

Remerciements

Je tiens d'abord à exprimer ma reconnaissance à mon directeur de thèse, M. Salah AIT CHALLAL, qui m'a considérablement encouragé tout au long de ce travail. Je le remercie aussi, pour le soutien qu'il m'a apporté et la confiance qu'il m'a accordée, pour ses précieux conseils et ses recommandations pertinentes. Je le remercie pour son entière disponibilité et le temps qu'il m'a accordé, pour sa patience durant la période d'encadrement.

Mes remerciements s'adressent également à M. Ahmed BOUALILI, responsable de la formation doctorale, pour son investissement et sa qualité de communication tout au long de nos études doctorales. Je le remercie aussi pour ses conseils et ses remarques qui se sont révélés incontournables pour la réalisation de cette thèse.

Un chaleureux remerciement est adressé à M. Kaci MOUALEK, le président du conseil scientifique de la faculté des lettres et des langues et à Mme Nacira ACHI, la directrice du Laboratoire des Représentations Intellectuelles et culturelles (LARIC). Je les remercie pour leur précieux soutien.

Je tiens à remercier tous les enseignants qui ont fait partie de l'équipe intervenante pendant notre formation de 3^{ème} cycle. Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à tous ces formateurs pour leurs contributions si enrichissantes.

Mes remerciements iront à toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide, leur soutien et leurs encouragements pendant cette période de recherche

Je tiens à remercier enfin, les membres du jury qui ont accepté d'évaluer cette thèse.

Dédicace

Je dédie ce travail à tout chercheur animé de désir de bien faire son travail, soucieux de se donner à fond pour aboutir à des fins scientifiques et académiques satisfaisantes.

Cette thèse est dédiée également, à tous ceux qui croient que la recherche scientifique est une voie lumineuse qui leur permet d'éclairer leur vie de chercheurs.

Introduction générale

Introduction générale

Actuellement, il est admis que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est tributaire des enjeux et des défis technologiques et économiques que connaît le monde entier. En effet, l'avènement et le développement de la technologie favorise les échanges et les contacts entre les individus issus de cultures et communautés linguistiques différentes.

L'utilisation des langues étrangères est maintenant largement répandue et intègre de plus en plus de nouvelles considérations dans le processus d'apprentissage, soit pour des besoins purement éducatifs et pédagogiques au sein de la classe, soit pour des besoins communicationnels et professionnels en dehors de la classe. De plus, l'enseignement-apprentissage des langues, notamment le FLE, contribue à développer chez l'apprenant tant à l'oral qu'à l'écrit, des pratiques et des compétences diverses, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être pour un usage ultérieur.

Il est communément admis donc que le monde dans lequel nous vivons pose chaque jour de nouveaux défis auxquels la pédagogie des classes tente de résoudre par une prise en charge linguistique et langagière des individus à travers les quatre coins du monde.

De prime abord, la classe est considérée comme le lieu, le mieux placé pour dispenser un programme d'enseignement de par ses missions pédagogiques et éducatives et de par son rôle dans la préparation des citoyens. Auparavant, la classe de langue se définissait par son caractère favorisant les contenus linguistiques au détriment des contenus culturels et des aspects interculturels. Ceci dit, s'intéresser à la compétence culturelle ou à l'aspect interculturel de la langue n'étaient pas des objectifs principaux dans les pratiques pédagogiques.

De ce fait, sur la base de plusieurs recherches qui ont été menées par G. Neuner, M. Byram et G. Zarate (1993), il faut rappeler que l'enseignement/apprentissage du français ne se sert pas seulement d'enseigner les différents apprentissages linguistiques à l'image de la conjugaison, de la grammaire, des signes orthographiques et du vocabulaire pour pouvoir déchiffrer un message ou transmettre des informations.

Par conséquent, il est à signaler que cet enseignement devrait aborder d'autres aspects et faits, voire d'autres orientations et considérations pour faire face aux défis universels et au développement technologique. Il s'agit donc d'un processus qui ne concerne pas uniquement des personnes en tant qu'individus mais également en tant que représentants des sociétés et des cultures qu'ils incarnent quotidiennement.

Dans ce sens toujours, l'apprenant d'une langue étrangère, doit acquérir d'une part, une bonne base grammaticale, un bon orthographe et il doit montrer une certaine aisance

langagière, et d'autre part, il est dans l'obligation d'être bien initié à la conscience culturelle de la langue étudiée ainsi que la maîtrise d'une compétence interculturelle.

Nombreux sont les études et les chercheurs qui tiennent à confirmer que l'enseignement d'une langue véhicule l'enseignement d'une culture où l'une ne va pas sans l'autre. Ces deux termes restent profondément liés et leur enseignement/apprentissage devrait se réaliser d'une façon simultanée. A cet effet, M. Byram met en relief la relation existante entre ces deux composantes et avance qu'« *on estime trop hâtivement que l'enseignement de la langue conduira naturellement à l'apprentissage d'éléments culturels* ». (Byram, 1992 :34).

Certes, personne ne peut nier que n'importe quelle langue dans le monde, est révélatrice des modes de vie d'une société, des caractéristiques et des pratiques sociales de tout genre. Elle est également révélatrice des valeurs culturelles et des habitudes langagières, ce qui implique donc qu'il existe un lien étroit entre la langue et la culture. À ce propos, nous rejoignons l'affirmation de M. Denis, qui considère, comme beaucoup d'autres, que :

«Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. » (Denis, 2000 :62).

D'ailleurs une bonne compréhension de la culture pourrait entraîner une meilleure connaissance linguistique et donc une parfaite maîtrise de la langue. Il faudrait noter également que l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement, si son aspect linguistique est séparé de son aspect culturel. Il convient aussi de mentionner qu'« *enseigner une langue hors de son environnement culturel, c'est en faire une langue mortelle* » (Lambert, 1994 :34).

A la lumière de cela, nous pouvons conclure qu'il existe une relation d'implication entre la langue et la culture, voire une relation à caractère réciproque entre les deux composantes culturelle et linguistique.

Comme nous l'avons mentionné préalablement, le développement technologique et économique qui caractérise l'humanité entière, a mis en place de nouvelles perspectives où nouveaux besoins se créent de plus en plus, parmi lesquels le besoin interculturel.

Nombreux sont les domaines d'activité et les secteurs à savoir : la politique, l'éducation, l'enseignement, le tourisme, l'économie, le commerce, la diplomatie, le marketing, les relations internationales et bien d'autres, qui font recours à une approche interculturelle afin de pouvoir gérer les rapports qu'entretiennent les individus et les fonctionnaires issus de communautés culturelles diverses.

M. Byram est l'un des chercheurs qui ont évoqué la problématique interculturelle en tant que sujet interdisciplinaire, il considère que « *la didactique des langues étrangères ne doit pas et n'a pas besoin de revendiquer la responsabilité exclusive de l'enseignement et de l'évaluation de la compétence interculturelle* » (Byram, 1997 : 3).

A partir de ce raisonnement, il est à saisir que le savoir interculturel est indispensable dans les cours de français langue étrangère car « *à proprement parler, la connaissance de la société et la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde* » (C.E.C.R., 2005 : 82).

Cette citation révèle clairement que l'interculturel se traduit par tout ce qui se rapporte à un groupe humain et à sa culture, que ce soit les rapports culturels qui expriment la culture dans un pays, où les rapports décrivant tout ce qui caractérise une société.

Ce travail s'intéressera essentiellement à la compétence interculturelle qui se manifeste à travers la capacité de mobiliser des savoirs et des connaissances dans des situations de communication culturelle données. De plus, l'individu compétent interculturellement devrait être capable de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel, mais aussi de bien gérer les conflits et les malentendus culturels.

Il convient de souligner également que cette compétence interculturelle se traduit par « *des attitudes et des représentations envers d'autres cultures et des habiletés de la mise en œuvre des outils pour une meilleure compréhension des situations dans une culture étrangère* ». (Wang, 2017 :28). Ceci dit, cette compétence permettrait de gérer les relations entre les différents acteurs sociaux et elle facilite l'interaction entre plusieurs porteurs de cultures.

En effet, étant considéré que la classe de langue est le lieu favori des contacts et des interactions entre des apprenants provenant de plusieurs cultures et d'univers hétérogènes, le besoin d'intégrer l'optique interculturelle devient incontournable. Par ailleurs, la classe de langue est un espace dans lequel les activités qui sont mises en œuvre, ont pour objectif d'améliorer des différentes compétences langagières, communicationnelles, linguistiques et culturelles de l'apprenant.

Il ressort également que le défi interculturel demeure une réalité que les enseignants ne peuvent pas ignorer ou marginaliser. Cela implique que les acteurs de la classe devraient prendre en considération ces enjeux afin d'inculquer chez le jeune apprenant l'esprit de vivre avec l'autre en dépit de ses différences linguistiques, sociales, identitaires ou éthiques.

Compte tenu de ces considérations, notre travail s'inscrit dans cette problématique interculturelle liée à la formation des futurs enseignants de français langue étrangère, qui seront confrontés à des classes et des publics hétérogènes caractérisés par la présence d'une multitude de cultures et d'identités.

Par ailleurs, l'apprenant actuel voit dans les langues étrangères et notamment le FLE comme un moyen de communication lui permettant de se connecter avec l'autre monde, de s'ouvrir sur l'autre rive de la Méditerranée. Ainsi, l'apprenant devrait considérer la langue comme un instrument à travers lequel il interagit avec les autres sociétés et les autres cultures. Ceci dit, la conception traditionnelle de considérer la langue comme étant une matière scolaire à apprendre comme les mathématiques, les sciences de la nature, la physique ou encore la chimie, est totalement passée.

