisode touche notre religion* ». Dans ce sens, l'apprenante Hadil ajoute que cet épisode aura des effets sur les adolescents, c'est-à-dire que ces scènes auront des conséquences négatives sur l'adolescent en général. Elle le précise dans son jugement de valeur en avançant que ces scènes laissent de mauvais effets sur la personnalité de l'adolescent. Ce comportement de réprobation paraît clair dans l'usage des adjectifs dépréciatifs « mauvais » et « négatif » dans son discours. Elle a utilisé une production translangagière en utilisant le terme « *haram* » qui signifie dans la langue initiale (*la Darija*) de l'apprenante « *interdit* ». Elle veut dire que ces scènes sont interdites dans la religion musulmane. Son discours fait référence à son appartenance ethnique, sociale et culturelle. Hadil a manifesté le refus de voir ce genre de scènes dans un contexte familial.

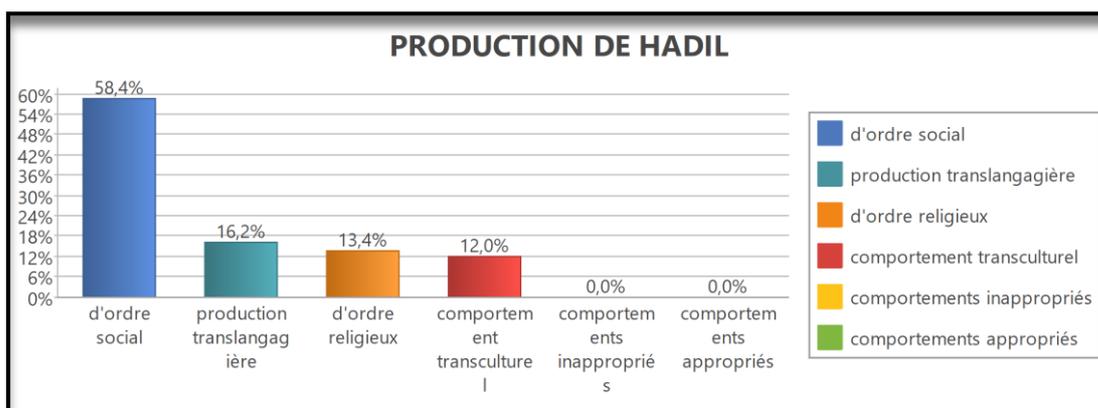


Figure 23: Les thèmes manifestés dans la production de Hadil

Le diagramme ci-dessus montre que Hadil émet des justifications qui sont conformes à son environnement culturel d'origine. Son comportement de refus est en relation avec ses décisions qui sont contextualisées en fonction des normes et pratiques sociales. Nous nous tournons vers son entretien d'autoconfrontation pour voir sa réaction sur les différents thèmes abordés.

8.2.1 L'analyse de l'EAC avec Hadil

L'entretien d'autoconfrontation avec Hadil (voir annexe 18) nous a permis de nous arrêter sur ses propos. Elle a verbalisé qu'il s'agit « *des actions* », en se référant aux scènes, qui ne sont pas adéquates à voir dans son contexte familial. Son refus de voir l'épisode en famille le justifie par la référence à sa religion. Elle verbalise ainsi « *c'est pas bon dans notre religion* ». Elle justifie en se référant à son contexte social et culturel. Son un jugement de valeur subjectif va dans le sens où elle exprime un état « *rébarbatif* » d'ordre social et culturel envers autrui. Sa réponse sur notre question à propos de l'effet de ces scènes sur les adolescents, l'apprenante Hadil a verbalisé « *il y avait des, des actions qui ne sont pas bien, et quand les enfants les regardent ou les adolescents euh ! ça fait des dégâts sur le cerveau* ». Cette apprenante mentionne le mot « *actions* » en se référant aux scènes qui semblent inappropriées pour elle et ses camarades de classe. Elle interprète à sa façon le risque de regarder l'épisode, et ajoute qu'il provoque des dégâts sur le cerveau des jeunes enfants. Hadil manifeste un comportement de désapprobation, elle a implicitement évoqué le sujet des relations amoureuses qui reste un sujet tabou au Maroc. Il s'agit des relations entre les adolescents que ce soit dans les établissements scolaires ou bien ailleurs. Il importe de préciser que peu de parents en parlent avec leurs enfants. L'apprenante Hadil verbalise dans ce sens « *il marque de euh ! des mauvaises idées sur les relations euh ! sur les adolescents* », elle voulait dire que ce spectacle n'est pas convenable pour des adolescents marocains notamment dans le contexte où elle se trouve. Elle ajoute que ce genre d'épisode peut encourager les relations amoureuses entre les jeunes adolescents dans la mesure où elle fait la comparaison entre les relations amoureuses évoquées dans l'épisode et leur environnement culturel d'origine. Elle continue son interprétation en disant que ses congénères peuvent être impactés par ce genre de scènes. Nous avons récapitulé ces comportements dans le diagramme suivant :

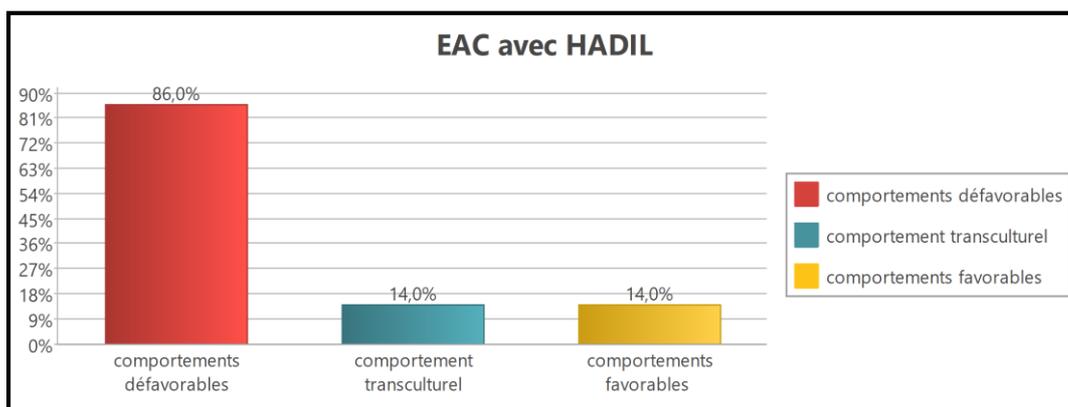


Figure 24: Les divers comportements manifestés dans l'EAC avec Hadil.

D'un autre côté, elle a verbalisé sa prédilection pour la langue française qu'elle considère comme sa langue préférée. Ce comportement favorable pour la langue française mérite d'être expliqué, car l'apprenante a fait son choix pour la langue cible du fait qu'elle apparaît investie dans son parcours d'études. Nous avons constaté qu'à travers la figure ci-dessus que le taux des comportements favorables est de 14%, mais l'apprenante a montré une rigidité envers son ouverture sur l'autre, cela peut être justifié par le taux très élevé des comportements défavorables avec un pourcentage de 86%. Nous pouvons ainsi synthétiser ce que nous venons de voir dans l'EAC avec l'apprenante Hadil et nous explicitons notre positionnement.

8.2.2 Synthèse de l'EAC avec Hadil et positionnement

Hadil est une apprenante timide, son apparence est conforme à l'environnement culturel d'origine. Lors de la discussion sur la langue additionnelle, l'apprenante a manifesté un comportement transculturel du fait qu'elle a usé d'un *translanguaging* pour exprimer inconsciemment son approbation et son affection pour la langue cible. Elle aime la langue française, mais elle ne veut pas s'ouvrir sur l'autre, ce qui nous paraît en contradiction avec son discours. Ce genre de comportement peut être relatif à l'investissement en quelque sorte de l'apprenante pour l'apprentissage de la L2. Elle est consciente de ce choix du fait que la langue additionnelle lui offre l'opportunité de poursuivre ses études. D'un autre côté, l'apprenante a manifesté un

comportement défavorable envers l'épisode visualisé. Ce genre de comportement n'est pas optimal pour une ouverture sur l'autre, les orientations de cette apprenante sont façonnées par l'environnement culturel d'origine. Son discours fait référence à ses valeurs et ses normes. Son comportement défavorable peut être explicité par la présence d'attracteurs forts dans ce qu'elle vient de voir dans l'épisode, par exemple les relations amoureuses entre les couples de l'épisode E3383 qui ont influencé la personnalité de Hadil. Nous présentons ces résultats de l'EAC avec Hadil dans le tableau de l'annexe 63.

8.3 ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE D'AYA

Après le visionnement, l'apprenante Aya a réagi dans sa production écrite (voir annexe 20) sur ce qu'elle pense de l'épisode. Aya a blâmé le chercheur en jugeant moralement son action de leur présenter ce genre de films comme elle l'a verbalisé :

« Donner ce genre de films à un adolescent et à cet âge qui est très sensible, j'ai trouvé aucune raison pour argumenter mon point de vue ».

En se référant à son environnement socioculturel notamment la religion musulmane, l'apprenante Aya a exprimé un comportement de mécontentement envers les scènes présentées. Elle les a qualifiées de « sensibles » pour dire qu'elles sont inconvenables et qu'elles ne doivent pas être présentées à ce genre de public d'adolescents, elle verbalise ainsi ceci :

« J'ai trouvé aucune raison pour argumenter mon point de vue parce qu'on est dans un pays musulman et il touche les sentiments de quelqu'un qui a le cœur léger, car il y a des scènes sensibles ».

Son discours sur les scènes regardées reflète un comportement défavorable. Elle a évoqué aussi que les scènes vues ne sont pas convenables pour son entourage et argumente son jugement du fait qu'elle est musulmane. Elle a qualifié l'épisode de « mauvais ». Elle a manifesté un comportement de désapprobation de voir ce genre d'épisodes avec sa famille en verbalisant : « je ne peux pas le voir avec notre famille ». Elle a expliqué son comportement défavorable par le fait que cela peut influencer le sentiment et le comportement des adolescents. Nous avons récapitulé les comportements de l'apprenante Aya dans la figure ci-dessous :

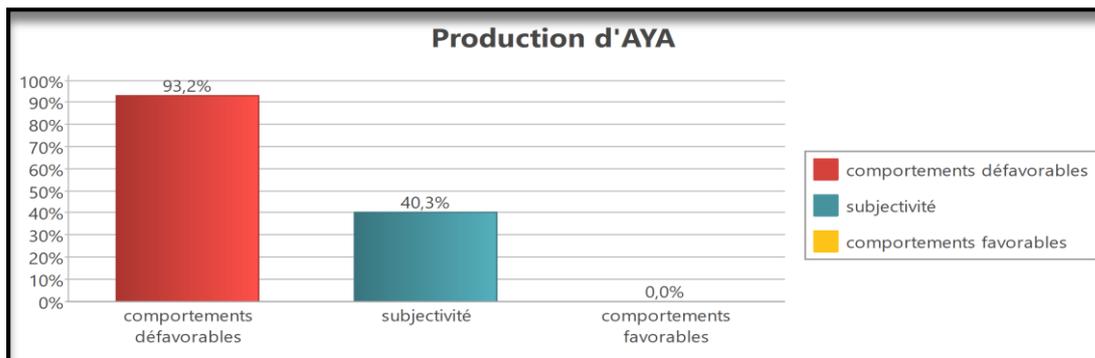


Figure 25: Les comportements manifestés dans la production d'Aya

Ce diagramme nous montre que les comportements défavorables sont les plus élevés avec 93.2% par rapport aux comportements favorables de 0%. Cette production est dominée par la subjectivité de l'apprenante avec laquelle elle parle d'elle-même et de son entourage familial. Nous allons voir ce que l'EAC avec l'apprenante Aya va nous révéler.

8.3.1 L'analyse de l'EAC avec Aya

Dans cet échange (voir annexe 21), l'apprenante Aya a montré qu'elle a déjà vu l'épisode avec sa mère. Elle a verbalisé « euh ! parce que je l'ai montré à ma mère pour le regarder avec moi, mais on a trouvé des petits trucs qui touchent les sens + euh ! les sentiments ». Elle a manifesté un comportement défavorable envers les scènes qu'elle vient de voir, elle les a qualifiées par le terme « *sensibles* ». Elle a implicitement montré qu'elle a vu des scènes déplaisantes pour elle, en verbalisant « *mais on a trouvé des petits trucs qui touchent les sens..+euh ! les sentiments* ». Elle fait allusion avec le mot « *trucs* » aux scènes qui ne sont pas habituelles pour son environnement social et culturel. Son jugement défavorable l'a poussée à ajouter que les scènes ne peuvent être vues dans un cadre familial. Selon son point de vue, « *c'est pas bien de euh ! euh ! de les voir avec notre famille* ». Elle se réfère à ses croyances religieuses pour ainsi montrer un comportement de désapprobation envers l'épisode.

Elle verbalise « *parce que ces trucs euh ! Dans un, dans un pays musulman, c'est pas, c'est pas euh ! c'est pas notre...* ».

L'apprenante Aya est consciente qu'il y a d'autres environnements au Maroc qui ont accès à ce genre d'épisodes en argumentant qu'ils ont une mentalité française, voire une éducation occidentale. Elle a eu recours au *translanguaging* en faisant intervenir un terme qui se rapporte à l'éducation celui de « [no tarbiya] ? » (qui signifie comment appelle-t-on l'éducation en français), nous l'interprétons comme une sorte de recours aux connaissances antérieures pour combler le manque de vocabulaire en langue cible, et sa liberté de communication déjà mise en place par le chercheur. Lors de sa réponse sur la langue française, elle a montré un comportement favorable envers cette langue en disant que « *j'aime la langue française* ». Elle s'appuie sur ses connaissances antérieures sur cette langue dans un contexte institutionnel en verbalisant « *parce qu'elle est la deuxième langue mondiale* ». Ce comportement favorable est accompagné d'un point de vue défavorable lorsque l'apprenante a voulu défendre son objectif de poursuivre ses études en cette langue « *Je vais continuer mes études en France, mais ça ne, ça ne, ça ne ça n'influence pas sur mé, mé, mon comportement.* ». Son but de poursuivre ses études en France nous révèle qu'il s'agit d'une intentionnalité inconsciente.

En outre, elle a signalé que le fait de voir ces scènes est interdit du point de vue de la religion islamique en mentionnant que « *dans la religion de l'islam, il nous dit d'euh ! de ne pas faire ces trucs eh ! et sont [haram]* ». Pour expliciter sa pensée, elle a eu recours au *translanguaging* en utilisant le terme « [haram] » (qui signifie interdit en français) emprunté de l'Arabe dialectale relève du contexte social et culturel de cette apprenante. Nous récapitulons ces comportements dans le diagramme suivant :

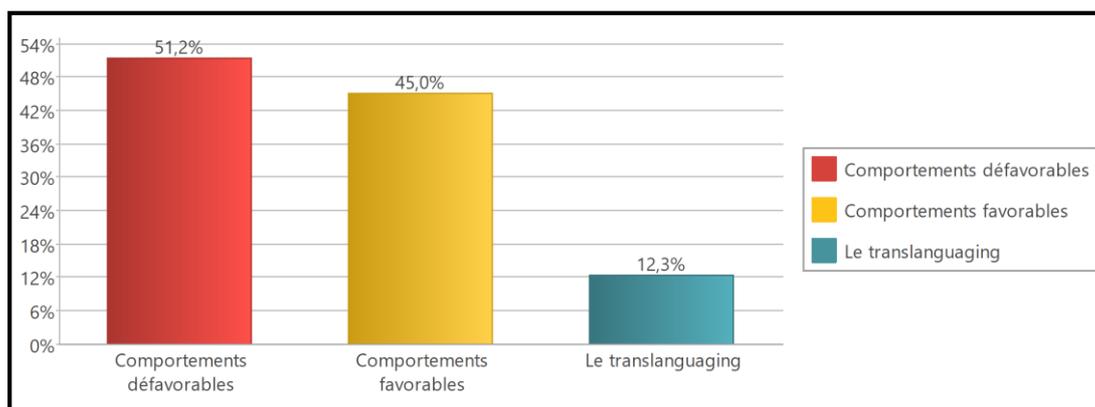


Figure 26: Les divers comportements manifestés dans l'EAC avec Aya

Nous constatons que d'après le diagramme ci-dessus, les comportements défavorables ont été de 51.2%, par contre les comportements favorables sont représentés avec un taux de 45%. Le taux de l'usage du *translanguaging* est de 12.3%, car l'interviewé a usé dans ses verbatim des termes de sa langue initiale. Nous présentons ainsi une synthèse de l'EAC avec Aya et un positionnement sur ce qu'elle vient d'évoquer.

8.3.2 Synthèse de l'EAC avec Aya et positionnement

Aya est une apprenante issue d'un milieu aisé. Ses parents font partie de la classe intellectuelle dans la ville de Khémisset. Son habit n'est pas conforme à l'environnement d'origine. Son aspect vestimentaire reflète une apparence occidentale. Aya a manifesté des comportements favorables vis-à-vis de l'apprentissage de la langue additionnelle et ses objectifs ultérieurs. Cette apprenante souhaite poursuivre ses études en France. Elle a pris conscience qu'il y a des Marocains qui peuvent voir ce genre d'épisodes. L'apprenante Aya a justifié ses comportements en s'appuyant sur son environnement culturel d'origine. Elle a eu recours durant l'EAC au *translanguaging* pour évoquer une certaine pensée propre à elle sur l'éducation. Elle pense que regarder ce genre de spectacle peut amener les apprenants à avoir une éducation occidentale. Elle est aussi consciente qu'il existe

d'autres environnements culturels au Maroc où des individus se comportent d'une manière occidentale.

Nous pouvons dire aussi que l'apprentissage d'une langue additionnelle est en cours. Nous nous référons à la théorie du *translanguaging* pour parler justement de l'activation des autres codes lors d'une interaction sociale. L'activation est proportionnellement liée à la compétence en langue additionnelle, plus on active d'autres codes moins on est compétent en langue additionnelle dans le contexte où l'on se trouve. L'apprenante Aya défend son opinion en justifiant ses propos par le recours à son environnement culturel notamment sa religion musulmane. Ce qui nous paraît contradictoire avec ses propos, car elle n'est pas pratiquante. Sa subjectivité très élevée est marquée par une intention délibérée, unique et dépend de sa personnalité, de plus cette apprenante est influencée par son contexte familial. Nous récapitulons le résultat dans le tableau en annexe 65.

8.4 ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE RIAD

Riad a exprimé dans sa production (voir annexe 22) son approbation à voir ce genre d'épisode. Cela relève de son état épistémique qui va dans le sens de s'ouvrir sur l'autre. Il a justifié sa réponse du fait que sa volonté de voir la série est liée à son objectif d'apprentissage et à sa réussite dans ses études. Riad a avancé que « *ce n'est pas grave de voir tout l'épisode, car il est en relation avec nos études* », nous déduisons ainsi qu'il pense que c'est grave de voir cet épisode, mais il donne raison à ce qu'il dit par la relation qui existe entre le visionnement de cet épisode et ses études. Il croit qu'il tire profit de voir ce genre d'épisodes pour améliorer son apprentissage en langue additionnelle. Dans cette optique, l'apprenant Riad a approuvé son approbation en donnant la raison que, même s'ils ne sont pas bien, il est conscient de ses actions. Il essaie de nous convaincre que ses collègues peuvent être attachés à ces scènes qu'il a qualifiées de « mauvaises ». Il s'appuie sur son environnement culturel pour argumenter son approbation de voir ces scènes du fait que la plupart des adolescents peuvent oublier ce qu'ils viennent de voir de mauvais. Nous allons présenter ces résultats dans le diagramme suivant :

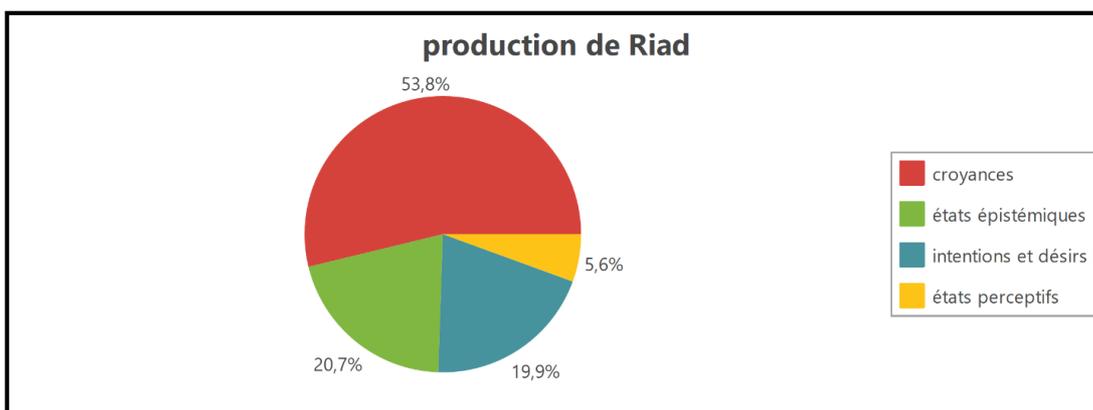


Figure 27: Les dimensions de la CS présentées dans la production de Riad

Ce résultat montre que l'apprenant Riad présente des croyances avec un pourcentage de 53.8%. Ses états perceptifs ont été de l'ordre de 5.6%. Ses intentions et ses désirs sont d'un taux de 19.9 %, alors que ses états épistémiques sont de 20.7%. Nous pouvons ainsi dire qu'il est conscient de ses actions et que les dimensions de la compréhension sociale que nous venons de voir le conduisent à s'adapter à d'autres environnements culturels qui diffèrent du sien. Nous allons voir ses réactions durant l'EAC et ce qu'il va nous révéler à travers ses propos.

8.4.1 Analyse de l'EAC avec Riad

L'apprenant Riad a manifesté, en s'appuyant sur ses états perceptifs, une désapprobation envers les scènes (voir annexe 23). Il a implicitement fait allusion que les scènes sont en relation à ce qui se passe en général dans la vie courante. Malgré cette désapprobation, l'apprenant Riad exprime un comportement favorable envers ces mauvaises scènes, car il paraît investi dans son apprentissage. Déjà, il trace son objectif qui lui permet d'être motivé et verbalise dans ce sens qu'on « *doit les dépasser pour atteindre notre objectif* ». L'usage du pronom impersonnel « *on* » signifie qu'il s'implique dans son groupe et sous-entendu il partage ses états épistémiques en verbalisant :

« *mais on doit pas être attaché à ces mauvaises scènes.* ».

Sa désapprobation est accompagnée d'une compréhension de voir ce genre de scènes. L'apprenant Riad manifeste ainsi un comportement favorable comme dans les phrases suivantes :

(1) « *J'ai vu quelques scènes qui sont bien, mais ce n'est pas un grand problème* » ;

(2) « *Oui, mais pas une grande différence.* » ;

(3) « *il y a une petite différence, mais pas une grande différence.* ».

Il essaie de donner sens à chaque action en fonction de ses comportements. Quant à son ouverture sur l'autre, l'apprenant Riad a été ouvert et présente un comportement favorable en exprimant qu'il « *n'y a pas de différence entre les Français et les Marocains* ». Malgré la petite différence qu'il existe entre les Marocains et les Français, l'apprenant manifeste un comportement caractérisé par une acceptation de l'autre et une capacité apparente pour poursuivre son apprentissage. Nous essayons ainsi de synthétiser son entretien et présenter notre positionnement dans ce qui suit.

8.4.2 Synthèse de l'EAC avec Riad et positionnement

L'apprenant Riad est manifestement ouvert à autrui, il s'exprime bien en langue additionnelle. Ses apparences vestimentaires alternent entre son environnement culturel d'origine et celui d'un environnement culturel de l'autre tout au long de notre expérience. Nous apercevons qu'il est issu d'une famille aisée et d'un environnement culturel et social différent de celui de ses collègues. Les dimensions de la compréhension sociale sont élevées dans le diagramme (voir supra), car il a manifesté des comportements favorables. Malgré sa désapprobation envers l'épisode visionné, il reste un apprenant prêt à toute ouverture sur autrui et exprime visiblement son investissement pour l'apprentissage d'une langue additionnelle. Ces derniers sont le résultat de sa directionnalité, de son investissement et de ses buts qu'il trace pour son parcours. Il a pris conscience de sa maturité pour distinguer ce qui est mauvais de ce qui est bon pour lui. Il s'appuie sur des justifications conformes à son environnement culturel et social pour exprimer un comportement favorable pour ce qu'il vient de voir dans l'épisode.

Dans le même ordre d'idées, nous pouvons dire que l'apprenant Riad manifeste une autonomie, qui selon l'approche éactive, est une propriété organisationnelle nécessaire pour qu'un système s'autoconstruise en interne, régulant activement sa propre activité continue et ses interactions avec son environnement. La création du sens, à travers ses verbatim, constitue la composante relationnelle et interactive de l'autonomie. Cette création peut être sujette à des changements relatifs à ce que Dervin appelle « *l'identification* » cognitive. Sa façon de se comporter est optimale pour une ouverture sur l'autre. Nous récapitulons ce résultat dans le tableau en annexe 67.

8.5 ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE SOUFIANE

En ce qui concerne la production de l'apprenant Soufiane (voir annexe 24), il rassemble deux types de comportements vers l'autre. L'apprenant Soufiane a d'abord montré un comportement défavorable par rapport à l'épisode qu'il vient de voir. L'emploi de l'adverbe « *personnellement* » marque déjà sa subjectivité. Il affirme que cette série ne convient pas à son âge et qu'elle contient des scènes qu'il a qualifiées d'« *immorales* ». Il estime que la série est contraire aux principes moraux et à ses mœurs. Il voit la réception de l'épisode comme une sorte de violation de sa pensée et de sa conduite dans un environnement culturel qui diffère de celui des personnages de la série. Dans un deuxième temps, l'apprenant a montré un changement d'attitude en exprimant un état épistémique positif à l'égard de l'ouverture à l'autre. Il considère ces trois épisodes comme des « *morceaux merveilleux* ». L'usage de l'adjectif « *merveilleux* » montre une intention subjective de la part de l'apprenant de vouloir accepter tout type de scènes portant sur l'éducation, sur l'amour et la compassion. En évoquant le mot « *compassion* », l'apprenant Soufiane accepte de partager la souffrance et la douleur de l'autre. Il considère que le processus d'apprentissage d'une langue additionnelle est une occasion pour lui de s'investir dans ce genre de leçons de morale. Nous présentons ainsi un diagramme qui représente les différents comportements manifestés dans la production de Soufiane accompagnés de ses justifications selon sa perception de l'épisode 3383 de la saison 14.

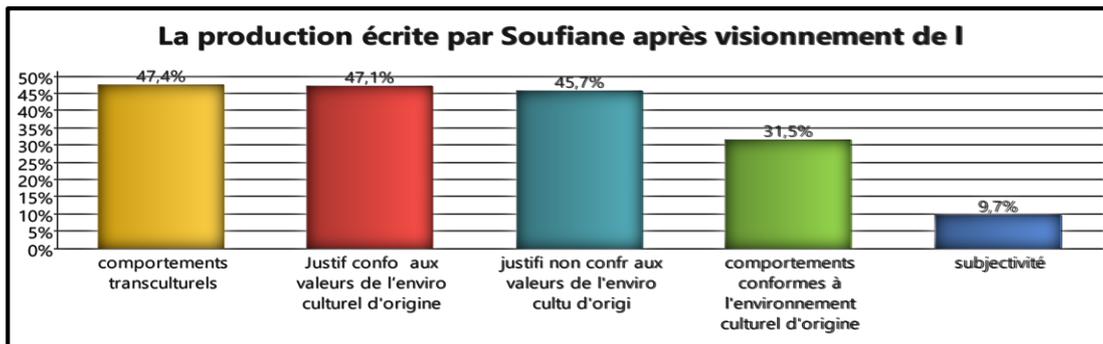


Figure 28: Le diagramme de la production de Soufiane après visionnement

Dans ce diagramme, on voit que les comportements qui sont conformes à l'environnement culturel d'origine de l'apprenant sont représentés avec un pourcentage de 31.5%. Ses justifications conformes aux valeurs du même environnement sont de 47.1%. Par ailleurs, l'apprenant Soufiane a manifesté des comportements transculturels d'un taux de 47.4% accompagnés de justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine avec un pourcentage de 45.7%. Nous avons noté aussi que sa subjectivité était de 9.7%. Nous entamons, par la suite, une analyse de l'EAC réalisé avec Soufiane et voir ce qu'il vient de verbaliser.

8.5.1 L'analyse de l'EAC avec Soufiane

L'entretien d'autoconfrontation avec Soufiane (voir annexe 25) nous a révélé que celui-ci manifeste des comportements de réprobation envers les scènes regardées. Il introduit, dans ce sens, un adjectif de dépréciation comme « immorales ». Cela reflète son refus pour ces scènes qui touchent en quelque sorte ses valeurs. En outre, il a fait allusion aux personnages de l'épisode en les considérant comme « des gens » qui « font des choses qui ne sont pas bien ». Sa pensée et sa conduite se manifestent à travers son discours. Il considère que les scènes sont en contradiction avec ses coutumes et les mœurs de son environnement social et culturel. Il n'accepte pas une partie des scènes regardées. Sa réception de certaines scènes lui paraît inconvenable dans la mesure où il verbalise qu'« *il y a des scènes immorales qui ne sont pas bien pour les enfants* ». Le temps mort qui a marqué sa réponse affirme son comportement

négatif, car il essaie de chercher des arguments pour donner des justifications conformes à son environnement social et culturel. En dépit de ce refus, l'apprenant présente une certaine acceptation d'autrui concernant le fait d'apprendre la langue française, un comportement d'approbation lorsqu'il l'a manifestement verbalisé dans son discours par : « *C'est une langue amusante, il y a d'eh ! des mots amusants, euh ! Et même c'est une langue facile pour les adultes et les petits enfants et même importante pour notre vie.* ». Il assure aussi l'importance de la langue additionnelle dans sa vie courante. Nous explicitons ainsi son admiration pour la langue cible par l'emploi du terme « *amusante* », avec deux substantifs « *langue* » et « *mots* ». Il ajoute, dans le même sens, que l'apprentissage de la langue française reste compréhensible et à la portée des adultes et des petits enfants. Ces croyances sont diverses d'un taux de 36.2 % comme nous pouvons le voir dans la figure 29 ci-dessous :

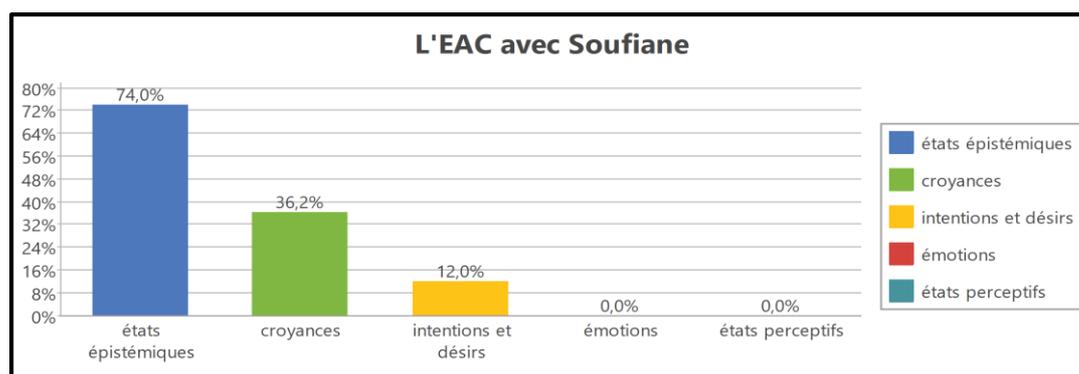


Figure 29: Les thèmes manifestés dans l'EAC avec Soufiane.

Ses intentions et ses désirs sont de l'ordre de 12 %. Nous constatons aussi que ses états épistémiques sont les plus élevés et d'un pourcentage de 74 %. Ce qui nous amène à parler du processus de décodage réalisé par l'apprenant. Il fait référence à sa perception d'informations sociales et culturelles présentes dans son environnement. Sa réaction envers ces scènes, des situations et des événements, vus lors du visionnement, fonctionnent en harmonie avec sa conscience et son environnement culturel d'origine. Nous essayons de synthétiser son EAC et nous explicitons ainsi notre positionnement.

8.5.2 Synthèse de l'EAC avec Soufiane et positionnement

L'apprenant Soufiane est un élève timide. Il présente des difficultés dans l'apprentissage de la langue additionnelle. Cet apprenant est en contradiction avec ses propos. Soufiane a manifesté tantôt une réserve à voir l'épisode, tantôt, il a exprimé un jugement d'approbation envers l'apprentissage de la langue additionnelle. La série lui confie cette attitude d'éloignement. L'émergence de ces conduites est incorporée dans la personnalité du sujet, c'est-à-dire des états mentaux qui relèvent de l'attention et de la perception des scènes regardées. L'apprenant Soufiane manifeste un comportement de réprobation parce qu'il le justifie par le fait que les scènes regardées sont en opposition avec ses valeurs et ses coutumes de son environnement culturel d'origine. Ceci peut être expliqué par l'existence d'attracteurs forts. Le passage de l'expérience à la réflexion sur ce qu'il vient de produire lui permet de s'adapter et pourrait apparaître lors de comportements complexes comme le cas ici de diverses croyances. Donc, le besoin d'adaptation se fait alors par le biais d'un engagement qui pourrait conduire l'apprenant à réagir différemment, c'est ce qu'on appelle « résistance au changement » et que (Duclos, 2015, pp. 33-45), appelle des « *préoccupations* » car la résistance est idéologique. Les schèmes, déjà en place chez cet apprenant, sont une source d'identification. Il semble que l'apprenant puisse exercer une forme de contrôle ou de conscience sur ces activités à ce stade. Cependant, il est probable qu'il puisse interrompre ou contredire l'activité en cours en raison de la forte attraction exercée par l'attracteur. Généralement, l'attracteur spécifie le comportement et ne contrôle que certains aspects tels que le discours ou l'action. Nous récapitulons ce résultat dans le tableau en annexe 68.

8.6 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE MALAK

La production de l'apprenante Malak est marquée par la subjectivité (voir annexe 26), cela est clair dans le recours à des expressions comme « personnellement », « en tant qu'adolescente » et « en tant que musulmane » qui reflètent sa volonté et son engagement total pour convaincre l'autre de son point de vue négatif envers ce genre de film. Cette subjectivité se voit également dans l'usage des déterminants

possessifs « nous » et « notre » omniprésents dans sa production d'une manière exagérée pour montrer qu'il s'agit de la réflexion personnelle qu'elle veut défendre. En plus, elle semble exprimer un certain doute concernant les effets de ce type de films sur les adolescents par l'emploi du verbe « pouvoir » dans sa forme impersonnelle « ça peut ». La réaction de Malak portant sur le rejet de l'autre se manifeste aussi d'une part dans l'évocation du contexte religieux, social et culturel en les intégrant dans l'énoncé suivant : « cela touche notre religion et notre culture et même quand on les regarde avec notre famille et nos parents ».

Selon elle, les souvenirs de ce film peuvent influencer la personnalité des adolescents et leurs esprits, en signalant que « *ça peut influencer sur nous et notre personnalité, et nous laissent un souvenir dans notre mémoire qui peut provoquer plusieurs choses* ». Son sentiment de rejet s'aperçoit aussi par l'emploi de la négation avec le verbe « se sentir », puis avec l'adverbe « bon » en disant : « *on se sent pas bien parce que ce n'est pas bon ni pour nous ni pour les autres* » sans oublier de mentionner sa suggestion inconsciente qu'elle a présentée toujours dans le but de persuader l'autre et de défendre son point de vue personnel : « Je trouve qu'il faut regarder des documentaires, des films et qui développent notre cerveau, et apprendre des idées qui nous aident et nous bien construisent et construisent même notre personnalité et non pas influencer sur nous ». Elle essaie en quelque sorte de donner des leçons de morale pour justifier sa désapprobation de voir les scènes par l'emploi des tournures comme : « il faut regarder des documentaires... », « il faut apprendre des idées... » ; « et non pas influencer sur nous ». Son discours montre que l'apprenante s'appuie sur l'observation empirique, elle ne se comporte pas réellement selon ses intentions, mais semble plutôt être capturée par certains aspects de la situation présente et ses attracteurs. Nous présentons ensuite les différents comportements manifestés dans la production de l'apprenante Malak après le visionnement dans le diagramme ci-dessous.

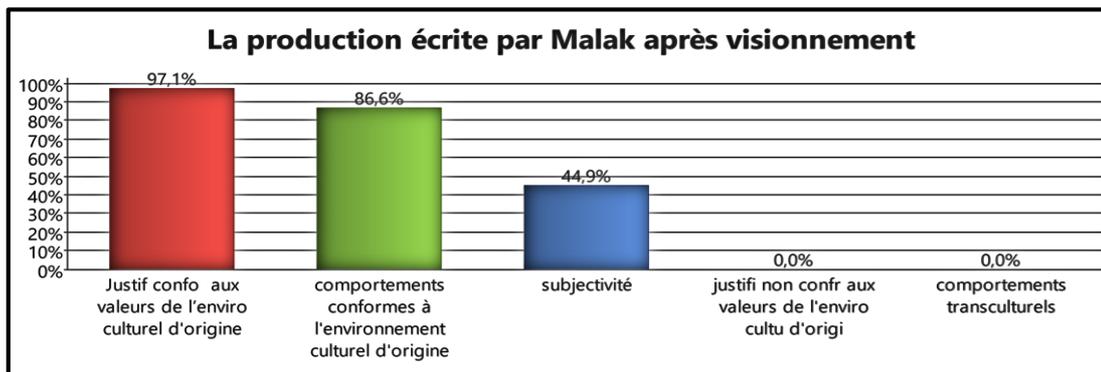


Figure 30: Le diagramme de la production de l'apprenante Malak après visionnement.

À première vue, nous constatons que l'apprenante a démontré dans sa production des comportements qui correspondent aux valeurs de l'environnement culturel d'origine par un pourcentage très élevé de 97,1 %. Alors que ses justifications pour ses comportements compatibles avec son environnement culturel original étaient de 86,6 %. Sa subjectivité était aussi élevée, d'un taux de 44,9 %. Cela peut être interprété en fonction de l'expérience antérieure de l'apprenante, elle choisit cette attitude en fonction de ce qu'elle perçoit dans l'environnement et s'engage avec l'attracteur qu'elle croit être le plus fort. Nous allons maintenant nous concentrer sur l'entrevue menée avec cette apprenante pour voir ce qu'elle nous dit au sujet de notre étude.

8.6.1 L'analyse de l'EAC avec Malak

Le discours interne de la participante Malak (voir l'annexe 27) montre qu'elle a refusé de façon consciente. Il fait, référence, soit à son aspect physiologique en tant qu'adolescent, soit à ses normes sociales, culturelles ou même religieuses. Tout cela pour défendre ses convictions, qu'elle considère comme défavorables à l'égard des actions de l'autre. Elle les décrit en utilisant la négation avec l'adjectif « bien » pour donner les standards de son environnement social. L'apprenante Malak a dit dans ce sens : « *Pour notre culture et notre religion, c'est pas bien et c'est pas bien de le*

regarder, même en famille, si on regarde de choses-là, parce qu'il y a beaucoup de gestes comme ça, eh ! ». Elle a même insisté sur l'impact négatif des scènes présentées dans cet épisode sur le comportement des adolescents. Selon son point de vue, cette influence serait sur la manière dont ils s'habillent sur leur coiffure et même sur l'imitation des gestes vus. Il s'agit donc d'une intention claire de la part de l'apprenante de justifier son refus. De plus, elle s'est adonnée inconsciemment à ces séries en utilisant le terme « *ces choses* » dans la phrase « *au lieu de considérer ces choses* ». Elle a même osé exprimer ses préférences pour justifier sa méfiance envers ce type de séries en déterminant ses choix dans l'énoncé suivant « *qu'on peut regarder d'autres films, d'autres séries... qui peuvent nous aider à nous bien construire* ». Elle poursuit ses jugements en se référant toujours à son environnement religieux, social et culturel. Elle introduit le terme « *éducation* » qui renvoie à ses pensées construites au sein de son foyer familial. Elle engendre, en quelque sorte, un type de comportement basé sur le rejet de l'autre. Ce rejet se voit dans l'emploi de l'adjectif « *interdit* » dans l'énoncé suivant : « *parce que c'est interdit dans notre religion. C'est interdit de voir ça, même dans notre culture, pour notre éducation et notre famille* ».

Elle a même confirmé que le fait de s'ouvrir sur un autre environnement culturel peut perturber sa personnalité. Cette apprenante est en contradiction avec ses propos, car elle estime regarder des séries françaises comme elle vient de le verbaliser dans son discours : « *c'est pas, je refuse, je regarde beaucoup de séries en français* », mais sa réaction envers le visionnement reste la même, c'est-à-dire, elle manifeste toujours une désapprobation envers les scènes visualisées. Nous proposons par la suite une synthèse de son entretien d'autoconfrontation et nous explicitons notre positionnement dans ce qui suit.

8.6.2 Synthèse de l'EAC avec Malak et Positionnement

Malak est une apprenante qui manifeste une attitude ferme pour le visionnement de l'épisode en question (Plus belle la vie, S14E3383). Elle défend son point de vue pour enfin nous convaincre qu'elle n'est pas prête à voir ce genre de séries. D'une part, sa subjectivité qui domine son discours reflète son attachement à son environnement familial, et d'autre part, elle exprime ouvertement son opposition

à voir l'épisode. Son attachement à son environnement social et culturel d'origine lui confie de manifester un comportement de désapprobation. Elle se réfère à ses valeurs, ses normes dans sa société. Il importe de préciser que les valeurs servent de normes ou de critères qui fournissent une justification sociale aux choix et aux comportements. Mais cette apprenante ne se réfère à ses valeurs que lorsqu'elle souhaite justifier des choix ou des actions comme étant légitime ou digne. Il est intéressant de noter que, puisque les valeurs sont transsituationnelles (c'est-à-dire qu'elles peuvent s'appliquer à une variété de situations). Comme toutes les valeurs sont au moins quelque peu importantes, n'importe quelle valeur peut servir à motiver l'action. Pour cela, cette apprenante a fait des justifications qui paraissent compatibles avec son environnement social et culturel, voire familial. Nous récapitulons ses réactions et ses comportements dans l'annexe 72. Nous verrons un autre entretien d'autoconfrontation notamment avec Mohamed Amine pour analyser son retour avec sa confrontation avec sa production écrite.

8.7 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE MOHAMED AMINE

La production de Mohamed Amine est courte et nous permet de nous arrêter sur plusieurs points intéressants (voir annexe 28). Il l'introduit par un état épistémique qui reflète sa pensée et sa direction. L'apprenant articule ses propos par l'emploi du verbe « *penser* » afin de pouvoir concrétiser ses idées portant sur le fait que les scènes sexuelles que contient cet épisode sont interdites selon son contexte religieux. L'emploi de l'adjectif possessif « *notre* » avec le substantif « religion » peut être interprété comme le recours à ses normes et ses valeurs sociales d'origine. Il peut avoir une autre explication qui nous réfère à l'état de cet apprenant qui peut considérer la réalité uniquement par ses états de conscience. Mohamed Amine estime ainsi que les scènes sexuelles causent un préjudice désastreux à ses semblables. Il a eu recours au *translanguaging* en utilisant un terme de sa langue de socialisation « [haram] » qui signifie « *interdit* » pour véhiculer sa pensée et défendre formellement ce genre de scènes. Il s'appuie sur ses arguments d'ordre moral pour exprimer l'influence de ces scènes qu'il les a qualifiées de « sexuelles » sur la personnalité des adolescents en général. Il a mentionné aussi que voir ces scènes « *fait des dégâts négatifs sur la*

morale de l'adolescent. ». L'usage de cette tournure « *dégâts négatifs* » révèle un comportement défavorable. Nous présentons ainsi le résultat de la manifestation des comportements de cet apprenant et ses justifications dans le diagramme suivant :

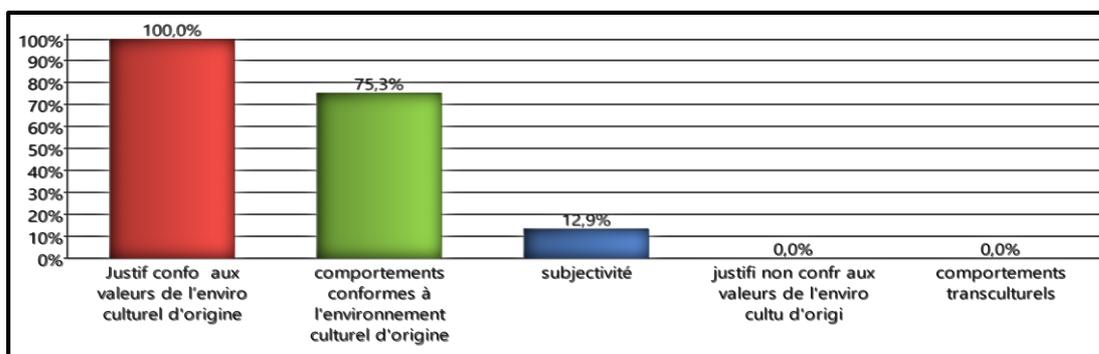


Figure 31: Le diagramme de la production de Mohamed Amine après visionnement

Le diagramme nous montre que les comportements conformes à l'environnement culturel d'origine ont été de 75.3%. En même temps, les justifications, qui sont conformes à l'environnement de l'apprenant Mohamed Amine, ont été aussi très élevées d'un taux de 100%. Cela nous permet de conclure que la trajectoire comportementale de cet apprenant dépend de la présence d'attracteurs forts et du relationnel de l'apprenant avec sa perception. Nous allons interpréter ce qu'il va nous verbaliser après sa confrontation avec tout ce qu'il vient de dire dans sa production.

8.7.1 L'analyse de l'EAC avec Mohamed Amine

En analysant l'entretien effectué avec Mohamed Amine (voir annexe 29), nous avons constaté qu'il a utilisé le terme « [haram] » qui renvoie à ses croyances religieuses. Sa réflexion est marquée de subjectivité, car il a employé le pronom possessif « moi » et le déterminant possessif « notre » pour exprimer ses propres idées. Celles-ci reflètent un comportement de désapprobation envers ce type de scènes en disant « Pour moi, euh ! il y a des scènes qui sont sexuelles, ça, c'est, c'est haram dans notre religion islamique ». Le recours au *translanguaging* pour cet apprenant nous

permet de dire qu'il relève d'un comportement transculturel qui s'effectue au niveau de sa pensée. Il a également précisé que cela a un rapport négatif avec son environnement religieux par l'expression suivante : « *un rapport qui est négatif* », pour confirmer une idée en relation avec son histoire, ses expériences antérieures et son vécu. Il a eu recours une deuxième fois dans l'entretien d'autoconfrontation au *translanguaging* en utilisant l'expression « [smijto maʃi qanounija] » qui veut dire « *illégal* ». La dichotomie de deux termes antagonistes [halal]/[haram], qui signifient légal/illégal, renvoie aux valeurs du contexte socioculturel de l'apprenant. Cela se voit dans l'usage du concept du mariage pour justifier un comportement défavorable. Selon lui, cette action qualifiée de « *légale* » par l'emploi du terme « [halal] » dans l'énoncé suivant : « *Oui, c'est pas interdit quand tu es marié avec une fille, ou bien...c'est, c'est dans ce cas c'est [halal]* ». Il paraît dans la phrase suivante : « *Non, non, dans notre télévision, non, jamais* ». L'apprenant a manifesté un refus total. Il a eu recours au terme « *éducation* » qui renvoie à son contexte culturel. Il assure cela dans « *l'éducation par exemple, le comportement par exemple négatif d'une fille qui reste toute la nuit dans la rue et qui peut être enceinte ou bien non.* ». L'usage du terme « *négatif* » ainsi que « *faux* » dans l'énoncé « *c'est complètement faux.* », fait référence à une activité métacognitive à partir d'une histoire, d'un vécu qui se concrétise par des actions sociales et physiques. L'apprenant a eu un autre comportement ambigu quand il a précisé que ce n'est pas interdit d'embrasser une fille, mais le fait de l'embrasser sur sa bouche, c'est cela qui rend ceci interdit en disant « *Non, c'est pas interdit, l'embrasser dans sa bouche, non, c'est interdit pour moi* ». Ses propos sont en contradiction avec ce qu'il pense. Nous essayons de synthétiser ces propos et nous explicitons notre positionnement.

8.7.2 Synthèse de l'EAC avec Mohamed Amine et positionnement

Mohamed Amine est un apprenant qui fait preuve de rigidité dans ses pensées et ses idées. Nous comprenons qu'il ne fait pas partie de son groupe de cours. Il préfère être seul. Notre premier contact avec lui nous a donné une idée sur son comportement, notre présence dans la classe le gêne en quelque sorte. Pendant notre entrevue avec lui, l'apprenant regarde vers le bas et tente de ne pas regarder le chercheur en face.

Mohamed Amine a manifesté un comportement de désapprobation envers les scènes vues. Il se réfère à ses valeurs et ses normes sociales pour donner des justifications qui sont compatibles avec son environnement culturel d'origine. Ses propos traduisent ses présupposés historiques, sociaux, culturels et moraux.

Il a eu recours au *translanguaging* à deux reprises. Il peut être interprété comme si l'apprenant voudrait véhiculer sa pensée incarnée de son environnement social et culturel à travers son discours qui traduit en quelque sorte ses idées et ses valeurs. À cet égard, il a utilisé la stratégie de l'insistance pour souligner son rejet total de ce type de série par référence à son contexte social. Ce contact perceptif entre l'apprenant et son environnement lui permet de (ré)agir au-delà de ses contraintes. Nous essayons de récapituler les révélations de cet entretien dans le tableau en annexe 73. Et nous nous penchons à faire une analyse de la production de l'apprenante Neama.

8.8 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION DE NEAMA

L'apprenante Neama a entamé sa production (voir annexe 30) par montrer un état épistémique défavorable du fait qu'elle a assisté au visionnement de cet épisode. Son refus se manifeste par qualifier les « *scènes* » par « *choses* » en verbalisant qu'elles ne sont pas convenables pour elle. Elle considère après réflexion que montrer « *des choses comme ça ne convient pas* ». Elle a manifesté un sentiment de malheur de voir les scènes. Elle a eu recours à l'utilisation de l'expression « *elle m'a touché les sentiments* » pour exprimer son comportement de rejet à l'égard de cet épisode. Elle a ajouté que « *De plus, ma mère n'aura pas confiance en moi-même si je n'ai aucune relation avec des choses comme celles-ci.* », cela montre qu'elle part de ses idées idiosyncrasiques en évoquant sa mère. Celle-ci refuse totalement le fait qu'elle ait une relation semblable à ce type d'actions présentées dans les scènes visionnées. Elle a aussi manifesté son désaccord en s'appuyant sur son contexte religieux et culturel d'origine en disant « *Je ne suis pas d'accord avec ces choses parce que notre religion (L'Islam), chez nous au Maroc, ne laisse pas l'adulte de faire des choses comme ça, car c'est [haram].* ». Le recours au *translanguaging* par l'usage du terme « [haram] » dans sa production est interprété comme déficience en sa compétence langagière en langue additionnelle comme la plupart de ses collègues. Dans le même sens, sa

subjectivité est également marquée dans sa production par l'usage des pronoms personnels comme « je », « m'a », « ma », « moi-même », « notre » et « nous » dans le but de convaincre l'autre de ses propres idées. Nous présentons les résultats de la manifestation des comportements de cette apprenante dans le diagramme ci-dessous :

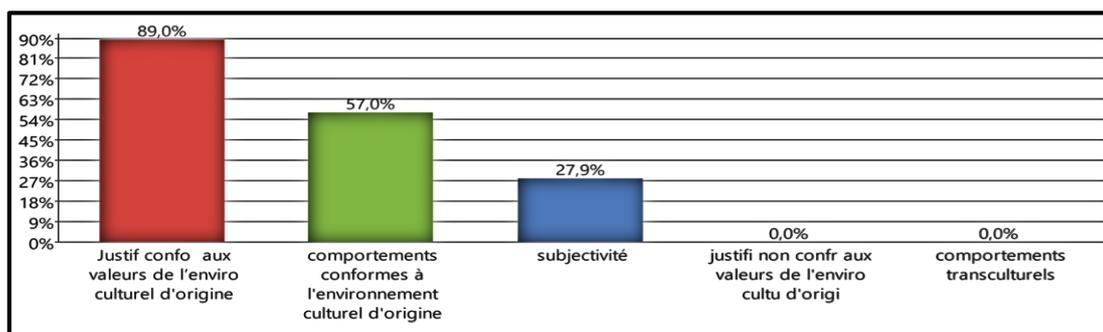


Figure 32: Le diagramme de la production de Neama après visionnement

Nous remarquons que les comportements qui sont conformes à l'environnement culturel d'origine sont élevés et d'un pourcentage de 89 %. En parallèle, les justifications données par cette apprenante sont conformes à son environnement social et culturel d'origine d'un taux de 57 %. Sa subjectivité a été marquée dans sa production d'un taux de 27.9 %. Ce résultat montre que le comportement de cette apprenante n'est pas optimal à une certaine ouverture sur l'autre. Nous nous penchons à expliquer ses réactions dans l'entretien d'autoconfrontation avec elle dans ce qui suit.