Cette thèse s'inscrit dans la didactique du FLE et plus particulièrement dans la didactique de l'interculturel, d'où l'importance accordée à l'enseignement des langues étrangères, qui devient aujourd'hui l'une des nécessités dans un univers qui s'ouvre de plus en plus, sur la mondialisation et les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Nous avons opté pour cette problématique interculturelle dans la mesure où notre intervention mettra en évidence certains signifiés culturels et interculturels que sous-entendent les programmes de la licence de français à l'université algérienne « cas de l'université de Blida 2 ». Dans la même perspective, notre attention sera focalisée sur la formation des futurs enseignants de FLE à la dimension interculturelle. Nous présenterons dans ce qui suit les constats de la recherche, la problématique centrale et ses questions de recherche puis les hypothèses de travail émises dans cette étude.

1. Constats de la recherche

Notre étude s'inscrit dans la didactique de l'interculturel au niveau de l'université algérienne et plus particulièrement dans le département de français à l'université Ali LOUNICI-Blida 2. Le contexte de notre recherche n'a pas été choisi d'une manière hasardeuse mais à partir de plusieurs constats sur le terrain. D'abord, après avoir été étudiant suivant une formation de Master en Sciences du langage et Didactique au niveau du département de français à l'université en question, (2014-2016).

Ensuite, après avoir mené une pré-enquête au niveau du département de français cité ci-dessus, nous avons constaté que le souci majeur de la plupart des enseignants d'une langue étrangère, est l'apprentissage linguistique au détriment de tout contenu culturel et sans faire suffisamment le point sur les aspects interculturels. Par conséquent, la nécessité de lier l'enseignement de la langue et la culture cible a donné naissance à la dimension

interculturelle, celle-ci demeure une composante prépondérante dans la classe des langues étrangères.

Il faut souligner qu'il y a des lacunes dans l'enseignement actuel de la langue française, plus particulièrement en matière de culture et de compétence interculturelle. Il y a également un manque remarquable des outils méthodologiques et pédagogiques en vue d'améliorer la pratique de classe par la prise en compte de ces faits culturels. Autrement dit, l'accès aux démarches qui faciliteraient aux étudiants l'acquisition d'une compétence interculturelle.

Nous avons constaté également que les enseignants ne sont pas bien formés pour prouver leur savoir-faire, en utilisant toutes les techniques et en variant leurs méthodes pour développer chez leurs apprenants la compétence interculturelle avec toutes ses composantes. Les concepteurs des programmes de leur côté, ne prennent pas en considération la réalité pédagogique, qui permettrait d'accéder à la culture de la langue cible et de s'intéresser à son aspect interculturel.

2. Problématique et questions de recherche

Après avoir présenté ci-dessus notre constat sur l'enseignement de la compétence interculturelle dans la formation des futurs enseignants de FLE dans le contexte universitaire algérien, et après avoir parlé du dysfonctionnement existant dans la prise en charge du contenu interculturel, nous avons été incité à nous interpellier sur les lacunes et les failles qui entraînent des difficultés. De plus, il a été question de nous interroger sur le manque de considération par rapport à l'aspect culturel et par rapport à la composante interculturelle au détriment du volet linguistique de la langue.

Il convient de mentionner également que les apprenants de la 3^{ème} année de licence de français, seront des enseignants et des formateurs en FLE. Ils sont donc censés assurer la langue française comme matière enseignée dans les établissements étatiques ou privés, pour le cycle moyen et primaire selon les directives de l'administration générale de la fonction publique et du ministère de l'Education Nationale en Algérie ou dans d'autres centres de formations en langues étrangères.

Ceci dit, ces futurs enseignants auront ce défi interculturel dans leurs classes et ils seront confrontés aux différentes situations de communication lors de leurs missions éducatives et pédagogiques. C'est dans cet horizon que notre problématique de recherche s'inscrit, elle s'articule particulièrement sur le programme de formation à la dimension interculturelle des étudiants de la 3^{ème} année de licence et la possibilité d'envisager un

dispositif de formation pour une matière destinée uniquement à l'aspect interculturel . Pour ce faire, notre question centrale a été formulée de la manière suivante :

-Quelles sont les variables culturelles et interculturelles qui déterminent la prise en charge de la compétence interculturelle dans les programmes de français langue étrangère ?

Autrement dit, comment améliorer et favoriser l'enseignement-apprentissage de la compétence interculturelle dans les programmes de français à l'université algérienne ?

Pour répondre à cette problématique centrale et afin d'analyser une situation réelle, nous tenterons également de répondre aux questions de recherche suivantes :

-Quelles sont les démarches que nous pouvons adopter pour un meilleur enseignement-apprentissage de cette compétence interculturelle ?

-Comment élaborer un plan de formation au profil des futurs enseignants de français afin de les former à l'interculturel ?

-Comment installer une compétence interculturelle chez les futurs enseignants de français ?

-Comment créer une nouvelle matière qui sera consacrée uniquement à la communication interculturelle ?

3. Hypothèses de la recherche

Quelle que soit sa nature, chaque travail de recherche devrait s'inscrire dans un processus scientifique en suivant un certain nombre d'étapes, en commençant tout d'abord par l'intuition du chercheur et sa motivation pour aborder un sujet donné, puis la phase de réflexion et le choix de son sujet de recherche en essayant de délimiter l'objet de sa recherche.

Ensuite, le chercheur est invité à formuler clairement sa problématique de recherche et éventuellement, poser des questions de recherche qui se découlent de la problématique centrale. Dans ce cas-là, la construction du corpus et le choix de son échantillon devient un passage obligatoire par lequel passe le raisonnement scientifique de sa recherche.

Afin d'entamer son enquête de terrain, ce dernier se retrouve dans l'obligation d'émettre des hypothèses de recherche ou appelées autrement, des réponses provisoirement émises sur des suppositions qui peuvent faire l'objet d'une réponse à sa problématique. Ces hypothèses devront être confirmées ou infirmées durant l'enquête que mène le chercheur car elles sont considérées comme la solution possible d'un problème particulier, qui a besoin d'être résolu à l'aide des instruments et des moyens. Par ailleurs, il existe plusieurs types d'hypothèses, il y a des hypothèses dites générales et d'autres appelées opérationnelles ou des hypothèses de travail.

Pour le besoin de notre travail de recherche nous avons opté pour une supposition générale qui se traduit par une conception globale établie sur la base de nos lectures et nos réflexions théoriques. Parallèlement à cette réponse générale, nous avons émis d'autres hypothèses opérationnelles qui se découlent de cette dernière, elles sont liées directement aux différentes variables que sous-entend notre problématique centrale.

3.1. Hypothèse générale

Le raisonnement scientifique de cette recherche est construit et adapté en fonction de notre sujet de recherche, mais aussi en nous appuyant sur le constat déjà fait, avant de nous interroger sur la problématique de départ et les questions de recherche. En effet, nous situer dans le caractère général qui qualifie cette hypothèse comme son nom l'indique, nous permet d'émettre une supposition générale construite sur certaines constatations mais aussi sur des fondements théoriques. Ceci dit, l'ancrage dans lequel notre problématique de recherche s'inscrit, est celui de l'enseignement de la langue, qui est tributaire de l'enseignement d'une culture et forcément une compétence culturelle où l'une ne va pas sans l'autre.

De plus, l'enseignement d'une culture étrangère par le biais de sa langue entraînera certainement à un échange entre la culture étudiée et la culture d'origine ou éventuellement d'autres variables culturelles présentes dans la classe.

En outre, la troisième année universitaire est une année charnière car elle est la dernière année d'étude du premier cycle universitaire pour l'obtention de la licence, dans la mesure où les étudiants se retrouvent dans une phase transitoire entre le parcours académique et le début d'une carrière professionnelle en qualité d'enseignants de français. Une fois, en classe, ces futurs enseignants devraient gérer les situations culturelles et les interactions interculturelles.

Emanant de ce que nous avons précisé au préalable, notre hypothèse générale est interprétée comme suit :

-L'enseignement de la compétence interculturelle et ses différentes composantes ne se ferait pas d'une manière explicite et ne favoriserait pas son intégration au programme dispensé actuellement.

3.2. Hypothèses opérationnelles

Compte tenu des diverses variables que notre problématique prend en compte, plusieurs volets sont à étudier en détail et en profondeur sur la prise en charge de l'aspect interculturel dans la formation des futurs enseignants de FLE. Il ressort donc que l'hypothèse émise ci-dessus ou dite générale garde toujours son caractère pluriel. A cet effet, il est préférable de se pencher sur d'autres hypothèses opérationnelles, ayant une relation étroite

avec les variables étudiées sur la dimension interculturelle dans le contexte universitaire algérien. Nous essayerons dans ce qui suit de traduire les différents axes et volets de notre sujet, qui s'inscrivent toujours dans notre problématique centrale.

3.2.1. Hypothèse liée au programme actuel enseigné en 3^{ème} année

La problématique du curriculum et des programmes, ainsi que leur élaboration est souvent remise en cause à travers les lacunes et le manque remarquable en termes de l'ensemble des ressources interculturelles et culturelles, mais aussi sur la façon d'assurer leur intégration dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Il faut signaler également que l'enseignement du programme interculturel doit se faire en fonction des méthodologies et des approches adaptées aux variables culturelles et interculturelles qui caractérisent les interactions des individus issus de plusieurs appartenances sociales, linguistiques et culturelles. Aussi, sur les types de connaissances à aborder dans ce programme et les critères de leur sélection comme nous le préciserons dans le troisième chapitre de notre réflexion théorique.