8.8.1 L'analyse de l'EAC avec Neama

Il est important de noter que dans la production de Neama, cette apprenante était consciente d'être en mauvais état après avoir regardé l'épisode. Cela nous a incités à lui demander comment elle a réagi à ce qu'elle vient d'écrire. Sa justification a eu une autre direction en verbalisant que les scènes présentées ne sont pas convenables à regarder, que ce soit avec ses camarades de classe ou en famille. Elle prétend aussi que ces scènes sont inappropriées à regarder, surtout selon la religion musulmane. L'EAC avec Neama (voir annexe 31) a donné lieu à une production translangagière qui

comporte le terme « [haram] » qui signifie l'interdiction de quelque chose. Il s'agit des scènes regardées qui ont laissé un impact négatif sur le sentiment de l'apprenante. Elle l'affirme par l'expression suivante « *Parce qu'euh ! puisqu'elle m'a touchée, elle m'a touchée, car notre... notre religion (l'Islam) ne nous laisse pas regarder des choses comme ça puisque c'est [haram] dans notre religion et dans notre famille* ». Elle les a qualifiées de « choses », pour faire allusion à quelque chose qu'elle n'accepte pas dans son environnement social et culturel. L'apprenante Neama a ressenti un désarroi lorsque nous avons évoqué les scènes qui lui ont choqué. Elle a été déséquilibrée d'une certaine manière en faisant des mimes et manifeste un discours perturbé par l'usage de tournures différentes comme « *parce que euh* » ; « *ils ont euh !* » ; « *ils sont devenus euh !* » ; « *on ne le sait pas aisément* ». Elle a manifesté une émotion forte comme un choc émotionnel quand elle a verbalisé « *ils m'ont stressée en ce moment.* », du fait que ces scènes vont à l'encontre des principes moraux de son groupe familial, voire sociétal.

En termes d'apprentissage, ce que l'apprenante perçoit est lié à son contexte, à son environnement culturel, à son parcours intellectuel et social comme elle le verbalise dans cet énoncé « *Ils m'ont stressée parce que des choses comme ça de voir quelque chose comme ça, c'est un peu touchant que euh !* ». En d'autres termes, l'apprenante Neama a manifesté son approbation à regarder comme ce genre de séries en verbalisant « *Non, je veux regarder les séries comme ça, mais je ne veux pas regarder des choses qui touchaient notre religion. Je ne veux pas toucher notre religion avec quelque chose qui fait mal comme ça.* », ce qui paraît en contradiction avec ses propos, elle est influencée par son environnement culturel d'origine. Nous nous penchons à faire une synthèse de l'EAC avec Neama et nous présentons notre positionnement par rapport à ce qu'elle vient de manifester comme comportements dans son discours.

8.8.2 Synthèse de l'EAC avec Neama et positionnement

Neama est une apprenante qui s'habille d'un voile. Ses apparences et son vestimentaire sont conformes à son environnement culturel d'origine. Elle a manifesté un comportement défavorable vis-à-vis le visionnement de la série. Sa directionnalité

est révélatrice d'une délibération consciente et parfois inconsciente des connaissances a priori. Ces derniers sont ancrés dans l'interaction de l'apprenante avec son environnement physique et social. Elle a évoqué le terme « chose » dans l'entretien d'autoconfrontation. Ce terme est fréquemment utilisé dans l'environnement culturel marocain pour dévier d'employer le vrai terme d'indécent avec son interlocuteur. Il se rapporte aux convenances sexuelles. L'apprenante a adopté ce comportement pour nous parler du caractère de quelqu'un qui ne respecte pas les convenances et les normes, que ce soit d'ordre religieux ou familial. Son discours est révélateur d'un *transculturing* qui se manifeste au niveau de sa pensée. Cette apprenante a exprimé un état psychologique différent. Cet état représente une émotion de détresse qui nous informe sur le changement perçu chez l'apprenante après le visionnement de l'épisode. Son comportement a tendance à s'effectuer en fonction de l'environnement et de ses attracteurs, la façon dont nous répondons à ce qui est attractif pour nous est limitée à notre réponse émotionnelle. Cet agacement peut être dû au dysfonctionnement entre le système émotionnel et le système cognitif qui sont à l'origine de comportements mal adaptés. Nous présentons, par la suite, une analyse de la production de l'apprenante Oujidane et nous entamons un EAC avec elle pour savoir ce qu'elle en pense.

8.9 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION D'OUIJDANE

Dans sa production écrite (voir annexe 32), Oujidane a donné son point de vue en se référant à son contexte social, plus particulièrement le contexte religieux. Elle a fait une sorte de comparaison de son environnement culturel et celui du contexte de la langue cible. Elle a qualifié les scènes par le terme « normales » auprès du substantif « gestes » surtout dans le contexte français, par contre, elle avance qu'elles le sont « anormales » dans le contexte marocain. De ce fait, elle part de son contexte religieux pour argumenter son point de vue puis elle réfère à son entourage culturel pour comparer ses idées avec celles de l'autre environnement culturel en précisant « *on sait qu'en France, il y a des gestes normaux, mais au Maroc et essentiellement dans notre entourage, c'est pas normal du tout.* ». Elle ajoute que « *il y a des scènes qui ne sont pas faites pour les adolescents comme nous.* » Nous mentionnons ici qu'elle prend en

considération son état physiologique en tant qu'adolescente pour rejeter l'idée d'accepter de voir cet épisode. Son recours à la négation avec le verbe « faire » n'était pas aléatoire, car elle avait une intention consciente de refuser tout ce qui peut toucher ses convictions en tant qu'adolescente. Son contexte religieux influence sur sa réflexion, parce qu'elle est attachée à son idée de départ, son refus qualifié de la dichotomie entre deux valeurs qui se rapportent aux valeurs sociétales et religieuses « normal/anormal ». Il se manifeste clairement dans l'énoncé qui suit « *On ne doit pas comparer entre les pays, et on ne doit pas donner des raisons pour convaincre les Marocains que c'est normal, nous sommes des musulmans quand même.* ». L'usage de la négation avec le verbe « aimer » ainsi que l'emploi du verbe « toucher » pour manifester sa désapprobation pour ces scènes. Elle a verbalisé cela par « *Je n'ai pas aimé du tout, ces scènes touchent le comportement des adolescents dans le futur.* ». La production écrite de l'apprenante Oujidane est imprégnée par sa subjectivité, l'omniprésence du pronom personnel « je » ainsi que l'adverbe « personnellement » sans oublier de signaler la présence du pronom démonstratif « notre » et le pronom personnel « nous ». Tout cela montre son engagement personnel qui renvoie à ses propres pensées. Elle veut mettre en évidence un comportement défavorable envers les actions présentées dans la série, car elle présente son point de vue dès le début en disant « *Personnellement, je trouve que les trois épisodes touchent notre religion musulmane* ». Dans cette perspective, les (ré)actions de l'apprenante Oujidane sont guidées par sa compréhension sociale qui se déclenche à des stimuli de l'expérimentation. L'emploi d'adjectifs dichotomique, de « normal/anormal » (voir supra), souligne une différenciation de perspective pour l'apprenante. Nous exposons les résultats de sa production dans le diagramme suivant :

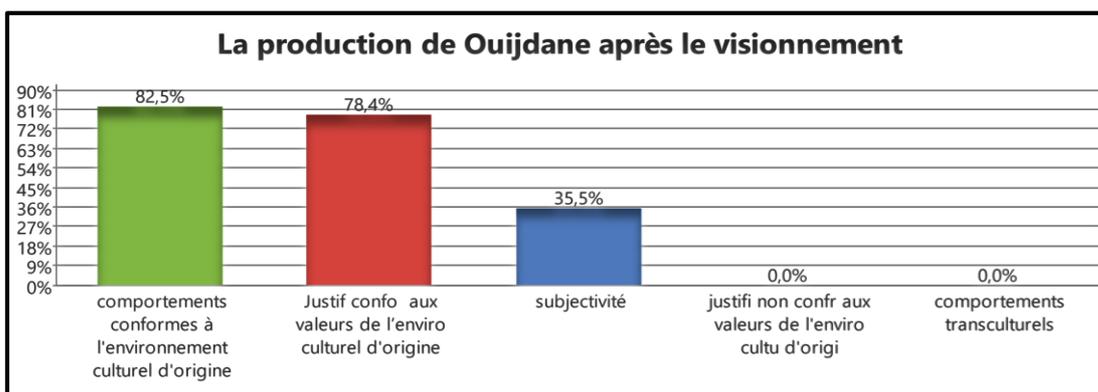


Figure 33: Le diagramme de la production d'Oujidane après visionnement.

Ce diagramme nous présente les différentes valeurs manifestées dans la production d'Oujidane. Il s'agit des comportements conformes à l'environnement culturel d'origine de 82.5%. Dans le même sens, les justifications de cette apprenante qui sont conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine étaient d'un taux de 78.4%. Sa subjectivité dans sa production était aussi omniprésente de 35.5%. L'intérêt de ces données est de montrer le poids d'attracteurs forts en relation permanente avec l'environnement où elle peut évoluer cette apprenante. Allons voir maintenant ce que l'EAC avec cette apprenante va nous révéler dans ce qui suit.

8.9.1 Analyse de l'EAC avec Oujidane

Plusieurs questions ont été évoquées lors de l'EAC avec Oujidane (voir annexe 33). Cette dernière s'est appuyée sur sa perception pour déclencher quelques aspects de sa personnalité et de son identité. Nous avons constaté qu'elle manifeste un comportement de réprobation envers les scènes de l'épisode. À travers son discours, elle essaie d'expliquer que le contexte marocain est différent de celui du contexte français en verbalisant : « *je peux dire qu'en France, c'est normal, car les ados peuvent sortir à 18 ans, à 17 ans, peuvent sortir et faire ce que, ce qu'ils veulent, et ici au Maroc, c'est pas normal du tout.* ».

Elle a mis le point sur deux termes « *normal/anormal* » pour faire le contraste entre deux sociétés qui s'opposent entre eux, notamment dans les valeurs, la religion,

voire les comportements des adolescents. Selon elle, le fait de voir ce genre de scènes est considéré comme une sorte d'échec. Son recours au translanguaging nous conduit à parler de son parallélisme, le *transculturing*, autrement dit ses actions émergent de son identité et du contexte dans lequel elle évolue. Elle a verbalisé encore « *Car on va voir ces scènes et après, dans le futur, on va dire que c'est normal, on peut faire... On peut sortir à 18 ans, nous sommes libres.* ». Sa perception de cet épisode est guidée par ces croyances et prévoit ce qu'elle prétend être le bon comportement pour elle, le fait de ne pas voir ce genre de séries va influencer sur son comportement dans le futur. Nous donnons suite à cette analyse et nous essayons de présenter une synthèse de son EAC et puis nous explicitons notre positionnement.

8.9.2 Synthèse de l'EAC avec Ouijdane et positionnement

Depuis notre premier contact avec elle, Ouijdane répond avec suspicion à nos propos. Cette dernière porte ses préoccupations à l'attention de ses camarades de classe. On peut dire qu'elle a tendance à changer les comportements en fonction des autres. Elle suit et copie en quelque sorte les réponses et les actions de ceux qu'ils les entourent. Ce genre de comportement n'est pas toujours conscient, mais il est souvent fonctionnel. Pour le comportement conformiste, il est justifié comme étant attirés par la majorité de ses camarades, les engagements constituent une forme d'influence sociale qui stabilise le groupe. L'influence sociale décrit la façon dont nos pensées, nos sentiments et nos comportements répondent à notre monde social, notamment nos tendances à nous conformer aux autres, à suivre les règles sociales et à obéir aux figures d'autorité. Si nous ne respectons pas les normes sociales, nos chances, d'être acceptés par le groupe diminuent. Les normes de groupe peuvent également créer une mentalité de troupeau (la tendance à suivre aveuglément la direction prise par le groupe). Cette apprenante a eu recours à un comportement transculturel qui peut être expliqué par le fait qu'elle a vécu des phénomènes attractifs qui affectent son discours. Nous parlons ici d'une déstabilisation qui a imprégné son raisonnement et des phénomènes qui se sont déroulés dans son contexte lors du visionnement. Nous l'explicitons par la présence d'attracteurs forts dans l'expérience. Nous récapitulons

les résultats de cet entretien dans le tableau en annexe 74. Nous effectuons une analyse de la production écrite de Rayan et faisons un entretien d'autoconfrontation avec lui.

8.10 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE RAYAN

Rayan a critiqué sa production en donnant son point de vue sur les scènes présentées par le chercheur (voir annexe 34). Il a dit de ces épisodes qu'ils étaient « *irrespectueux* » d'une manière dépréciative. Ces justifications sont conformes à son environnement culturel d'origine. Il avance aussi en donnant un jugement de désapprobation du fait que « *la série contient des scènes vulgaires* ». Il relie ses justifications par le recours à sa religion et sa société en formulant que ces « *scènes sont interdites dans notre religion et dans notre société* ».

Il part déjà de son contexte social plus particulièrement de l'école et puis il généralise sur la société marocaine. Le contexte spatio-temporel, où il évolue comme l'école, l'a qualifié implicitement par le terme de « *respectueux* ». Il a également évoqué, comme la plupart de ses collègues, la dimension religieuse en défendant formellement l'intolérance de ces scènes. Dans cet environnement, elles sont inacceptables. Nous allons visualiser graphiquement les résultats dans le diagramme ci-dessous :

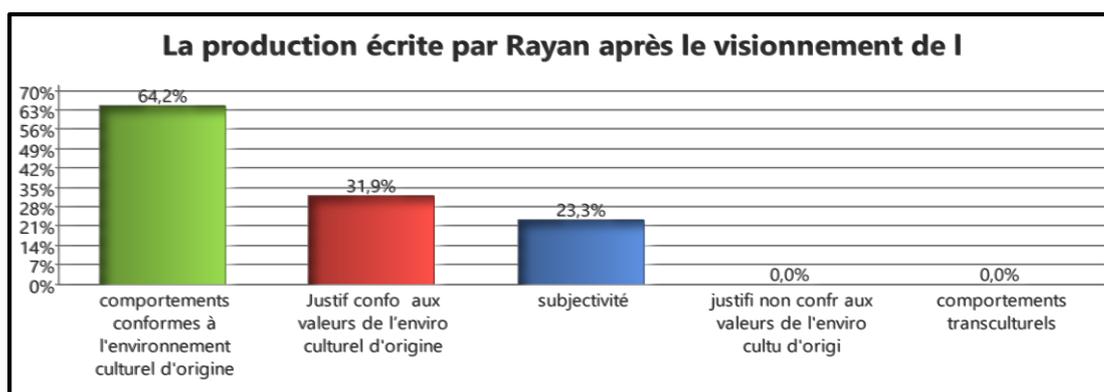


Figure 34: Le diagramme de la production de Rayan après visionnement.

Ce diagramme résume les différentes valeurs concernant les comportements manifestés dans la production de l'apprenant Rayan et ses justifications. Les

comportements, qui sont conformes à son environnement culturel d'origine, ont été de l'ordre de 64,2 %, alors que ses justifications, qui sont conformes à ses valeurs, ont été de l'ordre de 31,9 %. Sa production écrite a été marquée par sa subjectivité d'un taux de 23,3 %. À l'encontre de ces résultats, nous constatons que le taux des comportements transculturels est de 0 %. Nous pouvons en conclure, que cela soit dû à la présence d'attracteurs forts dans cette expérience par rapport à l'environnement social et culturel où l'apprenant a évolué. Ensuite, nous nous penchons à réaliser une analyse de l'EAC avec Rayan.

8.10.1 Analyse de l'EAC avec Rayan

Rayan avance qu'il a déjà vu ce genre de scènes, il réclame « *si, mais sans le faire exprès, je ne le fais pas intentionnellement* ». Il explique que son comportement est délibéré, à savoir sa volonté d'agir avec connaissance. Ses propos sont en contradiction avec ses pensées et ses idées. L'EAC avec Rayan (voir annexe 35) nous a fourni la possibilité de comprendre ses actions envers l'épisode qu'il vient de voir. Il a qualifié les scènes de cet épisode d'un manque de respect en utilisant le terme « *irrespectueux* » et puis les scènes de « *vulgaires* ». Il a parlé d'événements « *inappropriés* » pour expliciter son jugement. Il a illustré un état épistémique à travers lequel il a attribué des intentions aux autres. Il dit : « *Je pense, car si quelqu'un me voit regarder ces épisodes, il va penser que je suis irrespectueux ou pervers* ». Cet état permet de dire que ses intentions et ses envies vont dans le sens où il ne veut pas s'écarter des tendances normales de son contexte social. Ces croyances et ces désirs influencent sa conduite. Nous présentons ainsi une synthèse de son EAC et notre positionnement.

8.10.2 Synthèse de l'EAC avec Rayan et positionnement

Rayan est un apprenant qui manifeste une conformité entre son vestimentaire et ses propos. Autrement dit, il a manifesté un refus pour le visionnement de l'épisode 3383 de la saison 14 de la série « *Plus belle la vie* ». En partant de ses connaissances incorporées de son environnement social et culturel, il manifeste un comportement

défavorable. Il veut dire implicitement que les scènes qu'il vient de voir ne sont pas convenables à son contexte religieux et sociétal.

Les dichotomies qu'il vient d'exprimer comme « inapproprié/approprié » et « respectueux/irrespectueux » sont révélatrices de son rejet et de son actualisation de ces schèmes déjà existants dans sa personnalité. Se conformer est contagieux. Les normes sociales pratiquées par ses camarades de classe fournissent des comportements précis, mais implicites sur la façon dont les autres apprenants devraient se comporter. Rayan a manifesté un conformisme social qui lui a permis de se comporter comme les autres apprenants. Lorsque plus de personnes s'engagent dans un comportement particulier, les autres se sentent davantage poussés à suivre. Nous présentons un récapitulatif de cet EAC dans le tableau de l'annexe 75. Nous continuons notre analyse avec l'apprenante Sophia dans ce qui suit.

8.11 ANALYSE DE LA PRODUCTION DE SOPHIA

Dans sa production écrite (voir annexe 36), Sophia donne son point de vue en tant que musulmane pour qualifier l'épisode d'inapproprié. Sa subjectivité est visible dans sa production écrite. L'apprenante s'exprime à de nombreuses reprises comme « *mon point de vue ...* » ; « *je trouve que c'est...* » ; « *cela touche notre religion* ». Ce qui confirme son point de vue. Son comportement défavorable se manifeste par le refus de la diffusion de l'épisode au sein de l'école comme elle a écrit : « *c'est inapproprié de diffuser un épisode plein de scènes...* ». Elle qualifie les scènes par deux adjectifs « *hardis* » et « *atroces* ». Ces adjectifs se réfèrent à plus que les normes habituelles applicables au contexte de l'apprenante. Autrement dit, elle veut dire que l'épisode ne respecte pas les convenances de son contexte, notamment ses pairs en tant qu'adolescente. Il s'agit ici d'une intimidation pour elle de voir ce genre de scènes. Elle a même mentionné l'aspect religieux pour parler du caractère indécent de la série. Elle donne des justifications qui sont en conformité avec son environnement social et culturel d'origine. Elle exprime un sentiment de manque de respect envers elle, le fait d'avoir exposé ces scènes devant elle et ses camarades. Cette attitude lui a permis de prendre une distanciation dans ses propos. Nous présentons ce résultat de la production de Sophia dans le diagramme ci-dessous :

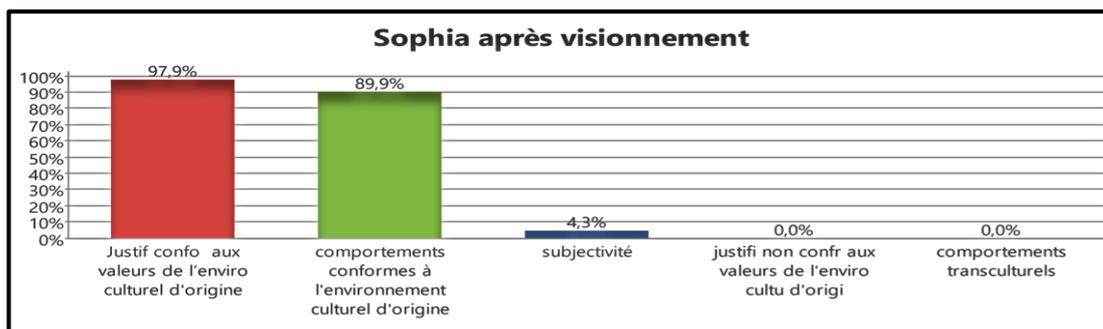


Figure 35: Le diagramme de la production de Sophia après visionnement

Ce diagramme représente le résultat des pourcentages relatifs aux comportements manifestés dans la production de Sophia après le visionnement de l'épisode en question (Plus belle la vie, la saison 14 de l'épisode 3383). Nous constatons que le taux des comportements, qui sont conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine, est trop élevé de 89.9%. En parallèle, les justifications qui sont compatibles aux valeurs de l'environnement culturel d'origine sont de 97.9%. Nous remarquons aussi que la production de l'apprenante, comme mentionnée ci-dessus, est de 4,3%. Le taux des comportements transculturels était de 0%. On peut en conclure que le poids des attracteurs dans l'expérience a été fort. Nous nous penchons à l'analyse de l'EAC avec Sophia.

8.11.1 Analyse de l'EAC avec Sophia

L'apprenante Sophia a déterminé dès le départ son cadre de personnalité en se présentant comme musulmane. Dans son EAC (voir annexe 37), elle a manifesté un comportement défavorable envers l'épisode. Les adjectifs « *hardis* » et « *atroces* » peuvent être interprétés comme des référents qui vont au-delà des normes de l'apprenante. Les scènes observées manquent en quelque sorte de respect à l'élève, elle verbalise dans ce sens « *D'accord, mon point de vue, c'est que c'est que euh ! il n'y a pas de respect pour avancer des évènements, des évènements comme ça, c'est pas, c'est pas bien.* ». D'un autre côté, l'apprenante a manifesté un comportement favorable

envers les acteurs de la série. Elle verbalise « *j'ai aimé les acteurs, surtout comment ils jouent leurs rôles.* ». En suivant ces désirs et ses objectifs, elle a manifesté aussi un attrait vers la langue française en la qualifiant d'« *amusante* » et de « *facile* » à apprendre. Ce changement de comportement nous permet de suggérer que l'apprenante a un engagement basé sur son intérêt et sa volonté d'apprendre la langue cible. Son engagement se manifeste d'une certaine façon comme un choix délibéré.

8.11.2 Synthèse de l'EAC avec Sophia et positionnement

L'apprenante Sophia fait preuve d'une conformité à ses pairs. Elle a tendance à modifier ses croyances et son comportement pour s'adapter au comportement d'autrui, afin d'éviter les critiques et l'isolement du groupe. Ce conformisme (jugement perceptif) affecte ainsi la tendance des apprenants à accepter et à s'adapter aux perceptions, aux croyances et aux comportements des autres. Les apparences de l'apprenante sont conformes aux normes de son environnement social et culturel d'origine. Elle évoque les convenances religieuses de son milieu culturel original. Sophia a fait preuve de comportement défavorable pour toute ouverture envers l'autre. Ses connaissances intégrées ne provoquent aucun changement anticipé. Ses justifications mettent en évidence la présence de puissants attracteurs. Elle reflète ses expériences antérieures et l'influence d'un contexte familial. Ces pensées sont ancrées de son histoire et de son vécu au quotidien. L'atrocité verbalisée par l'apprenante est justifiée par la force des attracteurs dans le nouveau contexte qu'elle affronte. Sophia a aussi manifesté un comportement différent du précédent, c'est qu'elle a montré une certaine flexibilité envers l'apprentissage de la langue cible. Nous expliquons ce genre de comportement selon l'engagement de l'apprenante de poursuivre ses études en langue additionnelle. Ce type de comportement n'est pas optimal pour une ouverture sur l'autre. Nous nous penchons à faire une synthèse générale des entretiens d'autoconfrontation des collégiens concernant le visionnement de l'épisode 3383, « Plus belle la vie », de la saison 14.

SYNTHÈSE ET POSITIONNEMENT APRÈS LE 1^{ER} VISIONNEMENT DE L'ÉPISODE S14E3383

Pour expliquer les entretiens d'autoconfrontation avec les apprenants, nous examinons la TSD, en particulier la théorie des attracteurs. Lorsque le sujet choisit une activité, il attaque, selon ce qu'il perçoit dans le milieu, l'attracteur qui lui paraît le plus fort. La force de l'attracteur est une combinaison de plusieurs facteurs : la prégnance, le coût et la valeur. La prégnance est la capacité de l'attracteur à s'imposer à l'attention de l'individu. Elle dépend de la pression sociale et psychologique pour focaliser l'attention sur l'attracteur. Le coût de l'attracteur est la quantité d'efforts que l'individu prévoit de déployer pour accomplir l'activité correspondante à l'attracteur en question. La valeur est le gain (ou la non-perte) que la personne espère obtenir si elle effectue l'activité suggérée par l'attracteur. (Exemple ici donner une bonne image de soi devant les camarades, ou éviter un événement désagréable, la valeur renforce ainsi à l'investissement).

Les attracteurs orientent les pensées et les comportements vers une activité spécifique. Ces attracteurs sont généralement identifiés instantanément par les membres qui appartiennent à un environnement culturel donné, qui se comportent alors en conséquence. Les attracteurs sont une notion différente des stimuli. Dans le cadre de ce qui nous intéresse ici, le terme « environnement » se réfère à « *ce rapport dialectique entre le milieu tel que nous le rencontrons et l'activité humaine qui s'y manifeste. En envisageant la relation de l'homme à l'espace comme un lieu socialement produit, où les conduites peuvent s'analyser de manière tangible* » (Fischer, 2011, p. 22), qu'il soit matériel ou idéal. C'est le monde perçu par l'individu, à sa manière subjective, au moyen de son système sensoriel et de son expérience de vie. L'environnement immédiat est la partie de l'environnement qui est perçu directement à un moment donné, qui est « présente ». Pour ce faire, l'analyse du corpus des apprenants concernant le visionnement du premier épisode S14E3383 nous a fourni plusieurs informations sur les comportements des interviewés. Les entretiens d'autoconfrontation nous ont permis de déterminer que certains apprenants ont manifesté des comportements favorables à l'égard de l'épisode notamment les scènes regardées, d'autres ont eu des réactions et des comportements de désapprobation.

Dans notre étude, nous pouvons constater que les participants décrivent où peuvent se justifier par le discours. Celui-ci ne couvre pas le détail de ce qui est observé. Il existe une compétition continue entre les attracteurs, lorsqu'un individu se prépare à commencer une nouvelle tâche, il a tendance à une nouvelle évaluation. Au cours de l'action, le sujet est, par ailleurs, attentif à son environnement périphérique. Ce qui lui permet de détecter les changements de l'environnement (comme le passage d'une tâche qui consiste à faire une suite de la nouvelle à une autre tâche qui consiste à regarder une série et produire un résumé de l'épisode). Il s'agit pour l'apprenant d'exploiter continuellement au maximum ses ressources internes et externes disponibles en termes d'attention et d'action. En effet, la simple présence d'autres attracteurs complique le choix. Il faut également prendre en compte le fait que cette action se déroule également au sein de systèmes sociaux, qui impliquent une interprétation culturelle. En tant que grille de lecture (voir annexe 58), et le décodage de la réalité, les représentations produisent l'anticipation des actes et des comportements (celles des apprenants et ceux des autres). Elles permettent de les justifier par rapport aux normes sociales et de les intégrer. Les déterminants des comportements de ces adolescents peuvent être classés en trois groupes principaux liés à l'environnement, aux compétences et connaissances, et à l'idéation.

En termes d'environnement, certains d'eux ont réagi négativement en parlant des scènes visualisées. Ils se réfèrent à leur environnement social et culturel, par exemple l'apprenant Badr, qui a évoqué le terme d'homosexualité, pour mettre en évidence un comportement défavorable. Ses propos sont en contradiction avec l'environnement culturel d'origine, ce qui explique que l'intensité des attracteurs est forte. L'apprenante Hadil a eu un discours qui fait référence à son appartenance ethnique, sociale et culturelle. Elle a manifesté le refus de voir ce genre des scènes dans un contexte familial, ses apparences sont conformes à l'environnement culturel d'origine. Les orientations de l'apprenante sont façonnées par l'environnement culturel d'origine. Son discours fait référence à ses valeurs et ses normes. Quant à Aya, son discours sur les scènes regardées a été fort et manifeste un comportement de désapprobation. Elle a évoqué aussi que les scènes vues ne sont pas convenables pour son entourage. Son jugement défavorable l'a amené à ajouter que les scènes sont invisibles dans un cadre familial. Elle a justifié ses comportements en s'appuyant sur

son environnement culturel d'origine, ses apparences sont en contradiction avec ses propos. Son vestimentaire est non conforme à son environnement culturel d'origine. Aya est influencée par son contexte familial. Nous remarquons aussi que l'intensité des attracteurs est forte. Soufiane a manifesté une pensée et une conduite à travers son discours. Il considère que les scènes sont en contradiction avec ses coutumes et les mœurs de son environnement social et culturel. Sa réaction envers ces scènes, des situations et des événements, vus lors du visionnement, fonctionnent en harmonie avec sa conscience et son environnement culturel d'origine. Cet apprenant est en contradiction avec ses propos. Il a manifesté une réserve à voir l'épisode, l'apprenant Soufiane manifeste un comportement de réprobation parce qu'il le justifie par le fait que les scènes regardées sont en opposition avec ses valeurs et ses coutumes de son environnement culturel d'origine. Le discours interne avec la participante Malak montre un refus pour le visionnement, elle se réfère à son contexte social, culturel, voire familial. Ses réactions correspondent aux normes religieuses. Sa subjectivité qui domine son discours reflète son attachement à son environnement familial, et d'un autre côté, elle manifeste ouvertement son opposition à voir l'épisode. Son attachement à son environnement social et culturel d'origine lui confie de manifester un comportement de désapprobation. Mohamed Amine a fait preuve de désapprobation à l'égard des scènes observées. Il se réfère à ses valeurs et aux normes sociales pour donner des justifications cohérentes avec son environnement culturel originel ses propos reflètent ses prises de position historiques, sociales, culturelles et morales. La justification de Neama avait une signification différente lorsqu'elle a dit que les scènes présentées étaient inappropriées pour sa religion ou sa famille. Bien qu'elle approuve le visionnement de la série, Neama semble en contradiction avec ses propos. Elle subit l'influence de son environnement culturel d'origine. Son attitude à l'égard du visionnement de la série est défavorable. La conduite de Neama tend à être basée sur l'environnement et ses attracteurs, sa réponse à ce qui l'interpelle se limite à sa réaction émotionnelle. Ouijdane reflète son comportement désapprobateur par ses gestes qui émergent de son identité et du contexte dans lequel elle évolue. Rayan tire profit de sa connaissance intégrée de son milieu social et culturel et affiche un comportement défavorable. Il démontre un conformisme social qui lui a permis de se comporter comme les autres élèves. Badr a exprimé son rejet de ce genre de visualisation que

cela lui semble inapproprié dans la mesure où il manifeste un comportement dégradant. Ce qui paraît en contradiction avec ses propos. Hadil se comporte avec désapprobation, elle évoque implicitement le sujet des relations amoureuses qui demeure un sujet tabou au Maroc. D'autres, comme l'apprenant Riad avait des justifications compatibles avec son environnement culturel et social pour exprimer un comportement favorable pour ce qu'il vient de voir dans l'épisode. Il exprime une attitude positive envers ces mauvaises scènes parce qu'il semble investi dans son apprentissage. Son apparence varie entre son environnement culturel originel et celui de l'autre environnement culturel au cours de notre expérience.

En ce qui concerne les compétences et les connaissances des apprenants, Hadil a manifesté des comportements transculturels, à travers l'utilisation du *translanguaging* pour montrer spontanément son assentiment. Elle aime le français, mais ne veut pas s'ouvrir aux autres, donc cela semble contredire ses propos. Une telle posture n'est pas optimale pour une ouverture opposée. Son comportement défavorable s'explique par la présence d'un fort attracteur à ce qu'elle a vu dans l'épisode. Quant à Soufiane, il a exprimé son consentement à un enseignement en langue additionnelle. De toute évidence, Riad est ouvert aux autres et parle bien d'autres langues. Nous pouvons avancer qu'il vient d'une famille aisée et qu'il a un parcours culturel et social différent. Il se comporte parfaitement pour s'ouvrir aux autres. Pour Mohammed Amin, le recours à la traduction découle d'un comportement transculturel qui se produit au niveau de sa pensée. Il a dit que cela avait une relation négative avec son environnement, en particulier sa nature religieuse. Quant à Ouijdane, sa perception de cet épisode s'inspire de ces croyances et prédit ce qu'elle suppose être la bonne marche à suivre pour elle. Sophia se présente comme musulmane. Elle a fait preuve d'une certaine souplesse dans l'apprentissage de la langue cible. Ce type de comportement s'explique par le désir de l'apprenante de poursuivre sa scolarisation en langue additionnelle. Cela pourrait être insuffisant pour une telle ouverture à autrui.

Sur le plan idéationnel, Badr a eu une attitude explicite qui tend à refléter des expériences et des croyances conscientes. Ses idées se fondent sur son discours et semblent idiosyncrasiques. L'apprenante Hadil ajoute que cet épisode aura un impact sur les adolescents, c'est-à-dire que ces scènes auront un impact négatif sur

l'adolescent dans son ensemble. Hadil a parlé de la gravité de ce type d'épisode, dont elle pense qu'il peut encourager les relations amoureuses entre jeunes adolescents. Elle a établi la similarité entre les relations amoureuses évoquées dans l'épisode et leur environnement culturel original. Quant à l'apprenante Aya, elle sait que d'autres contextes au Maroc ont accès à de telles séries. Elle justifie ses réponses en disant qu'ils ont une mentalité francophone ou même une éducation occidentale. Aya recourait au *translanguaging* pour évoquer une certaine pensée qui lui était propre et inconsciente sur l'éducation. Elle pense que regarder un tel épisode peut conduire les apprenants à avoir une éducation occidentale. Sa très haute subjectivité est caractérisée par une intention délibérée et repose sur sa personnalité. Soufiane semble avoir une certaine prise de conscience de ces activités. Il est aussi possible que cela interrompe ou contredise l'activité en cours, car l'attracteur est très puissant. Il précise habituellement le comportement, il ne contrôle que des aspects partiels, soit le discours ou l'action. L'apprenante Malak avait des idées controversées et a souligné l'influence négative des scènes présentées dans ce genre de série, particulièrement sur le comportement des adolescents. Elle fait valoir que cette influence serait sur leur façon de s'habiller, sur leur coiffure et même sur l'imitation des gestes perçus pour justifier son refus. Elle parle de ses valeurs, de ses normes sociales. Mohamed Amine s'est servi du *translanguaging*, il souhaite transmettre sa pensée incarnée dans son environnement social et culturel à travers son discours. D'une certaine manière, il met en pratique ses idées et ses valeurs. Quelques apprenantes ont manifesté un comportement de réprobation du fait que la série télévisée ne respecte pas les convenances et les normes, que ce soit d'ordre religieux ou familial. Elles ont manifesté des émotions fortes. Le contenu de ces scènes va à l'encontre des principes moraux du contexte où ils évoluent. Le recours au *translanguaging* dans leurs productions est interprété comme déficience en leur compétence langagière en langue additionnelle, car ils demandent parfois la traduction au chercheur de certains termes qu'ils n'arrivent pas à comprendre. Le discours est révélateur d'un transculturing qui se manifeste au niveau de leurs pensées. D'entre eux ont manifesté des émotions comme sorte d'évitement intentionnel du fait que ces scènes vont à l'encontre des principes moraux de leur contexte familial, voire sociétal. En d'autres termes, le recours au *translanguaging* nous conduit à parler aussi de son parallélisme le

transculturing, autrement dit, les actions émergentes de leurs identités et du contexte dans lequel ils évoluent. Les actions sont régies par l'influence d'ordre moral, culturel et social. Ils ont besoin de reconditionner leur agentivité, car les identités sont mondialisées, changeantes et dynamiques.

Enfin, certains de ces apprenants commencent par une connaissance intégrée de leur milieu social et culturel. Un reconditionnement de leur agentivité leur permet de prendre du recul. Chacun est soumis à des influences culturelles différentes qui exercent leurs effets principaux dans les étapes successives de développement. À cet égard, nous voulons signaler que nous avons affronté des contraintes liées à notre expérimentation. L'apprenante Aya nous a causé beaucoup de problèmes après avoir entamé notre premier visionnement. Elle a téléchargé le premier épisode et l'a vu avec sa mère à la maison. Le deuxième rendez-vous avec les apprenants, sa mère avec d'autres parents est venue au collège pour réclamer l'arrêt de notre expérimentation. Même si nous avons eu l'accord des parents avant de commencer notre expérience, nous leur avons expliqué que cette expérimentation s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale en présence du directeur du collège. Après cet incident, nous avons eu l'autorisation de continuer notre expérimentation. À la lumière de ces conséquences, nous estimons que notre étude pourrait en fournir un meilleur éclairage. La capacité et la volonté d'un individu d'adopter et de maintenir des comportements positifs sont souvent affectées par un certain nombre de facteurs qui rendent le changement facile ou difficile. Les individus ont un certain nombre de raisons d'adopter ou de résister à un changement de comportement. Ces obstacles ou facilitateurs sont appelés « *déterminants* » du comportement. C'est en quelque sorte un processus de gain ou de perte pour les apprenants. Les résultats montrent que certaines réactions mènent à un comportement montrant un effet d'attraction et d'autres mènent à un comportement montrant un effet de répulsion. À première vue, l'effet d'attraction semble être un phénomène fiable et omniprésent, mais un examen plus approfondi révèle une histoire beaucoup plus complexe. D'autre part, sa manifestation paraît varier énormément d'un individu à l'autre, et est fortement sensible au changement. Les différences observées entre les comportements qui sont conformes à l'environnement culturel d'origine et ceux de l'environnement culturel d'autrui ont

des implications considérables. Nous avons récapitulé ce résultat selon leurs réactions, que ce soit positifs ou négatifs envers le visionnement de la série :

Réaction négative au visionnement de la série	Réaction positive au visionnement de la série
<ul style="list-style-type: none"> - Badr - Hadil - Aya - Mohamed Amine - Malak - Oujidane - Sophia - Rayan - Neama 	<ul style="list-style-type: none"> - Soufiane - Riad

La notion d'attracteurs est intrinsèquement paradoxale si l'on considère leur statut de concept théorique du point de vue de la psychologie. Pourtant, comme un témoignage de l'omniprésence des processus d'équilibrage, l'état attracteur pour l'utilisation de l'expression. L'attracteur est supposé « attirer » les processus actuels vers un état d'équilibre quelque part dans le futur, mais il n'existe aucun équivalent conceptuel dans le passé immédiat de la trajectoire. Certaines parties du répertoire déjà traversé pourraient agir comme un « repoussoir » (c'est-à-dire la contrepartie négative de l'attracteur dans le passé). Il peut s'agir d'une période dans le développement d'un système qui repousse le système dynamique « loin » de ses conditions traversées.

Nous soulignons que les participants, dans cette étude, représentent le produit de leur habitus, autrement dit, ils reflètent en quelque sorte les schèmes de perception et d'action incorporés durant leur socialisation. Ils représentent les caractéristiques sociales et culturelles de leur environnement culturel d'origine, leurs pratiques culturelles résultent en grande partie d'une socialisation précoce. L'approche socioconstructiviste avance que le développement cognitif de l'individu se fait dans l'interaction avec les autres participants avec lesquels se met en place un partage de connaissances et de cultures (Vygotsky, 1997). Une autre hypothèse, qui plaide en

faveur d'un changement des pratiques culturelles au cours de la socialisation ultérieure s'ils sont en contact avec d'autres environnements culturels différents. De ce point de vue, les normes sont liées à un groupe spécifique et exercent leur influence parce que ce groupe spécifique est pertinent du point de vue comportemental. La recherche expérimentale a soutenu cette affirmation, généralement par le biais de manipulations de normes ou de stéréotypes de groupe qui ont un impact sur les réponses attitudeles et comportementales des participants.

Pour expliquer et prédire le comportement de communication qui se produit dans les petits groupes culturellement homogènes. Nous pouvons avancer aussi que malgré la diversité culturelle et linguistique manifestée chez les participants que ce soit au niveau ethnique, socioculturel ou bien au niveau du statut socioéconomique, les apprenants ont témoigné des actions qui nous semblent identiques. Cela nous amène à prendre en compte correctement du substrat psychologique ou individuel des pratiques sociales. Ces apprenants ont vécu uniquement dans des environnements culturels marocains. Ils ne les ont pas amenés à adopter des comportements différents de ceux que permettent les normes et les valeurs de leur environnement. Dans l'approche des systèmes dynamiques (ASD) du comportement adaptatif et de la cognition, les interviewés et leur environnement sont considérés comme des systèmes dynamiques étroitement couplés. Nous considérons que les systèmes nerveux, les corps et leur environnement jouent un rôle complémentaire dans la production d'une vaste gamme de comportements adaptatifs. L'adaptabilité comportementale, à un niveau fonctionnel, peut être concrétisée par la rétroaction pour moduler dynamiquement leur propre attitude au fil du temps. De plus, l'exposition des participants à d'autres environnements culturels différents, y compris les individus d'un environnement culturel de la langue cible, que ce soit virtuel ou en contact direct, peut être bienfaisante pour eux à adopter une posture d'ouverture sur autrui. Les apprenants doivent être encouragés à adopter des stratégies pour éliminer les obstacles socioculturels et se familiariser avec l'apprentissage interculturel notamment les comportements transculturels (le *transculturing*). D'une manière très générale, le terme « *transculturing* » peut être utilisé pour décrire des phénomènes qui transcendent les frontières culturelles, dans le sens où ils sont communs à divers groupes humains. Nous soulignons aussi que l'absence de non-Marocains parmi les interviewés ne

permet pas de vrais échanges, car le seul point de vue marocain est avancé. Le *transculturating* peut être utilisé pour délimiter des phénomènes qui sont situés entre des milieux culturels séparés par des frontières linguistiques, religieuses, normatives ou autres. Il se concentre sur les milieux et les agents qui agissent comme des liens entre les différentes sphères culturelles.

Nous nous attardons à présenter dans le chapitre 9 une analyse des entretiens d'autoconfrontation après avoir effectué le visionnement de l'épisode E3334 de la saison 14.

CHAPITRE 9 : ANALYSE DES EAC APRÈS LE 2^{ÈME} VISIONNEMENT DE LA SÉRIE « PLUS BELLE LA VIE » ; S14E3334

INTRODUCTION

Dans le présent chapitre, nous continuons notre analyse des entretiens d'autoconfrontation, mais cette fois-ci après le visionnement de l'épisode E3334 de la saison 14. Nous tenons à souligner, dans le cadre de notre expérience, que le nombre de personnes interrogées n'est plus que de quatre. La plupart des collégiens ont pris part à l'Olympiade mathématique, il y a eu une pause avec eux pendant cette période. De plus, comme nous l'avons indiqué (cf. §. 6.2.2) concernant la pandémie du COVID19, notre étude a été impactée dans la mesure où nous souhaitons avoir un échantillon représentatif de notre corpus. Nous voulons aussi signaler que les participants dont les pseudonymes Safae, Salma, Saad1 et Maha ont participé dans le deuxième visionnement. Nous croyons que cela pourrait être utile à notre étude dans la mesure où nous pouvons voir les autres réactions des autres participants. Nous récapitulons le déroulement des entretiens dans le tableau ci-dessous. :

Tableau 8: Tableau récapitulatif des EAC après le deuxième visionnement

Interviewés (Pseudonymes)	Sexe	Âge	Durée	Lieu	Déroulement de l'entretien
Saad 1	M	12ans	00 :01 :43	Salle de classe	Après le cours du français
Safae	F	13ans	00 :00 :39	Salle de classe	Après le cours du français
Salma	F	13ans	00 : 01 :38	Salle de classe	Après le cours du français
Maha	F	14ans	00 :01 :47	Salle de classe	Après le cours du français

Au cours de ce chapitre, nous analysons notre corpus en deux phases. Dans un premier temps, nous présentons un examen des productions langagières des apprenants après le deuxième visionnement. Dans un deuxième temps, nous traitons chaque EAC

pour donner leurs réactions, leurs commentaires, et exprimer leurs émotions envers leurs réalisations. Le choix méthodologique consiste à une analyse de contenu.

9.1 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE SAFAE

L'apprenante Safae a manifesté dans sa production (voir annexe 38) un état épistémique. Elle a l'intention de montrer un comportement favorable envers l'autre. L'épisode décrit des scènes qui s'inspirent du vécu social du sud de la France, ce milieu paraît pour elle semblable à celui des Marocains. Elle s'est focalisée notamment sur les relations amoureuses qui lient les personnages de cette série pour nous parler de son environnement socioculturel. Elle a rappelé que ces relations existent aussi dans le contexte marocain, mais qu'elles prennent un cadre sacré si elles s'effectuent dans le cadre d'une union entre deux individus. Elle a implicitement fait référence au comportement sexuel en tant que liaison entre les deux genres. En d'autres termes, elle fait preuve de désapprobation dans le but de refuser complètement tout rapport entre les sujets du même genre. Elle insiste sur le mariage et lui attribue un qualificatif d'amélioration, celui de « sacré ». Nous récapitulons le résultat de cette production dans la figure ci-dessous :

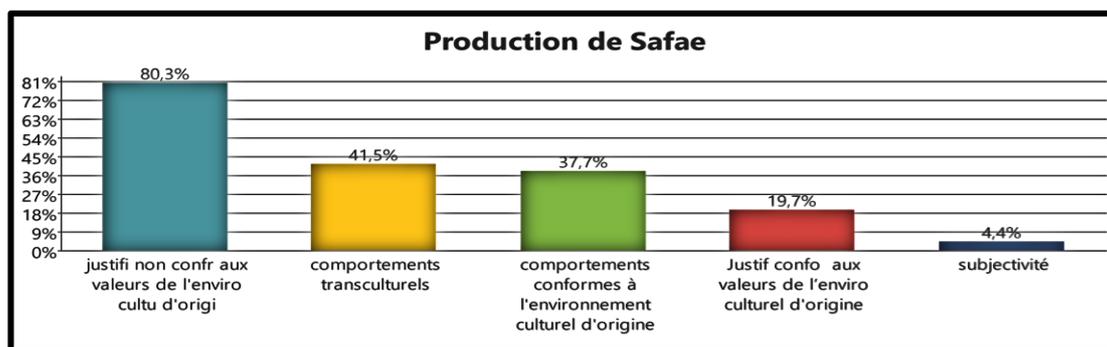


Figure 36:Le diagramme de la production de Safae après visionnement

Le diagramme représente le résultat des pourcentages relatifs aux comportements manifestés dans la production de Safae après le visionnement de l'épisode en question (Plus belle la vie, S14E3334). Le taux le plus élevé est celui des justifications qui ne sont pas en conformité avec les coutumes de l'environnement

culturel de la participante, il est de 80,3%. En parallèle, l'apprenante a manifesté des comportements transculturels de l'ordre de 41,5 %. Par contre, elle a révélé des comportements qui sont conformes à l'environnement culturel en question de 37,7 %, ce qui montre que le taux des justifications qui sont conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine est normal de 19,7 %. Nous remarquons également que sa subjectivité était aussi faible de 4,4 %. Nous voyons généralement ce que l'EAC nous apporte en termes de réactions de cette collégiale.

9.1.1 L'analyse de l'EAC avec Safae

L'apprenante Safae a montré un petit rire discret dès le début de l'entretien (en annexe 39) en répondant à notre question qui porte sur ce qu'elle pense de l'épisode visionné. Elle se rappelle en quelque sorte ce qu'elle aperçoit. Sa perception des scènes lui a permis de manifester un comportement défavorable envers les valeurs d'autrui. Elle a qualifié les Français par les « *non fidèles* » pour parler des relations amoureuses qu'elle vient de voir entre les couples de l'épisode. Elle a avancé que « *les Français ne sont pas fidèles comme les Marocains* ». Elle n'a pas voulu répliquer à la dernière question qui porte sur le fait que certains Marocains ont aussi des rapports sexuels illégaux. Cette participante a eu recours à l'évitement attentionnel (cf. §. 2.1.1), elle répond avec son émotion et transmet ce qu'elle ressent à travers le langage émotionnel. Elle a fait preuve d'embarras et de honte en raison de sa timidité. Un tel comportement rend impossible l'expression ouverte des réactions aux questions posées. Nous nous concentrons sur la récapitulation de leur EAC et expliquons notre positionnement dans ce qui suit.

9.1.2 Synthèse de l'EAC avec Safae et positionnement

Safae, une participante réservée au collège, s'habille en fonction de son milieu socio-culturel d'origine. Cependant, il est intéressant de noter que ses paroles sont en contradiction avec ses propos lors de l'autoconfrontation. Elle a adopté un comportement transculturel en affirmant la similarité entre les deux contextes dans sa production. En revanche, elle a démontré un comportement négatif en abordant les

relations amoureuses des couples présents dans l'épisode qu'elle a visionné. Elle a essayé de comparer son environnement culturel avec celui des autres pour mettre en évidence les différences. Cette situation peut s'expliquer par la présence d'éléments attractifs tels que les relations amoureuses, le devoir de fidélité et l'homosexualité, abordés par Safae. Les résultats sont résumés dans le tableau en annexe 66.