Ceci nous amènera à nous interroger sur le contenu du programme dispensé et son efficacité pour installer un vrai savoir interculturel chez les jeunes apprenants de FLE. Pour donner une supposition éventuelle sur la variable qui s'articule sur ce problème, notre première hypothèse opérationnelle se résume à ceci :

-Le programme actuel n'accorderait pas une place importante à la compétence interculturelle dans les différentes matières dispensées en 3^{ème} année de licence de français.

3.2.2. Hypothèse liée aux formateurs et à leurs pratiques enseignantes

Notre cadrage théorique met en relief le concept de l'interculturel et son impact sur la classe de langue. Il est très clair que l'enseignement du français à des étrangers conduira naturellement à la prise en considération dans son contexte culturel et se justifie également par le contact de cette langue avec la langue de l'apprenant ou par plusieurs variables linguistiques et culturelles émanant des contextes divers. À cela s'ajoute la mission de l'enseignant en tant que facilitateur pour accéder à la culture de l'autre et son statut de médiateur interculturel comme le confirme O. Borodankova à ce propos : « *Quant à l'enseignant, il n'est plus le dispensateur du savoir mais le guide, l'informateur et le médiateur interculturel du processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures* » (Borodankova, 2006 :03).

Suivant le même raisonnement et comme nous l'avons précisé dans le constat sur les lacunes remarquées lors de la mise en œuvre du programme en matière de la culture et de l'interculturel, notre deuxième hypothèse opérationnelle est émise de la façon suivante :

- Les enseignants de français ne seraient pas bien formés à l'interculturel et ne seraient pas dotés des moyens et des outils pédagogiques qui favoriseraient l'installation d'une compétence interculturelle.

3.2.3. Hypothèse liée aux aspects interculturels qui motivent les apprenants

La motivation est un concept qui est souvent présent dans le domaine de la didactique et de l'enseignement en général, mais aussi dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. L'une des variables sur laquelle nous nous pencherons dans cette enquête concerne l'aspect motivationnel des apprenants, à partir de ce que nous avons constaté sur le terrain, en ce qui concerne l'absence de la dimension interculturelle dans les cours, ainsi qu'en fonction de notre remarque sur l'importante concentration sur les autres aspects linguistiques. Ce qui limite la motivation des apprenants à des besoins purement extrinsèques loin de toutes les formes de désir et de plaisir d'apprendre la culture de l'autre et l'envie d'entrer en contact avec lui.

L'enseignant comme un acteur principal dans la classe est l'un des sources de cette motivation, mais il faut noter qu'il n'est pas le seul responsable pour motiver les apprenants ou attirer leur attention à l'aspect culturel ou bien aux faits interculturels. Dans ce sens, R. Viau stipule que « *si le devoir de l'enseignant est de créer un environnement qui favorise la motivation de l'élève, celle-ci dépend d'abord et avant tout de la volonté de l'élève* ». (Viau, 2007 :30).

En mettant en exergue cette affirmation de R. Viau et notre sujet de recherche, ainsi que l'hypothèse générale de cette enquête, un rapport peut s'établir entre les aspects culturels, l'univers interculturel et la motivation des apprenants de FLE. De plus, en nous appuyant sur cette perspective pour expliquer la motivation du contexte culturel et son apport sur la formation universitaire, une troisième hypothèse opérationnelle nous est nécessaire, elle est formulée comme suit :

-Le contenu interculturel actuel ne permettrait pas de faire acquérir la compétence interculturelle aux futurs enseignants de français, formés à l'université algérienne, autrement dit, les aspects culturels et le contenu interculturel ne susciteraient pas l'intérêt et la motivation des apprenants à maîtriser une compétence interculturelle.

Notre travail de recherche se compose de trois volets principaux, un volet qui s'articule sur nos réflexions conceptuelles et théoriques, un deuxième volet qui décrit le cadre méthodologique, l'interprétation et la discussion des principaux résultats de recherche. Quant au dernier volet, il aura pour objet de prendre en compte les propositions

méthodologiques et pédagogiques pour l'élaboration d'un dispositif de formation à l'interculturel.

Pour ce faire, notre première partie sera consacrée au cadre théorique auquel nous nous sommes référé pour mener cette étude. Elle est composée de trois chapitres, nous présenterons dans le chapitre intitulé « Autour de la culture », les notions et les concepts-clés de cette recherche en l'occurrence la culture et ses différentes conceptions significatives. Pour mieux axer ce premier chapitre, d'autres notions seront explicitées pour délimiter ce vaste champ disciplinaire. Nous évoquerons donc la compétence culturelle et ses différentes composantes, les diverses fonctions de la culture et ses typologies et puis les démarches à suivre pour enseigner la composante culturelle.

Dans le deuxième chapitre intitulé « Autour de l'interculturel », nous exposerons la perspective interculturelle dans l'objectif de problématiser l'univers culturel, sa relation avec d'autres cultures, ses différentes caractéristiques, ainsi que l'initiation des apprenants de FLE à la didactique de l'interculturel. A ce propos, l'accent sera mis sur l'installation d'une compétence interculturelle, ses composantes et son rapport avec la classe. Il s'agit également de mettre en exergue l'apport de la communication et l'éducation interculturelles dans le processus d'enseignement /apprentissage des langues. Vers la fin de ce chapitre, notre intérêt sera motivé par un regard sur l'Autre, sa place dans les pratiques culturelles et nous finirons par une précision sur le concept de l'altérité et ses différentes figures.

Le troisième chapitre intitulé « Elaboration et enseignement du contenu interculturel, approches, critères et thématiques» s'oriente vers le contenu interculturel à enseigner dans un programme d'enseignement de français langue étrangère. Notre attention sera portée donc sur les critères de l'élaboration d'un plan de formation à la dimension interculturelle. Nous présenterons également les différentes méthodologies et approches utilisées pour enseigner la composante interculturelle.

D'autres considérations seront prises en compte dans ce dernier chapitre théorique à l'image des types de connaissances que nous devons inclure dans un dispositif de formation en question. Pour terminer, il serait judicieux de mettre en évidence les modalités d'évaluation d'une compétence interculturelle et son impact sur le processus d'acquisition des apprenants.

La deuxième partie de notre recherche est explicitée par un volet pratique qui nous a permis de mener notre enquête, vérifier nos hypothèses et répondre à notre problématique de départ. Nous avons jugé utile de diviser cette partie en cinq chapitres et ce pour une meilleure exploration et en vue d'une analyse minutieuse de résultats obtenus.

Le premier chapitre intitulé « Contexte de la recherche et protocole d'investigation », comprendra le protocole de recherche et la description de notre corpus d'étude. Il s'agit de présenter le contexte de la recherche et le terrain d'enquête, justifier le choix des outils d'investigation auxquels nous avons fait appel pour confirmer ou infirmer nos hypothèses. Nous ferons également le point sur la justification des outils de traitement de données récoltées durant cette étude.

Quant au deuxième chapitre intitulé « Analyse documentaire du programme de la 3^{ème} année de licence de français », il sera réservé à l'étude qualitative que nous aurons à présenter sur l'analyse documentaire afin de vérifier la place accordée à la compétence interculturelle dans les programmes de français en troisième année de licence de français.

Dans la continuité de notre raisonnement méthodologique, notre troisième chapitre intitulé « La place de la compétence interculturelle selon les enseignants : analyse des questionnaires », portera sur l'analyse des réponses obtenues après avoir mené une enquête par questionnaires destinés aux enseignants de la 3^{ème} année de licence dans les dix matières enseignées, qui ont pour objet de récolter des réponses sur leurs pratiques de classe et la mise en œuvre de ce programme.

En approfondissant davantage notre analyse, nous aurons un quatrième chapitre intitulé « L'interculturel en classe de FLE : représentations des futurs enseignants de FLE-Apprenants- », qui se penchera essentiellement sur une analyse des besoins auprès des étudiants de la 3^{ème} année, chercher à connaître les aspects qui les motivent pour qu'ils soient impliqués dans leur formation à l'interculturel. Cette analyse se fera par le biais des questionnaires, qui ont pour objectif de relever ce qu'il devrait être pris en charge en termes de culture et d'interculturel, pour pouvoir élaborer un plan de formation pour les enseignants de FLE sur la dimension interculturelle.

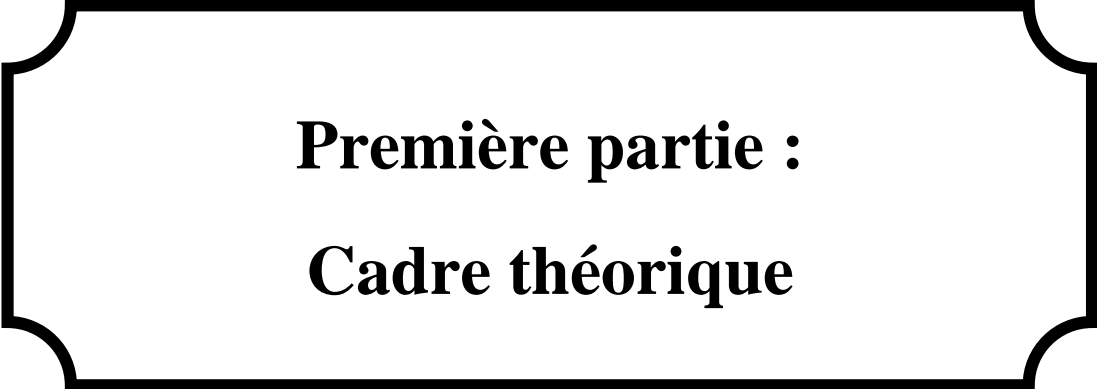
Pour finir cette deuxième partie pratique et dans la même optique, un dernier et cinquième chapitre intitulé « Discussion, Interprétation et Synthèse » se focalisera sur la synthèse des résultats obtenus à travers les trois outils utilisés dans les chapitres précédents. Il s'agira de confronter les réponses et établir le lien entre les trois analyses faites à savoir : l'analyse documentaire, l'analyse des questionnaires destinés aux enseignants et l'analyse des questionnaires adressés aux étudiants. Dans ce chapitre, notre intérêt se penche essentiellement sur les points divergents et les points convergents entre les trois analyses, pour pouvoir enfin extraire ce qui nous conduira à répondre à notre problématique de recherche.