9.2 LA PRODUCTION ÉCRITE DE SALMA

Dans sa production écrite (voir annexe 40), Salma a donné lieu à un état épistémique pour révéler ce qu'elle pense de l'épisode en rendant un jugement défavorable à l'égard des séries françaises en général. Elle a qualifié les scènes visualisées par une expression péjorative « *n'ont pas de valeurs* », en donnant le prétexte qu'elles se caractérisent par la succession d'événements. Elle s'est appuyée sur ses justifications de son environnement culturel d'origine. Ensuite, elle a essayé de comprendre, à travers le contexte social de l'épisode, que la situation inappropriée pour un homme qui peut se trouver seul avec une autre femme. Autrement dit, elle a mis en évidence un état épistémique qui se rapporte à ses croyances en avançant « *je crois que l'homme peut rester avec une autre femme sans qu'elle soit sa femme* ». Elle essaie en quelque sorte de prédire le comportement d'autrui en s'appuyant sur ses valeurs, ses normes religieuses et son environnement culturel et social. Ses justifications sont conformes à son environnement culturel et social. Nous représentons ce résultat dans le diagramme suivant :

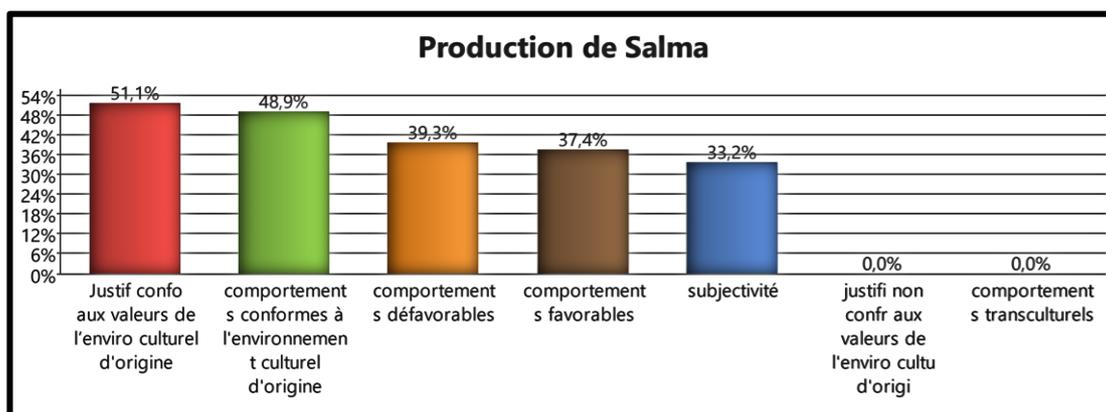


Figure 37: Le diagramme de la production de Salma après visionnement

Ce diagramme montre les diverses valeurs exprimées dans la production de Salma. Ce sont des comportements compatibles avec le milieu culturel d'origine de 48,9 %. De même, les justifications de cette collégienne demeurent conformes aux valeurs du milieu culturel d'origine. Elles sont d'une valeur de 51,1 %. Le taux de comportement défavorable est plus élevé que le taux de comportement favorable de 39,3 %, par rapport à 37,4 % pour l'autre. Son caractère subjectif dans sa production représente 33,2 %. L'intérêt de ces données consiste à montrer le poids des attracteurs forts en relation permanente avec l'environnement dans lequel cet apprenant peut évoluer. Nous verrons ce que l'EAC nous révélera au sujet de ces déclarations dans la présente section.

9.2.1 L'analyse de l'EAC avec Salma

L'EAC avec Salma a révélé de l'information au sujet de la diffusion de l'épisode E3334 de la saison 14 (voir l'annexe 41). Salma a fait part d'un jugement négatif en rapport avec sa perception. Celle-ci est une dimension très importante de la compréhension sociale par laquelle elle a accordé son état épistémique en verbalisant « *ce n'est pas bien de voir que l'homme aura deux femmes sans avoir respecté sa femme, euh ! Sa femme, sa première femme hors la loi.* ». Salma adopte le point de vue d'autrui et tente de simuler ses propres états mentaux. Elle tente de démontrer que l'homme ne peut être dans une relation avec deux autres femmes sans la permission de son épouse. Conformément à ses croyances religieuses, elle a décrypté cet

environnement en identifiant les indices sociaux présents. Ce qu'elle vient de voir est inhabituel dans son milieu socioculturel. Elle a donné du sens à son action en affirmant verbalement que les femmes marocaines sont fidèles aussi longtemps qu'elles ont leurs droits. D'un autre côté, les Françaises sont infidèles malgré leurs droits. Nous présentons une synthèse de l'EAC avec Salma et nous expliquons notre positionnement dans la section suivante.

9.2.2 Synthèse de l'EAC avec Salma et positionnement

Salma s'habille selon les normes culturelles et sociales de son environnement et relie ses croyances et valeurs sociales à sa compréhension de la réalité. En raison de son expérience religieuse et sociale, elle a présenté des comportements défavorables et justifie ces comportements en fonction des normes et valeurs de son milieu d'origine. Elle évoque des expériences passées et l'influence de sa famille et des normes sociales. Elles soulignent la présence de puissants attracteurs susceptibles de constituer des normes religieuses, le devoir de fidélité. Elles portent sur les expériences passées et l'influence du contexte familial et des normes sociales. Nous récapitulons ce résultat dans le tableau en annexe 77. Nous nous attardons à entamer une analyse de la production de Saad 1 dans ce qui suit.

9.3 LA PRODUCTION ÉCRITE DE SAAD (1)

Le participant Saad (1) a mis en évidence des informations très intéressantes dans ses écrits (voir annexe 42). Il nous a informés de ce qu'il pense de l'épisode visualisé. Il a comparé son milieu socioculturel en parlant du Maroc et d'un autre environnement français. Il a dit que les Français apparaissent sérieux et aiment travailler. Il veut souligner l'importance du travail par rapport aux Français. Il essaie d'expliquer son point de vue selon lequel les Marocains n'ont pas vraiment envie de travailler. Il a émis ses propres jugements de valeur. Il met en œuvre ces différences en matière du moral et les relie aux différences d'ordre physique. Il dit que les hommes français se comparent aux femmes parce qu'ils possèdent de longs cheveux et portent des bijoux. Il ajoute que les femmes se comportent différemment des Marocains. Il

termine la comparaison par le fait que les Marocains boivent beaucoup d'alcool, tandis que les Français prennent soin de leur santé. Autrement dit, les Français boivent avec modération. Il a également souligné que l'alcool est interdit au Maroc. Cela signifie que tant le Français que le Marocain qui boivent de l'alcool entendent dire qu'ils commettent quelque chose d'interdit dans son contexte social. Nous présentons ce résultat dans le diagramme ci-dessous :

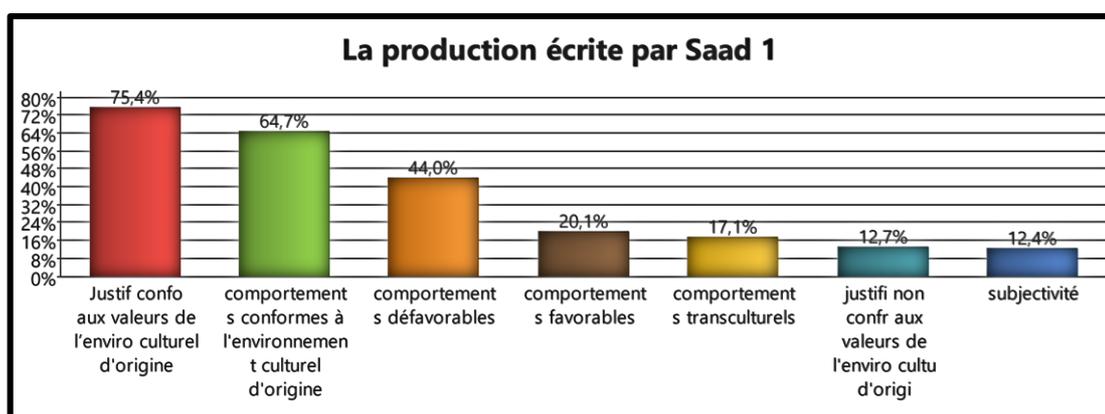


Figure 38: Le diagramme de la production de Saad 1 après visionnement

Les résultats obtenus dans ce diagramme révèlent que l'apprenant Saad 1 avait des comportements qui correspondent au milieu culturel d'origine de 64,7 %. De plus, sa justification qui apparaissait compatible avec les valeurs de son environnement culturel d'origine était très élevée à 75,4 % et affichait une subjectivité moyenne de 12,4 %. Parallèlement, 12,7% des justifications étaient incompatibles avec les valeurs de son milieu d'origine. Cette personne a également présenté 44 % de comportements défavorables contre seulement 20,1 % de comportements favorables. Nous présentons ensuite une analyse EAC spécifique à ce participant pour connaître sa réaction et son comportement face à ce qu'il vient d'écrire dans sa production écrite.

9.3.1 L'analyse de l'EAC avec Saad (1)

Pendant l'analyse de l'EAC (voir annexe 43), avec l'apprenant Saad (1), celui-ci a attribué des états épistémiques à autrui en disant « *En France, les gens font beaucoup d'anniversaires, des fêtes, ils boivent de l'alcool ...* ». Cela reflète, en

quelque sorte, son point de vue qui se traduit par les événements perçus comme significatifs pour son propre environnement. La diversité culturelle entre ce qu'il perçoit et son contexte culturel d'origine lui permet de faire valoir que la consommation d'alcool est reliée aux festivités. Ce participant a révélé dans sa production qu' « *au Maroc, il n'y a pas d'alcool* ». Ses propos sont en contradiction avec ces justifications, car il avance dans sa production « *l'alcool est interdit au Maroc* », ce qui montre implicitement que l'alcool existe déjà dans son propre environnement. Un autre comportement révèle la connaissance qui résulte de ce qu'il vient de voir, il en rend compte dans ce sens « *ils ont des relations hors, hors du mariage* ». Il compare entre les deux milieux culturels, l'apprenant Saad 1 déclare autrement ce qu'il a écrit dans sa production en verbalisant « *Par contre, au Maroc, les gens sont très sérieux, dont les garçons respectent leurs parents* ».

De même, ses croyances sont fondées sur leurs propres valeurs. Cependant, il a parlé de la question de l'alcool qu'il a déjà mentionné dans sa production écrite. Il ne change pas d'attitude et attribue un état épistémique favorable aux Français. Il avance : " que « *Oui, mais pas comme en France* ». Cela peut être interprété comme un comportement transculturel. Il exprime sa pensée selon laquelle la consommation d'alcool est généralisée chez les Français à la différence du Maroc. Il a eu recours au *translanguaging* en disant « [drari, ostad tajhtarmo l aba? djalhom, kajn fwija djal lxawf] ! la peur ! ». Il fait comprendre qu'il y a du respect pour leurs parents dans son milieu social. D'autre part, ils montrent moins de respect pour leurs parents dans l'autre milieu, celui de la France. Il avance « *les enfants au Maroc ont peur de leurs parents, par contre en France, ils ne respectent pas leurs parents !* ». Ce jugement de valeur reflète la façon dont ce participant juge un comportement moralement mauvais à un autre comportement bon. Saad 1 a mis en évidence une tendance qui découle de son histoire et de son vécu. Tout cela reste généralement inconscient. Nous présentons une synthèse de son EAC avec un positionnement dans ce qui suit.

9.3.2 Synthèse de l'EAC avec Saad 1 et positionnement

L'apprenant Saad 1 est un apprenant réticent. Il a mis en évidence deux environnements culturels différents. Le premier qui se rapporte à ses valeurs et ses

normes sociales, le deuxième est lié à la langue cible et qui représente pour lui l'environnement d'autrui. Mis à part les objectifs de la tâche, son système d'attention est fortement influencé par des facteurs sociaux. Sa perception est le plus souvent accompagnée d'une action orientée selon son profil enthousiaste, comme le cas chez ce participant. La compréhension sociale est aussi responsable de la perception du sens de certains événements vivants. Autrement dit, l'apprenant réagit à tel ou tel événement selon l'importance de celui-ci. Son attention est liée à la signification de ce fait marquant qu'il juge intéressant, l'exemple ici la célébration des fêtes dans un milieu culturel différent. En tant que telle, la perception est étroitement liée à l'intelligence, mais aussi aux croyances, aux valeurs, aux préférences et aux expériences. L'environnement exerce une certaine influence sur le sujet (apprenant) qui peut être motivante ou répulsive. Ses justifications sont en contradiction avec ce qu'il vient de verbaliser dans l'EAC. Sur le plan cognitif, il y a des différences fondamentales entre interagir avec les autres et simplement les observer. L'apprenant Saad 1 a montré ce genre de processus puisqu'il a déjà manifesté du *transculturing*. Ce dernier reste au niveau de la pensée, et ne passe pas dans les comportements. En effet, les principes de la cognition incarnée et située soulignent l'importance du couplage dynamique entre l'individu et son environnement. Nous récapitulons ce résultat dans le tableau en annexe 78.

9.4 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION DE MAHA

La participante Maha a précisé dans sa production écrite (voir annexe 44) l'existence d'une grande différence entre les deux environnements culturels français et marocain. Elle assigne un état épistémique intentionnel pour comprendre un comportement qu'elle juge différent. L'apprenante a utilisé l'adverbe « *tellement* » pour mettre en relief la grande dissemblance entre deux environnements culturels distincts. Elle a clarifié la présence d'une différence dans « *plusieurs choses* ». En d'autres mots, cela fait une grande différence sur le plan social et culturel. Elle a qualifié les scènes de « *sensibles* », pour dire qu'elles sont incompatibles avec ses valeurs et la convenance sociale de son propre environnement. Elle avance ensuite que « *j'ai vu des scènes qui sont sensibles pour nous comme adolescents* » pour montrer

que ces scènes visualisées ne sont pas convenables pour les adolescents. L'apprenante Maha laisse entendre dans sa production une certaine différence dans les vêtements. Elle a précisé que « *les vêtements des Français sont différents des vêtements marocains* ». Son interprétation de ce qu'elle perçoit lui permet de différencier entre les deux environnements culturels. Cette observation faite par l'apprenante dépend de la situation socioculturelle des personnages de la série. Elle met en relation ses valeurs et ses normes sociales avec celles des autres. Nous présentons le résultat de cette production de l'apprenante Maha dans le diagramme suivant :

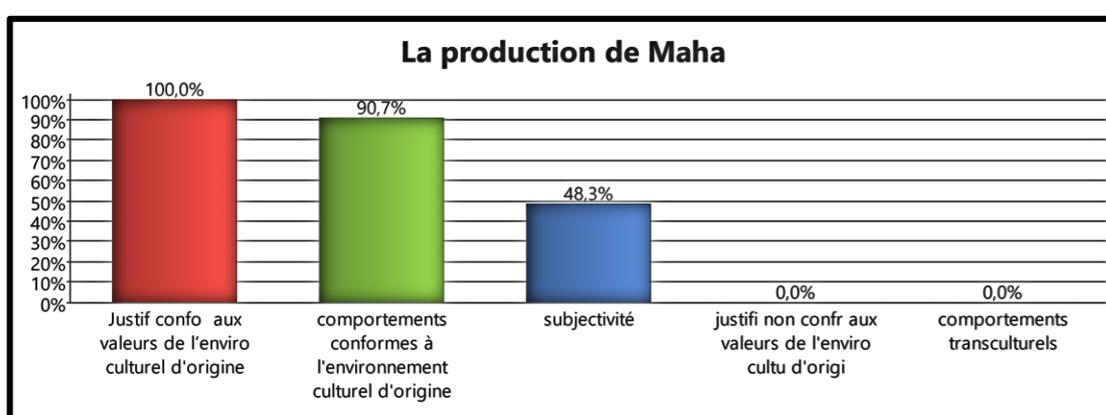


Figure 39: Le diagramme de la production de Maha après visionnement

Les données obtenues révèlent que l'apprenante Maha a manifesté une subjectivité d'un taux de 48.3 %. Elle a aussi manifesté des comportements qui sont conformes à l'environnement culturel et social d'origine de 90.7 %. Nous observons aussi que ses justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine ont été de 100 %. Alors qu'il y a absence de comportements transculturels dans sa production. Nous examinons l'entretien d'auto-confrontation avec Maha pour la confronter avec ce qu'elle vient d'avancer dans sa production.

9.4.1 L'analyse de l'EAC avec Maha

Lors de l'analyse de l'entretien avec l'apprenante Maha (voir annexe 45), elle a montré un comportement favorable envers l'épisode. Elle précise dans ce sens « *on peut dire oui* ». Elle a ensuite attribué un état épistémique à soi-même en parlant des

scènes visualisées de « *sensibles* ». Cela signifie que l'apprenante veut montrer que ces scènes ne sont pas appropriées pour son âge, particulièrement pour ses collègues. C'est une attitude de réprobation de voir ce genre de scène en référence à son contexte social et culturel. La participante a pris le temps de prononcer le mot « *choses* ». Nous avons déjà expliqué l'utilisation de ce terme dans l'entretien (cf.§. 8.8.1), en particulier il est utilisé dans le milieu culturel marocain pour dévier de l'utilisation du terme réel « *indécent* ». Ce terme se rapporte aux convenances sexuelles. Elle s'appuie sur ses croyances pour affirmer son attribution à des états à tous les Marocains pour dire ceci : « *Nous les Marocains, on ne présente pas des scènes sensibles dans nos films.* ». Cela peut être interprété par le fait de se trouver dans un autre environnement social et culturel différent de celui dans lequel elle évolue. Elle a ensuite annoncé une production translangagière « [jaʔni makanʃoufouf bhal du:k lmaʃahid maʔandnaf dajman f lhajat djalna ljawmija] », qui veut dire en français : (qu'on ne regarde pas à ce genre de scènes dans notre vie quotidienne). Elle a eu recours au terme « [lhaʃma] », pour parler de son contexte social). L'utilisation du *translanguaging* est interprétée comme une sorte d'explication à des termes spécifiques à un code spécifique (le langage de la socialisation). Il semble être indisponible ou absent du répertoire de l'apprenante (la langue additionnelle). Elle a l'intention d'expliquer le terme « [lhaʃma] », qui renvoie à des termes de pudeur et de décence. Lorsque nous avons insisté pour verbaliser ce qu'elle pensait, elle a même osé donner un exemple en faisant référence aux scènes qu'elle regardait en avançant : « *par exemple, un homme fait l'amour avec une femme* ». Cette attitude comportementale permet à l'apprenante d'adopter cette posture qui l'empêche de dire quelque chose qui peut nuire à la décence, surtout la mention de choses sexuelles. Nous procédons ainsi à faire une synthèse de l'EAC avec l'apprenante Maha et nous expliquons notre positionnement.

9.4.2 Synthèse de l'EAC avec Maha et positionnement

Maha est une apprenante qui présente des difficultés en langue additionnelle. Ses apparences sont conformes à son environnement culturel d'origine. Sa perception des scènes lui a permis de mettre le lien entre deux environnements différents que ce soit au niveau social et culturel. Elle s'est concentrée sur le côté vestimentaire pour

montrer la différence. De son point de vue, les scènes visualisées représentent des violations de ses valeurs et de ses normes sociales et culturelles en utilisant les termes de sa propre langue initiale. Elle a eu recours au *translanguaging* en utilisant des termes propres à l'environnement social et culturel du Maroc, notamment de sa propre langue initiale. Ces types de mots sont utilisés dans la langue de socialisation de l'apprenante. Ils sont souvent utilisés dans le contexte marocain pour désigner les normes sociales et culturelles. La socialisation de la participante reflète sa perception des personnages de la série au sujet de son contexte socioculturel. Maha fait preuve de comportements intériorisés de son propre environnement culturel. Elle se rend compte des différences entre son propre milieu culturel et celui d'autrui. Les attracteurs, présents dans l'expérience sous forme de scènes sexuelles, montrent la force de leur intensité comparée à l'interaction sociale de cette apprenante avec les autres. Son utilisation du *translanguaging* s'explique par son respect pour le chercheur et ne lui permet pas d'utiliser des termes qu'elle croit liés à un langage inapproprié. Nous récapitulons ce résultat dans le tableau en annexe 79. Dans la prochaine section, nous tenterons de fournir un résumé général des entretiens d'autoconfrontation des apprenants concernant le visionnement de l'épisode 3334, « Plus belle la vie », de la saison 14.

SYNTHÈSE ET POSITIONNEMENT APRÈS LE 2^{ÈME} VISIONNEMENT DE L'ÉPISODE S14E3334

Après le visionnement de l'épisode E3334 de la saison 14 de la série française « *Plus belle la vie* », nous avons analysé les EAC de quatre apprenants (3 filles et 1 garçon). Le corpus analysé nous a révélé plusieurs informations dont la plupart d'elles parlent des thèmes relatifs à notre cadre théorique préétabli. Il s'agit des construits du *translanguaging*, du *transculturing*, un environnement culturel différent, un environnement culturel d'origine, les émotions, les dimensions de la compréhension sociale, etc.

Certains apprenants ont exprimé des émotions en réaction à ce qui peut être différent de leur contexte socioculturel. Cette émotion influe sur le comportement dans la mesure où leurs actions étaient des évitements attentionnels en suivant leurs désirs

et leurs buts, comme dans le cas de l'apprenante Safae. Ce discours résulte d'un embarras. En ce sens, ce genre de comportement empêche une personne d'exprimer ouvertement ses réactions aux questions posées. Certains d'entre eux ont adopté des comportements transculturels qui se rapportent à la comparaison entre les deux milieux culturels en question. Par exemple l'apprenante Safae exprimait tantôt de l'approbation pour les scènes visualisées, tantôt une désapprobation pour les relations mises en scène dans la série. Parmi eux, il y avait des apprenants qui utilisaient leurs émotions pour se comporter de manière répressive en faisant référence à leur contexte social. Ils se réfèrent aussi à leur environnement culturel marocain pour dévier de l'usage du vrai terme indécent qui fait allusion à la commodité sexuelle selon leurs croyances. D'autres élèves utilisaient le *translanguaging* comme moyen de transmettre leurs pensées. L'apprenante Maha, à titre d'exemple, utilise le *translanguaging* comme une sorte d'explication pour les termes qui sont spécifiques à la langue de socialisation. Son intention, c'est d'expliquer le terme « [lha]jma » qui fait référence à des termes de la pudeur et de la décence. Ce genre de comportement lui permet de suivre cette attitude qui l'empêche de dire quelque chose qui peut nuire à la décence notamment l'évocation de choses sexuelles. L'apprenante Maha a été influencée par sa socialisation, en particulier ses idées incorporées dans son enfance. D'après son point de vue, les scènes visualisées représentent une violation de ses valeurs et de ses normes sociales et culturelles. Pour l'apprenant Saad 1, il a montré des opinions contradictoires. Il a démontré des comportements transculturels à propos de la consommation d'alcool au Maroc. Il est intentionnellement conscient de ses actions, mais il ne voulait pas montrer ce qui lui semblait indécent dans son milieu originel. Nous explicitons cela par l'intensité des attracteurs forts dans l'environnement de la série présentée aux apprenants, comme les relations amoureuses, le devoir de fidélité et les relations sexuelles illégales évoquées par l'apprenante Safae. La participante Salma a manifesté des comportements défavorables en raison de ses connaissances intrinsèques, y compris des connaissances liées à son expérience religieuse et sociale. Ses justifications sont conformes aux valeurs et aux règles du milieu culturel d'origine. Son raisonnement met l'accent sur la présence de puissants attracteurs susceptibles de constituer des normes religieuses telles que le devoir de fidélité. Autrement dit, l'apprenante réagit à tel ou tel événement selon l'importance de celui-ci.

L'environnement exerce une certaine influence sur le sujet (apprenant) qui peut être motivante ou répulsive. Les attracteurs, présents dans l'expérience comme les scènes sexuelles, les relations amoureuses (embrassades dans la série), les relations sexuelles illégales montrent la force de leur intensité par rapport à l'interaction sociale de cette apprenante avec autrui. Son recours au *translanguaging* s'explique par le fait que l'apprenante use des termes qui sont propres à sa langue de socialisation. Son respect pour le chercheur ne lui permet pas d'employer des mots qu'elle considère comme inappropriés. La dimension la plus représentative de la compréhension sociale est la perception. La perception sociale réunit des éléments qui contribuent à la compréhension du comportement humain et de son interaction avec l'environnement. Elle aide les individus à interpréter et réagir au comportement des autres et aux déductions qu'ils tirent des actions et des résultats des autres. Autrement dit, la compréhension sociale est façonnée par les expériences et les connaissances antérieures. La perception active automatiquement les connaissances sociales. Les interactions entre les apprenants sont influencées par leur(s) compréhension(s) sociale(s). Les apprenants qui comprennent mieux les codes culturels d'autrui peuvent mieux communiquer avec eux. La compréhension sociale est la capacité à interpréter les comportements, les intentions et les croyances d'autrui en fonction de leur contexte culturel et social.

Certains apprenants ont manifesté des comportements compatibles à leur environnement d'origine. L'apprenante Salma, et conformément à ses croyances religieuses, a décrypté cet environnement en identifiant les indices culturels et sociaux présents dans l'environnement de la série. L'influence des normes sociales et des valeurs de la société marocaine s'impose dans les justifications de ces apprenants. Nous mettons l'accent sur le rôle de l'expérience et des facteurs environnementaux dans la perception et la cognition par l'incorporation de facteurs socioculturelles. L'activité elle-même est une trajectoire du sujet traversant ce champ, et mobilisant ses ressources internes et externes disponibles en termes d'attention et d'action. Comme indiqué ci-dessus, les éléments d'une scène visuelle peuvent être caractérisés par l'importance perceptive et la pertinence des attracteurs présents. De plus, la pertinence du *transculturing* semble être co-déterminée par des influences culturelles.

Dans la présente étude, ces apprenants ont réagi à un environnement culturel différent pour refléter leurs valeurs culturelles, et d'être conscient des valeurs de ceux des locuteurs de la langue cible. Les psychologues ont commencé à converger autour d'un modèle de compétence culturelle à trois composantes : (1) la conscience (2) la compétence et (3) les aptitudes (Fowers & Davidov, 2006). Il semblerait s'appliquer à toute personne qui interagit avec des personnes d'un milieu culturel différent. La conscience de ses propres valeurs culturelles et de celles des personnes d'autres cultures, la compétence et les aptitudes dans de telles interactions dépendent largement de la conscience de ses propres valeurs culturelles et de celles des personnes d'autres cultures. Selon Fowers et Davidov (2006), le processus de prise de conscience de ses propres valeurs, préjugés et limites implique une auto exploration culturelle, à travers laquelle nous apprenons que « *nos perspectives sont limitées, partielles et relatives à nos propres origines...[N]ous devons abandonner l'ethnocentrisme réconfortant, le sentiment de supériorité culturelle et les privilèges non reconnus qui font souvent partie de notre vision culturelle non instruite* » (p : 585).

L'une des raisons des résultats de cette étude pourrait être considérée comme un environnement culturel « *particulariste* » en raison de l'accent qu'elle met sur les relations interpersonnelles. L'universalisme et le particularisme sont des normes de valeurs qui peuvent guider le comportement de personnes ou de cultures entières (Smith , Dugan , & Trompenaars, 1996, pp. 231-264). L'universalisme implique que le comportement correct peut être défini et s'applique toujours, tandis que le particularisme suggère que les relations passent avant les codes sociaux abstraits. Une évaluation qualitative des interprétations des apprenants de leurs réponses des EAC révélera une relation entre leurs origines (nationalité) et la conscience de soi culturelle. Nous explicitons ce point de vue en nous référant au tableau suivant qui représente le discours typique des apprenants sur ces relations :

Tableau 9: Le discours typique sur les valeurs personnelles et culturelles des apprenants

Le discours typique sur les valeurs personnelles et culturelles des apprenants :	
Apprenants	Discours
Safae	<i>Les français ne sont fidèles comme les marocains. Je pense que les valeurs des marocains sont proches des valeurs des français.</i>
Salma	<i>Je pense que les séries françaises font des scènes qui n'ont pas de valeurs et elles se caractérisent par la succession des événements. Et oui, euh ! les femmes marocaines sont fidèles, mais elles ne le sont pas si elles n'ont pas leurs droits. Mais par contre, des femmes françaises, elles ont des droits, mais elles ne sont pas fidèles.</i>
Saad 1	<i>À mon avis, je pense que la culture française un peu différente que la culture marocaine. Les enfants au Maroc ont peur de leurs parents par contre en France, ils ne respectent pas leurs parents !</i>
Maha	<i>Je pense que la culture française est tellement différente de la culture marocaine dans plusieurs choses. Les vêtements des français sont différents des vêtements marocains. Oui, parce que nous, les marocains, on ne peut pas les partager avec tout le monde, parce qu'il y a des enfants et des grands. On ne peut pas, on peut dire [lħafma] (la pudeur, la décence).</i>
Soraya	<i>Je pense que les valeurs des marocains sont proches des valeurs des français, on a tous les deux des relations entre les deux sexes mais pour nous le mariage est sacré.</i>
Sarah	<i>À cause de [din l islami djalna] notre religion islamique ! Au Maroc, au Maroc, La femme et l'homme se marient, et puis ils ont, Ils ont des enfants. Par contre, en France, ils vivent dans une seule maison, mais ils ont et ils ont des enfants sans mariage.</i>

Ces résultats soulignent un paradoxe intéressant. D'une part, les participants étaient plus susceptibles d'être autocritiques vis-à-vis de leur environnement culturel d'origine et de ne pas confondre leurs valeurs personnelles et culturelles avec l'autre

environnement. L'islam a servi d'indicateur d'appartenance religieuse, puisque l'échantillon ne contient que des apprenants musulmans. D'autre part, la présence d'attracteurs a entraîné chez ces collégiens une prise de conscience de leur propre perspective et les différences culturelles d'autrui. Nous apercevons que renforcer leurs stéréotypes négatifs, le cas échéant, en prenant du recul. Celle-ci permettrait un remaniement de l'environnement des apprenants. Ce particularisme de comportement s'explique par la définition de l'intérieur du groupe. Nous allons procéder dans le chapitre suivant à l'analyse des EAC qui sont réalisés après le visionnement de la série « *Plus belle la vie* » de la saison 14 de l'épisode 3384.

CHAPITRE 10 : ANALYSE DES EAC APRÈS LE 3^{ÈME} VISIONNEMENT DE LA SÉRIE « PLUS BELLE LA VIE » ; S14E3384

INTRODUCTION

Ce chapitre s'achève par le visionnement des trois épisodes. Nous essayons d'analyser les derniers entretiens qui représentent le visionnement de la série « Plus belle la vie » de la saison 14 de l'épisode 3384 que nous avons pu réaliser auprès des quatre interviewés (4 filles et un garçon). Nous voulons signaler que la mise en œuvre de notre expérimentation a eu des contraintes liées au terrain. Les apprenants ont manifesté un engagement dès le départ, mais au fur et mesure que nous avons un rendez-vous pour un visionnement, le nombre d'apprenants se réduit soit à leur participation aux olympiades comme je l'ai signalé en haut, soit la répétition des épisodes qui leur paraissent semblables. L'achèvement de l'expérimentation a été maintenu par l'intervention de l'enseignante qui a exigé leur présence. Le seul motif qui les a poussés à continuer dans l'expérimentation c'est que nous leur avons déclaré qu'ils vont réaliser leur propre épisode d'une part, et en tant qu'adolescents, ils passent un temps agréable auprès de leurs congénères du fait que cette période est très marquée par des changements au niveau psychique et physique. De ce fait, nous procéderons dans ce chapitre à analyser les quatre entretiens d'autoconfrontation avec les apprenants et voir ce qu'ils vont nous fournir notamment au niveau de leurs comportements transculturels, leurs productions translangagières et les dimensions de la compréhension sociale. Nous récapitulons le déroulement des entretiens dans le tableau ci-dessous :

Tableau 10: Tableau récapitulatif des EAC après le troisième visionnement

Interviewés (Pseudonymes)	Sexe	Âge	Durée	Lieu	Déroulement de l'entretien
Soraya	F	13ans	00 :01 :20	Salle de classe	Après le cours du français
Sara	F	13ans	00 :01 :35	Salle de classe	Après le cours du français
Ranya	F	12ans	00 :01 :20	Salle de classe	Après le cours du français
Saad 2	M	14ans	00 :02 :34	Salle de classe	Après le cours du français

Dans cette partie, nous procédons à l'analyse des entretiens d'autoconfrontation après le troisième visionnement. Nous analysons chaque EAC pour comprendre leurs réactions verbales, leurs commentaires, et verbaliser leurs émotions. Cela nous aidera à identifier leurs comportements transculturels et la présence des productions translangagières dans leur discours. Nous analysons la façon dont ils perçoivent les scènes, notamment à travers les personnages de la série. Le choix méthodologique consiste à une analyse de contenu.

10.1 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE SORAYA

L'apprenant Soraya a réagi à l'épisode E3384 avec un résumé qui tient compte d'un certain niveau de compétence linguistique supplémentaire. D'autre part, sa production écrite est courte et permet une réflexion sur certains indices culturels observables. L'apprenant s'est attribué un état épistémique en cherchant à inférer le comportement d'autrui. Elle a exprimé ce qu'elle pense dans sa production écrite (voir annexe 46) en avançant « *je pense que les valeurs des Marocains sont comparables aux valeurs des Français* ». Elle précise un rapprochement entre les valeurs de son contexte et celui d'un autre contexte, celui des Français. Ce comportement transculturel reflète la réflexion consciente de l'apprenant sur la présence d'un autre environnement culturel qui, pour elle, représente les valeurs de sa société. Elle a employé le pronom impersonnel « *on* » pour généraliser ses idées sur les deux sociétés marocaine et française. Ensuite, elle avance : « *on a tous les deux des relations entre les deux sexes, mais pour nous le mariage est sacré* ». Son intention est de mentionner la présence de rapports extra-conjugaux dans les deux sociétés. Elle a ajouté une condition à cette confirmation en évoquant le mariage qui demeure pour elle un projet sacré. Sa justification est conforme à son environnement culturel d'origine. Nous présentons le résultat de cette analyse dans le diagramme suivant.

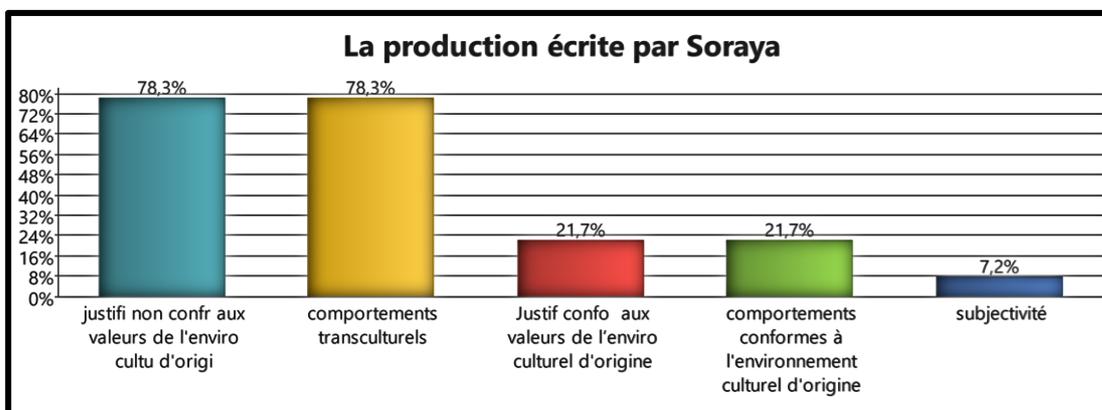


Figure 40 : Le diagramme de la production de Soraya après visionnement

Ce diagramme nous montre des données relatives à la production de l'apprenante Soraya. Nous remarquons que cette participante a manifesté des comportements transculturels de 78,3 %. En parallèle, nous observons des justifications qui sont non conformes aux valeurs de l'environnement culturel de l'apprenante d'un taux similaire à taux précédent. Il est à noter aussi que cette participante a manifesté des comportements qui sont conformes à l'environnement culturel et social d'origine de l'ordre de 21,7 %. Celui-ci est semblable au pourcentage présenté dans le diagramme et qui représente les justifications de l'apprenante et qui paraît conforme aux valeurs de l'environnement culturel d'origine. Après avoir analysé sa production écrite, nous nous penchons à faire une analyse de son EAC.

10.1.1 L'analyse de l'EAC avec Soraya

Nous avons appris d'EAC avec l'apprenante Soraya (voir l'annexe 47) qu'elle a démontré un comportement transculturel en s'attribuant un état épistémique afin de prédire celui d'autrui. Elle a avancé son point de vue en disant : « À mon avis, je pense que les valeurs des Marocains sont proches des valeurs françaises. On a tous les deux des relations entre les deux sexes, mais pour nous, le mariage est plus sacré qu'eux ! ». Elle souhaite souligner que les deux sociétés sont proches de comportements qui commencent au niveau social, incluant les relations sexuelles. Elle a souligné que son

environnement social et culturel n'est pas exclu de ce type de relation. Il convient de préciser que ses justifications ne correspondent pas aux valeurs de son environnement social et culturel. Elle a explicité cela par dire : « *Les deux pays parlent français et les deux pays ont presque les mêmes valeurs. Pour nous : les deux pays ont des relations entre les deux sexes. Entre femmes et hommes.* ». Puis elle s'est mise à parler d'un sujet tabou dans son contexte. Elle a exprimé son point de vue au sujet des relations sexuelles illégales qu'il serait inapproprié d'invoquer en vertu des normes sociales ou morales. Elle déclare « *je pense que oui.* », en répondant à la question qui porte sur les relations autres que le mariage. Elle a évoqué aussi le rapprochement des deux pays par se référer à la langue française et verbalise que « *les deux pays parlent français et les deux pays ont quasiment les mêmes valeurs* ». En d'autres termes, elle a parlé d'adultère dans le contexte marocain et en ce sens, elle s'est exprimée « *oui, on la voit partout.* ». Ce type de comportement s'inscrit dans le contexte social et culturel de l'apprenant, c'est un comportement transculturel. Elle en est consciente, son analyse est centrée sur le *transculturing*, elle éclaire l'expérience perceptive de l'apprenante. Nous nous penchons à présenter une synthèse de son EAC et nous expliquons notre positionnement dans la partie suivante.

10.1.2 Synthèse de l'EAC avec Soraya et positionnement

La participante Soraya, dont les parents sont enseignants, s'exprime bien dans une langue additionnelle. D'ailleurs, elle vient d'un environnement aisé, elle a eu la chance de baigner vivre dans un environnement multilingue dès son plus jeune âge. Son habillage est incompatible avec le milieu social et culturel originel. Elle analyse le comportement des autres en fonction de sa compréhension sociale de son environnement socioculturel d'origine. L'apprenante a démontré un comportement transculturel en mettant en relation les valeurs des Français avec celles des Marocains. Elle a abordé le sujet des relations sexuelles dans le contexte marocain, étant donné que la plupart des individus évitent souvent de parler de sexualité. Éviter les conversations inconfortables peut être considéré comme une norme relationnelle tacite qui vise à faciliter le développement relationnel. Comme point de départ, nous nous tournons vers la théorie sociale cognitive pour comprendre le processus par lequel un

programme télévisé motive une discussion sexuelle. L'exposition de cette apprenante à ce genre de série a influencé son comportement. Elle a inconsciemment manifesté un comportement transculturel qui se rapporte aux normes et valeurs de l'environnement d'autrui. Nous précisons que les tabous exercent un contrôle sur nos vies quotidiennes, et déterminent les limites de ce qui est acceptable et inacceptable. Autrement dit, cette apprenante peut aboutir à un apprentissage social qui combine son expérience, ses connaissances antérieures et les facteurs environnementaux. Le comportement de cette collégienne peut être modifié en observant les actions des autres. Nous essayons de faire un résumé dans le tableau de l'annexe 80. Nous nous penchons à analyser la production écrite de Sara dans ce qui suit.

10.2 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE SARA

Sara a réagi dans sa production écrite (voir annexe 48) en faisant une comparaison entre les rapports sociaux qui sont diffusés dans l'épisode et les siennes. Elle a attribué un état épistémique aux personnages de l'épisode. Elle a souligné la diversité de l'ensemble des valeurs des deux milieux culturels en amont de notre étude. Elle a mis le point sur les conséquences des relations qui se font entre les couples de la série. Elle a mentionné que les enfants font l'objet d'une liaison illégale. Elle a également évoqué deux principes très importants qui, selon elle, sont les résultats de cette dégradation sociale dans un contexte socioculturel très différent du sien. Il s'agit du non-respect des enfants envers leurs parents d'une part et la souplesse dans leur socialisation. Elle a fait implicitement allusion à son refus du vivre ensemble d'un homme avec une autre femme sous prétexte qu'ils ne sont pas mariés. Nous nous attardons à présenter ce résultat de cette production écrite dans le diagramme suivant :

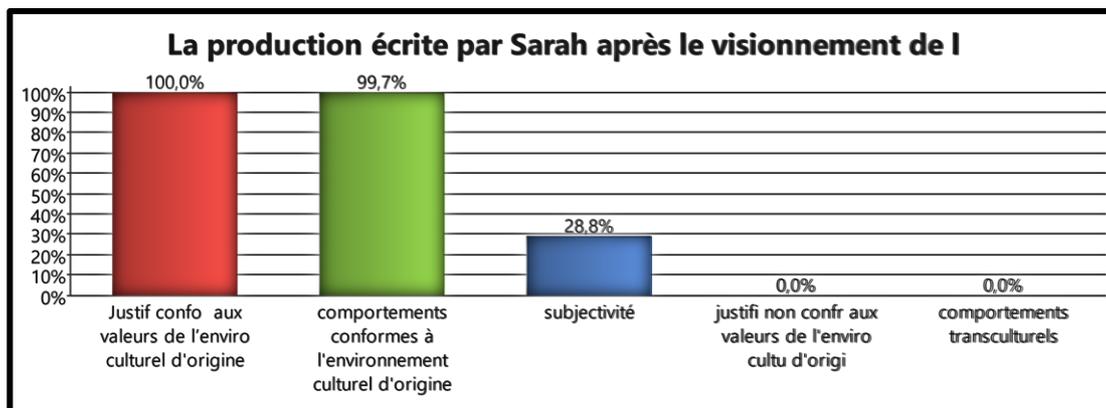


Figure 41: Le diagramme de la production de Sara après visionnement

Nous présentons ici le résultat du travail écrit par Sara. Il montre que les comportements compatibles avec l'environnement culturel d'origine de la participante sont très élevés de 99,7 %. Par ailleurs, ses justifications compatibles avec les valeurs de l'environnement culturel d'origine sont de l'ordre de 100%. Ceci met en évidence l'un des aspects fondamentaux de l'environnement culturel et de l'individu. Cette participante a des comportements environnementaux qui peuvent être associés aux croyances et aux normes de son environnement social et culturel d'origine. Nous examinons ce que l'EAC nous dit à propos de la réaction de cette participante à ses commentaires.

10.2.1 L'analyse de l'EAC avec Sara

Lors de l'EAC avec Sara (voir annexe 49), cette participante s'est appuyée sur sa perception des phénomènes sociaux qui caractérisent le sud de la France à travers l'épisode pour nous faire part de ses idées. Dans ce sens, elle verbalise « *en France, il n'y a pas de respect entre les enfants et les parents. Par contre, au Maroc, il y a un respect, car, et que euh ! temps mort (...)* ». La collégienne a utilisé une production translangagière en réponse à son incapacité de continuer à parler en langue additionnelle. Elle avance « *à cause de [din l islami djalna] notre religion islamique !* ». Elle essaie de décoder le contexte de la série pour satisfaire ses convictions

religieuses. Elle affirme cela par donner un exemple « *Non, mais il y a quelques, quelques, quelques Français, quelques Français qui ne respectent pas leurs parents, leurs parents, il y a euh ! Et d'autres, il y a d'autres qui respectent leurs parents.* ». Ce comportement de désapprobation est peut-être dû à des idées idiosyncrasiques qui sont en relation avec le contexte socioculturel de l'apprenante. Elle a ensuite assigné des états mentaux au thème du mariage en faisant référence à son environnement culturel. Elle a fait preuve à ce propos : « *Au Maroc, au Maroc, la femme et l'homme se marient, et puis ils ont, ils ont des enfants. Par contre, en France, ils vivent dans une seule maison, mais ils ont et ils ont des enfants sans mariage.* ». Cette attitude est une simulation et une façon d'approcher le sujet pour montrer les comportements des autres. Nous nous attachons à présenter une synthèse de l'EAC avec la participante Sara et à expliquer notre positionnement.

10.2.2 Synthèse de l'EAC avec Sara et positionnement

L'apprenante Sara présente des difficultés en langue additionnelle. Ses apparences sont conformes aux valeurs et normes de l'environnement culturel d'origine. Elle établit un lien entre ses expériences antérieures et ses interactions actuelles dans le contexte de l'expérimentation. Ses propos contredisent ceux qu'elle a tenus au sujet du respect des enfants français envers leurs parents. L'environnement culturel, dans lequel l'apprenante vit et interagit, détermine les modèles d'ajustement social. Selon Schneiders cité dans (Suyono, 2022, pp. 44-54) définit l'ajustement social comme « *la capacité de réagir efficacement et sainement aux situations, aux réalités et aux relations sociales de façon à répondre aux exigences de la vie sociale d'une manière acceptable et satisfaisante.* ». Selon l'opinion du même auteur, l'ajustement social désigne un comportement qui encourage les individus à s'adapter aux autres personnes et aux groupes en fonction de la conscience de soi et des exigences de l'environnement. Son attachement à la religion fournit une certaine atmosphère psychologique qui peut réduire les conflits, la frustration et d'autres formes de tension. L'environnement culturel et la religion détermineront les attitudes individuelles dans l'environnement social et culturel d'origine. L'adaptation sociale est fondée sur l'interaction entre l'individu et son contexte social. Cette apprenante

avance qu'« à cause de [din l islami djalna] notre religion islamique ! ». Elle met en relief son ethnicité religieuse. Le *translanguaging* manifesté par cette apprenante explique une conformité à son groupe, il reflète son attachement à ses valeurs et ses croyances. Elle s'appuie aussi sur son contexte familial et le contenu insolite qui est une sorte de déstabilisation pour elle. Elle l'exprime par un discours qui peut être signe d'un développement d'une compétence langagière en langue additionnelle. Son recours au *translanguaging* est en soi une déficience de ressources en L2. Ses connaissances sont ancrées dans sa personnalité. C'est ce qui ressort du tableau de l'annexe 81.

10.3 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE RANYA

La production écrite de Ranya (voir annexe 50) est marquée par sa subjectivité. Son discours tourne autour de la valorisation des valeurs marocaines par rapport aux valeurs françaises. Cette participante les a qualifiées par l'adjectif « *mauvaises* ». La façon dont elle perçoit les scènes qu'elle a regardées lui permettent de porter un jugement de valeur sur les mauvaises valeurs de l'autre milieu culturel. Elle surestime les valeurs de son milieu comparativement à celles d'autrui. Elle a donné des justifications qui sont cohérentes avec les valeurs de son environnement socioculturel d'origine. Elle avance dans ce sens « *Mon pays est connu par le respect entre la femme et le mari* ». Elle a évoqué la relation qui lie la femme et son mari. Elle la nuance par rapport à son contexte. Selon elle, les deux conjoints peuvent avoir des enfants après le mariage. Elle justifie son comportement en disant : « *Ils peuvent avoir des enfants après le mariage* ». Nous résumons le résultat de cette production au tableau ci-dessous.

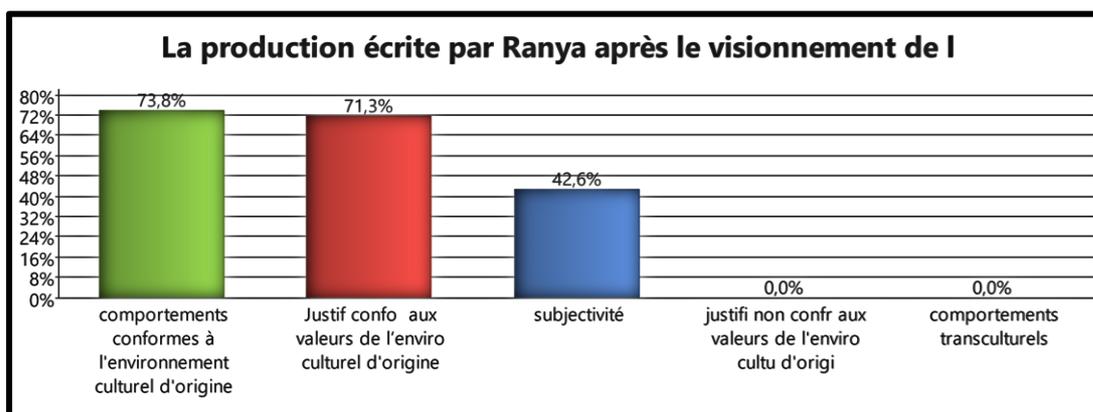


Figure 42: Le diagramme de la production de Ranya après visionnement.

Les données contenues dans ce diagramme nous invitent à formuler des commentaires et à les analyser. La subjectivité de cette participante était de 42,6 %, ce qui nous permet de dire que son discours était plutôt subjectif et émane de ses connaissances incorporées. Ses comportements qui sont compatibles avec l'environnement culturel d'origine étaient aussi importants de l'ordre de 73,8%. En même temps, ses justifications paraissent compatibles avec les valeurs et les normes de l'environnement originel d'un taux de 71,3%. Nous nous attardons à faire une analyse de l'EAC de Ranya dans ce qui suit.

10.3.1 L'analyse de l'EAC avec Ranya

L'EAC avec Ranya (voir annexe 51) a révélé ses actions à travers son discours, car il est témoin d'une attribution concrète de la façon dont elle perçoit l'épisode. Un comportement défavorable manifesté par l'apprenante envers les valeurs des Français. Nous l'interprétons par la présence d'attracteurs forts dans ce qu'elle vient de voir. Elle fait référence à ses croyances religieuses pour nous parler des enfants marocains qui respectent leurs parents. Elle verbalise dans ce sens « *euh ! dans notre religion islamique euh ! les enfants respectent leurs parents* ». Sa réaction subjective est interprétée par l'influence de son environnement culturel et social. En l'occurrence, elle a implicitement attribué à soi ce qu'elle considère comme respect en verbalisant

« *ils font tous ce que leurs parents disent* ». Autrement dit, ce passage fait partie de l'environnement culturel marocain de l'apprenante.

En deuxième lieu, elle a montré une attitude favorable en attribuant cela aux Français. Elle verbalise ainsi « *par contre, la France, il y a aussi le respect entre la femme et le mari* ». En même temps, il veut démontrer que les Français font appel à des relations illégales. La participante poursuit en disant : « *oui, ils font des relations sans mariage* ». Sa compréhension sociale lui permet de comprendre ses propres états et d'inférer des autres pour expliquer son comportement désapprobateur à l'égard des scènes regardées. Nous nous penchons à faire un résumé de son EAC et nous explicitons notre positionnement dans ce qui suit.

10.3.2 Synthèse de l'EAC avec Ranya et positionnement

Ranya présente des difficultés en langue additionnelle. Elle appartient à une famille traditionnelle. Elle semblerait que cette apprenante n'a jamais eu de contact avec les étrangers. Elle montre une aversion à l'encontre des personnages de la série. Ses apparences sont conformes à l'environnement culturel d'origine. Son discours renvoie aux croyances et normes religieuses de cet environnement. Elle tente de comprendre les obstacles culturels et de les aborder de manière réaliste. Elle met les valeurs marocaines en amont en justifiant ses arguments en faisant appel à ses convictions religieuses et sociales, et en aval, elle a sous-estimé les valeurs françaises au regard de sa perception de l'épisode 3384. Ce genre de comportement n'est pas optimal pour une telle ouverture sur l'autre. Nous récapitulons ce résultat dans le tableau en annexe 82. Ensuite, nous présentons une analyse de la production écrite de l'apprenant de Saad 2 dans la section suivante.

10.4 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE SAAD 2

Le résumé de Saad 2 s'est focalisé à donner un aperçu général sur les scènes visualisées. L'apprenant paraît comprendre les événements de cet épisode. Il a mis en évidence dans sa production écrite (voir annexe 52) la présence de deux environnements culturels différents. Ses réponses mettent l'accent sur ce qu'il

considère être la dissemblance entre les valeurs des Marocains et celles des Français. Ce participant a fait preuve d'un état épistémique grâce auquel il a précisé que les valeurs des Marocains sont distinctes de celles des Français. Il a manifesté un comportement transculturel en donnant une justification qui n'est pas conforme à son environnement social et culturel d'origine. Il avance que « *les Marocains possèdent des valeurs qui sont un peu compliquées* ». Il a expliqué son idée par dire que les Marocains accèdent à « *la pornographie* ». Cette complication réside, selon son point de vue, par des phénomènes morbides qui caractérisent les Marocains. Il les caractérise aussi par « *des voleurs de petits enfants* ». Son intention est de justifier la misère et la pauvreté d'une certaine classe sociale. Son jugement de valeur fait référence à une perception fondée sur un ensemble de valeurs ou un système de valeurs particulier. Le jugement moral individuel sur soi-même, s'il est basé sur un jugement déformé de la réalité, peut ne pas indiquer le comportement approprié ou inapproprié réel de la personne. Cet apprenant donne une autre justification comme « *ils vendent leurs organes corporels* ». Son intention est de préciser que ce sont des tabous cachés au sein de la société marocaine. Par ailleurs, il a qualifié les valeurs des Français par un adjectif mélioratif « *faciles* » pour mentionner ainsi que leurs valeurs sont compréhensibles. Autrement dit, les Français ne compliquent pas les choses dans leur vie sociale en général. Elle repose sur son comportement en faisant appel à un ensemble de caractéristiques des normes et des valeurs françaises. Il donne comme exemple l'accouchement des enfants avant le mariage. L'idée d'accoucher des enfants avant le mariage chez les Français est une valeur sociable. Il avait une intention de confirmer que les Marocains compliquent les choses en se référant à leurs valeurs sociales contrairement aux Français. Nous présentons ce résultat dans le diagramme suivant :

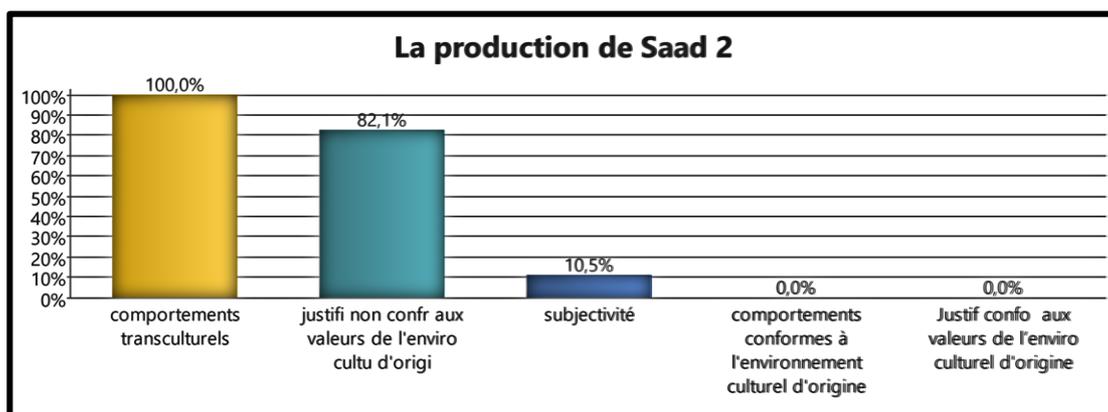


Figure 43: Le diagramme de la production de Saad 2 après visionnement.

Ce diagramme représente les données qualitatives relatives à l'apprenant Saad 2. Les résultats obtenus révèlent que Saad 2 a manifesté des comportements transculturels d'un taux très élevé de 100 %. Par ailleurs, il a montré des clarifications non compatibles avec les valeurs environnementales initiales de 82,1 %. Nous précisons aussi que sa subjectivité paraît faible par rapport à ses camarades de l'ordre de 10,5 %. Finalement, nous nous concentrons sur l'analyse de son EAC afin de voir comment il réagit à ses commentaires.

10.4.1 L'analyse de l'EAC avec Saad 2

L'entretien avec Saad 2 (voir annexe 53) nous a révélé que cet apprenant a manifesté des comportements transculturels. Il a qualifié les Marocains par le terme « *non sérieux* ». Il essaie de décoder son propre milieu socioculturel. Dans ce sens, il justifie cela par dire que les Marocains regardent la pornographie sur des sites internet. Il les a aussi qualifiés de voleurs d'enfants. Il a attribué un état épistémique à soi-même et à autrui. Il fait une certaine comparaison entre son milieu socioculturel et du milieu des scènes visualisées. Il affirme que : « *les Marocains ne sont pas sérieux, euh ! ils voient la pornographie sur des sites. Ils sont des voleurs de petits enfants de la rue, euh ! alors que les Français sont un peu sérieux. Ils, euh, ils aiment les enfants et les respectent.* ». Son intention porte sur le fait que le vol est la vente des organes des petits enfants est une méthode pour gagner de l'argent en répondant à notre question

par : « *Oui, tout à fait. Euh !, car ils sont pauvres et pour gagner de l'argent, ils vendent leurs organes.* ». Il montre, dans son raisonnement, un comportement défavorable envers les Marocains. Il les qualifie aussi par le terme « *pauvres* ». En d'autres termes, la vie sociale des Marocains n'est pas facile. À l'encontre, il a attribué un comportement favorable envers les Français en se focalisant sur leur vie, qu'il la qualifie par le terme « *simple* ». Il fait référence à ces croyances et ses connaissances antérieures, voire ses expériences. Il essaie de décortiquer la société française par dire « *Oui, en France, les gens peuvent avoir de euh ! de euh ! des relations sexuelles avant le mariage. Et quand la femme est enceinte, alors euh ! euh ! elle peut avoir un enfant sans qu'elle soit mariée.* ». Sa justification est simplement de montrer que les Français sont différents des Marocains quand nous parlons des rapports hors mariage. Cette différence réside dans les relations qui donnent lieu à des enfants. Autrement dit, la vie sociale en France lui semble facile. Ce comportement paraît compréhensible dans un contexte socioculturel différent du sien. Nous nous penchons à donner une synthèse de l'EAC avec Saad 2 et nous présentons notre positionnement dans ce qui suit.

10.4.2 Synthèse de l'EAC avec Saad 2 et positionnement

Tout d'abord, nous voulons signaler que le participant Saad 2 est un apprenant agressif, issu d'un milieu défavorisé. La plupart des enseignants se plaignent de sa conduite et de sa façon de se comporter. Son point de vue nous permet de mettre en lumière les structures de ses connaissances et de ses expériences. Ceci paraît dans le traitement des phénomènes observés. Son discours définit en quelque sorte ce qui est reconnu comme significatif pour lui, c'est-à-dire les structures discursives déployées, reflète la domination sociale, qu'elle fasse partie de son contexte (cf.10.4.1). Son discours tient compte des expériences vécues. Il a manifesté des comportements transculturels qui se rapportent à sa conduite de penser, ses actions basées sur les valeurs et l'éthique de son environnement culturel originel. Saad 2 fait l'exception de son groupe dans un cadre social bien précis. Nous tenons compte du conformisme manifesté par la plupart des apprenants, pour avancer que cet apprenant a manifesté un anticonformisme. Ce concept est défini comme « un comportement ou une croyance qui n'est pas conforme aux normes, aux positions ou aux standards d'un autre ou

d'autres sur la base d'un ou plusieurs motifs de la cible d'influence » (Nail, McDonald, & Levy, 2000, pp. 454-470). La non-conformité peut être perçue comme un comportement déterminant de l'auto-efficacité, du bien-être affectif. La notion de non-conformité désigne littéralement tout comportement qui ne respecte pas les règles. Selon la théorie d'autodétermination (cf.2.1.4), les individus autonomes ont tendance à agir de manière indépendante et à se comporter selon leurs propres règles. Nous voulons mettre en évidence la possibilité de variation de la conformité individuelle sur le plan cognitif et comportemental, comme le cas de Saad 2. À cet égard, nous évoquons des catégories d'attracteurs tels que les rapports sexuels, les relations hors mariage, l'alcool, l'opposition aux parents. Cet apprenant laissé libre d'agir en toute indépendance manifeste une particularité dans ses actions. Il a besoin de préserver son image de soi, car il est influé par son contexte socioculturel dans lequel il vit. Cette autonomie manifestée, selon l'approche éactive, intègre à la fois l'émergence ou la constitution d'un sujet, une (ou des) identité(s) selon sa perception de ses actions, et l'établissement (par ce sujet même) de ses propres normes de fonctionnement, c'est-à-dire comme la capacité de déterminer le bon ou le mauvais, l'adaptatif ou l'inadapté, le juste sinon le faux, etc. C'est une propriété organisationnelle nécessaire pour qu'un système s'autoconstruise en interne, régulant activement sa propre activité continue et ses interactions avec son environnement. Nous récapitulons ce résultat dans le tableau en annexe 83. Nous présentons dans ce qui suit l'analyse de la production de l'apprenante Safae.

10.5 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE SAFAE

Après le visionnement de l'épisode 3384 de la saison 14, l'apprenante Safae a produit un résumé suivi d'une dissertation écrite sur ce qu'elle pense (voir annexe 54). Safae s'est appuyée sur ses croyances sociales et culturelles. Elle attribue un état épistémique à soi-même et à autrui. Elle avance « *je crois que les Marocains sont mieux que les Français* ». Elle donne une importance aux valeurs marocaines. Elle décrit subjectivement les qualités des Marocains en utilisant des adjectifs mélioratifs comme « *mieux* », « *sympas* » et « *accueillants* ». Son objectif est de mettre en évidence les valeurs de son environnement culturel et social par rapport à celui de la

série considérée. Elle a exprimé ses sentiments favorables en faisant référence à l'hospitalité des Marocains. En revanche, elle a montré un état épistémique défavorable envers autrui en disant que « *Les Français ne parlent pas avec les autres.* ». Elle veut implicitement dévaluer ce caractère qu'elle perçoit comme un manque de bienveillance des Français envers les autres. Ensuite, elle a exprimé son refus de voir les scènes visualisées en avançant « *je n'aime pas les scènes.* ». Elle donne des justifications compatibles avec son milieu socioculturel. Elle précise que le contenu des scènes n'est pas adapté à l'adéquation sociale et culturelle de son contexte d'origine. Elle avance que les scènes « *contiennent des relations amoureuses.* » Nous récapitulons ce résultat dans la figure suivante. :

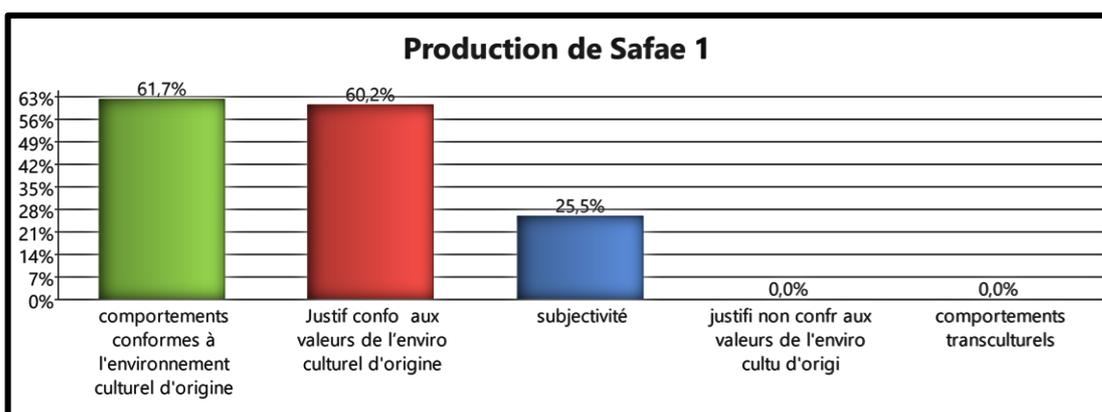


Figure 44: Le diagramme de la production de Safae après visionnement.

Les données qualitatives représentées dans ce diagramme se rapportent à la production de l'apprenante Safae. Les résultats obtenus révèlent que celle-ci a manifesté des comportements qui sont conformes à l'environnement culturel d'origine de 61.7%. Par ailleurs, ses justifications sont conformes aux valeurs de l'environnement d'origine. Ils sont représentés dans une proportion de 60.2%. Le taux de sa subjectivité semble proportionné avec sa production de l'ordre de 25.5%. Après avoir terminé l'analyse de sa production écrite, nous nous concentrons sur l'analyse de son EAC afin de voir comment elle réagit à ses propos.

10.5.1 L'analyse de l'EAC avec Safae

Lors de l'entretien avec Safae, cette apprenante a montré un comportement défavorable à l'égard de l'épisode visionné, elle a manifesté un geste qui se traduit par un « *hochement de tête* ». Cela pourrait être interprété en tant que forme particulière d'une simulation sensorimotrice. Cette posture est une coutume physique qui s'incarne depuis l'enfance. Ce type de langage exprime l'accord ou le désaccord. Safae a suivi son geste par un temps mort de réflexion pour mettre en place sa réaction de désaccord. Elle a employé le *translanguaging* pour transmettre ses pensées, elle verbalise « [lmyarba tajrahbo blzami?^s] » qui signifie en français (les Marocains sont accueillants envers tout le monde). Le recours au *translanguaging* montre qu'elle n'a pas pu s'exprimer en langue additionnelle. Son intention est d'accorder un comportement défavorable envers les Français en disant « *par contre les Français ne t'accueillent pas dans leurs maisons.* ». Elle suit sa compréhension sociale en essayant de décoder le contexte français par un comportement de désapprobation. Pour expliciter ce qu'elle pense, elle mentionne que les Français refusent d'interagir avec l'autre contrairement aux Marocains. Elle déclare « *parce que euh ! parce qu'ils ne parlent pas avec les autres. Alors si tu parles avec quelqu'un, il ne va pas répondre.* ». Elle veut implicitement dévaluer ce caractère des Français qu'elle considère comme un manque de bienveillance des Français envers autrui. Pour nous parler des scènes visualisées, Safae a réagi en fonction de ses émotions. Elle s'est mise à rire pour rendre moins intense sa réponse émotionnelle au stress ressenti. Cela peut être interprété que l'apprenante se conforme aux normes sociales et culturelles de son environnement social et culturel dans lequel elle évolue. Elle verbalise sa⁵³

réaction par « *il y a des relations entre une femmes et un homme et qui fait l'amour avec elle (rires) ! c'est pas bien de regarder ces scènes.* ». Cette émotion repose sur le fait que l'apprenante essaie de créer une intimité entre elle et le chercheur pour verbaliser ce qu'elle pense. Nous présentons une synthèse de l'EAC avec Safae et nous explicitons notre positionnement.

10.5.2 Synthèse de l'EAC avec Safae et positionnement

Safae est une collégienne dont le style vestimentaire semble adapté à son environnement socioculturel d'origine. Les inférences peuvent être interprétées en se fondant sur une compréhension sociale de l'expérience vécue et du milieu social de l'apprenante. Ses justifications sont conformes à son milieu d'origine en raison de ses connaissances intrinsèques, y compris des connaissances liées à ses expériences antérieures. Ses explications convergent vers la présence d'attracteurs forts, par exemple les scènes contiennent des embrassades entre les couples de l'épisode. Elle tient compte des expériences passées et de l'influence du contexte familial et des normes sociales. Elle a eu recours dans son discours au translanguaging pour exprimer ce qu'elle pense. Cette attitude est en quelque sorte son incapacité de s'exprimer dans une langue additionnelle. Elle interagit avec ses valeurs et normes inhérentes. Le double contexte de l'environnement d'origine et celui de la langue cible représente une relation d'acculturation, mais rarement abordée explicitement. Nous récapitulons ce résultat dans le tableau en annexe 84. Nous nous penchons à réaliser une synthèse générale des entretiens d'autoconfrontation des apprenants concernant le visionnement de l'épisode 3384, « Plus belle la vie », de la saison 14.

10.6 SYNTHÈSE ET POSITIONNEMENT APRÈS LE 3^{ÈME} VISIONNEMENT DE L'ÉPISODE S14E3384

Après avoir terminé l'analyse EAC du dernier épisode visionné avec cinq collégiens (quatre filles et un garçon), nous nous penchons à présenter les principaux thèmes révélés dans notre corpus. Nous nous arrêtons sur les effets du *transculturating* qui expliquent le *translanguaging*, les dimensions qui présentent la compréhension sociale entre autres la perception, les états épistémiques, les croyances et les émotions et enfin la présence d'attracteurs.

Parmi les cinq participants, deux apprenants présentent des exceptions. Saad 2 a manifesté un comportement transculturel envers autrui. Il a fait référence à ses croyances que nous l'avons interprété comme son interaction avec son environnement. Autrement dit, nous nous référons à la théorie de l'énaction et nous postulons que la cognition s'auto-organise au cours des interactions sociales. Le point de vue de son

discours nous permet de mettre en évidence les structures de son savoir et de ses expériences. Son discours relève des aspects sociaux du contexte. Il a manifesté un comportement non conforme à son environnement social et culturel d'origine. Nous avons explicité cela du fait que cette personne est autonome et tend à agir en toute indépendance. Son comportement va dans le sens de ses propres règles.

Quant à Soraya est tout à fait le contraire de son camarade Saad 2. Son contexte social et culturel impacte son parcours et ses dispositions. Elle a manifesté un comportement transculturel favorable envers autrui. Elle présente aussi une compréhension sociale évoluée par rapport à ses collègues. Elle est consciente de ses valeurs, de ses comportements culturels et des valeurs d'autrui. Elle a osé discuter un sujet tabou comme celui des relations sexuelles dans son contexte avec un étranger (chercheur). Cette apprenante peut présenter un comportement optimal pour une ouverture sur autrui. Son discours est le reflet de son environnement social dans lequel elle vit, mais elle subit une autorégulation dans d'autres environnements cognitivement et linguistiquement plus stimulant, comme les épisodes visualisés.

Nous pouvons dire aussi que les sujets ne fonctionnent qu'au niveau du discours, l'apprenante Sara a eu recours au *translanguaging* que nous l'avons interprété comme son incapacité de continuer à s'exprimer en langue additionnelle. Le *transculturing* explique aussi un conformisme à son groupe, elle reflète son attachement à ses valeurs et croyances. Nous avons également noté que les comportements de désapprobation sont à l'origine de la présence de puissants attracteurs liés à l'expérimentation, par exemple les croyances religieuses. Elle valorise ainsi son ethnicité religieuse en se référant aux normes et valeurs de son environnement socioculturel d'origine. Ranya a fait preuve d'une certaine réticence à regarder ces épisodes. Elle vit dans un milieu traditionnel, son contexte familial renvoie en quelque sorte sa personnalité et ses idées incorporées. Elle fait référence dans ses justifications à ses croyances religieuses. Ses apparences sont compatibles avec l'environnement culturel d'origine. Elle a surestimé ses valeurs et ses convictions religieuses au-dessus de celles des Français. Dans un certain sens, son discours reflète ses pensées et ses idées.

D'autres ont manifesté des émotions comme une stratégie pour cacher la ténacité du stress qu'ils ressentent, c'est une sorte d'évitement volontaire. En d'autres

termes, nous avons observé des gestes comme le hochement de tête vertical de haut en bas pour Safae. Nous pouvons dire que ces habitudes sont incarnées et relèvent du milieu social et culturel dans lequel vit l'apprenante. Quelques apprenants ont marqué leur subjectivité pour exprimer des comportements désapprobateurs. C'est en raison de leurs expériences passées et des expériences qui influencent leurs actions. Le recours au *translanguaging* est interprété comme sorte de passage d'un code à un autre pour combler l'incompétence en langue additionnelle.

Nous avons aussi souligné que les comportements transculturels de certains apprenants sont liés aux conditions sociales et culturelles. Au départ, ces conditions sont liées à la situation sociale ou à l'environnement socioculturel immédiat dans lequel le discours a lieu. Deuxièmement, ces conditions influent sur les deux environnements socioculturels différents. Ils sont interprétés sur deux plans : au premier plan, celui du poids d'attracteurs présents dans le contenu présenté aux apprenants que ce soit visuel (les épisodes visualisés) ou bien écrit (la nouvelle en langue additionnelle), et au deuxième plan, celui de l'histoire socioculturelle et politique, les valeurs et les normes inscrites dans les langues de socialisation et de la langue additionnelle. Les cultures d'apprentissage sont ancrées dans les influences éducatives et socioculturelles qui affectent les objectifs et les stratégies des enseignants et des apprenants. En effet, les productions langagières en langue additionnelle reflètent de plus en plus la conscience de la nécessité d'essayer d'éviter les dangers des « hypothèses inexactes et inappropriées » que chaque participant fait sur son propre environnement culturel d'origine et celui de l'autre. En matière de valeurs et de normes, les participants étaient susceptibles à une telle ouverture sur l'autre. Autrement dit, l'accent est mis sur la façon dont les apprenants traitent l'information sociale et donnent sens aux situations sociales.

Nous allons procéder dans le chapitre suivant à l'analyse du scénario élaboré par les apprenants. Cette tâche sera considérée comme un produit final des tâches antérieures. En d'autres termes, ils seront amenés à concevoir, en groupe, un projet sous forme d'un scénario. Celui-ci s'inscrit dans le cadre d'une tâche discursive ou visuelle dans lequel nous allons nous arrêter sur leurs comportements transculturels et leurs productions langagières. Ils se focalisent davantage sur la compréhension sociale (intentions, désirs et croyances... etc.). Elle est importante dans la mesure où elle

permet la régulation des interactions sociales. Les apprenants sont amenés à simuler les compétences linguistiques, analytiques et communicatives nécessaires à l'ouverture sur l'environnement de la langue cible.

CHAPITRE 11 : ANALYSE DU SCÉNARIO ÉLABORÉ PAR LES APPRENANTS

INTRODUCTION

La dernière tâche demandée aux collégiens, c'était de créer leur propre épisode après le visionnement de la série en question. Les élèves ont manifesté un certain engagement dans la mesure où ils aiment ce genre d'activités d'épanouissement. L'élaboration de cette tâche se fait pour la première fois dans leur établissement. La plupart du temps est consacré à l'apprentissage et aux cours des matières de leurs curricula. Ils ont affirmé qu'ils font des activités théâtrales avec d'autres professeurs, mais cela se fait généralement vers la fin d'année. Les préparatifs d'élaboration du scénario se font entre les participants sans intervention du chercheur. Nous les avons seulement encouragés à faire des répétitions hors classe parce que le temps est insuffisant d'accomplir ce projet. Nous avons eu recours à notre téléphone portable pour les filmer. Le déroulement de cette tâche s'est fait dans une salle d'activités parascolaires, il a coïncidé avec la période de la pandémie de la COVID-19. Le processus de l'écriture scénaristique a été fait entre apprenants en créant un groupe *what's up*. Nous apercevons que le recours aux TIC laisse répondre aux exigences que nous avons formulées dans le chapitre (cf. § 4.7.3). Cet espace virtuel leur permet une co-construction et une collaboration. L'histoire du scénario tourne autour d'une interrelation amoureuse entre une collégienne et son collègue. Les événements se relatent dans un cadre scolaire et familial. Nous allons présenter les principaux personnages de cette histoire comme suit : (le premier couple de parents : Mehdi et Neama ; le deuxième couple de parents Hadil et Rayan, la fille : Sophia ; le frère : Badr ; la sœur : Malak ; le garçon (collègue) : Riad ; la maîtresse : Oujidane ; la directrice : Ghita ; le surveillant général : Amine.) (voir annexe 55). L'objectif des collégiens est de monter un court métrage dans lequel ils vont jouer les huit scènes qui représentent le contenu de leur scénario. Nous effectuons par la suite une analyse de contenu de ce court métrage puis nous arrêtons sur les principaux thèmes évoqués dans cette production théâtrale. Notre démarche sera faite en deux étapes. Dans un premier lieu, nous effectuons une analyse quantitative avec le logiciel MAXQDA. Dans un deuxième lieu, nous entamons une analyse de contenu du corpus obtenu. (voir supra).

11.1 ANALYSE QUANTITATIVE DU SCÉNARIO ÉCRIT

L'analyse quantitative du scénario (voir annexe 56) a suscité divers thèmes que nous résumons dans le diagramme ci-dessous.

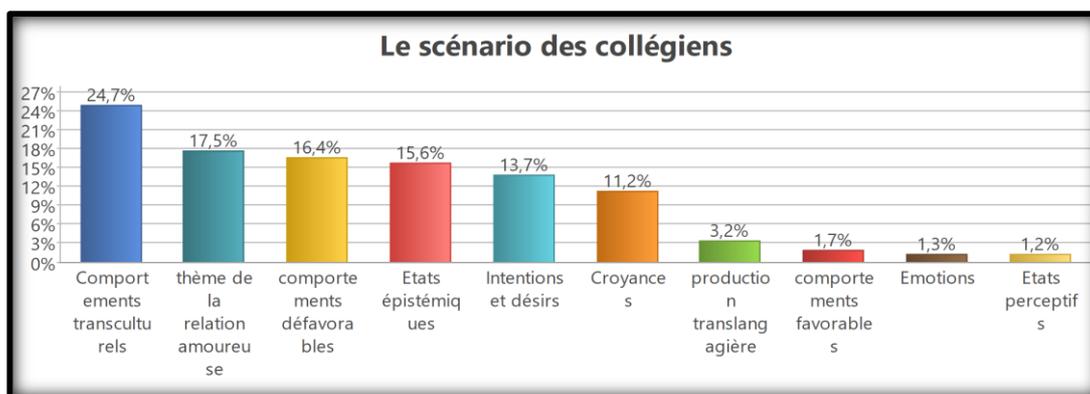


Figure 45 : Diagramme des différents thèmes saillants dans le scénario des collégiens.

En examinant le diagramme, nous constatons que les comportements transculturels représentent 24,7% du total. Le thème dominant du scénario est la relation amoureuse entre deux collégiens, qui représente 17,5% des comportements observés. L'apprenante Sophia commence par manifester l'émotion du rire, qui joue un rôle important dans le scénario en tant qu'amante. Au début, elle cache ses sentiments en interagissant avec ses camarades de classe, mais elle finit par avouer à sa camarade de classe qu'elle a une relation secrète avec Ryad. Ce comportement reflète sa timidité et sa préoccupation pour les normes culturelles et les conventions sociales. La sœur d'Aya, quant à elle, exprime son approbation en utilisant l'expression « *oh ! c'est beau* », qui traduit les valeurs et les normes culturelles de leur environnement. En somme, le scénario révèle des croyances et des valeurs propres à leur environnement socioculturel. Les participants ont utilisé des mots conformes aux normes et aux valeurs de leur milieu, comme « *c'est horrible* » et « *je ne la pardonne pas* » pour exprimer leur désapprobation.

Nous analysons aussi les tours qu'ils faisaient dans les didascalies suivantes :

- *Oui papa, j'ai rencontré ma copine tout à l'heure !*
- *Oh ! Tu as une copine ?*

- *Félicitations fiston elle doit nous rendre visite un jour pour qu'on fasse connaissance.*
- *Oui nous savons déjà ça, mais ils sont des jeunes comme mêmes, et il faut qu'ils vivent leur vie comme ils veulent.*
- *Mais ils ne font pas quelque chose de mal pour leurs camarades.*
- *Justement, ils sont des adolescents ils doivent avoir leur liberté.*
- *Je suis d'accord ils ne doivent pas être contrôlé à ce point-là.*
- *Arrêtez, s'il vous plait, cela n'a aucun sens ! Vous n'avez pas le droit de rompre cette relation pensez à eux et à leur relation vous allez tout gâcher !*

Le discours reflète une conversation entre un fils et son père, où le fils annonce qu'il a rencontré sa petite amie. Le père exprime sa surprise et ses félicitations, ainsi que son souhait de rencontrer la copine de son fils. La conversation continue avec des commentaires sur la liberté des jeunes, mais le ton change lorsque l'un des parents intervient et exprime son désaccord avec la façon dont la relation est traitée. Cette personne semble s'inquiéter que la relation ne soit pas rompue, même si elle estime que les jeunes ont le droit d'avoir leur liberté. Dans l'ensemble, la conversation peut refléter une préoccupation pour la façon dont les jeunes sont traités, ainsi qu'un désir de préserver les relations interpersonnelles malgré les différences d'opinions. Le père de Ryad a demandé s'il avait rencontré sa copine, à quoi Ryad a répondu "oui papa, j'ai rencontré ma copine tout à l'heure". Cependant, ce type de réponse est inhabituel dans le contexte social marocain. En réponse, le père de Rayan a félicité son fils en disant « *félicitations fiston, elle doit nous rendre visite un jour pour qu'on fasse connaissance* », ce qui peut être considéré comme un comportement transculturel étant donné que cela va à l'encontre des tabous de l'environnement social et culturel d'origine. Un autre exemple de ce comportement transculturel est la réponse de la mère Hadil, qui a déclaré que « *oui, nous savons déjà ça, mais ils sont jeunes et doivent vivre leur vie comme ils le souhaitent* ». Ces expressions sont significatives dans l'environnement culturel concerné, car elles structurent l'interaction sociale. Hadil a également ajouté que « *ce qu'ils font n'affecte pas leurs camarades* », ce qui légitime en quelque sorte leur relation. Le discours manifesté par Rayan relève aussi d'un

comportement transculturel, il avance : « *justement, ils sont des adolescents ils doivent avoir leur liberté.* ».

D'un côté, nous observons une présence de comportements positifs envers la relation amoureuse, représentant 1,7% des réponses. Ce résultat est basé sur le témoignage favorable du premier couple et leur fils. En revanche, les parents de la fille et le corps administratif ont exprimé des comportements défavorables envers cette relation, axant leur discours sur les objectifs et les intentions pour trouver une solution. De plus, un exemple de production translangagière a été observé, exprimant la désapprobation de la relation par le père de l'apprenante, Mehdi, qui utilise le terme « [haram] » pour signifier l'interdiction dans le contexte religieux. Le scénario contient également des dimensions de compréhension sociale manifestées par les apprenants à travers la langue additionnelle. Le taux des états épistémiques était de 15,6%, suivi des intentions et des désirs des apprenants représentant un taux de 13,7%, et le taux des croyances était d'environ 11,2%. Enfin, les états perceptifs et les émotions étaient représentés par des taux très faibles, respectivement 1,2% et 1,3%. Pour interpréter ces résultats, une analyse de contenu sera réalisée pour comprendre l'implicite et le non-dit des apprenants.

11.2 ANALYSE DE CONTENU DU SCÉNARIO DE L'ÉPISODE ÉLABORÉ

Après avoir étudié quantitativement le scénario créé par les apprenants du collège pour leur propre épisode, nous avons remarqué que leurs comportements avaient changé. Ils ont adopté des comportements transculturels et étaient conscients de leurs propres valeurs ainsi que de celles d'autrui, confirmant ainsi notre hypothèse initiale. Leur interaction avec leur environnement leur a permis de réagir avec leurs pairs, comme en témoigne leur activité. Cependant, la *transculturing* semble avoir lieu au niveau de la pensée, en amont des comportements culturels. Les comportements défavorables observés dans le scénario peuvent être expliqués par des influences fortes, telles que les scènes d'embrassades, de relations sexuelles, de relations amoureuses, d'exigence de fidélité et de relations sexuelles illégales, présentes dans les trois épisodes visionnés. Nous sommes également d'avis que le contexte social et culturel a une influence sur le comportement des apprenants, puisque l'épisode qu'ils

ont créé tourne autour de leur vie quotidienne et de leurs relations sociales et culturelles, notamment avec leur famille et l'administration de l'école. La vidéo contenait des images qui reflétaient des comportements transculturels, cette fois-ci au niveau vestimentaire, comme l'illustre la participante dans la vidéo qui portait un vêtement comportant le sigle d'un personnage de fiction américain, à savoir *Mickey Mouse*, ce qui peut être interprété comme étant influencé par des facteurs idiosyncrasiques (voir la figure 46 ci-dessous).



Figure 46 : Image d'une apprenante marocaine reflétant un habit transculturel

Le sourire sur le visage de cette apprenante traduit sa joie. Les apprenants ont exprimé des émotions positives pour communiquer leurs intentions et désirs, comme le montre la scène entre Rayan et son fils Ryad où ce dernier répond joyeusement à son père qu'il a vu sa copine. Une autre apprenante a également souri lors de la réalisation d'une vidéo, tandis que l'environnement émotionnel est crucial, car les émotions jouent un rôle clé dans l'apprentissage.

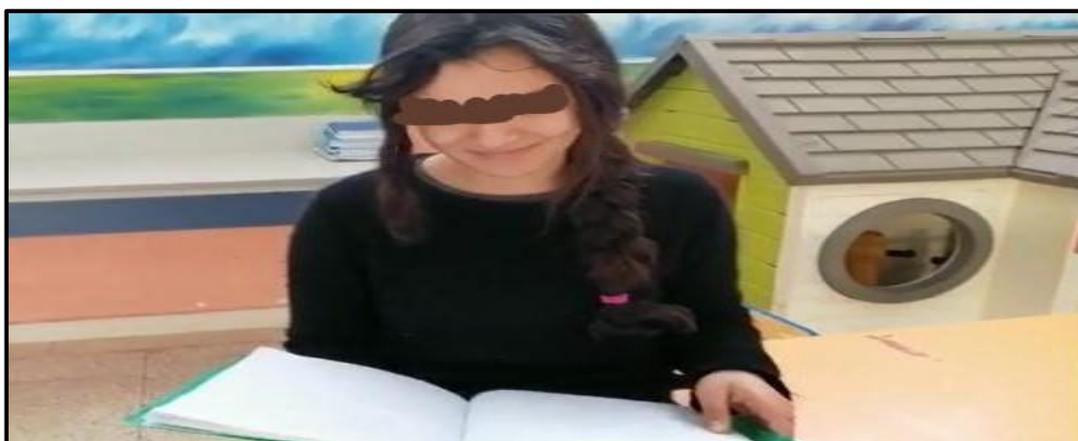


Figure 47: Image d'une apprenante exprimant une émotion de joie

Leur écriture scénaristique se concentre sur le thème de l'adolescence, qui est caractérisée par des changements physiques et psychologiques liés à une augmentation des hormones sexuelles. En outre, l'influence des épisodes visualisés leur a permis de prendre du recul par rapport à leur environnement pluriculturel et social et de s'adapter à un nouvel environnement culturel, comme celui évoqué dans les épisodes se déroulant dans le sud de la France. Les apprenants sont capables de raisonner sur les états mentaux d'autres individus et de se construire une compréhension sociale implicite qui leur permet de comprendre que les personnes agissent en fonction de leurs croyances, qui peuvent différer des leurs ou même des faits. L'identification à un personnage de scénario leur permet de déduire ses pensées, ses sentiments et ses projets intérieurs. Cette capacité à faire des inférences sur les états intérieurs d'autrui est essentielle pour la compréhension sociale. Les apprenants ont démontré leur niveau de connaissance en exprimant des informations dans des phrases telles que « *Tu sais la dernière nouvelle ?* », « *Je suis au courant, d'accord ! Je viendrai, au revoir.* » et « *Monsieur Rayan, ma femme et moi avons entendu dire que votre fils sort avec notre fille* ».

Dans le discours des apprenants, ils ont eu recours à une production translangagière en se référant toujours à leur contexte social et religieux. L'utilisation du terme « [haram] » est souvent utilisée dans les conversations au quotidien dans le contexte marocain qui signifie « *interdire quelqu'un à faire quelque chose en islam* » ou bien pour lui dénoncer un comportement inadéquat. Attribuer des croyances à

quelqu'un est une dimension importante de la compréhension sociale. Les comportements défavorables souvent étaient focalisés sur leurs croyances d'ordre religieux comme ils avancent dans le contenu du scénario verbalisé par la mère Neama (fille) « *je comprends, mais nous sommes des musulmans et notre religion interdit les relations entre les jeunes ados.* ». Ce jugement défavorable nécessite une prise de recul et une agentivité qui permet de reconditionner les connaissances et la façon de (ré)agir en fonction des normes et les pratiques sociales.

En d'autres termes, nous voulons signaler qu'une apprenante porte le voile a participer dans la mise en scène de ce projet. Elle a joué le rôle de la mère de fille qui est en relation amoureuse. Son comportement défavorable en amont a changé en aval du contenu du scénario accepte la relation entre les deux collégiens, comme nous pouvons le constater à la fin de l'épisode, elle a fait une embrassade avec sa fille pour lui éprouver son acceptation de la relation amoureuse comme le montre la figure ci-dessous :



Figure 48: Image montrant un comportement favorable en fin de l'épisode.

Enfin, il convient de souligner que les apprenants ont acquis une conscience accrue de leurs valeurs et de leurs comportements culturels en élaborant leur propre épisode. Ce projet leur a offert la possibilité de donner corps à leurs comportements, leurs valeurs et leurs pensées sous forme d'actions concrètes. De plus, ils sont

désormais conscients de la diversité des environnements culturels et sociaux, notamment en ce qui concerne les locuteurs de la langue cible, grâce aux artefacts tels que les enseignants, les pairs, les documents littéraires, les vidéos, etc. Ces ressources pédagogiques constitueront des outils précieux pour faciliter leur développement de la langue additionnelle.

SYNTHÈSE ET POSITIONNEMENT SUR LE CONTENU DU SCÉNARIO

Suite à une analyse minutieuse et détaillée du scénario et des événements de l'épisode, plusieurs indices d'information ont été repérés grâce à une méthode qualitative et de contenu approfondie. Les apprenants ont présenté un changement cognitif marqué par l'expression de leur compréhension contextuelle, laquelle est influencée par leur vécu et leur environnement social, culturel et religieux. En d'autres termes, leur état épistémique est le résultat de leur propre expérience.

Ce processus de développement est évolutif car il est basé sur l'organisation des connaissances des apprenants au fil du temps et des interactions avec leur environnement. La théorie de l'énaction soutient que les apprenants construisent leur propre compréhension sociale en attribuant des intentions, des désirs et des croyances tout au long du scénario. Ce processus de développement est unique à chaque individu et dépend de ses expériences, de son parcours et de son niveau intellectuel. Par exemple, l'apprenante qui porte le voile a montré un changement comportemental et culturel qui témoigne de sa prise de conscience et nécessite une médiation, tandis qu'une autre apprenante a manifesté un comportement vestimentaire transculturel que nous avons interprété comme étant idiosyncrasique. Les apprenants ont utilisé des productions translangagières pour écrire un scénario sur l'adolescence et comment les épisodes visuels ont leurs permis de s'adapter à un nouvel environnement culturel. Les apprenants ont également démontré leur capacité à comprendre les pensées et les sentiments d'autrui, ce qui est essentiel pour la compréhension sociale.

Cependant, il convient de souligner que l'utilisation de termes à connotation religieuse peut entraîner des jugements négatifs envers les comportements considérés comme inappropriés en relation avec les normes religieuses. Les apprenants ont démontré leur capacité à prendre du recul et à se reconditionner en fonction des normes

et des pratiques sociales. Il est intéressant de noter que l'une des apprenantes qui porte le voile a participé au projet et a modifié son point de vue en acceptant la relation amoureuse entre les deux adolescents.

Le processus d'apprentissage d'une langue additionnelle est complexe et implique diverses dimensions, notamment discursives, émotionnelles et culturelles. Dans ce contexte, l'utilisation du *translanguaging*, qui consiste à utiliser toutes les langues disponibles pour communiquer, peut permettre aux apprenants d'exprimer leurs idées de manière plus fluide et complexe. Cependant, il est important de tenir compte des éléments du contexte qui peuvent repousser certains apprenants, tels que les normes religieuses. Dans ce qui suit, nous allons explorer comment les apprenants ont abordé ces éléments et comment leurs états émotionnels ont influencé leur apprentissage. Enfin, nous verrons comment la prise de conscience des normes et des pratiques sociales est essentielle pour s'adapter et réussir dans l'apprentissage d'une langue additionnelle.

Au niveau discursif, les apprenants ont utilisé le *translanguaging* pour exprimer leurs idées de manière discursive. Le concept mentionné dans le scénario fait référence à des éléments du contexte qui sont repoussants (répulseurs), notamment ceux qui sont liés à la religion. Le contenu du scénario a été élaboré conjointement à travers une construction linguistique, discursive et même perceptuelle.

Au niveau émotionnel, les apprenants ont exprimé différents états émotionnels en rapport avec leurs intentions et leurs désirs, démontrant ainsi que les émotions ont une influence sur l'apprentissage. Grâce à cette dernière tâche, il est possible de conclure que les apprenants ont pris conscience de leurs propres valeurs ainsi que des comportements de leur environnement culturel et de ceux d'autrui. Ces résultats viennent confirmer notre hypothèse initiale.

En résumé, pour apprendre une langue additionnelle, il est essentiel de comprendre les normes et les pratiques sociales, et d'avoir la capacité de s'adapter à celles-ci en prenant du recul.

CHAPITRE 12: DISCUSSION

Cette section examinera les résultats exposés dans les chapitres d'analyse (cf. § 8 à 11) en les mettant en question. Notre objectif sera de discuter les principales contributions de notre enquête en lien avec notre cadre de recherche sur la didactique des langues et des cultures. Pour terminer cette étude, nous nous concentrerons sur les restrictions de notre recherche et les possibilités qui se présentent pour les futures réflexions.

12.1 RÉSULTATS ET RÉPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE

Cette réflexion porte sur l'apprentissage d'une langue additionnelle, en particulier le français, dans un contexte marocain, en tenant compte de quatre dimensions : cognitive, discursive, didactique et émotionnelle. L'objectif principal consiste à étudier les comportements transculturels et les productions translangagières associés à cet apprentissage. La priorité a été accordée à la compréhension sociale. C'est l'aptitude à comprendre les états mentaux des autres et de soi-même, comme les intentions, les désirs, les croyances et les émotions. L'étude a été réalisée auprès de 11 élèves du collège. Nous avons émis l'hypothèse que la connaissance de leur propre environnement culturel et de celui de la langue cible faciliterait l'apprentissage de la L2. À cette fin, nous avons mené des entrevues avec les élèves après qu'ils ont lu une courte histoire et ont regardé une série française. Cependant, les données varient en raison d'un certain nombre de facteurs tels que le contexte, l'environnement, la perception, les attracteurs, les répulseurs et les réactions des apprenants.

Lors des premiers entretiens d'autoconfrontation avec les apprenants au sujet de la nouvelle, sept binômes ont été formés, dont trois ont eu recours au *translanguaging*. Chaque binôme a produit des énoncés translangagiers variés. Le *translanguaging* est considéré comme un objectif communicatif visant à promouvoir les interactions sociales chez les sujets plurilingues. Il permet également de rétablir un équilibre linguistique entre la langue cible et la langue initiale (celle utilisée pour la socialisation) et qui est utilisé pour répondre à des besoins communicatifs. Le recours au *translanguaging* peut être considéré comme une stratégie qui exploite les ressources

linguistiques du répertoire de l'apprenant pour réfléchir, penser et produire des connaissances. Par exemple, chez le binôme Rayan et Mohamed Amine, l'utilisation du *translanguaging* révèle une conscience de leur raisonnement. Le *translanguaging* cherche à légitimer les variétés linguistiques, telles la *darija* dans ce cas-ci.

Deux des sept binômes impliqués dans la construction du concept de *transculturing* ont présenté des comportements transculturels. Leurs discours reflètent les représentations sociales liées à l'histoire et à la politique, comme la colonisation de la France pour le Maroc. Le deuxième binôme, composé de Mehdi et Fouad, a présenté des comportements transculturels en raison de la forte influence de la religion dans leur nouvelle et de leur relation amoureuse. Ces facteurs ont eu un impact sur leurs pensées et leurs réactions. Il est également important de souligner que la pertinence du concept de *transculturing* est déterminée par des influences culturelles, qui nécessitent une prise de conscience de ses propres valeurs culturelles ainsi que de celles des personnes issues d'autres cultures. Cette idée est résumée dans le chapitre 9 (cf. synthèse du §. 9).

La compréhension sociale des binômes a eu un impact sur leurs résultats individuels. Malak et Sophia ont concentré leurs efforts sur la compréhension du récit fictif en tant que jeu vidéo, en utilisant leurs connaissances antérieures pour interpréter les états épistémiques. Bien que leurs émotions d'inconfort aient surgi, ces dernières ont pu être interprétées comme des signaux de rééquilibrage mental et physique. En utilisant leur compréhension sociale, les deux apprenantes ont été en mesure de considérer les autres comme des personnages de la langue cible et des membres de leur groupe social. Pour Aya et Hadil, l'attribution des états épistémiques s'appuyait sur leur perception du récit et de leurs expériences, ce qui s'aligne avec la théorie socioconstructiviste de Vygotsky qui met l'accent sur l'interaction sociale et culturelle comme moteurs de développement humain et d'apprentissage. En conséquence, la co-construction du sens pour le récit leur a permis de renforcer leur compétence linguistique en langue additionnelle. Les adolescentes sont à la fois des utilisatrices de la langue cible et des actrices sociales. Leur cognition est façonnée par leurs connaissances, opinions et souvenirs personnels et sociaux. C'est dans la relation du comportement avec l'expérience du sujet que Vygotsky développe une définition de la conscience humaine : « *la conscience est l'expérience vécue des expériences vécues* »

(Kostulski, 2004, pp. 339-340). Par exemple, Riad a exprimé son attachement à sa copine Ghita en se basant sur sa compréhension sociale du récit. Les attracteurs, qui influencent le comportement d'un système, peuvent évoluer. Les thèmes d'amour, d'amitié et de religion sont des attracteurs forts dans le récit de Ghita et Riad.

Nous mettons en évidence l'importance des cultures et du contexte dans la compréhension de leur milieu culturel. Les adolescents sont impliqués dans la création active de leur histoire, ce qui rend leur récit co-créatif. En faisant cela, elles élargissent leur connaissance des pratiques sociales, culturelles, des systèmes symboliques et de leur environnement social. Dans notre étude, les histoires racontées par les adolescents étaient créées de plusieurs façons. Leurs thèmes et intrigues reflétaient clairement des aspects de leurs expériences passées ainsi que des influences sociales et culturelles. Les histoires mettaient souvent en scène des personnages en relation avec l'environnement culturel de la langue cible, permettant ainsi aux adolescents de naviguer entre un monde de simulation de la vie quotidienne et un monde imaginaire rempli de possibilités fantastiques. Le processus d'imitation des personnages permettait de développer la compréhension sociale. Nous pouvons donc considérer que la littérature est un artefact influençant le développement de la compréhension sociale chez les apprenants, avec une médiation. Nous sommes d'avis que la fiction narrative offre un environnement favorable pour le développement sociomoral en permettant l'acquisition de compétences telles que la capacité à prendre du recul, la compréhension de l'empathie (la conscience sociale), l'auto-conscience et la capacité à évaluer les contextes moraux. Nous prenons également en compte les variations individuelles des caractéristiques et des circonstances contextuelles des apprenants. Les différents apprenants peuvent présenter des comportements linguistiques différents et interagir avec différents membres de leur groupe. L'interaction entre l'apprenant/utilisateur du langage et l'environnement est donc crucial.

Selon les apprenants Rayan et Mohamed Amine, le développement discursif dépend du parcours de vie individuel. Pour Ryad et Ghita, leur comportement est influencé par les normes religieuses et les valeurs culturelles. Leur comportement négatif est expliqué par l'impact des documents littéraires et leur interprétation de l'environnement social et culturel, ainsi que par leur besoin d'appartenance et d'efficacité. Hiba et Nisrine ont également eu un comportement négatif, qui dépendait

de la situation et des objectifs personnels. Leurs comportements ont été influencés par des facteurs situationnels, qui nécessitent une adaptation flexible à travers une agentivité qui reconditionne leurs connaissances. Enfin, certains apprenants, comme Soufiane et Réda, ont manifesté une réponse émotionnelle empathique, qui était le résultat d'une pensée consciente.

En second lieu, les résultats des entretiens d'autoconfrontation sur la série française « Plus belle la vie » sont exposés. Lors du premier visionnage, les onze apprenants ont majoritairement exprimé leur désapprobation envers les épisodes, comme le montre le diagramme ci-dessous :

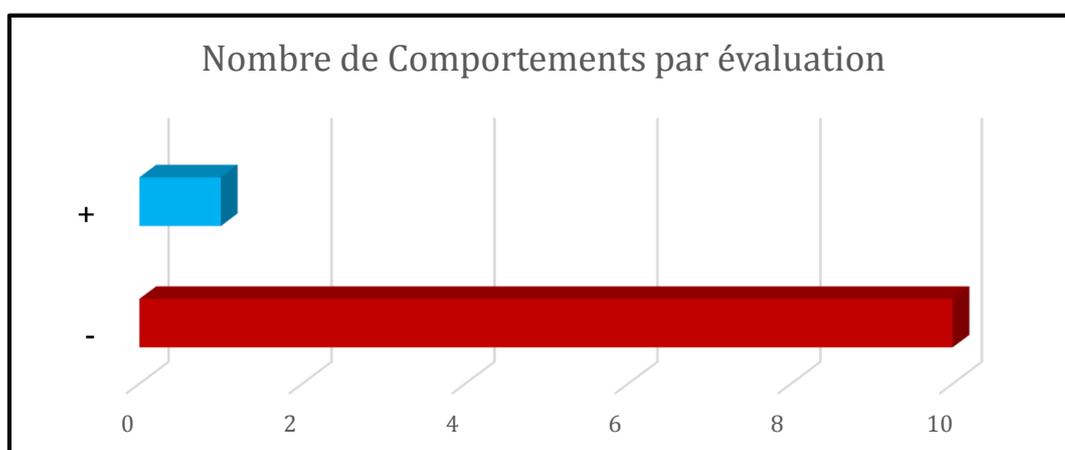


Figure 49: Les comportements manifestés après le 1^{er} visionnement

Une seule apprenante a exprimé une opinion favorable envers les épisodes visionnés. Elle a utilisé ses connaissances antérieures pour se forger une opinion sur les environnements culturels cibles. Les autres apprenants ont rejeté les épisodes en s'appuyant sur leur environnement social et culturel. Ce comportement de rejet s'explique par le non-respect des normes religieuses et familiales. Cependant, un des apprenants a changé d'avis après l'exposition à ces épisodes et les a appréciés. Cette expérience d'apprentissage interculturelle s'est révélée importante pour la recherche qualitative. Le changement d'attitude est lié aux buts et intérêts de l'apprenant, qui souhaite poursuivre ses études supérieures en utilisant la langue cible, que ce soit dans son propre pays ou à l'étranger. L'utilisation du « *translanguaging* » est une pratique

courante pour traduire les pensées et les valeurs de l'apprenant dans sa langue maternelle. Cette pratique est considérée comme un objectif social et communicatif basé sur des compétences plurilingues, plutôt que comme une déficience en compétence linguistique ou discursive en langue additionnelle.

Lors de cette expérience, certains participants, tels que Safae, ont exprimé des émotions qui ont été réprimées en raison de leur timidité et leur détresse, ce qui a été démontré par un rire discret et un évitement attentionnel en réponse aux questions posées. Les comportements des apprenants sont influencés par les attracteurs forts de leur environnement, comme les normes religieuses qui ont joué un rôle dans les comportements transculturels. Selon la théorie des systèmes dynamiques, les actions peuvent être régies par des attracteurs forts, même de petites entrées peuvent avoir des effets significatifs. En outre, Sophia a présenté une contradiction entre son discours et son apparence, ce qui peut être expliqué par des facteurs psychologiques tels que l'imagination, les émotions et la concentration. Ces éléments permettent au lecteur de se connecter émotionnellement avec le récit.

En observant le deuxième visionnage, il est notable que deux apprenants aient montré leur désapprobation alors que les deux autres ont exprimé leur approbation envers les épisodes regardés. Cette tendance est clairement représentée sur l'histogramme suivant :

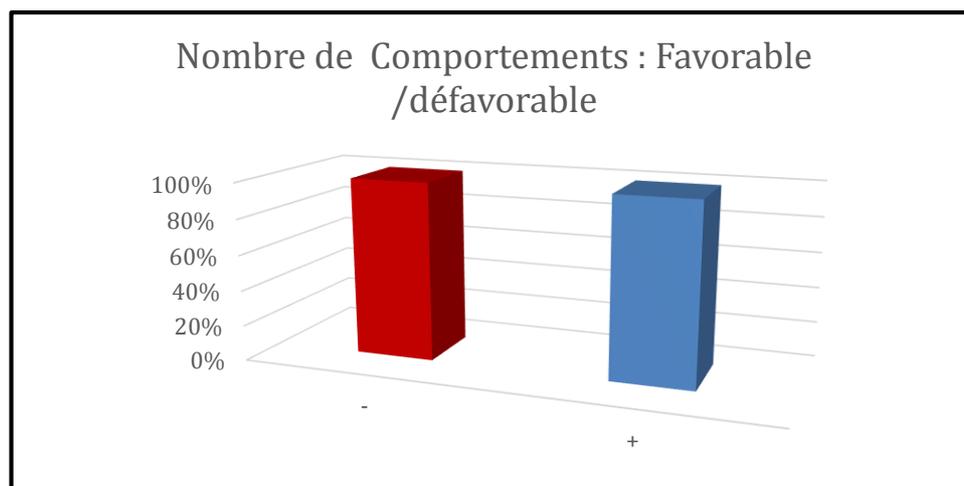


Figure 50: Les comportements manifestés après le 2^e visionnement

Il convient de noter que les données diffèrent des premières en raison d'un changement de comportement. Certains individus ont exprimé des émotions en réponse à ce qu'ils ont vu et, par leur perception, ont pu donner du sens à leurs actions. Après avoir examiné les discussions lors des EAC, il semble évident que certains apprenants, notamment Soraya, Safae et Saad 2, ont présenté des comportements transculturels. La première apprenante a utilisé sa compréhension sociale pour comprendre l'environnement culturel de la langue cible, en se concentrant sur les relations sexuelles entre adolescents, qui sont un attrait commun dans son propre environnement culturel. Elle a involontairement adopté un comportement transculturel en se conformant aux normes et aux valeurs de l'environnement des autres. Safae a également manifesté un comportement transculturel en trouvant des similitudes entre les deux environnements contextuels, ce qui lui a permis de discuter des relations amoureuses, de la fidélité et de l'homosexualité.