Dans la troisième partie intitulée «Vers un dispositif de formation à la communication à l'interculturelle : de l'idée à la réalisation », nous exposerons nos propositions didactiques sous forme d'un dispositif de formation envisageable. Ceci dit, dans la présente recherche, nous proposerons vers la fin, le fruit de notre travail de recherche, qui se traduit par un dispositif de formation d'une nouvelle matière intitulée « *Communication interculturelle* ». Une matière envisagée pour qu'elle soit assurée et intégrée dans les départements du français à l'université algérienne. Cette dernière se focalisera essentiellement sur tout ce qui relève de la formation à l'interculturel.

En outre, c'est un cours qui donnerait aussi l'occasion aux apprenants de prendre la parole et apprendre à exprimer des idées et partager des connaissances interculturelles par le biais des exposés et des travaux de recherche sur la question. Cette matière favoriserait également les interactions et les débats entre étudiants qui pourront découvrir l'autre culture et ils seront conscients de l'importance de la culture et des éléments sociaux dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

De ce fait, le plan de formation à l'interculturel pour les futurs enseignants de français langue étrangère doit prévoir des méthodes adéquates et des démarches pédagogiques à suivre pour sa bonne prise en charge.

Nous allons également tenter d'apporter des nouveautés sur le programme de français et de déterminer des critères pour l'élaborer. Parmi lesquels, la sélection des aspects culturels et interculturels à inclure dans un programme d'enseignement ou dans un manuel. Dans ce sens, il faut rappeler que la dimension interculturelle est l'une des dimensions qui doivent être prises en compte dans la didactique des langues, autrement dit, une dimension que nous ne pouvons pas séparer des autres composantes comme les points de langue et les actes de parole.



Première partie :
Cadre théorique



Chapitre 01 :
Autour de la culture

Introduction

Une réflexion sur les concepts clés de cette recherche est nécessaire, pour cerner au mieux le sujet, ainsi que pour comprendre toutes les variables ayant pour objectif d'éliminer l'ambiguïté et le flux le plus scientifiquement possible sur ce vaste champ disciplinaire.

La culture s'exprime de plusieurs manières, suite au développement de cette thématique dans la didactique des langues étrangères et bien dans d'autres domaines. Ce premier chapitre s'articule particulièrement sur des interrogations auxquelles nous sommes intéressé, des interrogations sur la culture, ses drivées et son rapport avec la langue étrangère.

En partant de l'idée de simplifier et d'explicitier le plus possible que l'on peut, nous essayerons de croiser les regards et les perspectives des chercheurs sur le concept de la culture, en les conjuguant plutôt qu'en les opposant afin de montrer l'intérêt accordé aux aspects culturels, aux traits distinctifs, et aux références de la société. Nous commencerons tout d'abord par une tentative de définir la notion de culture et l'évolution de son champ définitionnel à travers les époques et à partir des domaines auxquels elle a été introduite d'une manière ou d'une autre.

Nos choix théoriques portent dans un deuxième lieu sur la compétence culturelle et ses différentes composantes. De plus, s'interroger sur la question des nuances existantes par rapport à sa complexité, sa combinaison et ses intersections conceptuelles, comme le confirme C. Puren « *pour appréhender une problématique aussi complexe que celle de la compétence culturelle en limitant au maximum approximations et confusions il me semble nécessaire de commencer par définir le champ conceptuel dans son ensemble* » (Puren, 2013 : 6).

Ensuite, d'autres précisions et éclaircissements seront réservés aux différentes fonctions de la culture selon deux modèles principaux, le modèle de G. Rocher (1968 : 116) et celui de M. Abdellah-Pretceille (1999 : 11). Il sera question également de se concentrer particulièrement sur les typologies de la culture et ses dimensions que génèrent les communications et les interactions culturelles entre différentes communautés.

Vers la fin de ce chapitre, l'attention sera portée sur les démarches à suivre pour aborder et enseigner la composante culturelle en classe de français langue étrangère, il s'agit dans ce sens de présenter les approches implantées actuellement dans plusieurs pays dans le monde entier dont l'Algérie.

1. Culture, compétence culturelle et ses composantes

La langue en tant que moyen privilégié de la communication, est un système utilisé par les individus qui vivent dans le même groupe social ou dans différentes communautés linguistiques. En effet, c'est par la langue que nous reconnaissons l'identité et la culture des individus, ainsi que leurs appartenances ethniques. Dans le secteur de l'enseignement supérieur, la culture se transmet par le biais de la langue et à travers le contact et les échanges entre les étudiants mais aussi par le moyen de communication entre les acteurs universitaires y compris, les apprenants, les enseignants, les fonctionnaires et toute personne présente dans cet espace.

Une raison qui nous pousse à nous interroger de ce que c'est la culture ? Quelles sont ses composantes et ses différentes caractéristiques ?

Dans cette rubrique, nous avons jugé utile de passer en revue les définitions de quelques concepts incontournables à savoir : la culture et ses composantes. Nous essayerons également de donner quelques précisions sur les nuances qui existent entre les différents chercheurs en ce qui concerne la définition de la culture.

1.1. Qu'est-ce que la culture ?

Le premier défi auquel serait confronté tout chercheur en didactique des langues et cultures et tout particulièrement celui dont le champ de recherche s'inscrit dans la problématique culturelle ou la composante interculturelle, est bien de pouvoir cerner une définition précise et claire de ce concept de « *culture* ». Cette difficulté est justifiée bien sûr de par la complexité de ce concept, qui est un terme polysémique et en raison de son utilisation plurielle dans plusieurs domaines. Ce concept est passé par différents sens et plusieurs significations et définitions jusqu'à l'arrivée au sens que nous connaissons actuellement plus ou moins accepté et approuvé par le grand nombre.

Le mot « *Culture* », est un terme qui, du moins dans la signification que nous avons à l'ère actuelle, possède toute une histoire, il est passé également par une évolution considérable depuis plusieurs époques. C'est au milieu du XIX^e siècle, avec l'apparition des sciences sociales et les naissances des disciplines des sciences humaines que les chercheurs ont commencé à parler de « *cultures* » au pluriel.

Sa première apparition et utilisation était dans le domaine de l'anthropologie sociale, puis, ce concept a commencé à avoir peu à peu sa place dans d'autres disciplines à savoir les sciences du langage, les sciences de l'éducation, la sociologie, la philosophie, la psychologie, les sciences humaines et sociales en général.

Par conséquent, le recours à ce concept de culture dans différentes disciplines citées au préalable ne cerne pas son vrai sens, voire ne contribue pas à sa meilleure délimitation et aucune précision ne lui a été attribuée ni octroyée, mais des définitions très vastes et très variées selon plusieurs angles et en fonction de plusieurs domaines.

À ce propos et pour rejoindre cette théorie, M. Byram affirme qu'« *il n'y a dans la pratique aucune définition unique et universellement reconnue de ce qu'est la culture* » (Byram, 1992 : 68). Ceci garde toute l'ambiguïté et suscite la curiosité de tout le monde de creuser davantage pour trouver une définition de ce concept. Le même auteur développe son idée et plus loin de ceci, il considère que définir la culture spécialement en anthropologie est donc « *une tâche ardue* ». (Byram, 1992 : 111).

Vu la difficulté et la complexité de cette tâche qualifiée ardue, toutes les tentatives de définitions proposées par différents chercheurs et spécialistes ne font jamais l'objet d'un consensus bien déterminé ou très clair ou plus ou moins approuvé. Cela veut dire qu'il en existe des nuances très remarquables entre chacune d'elles ou encore des caractéristiques propres à chaque définition et aux conditions dans lesquelles ces définitions sont données.

La tâche complexe de sa définition, ainsi que les débats sur ce concept apparaissent chez les chercheurs, plus précisément chez les anthropologues et les ethnologues qui, par souci de crédibilité scientifique et de véracité d'information, n'acceptent pas les définitions en tant que telles ou de simples connotations de mot « culture ». Par conséquent, ils vont au-delà de cette tâche définitoire, ils cherchent à les interpréter, les comprendre et les analyser en fonction de leurs contextes d'utilisation ou bien les situations de communication dans lesquelles ces définitions sont utilisées. En d'autres termes, contextualiser chaque définition et préciser où et à quel moment nous pouvons la convoquer ou lui faire appel.

Dans notre travail de thèse, et en tant que chercheur en didactique de l'interculturel, nous ne nous contenterons pas d'une définition ou d'une seule variable partagée par le sens commun ou rester dans ce champ limité mais aller au-delà de cette simple apparente, voire essayer d'explorer davantage d'autres significations et visions qui sont accordées à la culture.

C'est la raison pour laquelle, nous allons passer en revue les différentes définitions attribuées à ce concept de culture, mais également, nous tenterons de repérer les points forts et faibles de chacune d'entre elles, sans pouvoir en donner une optique exhaustive ou très limitée comme tous les autres concepts et termes.