De même, Saad 2 a démontré un anticonformisme en discutant de sujets tels que les rapports sexuels (cf.10.4.2), les relations hors mariage, l'alcool et l'opposition aux parents, qui sont des attracteurs forts pour un changement positif vers une plus grande ouverture à l'autre. Certains apprenants ont utilisé le *translanguaging* pour traduire les termes dans leur langue maternelle. Les apprenants doivent être responsables de leur propre développement et de leurs comportements déclenchés, et une médiation rétrospective bienveillante peut être utile.

Les résultats qui seront présentés sur le diagramme suivant ont été obtenus lors du troisième visionnement, au cours duquel nous étions en compagnie de cinq apprenants :

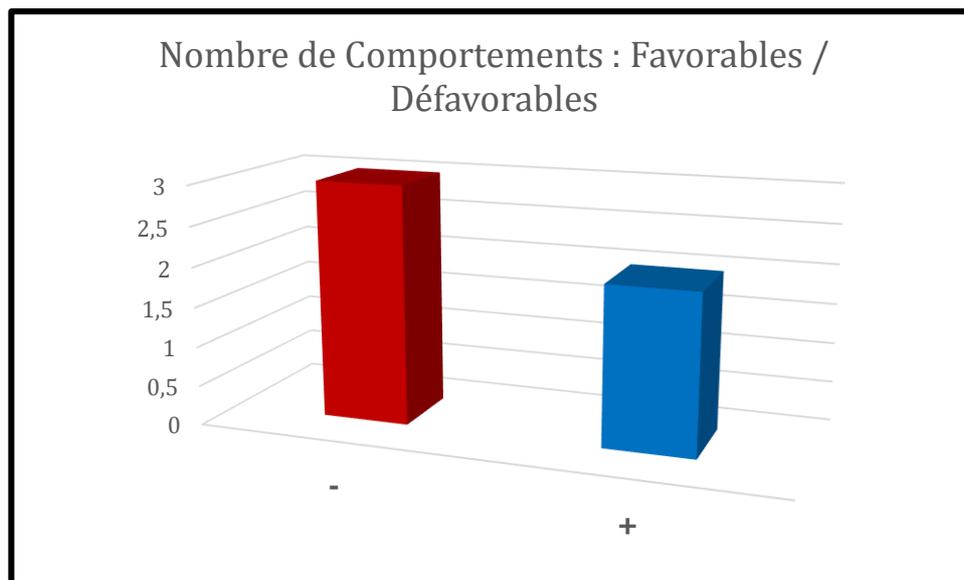


Figure 51: Les comportements manifestés après le 3^{ème} visionnement

Deux des apprenants ont montré des attitudes positives envers les épisodes regardés, tandis que les trois autres ont manifesté leur désapprobation. Soraya semble avoir adopté une attitude favorable qui reflète le *transculturing*. Elle a exprimé sa pensée sur son origine sociale et culturelle, ce qui indique que sa compréhension de l'environnement culturel des autres a déclenché en elle une forme de *transculturing*. Elle est consciente de la différence entre ses valeurs et celles d'autrui et il semble que le visionnage de ces séries ait influencé son comportement. L'autre apprenant, Saad 2, a également adopté un comportement transculturel en attribuant ses états épistémiques à lui-même et à autrui, reflétant ainsi ses expériences de vie. Son discours témoigne de son comportement transculturel et les structures de son discours reflètent la domination sociale qui s'inscrit dans le contexte. Il a manifesté un anticonformisme par rapport à ses camarades, indiquant ainsi une motivation intrinsèque qui lui permet d'avoir un comportement autonome. En d'autres termes, son agentivité a influencé son action. (Voir chapitre 4) (cf. § 4.3.3).

Les trois autres apprenants ont manifesté des comportements défavorables. L'apprenante Safae l'a exprimé gestuellement avec un hochement de tête. Elle a eu recours au *translanguaging* pour exprimer ses idées et ses sentiments. Sara s'est

appuyée sur sa perception pour parler de ses idées. Cette vision présuppose une relation étroite entre la perception, l'action, et la cognition. En réponse à l'interaction avec l'environnement, elle relie ses expériences passées à ses actions présentes. Enfin, l'apprenante Ranya envisage son refus à travers son discours. La présence d'attracteurs forts leur permet de réagir de cette manière. Son intentionnalité profonde caractérise sa personnalité à travers ses actions.

Il est probable que nous assistions à une période de transition où les apprenants définissent leurs rôles respectifs et élaborent des principes ou des normes collectives pour orienter leur comportement et leurs interactions. Les comportements de groupe et les résultats peuvent être influencés par des forces et des événements internes et externes, tels que la cohésion du groupe et les comportements non conformistes d'un apprenant comme Saad 1, qui peut avoir des attitudes contradictoires et peu d'intentions envers les comportements de la langue cible. Son attention peut être attirée par des événements qui l'intéressent, comme les célébrations de fêtes dans d'autres cultures. Cependant, la plupart du temps, nous nous attendons à ce que les apprenants se stabilisent en tant que groupe cohérent. Un modèle de comportement identifiable émerge. Ce modèle est appelé un état attracteur, selon Newman (2009), qui le décrit comme « *une valeur critique, un modèle, une solution ou un résultat vers lequel un système se stabilise ou se rapproche au fil du temps* ». Nous nous concentrons, dans la section suivante, sur les implications de notre expérience en matière d'enseignement, en particulier pour l'acquisition d'une langue additionnelle, le français.

Au niveau didactique : l'acquisition d'une langue additionnelle :

Le système et son environnement sont intimement liés, faisant partie d'un tout. Les approches des systèmes dynamiques complexes partagent de nombreux points communs avec l'émergentisme (Ellis & Larsen-Freeman, 2006, pp. 558-589). Lors de l'acquisition d'un langage additionnel, le *translanguaging* peut s'avérer crucial. Chacun des apprenants est un système complexe de sous-systèmes interactifs. Il fonctionne en continu sur le plan cognitif, émotionnel et physique. L'utilisation de sa langue maternelle lui permet de s'adapter à son environnement culturel, social et discursif. La description de l'état du système au fil du temps ne doit pas nécessairement être numérique, mais peut être théorique, circonstancielle ou phénoménologique (Goldstein, 2011, pp. 94-121).

Un cas d'observation de cet état se manifeste dans le comportement des apprenants du collège étudié, qui refusent délibérément de visualiser les scènes proposées et demeurent relativement silencieux lorsqu'ils ont l'occasion d'interagir dans la langue cible. Nous soulignons que la rétroaction est un élément clé de tout processus d'auto-organisation et joue un rôle dans la manière dont un système dynamique se rapproche ou s'éloigne d'un attracteur (Boschetti, Hardy, Grigg et al., 2011, pp. 47-62). Cette rétroaction peut provenir de diverses sources, tels l'environnement ou un autre système dynamique, particulièrement nous amenons les apprenants à prendre du recul par rapport aux tâches qui leur sont assignées. Elle peut également découler de l'interaction entre les différents composants du système, tels que l'enseignant et les apprenants. Autrement dit, comme l'affirment Bahmad et El Bekraoui (2016) « *toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue s'articule autour de plusieurs actions accomplies par des acteurs sociaux (des individus).* » (Bahmad & El Bekraoui, 2016, pp. 3-22).

En bref, les attracteurs décrivent l'état final d'un système, tandis que les comportements décrivent le processus par lequel un système atteint cet état final. Les apprenants ont pris conscience de leurs propres valeurs et comportements, ainsi que de ceux d'autrui, confirmant ainsi notre hypothèse de départ. Leur compréhension sociale est en constante évolution en fonction de leurs besoins, de leurs expériences et de leurs objectifs. Une apprenante a adopté un comportement transculturel en matière de tenue vestimentaire, tandis qu'une autre, portant un voile, a manifesté un comportement différent de celui du début, ce qui reflète sa prise de conscience et peut nécessiter une médiation pour modifier ses schèmes. Le discours des apprenants reflète leur contexte social et religieux, et ils ont involontairement eu recours à une production translangagière pour monter un épisode dans lequel ils attribuent des états mentaux à eux-mêmes et aux autres en utilisant la langue additionnelle. Les résultats étaient significatifs, mais créer l'épisode était difficile pour les apprenants.

Au moyen de cette étude, nous avons mis en évidence que la compréhension sociale est une compétence interculturelle efficace pour comprendre les phénomènes sociaux liés à soi et à un environnement culturel différent. Les apprenants réagissent à leur environnement en fonction des attracteurs et répulseurs présents, qui sont des tendances et des modèles reconnus et attendus tout au long de leur vie. Les attracteurs

fournissent un but ou un point final aux actions des apprenants, guidant leur prise de décision et les orientant vers un résultat souhaité. Ces attracteurs peuvent être internes ou externes, et leur force détermine leur impact sur le comportement d'un individu. **Les comportements transculturels peuvent être manifestés lorsque les apprenants évoluent dans un environnement favorable, diversifié et multiculturel, ou lorsqu'ils adhèrent à des valeurs collectivistes tout en étant autonomes dans leurs actions.** L'anticonformisme peut donner lieu à un comportement transculturel, favorisant l'auto-efficacité et le bien-être affectif des apprenants, comme c'est le cas de Saad 1 dans cette étude.

En d'autres termes, c'est la perception de la confiance de l'apprenant dans sa capacité à effectuer un comportement spécifique. Les attracteurs cognitifs soient responsables de l'initiation du *transculturing*, car ils guident les pensées et les actions vers une activité particulière en fonction de la compréhension sociale de l'environnement culturel d'autrui, comme le montre ce schéma ci-dessous :

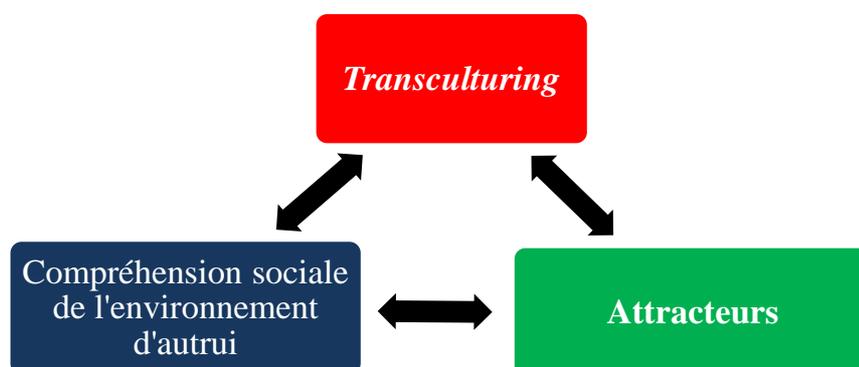


Figure 52 : L'effet de la compréhension sociale dans le déclenchement du *transculturing*.

D'après cette analyse, nous pouvons conclure que **le *transculturing* est déclenché par des attracteurs cognitifs qui orientent les pensées et les comportements des individus vers des activités spécifiques, en fonction de leur compréhension sociale de l'environnement culturel d'autrui.** Cependant, bien que cette thèse soit intéressante, il est important de reconnaître certaines limites à cette approche. En effet, elle ne prend pas en compte les facteurs individuels tels que les

expériences personnelles et les choix individuels, qui peuvent avoir un impact sur le processus du *transculturing*.

Par ailleurs, les dynamiques de pouvoir ¹⁴ et les inégalités doivent également être prises en compte dans le processus de *transculturing*. En effet, certains groupes peuvent avoir plus de pouvoir que d'autres pour influencer les normes culturelles, les valeurs et les pratiques, ce qui peut entraver ou favoriser le *transculturing*. Par exemple, dans une situation où un groupe culturel dominant impose ses valeurs et ses normes à un groupe culturel minoritaire, le processus de *transculturing* peut être entravé. Dans ce cas, les attracteurs cognitifs pourraient ne pas être suffisants pour déclencher le *transculturing*.

Par conséquent, pour une compréhension plus approfondie du processus de *transculturing*, il est important de prendre en compte non seulement les attracteurs cognitifs, mais aussi les facteurs individuels et les dynamiques de pouvoir. En élargissant la perspective de cette façon, nous pouvons mieux comprendre les processus complexes qui sous-tendent le *transculturing* et comment ils se manifestent dans différentes situations culturelles.

Cependant, malgré les avantages de l'approche mentionnée précédemment, il est important de reconnaître que cette recherche présente également certaines limites. En effet, elle ne prend pas en compte les facteurs individuels tels que les expériences personnelles et les choix individuels qui peuvent influencer le processus de *transculturing*. De plus, les dynamiques de pouvoir (comme statut social, de richesse, d'ethnicité, de genre, de sexualité ou d'autres caractéristiques sociales) et les inégalités sociales ne sont pas prises en compte, bien qu'elles puissent avoir une influence significative sur le processus de *transculturing*. Ainsi, afin de mieux comprendre les nuances de ce processus, il est crucial d'élargir la perspective en tenant compte d'autres facteurs pertinents.

¹⁴ Les dynamiques de pouvoir se manifestent dans tous les aspects de la vie sociale, y compris la politique, l'économie, la culture, l'éducation et les relations interpersonnelles.

12.2 LIMITES DE LA RECHERCHE

Dans cette section, nous allons examiner les limites et les perspectives de notre recherche. Malheureusement, nous avons fait cette expérience au déclenchement de la pandémie de COVID-19. La collecte des données a été difficile en raison des restrictions relatives au confinement à l'échelle du pays. Nous avons dû attendre le début de la prochaine année scolaire en 2020-2021 pour recueillir notre corpus. Pendant cette période, une note ministérielle a limité le nombre d'élèves dans les classes à quinze, pour des raisons sanitaires et de distanciation sociale entre les apprenants, les enseignants et le personnel administratif.

Au cours de notre expérience, nous avons constaté que les participants avaient progressé. Nous avons rencontré des obstacles administratifs, notamment la nécessité d'obtenir l'autorisation de la direction provinciale du ministère de l'Éducation nationale de la ville de Khémisset et des parents pour regarder la série française « *Plus belle la vie* » et pour tourner l'épisode eux-mêmes. Malheureusement, la mère d'une apprenante, avec le soutien d'autres parents, a demandé l'interdiction du visionnage de la série à l'école, affirmant que les épisodes n'étaient pas appropriés pour l'âge des élèves, y compris sa fille. Heureusement, le Directeur et d'autres enseignants sont intervenus pour résoudre ce problème. Mais nous avons également affronté des défis, tels que des collégiens qui avaient une aversion envers la série, ce qui a réduit le nombre de participants et a affecté la représentativité de notre corpus. En outre, nous avons remarqué différentes réactions des interviewés. L'intervention de la tutrice a été essentielle pour mener à bien leur visionnage et leur analyse de l'épisode, étant donné la période difficile de l'adolescence où les comportements des apprenants sont souvent agités et sensibles envers leurs pairs.

En examinant la compréhension sociale et les comportements transculturels, nous avons identifié une autre limitation de notre étude. Nous avons des réserves quant à la présentation de textes littéraires tels que la nouvelle, car les interprétations sont enrichies lorsqu'elles sont partagées avec des individus de différentes origines culturelles, comme l'ont suggéré Nancy-Combes et El Maamri (2022). Les sujets abordés dans les ressources peuvent déclencher des comportements oscillants entre protection et investissement, en fonction du contexte. Par conséquent, nous trouvons

préférable de présenter ces textes à un auditoire hétérogène de divers milieux culturels. Nous avons également étudié la notion d'attracteurs dans notre étude, en nous concentrant sur leur rôle dans la série française et dans la nouvelle « *Le pont du Diable* ». Les attracteurs sont des éléments qui attirent le comportement humain, qu'ils soient internes, tels que des besoins, des émotions ou des motivations. Comme ils peuvent être externes, tels que des récompenses ou des sanctions. Ils influencent les comportements, notamment dans le domaine de la psychologie comportementale. Cependant, le recours aux attracteurs est limité. Dans le contexte du comportement humain, les attracteurs peuvent être des facteurs environnementaux, sociaux, psychologiques ou biologiques qui influencent les décisions et les actions des individus. Alors, nous escomptons plusieurs limites importantes à considérer en ce qui concerne l'utilisation des attracteurs pour comprendre le comportement humain :

(1) *Complexité du comportement humain* : le comportement humain est extrêmement complexe et multidimensionnel. Nous notons une variété de facteurs, tels que l'expérience passée, l'environnement culturel, la personnalité et les valeurs personnelles. Les attracteurs peuvent ne pas être en mesure de rendre compte de cette complexité et ne peuvent donc pas fournir une explication complète du comportement humain.

(2) *Variabilité individuelle* : les attracteurs peuvent affecter les individus différemment en fonction de leur personnalité, de leur contexte de vie et de leur expérience passée. Par conséquent, les attracteurs ne peuvent pas être déployés pour prédire le comportement de manière précise pour tous les individus.

(3) *Limites de l'observation* : les attracteurs peuvent être difficiles à observer ou à mesurer, ce qui peut limiter leur utilité pour expliquer le comportement humain. Par exemple, certains attracteurs peuvent être liés à des processus mentaux internes, tels que les émotions ou les pensées, qui sont difficiles à observer directement.

(4) *Limites de la recherche* : la recherche sur les attracteurs dans le comportement humain est encore relativement limitée, et nous voyons que de nouveaux attracteurs soient découverts à mesure que la recherche progresse.

En somme, bien que les attracteurs puissent offrir des pistes intéressantes pour comprendre le comportement humain, nous devons reconnaître leurs limites et de les utiliser avec prudence pour éviter de simplifier à l'excès la complexité du

comportement humain. Les attracteurs peuvent être des outils pour influencer les comportements, mais nous apercevons leur utilisation de manière responsable et éthique, en tenant compte des besoins et des intérêts réels des individus, ainsi que l'impact à long terme sur les comportements.

Dans cette perspective, il est important de considérer les perspectives futures de notre étude sur le *transculturing*. En tenant compte de l'influence des relations interpersonnelles et des autres facteurs individuels, notre étude pourrait contribuer à une compréhension plus approfondie de la manière dont les cultures s'entrecroisent et s'influencent mutuellement. De plus, en examinant les limites de notre approche actuelle, nous pourrions explorer d'autres domaines de recherche qui pourraient éclairer les enjeux des comportements transculturels et de la compréhension sociale dans des contextes différents.

12.3 LES PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

Ce projet de thèse vise à élargir la recherche pour inclure un public plus large et d'autres contextes, comme le cycle secondaire qualifiant. Des recherches futures devraient impliquer davantage d'échantillons et équilibrer le nombre de participants de sexe féminin afin de mieux représenter la population étudiée. Pour explorer plus en profondeur les variables étudiées, nous apercevons l'utilité de la méthode d'autoconfrontation individuelle ou la méthode de recherche mixte. Nous espérons que cela permettra aux adolescents d'améliorer leur capacité à se contrôler et à exprimer librement leurs opinions, tout en surmontant les pressions de conformité de leur groupe d'amis. En adoptant des comportements plus en adéquation avec l'environnement culturel des autres plutôt que simplement participer sans réfléchir, les adolescents peuvent avoir un plus grand contrôle sur eux-mêmes et éviter de se livrer à des comportements déviants tels que l'intimidation.

En distinguant les films des autres genres de vidéos que nous avons montrés aux adolescents, nous avons remarqué que les longs métrages et les documentaires culturels ont un pouvoir affectif particulier. Toutefois, l'impact de ces films sur les apprenants nécessite des recherches approfondies. Nous sommes conscients que les films offrent une perspective différente sur le monde, mais nous devons explorer

comment les films étrangers peuvent influencer les élèves qui sont en train de découvrir d'autres cultures. Cette étude devrait impliquer un public diversifié, notamment des apprenants, des enseignants et des étudiants, pour déterminer comment le *transculturating* se manifeste chez ces individus et comment ils peuvent développer leur propre compréhension sociale.

Nous observons que les apprenants se limitent à traduire leur propre environnement socioculturel. Une ouverture, vers d'autres contextes culturels, favorisera un changement dans leurs représentations. Ces résultats révèlent également une absence de compréhension et de réaction face à des environnements culturels différents. Les données obtenues de la recherche soutiennent l'hypothèse de départ, ce qui suggère que les futurs chercheurs pourraient tirer parti de ces résultats pour mener des études similaires.

La pertinence de la compréhension sociale dans l'enseignement des langues et des cultures réside dans sa capacité à permettre une meilleure compréhension des interactions entre les apprenants issus de cultures différentes et de l'influence mutuelle qu'ils exercent les uns sur les autres. Pour approfondir notre compréhension du rôle de la compréhension sociale dans le processus de *transculturating*, nous escomptons plusieurs perspectives de recherche qui pourraient être examinées :

Perspective 1 :

Les différences culturelles en matière de communication : les différentes cultures ont des styles de communication différents qui peuvent influencer la façon dont les individus interagissent entre eux. La compréhension de ces différences de communication peut aider à mieux comprendre comment les interactions entre les cultures peuvent conduire au *transculturating*.

Perspective 2 :

L'influence des médias sur le transculturating : Les médias servent souvent à faire passer des idées et des valeurs d'un environnement culturel à un autre. Une analyse des médias dans différents contextes culturels pourrait aider à comprendre comment ils contribuent au processus de *transculturating*.

Perspective 3 :

L'impact des échanges culturels : les échanges culturels, tels que les échanges artistiques ou les programmes d'échange d'étudiants d'origines culturelles diverses

(cf.§.12.2) peuvent contribuer au *transculturing*. Une étude de ces échanges culturels peut aider à comprendre comment ils influencent les cultures impliquées.

Perspective 4 :

Les défis du transculturing : bien que le processus du *transculturing* puisse être utile, il peut également être difficile pour les individus de différentes cultures de s'adapter à de nouveaux modes de pensée et de comportement. Une méta-analyse des défis sur le *transculturing* pourrait aider à mieux comprendre comment les individus naviguent dans ce processus.

En explorant ces perspectives de recherche, nous ne pouvons que constater qu'il serait opportun d'approfondir notre compréhension de la façon dont la compréhension sociale peut jouer un rôle clé dans le déclenchement du *transculturing*.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En guise de conclusion, cette thèse a exploré l'apprentissage d'une langue additionnelle, en particulier le français, dans un contexte marocain, en se concentrant sur les dimensions cognitive, discursive, didactique et émotionnelle. L'objectif principal était d'étudier les comportements transculturels et les productions translangagières associés à cet apprentissage, en mettant l'accent sur la compréhension sociale. Les résultats de cette recherche ont mis en évidence plusieurs points clés tels que :

L'importance du *translanguaging* : Le recours au *translanguaging*, c'est-à-dire l'utilisation de plusieurs langues dans le processus d'apprentissage, a été observé chez certains collégiens. Il a été considéré comme une stratégie efficace pour exploiter les ressources linguistiques du répertoire de l'apprenant et faciliter la réflexion, la pensée et la production de connaissances.

Comportements transculturels : Certains apprenants ont présenté des comportements transculturels en intégrant des éléments de l'environnement culturel de la langue cible dans leurs propres productions langagières. Ces comportements ont été influencés par des facteurs tels que l'influence de la religion, l'histoire et la politique.

L'impact sur la compréhension sociale : La compréhension sociale des collégiens a eu un impact sur leurs résultats individuels. Ils ont utilisé leurs propres compréhensions sociales pour interpréter les textes, tout en attribuant des états mentaux aux personnages de la nouvelle présentée et développant ainsi leur compétence linguistique en langue additionnelle.

Rôle de la littérature : La littérature a été identifiée comme un outil puissant pour développer la compréhension sociale chez les apprenants, en les exposant à des contextes culturels variés et en encourageant la réflexion sur les comportements transculturels.

Limites de l'étude : L'étude a rencontré des limites liées à la collecte de données, à la variabilité individuelle des apprenants et à la complexité du comportement humain. De plus, elle n'a pas pleinement pris en compte les dynamiques de pouvoir et les inégalités individuelles.

Perspectives futures : L'étude suggère que la compréhension sociale et les comportements transculturels sont des domaines de recherche importants pour mieux comprendre l'acquisition d'une langue additionnelle. Elle invite à explorer davantage ces concepts en tenant compte des facteurs individuels et des dynamiques de pouvoir.

En fin de compte, cette thèse offre des perspectives intéressantes sur la manière dont les apprenants abordent l'apprentissage d'une langue additionnelle dans un contexte transculturel. Elle souligne l'importance de la compréhension sociale et du recours au *translanguaging* dans ce processus complexe. Toutefois, elle reconnaît également les limites de cette étude et encourage la poursuite de recherches dans ce domaine pour une meilleure compréhension des comportements transculturels et de l'acquisition linguistique d'une langue additionnelle.

À mesure que notre société devient de plus en plus diversifiée sur le plan culturel, il est devenu essentiel pour les collégiens de développer une compréhension sociale et des comportements transculturels. Pour réussir dans l'apprentissage d'une langue additionnelle, il est impératif de saisir les normes et les pratiques sociales, tout en ayant la flexibilité nécessaire pour s'adapter à ces normes en prenant du recul lorsque c'est nécessaire. Cela contribuera à créer un environnement collégial accueillant et inclusif pour tous les apprenants, quelle que soit leur origine culturelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABDALLAH-PRÉTCEILLE, M., & PORCHER, L. (2001). *Education et communication interculturelle* (éd. PUF). Paris: Presses Universitaires de France.
- ABDALLAH-PRÉTCEILLE, M., & PORCHER, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- ABDELLAH-PRÉTCEILLE, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris: Anthropos.
- ABOULKACEM, E.-K. (2005). Nationalisme et construction culturelle de la nation au Maroc : processus et réactions. *thèse de doctorat d'Etat en anthropologie sociale et ethnologie*, 341-342.
- ADEN, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé: vers un paradigme de l'énonciation en didactique des langues. *revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, vol.167(no 3), 267-284. doi:<https://doi.org/10.3917/ela.167.0267>
- AL-HOORIE, A. (2015). Human agency: Does the beach ball have free will. *Motivational dynamics in language learning*, 55-72. doi:DOI:10.21832/9781783092574-009
- ANTIER, E. (2016). *Pour une éthique minimale en didactique des langues*. (a. d. vivantes, Éd.) Récupéré sur <https://www.aplv-languesmodernes.org>: https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?action=accéder_document&arg=2845&cle=2c8511b0cb7403a49762d4e206948b8458416bce&file=pdf%2F2016-4_antier.pdf
- ASTINGTON, J., & EDWARD, M. (2010). *Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants*. Consulté le juillet 26, 2020, sur Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants: <http://www.enfant-encyclopedie.com/cognition-sociale/selon-experts/le-developpement-de-la-theorie-de-lesprit-chez-les-jeunes-enfants>.

- ATKINSON, D. (2014). Language learning in mind body world: A socio-cognitive approach to second language acquisition. *Language Teaching*, vol. 47(no 4), 467-483. doi:<https://doi.org/10.1017/S0261444813000153>
- ATKINSON, D., CHURCHILL, E., NISHINO, T., & OKADA, H. (2018). Language Learning Great and Small: Environmental Support Structures and Learning Opportunities in a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition/Teaching . *The Modern Language Journal*., vol. 102(no 3), 471–493. doi: <https://doi.org/10.1111/modl.12496>
- AVRY, S., MOLINARI, G., & CHANEL, G. (2017). Les émotions dans les situations de collaboration et d'apprentissage collaboratif médiatisées par ordinateur. *Raisons éducatives*(no 1), 175-190.
- BAENA, R. (2005). Transculturating Auto/biography: Forms of Life Writing. *Prose Studies*, vol. 27(no 3), p. 211-216. doi:<https://doi.org/10.1080/01440350500223792>
- BAHMAD , M., & EL BEKRAOUI, N. (2016). Acculturation aux discours universitaires. *Revue Langues, cultures et sociétés*, Vol 2(n°1), 3-22.
- BAHMAD , M., & TERRADA, Z. (2015). Le plurilinguisme et l'enseignement des matières de spécialité à l'université: le cas du technolecte mathématique. *Langues, cultures et sociétés*, Vol. 1(No 2), 227 - 250.
- BAKHTIN, M. (2010). *The dialogic imagination: Four essays*. University of texas Press.
- BANDURA, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, vol. 52(no 1), 1-26. doi:<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- BANDURA, A., FREEMAN, W., & LIGHTSEY, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, Vol, 13, 158-166. doi:doi :10.1891/0889-8391.13.2.158
- BARDIN , L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- BASSANO, D. (2008). "Acquisition du langage et grammaticalisation: le développement pour les noms et les verbes en français. *HAL*, 17-50.
- BATESON, P. (2017). *Behaviour, Development*. Cambridge: Open Book.

- BAUMEISTER, R., VOHS, K., & TICE, D. (2007). The Strength Model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, vol.16(no.6), 351-355. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x>
- BELLIER, S. (2004). *Le savoir-être dans l'entreprise. Utilité en gestion des ressources humaines*. Paris: Vuibert.
- BENZAKOUR, F. (2012). Le français au Maroc ; une variété occultée en quête de légitimité. (Ponti/Ponts, Éd.) *Langues littératures civilisations des Pays francophones*(no 12), p. 113-131. Récupéré sur file:///C:/Users/pc/Downloads/455-961-1-SM-1.pdf
- BERTHOZ, A., & ALENTOUR, E. (2015). Empathie un regard scientifique sur les bases de la relation à l'«autre». *Diasporiques*, vol. 29, p. 22-29. Récupéré sur <https://docplayer.fr/182017182-Empathie-un-regard-scientifique-sur-les-bases-de-la-relation-a-l-autre.html>
- BERTIN, J.-C., GRAV, P., & NARCY-COMBES, J.-P. (2010). *Second language distance learning and teaching: theoretical perspectives and didactic ergonomics: theoretical perspectives and didactic ergonomics*. IGI Global.
- BLANCHET, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*(no 3), 21-27.
- BLANCHET, P., & COSTE, D. (2010). Regards critiques sur la notion d'«interculturalité». *Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, p. 7-27. Récupéré sur https://www.researchgate.net/profile/Philippe-Blanchet/publication/301652604_Regards_critiques_sur_la_notion_d'_interculturalite_Pour_une_didactique_de_la_pluralite_linguistique_et_culturelle/links/5a947b0a45851535bcdab771/Regards-critiques-sur-la-notion-
- BLOMMAERT, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLUMBERG, F., & BROOKS, P. (2017). A Review of Cognitive Development in Digital Contexts. *New Waves Educational Research & Development*, Vol. 20 (No. 2), 50-51.

- BOSCHETTI, F., HARDY, P., & GRIGG, N. (2011). Can we learn how complex systems work. *Emergence: complexity and organization*, vol. 13(no 4), 47-62. Récupéré sur https://www.researchgate.net/profile/Pierre-Yves-Hardy-2/publication/259867085_Can_we_learn_how_complex_systems_work/links/00b4952e3b63e15775000000/Can-we-learn-how-complex-systems-work.pdf
- BOUKOUS, A. (2007). L'enseignement de l'amazigh (berbère) au Maroc: aspects sociolinguistiques. 81-89. Récupéré sur <https://id.erudit.org/iderudit/017709ar>
- BOURDIEU, P. (1977). La production de la croyance. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 13(no 1), 3-43.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1977). *La Reproduction*. Paris: Collection Le sens commun.
- BRUNER, J. (1985). Child's talk, learning to use language. *Child Language Teaching and Therapy*, vol. 1(no 1), p. 111-114. doi:<https://doi.org/10.1177/026565908500100113>
- BYBEE, J. (2006). From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language*, 711-733.
- BYBEE, J., & BECKNER, C. (2015). Language use, cognitive processes and linguistic change. . Dans *In : The Routledge handbook of historical linguistics*. (pp. 503-518). Cambridge : Routledge. Récupéré sur <https://www.jstor.org/stable/41348862>
- CADET, B. (2010). *Traitements de la complexité dans les sciences humaines*. Paris: Publibook.
- CANDELIER, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : bilan d'une innovation européenne*. De Boeck Supérieur.
- CANDELIER, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5. doi:DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- CANDELIER, M., CAMILLERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI, V., & et al. (2007). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe.

- CARRANZA, A. (2017). What is language for sociolinguists? The variationist, ethnographic, and conversation-analytic ontologies of language." *Linguistik online*, vol. 83(n° 4). doi:<https://doi.org/10.13092/lo.83.3788>
- CASH, M. (2009). Normativity is the mother of intention: Wittgenstein, normative practices and neurological representations. *New Ideas in Psychology*, 27(n°2), 133–147. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.newideapsych.2008.04.010>
- CATROUX, M. (2006). L'apprentissage collaboratif médiatisé par Internet: conditions de mise en œuvre chez de jeunes s d'anglais. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle.*(no 2).
- CAVALLI, M., & D'AOSTE, V. (2008). Didactiques intégrées et approches plurielles. *Babylonia*, vol 1(n°08), 15-19. Récupéré sur http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-1/1_08_cavalli_01.pdf
- CHEMERO, A. (2013). Radical embodied cognitive science. *Review of General Psychology*, 2013, vol. 17, no 2, p. 145-150., vol. 17(no 2), 145-150. doi:<https://doi.org/10.1037/a0032923>
- CICUREL, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral: une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*(no 149-150), 41-55. doi:DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>
- CLAVERIE, B. (2010). Pluri-, inter-, transdisciplinarité: ou le réel décomposé en réseaux de savoir. *Revue internationale de Projectique.*(no 1), 5-27.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*. Strasbourg/Paris: Conseil de l'Europe/Didier.
- COPE, B., & KALANTZIS, M. (2020). *Making sense: Reference, agency, and structure in a grammar of multimodal meaning*. . Cambridge: Cambridge University Press.
- CORICELLI, G. (2005). Two-levels of mental states attribution: from automaticity to voluntariness. *Neuropsychologia*, vol. 43(no 2), 294-300. Récupéré sur

https://dornsife.usc.edu/assets/sites/472/docs/Coricelli_Neuropsychologia_2005.pdf

- COSTANZO, E. (2002). *Language Education (" Educatione Linguistica") in Italy: An Experience that Could Benefit Europe?*. Language Policy Devison.
- COSTE, D., MOORE, D., & ZARATE, G. (1998). COMPETENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE. (Hachette, Éd.) *Le français dans le monde*, 8-69. Récupéré sur https://www.researchgate.net/profile/Daniele-Moore-2/publication/272353128_Compotence_plurilingue_et_pluriculturelle_Vers_un_Cadre_Europeen_Commune_de_reference_pour_lenseignement_et_lapprentissage_des_langues_vivantes/links/54e26cc30cf2c3e7d2d3a246/Comp
- CUMMINS, J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. , , *Language processing in bilingual children, vol. 70*, 70–89. doi:<https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.006>
- CUTLER, A. (2005). *Twenty-first Century Psycholinguistics: Four Cornerstones*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum: Routledge.
- DAMASIO, A. (2003). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- DAMASIO, A. (2010). *L'autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- DAMASIO, A. (2010). *Self comes to mind : constructing the conscious brain*. New York: Pantheon books.
- DARVIN , R., & NORTON, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics, vol.35* , 36–56. doi:doi:10.1017/S0267190514000191
- DAYAN, P., POUGET, A., & ZEMEL, R. (2003). Inference and computation with population codes. *Annual review of neuroscience, vol. 26*, 381-410. doi:doi:10.1146/annurev.neuro.26.041002.131112
- DE BOT, K., LOWIE, W., & VERSPOOR, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition, vol.10*(no.1), 7–21. doi:<https://doi.org/10.1017/S1366728906002732>
- DE L'EUROPE, C. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues* .

- DEHAENE, S. (2011). *Apprendre à lire, Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris: Odile Jacob.
- DEMAIZIÈRE, F., & NARCY-COMBES, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 45-64.
- DEMAIZIÈRE, F., & NARCY-COMBES, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, p. 4. doi:<https://doi.org/10.4000/rdlc.4850>.
- DEMORGON, J. (2005). *Critique de l'interculturel : l'horizon de la sociologie*. Paris: Economica-Anthropos.
- DENEAULT, J., & MORIN, P. (2007). La théorie de l'esprit: ce que l'enfant comprend de l'univers psychologique. *L'intelligence*, vol. 1, 154-162.
- DERIVRY-PLARD, M., & CHI, H. (2009). Médiations culturelles à travers une expérience d'e-twinning franco-taïwanaise. Dans *In : Recherches en Didactique des Langues et Cultures-Les Cahiers de l'Acedle*. (pp. 39-54).
- DERVIN, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris: L'Harmattan.
- DERVIN, F., & TOURNEBISE, C. (2015). *Rendez-vous ratés de l'interculturel en éducation ? Une étude de cas de l'éducation à la communication interculturelle en Finlande*. (SEMEN, Éd.) doi:doi.org/10.4000/semen.9758
- DERVIN, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris: L'Harmattan.
- DERVIN, F. (2011). *Les identités des couples interculturelles. En finir vraiment avec la culture?* Paris: L'Harmattan.
- DERVIN, F. (2016). *l'interculturel en éducation, une notion à retravailler toujours et encore*. Paris: L'Harmattan.
- DESAULNIERS, M.-P. (2006). Éthique professionnelle et enseignement collégial. In *Enseigner au collégial, une profession à partager. Actes du 26e colloque annuel de l'AQPC.*, 268-276.
- DESCOLA, P. (2015). *Par-delà nature et culture*. Paris: Editions Gallimard.
- DÖRNYEI, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, vol. 21, p. 43-59. doi:DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190501000034>

- DÖRNYEI, Z. (2009). Individual Differences: Interplay of Learner Characteristics and Learning Environment. *Language learning*, vol. 59, p. 230-248. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00542.x>
- DOUGLAS FIR GROUP. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, vol. 100(no S1), 19-47. doi: <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- DROT-DELANGE, B., & , E. (2012). Éducation aux? TIC, cultures informatique et du numérique: quelques repères historiques. . *Études de communication*, vol. 38, 69-80.
- DU MAROC, R. e. (2011). *La Constitution*. Rabat: Secrétariat Général du Gouvernement.
- DUCLOS, A.-M. (2015). LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT: UN CONCEPT DÉSUET ET INVALIDE EN ÉDUCATION Resistance to change : an outdated and invalid concept in education. *Psychologie & Éducation*, 33-45. Récupéré sur file:///C:/Users/pc/Downloads/AFPEN2015-133-45.pdf
- DUVAL, C., PIOLINO, P., BEJANIN, A., LAISNEY, M., EUSTACHE, F., & DESGRANGES, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, vol, 3(n°1), 41-51. doi:<https://doi.org/10.1684/nrp.2011.0168>
- EDMOND, M. (2005). *Psychologie de l'identité, soi et le groupe*. Paris: Dunod.
- ELLIS, N. (1998). Emergentism, Connectionism and Language Learning. *Language learning*, vol. 48(no 4), 631-664. doi: <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00063>
- ELLIS, N. (2008). The dynamics of second language emergence: Cycles of language use, language change, and language acquisition. *The modern language journal*, vol. 92(no 2), 232-249. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00716.x>
- ELLIS, N., & LARSEN-FREEMAN, D. (2006). Language emergence: Implications for applied linguistics - Introduction to the special issue. *Applied Linguistics*, vol. 27(no 4), 558-589. Récupéré sur www-personal.umich.edu
- ELLIS, N., & LARSEN-FREEMAN, D. (2009). *Language as a complex adaptive system* (Vol. Vol. 11). John Wiley & Sons.

- ENDEDIJK, H., CILLESSEN, A., & COX, R. (2015,). The role of child characteristics and peer experiences in the development of peer cooperation. . *Social Development*, vol. 24(no 3), 521-540. doi:DOI:10.1007/s11135-015-0255-4
- FELDMAN, R., & RIMÉ, B. (1991). *Fundamentals of nonverbal behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FENOUILLET, F. (2003). *La motivation*. Paris: Dunod.
- FERNÁNDEZ, M., MILLER, C., DE RUITER, J., & TAMER , Y. (2013). *Evolution des pratiques et représentations langagières dans le Maroc du XXIe siècle*. (Vol. volume1). Paris: L'Harmattan.
- FEUSSI, V. (2014). *Pluralités linguistiques et culturelles: les tendances actuelles de la recherche en sociolinguistique*. Paris: L'Harmattan. doi:https://doi.org/10.3917/cisl.1401.0005
- FILEVICH, E., KÜHN, S., & HAGGARD, P. (2012). Intentional inhibition in human action: the power of 'no'. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* , 1107–1118. doi:doi: 10.1016/j.neubiorev.2012.01.006
- FISCHER, G.-N. (2011). *Psychologie sociale de l'environnement-2e édition*. Paris: Dunod.
- FLAVELL, J. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual review of psychology*, vol. 50(no 1), 21-45.
- FLEMING , S., MARS , R., GLADWIN , T., & HAGGARD, P. (2009). When the Brain Changes Its Mind: Flexibility of Action Selection in Instructed and Free Choices. *Cerebral Cortex*, Volume 19(Issue 10), 1047-3211. doi:https://doi.org/10.1093/cercor/bhn252
- FOWERS, B., & DAVIDOV, B. (2006). The virtue of multiculturalism: Personal transformation, character, and openness to the other. *American Psychologist*, vol.61(n°6), 581-594. doi:https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.6.581
- FRESE, M., & ZAPF, D. (1994). Action as the core of work psychology: A German approach. *Handbook of industrial and organizational psychology*, vol. 4, (no 2), 271-340. Récupéré sur <http://www.evidence-based-entrepreneurship.com/content/publications/152.pdf>
- FRIDLUND, A. (1994). *Human Facial Expression: An Evolutionary View*. San Diego: Academic Press.

- FRIED, L., MANSFIELD, C., & DOBOZY, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, vol. 25 (no 4), 415-441. Récupéré sur <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3495&context=ecuworkspost2013>
- FRIJDA, N. (2016). The evolutionary emergence of what we call "emotions". *Cognition and Emotion*, 1-12. doi: 10.1080/02699931.2016.1145106
- FRIJDA, N. (2016). The evolutionary emergence of what we call "emotions". *Cognition and Emotion*, vol. 30(no 4), 609-620.
- GAJO, L. (2006). D'une société à une éducation plurilingues: constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants. *Synergie monde*, vol. 1, 62-66. Consulté le 04 15, 2020, sur <https://www.gerflint.fr/Base/Monde1/Gajo.pdf>
- GENEVIÈVE, Z. (2003). Médiation culturelle et didactique des langues. Dans C. Röcklinsberg, K. Iriskhanova, O. Ozolina, & I. Zaharia, *L'empathie comme élément de la médiation culturelle* (pp. 109-142). Conseil de l'Europe.
- GOLDSTEIN, J. (2011). Probing The Nature Of Complex Systems: Parameters, Modeling, Interventions, Part 1. *Emergence: Complexity & Organization*, Vol. 13(n°3), 94-121. Consulté le Feb 8, 2023., sur <https://journal.emergentpublications.com/>
- GOLD, J., & SHADLEN, M. (2007). The neural basis of decision making. *Annual Review of Neuroscience*, Volume 30, 535-574. doi:DOI: 10.1146/annurev.neuro.29.051605.113038
- GREEN, Z., & BATOOL, S. (2017). Emotionalized learning experiences: Tapping into the affective domain. *Evaluation and program planning*(62), 35-48.
- GROSBOIS, N. (2011). *La théorie de l'esprit: entre cognition, émotion et adaptation*. DE BOECK SUP.
- HAMMARBERG, B. (2014). Problems in Defining the Concepts of L1, L2 and L3. Dans A. Otwinowska, & G. De Angelis, *Multilingual Matters* (pp. 3-18). Bristol: Teaching and learning in multilingual contexts: Sociolinguistic and educational perspectives. doi:<https://doi.org/10.21832/9781783091263-003>
- HAPPEL, F. (2012). *L2 et EPS réunis dans un projet commun. Le cirque en CLIN. Quels effets sur l'apprentissage du français ?* Université de la Sorbonne nouvelle -

- Paris III, Paris: Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III.
doi:<https://theses.hal.science/tel-01547212>
- HELLER, M. (2007). « Langue », « communauté » et « identité ». *Anthropologie et Sociétés*, Vol. 31(no. 1), 39–54. doi: <https://doi.org/10.7202/015981ar>
- HERDINA, P., & JESSNER, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. . Multilingual Matters.
- HOLMES, J., & WILSON, N. (2017). *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9781315728438>
- HOUDÉ, O. (2020). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Que sais-je.
- JACEWICZ, E., FOX, R., & WEI, L. (2010). Between-speaker and within-speaker variation in speech tempo of American English. *The Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 128(n° 2), 839-850.
- JÄRVENOJA, H., & JÄRVELÄ, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations: Do students regulate emotions evoked by social challenges. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 79(no 3), p. 463-481. doi: <https://doi.org/10.1348/000709909X402811>
- JARVIS, S., & PAVLENKO, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. . New York: Routledge.
- JEAN-CLAUDE, B., & MICHAEL, B. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en europe*. Conseil de l'Europe. Récupéré sur www.coe.int/lang/fr
- JEOFFRION, C., & NARCY-COMBES, M.-F. (2018). *Perspectives plurilingues en éducation et formation. Des représentations aux dispositifs*. . Rennes : Presses universitaires de Rennes .
- JÉZÉGOU, A. (2019). La distance, la proximité et la présence en e-formation. Dans A. JÉZÉGOU, *Traité de la e-formation des adultes* (pp. 143-163).). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- JÉZÉGOU, A. (2019). *Traité de la e-formation des adultes*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- JIN, Y., & DEWAELE, J.-M. (2018). The effect of positive orientation and perceived social support on foreign language classroom anxiety. *System*, 74, 149-157.