Notre objectif est de donner une idée globale de ce que sont la culture, les évolutions de cette notion et ses différentes composantes. Nous essayerons aussi de fixer ce que nous

entendons par culture dans la présente recherche et ce pour pouvoir interpréter les nuances existantes et arriver à repérer les liens que la culture peut entretenir avec la langue et la communication. Ce qui nous amènera par la suite à déterminer comment cela peut être traduit en pratique de classe dans le processus de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère et tout particulièrement dans le contexte universitaire.

Pour E.Tylor, la culture « *est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société* ». (Tylor, 1871 : 10).

Ceci dit, la culture ne concerne pas seulement la société mais également l'individu, elle signifie tout ce qui caractérise l'être humain et le distingue de l'autre. Il s'agit également de légitimer les distinctions de l'individu et ses différentes pratiques comme la croyance, l'art, les comportements qu'il produit lui-même d'une manière individuelle mais aussi au sein de son groupe.

Selon la définition de J. Cortès, la culture :

« C'est ce patrimoine de coutumes, de savoir, de gestes que les sociétés humaines se transmettent d'une génération à l'autre ; c'est l'ensemble de structures sociales, religieuses, artistiques ... la culture est à la fois pour l'homme le réceptacle dans lequel il déversera les produits de son imagination, de sa création et le réservoir qui lui dispensera une certaine manière de vivre. » (Cortès, 1994 :46).

Contrairement à ce que certains croient, la culture n'a en aucun cas un sens univoque ou restreint. Elle se traduit chez l'homme par des aspects physiques comme les comportements, les gestes, les coutumes mais aussi par des aspects invisibles et des aspects moraux comme les idées, les principes, les valeurs, les façons de voir et de concevoir le monde et les autres. J. Cortès, par cette définition a cerné la pluralité de sens que peut avoir la culture et les différentes formes que nous pouvons distinguer autour de ce concept.

Dans le même sens, le dictionnaire de l'éducation, définit la culture comme : « *un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations* ». (Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse : 1988).

Cette définition rejoint l'idée exprimée par J.Cortès sur le concept de « *culture* », qui recouvre donc les valeurs, les croyances, les langues, les savoirs, les arts, les traditions, les institutions et les modes de vie à travers lesquels une personne ou un groupe exprime le sens qu'il donne à son existence et à son développement au sein de la société et à travers le temps.

Donc, la culture est typiquement partagée par les membres d'un groupe .Le groupe peut être un pays, une organisation, une famille, une religion, un club de sport, une école, une université, un regroupement ou une association.

Le didacticien J-P. Cuq affirme que la culture ne concerne pas seulement la société mais également l'individu. Elle signifie tout ce qui caractérise l'être humain et le différencie de l'autre. Dans ce sens, il considère la culture comme « *un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social (ou même une société) qu'une personne.*» (Cuq, 2003 :42).

Il s'agit donc de définir la culture non seulement comme un élément caractérisant un individu mais également un élément définissant toutes sortes d'actions et de faits dans un groupe social, puis pouvoir en dégager les distinctions d'un individu par rapport à son appartenance à une société.

De son côté, l'UNESCO¹ et de par ses missions comme organisation mondiale chargée des affaires liées à l'éducation, la science et la culture, a donné une définition au concept de « culture », suite à la conférence mondiale tenue à Mexico en 1982 sur les politiques culturelles dans le monde :

«La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ». (UNESCO : 1982 : 18).

Pour l'UNESCO, la culture ne peut concerner un seul individu ou un seul groupe social mais elle va au-delà de cette simple catégorisation. La culture est au cœur de l'identité individuelle mais aussi l'identité collective et sociale. Elle constitue également un élément majeur de la conciliation d'identités de groupe dans un cadre de cohésion sociale et l'unanimité culturelle et identitaire. Il faut retenir donc que d'autres éléments viennent d'être ajoutés par cette organisation à la notion de la culture, il s'agit de l'identité et de la cohésion sociale, deux éléments qui donnent davantage de précision sur ce concept et qui font partie intégrante des composantes culturelles.

Le même organisme, suite à ses objectifs et ses principes prédéfinis souligne que lorsqu'il s'agit de discuter la culture il faut « *envisager tous les facteurs qui modèlent la façon dont un individu pense, croit, ressent et agit en tant que membre de la société.*» (UNESCO, 2006 : 12).

¹ UNESCO : L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, est une institution spécialisée de l'Organisation des Nations unies (ONU) créée le 16/11/1945 à la suite des dégâts et des massacres de la Seconde Guerre Mondiale.

Ce qui suscite davantage notre intérêt en tant que chercheur analysant des faits culturels à nous demander tout au long de notre développement, pourquoi cette notion de culture a-t-elle eu toute cette importance ? Pour quelle raison ? Et pour quel(s) usage (s) ? Nous trouverons certainement des éléments de réponse dans d'autres définitions que nous avons jugées intéressantes et indispensables pour mener cette étude.

La notion de culture fait l'objet de recherche non seulement des chercheurs affiliés aux universités françaises et anglaises ou bien des experts auprès de l'UNESCO et le Conseil de l'Europe¹ mais aussi des chercheurs venant des quatre coins du monde.

De ce fait, nous étions dans l'obligation de convoquer d'autres auteurs qui se sont penchés sur la définition de la culture comme R. Williams (1965), qui a tenté de cerner ce concept en fonction de trois grands axes ou domaines à savoir : le domaine de l'idéal, puis le domaine documentaire et enfin le domaine social. Chaque domaine a été justifié et argumenté tout en suivant une certaine logique.

R. Williams dans sa définition de la culture, la considère comme relevant du domaine de « l'idéal » de certaines valeurs partagées universellement, et en interprétant ce sens, l'auteur considère la culture comme « *un état de perfection humaine ou un processus y conduisant* ». (Williams, 1965 :57).

Il la définit comme relevant aussi du domaine « documentaire » dans lequel la culture constitue « *l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et où se trouvent enregistrées dans le détail, la pensée et l'expérience humaine* ». (Williams : 1965, 57). Il met l'accent ici, sur toutes les productions culturelles et artistiques qui traduisent ce qui se passe dans le cerveau humain mais aussi toutes les affections et sensations comme celles qui sont partagées par les chanteurs, les écrivains et les artistes de tout genre.

Enfin, ce concept est défini comme étant un relevant du domaine « social», ce qui porte selon ce point de vue une autre considération à cette dernière, qui devient donc un fait s'intéressant à « *la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel* ». (Williams, 1965 : 57).

Ce qui veut dire que la culture ne peut pas se limiter à des productions antistatiques, littéraires, scientifiques ou matérielles, mais elle peut avoir une vision sociale dans les

¹ Le Conseil de l'Europe (en anglais, Council of Europe ou COE) est une organisation intergouvernementale instituée le 05/05/1949 par le traité de Londres. C'est une organisation internationale qui rassemble environ 830 millions de ressortissants de 47 États membres. Son siège est fixé à Strasbourg, en France.

institutions, les entreprises et communautés, ainsi que par tous les comportements et actions qui s'y attachent.

Pour expliciter les choses d'une manière assez claire, nous revenons à M. Byram qui fait le point sur l'une des composantes abordées par R. Williams, il signale que la définition relevant du domaine documentaire, notamment l'aspect littéraire, qui est largement abordé et enseigné dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues et surtout dans le cycle supérieur (le contexte universitaire). Dans les pratiques enseignantes et les cours des langues, la pédagogie des enseignants se base beaucoup plus sur le côté littéraire comme les romans, les nouvelles, les contes et les poèmes, outils qui véhiculent des aspects culturels comme les valeurs, les doctrines, les croyances et les idéologies.

M. Byram, en qualité de son statut d'enseignant-chercheur et de par son expérience à l'enseignement des langues étrangères et vivantes, plus précisément le FLE au Royaume-Uni, a tiré des résultats, sur lesquels l'intégration du domaine documentaire de la culture, défini auparavant par R. Williams, au processus d'enseignement-apprentissage est possible, il signale aussi que cela peut être généralisé en didactique de toutes les langues quelle que soit leur nature ou leurs systèmes.

La culture comme composante accompagnant l'être humain durant sa vie, son apprentissage, son développement et tous ses actes, a fait l'objet d'études et de recherches même dans toutes les approches méthodologiques adoptées dans la didactique, notamment l'approche communicative qui met en exergue la notion de compétence de communication en fonction du contexte culturel et socioculturel de l'apprenant. Apprendre une compétence communicative était l'objectif principal de cette approche, c'est-à-dire que par le biais de cette compétence l'apprenant peut gérer et mobiliser ses connaissances dans des situations de communications données ; « *la connaissance du système linguistique à laquelle s'ajoute la connaissance des règles sociales d'utilisation de la langue* ». (Barbé et Courtillon, 2005 :34).

Nous notons suite à cette citation que l'enseignement de la culture avec toutes ses composantes commençait à prendre une place importante dans les cours de FLE car l'ignorance de la dimension culturelle de la langue pourrait bloquer le processus de communication et entraîner des impasses interlocutoires dans les différents discours.

Dans la même optique, C. Clanet (1993) propose une série de définitions tout en se référant lui aussi aux travaux réalisés par d'autres chercheurs tel est le cas de M. Herskovits, R. Goodnough et bien d'autres.

Une première définition donnée par C. Clanet dont le sens est quasi partagé par tout le monde, elle est tirée du dictionnaire « *Le Petit Robert* », qui garde sa signification standard en se référant au sens traditionnel et courant, voire le sens le plus connu par la majorité. La culture selon cet auteur est « un *ensemble de connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement* » (Clanet, 1993 : 14).