- JØRGENSEN, J., KARREBÆK, M., MADSEN, L., & MØLLER, J. (2015). Polylinguaging in Superdiversity. *Diversities*, 13, p. 147-164.
- KAHRS, B., & LOCKMAN, J. (2014). Tool using. . *Child Development Perspectives*, vol. 8(no 4), 231-236. doi:<https://doi.org/10.1111/cdep.12087>
- KAPLAN, A., & HAENLEIN, M. (2020). Rulers of the world, unite! The challenges and opportunities of artificial intelligence. *Business Horizons*, vol. 63(no 1), 37-50.
- KELTNER, D., & SHIOTA, M. (2003). New displays and new emotions: A commentary on Rozin and Cohen (2003). *Emotion*, Vol. 3,(No. 1), 86–91. doi:<https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.86>
- KITAYAMA, S., & PARK, J. (2014). Error-Related Brain Activity Reveals Self-Centric Motivation: Culture Matters. *Journal of experimental psychology : General*, vol. 143(no 1), 62. doi:DOI:10.1037/a0031696
- KOSTULSKI, K. (2004). L. Vygotski. Conscience, inconscient, émotions. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(2), 339-340. doi:DOI: <https://doi.org/10.4000/osp.2188>
- KRAMSCH, C. (2002). In search of the intercultural. *Journal of Sociolinguistics*, vol. 6(no 1), 275-285. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00188>
- KRAMSCH, C. (2002). Introduction: How can we tell the dancer from the dance? *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*, 1-30.
- KRAMSCH, C. (2016). Afterword. Dans R. DARVIN , & B. NORTON , *Investment and Language Learning in the 21st Century* (Vol. vol. 157, pp. 19-38). Langage et société. doi:<https://doi.org/10.3917/ls.157.0019>
- LAMY, M., & HAMPEL, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. . Springer.
- LANTOLF, , J., THORNE, S., & POEHNER , M. (2015). Sociocultural Theory and Second Language Development. Dans B. PATTEN, & J. Williams , *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 207-226). New York: Routledge.
- LANTOLF, J., POEHNER, M., & SWAIN, M. (2018). The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development. *Routledge*. doi:<https://doi.org/10.4324/9781315624747>

- LARSEN-FREEMAN, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied linguistics*, vol. 18(no 2), 141-165. doi:<https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>
- LARSEN-FREEMAN, D. (2003). *Teaching Language : from grammar to grammaring*. BOSTON: MA: Thomson/Heinle.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2019). On Language Learner Agency: A Complex Dynamic Systems Theory Perspective. *The Modern Language Journal*, vol. 103, 61-79. doi: <https://doi.org/10.1111/modl.12536>
- LARSEN-FREEMAN, D., & CAMERON, L. (2009). Complex systems and applied linguistics. Dans A. Weideman, in *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*. (Vol. Volume 27, pp. 229-233).
- LAUNEY, M. (2004). *Psychologie cognitive: les savoirs, de nombreux exemples concrets, les méthodes*. Paris: Hachette.
- LEBLANC, S. (2009). *L'autoconfrontation pour accéder aux aspects implicites: analyse de l'activité d'un enseignant pour mettre les élèves au travail*. Montpellier: CRDP Académie de Montpellier-IUFM.
- LÉGER, L. (2016). *Manuel de psychologie cognitive*. . Dunod.
- LEONTIEV, A. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall Englewood Cliffs, Nj.
- LEONTIEV, A. (2009). *Activity and Consciousness*. Pacifica: Marxists Internet Archive.
- LEWIS, M. (2011). Dynamic systems approaches: Cool enough? Hot enough? *Child Development Perspectives*, vol. 5 (no 4), 279-285. doi:DOI: 10.1111/j.1750-8606.2011.00190.x
- LINNENBRINK, E., & PINTRICH, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, vol.19(no.2), 119-137. doi:<https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- MACINTYRE, P., & VINCZE, L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, vol. 7(no 1), p. 61-88. Récupéré sur

file:///C:/Users/pc/Downloads/SSLT%20(1)%2061-88%20MacIntyre,%20Vincze.pdf

- MACWHINNEY, B. (2006). Emergentism—use often and with care. *Applied Linguistics*, vol. 27(no 4), 729-740. doi:DOI:10.1093/applin/aml035
- MAJID, A. (2012). Current Emotion Research in the Language Sciences. *Emotion Review*, vol. 4(no 4), p. 432-443. doi:https://doi.org/10.1177/1754073912445827
- MAKONI, S., Pennycook, A., & MAY, S. (2010). Disinventing and Reconstituting Languages. *Applied Linguistics*, Vol. 31(no.1), 159-163. doi:doi:10.1093/applin/amp056
- MARC, E. (2005). *Psychologie de l'identité: Soi et le groupe*. Paris: Dunod.
- MAURER, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, une nouvelle idéologie dominante*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- MCCARTHY, J., MINSKY, M., ROCHESTER, N., & et al. (1956). A proposal for the dartmouth summer research project on artificial intelligence. *AI magazine*, vol. 27(no 4), 12-12. doi: DOI: https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1904
- MELOT, A.-M. (1999). Développement cognitif et métacognitif: panorama d'un nouveau courant. *Enfance*, vol. 52(no 3), 205-214.
- MÉNDEZ LÓPEZ, M., & PEÑA AGUILAR, A. (2013). Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, vol. 15(no 1), p. 109-124. Récupéré sur http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-07902013000100008&script=sci_arttext
- MESSAOUDI, L. (2016). La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc: quelles remédiations? *Revue Langues, cultures et sociétés*, volume 2(n°1), p. 62.
- MOLENAAR, I., SLEEGERS, P., & VAN BOXTEL, C. (2014). Metacognitive scaffolding during collaborative learning: A promising combination. *Metacognition and learning*, vol. 9, 309-332. doi:DOI:10.1007/s11409-014-9118-y

- MOLENAAR, P., LERNER, R., & NEWELL, K. (2014). Developmental systems theory and methodology: A view of the issues. Dans P. Molenaar, R. Lerner, & K. Newell, *Handbook of developmental systems theory and methodology* (pp. 3–15). The Guilford Press.
- MOLENAAR, P., LERNER, R., & NEWELL, K. (2014). Developmental systems theory and methodology: A view of the issues. Dans P. Molenaar, R. Lerner, & K. Newell, *Handbook of developmental systems theory and methodology* (pp. 3–15). The Guilford Press.
- MONDADA, , L., & DOEHLER, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : Quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12. doi:<https://doi.org/10.4000/aile.947>
- MONTUORI, A. (2013). Complex Thought: An Overview of Edgar Morin's Intellectual Journey. *MetaIntegral Foundation Resource Paper*.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Editions Didier.
- MORIN, E. (2008). *La méthode* (Vol. (vol. 1). Paris, France: Seuil.
- MORIN, E., & LE MOIGNE, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris: L'Harmattan.
- MOUSSAY, S., & FLAVIER, É. (2014). L'entretien d'autoconfrontation: la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 37(no 1), 96-119.
- MUCCHIELLI, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, 1-27. Récupéré sur http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_3.html.
- MUCCHIELLI, A. (2013). *L'identité*. Paris: PUF.
- MUCCHIELLI, A., & PAILLÉ, P. (2021). *Analyse Qualitative en sciences humaines*. Malakoff: Armand Colin.
- NADER-GROBOIS, N. (2011). *La théorie de l'esprit, Entre cognition, émotion et adaptation sociale*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- NAIL, P., MACDONALD, G., & LEVY, D. (2000). Proposal of a four-dimensional model of social response. *Psychological Bulletin*, 126(3), 454-470. doi:<https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.3.454>

- NARCY-COMBES, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2014). De la complémentarité des domaines pour un didacticien des langues: quelle place pour les multilittéracies. *FLuL*(Numéro 2), 29-43.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2018). *Language Education and Multilingualism*. Récupéré sur <https://edoc.hu-berlin.de/>: fichier https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19778/LEM-2018_Narcy-Combes.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2018). le transculturing : un construit pour découvrir les ressorts du translanguaging. *Language Education and Multilingualism*, pp. 52-65.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2018). le transculturing et le translanguaging : des construits pertinents au Maroc.
- NARCY-COMBES, J.-P., & EL MAAMRI, O. (2022). Apprentissage du français au Maroc : recul culturel et mobilité virtuelle. (F. Chnane-Davin, & A. Mabrou, Éds.) *Français dans le monde. Recherches et applications*.(no 71), p. 10.
- NARCY-COMBES, J.-P., & NARCY-COMBES, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité des apprentissages des langue: relier théories et pratiques*. Paris: Didier.
- NARCY-COMBES, J.-P., NARCY-COMBES, M.-F., & MIRAS, G. (2015). La didactique des langues à l'heure du numérique. *Langues, cultures et sociétés*, vol. 1(no 2), 158 - 178. doi:doi.org/10.48384/IMIST.PRSM/lcs-v1i2.4604.
- NARCY-COMBES, J.-P., PUREN , C., & DEMONT, G. (2018). De la théorie à la pratique. *EDL : Etudes en didactique des langues*(N° 30), 95.
- NEWELL, K. (1986). *Constraints on the development of coordination*. Martinus Nijhoff.
- NEWELL, K., & LIU, Y.-T. (2012). Landscape Dynamics of Motor Learning and Development. *Critical Reviews™ in Biomedical Engineering*, vol. 40(no 6), 519-534. doi:DOI:10.1615/CritRevBiomedEng.2013006818
- NEWMAN, L. (2009). Human-environment interactions : Complex systems approaches for dynamic sustainable development. Dans R. Dans Meyers, (eds)

- Encyclopedia of Complexity and Systems Science* (pp. 4631-4643). New York: Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-0-387-30440-3_273
- NOLEN, S., HORN, I., & WARD, C. (2008). Sociocultural and situational approaches to studying motivation. *Educational Psychologist*, 425-460.
- NORTON, B. (2013). Identity and language learning. Dans B. NORTON, *In : Identity and Language Learning* (p. 45). Multilingual matters.
- OCHS, E. (2012). Experiencing language. *Anthropological theory*, vol. 12(no 2), 142-160. doi: <https://doi.org/10.1177/1463499612454088>
- OGIEN , R. (2013). *La guerre au pauvre commence à l'école. Sur la morale laïque*. Paris: Grasset.
- O'GRADY, W. (2010). *the Cambridge Encyclopedia of Language Sciences*. Récupéré sur Emergentism: http://ling.hawaii.edu/wp-content/uploads/OGrady_Emergentism.pdf
- ORTEGA , L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- OTHEGUY, R., GARCÍA, O., & REID, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, vol. 6(no 3), 281-307. doi:<https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- PINTRICH , P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, vol. 95(no 4), 667.
- PINTRICH, P. (1999). Taking control of research on volitional control: challenges for future theory and research,. *Learning and Individual Differences*, 335-354.
- PINTRICH, P. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 667–686. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- PORCHER , L. (1996). *Cultures, culture : Recherches et applications*. Paris: Hachette.
- PY, B. (2015, janvier 01). Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme. *CAHIERS DE PRAXÉMATIQUE*. Consulté le novembre 29, 2019, sur URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/3085>.

- RABARDEL, P. (2005). *Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans P.Rabardel & P.Pastré (éds), Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement (11-30)*. Toulouse: Octarès éd.
- RAMANATHAN, V., & MORGAN, B. (2005). Critical literacies and language education: Global and local perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics, vol. 25*, 151-169. doi:10.1017/S0267190505000085
- RAYMOND, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner ? Un tandem en piste*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- REEVE, J. (2014). *Psychologie de la motivation et des émotions*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- ROCHE, J., O'NEILL, A., & PRENDERGAST, M. (2016). An Inquiry-Based Learning Intervention to Support Post-Primary Engagement with Science, Technology, Engineering and Mathematics. . *European Journal of Science and Mathematics Education, vol. 4*(no 4), 431-439. Récupéré sur <http://hdl.handle.net/2262/77696>
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford university press.
- RUITER, J., TAMER, Y., & BENITEZ FERNANDEZ, M. (2010). *Développement du plurilinguisme : le cas de la ville d'Agadir*. Paris: L'Harmattan.
- RYAN, R., & DECI, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 54-67*.
- SABBAGH, M., MOULSON, M., & HARKNESS, K. (2006). *Neural Correlates of Mental State Decoding in Human Adults: An Event-related Potential Study*. Massachusetts: Journal of Cognitive Neuroscience.
- SALMELA, M. (2014). *True Emotions*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- SAMSON, A., MAISONNEUVE, A., & SAINT-GEORGES, Z. (2021). Ethnolinguistic identity and vocational readiness as non-cognitive factors related to college adaptation and satisfaction with life among Franco-Ontarian post-secondary students living in an Anglo-dominant context. *Canadian Journal of Career Development, vol. 20*(no 1), 17-27.

- SCHERER, K. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition and emotion*, 1307-1351. Récupéré sur Cognition and Emotion: <https://doi.org/10.1080/02699930902928969>
- SCHNEIDERS, A., & SUYONO, D. (2010). Description of student social adjustment. *International journal of innovations in engineering research and technology*, vol.9(issue 4), 44-54. Récupéré sur <https://media.neliti.com/media/publications/429567-none-418051ca.pdf>
- SEARLE, J. (2014). What is a speech act? In : *philosophy in America*. Routledge, 221-239.
- SEARLE, J. (1983). *intentionality: An Essay in The Philosophy of mind*. Cambridge: University Press.
- SEVERENS, E., KÜHN, S., HARTSUIKER, R., & BRASS, M. (2012). Functional mechanisms involved in the internal. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, Volume 7(Issue 4), 431–435.
- SHADLEN, M., & GOLD, J. (2004). The neurophysiology of decision-making as a window on cognition. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 535-574.
- SMITH, P., DUGAN, S., & TROMPENAARS, F. (1996). National culture and the values of employees : A dimensional analysis across 43 nations. *Journal of cross-Cultural Psycholgy*, Vol 1(n°2), 231-264. doi:doi:10.1177/0022022196272006
- SOON, C., BRASS, M., HEINZE, H.-J., & HAYNES, J.-D. (2008). Unconscious determinants of free decisions in the human brain. *Nature neuroscience*, vol.11(no.5), 543-545. doi:DOI: 10.1038/nn.2112
- SOULIOU, L. (2013). *L'activation d'une autre langue que celle attendue Pratiques et représentations des apprenants d'une troisième langue*. Thèse de l'université Sorbonne nouvelle- Paris3.
- SOULIOU, L. (2014). *L'activation d'une autre langue que celle attendue: pratiques et représentations des apprenants d'une troisième langue*. . Paris 3: Thèse de doctorat.
- SOVET, L., DIMILLO, J., & SAMSON, A. (2018). Linguistic identity and career decision-making difficulties among French-speaking Canadian students living

- in an Anglo-dominant context. *International Journal for Educational and Vocational Guidance.*, vol. 17(n° 3), 269-284.
- SPENCER, J., PERONE, S., & BUSS, A. (2011). Twenty years and going strong: A dynamic systems revolution in motor and cognitive development. *Child development perspectives*, vol. 5(no 4), 260-266. doi:<https://doi.org/10.1111/cdep.2011.5.issue-4>
- STEFFENSEN, S., & KRAMSCH, C. (2017). The ecology of second language acquisition and socialization. *In book: Language Socialization*, 1-16. doi:10.1007/978-3-319-02327-4_2-1
- STIVERS, T., ENFIELD, N., BROWN, P., ENGLERT, C., MAKOTO, H., HEINEMANN, T., LEVINSON, S. (2009). Universals and cultural variation in turn-taking in conversation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 10587–10592.
- STIVERS, T., PENELOPE, B., ENFIELD, N., ENGLERT, C., & et al. (2009). Universals and cultural variation in turn-taking in conversation. *Proceedings of the National Academy of sciences*, vol. 106(no. 26), 10587–1059. doi:DOI: 10.1073/pnas.0903616106
- STORCH, A. (2017). *Consensus and dissent: Negotiating emotion in the public space* (Vol. 19). John Benjamins Publishing Company.
- SUYONO, D. (2022). Description of student social adjustment. *International Journal of Innovations in Engineering Research and Technology*, vol.9(n°4), 44-54. doi:<https://doi.org/10.17605/OSF.IO/46ABH>
- TCHERKASSOF, A. (2008). *Les émotions et leurs expressions*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- THE DOUGLAS FIR GROUP. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 19-47. doi:DOI: 10.1111/modl.12301
- THELEN, E., & SMITH, L. (1994.). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. . London: MIT press.
- THELEN, E., & SMITH, L. (1996). *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*. Cambridge: MIT Press/Bradford Books Series in Cognitive Psychology.

- THELEN, E., SCHONER, G., SCHEIER, C., SMITH, L., & al., e. (2001). The dynamics of embodiment: A field theory of infant perservative reaching. *The Behavioral and brain sciences*, vol.24(no.1), 1-34. doi:doi:10.1017/S0140525X01003910
- THOMMEN, E., & RIMBERT, G. (2005). *L'enfant et les connaissances sur autrui*. Paris: Belin.
- THOMMEN, E. (2001). *L'enfant face à autrui*. Paris: Armand Colin.
- THOMMEN, E., & GUIDOUX, A. (2011). De l'interaction sociale à la théorie de l'esprit : aspects du développement typique et atypique. *Enfance N°1*, 49-68.
- TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- TOMASELLO, M. (2010). *Origins of human communication*. MIT press.
- TROADEC, B., & MARTINOT, C. (2003). *Le développement cognitif. Théories actuelles de la pensée en contexte*. Berlin: Print.
- VAN GEERT, P. (2011). The Contribution of Complex Dynamic Systems to Development. *Child Development Perspectives*, 273-278. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00197.x>
- VARELA, F., & MATURANA, H. (1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Editions Addison-Wesley France, S.A.
- VARELA, F., THOMSON, E., & ROSCH, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Editions du Seuil.
- VARRO, G. (2007). Les présupposés de la notion d'interculturel Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans. *Synergies Chili*(no 3), 35-44. Récupéré sur <http://gerflint.fr/Base/chili3/varro.pdf>
- VENEZIANO, E., MUSIOL, M., & BERT-ERBOUL, A. (2010). *Interactions verbales et acquisition du langage*. Paris: L'Harmattan.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2007). *Le français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution*. . De Boeck.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2007, septembre 30). *Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches*. doi:<https://doi.org/10.4000/trema.246>.
- VERKUYTEN, M. (2018). *The social psychology of ethnic identity*. Routledge.

- VYGOTSKY, L. (1934). *Pensée et langage* (éd. La Dispute). (3. Edition, Éd.) Paris: La Dispute.
- VYGOTSKY, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales.
- VYGOTSKY, L. (1985). Le problème de l'enseignement et développement mental à l'âge scolaire. Dans J.-P. BRONCKART , & B. Schneuwly, *VYGOTSKY AUJOURD'HUI*.
- WARRINER, D. (2007). Transnational literacies: Immigration, language learning, and identity. *Linguistics and Education, Vol. 18*(n° 3-4), 201–214.
- WEI, L. (2017). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 9-30.
- WOLTERS, C. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 189-205.
- XUE, G., ARON , A., & POLDRACK , R. (2008). Common neural substrates for inhibition of spoken and manual responses. *Cereb Cortex*, 1923–1932.
- XUE, L. (2016). Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues. Une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère, thèse de doctorat. Récupéré sur <https://theses.hal.science/tel-01703594v1/document>
- ZIAMARI, K. (2007). *Development and linguistic change in Moroccan Arabic French code switching*. London-New york: dans C. Miller, E. Al Wer, D. Caubet, J. Watson (éd.), *Arabic in the City*, Routledge (Taylor & Francis),.
- ZUENGLER, J., & MILLER, E. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL quarterly, vol. 40* (no 1), 35-58. doi:DOI:10.2307/40264510

SITES INTERNET

- La problématique éthique du «savoir-être» en didactique des langues-cultures : quelques réflexions autour du CARAP et autres productions du Conseil de l'Europe. REVUE TDFLE, (70). https://doi.org/10.34745/numerev_1267 consulté le 05/07/2020.
- La théorie de l'énaction de Varela : https://www.canal-u.tv/video/cerimes/ne_pour_organiser_avec_francisco_varela.12133 consulté le 24/3/2020.
- La remise en cause de l'interculturel par Dervin : <https://www.yumpu.com/fr/document/read/13147972/pour-faire-face-a-la-crise-de-linterculturel-fred-dervin-il-ne-users> . consulté le 26/01/2020.
- La didactique intégrée : <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>. Consulté le 22/02/2021.
- Une didactique pour le plurilinguisme : <https://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/didactiques-langues-cultures/domaines-dexpertise-et-mandats/didactique-plurilinguisme.html>. Consulté le 22/02/2021.
- Caractéristiques socio-économiques et démographiques de la population de la province de Khémisset d'après le recensement général de 2014 : <https://www.hcp.ma/region-rabat/docs/SeriesProvinciales2014/Serie%20provinciale%202014%20Khemisset.docx> ; consulté le 17/11/2021.
- La nouvelle « Le pont du Diable » de son auteure Régine Detambel : http://www.detambel.com/f/index.php?sp=liv&livre_id=162 consulté le 28/11/2021.
- L'alphabet arabe et sa transcription phonétique en français : https://www.lexilogos.com/arabe_alphabet.htm . consulté le 25/01/2022.

ANNEXES

Annexe 1 : la suite de la nouvelle « le pont du Diable » imaginée

par Malak et Sophia

Stéphanie a été surprise, on remarqua la peur dans ses yeux. Elle n'a pas pu croire, mais comment ! ça, c'est illogique, je vous jure, j'étais avec Damien hier, c'est sûr je ne suis pas folle.

-Le curé ne m'a pas cru, il hocha la tête et il me regarda d'une manière mystérieuse en me disant « c'est sûrement que ce sont des illusions » là, j'ai compris que le débat avec lui ça ne sert à rien, il faut rechercher Damien pour prouver la vérité.

En s'asseyant sur le pont, en train de réfléchir où peut être Damien, soudain, le pont s'ouvre pour m'emmener à une porte secrète sous l'eau, un autre monde mystérieux, j'ai crié, ha ! je suis où ! deux hommes venaient vers moi, ils n'étaient ni humain ni animaux ni rien, je me suis effrayée, soudain, j'ai entendu une voix qui dit « emmenez-la » sûrement parle de moi, ils m'ont pris pour la rencontrer. Un être bizarre, il a la forme d'une femme avec des cheveux longs et des cils comme un papillon et un visage bizarre, et je me suis vraiment effrayée, elle m'a dit :

« Je sais très bien pourquoi tu es là, tu veux chercher Damien pas vrai ? ».

J'ai dit : « oui, c'est ça, qui êtes-vous et qu'est-ce que vous voulez, et quelle est ta relation avec Damien ? »

« Tu poses trop de questions ! je vais te répondre en bref : Catiana, la reine des esprits, j'ai besoin de vous Stéphanie, parce que tu es la seule qui peut communiquer avec les deux mondes, et je ne pense pas que tu refuseras, sinon, tu vas avoir le même destin que Damien »

« Quoi ! Quel est le destin de Damien ? Qu'est-ce qu'il lui est arrivé ? » dis-je et les larmes coulaient de mes yeux ».

« Je ne te dirais pas ! mais si tu veux le sauver, tu feras ce que je dis, d'accord ! »

« D'accord, je ferais tout ce que tu dis, OK ! OK ! mais tu promets que vous le rencontrer »

« Oui bien sûr ! je ne suis pas menteuse l'essentiel il faut que tu voles le collier du curé ».

« Quoi ? C'est impossible de le faire, mais... »

« Ne m'interrompes pas, personne n'a demandé ton avis il faut que tu fasses ça si tu veux bien sûr revoir Damien »

« D'accord » dis-je

« Lean – dit-elle– ramène-moi le collier des esprits »

« Tenez Votre Altesse »

« Tiens, il faut que tu le protèges puisque tu protèges tes yeux, sinon tu vas disparaître du monde, et tu seras la cause du mal de ta famille et des gens et Damien sera le plus »

J'avais très peur, je ne savais pas quoi faire

« D'accord, je suis à votre service, et j'espère aussi que tu es encore à ta promesse »

Je suis partie directement à l'église, j'étais très prudente pour que personne ne me voie, soudain, une voix douce de mon cœur me dit non, stop ne fait pas ça, tu ne vas pas me sauver seulement, ça signifie de détruire la vie des gens

« Damien ! est-ce que c'est toi ? » dis-je en pleurant

« Oui, je peux communiquer avec ton cœur puisqu'il est le mien »

« Quoi ? »

« Je t'expliquerais après, maintenant ne fait rien Stéphanie, stop, c'est un égoïsme, ma tribu peut conquérir la terre et ça veut dire tuer les gens, nos familles aussi ne fait pas ça Stéphanie »

« Je m'en fous des autres ! »

« Non ! Stéphanie non, ne soit pas égoïste »

Alors j'ai pris le collier des esprits et l'ai cassé, j'ai choisi d'écouter mon cœur même si je sais que c'est difficile de le détruire.

« Le monde des esprits a commencé à se détruire. »

« Non ! cette fille a trahi l'alliance, son destin est la mort, c'est le temps de la vengeance. »

Les fantômes et les esprits ont ramené Stéphanie pour la tuer et donc à la dernière seconde que Damien s'est intervenu pour la sauver par ce qui lui reste de force.

Le monde des esprits a disparu, la vie est revenue normale et Stéphanie remarqua Damien :

« Pourquoi as-tu fait ça ? »

« Je ne peux pas te laisser mourir, il reste 3 minutes avant ma mort »

« Stéphanie a fait un grand cri et a commencé à pleurer, non, non, ça, c'est injuste Damien. »

« Avant je t'ai donné mon cœur, tu es mort et moi ma maladie n'a aucun médicament, je t'ai donné mon cœur et depuis tout ce temps, j'étais mort, mais je peux te communiquer parce que tu as mon cœur et je pense que je vais mourir pour la deuxième fois. »

« Non, non, ne pense pas comme ça, dis-je en pleurant, c'est à cause de moi. »

« Le temps est terminé, 1, 2, 3, 4 ..., une voix qui dit, je pense que le temps de ta vie est terminé Damien

« N'oublie pas de nous laisser votre point de vue, soyez la bienvenue, notre société travaille encore pour se développer, hé ! dit Stéphanie, c'est une bonne expérience, mais je ne vais jamais ! jamais ! Jamais, la refaire et merci.

Annexe 2 : Le premier script de l'EAC avec Malak et Sophia

00:00:01

CHER: *Vous avez rédigé une suite qui parlait du monde et des esprits en essayant en quelque sorte d'entrer dans un monde qui n'est pas le nôtre.*

Qu'en pensez-vous ?

00:00:14

CHER : *Vous pouvez voir vos productions bien sûr (...).*

00:00:29

CHER: *Vous avez essayé de parler des esprits? Euh ! C'est ce que vous avez écrit.*

00:00:36

MALAK : *normalement, le monde, il faut qu'il soit réel parce que c'est tu euh + c'est le fantastique.*

00:00:44

CHER : *Même, même si on parle du fantastique, mais vous avez parlé des esprits, en essayant en quelque sorte, d'entrer dans un autre monde qui n'est pas le nôtre. Donc, c'est tout ce que vous avez compris, parce que, parce que cette nouvelle, c'est en quelque sorte à la fin de la nouvelle, on a une chute, on a une chute et ça, ça donne. Ça donne plusieurs interprétations. Donc, dans votre interprétation que vous avez essayé de parler un peu d'un autre monde. Essayez de nous parler de ce que vous avez écrit.*

00:01:39

MALAK : *euh ! [h h h h](rires) voilà ensuite on a écrit que +, je dis ce que j'ai écrit ? ce qu'on a écrit*

CHER : *oui, oui, oui. Allez-y !*

00:01:49

MALAK : *On a essayé de créer une suite, mais on a fait que euh ! Une autre suite que euh ! c'était juste un jeu vidéo, et on a (...) +*

00:02:09

MALAK : *On a essayé de trouver notre chute. C'est que, c'est tout ça, c'était juste un jeu de vidéo. C'est, euh ! Je ne sais pas ce que euh ! Comment ça s'appelle ce jeu, mais un jeu qui fait des lunettes comme ça et on !*

SOPHIA : *il figure des choses irréelles.*

MALAK : *irréelles et comme ça, et j'ai essayé de faire que tous ces événements sont justes dans ce jeu. Et c'est, c'est l'expérience qu'elle a vécue Stéphanie que c'est euh ! juste un jeu c'est pas +*

SOPHIA : *ce n'était pas vrai + euh ! C'est pas réel.*

00:02:38

CHER : *J'ai, j'ai pas bien compris ce que vous voulez dire.*

00:02:42

MALAK : *on a essa +!*

SOPHIA : *Stéphanie euh ! Stéphanie euh ! c'était, c'était, c'était pas un monde réel. C'était juste un jeu, un jeu, elle a mis des lunettes qu'elle, qu'elle l'a mis qu'elle a mis à penser des choses euh ! des choses fantastiques et illogiques. Euh ! euh ! euh, enfin, elle a, elle a trouvé que, que c'était juste, juste un jeu vidéo, c'est pas. Elle a + euh ! C'est pas un vrai garçon.*

MALAK : *puisque c'est une nouvelle.*

SOPHIA : *un personnage, c'est un personnage irréal.*

00:03:11

CHER : *donc c'est pas un +, donc Damien, ce n'est pas un personnage de vrai ? MALAK : *oui.**

CHER : *ce n'est pas un personnage de vrai ?*

SOPHIA : *[la:ʔ ʔu:h da:ba: fu:f]15. (en français et littéralement c'est : non, maintenant regarde).*

00:03:19

MALAK : *vous savez les jeux qui font comme ça les lunettes euh ! ils. Euh ! ils + c'est un jeu ! qu'on fait les lunettes comme ça, euh ! trois de +? [ʔa:smi:i:thu:m ha:du:k] ? Et on ! euh !*

CHER : *tu peux, euh ! tu peux le dire en arabe !*

MALAK : *[maʔʕraftch ta smijtou en arabe].*

MALAK : *elle fait appel à sa copine.*

GHITA : *[Ghita ! katʔʕrfi dak, le jeu likajdirou dok les lunettes hakka ?]*

SOPHIA : *ah+! V4, euh ! VR4 [bhal hakka] VR4 !*

¹⁵ Nous optons pour la transcription phonétique en arabe celle fournie par Lexilogos : voir le lien suivant : https://www.lexilogos.com/arabe_alphabet.htm . consulté le 25/01/2022

00:03:29

MALAK : *[dak les jeux likadiro bhal hakka ! les lunettes oukajdiwk lwahd, afnou smijtha] ?*

00:03:48

SOPHIA : *VR4 [smito] les élèves : VIP,*

SOPHIA : *[afman VR4], les élèves : VR ! VR !*

SOPHIA : *[fofi smitou VR], VR [aaaah, VR]*

00:03:58

GHITA : *C'est un, c'est un jeu, que tu le mets dans tes yeux, et tu mets le téléphone [tajaxod mn dak le jeu likatl?ab]*

CHER : *oui, oui, oui, je sais ! [katwali nta un personnage mn dak le jeu]*

CHER : *oui, oui.*

00:04:03

MALAK : *euh ! j'ai essayé de faire une autre chute parce qu'elle ! quand elle est en train de euh ! elle était peur que euh ! Parce que euh elle avait peur, et parce que, puisque c'est une nouvelle. J'ai essayé de faire une autre chute, et la chute que c'est tout ça ! n'était qu'un jeu ! c'était pas réel.*

CHER : *d'accord merci !*

Annexe 3 : La suite de la nouvelle « Le pont du Diable » imaginée

par Aya et Hadil

Comment ? répondais-je. Damien est mort, mais non, il était avec moi hier soir, il a même réparé la chaîne de ma moto.

Le curé m'assure que Damien est mort depuis des années sous le pont du Diable. Le curé m'explique que j'ai fait un beau rêve, en entrant à l'église, et il faisait noir. Je me rappelais de mon ami Damien, l'organiste qui fait aussi des sorcelleries. Je n'arrive pas à croire, j'ai dit qu'il m'a même invité à aller au cinéma avec ses amis. J'ai quitté le curé en disant que l'âme de Damien repose en paix.

Annexe 4 : Le script de l'EAC avec Aya et Hadil

00:00:01

CHER: *Est-ce que vous avez compris la nouvelle?*

Les filles : oui, oui ;

CHER : *vous interprétez la suite comme une sorte de rêve, comment l'expliquez-vous ?*

00:00:07

AYA: *je commence par qui ? C'est quoi ton prénom ?*

AYA : *D'accord !*

00:00:20

AYA: *euh ! J'ai rêvé euh ! J'ai fait un rêve. Euh ! Je croyais que c'est un ! Que c'est une réalité parce que Da ! Dami ! Damion.*

CHER : *Damien ?*

AYA : *Damien, c'est mon ami préféré. Eh ! je, j'ai, euh ! J'ai fait un rêve que Damiel m'a invité au cinéma.*

00:00:40

AYA: *Et, il était hier avec moi dans, dans euh !*

CHER : *est-ce que vous avez déjà vécu une expérience comme celle-ci ?*

00:00:47

AYA: *Non.*

CHER : *non ?*

AYA : *non.*

00:00:49

CHER: *Et toi ? Et toi HADIL ? Qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que c'est un rêve ?*

00:00:57

HADIL: *Oui, je pense que c'est un rêve, parce que Damien a été déjà mort.*

AYA : *ça fait douze ans qu'il est mort.*

HADIL : *je pense que c'était seulement un vagabond, eh ! c'est tout.*

CHER : d'accord.

00:01:12

CHER: Donc, à votre avis, est-ce que l'église, vous avez mentionné donc, que l'église est un lieu noir ? il y a le terme noir ? Est-ce que, selon vous, est-ce que selon vos croyances, c'est un lieu noir ?

00:01:30

AYA : on veut dire que euh ! et que cette place euh ! est mauvaise ou quelque chose comme ça !

00:01:49

CHER: Mauvaise euh ! pourquoi ? Pourquoi mauvaise ?

00:01:54

AYA : Parce qu'ils ont dit qu'il y avait un Diable et que Damien fait des tours de sort, quelque chose comme ça ! Et c'est pour cela qu'on a dit que l'église. Et c'est pour cela, on avait dit que l'église est noire.

00:02:16

CHER: Elle est noire ! Comment ? Comment expliquez-vous qu'une église est noire ? Comment, selon vos croyances, l'église est un lieu noir ?

00:02:26

AYA : Parce que j'ai, j'ai pensé que Damien c'est mon préféré des amis.

00:02:32

AYA : Il était avec moi, hier, dans cette, dans cette euh ! comment elle s'appelle ? Dans cette église, et j'ai, j'ai pensé que c'est une réalité, mais quand je me suis réveillé de ce rêve.

CHER : donc, vous vous mettez à la place de Stéphanie ?

AYA : Oui. Quand je me suis réveillée de ce rêve, j'ai pas trouvé Damien avec moi.

00:02:56

CHER: Bon, vous n'avez pas ! vous n'avez pas répondu à la question ? Est-ce que l'Église est un lieu noir ?

AYA : oui.

00:03:03

CHER : Pourquoi?

AYA : Parce que c'est euh ! [wqa?^s fih] ? [Kifaf ngoulha b le français ?].

00:03:12

CHER : Il y a eu, il y a eu quelque chose. Il y a eu un mauvais rêve !

CHER : un événement ?

AYA : oui, un mauvais événement.

00:03:20

CHER : Quel est cet événement ?

AYA : Que Damien est mort depuis douze ans, et moi je croyais que euh ! que c'est une réalité, c'est pas un rêve.

00:03:30

CHER : d'accord, vous avez utilisé l'expression l'âme de Damien repose en paix,

AYA : oui.

CHER : Comment vous expliquez cette expression ? quand on dit à quelqu'un, par exemple il est mort ? On utilise l'expression « repose en paix ».

AYA : oui.

CHER : Pourquoi utilisez-vous cette expression ? Est-ce qu'on est dans une société qui est la même que la société française ? Parce que c'était une nouvelle française, est-ce qu'on dit à quelqu'un « repose en paix » ?

00:04:02

CHER : Oui, oui, oui, au Maroc.

AYA : Parce que le Maroc suit la France en tout ce qui concerne euh ! [Smiytha ?] [Siyassa] ? Qu'est-ce vous voulez dire ?

00:04:23

AYA : Le peuple français? [Matalan siyassa faransija].

CHER : La politique.

AYA : la politique française,

00:04:36

CHER : *ça n'a rien à voir avec nos croyances ? Donc, la politique, c'est autre chose, mais euh !*

00:04:38

HADIL : *Mais il veut dire que Damien a été mort.*

00:04:44

HADIL : *Il a été mort ! mort, noyé. Et comme il veut dire [balli mat fahid bhal hakkak].*

CHER : *Comme un martyr, eh ?*

AYA : *oui, comme un martyr de l'église parce qu'il a été un organiste.*

00:05:04

CHER: *Merci,*

AYA : *De rien.*

Annexe 5 : La suite de la nouvelle « *Le pont du Diable* » imaginée par Soufiane et Réda

J'ai eu la chair de poule quand j'ai entendu ce que le prêtre avait dit, je pensais qu'il se moquait de moi. Je lui ai dit ce qui m'est arrivé et il m'a répondu en riant :

Ha ha! Tu as une imagination fils!

Je retourne à ma maison, j'ai pensé à ce que le prêtre avait dit, est-il vraiment mort ? et j'ai commencé à poser beaucoup de questions et à pleurer à cause de l'ami qui m'aimait et pas tout que je l'aimais même s'il était sorcier. Quand nous étions jeunes il m'a toujours aidé à l'école, surtout en anglais, car son père était un ancien soldat de l'armée américaine, donc Damien, consacrait son temps à l'apprendre. C'était mon meilleur frère et ami.

Annexe 6 : Le script de l'EAC avec Soufiane et Réda

00:00:00

CHER : Vous vous présentez ?

Élève : je m'appelle Réda ...

CHER : quel âge as-tu ?

REDA : j'ai 13 ans.

CHER : Et toi, SOUFIANE ?

SOUFIANE : j'ai 14 ans.

CHER : d'accord.

00:00:14

CHER : Vous vous êtes mis à la place de Stéphanie et vous avez mentionné que vous commencez à pleurer, pourquoi ?

00:00:20

SOUFIANE : Car quand on, quand on a un ami, et vous et vous et vous aimez toi euh ! toi euh ! vous aussi il vous aime ?

00:00:30

SOUFIANE : Quand il meurt. Euh ! euh ! on va pleurer à cause de lui, car c'était, c'est un ami de, de la vie comme ton frère.

CHER : et toi REDA ?

REDA : la même idée.

00:00:51

CHER : D'accord, pourquoi pensez-vous que le prêtre peut se moquer de Stéphanie malgré son statut religieux ?

00:01:02

SOUFIANE : Car dans la nouvelle, le narrateur dit que, qu'on a douze ans ou onze ans, il marche dans la peau du Diable.

00:01:13

SOUFIANE : Le prêtre, le prêtre a dit que Damien est mort ! Ça fait 12 ans.

00:01:19

CHER : Est-ce que le prêtre peut se moquer de quelqu'un ?

REDA : quelquefois !

00:01:31

CHER : tu as eu l'occasion, par exemple, de parler avec un prêtre ?

00:01:43

SOUFIANE : le prêtre peut se moquer, peut être non.

CHER : le prêtre ! qu'est-ce que ça veut dire un prêtre ?

SOUFIANE : oui, c'est un homme de l'église. C'est un homme qui fait la prière dans l'église. Prêt à tout pour sauver le monde de l'Église. C'est un XXXX que la prière de l'Église.

00:01:56

CHER : Vous avez dit qu'on ne pourrait pas aimer, par exemple, quelqu'un de sorcier, pourquoi ?

00:02:02

SOUFIANE : Car, un sorcier peut faire quelque chose euh ! bah ! et en quelques fois, le sorcier peut te gorger. Il prend ton service, il peut te faire quelque chose de la magie ou autre chose.

00:02:20

CHER : et toi REDA ?

REDA : la même idée. Essaie un peu de nous expliquer comment ? Pour comprendre, par exemple, quand on parle par exemple de quelqu'un de sorcier. Est-ce que, vous avez mentionné, vous avez écrit que vous ne pourrez par exemple, que vous ne pouvez pas aimer quelqu'un de sorcier, pourquoi ?

00:03:04

SOUFIANE : (...)

CHER : eh !

SOUFIANE : Ah ! Quand on a euh ! dans la nouvelle, l'auteur dit que Damien aime +.

CHER : non, non, selon toi ! selon votre pensée ? Selon vos pensées, vos croyances ?

00:03:15

CHER : *ce n'est pas selon la nouvelle. Qu'est-ce que vous pensez ? Est-ce qu'on ne peut pas aimer, par exemple une sorcière, ou bien un sorcier ?*

00:03:22

SOUFIANE : *On peut aimer euh et on ne peut pas, car quand on, quand on a un ami, mais il fait les choses de, de la magie des, des sorcières.*

00:03:32

SOUFIANE : *On peut l'aimer, mais on peut le garder loin de nous. Et la deuxième. On ne peut pas, on ne peut pas aimer, car il peut faire quelque chose de nous. Il peut nous gorger ou il peut faire quelque chose pour nous.*

00:03:55

CHER : *toi REDA ?*

REDA : *[tafqna 3la hadfi],*

CHER : *oui d'accord ? Merci.*

Annexe 7 : La suite de la nouvelle « *Le pont du Diable* » imaginée par

Rayan et Amine

Surprise et choquée, je me suis retournée sans prononcer un mot, j'ai laissé mon sac à outils et j'ai couru vers la maison, je suis rentrée chez moi sans parler à mes parents contrairement à mon habitude, je suis rentrée dans ma chambre et je me suis assise pour réfléchir, je me suis souvenue huit ans avant quand Damien s'est attaqué à moi dans le pont du Diable. L'éclaboussure que j'ai prise pour un sac à dos où des sabots de Damien tombant dans l'eau c'était lui, il est mort noyé par ma faute. Telle une somnambule, je suis allée m'assurer si Damien était vraiment mort, je suis allé au cimetière et malheureusement le curé a dit vrai, mais qui est ce personnage que j'avais rencontré et ses copains et leur voiture ? Est-ce que tout cela était imaginaire ?

Annexe 8 : Le script de l'EAC avec Rayan et Mohamed amine

00:00:00

CHER : présentez-vous s'il vous plait !

E1 : je m'appelle RAYAN SAYED.

E2 : je m'appelle MOHAMED AMINE.

CHER : d'accord, quel âge as-tu RAYAN ?

00:00:08

RAYAN : J'ai 14 ans

CHER : et toi AMINE ?

AMINE : 13 ans.

00:00:13

CHER : Est-ce que vous avez compris la nouvelle ?

00:00:21

RAYAN : Oui.

CHER : eh !

MOHAMED AMINE : j'ai, j'ai compris la nouvelle, très bien compris la nouvelle.

00:00:26

CHER : Pourquoi avez-vous choisi le mot somnambule dans votre récit ?

00:00:31

RAYAN : Car Stéphanie s'est levée dans la nuit alors que tout le monde était en train de dormir, pour chercher dans le cimetière la tombe de Damien.

CHER : d'accord, et toi MOHAMED AMINE ?

00:00:42

MOHAMED AMINE : Moi aussi, j'ai la même idée que RAYAN.

CHER : s'il vous plait (bruit des élèves).

00:00:46

MOHAMED AMINE : Moi aussi, si j'ai la même idée que RAYAN a dite, car Stéphanie s'est réveillée la nuit, euh ! quand tout le monde avait dormi pour rechercher le euh ! pour chercher l'âme de Damien.

00:01:07

CHER : *d'accord ! Qu'en pensez-vous de la relation de Damien et Stéphanie ?*

00:01:10

RAYAN : *C'est une relation mystérieuse, car Stéphanie, elle, n'aime pas Damien, alors que Damien l'aime.*

MOHAMED AMINE : *euh ! c'est une relation euh ! [yaʔni] euh ! mysté, mysté, mystérieux, car Stéphanie aime Da, non, eum, déteste Daniel, mm, eum ! Au contre que Daniel, il l'aime.*

CHER : *est-ce que vous avez vécu une relation déjà ?*

MOHAMED AMINE : *non.*

CHER : *et toi ?*

00:01:35

RAYAN : *Non, jamais.*

00:01:39

CHER : *Qu'en pensez-vous de .. ? Comment interprétez-vous la mort de Damien ?*

00:01:46

RAYAN : *Euh ! car, euh ! Car quand Damien s'est attaqué à Stéphanie dans le pont. Et quand son sac à dos ou ses sandales étaient tombés, lui aussi était tombé avec eux. Car les sandales ne peuvent pas tomber sans lui.*

00:02:01

MOHAMED AMINE : *euh ! Je pense que Damien a été mort euh ! à cause d'une faute de Stéphanie, car elle l'a poussé, euh ! elle l'a poussé dans le pont et, et son sac à dos est son, eh est tombé, mais et lui aussi il va tomber.*

CHER : *Est-ce que ça peut arriver, par exemple, les événements de cette nouvelle ici au Maroc ?*

00:02:31

RAYAN : *Oui, c'est possible.*

CHER : *Comment ? Comment ?*

00:02:36

RAYAN : *S'il y a eu une dispute entre deux élèves de l'école. Euh ! Il y avait une bagarre. Quelqu'un peut pousser l'autre ?*

CHER : *D'accord, et toi ?*

00:02:46

MOHAMED AMINE : *Non, je ne pense pas.*

CHER : *merci.*

**Annexe 9 : La suite de la nouvelle « Le pont du Diable » imaginée
par Riad et Ghita**

Après le décès de Damien, son ami refusait d'aller à l'église et a changé son avis, il est devenu seulement croyant, mais aussi un pratiquant. En effet, chaque dimanche, il se lève tôt, il prend une douche, il met des habits neufs, il se dirige vers l'église, à chaque moment qu'il part à l'église, il se mettait à pleurer, car c'est bien évidemment la place préférée de son ami proche, il se rappelle de chaque instant, il se rappelle quand il a essayé de convaincre Damien de quitter l'église, il se rappelle aussi il s'est disputé avec lui, car il a refusé d'aller jouer ensemble. Environ 30 minutes après, quand il a terminé sa prière, il a décidé de faire un tout petit tour autour de l'église. C'est bien il a passé à côté de ce « pont noir ». Quand il s'est arrêté devant ce pont, il s'est rappelé de ce jour-là, le jour le plus malheureux de sa vie, le jour de l'accident, ses larmes sont tombées l'une après l'autre, il a levé sa tête vers le ciel et il a dit : « tu resteras toujours gravé à jamais dans mon cœur, cher ami ».

Annexe 10 : Le script de l'EAC avec Ghita et Riad

00:00:00

CHER : *Présentez-vous s'il vous plait.*

Élève : *Bonjour, je m'appelle GHITA.*

CHER : *Quel âge as-tu ?*

00:00:04

GHITA : j'ai 14 ans.

00:00:06

CHER : et toi ? Je m'appelle RYAD, j'ai 15 ans. D'accord. Qu'est-ce que vous en pensez de cette nouvelle? Vous allez me dire ce que vous en pensez, en gros de cette nouvelle que je vous ai proposé.

00:00:21

GHITA : Dans cette nouvelle, je pense que le personnage principal c'est euh! Appelé Damien.

00:00:25

CHER : Non, non ! Votre point de vue ?

00:00:29

GHITA : ah ! Mon point de vue, d'accord !

00:00:49

CHER : oui.

GHITA : euh ! mm ! pour moi, je pense que euh ! c'est une nouvelle euh ! dans, dans il y a des euh, des euh, il y a plein de suspens, y a euh y a plein de euh, euh des actions inattendues euh ! j'ai, j'ai remarqué

00:01:00

CHER : Est-ce qu'elle vous a plu ? Qu'est-ce que vous euh (...) ?

00:01:10

GHITA : Oui, elle m'a beaucoup plu, j'aime, j'aime cette nouvelle.

00:01:15

RIAD : il y a un mélange de sentiments.

00:01:19

CHER : Et toi RIAD ?

00:01:20

RIAD : Il y a un mélange de sentiments.

00:01:21

RIAD : Parfois on trouve euh , on trouve le chagrin.

00:01:22

GHITA : La Joie.

RIAD : la joie.

00:01:23

GHITA : La tristesse.

RIAD : la tristesse, etc.

GHITA : la surprise !

00:01:24

CHER : laissez-le euh ! laisser le continuer ! Oui, oui RIAD ?

00:01:26

RIAD : Il y a un mélange de euh, de sentiments, parfois on trouve des sentiments de euh, de joie, de la tristesse.

00:01:28

CHER : D'accord, alors comment interprétez-vous la relation qui liait Damien à Stéphanie?

00:01:30

RIAD : c'est une intimité entre les deux.

CHER : euh ! Alors, quand il euh ! quand il est (...) + quand il est mort, l'autre, l'autre était + elle était triste, mais elle ne sait pas quoi faire.

00:01:36

GHITA : pour moi, la relation entre Damien et Stéphanie, c'est une relation d'amitié qui est proche. Ehh, eh quand ? Quand Damien est décédé, Stéphanie ah ! Mmm a été surprise au début. Après, elle a senti beaucoup de tristesse parce qu'il est son ami proche et son unique ami. Dès que Damien était un enfant discret, il parle pas beaucoup, il aime rester à l'église. Il, hum comment je dis ? C'est un +, c'est un garçon. Pratiquant, il pratique beaucoup sa prière, il euh ! il perd pas beaucoup du temps, c'est ça ! eh la seule personne qui. Qu'euh ! Qui parle avec elle, c'est Stéphanie. Alors pendant la mort de Damien, Stéphanie a été, a été beaucoup euh ! comment peut dire ? Elle a senti (...)

RIAD : surpris, a été surpris, a été triste, elle a [hassat bwahd naqss dans sa vie]. Comme une personne a (...)

00:02:00

CHER : un manque de.

00:02:05

GHITA : *Oui, c'est ça !*

CHER : *un manque de quoi ?*

00:02:09

RIAD : *Un manque d'amour, un manque d'amitié.*

00:02:10

RIAD : *un manque d'intimité. Elle va rester toute seule.*

00:02:13

CHER : *Oui d'accord, qu'est-ce qui vous a poussé à croire que la mort de Damien changerait la vie de Stéphanie en une croyante pratiquante ? vous l'avez mentionné dans votre production.*

00:02:19

GHITA : *oui, je l'ai mentionné, car au début ils ont dit que euh ! Stéphanie n'était pas euh ! Elle n'aime pas beaucoup l'Église.*

00:02:27

GHITA : *Il ne reste pas beaucoup dans l'église comme Damien.*

00:02:28

GHITA : *Alors que Damien.*

00:02:29

GHITA : *Comme on dit ? c'est tout le temps, presque tout le temps dans l'église. Euh ! Il fait sa prière. Il joue euh, il sort pas beaucoup, dès que Stefanie s'est disputé avec lui, car il ne veut pas. Il a refusé d'aller jouer avec ! D'aller jouer ensemble.*

CHER : *et toi RYAD ?*

00:02:33

RIAD : *elle avait euh ! Il avait une relation. Il avait une relation très forte avec son ami. Alors quand il est mort, elle était surprise. Elle ne veut pas euh ! et ne veut pas parler avec les autres parce qu'il était son seul ami intime.*

00:02:35

CHER : *Vous avez écrit aussi que euh, dans votre rédaction, tu resteras toujours gravé dans mon cœur, qu'est-ce que vous voulez dire ?*

00:02:38

RIAD : Oui, et c'était son ami intime. Et il lui raconte tout. Alors quand il est décédé, il ne va pas dire. Il va pas dire, il va pas dire distribuer ses, ses euh ! Comme dire ça ?

00:02:41

GHITA : pour moi, dans cette phrase euh! h ! h ! h !

00:03:42

GHITA : j'ai euh ! j'ai remarqué qu'il a dit « tu resteras toujours gravée dans mon cœur ». C'est que euh ! que Damien raconte tous ses secrets, toutes les choses qui appartiennent à lui, qui lui appartient. Seulement Stéphanie qu'elle les a connus. Alors quand Damien est décédé, Stéphanie dit qu'elle va toujours rester graver dans euh ! Car dans notre vie quotidienne, quand une personne est morte, au début, on reste triste, on pleure, mais ah ! avec, pendant le temps, on peut l'oublier. Mais ici, Stéphanie a dit qu'il va toujours, toujours rester gravé dans son cœur. Elle ne va pas l'oublier pendant toute sa vie. Pendant toute sa vie.

00:02:56

CHER : Vous avez choisi l'expression « le pont du Diable », vous avez écrit que c'est un pont noir. Pourquoi ?

00:02:59

RIAD : parce qu'il est parti pour découvrir ce pont qui était noir. Alors quand, quand il est venu, il est tombé dans ce pont.

00:03:05

CHER : Il est tombé dans le pont ? Et toi GHITA ?

00:03:08

GHITA : C'est pas le pont. Euh ! à côté de l'église, où Damien part pour faire sa prière, y a un pont, et dans ! À côté de ce pont, il y a un lac. C'est là qu'on voit des roches et au milieu, on voit un trou noir. Ce trou noir, personne, personne connaît ce qu'il y a dedans, mais Damien et Stéphanie euh ! euh ! Ils sont très curieux et un jour, Damien a décidé de découvrir ce qu'il y a dedans, et pendant qu'il parle, lui et sa copine Stéphanie, ils ont commencé à jouer.

00:03:15

CHER : non , non , vous n'allez pas nous raconter l'histoire ! Dites seulement ce que vous pensez.

00:03:18

GHITA : Je l'ai appelé un pont noir, car quand Damien veut euh ! veut voir ce qu'il y a dedans. Il est tombé et il est décédé.

00:03:20

CHER : d'accord ! Je vous remercie.

Annexe 11 : La suite de la nouvelle « Le pont du Diable » imaginée par Mehdi et Fouad

J'ai été choqué quand j'ai entendu que quelqu'un avait poussé Damien par-dessus du parquet, car je pensai qu'il s'était suicidé. Je n'ai pas dormi pendant cinq jours parce que je me souviens ce qui s'est passé. Après un certain temps, j'ai décidé d'aller voir sa tombe. Quand je suis arrivé, j'ai vu un homme qui portait des vêtements et des lunettes noirs, assis devant la tombe. Au début, j'avais peur, mais j'ai lui posé la question : c'est qui toi ? Quand il a enlevé ses lunettes, je découvre que c'est le curé. Je lui dis que c'est toi qui as tué Damien alors ! Stéphanie est assurée de la mort de Sébastien grâce aux déclarations du Curé, et après quelques jours, elle est partie au cimetière pour chercher la tombe de son ami d'enfance Damien. À la fin, elle a su ce que le Curé avait dit était juste, et c'est lui qui l'a tué.

Annexe 12 : Le script de l'EAC avec Mehdi et Fouad

00:00:01

CHER : Présentez-vous s'il vous plait ?

00:00:02

Élève 1 : je m'appelle Mehdi, j'ai 15 ans

00:00:03

CHER: *et toi?*

00:00:04

Élève 2 : *je m'appelle Fouad et j'ai 14 ans.*

00:00:04

CHER : *D'accord ! Est-ce que l'histoire de la nouvelle vous a plu ?*

00:00:05

Mehdi : *Oui, oui,*

00:00:07

CHER : *comment ?*

00:00:07

MEHDI : *elle, elle raconte des, des, d'une euh ! d'une euh ! deux garçons qui sont allés à euh !*

00:00:07

CHER : *deux garçons ?*

00:00:25

MEHDI : *Oui, ils sont allés à une mosquée de euh ! de [BABA], qui habitent [ostad douk lma²abid likaykouno fihom l'BABA ohadi] , [ostad il y a un Diable] , un Diable euh ! Toujours, il euh ! il raconte il euh ! [Ostad kaytlaqaw m²ah ftriq le] o ils s'euh, le Diable a un mauvais visage. Il euh ! f'euh b'euh, [ostad taybda yakhla² douk drari], oh ! Un jour, un jour, l'euh ! les garçons ont questionné le [BABA], euh ! qué, qué, le Diable ! il est où ? Euh ! il dit « qu'il est mort ».*

00:50:30

CHER : *et toi Fouad ?*

00:01:35

FOUAD : *[ostad ana xdamt m²ah, hit howa liqraha, ana kamalt lih hadik].*

00:01:45

CHER : *essaie en français ! pourquoi vous avez pensé à la fuite comme suite de la nouvelle. Ça veut dire comme une sorte de fuite à la réalité, pourquoi ?*

00:02:08

MEHDI: *parce que + (...) C'est quoi la fuite en arabe ?*

00:02:12

CHER : *[yaʔni lhoroub].*

00:02:18

MEHDI: *Ah ! Les deux garçons qui sont [fin harbou] euh ! ils ont peur du Diable euh !*

00:02:26

CHER : *essaie en français.*

00:02:28

MEHDI : *ils ont peur du Diable qui peut revenir chez lui. Il euh ! f'euh ! ils sont entrés dans une maison et ils ont fermé toutes les fenêtres et les portes, pour que le Diable ne vienne pas chez eux.*

00:02:36

CHER : *et toi Fouad ?*

00:02:39

FOUAD: *Lorsque le Diable est, est rentré pour euh !*

00:02:42

MEHDI: *[ostad xafou mn le Diable iji ʔandhoum]*

00:02:50

CHER : *vous utilisez le pronom personnel « je » (bruit des élèves chut svp !) vous utilisez le « je » comme si vous étiez effectivement Stéphanie ?*

00:02:58

MEHDI : *Stéphanie ?*

00:03:01

FOUAD : *[sadiqa dyalou] ?*

00:03:05

CHER : *bon ! vous utilisez le « je », le « je » remplace Stéphanie, alors pourquoi vous l'utilisez dans votre texte ?*

00:03:09

MEHDI : *elle parle à lui.*

00:03:11

CHER : je parle de votre production, de votre récit que vous avez écrit, il n'y a que le « je », vous jouez le rôle de Stéphanie, pourquoi ?