Cela veut dire, que ce concept de culture est synonyme de ce que l'on acquiert comme savoirs et connaissances que ce soit au sein de la société ou à travers les différentes institutions scolaires et éducatives . Il insiste aussi sur le développement du sens critique par ces nouveaux acquis et connaissances.

Dans cette perspective, la signification de la culture se veut la quantité et le taux de connaissances que nous pouvons avoir et qui peuvent être cultivées. Il cite à titre d'exemple la culture scientifique, littéraire ou encore la culture technique, ce qui rapproche également du domaine de civilisation et d'histoire.

Dans une seconde piste, C. Clanet fait une autre tentative de définition dans laquelle, il a lié ce concept de culture à l'environnement, à la nature mais sous un angle un peu paradoxal, c'est-à-dire, la culture est définie comme étant « *ce que chez l'homme est distinct de la nature* » (Clanet, 1993 : 14), tout ce qui diffère de la nature ou l'environnement au sens propre de mot et caractérise l'homme, est considéré comme une culture.

Elle peut être qualifiée comme une production humaine, selon Herskovits, qui considère que la culture est « *la partie de l'environnement fabriquée par l'homme* ». (Herskovits, 1949 : 17, cité par Clanet, 1993 : 14).

Pour approfondir davantage nos connaissances de ce que signifie la culture, nous exposons une autre définition donnée par C. Clanet (1993), mais sous une autre vision, selon lui, concevoir la culture comme l'« *ensemble des productions et des activités humaines présente toutefois l'intérêt de ne pas établir par principe, des hiérarchies entre cultures* ». (Clanet, 1993 : 15).

Dans ce cas, l'auteur aborde une autre problématique qui s'oppose en quelques sortes par rapport à sa précédente définition sur l'hypothèse, affirmant que la culture se mesure en quantité et en nombre de connaissances et savoirs acquis par un individu ou un groupe social.

La qualité de telle ou telle culture pourrait avoir sa place aussi dans ce chantier de délimitation du concept. C. Clanet a essayé de faire le point sur les différences entre deux ou plusieurs cultures, ce qui permettrait d'établir une hiérarchie entre deux communautés humaines ou groupes sociaux fondés sur des traits culturels distincts dans un premier plan et sur d'autres aspects qui se diffèrent les uns des autres dans un deuxième plan.

En analysant les définitions de C. Clanet citées ci-dessus, nous pouvons dire que celui-ci a pu cerner la signification de la culture par rapport à ses convictions et aux résultats auxquels il est parvenu. Selon lui, deux grands axes peuvent exister pour ne pas ignorer toutes les variables et conceptions culturelles, il s'agit d'une part, d'une conception restrictive, culture veut dire tout simplement le savoir transmis par les institutions notamment scolaires et éducatives et valorisé par un groupe précis. D'autre part, une conception extensive qui décrit la culture comme un ensemble de productions spécifiquement humaines et qui vont à l'encontre de ce qui est la nature ou l'environnement dans son sens propre.

Pour synthétiser l'approche de la culture telle qu'elle a été étudiée par C. Clanet, il faut signaler qu'il propose une définition qui garde sa généralité mais qui peut résumer toutes ses analyses et ses conceptions, de ce fait, il affirme que la culture est :

«Un ensemble de systèmes de significations propres à un groupe ou à un sous-groupe, ensemble de significations prépondérantes qui apparaissent comme valeurs et donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre et par lesquelles il se particularise, se différencie des groupes voisins. » (Clanet, 1995 :16).

Il semblerait donc selon cet auteur que le contact permanent et l'échange régulier entre les cultures, sont devenus indispensables et la rencontre des groupes sociaux est constamment remarquable. D'où l'importance de ces déplacements et rencontres, leur étude devient obligatoire pour pouvoir en retenir les transformations et les changements éventuels qui surviennent lorsque des individus ou des groupes appartenant à des cultures différentes interagissent, tout particulièrement, dans l'enseignement d'une langue étrangère et la présence d'une classe hétérogène.

L'accent est mis selon le point de vue de ce chercheur sur le caractère spécifique de la culture, qui est en réalité, un produit social et plusieurs éléments participent à sa production. Cela veut dire que la culture se traduit par l'ensemble des actes que l'homme peut effectuer et réaliser dans son entourage à savoir : la manière de voir, de sentir, de percevoir le monde, de penser, de s'exprimer, et de réagir vis à vis de quelque chose.

Il est à noter également que C. Clanet s'est basé sur la transmission culturelle ou devrions nous dire le caractère transmissible de la culture. En effet, l'individu manipule et interprète non seulement son empreinte culturelle acquise ou héritée de son propre groupe ou ses ancêtres, mais aussi celle des autres qu'il acquiert tout au long de sa vie, que ce soit à travers le statut professionnel, le contact avec des gens ayant des langues, cultures, identités et croyances différentes.

Dans la continuité de ce que nous avons cité comme définitions depuis le début et dans la continuité de ce que C. Clanet a montré, d'autres chercheurs ont confirmé ces conceptions sur le caractère transmissible et héritable de la culture parmi lesquels C. Geertz. Ce dernier parle, lui aussi, de cette caractéristique d'héritage et de transmission de la culture, il dit à ce propos : « *une structure, transmise historiquement, de significations incarnées dans des symboles, un système d'idées héritées et exprimées sous forme symbolique, au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et étendent leur savoir concernant les attitudes envers la vie* ». (Geertz, 1975 :89).

A cet effet, nous ne pouvons pas parler de la culture sans citer ses codes culturels et les aspects qui la construisent ou encore évoquer sa qualité transmissible, d'où la nécessité de la transmission culturelle pour mieux comprendre les fonctionnalités de communication des individus et enrichir leur savoir en ce sens, ainsi, les attitudes envers la vie. Autrement dit, par l'héritage et les transformations historiques que les individus perpétuent, leurs personnalités et leurs pensées se développent de plus en plus. En somme, la culture est cet héritage qui se transmet de génération en génération, d'une communauté à une autre et le processus continue son enrichissement à travers le temps et à force de côtoyer d'autres cultures.

Au fil de notre documentation et exploration sur la culture, nous constatons que définir ce concept n'est pas du tout une tâche facile. Toutes les tentatives et les essais de cerner la culture ont été soit critiquées, soit elles manquent de précisions ou encore se penchent sur un élément au détriment de l'autre.

En approfondissant notre réflexion autour de la culture, de ses enjeux, de ses dynamiques et de ses implications liées aux questions de diversité, nous cherchons toujours à établir la relation entre toutes les significations et les définitions abordées dans cette recherche qui s'inscrit dans la didactique de l'interculturel.

La notion de culture se manifeste dans toutes les sociétés du monde, ce qui rend et complique le travail des chercheurs pour se mettre d'accord sur un consensus unique. Ceci est justifié bien sûr par les origines de chaque groupement humain et par les idéologies et croyances ou pratiques de chaque communauté linguistique.

La culture est un terme qui renvoie à plusieurs domaines sociaux à l'image de l'art, de la littérature, de l'économie, de la sociologie, de l'anthropologie, des croyances, des modes de vie et des idéologies entre autres.

Dans une multitude de domaines dans lesquels est présente la culture, des auteurs tentent de la définir le plus fidèlement possible, quoique dans la réalité les interprétations de

ces définitions demeurent très complexes et pas forcément accessibles à tout le monde. Nous avons choisi pour cela un recueil composé de cinq définitions.

La première est celle de J-P. Piriou (2003), la deuxième donnée par C. Lévi-Strauss (1950), une troisième proposée par A. Thomas (1993), quant à la quatrième définition, elle est conçue par L.Smircich (1983), cité dans (P.Cossette, 2004 : 120). Et enfin la dernière avancée par de Courcelles (2008). Pour J-P. Piriou (2003), la culture est :

«Un ensemble des faits de civilisation (art, connaissances, coutumes, croyances, lois, morales, techniques, etc.) par lesquels un groupe (société, communauté, groupe social particulier) pense, agit, et ressent ses rapports avec la nature, les hommes et l'absolu; système de hiérarchisation des valeurs qui ne se manifeste pas seulement dans les formes d'expression culturelles mais aussi à travers la religion, les structures politiques, l'organisation familiale, l'éducation, voire le développement matériel et technique. » (Piriou, 2003 : 34).

A la lumière de cette citation, J-P. Piriou ne s'est pas contenté de ce que ses précurseurs ont avancé sur la culture comme un ensemble de connaissances, coutumes, traditions, valeurs qui se manifestent, habituellement chez l'homme, mais il est allé au-delà de cette première signification. En effet, cet auteur affirme que la notion de la culture peut se manifester à travers les structures politiques ou dans la famille. La culture participe également à l'acquisition des compétences d'un individu appartenant à un groupe et qui, doit être capable de gérer la diversité des contextes des pratiques sociales demandées. Autrement dit, il stabilise des compétences d'action qui lui permettent de répondre aux exigences habituelles des interactions quotidiennes.

Quant à C. Lévi-Strauss, il avance que la culture est :

«Un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres. » (Lévi-Strauss, 1950 : 19).

Cette définition est conçue pour permettre de voir d'autres rangs que l'on peut retenir et prendre en charge dans l'explication de ce que veut dire la culture. C. Lévi Strauss parle des deux sortes de réalité qui peuvent recouvrir le sens de ce concept à savoir : la réalité physique et la réalité sociale.