00:03:15

MEHDI : euh! Parce que euh

00:03:19

MEHDI: parce que Stéphanie est euh ! j'ai oublié Monsieur !

00:03:21

CHER : vous n'avez pas alors compris la nouvelle ?

00:03:23

MEHDI : Oui, oui.

00:03:24

CHER : et toi Fouad ?

00:03:25

FOUAD : nous n'avons pas compris la nouvelle !

00:03:26

CHER : il vous paraît difficile ou quoi ?

00:03:27

FOUAD : Non, un petit peu difficile.

00:03:28

MEHDI : il y a des euh ! [kaynin fi kalimat mamfhouminf bezaf]

00:03:29

CHER : il y a des mots difficiles dans le récit ?

00:03:30

CHER : D'accord, merci beaucoup.

**Annexe 13 : La suite de la nouvelle « Le pont du Diable » imaginée
par Hiba et Nisrine**

Je repris ma trousse à outils et je rentrai chez moi en pensant à cette rencontre bouleversante. Je restai toute la journée interloquée à la réponse du curé.

« Tenez, sa tombe est là-bas » me traversa l'esprit, alors je statuai de me diriger vers le pont du Diable où j'entendis une voix énigmatique qui répétait :

« C'est toi, Stéphanie, on peut dire que ça fait longtemps. Damien n'est plus là, pour le revivifier, tu n'as qu'à récupérer le sac de Damien tombé dans l'eau, prendre l'œuf magique et t'aiguiller directement vers le cimetière où tu trouverais Damien le contrefacteur que tu assassineras ».

Après avoir accompli toutes ces consignes, je vis l'âme de Damien apparaître devant moi après avoir rayonné l'égratignure satanique sur ma joue entaillée par la queue du Diable.

« C'est le curé qui m'a fait glisser au pont du Diable, ce n'est ni un vagabond ni un fou, il renfermait une jalousie inégalable envers moi vu que j'échangeais avec le Diable une indéfectible amitié », déclama l'âme avant de disparaître.

Annexe 14 : Le script de l'EAC avec Hiba et Nisrine

00:00:01

CHER : *Présentez-vous s'il vous plait.*

00:00:03

Élève 1 : *je m'appelle NISRINE, j'ai 15 ans.*

00:00:06

Élève 2 : *Moi, c'est HIBA, j'ai 15 ans.*

00:00:12

CHER : *Vous avez utilisé la première personne du singulier en imaginant la suite, à quoi pensez-vous?*

00:00:21

HIBA : *On voulait juste conserver le pronom utilisé durant toute la nouvelle écrite par l'auteur*

00:00:32

CHER : *et toi NISRINE ?*

00:00:34

NISRINE : *la même chose.*

00:00:36

CHER : *D'accord, vous avez écrit que vous, vous étiez dans l'embarras à la réponse du curé. Pourquoi ?*

00:00:47

NISRINE : *Parce que la réponse du curé a été bouleversante et mmm !*

00:01:01

CHER : *Et toi HIBA ?*

00:01:03

HIBA : *La réponse a été inattendue parce que euh ! La fille qui est, je pense, Stéphanie, a ah ! elle avait, elle avait fait la rencontre avec Damien un jour, le lendemain, elle est revenue à l'église où le curé lui a dit que Damien était mort il y a plus que euh, de huit ans.*

00:01:27

CHER : *Vous dites que Damien était un contrefacteur. À quoi pensez-vous ?*

00:01:39

HIBA : *On voulait juste faire une chute à la fin de cette nouvelle. En suivant le schéma narratif de la nouvelle.*

00:01:48

CHER : *et toi NISRINE ? Vous dites que Damien était un contrefacteur, qu'est-ce que ça veut dire un contrefacteur ?*

00:02:01

NISRINE : *Euh ! il n'est pas le vrai, euh ! ce n'est pas le vrai personnage. C'est seulement euh !*

00:02:09

CHER : *D'accord, d'accord, ma question suivante est : vous croyez voir une âme morte parce que vous avez dit dans votre récit que vous allez voir l'âme de Damien apparaître devant vous ?*

00:02:27

NISRINE : *On est resté dans l'imagination parce que la nouvelle est imaginaire.*

00:02:33

CHER : *est toi HIBA ?*

00:02:36

HIBA : *je pense le même point de vue.*

00:02:42

CHER : *D'accord, qu'est-ce que voulez-vous dire par « les égratignures sataniques sur ma joue entaillée par la queue du Diable » ?*

00:02:54

HIBA : *C'était la griffure ou bien l'éraflure satanique qui est faite par la queue du Diable dans la joue de Stéphanie.*

CHER : *et toi NISRINE ?*

00:03:05

NISRINE : *Oui, c'est le même.*

00:03:08

CHER : *Vous pensez à l'existence du Diable?*

00:03:12

HIBA : *Non, pas vraiment.*

NISRINE : *moi aussi, je pense pas.*

00:03:17

CHER : *donc, que représente pour vous le Pont du Diable?*

00:03:25

HIBA : *Le pont du Diable, je pense que c'est le lieu imaginé par l'auteur pour raconter cette nouvelle.*

CHER : *et toi NISRINE ?*

00:03:38

NISRINE : *Et c'est le lieu de l'histoire, ou euh ! l'histoire où s'est déroulé.*

00:03:44

CHER : *D'accord, vous dites que le pont, le pont du Diable, c'est le lieu où s'est déroulée la nouvelle, donc. Que représente ce lieu pour vous?*

00:04:28

HIBA : C'est le lieu où Damien avait perdu son sac, où Stéphanie va retrouver l'œuf magique pour le revivifier.

00:04:39

CHER : Et toi, Nisrine?

00:04:50

NISRINE : C'est sur le pont de Diable que Damien a essayé de rendre Stéphanie amoureuse de lui.

00:04:58

CHER : D'accord, ma dernière question : vous croyez que le curé peut commettre un tel crime, celui de la mort de Damien?

00:05:08

NISRINE : Oui, bien sûr.

00:05:11

HIBA : Oui, c'est sûr, parce que c'est un homme, c'est un être humain comme les autres.

00:05:16

CHER : D'accord, merci.

Annexe 15 : Le tableau présentant le protocole de transcription phonétique de l'arabe marocain

Lettre	Nom	Phonétique
ا	alif	a:
ب	ba	b
ت	ta	t
ث	ṭa (tha)	θ
ج	ǧim (jim)	ǧ , ʒ , ǧ
ح	Ḥa	ħ
خ	ḥa (kha)	x

د	dal	d
ذ	ḍal (dhal)	ḍ
ر	ra	r
ز	zay	z
س	sin	s
ش	šin (shin)	ʃ
ص	Ṣad	s ^ʕ
ض	Ḍad	d ^ʕ , ḍ ^ʕ
ط	Ṭa	t ^ʕ
ظ	Ẓa	z ^ʕ , ḍ ^ʕ
ع	ʿayn	ʔ ^ʕ
غ	ġayn (ghayn)	ɣ
ف	fa	f
ق	qaf	q
ك	kaf	k
ل	lam	l
م	mim	m
ن	nun	n
ه	ha	h
و	waw	w , u:
ي	ya	j , i:
ء	hamza	ʔ

Annexe 16 : La production de Badr après visionnement de l'épisode S14E3383

Puisque c'est notre premier épisode, on ne connaît pas vraiment plusieurs choses sur les personnages ni leur situation sociale, mais ce que j'ai remarqué le plus c'est qu'ils nous représentent plusieurs couples : le premier couple qui s'approche d'une femme qui vient de quitter son mari pour habiter avec son amoureux, mais elle a peur de ne pas garder sa fille. Le deuxième couple qui se compose des parents et d'un bébé et c'est également le premier jour du travail du père et la maman était là pour le calmer. Le troisième couple est constitué d'une femme vendeuse de fruits et son mari qui oublie toujours ses rendez-vous. Et d'autres personnages comme le directeur et quelques élèves qui étaient heureux de rencontrer le bébé.

Personnellement, je trouve que cette série contient un contenu touchant l'adolescent ou précisément notre religion, notre identité et notre nature comme musulmans. En produisant des effets indésirables sur l'entourage ce qui a causé des problèmes sociaux au courant du développement humain et surtout des scènes qui provoquent la honte au visionneur. Tout cela a créé des problèmes comme l'homosexualité.

Annexe 17 : Le script de l'EAC avec Badr

00:00:07

CHER: *Votre prénom s'il vous plait.*

Élève : *Badr.*

CHER : *vous avez dit que cette série contient des scènes qui touchent l'adolescent, en quoi?*

00:00:08

BADR: *Et bah ! tout simplement? Cette série contient des scènes qui touchent les adolescents, plus précisément notre religion, notre identité,*

notre culture en tant que musulmans, en produisant des effets indésirables, comme l'homosexualité de beaucoup de problèmes au cours du développement humain.

00:00:23

CHER : *Vous avez mentionné aussi que « notre religion, notre identité aussi ». Comment expliquez-vous cela ?*

00:00:31

BADR : *Eh bah ! Notre identité comme musulman euh ! euh ! ce contenu, ce contenu touche la honte de notre vision comme musulmans.*

00:00:40

CHER : *Pourquoi avez-vous mentionné le terme d'homosexualité ? Tu connais ce que ça veut dire homosexualité ?*

BADR : *Ah, oui je connais ce que ça veut dire l'homosexualité.*

00:00:50

BADR : *L'homosexualité, parce qu'il y a beaucoup de personnes homosexuelles en 2020.*

CHER : *mais quel rapport avec notre sujet ?*

00:01:01

BADR : *euh ! Moi, je parle des séries en général, mais pas seulement votre série que vous nous avez donnée parce qu'il y a des séries qu'elles contiennent des scènes d'homosexualité. Eh ! eh ! les adolescents peuvent. Ils peuvent faire la même chose.*

00:01:20

CHER : *Vous avez dit aussi que cette série peut provoquer, par exemple, des problèmes de genre en sociaux.*

00:01:25

CHER : *Quel genre de problèmes sociaux vous nous parlez ici ?*

BADR : *eh ! savoir que ce sont des problèmes sociaux au cours du développement humain, maître, je vais expliquer ! euh ! On peut dire maître que ça, ça va devenir normal pour les adolescents de voir ce contenu comme ça, et ça va être quelque chose normal de faire.*

00:01:51

CHER : Pourquoi avez-vous utilisé le terme de « honte »?

00:01:55

BADR : et bah ! Parce que ces, ces séries causent, ils causent, et ils provoquent la honte du visionneur.

00:02:01

BADR : Moi, je ne peux pas expliquer, mais ces séries généralement provoquent la honte du visionneur.

CHER : D'accord, merci.

Annexe 18 : La production écrite de Hadil après visionnement de l'épisode S14E3383

Dans la série « plus belle la vie », la saison 14 et l'épisode 3383, un acteur qui s'appelle Boher est mécontent, il n'aime pas Jawad. Ariane et un étranger de poser la drogue dans la voiture de Jawad.

Je trouve que cet épisode touche notre religion et aussi a des effets qui influencent sur les adolescents. Il laisse de mauvais souvenirs qui marquent l'adolescent. Il fait des dégâts négatifs, et aussi tant que c'est [haram] dans la religion d'islam. On ne peut pas les voir près de nos familles à cause de mauvaises scènes. Il a des effets mauvais sur notre cerveau.

Annexe 19 : Le script de l'EAC avec Hadil

00:00:07

CHER : votre nom et prénom, s'il vous plaît !

Élève : je m'appelle Hadil.

CHER : comment expliquez-vous que ce genre d'épisodes pourrait toucher notre religion?

00:00:08

HADIL : *Parce qu'il y avait des actions qui ne sont pas bien les voir avec la famille.*

00:00:14

HADIL : *Et aussi c'est pas bon, c'est pas bon dans notre religion.*

CHER : *Est-ce que vous n'avez jamais regardé ce genre d'épisodes, par exemple, auparavant ?*

HADIL : *Non.*

00:00:27

CHER : *Comment expliquez-vous que si vous regardez, ce genre de séries pourrait influencer négativement les adolescents ?*

00:00:33

HADIL : *Parce qu'il y avait, il y avait des, des actions qui ne sont pas bien, et quand les enfants les regardent ou les adolescents euh ! ça fait des dégâts sur le cerveau.*

00:00:46

CHER : *Quels effets peuvent provoquer sur le cerveau ? Par exemple ?*

00:00:52

CHER : *Quels sont ces effets sur le cerveau ?*

HADIL : *Il marque d'eh ! des mauvaises idées sur les relations euh ! sur les adolescents ?*

00:01:05

CHER : *D'accord, puisque vous aimez la langue française ou bien la langue arabe.*

00:01:11

HADIL : *euh ! Les deux ! Parce que la langue arabe est ma langue maternelle, mais la langue française, c'est ma langue préférée.*

00:01:27

CHER : *Donc, par exemple, je vous propose par exemple de s'ouvrir sur l'autre. Par exemple, vous refusez.*

00:01:36

HADIL : *Je refuse !*

CHER : pourquoi ? Parce que euh.

00:01:38

HADIL : J'aime pas, parce que j'aime pas.

CHER : comment ?

HADIL : j'aime pas.

00:01:41

CHER : D'accord, merci.

Annexe 20 : La production écrite par Aya après visionnement de l'épisode S14E3383

Résumé

Dans cet épisode, on a regardé qu'il y a un malentendu entre Jean-Paul et Jawad qui se bagarrent devant Samia.

Dans l'épisode que le professeur nous a proposé, franchement, donner ce genre de films à un adolescent et à cet âge qui est très sensible, je n'ai trouvé aucune raison pour argumenter mon point de vue parce qu'on est dans un pays musulman et il touche les sentiments de quelqu'un qui a le cœur léger, car il y a des scènes sensibles, et malheureusement, ma mère a perdu confiance en moi, même si je n'ai aucune relation à ce point. De plus, notre entourage, ça ne nous convient pas. Nous sommes des musulmans quand même. Je n'ai pas aimé du tout. Ce qui est mauvais, c'est que je ne peux pas le voir avec notre famille. Je suis contre totalement même si on est assez grand pour ces petits trucs, car il influence sur notre sentiment et au comportement des adolescents.

Annexe 21 : Le script de l'EAC avec Aya

00:00:08

CHER : Votre nom et prénom, s'il vous plait .

Élève : je m'appelle Aya,

CHER : Pourquoi votre maman a-t-elle perdu confiance en toi ?

00:00:09

AYA : euh ! parce que je l'ai montré à ma mère pour le regarder avec moi, mais on a trouvé des petits trucs qui touchent les sens + euh ! les sentiments.

00:00:25

AYA : Il m'a dit eh ! que c'est pas bien de euh ! euh ! de le voir avec notre famille eeh ! C'est pas bien du tout.

CHER : Pourquoi tu as jugé les scènes en disant « sensibles » ?

AYA : euh ! parce que ces trucs euh ! Dans un, dans un pays musulman, c'est pas, c'est pas euh ! c'est pas notre (...)

00:00:52

CHER : Oui, d'accord, est-ce que tous les Marocains ne regardent pas comme ce genre de séries ?

00:00:57

AYA : Non, c'est pas tout, parce qu'il y a des, il y a des gens qui ont une mentalité française, ou ses eh ! ses études ou c'est ? [fno tarbiya] ?

CHER : l'éducation.

AYA : l'éducation dans sa famille, il est comme ça.

CHER : Mais est-ce que vous aimez la langue française ?

AYA : oh ! j'eh ! J'aime la langue française ?

CHER : Est-ce que vous aimez la langue française ?

AYA : oui bien sûr.

CHER : Pourquoi ?

AYA : Parce qu'elle est la deuxième langue mondiale.

00:01:29

CHER : Et donc, par exemple, si vous allez suivre votre formation en langue française et s'il vous arrive de suivre vos études en France. Qu'est-ce que vous allez faire ? Rester ou partir en France ?

00:01:39

AYA : Je vais continuer mes études en France, mais ça ne, ça ne, ça ne ça n'influence pas sur mé, mé, mon comportement.

00:01:50

CHER : Vous avez évoqué aussi la religion, c'est quoi? Quel est le rapport entre la religion et ce que vous regardez ? Par exemple, comme série? Quel est le rapport entre la religion et ce que vous avez par exemple vu dans l'épisode que vous venez de voir ? Quel est le rapport entre la religion de l'islam?

00:02:15

AYA : Dans la religion de l'islam, Il nous dit de euh ! de ne pas faire ces trucs eh ! et sont [ħram], et j'ai vu, j'ai vu.

00:02:19

AYA : Dans les séries que euh ! qu'il y a des petites scènes qui sont un peu sensibles.

00:02:22

CHER : D'accord, merci.

Annexe 22 : La production écrite de Riad après visionnement de l'épisode S14E3383

Je pense que ce n'est pas grave de voir tout l'épisode, car il est en relation avec nos études, parfois on trouve quelques scènes qui ne sont pas bien, mais on est assez grand, on doit les dépasser. Je sais très bien qu'il y a quelques adolescents qui vont être attachés à ces mauvaises scènes, mais ils doivent comprendre que ce n'est pas bien. C'est pour ça j'ai dit que ce n'est pas grave de voir l'épisode et on oublie les mauvaises scènes.

Annexe 23 : Le script de l'EAC avec Riad

00:00:00

CHER : Votre nom et prénom s'il vous plait ?

Élève : je m'appelle Riad.

CHER : Vous avez dit qu'il y a des scènes qui ne vous ont pas plu.

RYAD : oui.

CHER : pourquoi ?

00:00:08

RYAD : Parce que j'ai vu quelques scènes qui ne sont pas très bien.

CHER : d'accord, vous avez mentionné que vos camarades sont assez grands et ils peuvent regarder comme ce genre de scènes ?

RYAD : oui, parce que tous les épisodes sont en relation avec ce qui se passe dans la vie, on doit être euh ! mais on doit pas être attaché à ces mauvaises scènes. On doit les dépasser pour atteindre notre objectif.

00:00:30

CHER : Oui d'accord ! Est-ce que vous voulez, par exemple, oublier ce genre de scènes ? Et pourquoi ?

00:00:34

RYAD : Oui, parfois parce que ! parce que je ne m'intéresse pas à les, à les ! aux mauvaises scènes. Je m'intéresse à tous les épisodes en général, ce qui se passe pour atteindre l'objectif.

00:00:46

CHER : Donc, où réside la gravité de ce genre de séries ?

00:00:53

RYAD : Il y a quelques scènes qui sont euh ! qui sont pas bien. Elles sont mauvaises, parce que j'ai vu quelques scènes qui sont bien, mais ce n'est pas un grand problème.

CHER : Ce n'est pas un grand problème pour vous ?

00:01:04

RYAD : Oui , parce que je les dépasse !

CHER : La langue française fait partie de vos cours au quotidien, est-ce que vous ne voulez pas vous ouvrir sur l'autre ? quand je dis l'autre, je dis les Français ?

00:01:18

RYAD : Non, euh ! nous sommes pareils, c'est pareil, je trouve pas de euh ! Une grande différence.

CHER : vous ne trouvez pas que c'est un autre environnement culturel, hein ?

00:01:33

RYAD : *Oui, mais pas une grande différence.*

CHER : *Il n'y a pas de différence entre les Français et les Marocains ?*

00:01:38

RYAD : *il y a une petite différence, mais pas une grande différence.*

CHER : *D'accord, merci.*

Annexe 24 : La production écrite de Soufiane après visionnement de l'épisode S14E3383

Personnellement, cette série est réservée uniquement aux adultes parce qu'elle contient des scènes immorales. Elles ne conviennent pas à un public émergent, mais les trois épisodes, que j'ai regardés, sont de merveilleux morceaux qui enseignent beaucoup de leçons comme l'amour et la compassion.

Annexe 25 : Le script de l'EAC avec Soufiane

00:00:00

CHER : *votre nom et prénom svp.*

00:00:02

Élève : *Soufiane.*

CHER : *Pourquoi dites-vous que cet épisode est réservé uniquement aux adultes ?*

Soufiane : *car il y a des scènes immorales qui ne sont pas bien pour les enfants.*

Eh ! il y a des scènes qui ne sont pas bien pour les petits enfants.

00:00:25

CHER : *Vous avez signalé aussi que cet épisode contient des scènes immorales ?*

00:00:29

Soufiane : *Oui, car dans l'épisode il y a des gens qui font des choses qui ne sont pas bien. Eh ! + (...).*

00:00:41

CHER : *Qu'est-ce qui vous a plu dans cette série?*

Soufiane : *J'ai pas bien compris.*

CHER : *Qu'est-ce qui vous a plu dans cette scène, par exemple, quelque chose qui vous a plu ?*

Soufiane : *non !*

00:01:01

CHER : *Est-ce que vous aimez la langue française ? Et pourquoi?*

Soufiane : *Oui, car c'est une langue amusante, il y a d'eh ! des mots amusants, euh ! Et même c'est une langue facile pour les adultes et les petits enfants et même importante pour notre vie. Donc, pourquoi n'avez-vous pas aimé ces scènes ?*

00:01:25

Soufiane : *Car euh ! elles ne conviennent pas à un public.*

00:01:27

Soufiane : *Ce ne sont pas bien pour nous.*

00:01:29

CHER : *D'accord, merci.*

Annexe 26 : La production écrite de Malak après visionnement de l'épisode S14E3383

Personnellement, je suis contre ce genre de films. En tant qu'adolescente, ça peut influencer sur nous et notre personnalité, et nous laisse un souvenir dans notre mémoire qui peut provoquer plusieurs choses. Et c'est pas ça seulement en tant que musulmane, cela touche notre religion et notre culture et même quand on les regarde avec notre famille et nos parents, on ne se sent pas bien parce que ce n'est pas bon ni pour nous ni pour les autres, et je trouve qu'il faut regarder des documentaires des films et qui développent notre cerveau, et apprendre des idées qui nous aident et nous bien construisent et construisent même notre personnalité et non pas influencer sur nous.

Annexe 27 : Le script de l'EAC avec Malak

00:00:00

CHER : *Votre prénom, s'il vous plait ?*

Élève : *MALAK.*

CHER : *Pourquoi refusez-vous de regarder ce genre de séries ?*

MALAK : *Parce que euh ! En tant qu'adolescente ça peut influencer sur nous.*

00:00:09

MALAK : *Eh ! Ce n'est pas bien ! Même euh ! Pour notre culture et notre religion, c'est pas bien et c'est pas bien de le regarder, même en famille, si on regarde de choses-là, parce qu'il y a beaucoup de gestes comme ça eh !*

CHER : *quelle influence auront-elles sur la personnalité ?*

MALAK : *par exemple, autant qu'adolescente, on voit toujours les adolescents imitent les autres, par exemple au niveau des habits, au niveau de euh ! de la coupe des cheveux. Alors, il peut euh ! peut-être qu'ils peuvent aussi imiter au niveau de ces choses qui ont regardé dans cette série. Alors, euh ! au lieu de regarder ces choses-là, on peut regarder d'autres films, d'autres séries.*

00:00:55

MALAK : *Qui peuvent nous ajouter des choses, qui peut euh ! qui peuvent nous aider à nous bien construire. Et non pas euh ! Des choses comme ça.*

00:01:06

CHER : *Vous avez écrit que cette série peut influencer sur notre religion, notre culture. Comment expliquez-vous cela ?*

00:01:15

MALAK : *Parce que c'est interdit dans notre religion. C'est interdit de voir ça, même dans notre culture, pour notre éducation et notre famille.*

00:01:24

MALAK : *On voit ça, c'est pas bien euh !*

CHER : *Est-ce que vous ne voulez pas vous ouvrir sur l'autre ? C'est-à-dire sur un autre environnement culturel autre que celui du vôtre ?*

00:01:32

MALAK : *oui, mais s'ouvrir, s'ouvrir sur des choses, qui peuvent nous ajouter euh ! nous bien construire, savoir d'autres cultures, mais pas dans ce genre de choses comme ça !*

00:01:53

CHER : *un autre environnement culturel peut vous perturber ?*

MALAK : *Oui.*

CHER : *Vous apprenez la langue française au quotidien, est-ce que vous manifestez le contraire ?*

00:01:58

MALAK : *Non, non. J'ai pas bien compris !*

00:02:10

CHER : *Vous apprenez le français tous les jours. Donc, pourquoi, par exemple, regardez-vous une série en français vous refuser de la regarder ?*

00:02:25

MALAK : *C'est pas je refuse, je regarde beaucoup de séries en français. Eum ! Par exemple, on peut dire tous les films, quand on les regarde, on peut les regarder en français seulement, mais des choses qui euh ! c'est pas, ce n'est pas question de langue, mais c'est question du contenu du film, de quoi parle ce film, les évènements et comment ?*

00:02:33

CHER : *D'accord, merci.*

**Annexe 28 : La production écrite de Mohamed Amine après
le visionnement de l'épisode S14E3383**

Je pense que les épisodes contiennent beaucoup de scènes sexuelles qui sont [haram] dans notre religion islamique. Ce qui fait des dégâts négatifs sur la morale de l'adolescent.

Annexe 29 : Le script de l'EAC avec Mohamed Amine

00:00:00

CHER : *Votre nom et votre prénom, SVP?*

Élève : *Je m'appelle MOHAMED AMINE.*

CHER : *avez-vous dit qu'il y a des scènes [haram] pourquoi ?*

00:00:07

M.A. : *pour moi, euh ! il y a des scènes qui sont sexuelles, ça c'est, c'est [haram] dans notre religion islamique.*

00:00:16

CHER : *D'accord, mais quel rapport avec notre religion ?*

00:00:30

M.A. : *un rapport qui est négatif euh ! que euh ! notre religion, l'islam euh ! interdit les choses sexuelles qui n'est pas euh [smiyto machif qanouniya].*

Comme euh !

00:00:41

CHER : *c'est interdit ?*

00:00:46

M.A. : *Oui, c'est pas interdit quand tu es marié avec une fille, ou bien + c'est, c'est dans ce cas c'est hallal, mais quand tu, quand tu es euh ! quand tu n'es pas marié avec elle, c'est haram.*

00:01:04

CHER : *D'accord, est-ce que vous n'avez jamais eu l'occasion de voir ce genre de scènes ou ce genre de séries ?*

00:01:15

M.A. : *Non, non, dans notre télévision, non, jamais.*

00:01:19

CHER : *Est-ce que vous ne voulez pas vous ouvrir sur l'autre ? C'est-à-dire un autre environnement culturel, par exemple celui des Français ?*

00:01:26

M.A : *Non, car il faut les imiter par des choses qui sont positives.*

CHER : *par exemple ?*

00:01:35

M.A : *euh ! euh ! l'Éducation par exemple. Le comportement par exemple négatif d'une fille qui reste toute la nuit dans la rue et qui peut être enceinte ou bien non.*

00:01:59

M.A : *C'est complètement faux.*

00:02:01

CHER : *d'accord, vous avez écrit aussi que cet épisode aura des effets négatifs sur l'adolescent. Comment expliquez-vous cela ?*

00:02:07

M.A : *Euh ! l'adolescent, quand il voit cet épisode, il veut les imiter dans notre vie quotidienne.*

00:02:11

M.A : *Par exemple il va chez une fille et l'embrasse. Eh ! mais non + .*

00:02:19

CHER : *Quand il embrasse une autre fille, vous voyez que c'est quelque chose d'interdit ?*

00:02:25

M.A : *Non, c'est pas interdit, l'embrasser sur sa bouche, non, c'est interdit pour moi.*

00:02:46

CHER : *D'accord, merci.*

M.A : *Merci beaucoup.*

Annexe 30 : La production écrite de Neama après visionnement de l'épisode S14E3383

Je trouve que montrer des choses comme ça ne convient pas, c'est malheureux, elle (la série) m'a touché les sentiments. De plus, ma mère n'aura

pas confiance en moi-même si je n'ai aucune relation avec des choses comme celles-ci. Je ne suis pas d'accord avec ces choses parce que notre religion (L'Islam), chez nous au Maroc, ne laisse pas l'adulte de faire des choses comme ça, car c'est haram.

Annexe 31 : Le script de l'EAC avec Neama

00:00:00

CHER : *votre prénom s'il vous plait !*

Élève : *Neama.*

CHER : *vous avez écrit : « Qu'en regardant la série, cela vous a touché les sentiments et vous êtes malheureuse ? dites-nous pourquoi ?*

00:00:09

NEAMA : *Parce que euh ! parce qu'elle m'a touchée, elle m'a touchée, car notre, notre religion (l'Islam) ne nous laisse pas regarder des choses comme ça parce que c'est haram dans notre religion et dans notre famille.*

00:00:18

CHER : *Quelle scène qui vous a-t-elle plus choquée dans cette série ?*

00:00:31

NEAMA : *La deuxième et la troisième?*

CHER : *Pourquoi ?*

00:00:33

NEAMA : *Parce que euh ! ils ont euh ! mm ! ils sont devenus euh ! on ne le sait pas aisément, ils m'ont stressée en ce moment.*

00:00:45

CHER : *Comment?*

00:00:46

NEAMA : *Ils m'ont stressée parce que des choses comme ça de voir quelque chose comme ça, c'est un peu touchant que euh !*

CHER : *est-ce que vous ne voulez pas vous ouvrir sur l'autre, sur les Français surtout ?*

00:00:58

NEAMA : Non je veux, bien sûr je veux euh !

CHER : par exemple, un autre environnement culturel autre que celui du vôtre. NEAMA : Oui, je veux pourquoi pas !

CHER : par exemple, vous refusez déjà de voir même une série française.

00:01:22

NEAMA : Non, je veux regarder les séries comme ça, mais je ne veux pas regarder des choses qui touchaient notre religion. Je ne veux pas toucher notre religion avec quelque chose qui fait mal comme ça.

00:01:29

CHER : D'accord merci.

Annexe 32 : La production d'Oujidane après le visionnement de l'épisode S14E3383

Personnellement, je trouve que les trois épisodes touchent notre religion musulmane, car on sait qu'en France, il y a des gestes normaux, mais au Maroc et surtout dans notre entourage ce n'est pas normal du tout. D'où, on trouve que dans les premières secondes du premier épisode, il y a des scènes qui ne sont pas faites pour les adolescents comme nous. On ne doit pas comparer entre les pays, et on ne doit pas donner des raisons pour convaincre les Marocains que c'est normal, nous sommes des musulmans quand même. Je n'ai pas aimé du tout, ces scènes touchent le comportement des adolescents dans le futur.

Annexe 33 : Le script de l'EAC avec Oujidane

00:00:01

CHER : Comment t'appelles-tu ?

Élève : OUIJDANE.

CHER : Qu'est-ce que vous voulez dire par des gestes normaux, en ce qui concerne la France, et des gestes anormaux pour le Maroc ?

00:00:16

OUIJDANE : *Oui, car il y a des gestes dans les euh ! dans ces scènes que j'ai vues ce n'est pas normal dans notre religion musulmane. Euh ! mais je peux dire qu'en France, c'est normal, car les ados peuvent sortir à 18 ans, à 17 ans, peuvent sortir et faire ce que, ce qu'ils veulent, et ici au Maroc, c'est pas normal du tout.*

00:00:37

CHER : *Vous avez aussi mentionné que les épisodes ne sont pas valables pour les ados, Pourquoi ?*

OUIJDANE : *Oui, car notre comportement va être échoué par ces gestes, par ces scènes euh ! car c'est pas normal du tout dans notre religion musulmane.*

00:00:58

CHER : *Pourquoi ne doit-on pas comparer les deux pays, par exemple entre le Maroc et la France?*

00:01:05

OUIJDANE : *Oui, car en France, on ne peut pas comparer les deux pays. On ne peut pas comparer les religions. Euh ! la religion musulmane.*

00:01:13

OUIJDANE : *Il y a des choses, ce n'est pas normal. Elles sont [haram] !*

00:01:20

CHER : *Qu'est-ce que tu veux dire par cette phrase : « Ces scènes touchent les comportements des adolescents dans le futur » ?*

00:01:26

OUIJDANE : *Oui, car les adolescents, nous sommes des adolescents ! Les adolescents vont avoir une image euh ! Car on va voir ces scènes et après, dans le futur, on va dire que c'est normal, on peut faire..., on peut sortir à 18 ans, nous sommes libres.*

00:01:46

CHER : *D'accord, si par exemple, vous allez suivre votre formation en langue française, il vous arrive de suivre vos études en France. Qu'est-ce que vous allez faire ? Est-ce que vous ne voulez pas vous ouvrir sur l'autre, ou bien vous vous plaignez surtout des Français ?*

00:01:50

OUIJDANE : *Oui bien sûr, je vais protéger ma religion, je ne vais pas faire des gestes anormaux ici au Maroc. Je vais protéger notre comportement, mon comportement personnel, je ne vais pas faire ce que les Français font en France.*

00:02:03

CHER : *D'accord merci.*

Annexe 34 : La production écrite par Rayan après le visionnement de l'épisode S14E3383

À mon opinion, je trouve que le professeur Driss n'a pas dû montrer ce genre d'épisodes à des élèves de 14 ans, car ceci est irrespectueux puisque la série contient des scènes vulgaires qui sont interdites dans notre religion et dans notre société et c'est grave de faire une telle chose dans notre école respectueuse. Le professeur a détruit son image à cause de ça.

Annexe 35 : Le script de l'EAC avec Rayan

00:00:07

CHER : *S'il vous plait votre prénom ?*

Élève : *RAYAN.*

CHER : *Est-ce que vous n'avez jamais pu voir ce genre de série sur une chaîne de télévision ?*

RAYAN : *si, mais sans le faire exprès, je ne le fais pas intentionnellement.*

00:00:17

RAYAN : *De manière intentionnelle.*

00:00:19

CHER : *Vous avez dit « un épisode irrespectueux », pourquoi?*

00:00:24

RAYAN : *Parce que les scènes euh ! parce que la série contient des scènes vulgaires.*

CHER : Pourquoi vous dites des scènes vulgaires ? vous savez ce que veut dire le terme « vulgaire » ?

RAYAN : oui, parce que les scènes contiennent des événements inappropriés pour des enfants de 14 ans et irrespectueux.

00:00:53

CHER : Vous dites : « des scènes que vous avez vues sont interdites dans la religion musulmane et dans notre société », pourquoi ?

00:00:58

RAYAN : Je pense, car si quelqu'un me voit regarder ces épisodes, il va penser que je suis irrespectueux ou pervers.

00:01:07

CHER : Vous avez dit aussi : « j'ai détruit mon image grâce à ce que vous venez de voir », comment vous expliquez cela ?

00:01:15

RAYAN : Parce que je pense que ce n'est pas bien de donner des épisodes comme ça à des élèves adolescents, ce n'était pas une bonne idée.

00:01:23

CHER : La langue française fait partie du programme ? Est-ce que vous ne voulez pas vous ouvrir sur l'autre, c'est-à-dire les Français ?

00:01:31

RAYAN : Non, ça ne veut pas dire que je ne veux pas m'ouvrir sur les Français. C'est juste que ces séries sont vraiment inappropriées pour des adolescents.

00:01:44

CHER: D'accord, merci.

Annexe 36 : La production écrite de Sophia après le visionnement de l'épisode S14E3383

Mon point de vue comme étant une musulmane c'est inapproprié de diffuser un épisode plein des scènes hardies et atroces pour la génération d'adolescents. Je trouve que ce n'est pas bien de laisser les adolescents voir des épisodes comme ça.

Cela touche notre religion, il n'y a plus de respect d'annoncer des scènes inappropriées dans une région musulmane.

Annexe 37 : Le script de l'EAC avec Sophia

00:00:03

CHER : *votre prénom s'il vous plait.*

Élève : *Sophia.*

CHER : *vous avez écrit que cet épisode est inapproprié pour votre âge, pourquoi ?*

00:00:08

SOPHIA : *euh ! Car comme une musulmane, je trouve des séries euh ! Hardies et atroces comme, comme cet épisode inapproprié pour notre âge,*

00:00:19

SOPHIA : *comme des adolescents et des majeurs .*

00:00:22

CHER : *Comment peut-on toucher notre religion seulement en regardant cette série?*

00:00:29

SOPHIA : *Car, car dans ma religion hum ! c'est haram pour, pour, pour regarder ces événements, ces événements inappropriés. Et c'est pas bien, ça touche notre religion.*

00:00:46

CHER : *Comment expliquez-vous le manque de respect dont vous parlez sur ce genre de séries?*

00:00:54

SOPHIA : *Car euh ! euh ! Il y a une différence entre les chrétiens et les musulmans euh ! euh ! car les musulmans ne euh ! C'est interdit pour nous, pour nous de regarder des événements +.*

00:01:06

CHER : *Je parle de votre opinion, ce n'est pas l'opinion des autres, mais on parle de votre opinion.*

00:01:14

SOPHIA : *D'accord, mon point de vue, c'est que c'est que euh ! y a pas de respect pour avancer des événements, des événements comme ça, c'est pas, c'est pas bien.*

00:01:29

CHER : *La langue française fait partie du programme, est-ce que vous n'aimez pas cette langue?*

00:01:36

SOPHIA : *Non, j'aime la langue française, car c'est une langue amusante et similaire à l'anglais, euh ! et facile à apprendre et à étudier.*

CHER : *Qu'est-ce qui vous a plu dans cette série que vous venez de regarder ?*

SOPHIA : *euh ! le plus, le plus attirant, attirant ? j'ai pas compris.*

00:01:59

CHER : *Qu'est-ce qui vous a plu? Qu'est-ce que vous avez aimé dans cette série ?*

00:02:04

SOPHIA : *j'ai aimé les acteurs surtout comment ils jouent leurs rôles.*

00:02:11

SOPHIA : *J'ai aimé, euh ! j'ai aimé euh !*

00:02:13

SOPHIA : *J'ai aimé la façon dont ils parlent , mais j'ai pas aimé quelques scènes.*

00:02:20

CHER: *D'accord Merci.*

Annexe 38 : La production écrite de Safae après le visionnement de l'épisode S14E3334

Résumé :

Dans la série « plus belle la vie » de la saison 14 de l'épisode 3334, la police a arrêté un certain Jawad, car il avait de la drogue dans son automobile puis ils ont commencé à le questionner et il a dit que la policière qui a mis la drogue dans sa bagnole, car il est son nouveau mec. L'histoire parle d'une autre famille dont le père est divorcé et les enfants décident de savoir qui est cette femme et font leurs

investigations. Après, la femme de Jawad est venue au poste et a attaqué la police, car ils veulent prendre la fille du monsieur qu'il a adopté.

Je pense que les valeurs des Marocains sont proches des valeurs des Français, tous on fait des relations amoureuses et cela se fait entre les deux sexes, mais pour nous le mariage est sacré.

Annexe 39 : Le script de l'EAC avec Safae

00:00:00

CHER : *Tu te présentes s'il vous plait.*

00:00:02

Élève: *je m'appelle SAFAE.*

00:00:13

CHER : *D'accord, qu'est-ce que tu en penses de l'épisode que tu as vu ?*

00:00:18

SAFAE : *je pense que euh ! rires ! temps mort !*

00:00:22

CHER : *tu as mentionné que les valeurs des marocains ne sont pas les mêmes que les valeurs des Français, ils font des relations amoureuses, comment tu expliques ceci ? Est-ce que les Marocains, par exemple, ne font pas des relations sexuelles hors la loi ?*

00:00:33

SAFAE : *Oui, mais ils ne sont pas comme les Français, eum ! Je ne sais pas comment le dire !*

CHER : *tu peux parler en arabe.*

SAFAE : *les Français ne sont pas fidèles comme les Marocains.*

00:00:35

CHER : *pourquoi ?*

00:00:36

SAFAE : *je ne sais pas.*

00:00:37

CHER : *tu as fait cette comparaison qui est fausse, mais tu sais que nous aussi les Marocains, nous dissimulons comme ces choses-là !*

00:00:38

SAFAE : *rires ! temps mort.*

00:00:39

CHER : *d'accord merci.*

Annexe 40 : La production écrite de Salma après le visionnement de l'épisode S14E3334

Résumé

Dans l'épisode 3334 de la saison 14 de la série « Plus belle la vie » où il y a plusieurs événements parmi eux, la police a arrêté Emma au cours de l'anniversaire de son petit Mathis qui célèbre un an. Dans le café, la série commence par une femme à deux emprisonnées Sophie, une femme courageuse, elle veut combattre lui seule. La scène finit par l'arrestation de Emma par la police.

Je pense que les séries françaises font des scènes qui n'ont pas de valeurs et elles se caractérisent par la succession des événements. Pour cet épisode, je crois que l'homme peut rester avec une autre femme sans qu'elle soit sa femme. Il ne respecte pas sa femme.

Annexe 41 : Le script de l'EAC avec Salma

00:00:00

CHER : *Tu te présentes svp,*

00:00:01

Élève: *je m'appelle SALMA.*

00:00:03

CHER : *d'accord, tu as mentionné dans ton texte que dans cet épisode que*

l'homme peut rester avec une femme sans qu'elle soit sa femme. Qu'est-ce que tu en penses de cela ? Qu'est-ce que tu veux dire par là ?

00:00:33

SALMA : *Ce n'est pas bien de voir que l'homme aura deux femmes sans avoir respecté sa femme, euh ! Sa femme, sa première femme hors la loi.*

00:00:47

CHER : *Est-ce que tu es déjà parti en France?*

00:00:52

SALMA : *Non, non.*

00:00:53

CHER : *Donc, comment tu peux dire un tel jugement, et peux-tu dire ceci à propos des Français ?*

00:01:04

SALMA : *parce que j'ai vu des séries françaises.*

00:01:05

CHER : *Donc seulement à travers les séries. Est-ce que les femmes marocaines sont fidèles par rapport à leur époux, par contre, les françaises sont infidèles ?*

00:01:22

SALMA : *Et oui, euh ! les femmes marocaines sont fidèles, mais elles ne le sont pas si elles n'ont pas leurs droits. Mais par contre, des femmes françaises, elles ont des droits, mais elles ne sont pas fidèles.*

00:01:38

CHER : *D'accord, merci.*

Annexe 42 : La production écrite de Saad 1 après le visionnement de l'épisode S14E3334

Résumé

Dans l'épisode que je viens de voir, Emma a été arrêtée par la police, car elle fait un crime malheureusement son fils Mathis fête son anniversaire sans sa mère. Il est seulement avec son père.

À mon avis, je pense que la culture française un peu différente que la culture marocaine. Notre culture marocaine est simple, les gens marocains sont des gens qui aiment les fêtes et les blagues, mais les Français sont sérieux. Ils aiment le travail, mais je vois que les hommes de France sont comme les femmes. Ils font de longs cheveux. Comme les femmes, ils font des bijoux dans les oreilles et par contre les femmes font des cheveux comme des garçons, mais au Maroc, les hommes sont des hommes et les femmes sont des femmes. Au Maroc, il n'y a pas d'alcool. Il y a les jus, les limonades, car l'alcool est interdit au Maroc. Les Marocains boivent des bouteilles par contre les Français prennent soin de leur santé.

Annexe 43 : Le script de l'EAC avec Saad 1

00:00:01

CHER : *tu as mentionné que la culture française est tellement différente de la culture marocaine. Comment expliques-tu cela ?*

00:00:10

SAAD 1 : *En France, les gens font beaucoup des anniversaires, des fêtes, ils boivent de l'alcool et ils ont des relations hors, hors du mariage. Par contre au Maroc, les gens sont beaucoup sérieux dont les garçons respectent leurs parents.*

00:00:33

CHER : *ils ne boivent pas de l'alcool ici au Maroc?*

00:00:38

SAAD 1 : *Oui, mais pas comme en France.*

00:00:43

CHER : *Vous croyez qu'en France, tout le monde boit de l'alcool.*

SAADI : *oui*

CHER : *D'accord, tu as écrit aussi dans le résumé que les garçons écoutent et respectent leurs parents. Qu'est-ce que tu veux dire par cela ?*

00:01:05

SAAD 1 : *Euh ! Que les garçons sont euh ! Un peu euh ! + (...).*

00:01:17

CHER : *Qu'est-ce que tu veux dire, tu peux le dire même en arabe?*

00:01:21

SAAD 1 : *[drari, ostad tayhtarmou labae dyalhom, kayn fwiya dyal lxawf] ! la peur !*

00:01:29

CHER : *le rapport entre les parents et leurs fils.*

00:01:34

SAAD 1 : *Les enfants au Maroc ont peur de leurs parents par contre en France, ils ne respectent pas leurs parents !*

00:01:42

CHER : *Tu veux dire par là que les garçons en France ne respectent pas leurs parents.*

SAAD 1 : *mais pas tous les Français, pas tous les Français ?*

00:01:43

CHER : *D'accord, merci.*

Annexe 44 : La production écrite de Maha après le visionnement de l'épisode S14E3334

Résumé

Emma a fait un crime et elle a été arrêtée par la police. Elle a été emmenée vers la prison, mais sa famille a organisé l'anniversaire de son fils Mathis sans elle. J'aime beaucoup cette série.

Je pense que la culture française est tellement différente de la culture marocaine dans plusieurs choses. J'ai vu des scènes qui sont sensibles pour nous comme adolescents. Les vêtements des Français sont différents des vêtements marocains.

Annexe 45 : Le script de l'EAC avec Maha

00:00:01

CHER : tu te présentes svp.

Élève : Je m'appelle MAHA, j'ai 14 ans, je suis Marocaine, j'habite la ville de Khémisset.

00:00:10

CHER : L'épisode que tu as vu, est-ce qu'il t'a plu ?

MAHA : On peut dire oui.

CHER : quelles sont les choses, à travers votre copie, je n'ai rien trouvé de spécial donc, qu'est-ce que tu as vu de bizarre ou bien quelque chose qui vous apparaisse par exemple étrange ?

MAHA : des scènes sensibles.

CHER : sensibles. Comment expliquez-vous cela ?

00:00:40

MAHA : Nous les Marocains, on ne présente pas des scènes sensibles dans nos films.

MAHA : eum !

00:00:50

CHER : qu'est-ce voulez-vous dire par le mot sensible ?

00:01:04

MAHA : Les choses eum ! (...).

00:01:08

CHER : Par exemple ? Si tu n'arrives pas à t'exprimer en français, tu peux le dire en arabe.

00:01:16

MAHA : euh ! [ya²ni makanfoufouf bhal douk lmasahid ma²ndnaf dayman flhayat dylna lyawmiya] (Ça veut dire que nous ne regardons pas comme ces scènes dans notre vie quotidienne).

CHER : par exemple ?

00:01:22

MAHA : par exemple, un homme fait l'amour avec une femme.

MAHA : Oui.

CHER : Ça vous paraît sensible de voir ces scènes ?

00:01:37

MAHA : Oui, parce que nous, les marocains, on ne peut pas les partager avec tout le monde, parce qu'il y a des enfants et des grands. On ne peut pas, on peut dire [lħafma] (la pudeur, la décence).

00:01:47

CHER : Ah d'accord, merci.

Annexe 46 : La production écrite de Soraya après le visionnement de l'épisode S14E3384

Résumé :

Dans la série « plus belle la vie » de la saison 14 de l'épisode 3384, la police a arrêté un certain Jawad, car il avait de la drogue dans son automobile puis ils ont commencé à le questionner et il a dit que la policière qui a mis la drogue dans sa bagnole, car il est son nouveau mec. L'histoire parle d'une autre famille dont le père est divorcé et les enfants décident de savoir qui est cette femme et font leurs investigations. Après, la femme de Jawad est venue au poste et a attaqué la police, car ils veulent prendre la fille du monsieur qu'il a adopté.

Je pense que les valeurs des Marocains sont proches des valeurs des Français, on a tous les deux des relations entre les deux sexes, mais pour nous le mariage est sacré.

Annexe 47 : Le script de l'EAC avec Soraya

00:00:01

CHER : présente-toi svp.

Élevé : je m'appelle Soraya.

00:00:13

CHER : tu as mentionné que les valeurs des Marocains sont proches des valeurs des Français. Comment expliques-tu cela ?

00:00:15

SORAYA : À mon avis, je pense que les valeurs des Marocains sont proches des valeurs françaises. On a tous les deux des relations entre les deux sexes, mais pour nous, le mariage est plus sacré qu'eux !

00:00:15

CHER : Tu peux nous expliquer un peu plus.

00:00:24

SORAYA : Les deux pays parlent français et les deux pays ont presque les mêmes valeurs. Pour nous : les deux pays ont des relations entre les deux sexes. Entre femmes et hommes.

00:00:38

CHER : Tous les deux ont des relations entre les deux sexes. Comment est-ce qu'il y a des relations hors mariage ?

SORAYA : Je pense que oui.

CHER : Même au Maroc ?

SORAYA : oui. On les voit partout.

CHER : Et tu as vu ça pendant le visionnement de l'épisode ?

SORAYA : Oui.

CHER : d'accord, ça, c'est tout ce que tu as mentionné dans le résumé ?

SORAYA : Et pour le résumé de la série, oui, je vais le lire ?

CHER : non, non, tu n'as qu'à répondre à ma question : est-ce que tu en penses que les valeurs des Français sont tout à fait les mêmes que les valeurs des Marocains ?

00:01:19

SORAYA : Non, pas tout, mais presque.

00:01:20

CHER : d'accord, merci.

Annexe 48 : La production écrite de Sarah après le visionnement de l'épisode S14E3384

Résumé

Jawad s'est arrêté par la police, car ils ont trouvé de la drogue et c'est Marianne qui a posé cette drogue dans sa voiture.

Je pense que les valeurs françaises sont très différentes que les valeurs marocaines. Les enfants cherchent à trouver leur père avec une autre femme. Il n'y a pas de respect entre les enfants et les parents, et que la femme et l'homme vivent dans une seule maison. Ils ont des enfants sans mariage.

Annexe 49 : Le script de l'EAC avec Sarah

00:00:01

CHER : comment tu t'appelles ? s'il vous plaît.

00:00:04

Élève : Mon prénom est Sarah.

00:00:07

CHER : D'accord, tu as mentionné que les enfants cherchent à trouver leur père avec une autre femme. Et tu as écrit aussi que les valeurs des Français sont différentes des nôtres du fait que les enfants ne respectent pas leurs parents. Qu'est-ce que tu veux dire par ceci ?

00:00:22

SARAH : En France, il n'y a pas de respect entre les enfants et les parents. Par contre, au Maroc, il y a un respect, car, et que euh ! (...).

00:00:40

CHER : *Mais qu'est-ce que tu veux dire? Si tu n'arrives pas en français, tu peux le lire en arabe.*

00:00:45

SARAH : *À cause de [din l islami djalna]notre religion islamique !*

00:00:47

CHER : *De quoi parle-t-elle notre religion islamique ?*

00:00:53

SARAH : *Il dit qu'il faut respecter, qu'il faut respecter les parents.*

00:00:57

CHER : *alors que les Français ne respectent pas leurs parents ?*

00:01:08

SARAH : *Non, mais il y a quelques, quelques, quelques Français, quelques Français qui ne respectent pas leurs parents, leurs parents, il y a euh ! Et d'autres, il y a d'autres qui respecte leurs parents.*

00:01:24

CHER : *Vous avez mentionné aussi que la femme et l'homme vivent dans une seule maison et ils ont des enfants sans mariage. Comment expliquer cela ?*

00:01:33

SARAH : *Au Maroc, au Maroc, la femme et l'homme se marient, et puis ils ont, ils ont des enfants. Par contre, en France, ils vivent dans une seule maison, mais ils ont et ils ont des enfants sans mariage.*

00 :01 :35

CHER : *D'accord, merci.*

**Annexe 50 : La production écrite de Ranya après le visionnement
de l'épisode S14E3384**

Résumé :

Jawad est arrêté par la police, car ils ont trouvé de la drogue dans sa voiture. C'est Marianne qui lui a mis la drogue pour lui retirer l'adoption de sa fille. THEA et sa sœur peuvent surveiller leur père pour savoir s'il a une relation avec une autre femme.