Il ajoute d'autres aspects à la culture comme le cas des règles matrimoniales relatives aux intérêts pécuniaires des époux pendant la durée du mariage tels que le contrat de mariage et ses intérêts. De ce fait, nous pouvons déduire que la culture dépasse la simple interprétation s'occupant de l'art et de la littérature mais elle concerne aussi les rapports sociaux les plus intimes comme le mariage, le divorce, les fiançailles etc...

La définition d'A. Thomas s'articule sur un autre angle, il considère la culture comme :

«Un système universel d'orientation de l'homme typique de chaque société, organisation ou groupe de personnes. Ce système est constitué de symboles spécifiques qui font l'objet d'une tradition au sein d'une même société, organisation, etc. Ce système culturel influe sur les processus de connaissances (perception, pensée, évaluation) et d'action de tous les ressortissants d'une même culture et définit ainsi leur appartenance. Une telle culture, prise comme système d'orientation, structure donc le champ de connaissance et d'action spécifiques d'individus se considérant comme appartenant à une société et elle forme la base nécessaire au développement d'instruments qui leur sont tout à fait propres et qui leur permettent de maîtriser leur environnement. » (Thomas, 1993, cité par Pedro, 2019: 51).

On comprend, en analysant cette citation qu'A. Thomas partage le même avis que les auteurs précédents sur le fait de considérer la culture comme une collection de symboles et de traits spécifiques qui forment les traditions d'une société quelconque. Par ailleurs, il renforce son idée par la qualification de la culture comme étant un système d'orientation qui fait l'objet d'une base nécessaire d'instruments propres à une société donnée.

La définition de L.Smircich (1983), quant à elle souligne que la culture peut être appréhendée comme une «*variable* », interne et externe de l'organisation. Il met l'accent également sur une autre conception qui s'agissait de la culture corporative, qui regroupe l'ensemble de connaissances, de valeurs et de comportements facilitent le fonctionnement d'une entreprise parce qu'ils sont partagés par la plupart de ses membres et de ses adhérents.

La culture d'entreprise selon L.Smircich, présente des déterminants, qui sont parfois les cultures des régions et des pays où l'entreprise est implantée, ainsi que les composantes culturelles propres à un métier bien précis. Dans ce sens, nous parlons de la spécialité et du secteur d'activité de l'organisation.

La définition donnée par De Courcelles (2008) s'inscrit dans une perspective prospectiviste. Elle considère que la culture est « *l'élément vital à travers lequel (se forge) les comportements collectifs conditionnant l'unité du corps social, ses capacités d'anticiper et son rapport à l'avenir.* » (De Courcelles, 2008 : 229).

Il apparaît à travers cette vision proposée par De Courcelles, que la culture joue un rôle dans la construction des unités sociales et détermine les comportements et les conditions du collectif social.

D'après les définitions avancées, de nouvelles pistes conceptuelles ont été abordées par les chercheurs en question. Pour certains, la culture est l'élément vital d'une société dynamique. Elle s'exprime dans la manière de raconter nos histoires, de fêter nos événements et cérémonies, de nous rappeler le passé d'un moment à l'autre.

Pour d'autres, c'est une conception créative qui permet de définir et voir le monde à travers les yeux des autres. La culture peut nous identifier chacun avec son propre statut en tant que public, professionnels, amateurs, bénévoles, donateurs, investisseurs, formateurs ou enseignants.

Pour les uns, elle est une valeur ajoutée d'une façon intrinsèque. Elle apporte de précieux avantages sur le plan social, économique, individuel, collectif, éducationnel, professionnel, politique, idéologique, religieux, patrimonial et bien d'autres. Pour les autres, la culture permet à l'amélioration de l'éducation et de la santé. Elle améliore notre qualité de vie et augmente la sensation de bien-être, tant à des personnes qu'à des communautés.

Après avoir abordé les définitions liées à cette notion, il convient de rejoindre l'idée de M. Byram (1992) sur la complexité de ce concept et son sens polysémique. Cet auteur stipule qu'il est un peu difficile de définir la culture. Dans le même horizon, nous partageons également l'idée de G. Rocher (1968, 104) qui note que le champ significatif de ce concept a évolué à travers le temps et les époques, mais aussi, en fonction de chaque pratique sociale. Ceci dit, tout ce que nous avons abordé au préalable ne peut clarifier le sens de la culture d'une manière précise ou d'une façon ultime.

Par ailleurs, même si certaines conceptions et définitions réservées au concept de la culture ont été remise en cause par quelques auteurs, nous pouvons considérer cette dernière comme un ensemble de savoirs qu'un individu acquiert tout au long de sa vie, que ce soit à l'école ou à l'extérieur. Elle est aussi un ensemble de symboles, de traits, de croyances, de modes de vie, de pensées qui caractérisent l'homme et son groupe.

Elle peut être définie selon son importance en fonction de plusieurs aspects. Sans être exhaustifs nous pouvons retenir les points suivants :

-La culture comme un moyen de se différencier des autres dans la mesure où chaque individu possède ses propres modes de vie, de pensées, un niveau intellectuel, des sentiments, des réflexions et une façon de concevoir le monde.

-Un aspect enrichissant, qui permet à l'individu de nourrir son esprit par de nouvelles valeurs, de nouvelles pratiques, de nouvelles connaissances sur le monde. Autrement dit, c'est un aspect qui permet de s'ouvrir sur les autres cultures et civilisations.

-Un aspect social favorisant le foisonnement entre les individus de la même société et la vie en groupe ; un aspect qui permet aux membres d'une société de vivre en unanimité et de partager ensemble des valeurs sociales et des caractéristiques communes comme le respect, le bénévolat et la solidarité.

- La culture comme un instrument utilisé dans le secteur éducatif et de l'enseignement supérieur, d'où l'importance d'apprendre des connaissances dans le cadre des études.

-La culture est un moyen d'augmenter son intelligence et sa réflexion et savoir réinvestir ce qu'un apprenant acquiert dans son école ou son institution universitaire, non seulement dans la classe mais à l'extérieur même, dans la société et plus tard dans sa vie professionnelle.

Dans la continuité de mettre en lumière les fondements théoriques de cette recherche, nous mettrons l'accent dans les points suivants sur d'autres concepts et notions comme la compétence culturelle et ses composantes, puis nous essayerons d'évoquer le lien entre la notion de la culture avec les différentes composantes qui diffère selon le contexte et l'époque.

2. La compétence culturelle et ses composantes

Pouvoir mobiliser ses acquis culturels et les contextualiser, il est nécessaire d'avoir une bonne maîtrise de la compétence culturelle, un autre concept indispensable dans notre étude que nous développerons dans ce qui suit.

2.1. La compétence culturelle

La compétence culturelle présente un lien étroit avec toutes les connaissances culturelles et tous les faits qui peuvent caractériser un individu ou bien une société comme nous l'avons bien précisé auparavant. M. Abdallah-Prétceille (1996), la définit comme : « *la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique), [...] une analyse en termes de structures et d'états* ». (Abdallah-Prétceille, 1996 :32).

Dans ce propos, l'auteure considère qu'être compétent culturellement est synonyme d'une simple connaissance des faits et des caractéristiques des cultures sans pour autant fournir le moindre effort de la compréhension et de la manipulation réelle de ces faits en situation de communication déterminée.

M. Abdallah-Prétceille explicite davantage sa pensée en ajoutant que la compétence culturelle est : « *entendue comme connaissance de l'Autre, la compétence culturelle, quelle que soit la finesse des savoirs, reste extérieure à l'acte de communication* ». (Abdallah-Prétceille, 1996 :32).

D'où la nécessité d'évoluer une conception plus pratique sur cette compétence, l'auteure souligne que connaître la culture de l'Autre en passant par la communication, nécessite forcément un regard extérieur sur soi, un moment de décentration et de relativisation de sa propre culture.

Une autre définition complète la notion de compétence, c'est celle de L. Porcher (1988) qui affirme que :

«La compétence culturelle est la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation) ». (Porcher, 1988 :92).

Par rapport à M. Abdallah-Prétceille, L. Porcher se penche sur le vrai sens de ce que veut dire être compétent, il insiste sur le fait d'être capable de percevoir les systèmes et comprendre les changements culturels en fonction de la situation dans laquelle les interlocuteurs s'entretiennent. Il se base aussi sur l'aspect évolutif de la compétence culturelle qui n'est plus statique, mais dynamique.

Il stipule que cette conception de la compétence culturelle est ainsi : « *une approche en termes de savoir-faire, c'est-à-dire la capacité pour un individu donné de s'orienter dans la culture de l'Autre à partir d'une démarche compréhensive et non plus seulement descriptive.* » (Porcher, 1988 : 92).

Cela veut dire que la compétence culturelle permet non seulement d'avoir des connaissances sur la culture de l'autre, mais aussi de pouvoir mobiliser ces savoirs et ces acquis culturels dans leurs contextes tout en ayant un esprit compréhensif de ce que l'Autre veut ou possède comme culture.

Malgré cette évolution permanente de la compétence culturelle, le souci et l'inquiétude face aux mutations culturelles sont de plus en plus nombreux et accélérés. L.Porcher (1988) dans ses réflexions sur ce concept opte pour le fait de considérer la culture comme un acte qui se traduit par la compétence d'un individu dans ce domaine et cette thématique. Par ailleurs, M. Abdallah-Prétceille (1996), suggère de réfléchir à d'autres pistes et sortir de la valeur théorique accordée à la définition de la compétence culturelle. De ce fait, elle insiste sur la nécessité d'intégrer d'autres composantes à la compétence culturelle qui peuvent la compléter au fur et à mesure.