D'après cet épisode, je trouve que mon pays le Maroc est très différent que la France, car dans mon pays on ne trouve pas comme ces mauvaises valeurs qu'on trouve dans cet épisode. Mon pays est connu par le respect entre la femme et le mari. Ils peuvent avoir des enfants après le mariage.

Annexe 51 : Le script de l'EAC avec Ranya

00:00:02

CHER : *comment t'appelles-tu, s'il vous plaît ?*

00:00:07

Élève : *Ranya.*

00:00:11

CHER : *Qu'est-ce que voulez-vous dire par : « les enfants ne respectent pas leurs parents et les Français font des enfants sans avoir recours au mariage.*

00:00:31

RANYA : *euh ! dans notre religion islamique euh !, les enfants respectent leurs parents. Ils font tout ce que leurs parents leur disent. Par contre, la France, il y a aussi le respect entre la femme et le Mari.*

00:00:53

CHER : *Pour les Marocains, il n'y a pas de respect entre le mari et sa femme ?*

RANYA : *non, il y a le respect.*

CHER : *C'est tout à fait le contraire pour les Français*

00:01:03

RANYA : *Oui, au Maroc, il y a le respect entre la femme et l'homme. Par contre, la France, non.*

00:01:11

CHER : *Comment? Est-ce que tu as déjà visité la France ?*

00:01:16

RANYA : *Non, mais j'ai vu des séries françaises.*

00:01:18

CHER : *À part les séries. Tu penses qu'ils font des relations entre les femmes étrangères hors la loi ?*

00:01:19

RANYA : *Oui, ils font des relations sans mariage.*

00:01:20

CHER : *D'accord, merci.*

Annexe 52 : La production écrite de Saad 2 après le visionnement de l'épisode S14E3384

Résumé

Dans la série « Plus belle la vie » de la saison 14, on parle de l'arrestation de Jawad par la police, mais dans l'enquête, Jawad dit que le shit a été une tromperie. Samia a une relation avec la victime Jawad, et Marianne qui a mis le shit dans la voiture pour que Jean-Paul gagne l'adoption de sa fille. Il veut vivre avec son ancienne femme qui est Samia.

Je pense que les valeurs des Marocains et des Français sont très différentes, car les Marocains possèdent des valeurs qui sont un peu compliquées comme la pornographie et ils sont des voleurs de petits enfants. Ils vendent leurs organes de leur corps. Par contre les Français possèdent des valeurs qui sont très faciles comme l'accouchement des enfants avant le mariage.

Annexe 53 : Le script de l'EAC avec Saad 2

00:00:02

CHER : *Votre prénom, s'il vous plait?*

Élève : SAAD.

CHER : *D'accord, SAAD, tu as mentionné que les Marocains possèdent des valeurs qui sont un peu compliquées comme la pornographie et ils sont des voleurs de petits enfants. ?*

00:00:22

SAAD 2 : *Les Marocains ne sont pas sérieux, euh ! ils voient la pornographie sur des sites. Ils sont des voleurs des petits enfants dans la rue, euh ! alors que les Français sont un peu sérieux. Ils, euh ils aiment les enfants et les respectent.*

00:00:42

CHER : *Tu as dit que les Marocains vendent leurs organes de leur corps, que penses-tu ?*

00:00:48

SAAD 2 : *Oui, tout à fait. Euh ! car ils sont pauvres et pour gagner de l'argent, ils vendent leurs organes.*

00:00:49

CHER : *Qu'est-ce que tu veux dire par valeurs faciles pour les Français ?*

00:00:52

SAAD 2 : *au Maroc, les gens sont compliqués et leur vie est compliquée aussi. Mais en France, la vie est simple et tu trouves ce que tu veux dans ta vie.*

00:01:15

CHER : *Tu as parlé aussi de l'accouchement des enfants avant le mariage, qu'est ce que tu veux dire par cette idée ?*

00:01:21

SAAD 2 : *Oui, en France les gens peuvent avoir de euh ! de euh ! des*

relations sexuelles avant le mariage. Et quand la femme est enceinte, alors euh ! euh ! elle peut avoir un enfant sans qu'elle soit mariée.

00:02:34

CHER : *D'accord, merci.*

Annexe 54 : La production écrite de Safae après le visionnement de l'épisode S14E3384

Résumé :

Jawad a été arrêté par la police à cause de la drogue qui était dans ses poches. Parmi les deux policiers qui ont fait l'enquête avec Jawad était Samia la policière qui est son épouse.

Je crois que les Marocains sont mieux que les Français, car ils sont sympas, accueillants. Les Français ne parlent pas avec les autres. Je n'aime pas les scènes, elles contiennent des relations amoureuses.

Annexe 55 : Le script de l'EAC avec Safae

00:00:00

CHER : *Tu te présentes s'il vous plait.*

00:00:02

Élève : *je m'appelle SAFAE.*

00:00:13

CHER : *D'accord, qu'est-ce que tu en penses de l'épisode que tu as vu ?*

00:00:18

SAFAE : *je pense que euh ! hochement de tête ! (...) !*

00:00:22

CHER : *tu as mentionné que les Marocains sont mieux que les Français, car ils sont sympas, accueillants.*

00:00:33

SAFAE : *Oui, mais ils ne sont pas comme les Français, eum ! Je ne sais pas comment le dire !*

CHER : *tu peux parler en arabe.*

SAFAE: *[lmyarba tajrahbo bljami?], par contre les Français ne t'accueillent pas dans leurs maisons.*

00:00:35

CHER : *pourquoi ?*

00:00:36

SAFAE : *parce que euh ! parce qu'ils ne parlent pas avec les autres. Alors si tu parles avec quelqu'un, il ne va pas répondre.*

00:00:37

CHER : *tu as dit que les scènes contiennent des relations amoureuses, qu'est-ce que tu veux dire par ton idée ?*

00:00:38

SAFAE: *rires ! temps mort. Il y a des relations entre femmes et un homme et qui fait l'amour avec elle (rires) ! c'est pas bien de regarder ces scènes.*

00:00:39

CHER : *d'accord merci.*

Annexe 56 : Le script de l'épisode élaboré par les apprenants du collège

00:01:20

MALAK : *pourquoi rigoles-tu ?*

00:02:25

SOPHIA : *rien*

00:02:25

MALAK: *dis-moi, je suis ta grande sœur quand même*

00:02:25

SOPHIA : *OK, mais c'est un secret, ça va rester entre nous*

00:02:25

MALAK : OK.

00:02:29

SOPHIA : je suis tombée amoureuse d'un garçon qui étudie avec moi dans la classe.

00:02:31

MALAK : oh ! C'est beau, attends Aya, où vas-tu ?

00:02:31

AYA : je veux manger, j'ai faim

00:02:31

AYA : Maman ?

00:02:31

NEAMA : Qu'est-ce que tu as Aya ?

00:02:33

AYA : Sophia ta fille est tombée amoureuse d'un garçon de sa classe !

00:02:33

NEAMA : Quoi ? Elle est tombée amoureuse !

00:02:33

MEHDI : bonjour, qu'est-ce que tu as chérie ?

00:02:33

NEAMA : Sophia est tombée amoureuse d'un garçon de sa classe.

00:02:35

MEHDI : Quoi ? Mais la fille est encore petite, c'est horrible !

00:02:36

NEAMA : BADR , viens ici !

00:02:37

BADR : Oui maman qu'est-ce qu'il y a ?

00:02:39

NEAMA : tu sais la dernière information ?

00:02:41

BADR : Non.

00:02:42

MEHDI : *Ta sœur est tombée amoureuse !*

00:02:45

BADR : *quoi ! (En criant) non ce n'est pas bien du tout dans notre famille, je ne la pardonne pas !*

00:02:53

BADR : *Sophia ! (En criant) viens ici !*

00:02:56

SOPHIA : *Oui Badr*

00:03:01

BADR : *tu es tombée amoureuse donc hein !*

00:03:05

SOPHIA : *non ! non ! (En s'éloignant de lui)*

00:03:07

BADR : *(frappe sa sœur), dès aujourd'hui il n'y a pas d'école et tu ne vas pas quitter la maison sans permission. C'est compris !*

RYAD *entre dans la chambre de Rayan en sifflant ayant l'air content !*

00:03:12

RYAD : *Bonsoir Papa !*

00:03:13

RAYAN : *Rayan : Salutations mon fils, comment as-tu passé ta journée ?*

00:03:12

RYAD : *C'était une excellente journée.*

00:03:16

RAYAN : *Tu as l'air joyeux aujourd'hui dis donc !*

00:03:17

RYAD : *Oui papa, j'ai rencontré ma copine toute à l'heure !*

00:03:18

RAYAN : *Oh ! Tu as une copine ?*

00:03:19

RYAD : *oui papa.*

00:03:21

RAYAN : Félicitations fiston ton elle doit nous rendre visite un jour pour qu'on fasse connaissance.

OUIJDANE entre dans le bureau de la directrice (**GHITA**) ayant l'air curieuse.

00:03:26

OUIJDANE : : Mme, j'ai remarqué que Sophia s'est absentée pendant toute une semaine.

00:03:30

GHITA : Tu as raison je dois appeler ses parents pour m'assurer si tout va bien

La directrice appelle les parents de Sophia.

00:03:35

MEHDI : Allo, oui.

00:03:36

GHITA : Salut ! Je suis la directrice de l'école (le nom de l'école ?) J'ai remarqué que votre fille s'est absentée pendant une semaine entière, êtes-vous au courant de ceci ?

00:03:39

MEHDI : Oui c'est, car elle a une relation amoureuse avec un élève dans l'école je l'ai interdite de venir

00:03:41

GHITA : oh ! Je n'arrive pas à y croire ça désolé de ne pas avoir remarqué ça monsieur.

00:04:31

OUIJDANE : Mme la directrice , Sophia n'est pas venue toute la semaine.

00:04:00

GHITA : Quoi! Il faut appeler ses parents !

00:04:12

GHITA : Allo, Mme NEAMA , est-ce que ça va?

00:04:22

NEAMA : oui très bien et toi ?

00:04:33

GHITA : bien je vous appelle pour s'informer de Sophia, pour quoi elle n'est pas venue à la classe cette semaine, et les examens vont commencer?

00:04:49

NEAMA : Notre fille est tombée amoureuse d'un garçon de sa classe et elle ne va pas encore venir pour étudier.

00:04:57

GHITA : Pas vrai ! Ici, OK merci Madame, mais il faut qu'elle vienne, s'il vous plait Madame.

00:05:01

GHITA : Monsieur AMINE , viens ici une minute.

00:05:14

AMINE : oui Madame, qu'est-ce que voulez-vous?

00:05:20

GHITA : deux élèves qui sont en relation entre eux.

00:05:25

AMINE : Ce n'est pas vrai, laissez ça pour moi !

AMINE entre à la classe et appelle RYAD et SOPHIA.

00:06:32

AMINE : écoutez mes petits, je suis âgé que vous, et je comprends bien vos sentiments, ce que vous faites, n'est pas bon du tout, vous êtes encore petits d'entrer dans une relation. Je vais appeler vos parents d'accord !

00:06:35

AMINE : Mme GHITA appelle leurs parents , il faut qu'ils viennent aujourd'hui.

00:06:36

GHITA : D'accord Monsieur.

00:06:40

GHITA : bonjour, Madame HADIL , est-ce que vous pourrez venir demain ?

00:06:42

HADIL : d'accord Madame, mais pourquoi?

00:06:43

GHITA : votre fils RYAD est en relation amoureuse avec une fille de sa classe.

00:06:49

HADIL : je sais ça , d'accord ! je vais venir au revoir.

Le lendemain,

00:06:50

GHITA : bonjour , vous pouvez vous asseoir.

00:06:52

HADIL : Merci Madame.

00:06:53

RAYAN : Pourquoi m'avez-vous appelé Madame ?

00:06:54

NEAMA : Madame HADIL, votre fils est amoureux de notre fille.

00:06:59

HADIL : oui nous savons déjà ça , mais ils sont des jeunes comme mêmes, et il faut qu'ils vivent leurs vies comme ils veulent.

00:07:01

MEHDI : Non , mais c'est (haram) dans notre religion et notre tradition Madame, de plus ils sont encore petits.

00:07:05

HADIL : Mais ils ne font pas quelque chose de mal pour leurs camarades.

00:07:10

AMINE : Pour moi , il faut que RYAD passe dans l'autre groupe.

00:07:16

GHITA : oui monsieur AMINE ! Je suis d'accord avec toi.

00:07:19

HADIL : D'accord.

00:07:23

RAYAN : moi aussi je suis d'accord avec vous !

00:07:27

GHITA : Merci pour votre compréhension.

Les parents viennent à l'école au lendemain et se rencontrent au bureau de la directrice.

00:07:35

GHITA : *vous pouvez vous asseoir.*

00:07:41

HADIL : *Je vous remercie Madame.*

00:07:42

GHITA : *vous pouvez discuter librement maintenant.*

GHITA *sort de son bureau.*

00:07:45

MEHDI : *Monsieur RAYAN ! Moi et ma femme avons appris que votre fils est en relation avec notre fille.*

00:07:48

RAYAN : *Oui Monsieur MEHDI, je suis déjà au courant de ça.*

00:07:51

NEAMA : *Mais ils sont trop jeunes pour ça, nous devons arrêter cette relation entre eux.*

00:07:55

RAYAN : *justement, ils sont des adolescents ils doivent avoir leur liberté.*

00:07:58

HADIL : *: je suis d'accord ils ne doivent pas être contrôlé à ce point-là.*

00:07:59

NEAMA : *Je comprends, mais nous sommes des musulmans et notre religion interdit les relations entre les jeunes ados.*

00:08:02

MEHDI : *Oui c'est vrai ceci contradictoire a notre religion!*

00:08:05

RAYAN : *OK, si c'est comme ça ! Je serai obligé d'arrêter cette relation.*

Malak arrive au dernier moment et entre dans le bureau.

00:08:21

MALAK : *Arrêtez, s'il vous plait, cela n'a aucun sens ! Vous n'avez pas le*

droit de rompre cette relation pensez à eux et à leur relation vous allez tout gâcher !

Les parents écoutent MALAK et acceptent la relation des deux étudiants.

00:08:35

NEAMA : OK tu as changé mon avis.

00:08:38

MEHDI : Oui, tu as raison ma fille!

FIN.

Annexe 57 : Tableau récapitulatif des principaux thèmes avec leurs numéros correspondants

Le fantastique : le bon et le mauvais, l'existence d'un univers, les morts vivants, le rêve, le pacte avec le Diable, la vie et la mort, La réalité, Désirs et refus	(1)
La religion, Fausses croyances	(2)
Les émotions	(3)
L'amour, L'amitié, la rencontre	(4)

Annexe 58 : Tableau modèle pour l'analyse de contenu

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine			
Comportements transculturels			
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine			
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine			

Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine			
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine			

Annexe 59 : Synthèse de l'EAC de Malak et Sophia et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+++	+++	+
Comportements transculturels	-	-	-
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+++	+++	+
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	+

Annexe 60 : Synthèse et positionnement de l'EAC avec Aya et Hadil

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	++++	+++	-
Comportements transculturels	-	-	-
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+	-
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+++	+++	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	+	++	-

Annexe 61 : Synthèse de l'EAC avec Soufiane et Réda et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	++	-
Comportements transculturels	-	-	-
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+	-

Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+++	++	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-

Annexe 62 : Synthèse de l'EAC avec Badr et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Comportements transculturels	-	-	-
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-

Annexe 63 : Synthèse de l'EAC avec Hadil et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	++	+++	-
Comportements transculturels	-	-	-
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	++	-
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-

Annexe 64 : Synthèse de l'EAC avec Rayan et Mohamed Amine et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	++	-

Comportements transculturels	-	-	-
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+	-
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-

Annexe 65 : Synthèse de l'EAC avec Aya et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Comportements transculturels	-	-	-
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-

Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	+	++	-

Annexe 66 : Synthèse de l'EAC avec Safae et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Comportements transculturels	-	-	-
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	++	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-

Annexe 67 : Synthèse de l'EAC avec Riad et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+	+
Comportements transculturels	-	-	-
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+	+
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	+
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+	+
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+	+

Annexe 68 : Synthèse de l'EAC avec Soufiane et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	++	-
Comportements transculturels	-	-	-
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+++	-

Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-

Annexe 69 : Synthèse de l'EAC avec Ghita et Riad et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	++	-
Comportements transculturels	+	+	+
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+	-
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-

Annexe 70 : Synthèse de l'EAC avec Mehdi et Fouad et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+	-
Comportements transculturels	+	+	+
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+	+
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-

Annexe 71 : Synthèse de l'EAC avec Hiba et Nisrine et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-

Comportements transculturels	+	+	+
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+	-
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-

Annexe 72 : Synthèse de l'EAC avec Malak et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Comportements transculturels	-	-	-
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-

Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-

Annexe 73 : Synthèse de l'EAC avec Mohamed Amine et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Comportements transculturels	-	-	-
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-

Annexe 74 : Synthèse de l'EAC avec Ouijdane et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	++	-
Comportements transculturels	+	+	+
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	++	-
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-

Annexe 75 : Synthèse de l'EAC avec Rayan et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Comportements transculturels	+	+	+

Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	++	-
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-

Annexe 76 : Synthèse de l'EAC avec Sophia et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	++	-
Comportements transculturels	-	-	-
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-

Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-
---	---	---	---

Annexe 77 : Synthèse de l'EAC avec Salma et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	++	-
Comportements transculturels	-	-	-
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-

Annexe 78 : Synthèse de l'EAC avec Saad 1 et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au
--------	----------	-----------	-------------------------

			cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	++	-
Comportements transculturels	+	++	+
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-

Annexe 79 : Synthèse de l'EAC avec Maha et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Comportements transculturels	-	-	-
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+++	-

Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-

Annexe 80 : Synthèse de l'EAC avec Soraya et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	-	+	-
Comportements transculturels	+	+++	+
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+++	+
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	+

Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	+
---	---	-----	---

Annexe 81 : Synthèse de l'EAC avec Sara et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Comportements transculturels	-	-	-
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	++	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-

Annexe 82 : Synthèse de l'EAC avec Ranya et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique

Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Comportements transculturels	+	+	+
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-

Annexe 83 : Synthèse de l'EAC avec Saad 2 et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Comportements transculturels	+	+++	+
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	--	-
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+++	+

Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	+	++	+

Annexe 84 : Synthèse de l'EAC avec Safae et positionnement

Thèmes	Présence	Intensité	Position par rapport au cadre théorique
Comportements conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Comportements transculturels	-	-	-
Justifications conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Justifications non conformes aux valeurs de l'environnement culturel d'origine	-	-	-
Apparences (vêtements, etc.) conformes à l'environnement culturel d'origine	+	+++	-
Apparences (vêtements, etc.) non conformes à l'environnement culturel d'origine	-	--	-

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

CMO	COMMUNICATION MÉDIÉ PAR ORDINATEUR
CS	COMPRÉHENSION SOCIALE
TSD	THEORIE DES SYSTEMES DYNAMIQUES
EAC	ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION
ASD	APPROCHE DES SYSTEMES DYNAMIQUES
REMADDIF	Réseau des Masters et Doctorats en Didactique du Français
C2	ENVIRONNEMENT CULTUREL
L 2	LANGUE ADDITIONNELLE
L 1	LANGUE INITIALE
FACS	<i>Facial Action Coding System</i>
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
DI	DIDACTIQUE INTEGREE
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
VR	<i>Virtual Reality</i>

COVID 19	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
MAXQDA	<i>Mixed-Methods Analysis Using Qualitative Data Analysis</i>
M.A	Mohamed Amine
ToM	<i>Theory of mind</i>

INDEX DES CONCEPTS

acquisition 6, 30, 37, 46, 58, 76, 77, 78, 80, 84, 89	autoconfrontation 27, 116, 134, 153 129, 147, 152, 156, 163, 174, 195, 196, 213
action 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 37, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 70, 76, 77, 88, 89, 114, 117, 143, 149, 150, 159, 164, 174, 210, 228, 250	autrui 8, 11, 29, 37, 42, 43, 44, 46, 122, 132, 137, 148, 149, 154, 157, 164, 198, 200, 209, 229, 230, 231
affective 28, 47	capacité... 1, 16, 27, 30, 42, 44, 62, 63, 64, 65, 66, 75, 79, 80, 81, 87, 164
affects 15, 17	cognitif . 10, 34, 39, 59, 69, 70, 74, 75, 87, 88, 114, 115, 144, 148
agentivité . 27, 63, 66, 67, 71, 87, 192, 239	cognition. 6, 10, 14, 15, 23, 34, 36, 44, 54, 63, 66, 70, 87, 229, 250
approches..... 58, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 88	communicatif..... 36, 81, 149
attention.. 11, 46, 55, 75, 79, 83, 132, 144, 148, 210	communication . 10, 15, 19, 38, 39, 43, 57, 65, 81, 82, 86, 89, 160, 194
attitude..... 134, 135, 152, 190, 222	communication médiée par ordinateur . 82, 86, 87, 89
attracteur..... 77, 144	compétence interculturelle . 1, 8, 9, 10, 36, 40, 43, 47, 48
attracteurs . 27, 63, 77, 132, 136, 146, 147, 149, 153, 155, 158, 174, 181, 183, 190, 194, 209, 212, 221, 229, 231, 250	
attribution 145, 221	

complexité.. 1, 6, 7, 16, 39, 53, 55, 60, 63,
 70, 76, 77, 78, 79, 82, 83
 comportement. 5, 6, 10, 15, 16, 20, 26, 33,
 55, 58, 60, 63, 66, 67, 70, 77, 83, 88,
 117, 121, 122, 124, 126, 128, 130, 132,
 137, 141, 143, 144, 148, 154, 155, 156,
 157, 158, 159, 160, 164, 165, 175, 184,
 189, 194, 198, 200, 209, 210, 221, 228,
 229, 230, 236, 239, 244, 318, 319, 326,
 329, 330
 comportements transculturels. 1, 8, 10, 11,
 88, 89, 141, 150, 183, 195, 198, 213,
 231
 compréhension ... 9, 10, 14, 15, 19, 34, 40,
 44, 45, 47, 49, 57, 58, 62, 67, 72, 76,
 78, 80, 88, 89, 116, 123, 128, 131, 134,
 140, 141, 145, 146, 147, 148, 149, 163,
 164, 165, 208, 209, 213, 229, 230, 231,
 239, 354
 compréhension sociale . 11, 34, 40, 44, 45,
 47, 89, 123, 131, 134, 141, 145, 147,
 148, 149, 163, 165, 208, 209, 213, 229,
 230, 231, 239
 connaissance. 8, 39, 45, 48, 53, 56, 62, 80,
 83, 190, 235, 351
 conscience 7, 9, 11, 25, 35, 36, 37, 48, 53,
 61, 62, 70, 80, 83, 84, 131, 132, 138,
 147, 162, 165, 189, 210, 211, 212, 231
 construit 7, 8, 9, 21, 31, 34, 43, 44, 66, 70,
 73, 75, 81, 82, 88, 208
 contenu linguistique 20
 contexte 1, 8, 9, 28, 33, 37, 38, 39, 55, 64,
 66, 70, 73, 74, 76, 79, 80, 81, 82, 115,
 131, 132, 135, 141, 147, 149, 156, 161,
 162, 174, 175, 178, 183, 184, 189, 192,
 199, 219, 230, 239
 corpus 58, 116, 152, 208, 229
 croyances.. 1, 9, 11, 15, 16, 20, 37, 46, 50,
 75, 107, 117, 122, 124, 127, 131, 135,
 136, 137, 141, 144, 145, 148, 149, 153,
 160, 163, 199, 210, 218, 221, 229, 230,
 231, 239, 292, 294, 296, 356
 cultures ... 8, 12, 30, 34, 39, 40, 43, 48, 49,
 50, 53, 54, 60, 70, 71, 82, 84, 85, 87,
 88, 141, 210, 283, 325
 discours 5, 7, 10, 12, 27, 36, 37, 38, 39,
 40, 72, 73, 79, 80, 116, 117, 122, 126,
 132, 134, 135, 140, 147, 148, 150, 152,
 154, 156, 158, 159, 175, 178, 189, 211,
 221, 230, 236, 239, 250
 discursif..... 36, 114, 147, 148, 231, 241
 diversité linguistique 5, 33, 82, 83
 émergentiste 76, 88, 89
 émotions 10, 16, 17, 19, 20, 34, 37, 46, 47,
 55, 61, 62, 68, 69, 81, 84, 115, 116,
 128, 129, 132, 133, 134, 139, 143, 145,
 147, 148, 152, 197, 208, 228, 229, 230,
 356
 énonciation 2, 30, 34, 89, 229
 engagement 67, 68, 69, 162, 213
 enseignement 6, 11, 39, 47, 48, 66, 67, 69,
 71, 72, 83, 84, 85, 89, 283
 entretien..... 116, 125, 126, 129, 130, 131,
 132, 135, 137, 145, 151, 152, 154, 156,
 164, 175, 197, 198, 214, 228
 entretien d'auto-confrontation..... 130
 environnement 5, 1, 2, 7, 9, 10, 15, 16, 27,
 28, 30, 31, 33, 37, 39, 41, 47, 55, 56,
 57, 62, 63, 64, 69, 71, 75, 76, 77, 78,

80, 86, 87, 115, 117, 119, 120, 121,
122, 124, 126, 128, 130, 132, 135, 144,
145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152,
153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160,
162, 163, 164, 165, 174, 175, 178, 181,
182, 183, 184, 189, 199, 208, 209, 210,
212, 218, 219, 221, 222, 227, 228, 229,
230, 232, 250, 321, 324, 325, 326, 328,
356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363,
364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371,
372, 373, 374, 375

environnement culturel..... 1, 7, 15, 33, 39,
41, 63, 69, 71, 75, 88, 119, 121, 122,
126, 128, 135, 146, 147, 148, 149, 150,
151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158,
162, 163, 165, 174, 175, 178, 181, 182,
183, 189, 199, 208, 210, 212, 218, 219,
221, 227, 230, 231, 321, 324, 325, 326,
328, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362,
363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370,
371, 372, 373, 374, 375

environnements culturels.... 1, 6, 9, 14, 72,
141, 162, 163

esprit14, 15, 30, 34, 40, 44, 45, 46, 47, 57,
59, 60, 61, 62, 87, 89, 143

états mentaux.... 1, 2, 9, 15, 34, 44, 46, 56,
67, 128, 142, 145

expérience 11, 31, 37, 53, 65, 73, 82, 115,
117, 132, 148, 149, 151, 153, 155, 165,
183, 190, 209, 210, 244, 287, 288, 291

identité ..2, 6, 7, 9, 20, 33, 34, 50, 62, 66,
67, 68, 69, 70, 71, 72, 81, 87, 88, 152,
154

inhibition 64, 65, 67, 88, 149

intelligence artificielle... 55, 56, 58, 60, 61

intention 25, 27, 28, 63, 76, 130, 144, 162,
208, 228

Intention 26

intentionnel..... 68, 230

interaction. 1,3,6, 9, 14, 27, 28, 29, 34, 37,
38, 39, 40, 50, 57, 62, 63, 65, 67, 74,
77, 81, 82, 87, 88, 126, 130, 146, 148,
162, 209, 229, 250

*interactions sociales*10, 16, 29, 49, 64, 80,
86, 229, 232

interculturel .. 2, 7, 8, 9, 33, 40, 43, 48, 49,
50, 88, 195

interdisciplinaire..... 53, 55, 58, 60

investissement ..27, 34, 67, 68, 69, 75, 88,
165

jugement de valeur 152, 154, 156, 157

l'apprentissage des langues 37, 47, 81

l'approche actionnelle..... 85

l'interaction sociale 67, 74, 88, 146

l'intercompréhension..... 83, 84, 162

la théorie de la valeur de soi..... 21

langage2, 6, 18, 19, 31, 36, 37, 40, 56, 57,
58, 59, 61, 73, 76, 77, 78, 80, 86, 87,
115, 144, 175, 199, 228

langue ... 5, 1, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 15, 19, 29,
33, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 47, 48, 50,
58, 67, 68, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 79,
80, 81, 83, 88, 89, 114, 117, 119, 121,
122, 125, 136, 140, 141, 146, 147, 149,
156, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 195,
210, 218, 228, 230, 231, 232, 250, 317,
319, 321, 323, 325, 330, 332, 334,

langue additionnelle ... 5, 1, 5, 7, 8, 10, 11,
19, 34, 36, 39, 67, 68, 73, 74, 76, 79,
80, 81, 83, 89, 114, 117, 122, 125, 140,

146, 147, 158, 162, 163, 164, 219, 228,
230, 231, 240, 250, 258, 259

langue de scolarisation 5

langue initiale . 5, 6, 33, 37, 117, 141, 149,
156, 161

langue véhiculaire 5

mémoire 3, 62, 65, 80, 87, 323

motivation ... 21, 22, 34, 66, 67, 68, 69, 88

named languages 39, 40, 72, 73, 74, 75, 88

parole..... 6, 36, 38, 39, 40, 58, 65, 73, 150

pensée 8, 16, 17, 27, 36, 37, 40, 49, 55, 57,
58, 60, 61, 62, 75, 79, 88, 117, 122,
131, 148, 161, 162, 175, 189, 296

perception... 10, 11, 20, 32, 33, 44, 46, 55,
64, 76, 77, 80, 87, 132, 138, 143, 147,
229, 250

perceptions 144, 146, 148

personnalité 6, 19, 32, 34, 42, 68, 152,
162, 189, 250

phénomènes langagiers 36, 79, 84

plurilingue 5, 33, 43, 50, 70, 78, 80, 81,
82, 83, 84, 85, 117, 141, 149

plurilinguisme 5, 79, 81, 82, 83, 84, 85,
115, 283

positionnement . 5, 14, 39, 81, 82, 87, 118,
123, 127, 131, 132, 142, 146, 147, 155,
158, 161, 162, 164, 168, 172, 175, 178,
182, 184, 187, 199, 201, 204, 207, 208,
216, 219, 222, 225, 228, 229, 240, 356,
357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364,
365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372,
373, 374

positionnement épistémologique.. 5, 11, 14,
82

prise de recul 149, 212, 239

productions langagières..... 34, 81, 151

psycholinguistique..... 75, 78, 79, 81, 88

psychologie 16, 21, 34, 42, 55, 58, 59, 60,
61, 62, 67, 70, 76, 79, 87

psychologie cognitive... 16, 34, 55, 58, 59,
62, 67, 70, 87

raisonnement 55, 122, 130

réaction..... 19, 20, 76, 130, 138, 156, 189,
228

réactions 20, 117, 128, 129, 143, 163, 190,
197

réflexion 1, 8, 9, 10, 15, 33, 53, 61, 66, 70,
75, 89, 118, 131, 135, 147, 228

représentations 15, 37, 38, 56, 83, 87, 126,
129, 132, 147

répulseurs 63, 147

socialisation. 5, 6, 33, 37, 74, 81, 117, 231

socioconstructivisme 28, 30, 89

socioconstructiviste 2, 30, 34, 89, 146

sociolinguistique 8, 70, 81

sociologie 15, 49, 67, 71

subjectivité 37, 81, 114, 115, 116, 120,
125, 138, 143, 153, 160, 162, 181, 183,
190, 198, 221, 227

système... 6, 35, 36, 39, 45, 54, 55, 62, 71,
76, 77, 78, 79, 83, 132, 165, 194

système cognitif 45, 54

système complexe 39, 55

systèmes dynamiques 2, 62, 74, 76, 88
10, 11, 1, 11, 20, 24, 29, 76, 77, 100,
101, 106, 111, 113, 128, 140, 147, 188,
204, 231, 233, 241, 391

théorie de l'esprit..... 1, 15, 34, 44

théorie de l'attribution 21, 22

transculturel..... 50, 85, 141, 229

transculturing 5, 6, 8, 9, 11, 34, 43, 82, 88, 89, 148, 192, 195, 208, 210, 229, 257, 258	<i>translanguaging</i> 5, 6, 8, 11, 34, 73, 74, 81, 82, 88, 89, 117, 132, 140, 141, 148, 149, 158, 160, 161, 162, 175, 192, 208, 229, 230, 231, 250
transdisciplinaire 2, 7, 34, 53, 74	variétés 1, 5, 7, 73, 84, 89, 149

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 0:1: indications précisant le contexte de recherche.	97
Tableau 2: Caractéristiques principales des micros tâches (reprises synthétiquement de Nancy-Combes et al., 2019)	100
Tableau 3 : Les entretiens d’autoconfrontation avec les élèves en binôme après l’imagination de la suite de la nouvelle « Le pont du Diable ».....	106
Tableau 4: Les principaux thèmes abordés dans les récits des apprenants ...	107
Tableau 5 : Tableau de translittération des caractères arabes vers le latin....	110
Tableau 6: Tableau de la convention de transcription des entretiens d’autoconfrontation	111
Tableau 7 : tableau récapitulatif des entretiens	151
Tableau 8: Tableau récapitulatif des EAC après le deuxième visionnement	197
Tableau 9: Le discours typique sur les valeurs personnelles et culturelles des apprenants.....	212
Tableau 10: Tableau récapitulatif des EAC après le troisième visionnement	214

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1: Interactions entre l'organisme et son propre environnement.	33
Figure 2: Position du collège Khémisset sur Google Maps.	97
Figure 3: Les pourcentages relatifs aux thèmes manifestés dans les récits des apprenants	107
Figure 4: Les thèmes manifestés dans le récit de Malak et Sophia	113
Figure 5: Arbre à mots interactifs pour le récit de Malak et Sophia.	116
Figure 6: diagramme des thèmes saillants dans l'EAC avec Malak et Sophia	118
Figure 7: Les thèmes manifestés dans le récit d'Aya et Hadil	120
Figure 8: Les catégories manifestées dans l'EAC d'Aya et Hadil	123
Figure 9: Les thèmes abordés dans le récit de Soufiane et Réda	125
Figure 10: Les catégories manifestées dans l'EAC de Soufiane et Réda.....	127
Figure 11: L'ossature de l'EAC avec Rayan et Mohamed Amine.....	128
Figure 12: Les thèmes manifestés dans le récit de Rayan et Mohamed Amine .	129
Figure 13: Les catégories manifestées dans l'EAC de Rayan et Mohamed Amine.	131
Figure 14: les différentes étapes du récit de Ghita et Riad.....	133

Figure 15:Les thèmes manifestés dans le récit de Ghita et Riad.....	134
Figure 16: Les principales catégories manifestées dans l'EAC avec Ghita et Riad	136
Figure 17 : Les thèmes manifestés dans le récit de Mehdi et Fouad.....	139
Figure 18: Les principales catégories manifestées dans l'EAC avec Mehdi et Fouad.....	140
Figure 19: Les principaux thèmes manifestés dans le récit de Hiba et Nisrine .	143
Figure 20: Les principales catégories manifestées dans l'EAC avec Hiba et Nisrine	145
Figure 21: Le diagramme de la production de Badr après visionnement.....	153
Figure 22: Diagramme des divers thèmes abordés dans l'EAC avec Badr	154
Figure 23: Les thèmes manifestés dans la production de Hadil.....	156
Figure 24: Les divers comportements manifestés dans l'EAC avec Hadil.....	158
Figure 25:Les comportements manifestés dans la production d'Aya	160
Figure 26: Les divers comportements manifestés dans l'EAC avec Aya	162
Figure 27: Les dimensions de la CS présentées dans la production de Riad	164
Figure 28: Le diagramme de la production de Soufiane après visionnement....	167
Figure 29:Les thèmes manifestés dans l'EAC avec Soufiane.....	168
Figure 30: Le diagramme de la production de l'apprenante Malak après visionnement.	171
Figure 31: Le diagramme de la production de Mohamed Amine après visionnement.....	174
Figure 32: Le diagramme de la production de Neama après visionnement	177
Figure 33: Le diagramme de la production d'Oujidane après visionnement.	181
Figure 34: Le diagramme de la production de Rayan après visionnement.....	183
Figure 35: Le diagramme de la production de Sophia après visionnement.....	186
Figure 36:Le diagramme de la production de Safae après visionnement	198
Figure 37: Le diagramme de la production de Salma après visionnement	201
Figure 38: Le diagramme de la production de Saad 1 après visionnement	203
Figure 39: Le diagramme de la production de Maha après visionnement.....	206
Figure 40 : Le diagramme de la production de Soraya après visionnement	216
Figure 41: Le diagramme de la production de Sara après visionnement.....	219

Figure 42: Le diagramme de la production de Ranya après visionnement.	222
Figure 43: Le diagramme de la production de Saad 2 après visionnement.	225
Figure 44: Le diagramme de la production de Safae après visionnement.	228
Figure 45 : Diagramme des différents thèmes saillants dans le scénario des collégiens.....	235
Figure 46 : Image d'une apprenante marocaine reflétant un habit transculturel	238
Figure 47: Image d'une apprenante exprimant une émotion de joie	239
Figure 48: Image montrant un comportement favorable en fin de l'épisode. ...	240
Figure 49: Les comportements manifestés après le 1er visionnement	246
Figure 50: Les comportements manifestés après le 2e visionnement.....	247
Figure 51: Les comportements manifestés après le 3ème visionnement	249
Figure 52 : L'effet de la compréhension sociale dans le déclenchement du transculturing.	252

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	
RÉSUMÉ :	
ABSTRACT	
ملخص	
SOMMAIRE	
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
<u>PREMIÈRE PARTIE : CADRE DE LA RECHERCHE</u>	<u>4</u>
CHAPITRE 1 : QUESTIONNEMENT INITIAL ET POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE	5
1.1 CONTEXTE DE L'ÉTUDE	5
1.2 DU TRANSLANGUAGING AU TRANSCULTURING	8
1.3 L'OBJET D'ÉTUDE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	9
1.3.1 L'OBJET D'ÉTUDE	9
1.3.2 LES QUESTIONS DE RECHERCHE	11

1.4 POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE	13
CHAPITRE 2 : NEUROPHYSIOLOGIE, AFFECTS ET ACTION	17
INTRODUCTION	17
2.1 NEUROPHYSIOLOGIE : AFFECTS ET ACTION.....	18
2.1.1 LES AFFECTS	18
2.1.2 AFFECTS ET LANGAGE	19
2.1.3 RÉGULATION DES ÉMOTIONS ET MÉCANISMES DE DÉFENSE.....	21
2.1.4 LE CONSTRUIT DE MOTIVATION.....	22
2.2 COGNITION ET ACTION.....	24
2.2.1 LA COGNITION	24
2.2.2 L'ACTION HUMAINE	25
2.3 CONSCIENCE, INTENTION ET ACTION	26
2.3.1 LA CONSCIENCE	26
2.3.2 INTENTION ET ACTION	27
2.4 LE SOCIOCONSTRUCTIVISME.....	28
2.5 ÉMERGENTISME : LA THÉORIE DE L'ÉNACTION	31
SYNTHÈSE	33
CHAPITRE 3 : QUELQUES CONCEPTS POUR UNE RELATION DE TRANSDUCTIVITÉ.....	36
INTRODUCTION	36
3.1 LE LANGAGE.....	37
3.2 DISCOURS/ PAROLE	38
3.3 LA LANGUE.....	39
3.4 COMPÉTENCE INTERCULTURELLE ET COMPRÉHENSION SOCIALE (THÉORIE DE L'ESPRIT) ...	41
3.4.1 LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE	41
3.4.2 LA COMPRÉHENSION SOCIALE (THÉORIE DE L'ESPRIT).....	44
3.4.3 LA COMPRÉHENSION SOCIALE ET LE LANGAGE :	45
3.4.4 LA REMISE EN CAUSE DE L'INTERCULTUREL.....	48
SYNTHÈSE	51
CHAPITRE 4 : LES CHAMPS INTER/TRANSDISCIPLINAIRES.....	53
INTRODUCTION	53
4.1 LES SCIENCES DE LA COGNITION	54
4.1.1 LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE.....	55
4.1.2 L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE.....	56
4.1.3 LA LINGUISTIQUE COMPUTATIONNELLE	57

4.1.4	LES NEUROSCIENCES COGNITIVES	58
4.1.5	L'ANTHROPOLOGIE COGNITIVE.....	60
4.1.6	LA PHILOSOPHIE COGNITIVE	60
4.2	CRITIQUE DES SCIENCES COGNITIVES	61
4.3	L'APPORT DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE	62
4.3.1	L'AGENTIVITÉ	63
4.3.2	INHIBITION INTENTIONNELLE DE L'ACTION HUMAINE.....	64
4.3.3	L'AUTONOMIE.....	66
	CONCLUSION	67
4.4	LA SOCIOLOGIE	67
4.4.1	LA PLACE DE L'INVESTISSEMENT DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE.....	68
4.4.2	L'IDENTITÉ	70
	SYNTHÈSE ET POSITION SUR L'IDENTITÉ	71
4.5	APPRENTISSAGE DES LANGUES : <i>NAMED LANGUAGES</i> ET ENVIRONNEMENTS CULTURELS	72
4.5.1	<i>NAMED LANGUAGES</i>	72
4.5.2	DISCOURS/PAROLE ET <i>NAMED LANGUAGES</i>	73
4.5.3	L'APPRENTISSAGE DES <i>NAMED LANGUAGES</i>	74
4.5.4	<i>NAMED LANGUAGES</i> ET ENVIRONNEMENT CULTUREL.....	75
4.6	EMERGENTISME ET THÉORIE DES SYSTÈMES DYNAMIQUES : PSYCHOLINGUISTIQUE ET DÉVELOPPEMENT LANGAGIER PLURILINGUE	76
4.6.1	THÉORIE DES SYSTÈMES DYNAMIQUES	76
4.6.2	PSYCHOLINGUISTIQUE ET DÉVELOPPEMENT LANGAGIER PLURILINGUE.....	79
4.6.3	LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER PLURILINGUE.....	81
4.7	APPROCHES DIDACTIQUES DANS CE CADRE : DIDACTIQUES INTÉGRÉES ET PLURILINGUES, CMO (COMMUNICATION MÉDIÉE PAR ORDINATEUR)	82
	INTRODUCTION.....	82
4.7.1	LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME	83
4.7.2	LA DIDACTIQUE INTÉGRÉE	84
4.7.3	LA COMMUNICATION MÉDIÉE PAR ORDINATEUR (CMO)	86
	SYNTHÈSE	87
	CONCLUSION.....	89
4.8	REFORMULATION DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE :	90
	<u>DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....</u>	<u>92</u>

INTRODUCTION DE LA DEUXIÈME PARTIE D'EXPÉRIMENTATION	93
CHAPITRE 5 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	95
INTRODUCTION	95
5.1 LA RECHERCHE QUALITATIVE	95
5.2 POSITION DE LA RECHERCHE.....	96
5.2.1 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	97
5.2.2 LES CONDITIONS DE L'EXPÉRIMENTATION	98
5.2.3 OUTILS ET MATÉRIELS POUR L'EXPÉRIMENTATION	98
5.3 POSTURE DU CHERCHEUR.....	99
5.4 L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE	99
5.5 RECUEIL ET ANALYSE DES DONNÉES	101
5.5.1 DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION ET COLLECTE DES DONNÉES.....	101
5.5.2 LA MÉTHODE D'AUTOCONFRONTATION	102
5.5.3 LES ENTRETIENS DE RECHERCHE	103
5.5.4 PROCÉDURE D'ANALYSE DU CORPUS.....	104
CHAPITRE 6 : ÉTUDE ET ANALYSE DES ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION DE LA 1^{ÈRE} TÂCHE : SUITE DE LA NOUVELLE « LE PONT DU DIABLE ».....	106
INTRODUCTION	106
6.1 L'ANALYSE DES ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION	106
6.2 LA CATÉGORISATION ET LE CODAGE	108
6.3 CODAGE ET OBJECTIFS A PRIORI.....	108
6.4 CONVENTIONS D'ANALYSE ET DE TRANSCRIPTION	110
CHAPITRE 7 : ANALYSE DES ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION DE LA 1^{ÈRE} TÂCHE (SUITE DE LA NOUVELLE)	113
INTRODUCTION	113
7.1 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ PAR MALAK ET SOPHIA.....	113
7.1.1 ANALYSE DE L'EAC DE MALAK ET SOPHIA	116
7.1.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC MALAK ET SOPHIA ET POSITIONNEMENT	118
7.2 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ PAR AYA ET HADIL	119
7.2.1 ANALYSE DE L'EAC D'AYA ET HADIL	121
7.2.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC AYA ET HADIL ET POSITIONNEMENT	123
7.3 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ PAR SOUFIANE ET RÉDA.....	124
7.3.1 ANALYSE DE L'EAC DE SOUFIANE ET DE RÉDA	125
7.3.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC SOUFIANE ET RÉDA ET POSITIONNEMENT	127

7.4 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ RAYAN ET MOHAMED AMINE :	128
7.4.1 ANALYSE DE L'EAC DE RAYAN ET DE MOHAMED AMINE :	129
7.4.2 SYNTHÈSE L'EAC DE RAYAN ET DE MOHAMED AMINE ET POSITIONNEMENT :	132
7.5 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ PAR RIAD ET GHITA	132
7.5.1 ANALYSE DE L'EAC DE GHITA ET DE RIAD :	134
7.5.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC GHITA ET RIAD :	137
7.6 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ PAR MEHDI ET FOUAD :	138
7.6.1 ANALYSE DE L'EAC DE MEHDI ET DE FOUAD :	140
7.6.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC MEHDI ET FOUAD ET POSITIONNEMENT :	142
7.7 ANALYSE DU RÉCIT IMAGINÉ PAR HIBA ET NISRINE	142
7.7.1 ANALYSE DE L'EAC DE HIBA ET DE NISRINE.....	143
7.7.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC HIBA ET NISRINE ET POSITIONNEMENT.....	146
SYNTHÈSE ET POSITIONNEMENT DE LA NOUVELLE « LE PONT DU DIABLE »	147
CHAPITRE 8 : ANALYSE DES EAC APRÈS LE 1^{ER} VISIONNEMENT DE LA SÉRIE « PLUS BELLE LA	
VIE » ; S14E3383	151
INTRODUCTION	151
8.1 ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE BADR	152
8.1.1 L'ANALYSE DE L'EAC AVEC BADR.....	154
8.1.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC BADR ET POSITIONNEMENT :	155
8.2 ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE HADIL	155
8.2.1 L'ANALYSE DE L'EAC AVEC HADIL	157
8.2.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC HADIL ET POSITIONNEMENT	158
8.3 ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE D'AYA	159
8.3.1 L'ANALYSE DE L'EAC AVEC AYA	160
8.3.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC AYA ET POSITIONNEMENT.....	162
8.4 ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE RIAD	163
8.4.1 ANALYSE DE L'EAC AVEC RIAD.....	164
8.4.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC RIAD ET POSITIONNEMENT.....	165
8.5 ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE SOUFIANE	166
8.5.1 L'ANALYSE DE L'EAC AVEC SOUFIANE.....	167
8.5.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC SOUFIANE ET POSITIONNEMENT.....	169
8.6 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE MALAK	169
8.6.1 L'ANALYSE DE L'EAC AVEC MALAK	171
8.6.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC MALAK ET POSITIONNEMENT	172

8.7 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE MOHAMED AMINE	173
8.7.1 L'ANALYSE DE L'EAC AVEC MOHAMED AMINE	174
8.7.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC MOHAMED AMINE ET POSITIONNEMENT	175
8.8 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION DE NEAMA.....	176
8.8.1 L'ANALYSE DE L'EAC AVEC NEAMA	177
8.8.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC NEAMA ET POSITIONNEMENT	178
8.9 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION D'OUIJDANE.....	179
8.9.1 ANALYSE DE L'EAC AVEC OUIJDANE	181
8.9.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC OUIJDANE ET POSITIONNEMENT	182
8.10 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE RAYAN.....	183
8.10.1 ANALYSE DE L'EAC AVEC RAYAN	184
8.10.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC RAYAN ET POSITIONNEMENT	184
8.11 ANALYSE DE LA PRODUCTION DE SOPHIA.....	185
8.11.1 ANALYSE DE L'EAC AVEC SOPHIA	186
8.11.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC SOPHIA ET POSITIONNEMENT	187
SYNTHÈSE ET POSITIONNEMENT APRÈS LE 1^{ER} VISIONNEMENT DE L'ÉPISODE S14E3383	188
CHAPITRE 9 : ANALYSE DES EAC APRÈS LE 2^{ÈME} VISIONNEMENT DE LA SÉRIE « PLUS BELLE LA	
VIE » ; S14E3334	197
INTRODUCTION	197
9.1 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE SAFAE.....	198
9.1.1 L'ANALYSE DE L'EAC AVEC SAFAE.....	199
9.1.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC SAFAE ET POSITIONNEMENT.....	199
9.2 LA PRODUCTION ÉCRITE DE SALMA.....	200
9.2.1 L'ANALYSE DE L'EAC AVEC SALMA.....	201
9.2.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC SALMA ET POSITIONNEMENT.....	202
9.3 LA PRODUCTION ÉCRITE DE SAAD (1)	202
9.3.1 L'ANALYSE DE L'EAC AVEC SAAD (1)	203
9.3.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC SAAD 1 ET POSITIONNEMENT	204
9.4 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION DE MAHA	205
9.4.1 L'ANALYSE DE L'EAC AVEC MAHA.....	206
9.4.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC MAHA ET POSITIONNEMENT	207
SYNTHÈSE ET POSITIONNEMENT APRÈS LE 2^{ÈME} VISIONNEMENT DE L'ÉPISODE S14E3334	208
CHAPITRE 10 : ANALYSE DES EAC APRÈS LE 3^{ÈME} VISIONNEMENT DE LA SÉRIE « PLUS BELLE LA	
VIE » ; S14E3384	214

INTRODUCTION.....	214
10.1 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE SORAYA	215
10.1.1 L'ANALYSE DE L'EAC AVEC SORAYA.....	216
10.1.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC SORAYA ET POSITIONNEMENT	217
10.2 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE SARA	218
10.2.1 L'ANALYSE DE L'EAC AVEC SARA.....	219
10.2.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC SARA ET POSITIONNEMENT.....	220
10.3 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE RANYA	221
10.3.1 L'ANALYSE DE L'EAC AVEC RANYA.....	222
10.3.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC RANYA ET POSITIONNEMENT.....	223
10.4 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE SAAD 2	223
10.4.1 L'ANALYSE DE L'EAC AVEC SAAD 2.....	225
10.4.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC SAAD 2 ET POSITIONNEMENT	226
10.5 L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DE SAFAE	227
10.5.1 L'ANALYSE DE L'EAC AVEC SAFAE.....	229
10.5.2 SYNTHÈSE DE L'EAC AVEC SAFAE ET POSITIONNEMENT.....	230
10.6 SYNTHÈSE ET POSITIONNEMENT APRÈS LE 3^{ÈME} VISIONNEMENT DE L'ÉPISODE S14E3384	230
CHAPITRE 11 : ANALYSE DU SCÉNARIO ÉLABORÉ PAR LES APPRENANTS	234
INTRODUCTION.....	234
11.1 ANALYSE QUANTITATIVE DU SCÉNARIO ÉCRIT	235
11.2 ANALYSE DE CONTENU DU SCÉNARIO DE L'ÉPISODE ÉLABORÉ	237
SYNTHÈSE ET POSITIONNEMENT SUR LE CONTENU DU SCÉNARIO.....	241
CHAPITRE 12 : DISCUSSION	243
12.1 RÉSULTATS ET RÉPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE.....	243
12.2 LIMITES DE LA RECHERCHE	254
12.3 LES PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE.....	256
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	258
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	260
SITES INTERNET.....	282
ANNEXES.....	283
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES.....	375
INDEX DES CONCEPTS.....	376
LISTE DES TABLEAUX.....	380

TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	381
TABLE DES MATIÈRES.....	383