2.2. Les composantes de la compétence culturelle

Vu l'apport de la compétence culturelle dans la communication et dans les rapports que peuvent entretenir les individus au sein de leurs groupes ou à l'extérieur de leurs «bulles», plusieurs composantes peuvent être convoquées. Cela recommande une clarification et une précision des autres concepts accompagnant la compétence culturelle.

Comme nous avons montré dans la rubrique qui a été réservée à la définition de la culture, plusieurs nuances entre les conceptions et définitions de ce concept, ont été notées.

C. Puren (2014) a tout de même reconnu que la compétence culturelle ne fait pas l'ultime exception. Elle peut aussi prendre plusieurs formes. Des précisions à ce sujet sont nécessaires, il dit à ce propos :

«Il me semble nécessaire de commencer par définir le champ conceptuel dans son ensemble – et le concept générique correspondant ne peut être que celui de « compétence culturelle », puisque c'est le plus général en langue –, puis de définir ses différentes composantes – et ce que l'on appelle l'« interculturel » et le « pluriculturel » ne peuvent être que deux composantes différentes de cette compétence culturelle. » (Puren, 2014 :23).

En effet, il est à souligner qu'en raison de l'évolution du champ conceptuel, C. Puren s'est retrouvé dans l'obligation de réfléchir à des nouvelles perspectives dans lesquelles la compétence culturelle se décompose. Il arrive à faire ce travail tout en signalant cinq composantes essentielles à savoir :

2.2.1. La composante transculturelle

On la retrouve dans les valeurs universelles à travers l'étude des textes de la littérature ancienne et des textes des grands auteurs classiques. C'est une éducation relative aux valeurs humanistes qui permet de retrouver, dans la diversité des manifestations culturelles que l'homme peut produire ou pratiquer durant ce contact avec l'Autre. À ce propos, C.Puren cite « *ce qu'Emile Durkheim appelait le fonds commun d'humanité qui sous-tend tout l'humanisme classique* ». (Puren, 2014 : 24).

2.2.2. La composante métaculturelle

A l'inverse de la composante transculturelle qui s'articule sur les valeurs universelles, la composante métaculturelle s'intéresse à la spécificité de chaque culture étrangère afin de donner aux apprenants les connaissances nécessaires qui leur permettent de parler de cette culture étrangère. C. Puren avance qu'elle est la composante «*que les apprenants sont amenés à utiliser dans le cadre d'une étude scolaire de documents authentiques* » (Puren, 2014 : 24). Ce qui est remarquable dans cette composante est sa relation étroite avec le domaine de l'éducation scolaire.

2.2.3. La composante interculturelle

Reconnaître la culture de l'Autre et la respecter pour ses particularités, c'est avant tout connaître et reconnaître sa propre culture. La tolérance vis-à-vis des autres cultures passe par la prise de conscience de sa propre culture. Ceci dit, son objectif consiste à doter l'apprenant d'une compétence culturelle qui lui permettra de parler de sa propre culture et en même temps de s'ouvrir sur d'autres cultures. En d'autres termes, la composante interculturelle est «*celle qu'on utilise dans un cadre de communication avec des étrangers*

dans le cadre de rencontres, d'échanges, de voyages ou de séjours». (Puren, 2014 :24). Nous développerons cette composante avec tout ce qui la caractérise dans le deuxième chapitre.

2.2.4. La composante pluriculturelle

C'est celle où les apprenants sont appelés à utiliser des cultures différentes pour réaliser un métissage culturel intense. Elle est *«celle que l'on utilise dans un cadre qui est celui de beaucoup de pays occidentaux, où coexistent en permanence des cultures différentes»* (Puren, 2014 :24).

Il s'agit dans cette composante de mélanger les cultures les unes avec les autres, favoriser également le vivre ensemble en prenant en compte la volonté de chacun de pratiquer la culture qui lui convient.

2.2.5. La composante co-culturelle

C'est la composante que peuvent créer en commun, des individus de cultures différentes, ayant vécu ensemble un certain temps. C'est une façon de s'adapter par rapport à l'endroit et par rapport aux personnes avec lesquelles on vit. Autrement dit, elle est *«celle que sont amenés à se fabriquer et à utiliser en commun des personnes de cultures différentes travaillant ensemble pendant une longue durée »* (Puren, 2014 : 24).

Cette composante peut être présente dans le cas des étudiants ayant fait des études à l'étranger et des séjours scientifiques. Tout comme les professionnels et employés qui travaillent dans des compagnies internationales qui font des déplacements pour accomplir des tâches professionnelles ; comme le cas des Chinois installés en Algérie depuis des années, qui doivent co-agir et mener un projet avec des Algériens.

Nous présenterons dans ce qui suit un tableau récapitulatif des cinq composantes de la compétence culturelle selon le modèle de C. Puren (2014), le tableau comporte également les domaines privilégiés de chaque composante. Les activités de référence sur le plan langagier comme sur le plan culturel, sont les actes de parole qui prennent en considération le type de composante, en fournissant l'acte convenable à chacune d'elle.

Tableau 1 : les différentes composantes culturelles élaborées par C. Puren (2014 : 21-38)

Composantes	Définitions	Domaine privilégié	Activité de référence	
			Langagiers	Culturelles
1. transculturelle	Capacité à retrouver, dans les grands textes classiques, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim), celui qui sous-tend tout l'«humanisme classique » ou encore, actuellement, la « Philosophie des Droits de l'Homme », capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain	valeurs (universelles)	traduire	reconnaître
2. métaculturelle	Capacité à mobiliser les connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos/à partir de documents authentiques représentatifs de la culture étrangère, consultés en classe ou chez soi.	connaissances	parler sur (commenter)	repérer, analyser, interpréter, juger, extrapoler, réagir, comparer, transposer
3. interculturelle	Capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel	représentations	parler avec (communiquer)	rencontrer, découvrir
4. pluriculturelle	Capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle	attitudes et comportements	activités de médiation	co-habiter
5. co-culturelle	Capacité à adopter et/ou créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.	conceptions		co-agir

3. Les fonctions de la culture

La culture a des fonctions diverses et ce, selon différents chercheurs et spécialistes en la matière à l'image de G. Rocher (1968 :116-120) et M. Abdallah-Prétceille (1999 :11). Nous tenterons de présenter ces fonctions dans ce qui suivra.

3.1. Les fonctions de la culture selon le modèle de G. Rocher

Trois principales fonctions de la culture peuvent être relevées selon G.Rocher (1968 : 116-120), la culture peut avoir d'abord une fonction sociale, puis une fonction psychique et enfin une fonction totalement indépendante des deux autres, il s'agit de la fonction symbolique ou appelée la fonction d'adaptation. Pour retenir les avantages et les missions de chacune d'entre elles, ainsi que leur utilité, une explication de ces fonctions est nécessaire

Pour commencer, nous analyserons la fonction sociale de la culture. Comme son nom l'indique, elle est extrêmement liée à la société et ses constituants. Selon le même auteur, cette fonction se traduit par le fait que la culture pourrait regrouper une multitude d'individus en un seul groupe ou des groupes sociaux, des associations, des entreprises, des collectivités, des clubs, des communautés entre autres.

Dans la même logique, G.Rocher avance que par le biais des références culturelles *«les personnes peuvent communiquer entre elles, se reconnaissent des liens, des attaches, des intérêts communs, des divergences et des oppositions, se sentent enfin, chacun individuellement et tous collectivement, membres d'une même entité»*. (Rocher, 1968 : 117).

Une deuxième fonction qui peut concerner la culture, vient pour compléter la fonction sociale. Il s'agit de la fonction psychique. Se comporter et agir d'une certaine manière selon G. Rocher (1968), est l'élément qui permet aux individus de convoquer la fonction psychique.

Dans cette fonction, nous revenons à la définition de la culture donnée par C. Geertz (1995), selon cet auteur cette dernière est un instrument fournissant aux individus les manières de communiquer, de sentir, d'agir et de vivre en unanimité avec la société dans laquelle ils naissent, vivent et grandissent. Elle forge donc et construit la personnalité de l'individu en le rendant la personne consciente de ce qui l'entoure et responsable de ses actes et ses faits.

Dans la même perspective, G. Rocher souligne que la personnalité d'un enfant doit se construire au sein de sa société et de son propre entourage où il commence à *« aimer certains mets, à les manger d'une certaine manière, à relier certains sentiments à certaines couleurs, à se marier selon certains rites, à adopter certains gestes ou certaines mimiques, à percevoir les "étrangers" dans une optique particulière»*. (Rocher, 1968 : 117).

Suite à cette citation, nous pouvons dire que l'auteur nous sensibilise sur la flexibilité autorisée et la relativité de cette conception. En d'autres termes, l'individu n'est en aucun cas obligé de suivre les règles de son entourage à la lettre et ne doit pas les contrarier non plus. Par contre, il est aussi invité dans une certaine mesure à faire des adaptations individuelles. L'auteur en question signale que, «*chaque personne assimile la culture d'une manière idiosyncratique, la reconstruit à sa façon dans une certaine mesure* ». (Rocher, 1968 : 118).

Cette flexibilité encourage l'individu encore plus à créer son monde culturel. Elle favorise également la création et l'innovation en matière de culture chez les interactants sociaux plus ou moins adaptée en fonction des limites raisonnables de la culture commune et partagée par toute la société.

La dernière fonction de la culture, en nous réfrénant toujours aux travaux G. Rocher, est une fonction, qui intègre à un certain degré les deux fonctions précédentes en l'occurrence, la fonction sociale et la fonction psychique. En effet, G. Rocher considère que la fonction symbolique est «*plus générale et plus fondamentale. Elle permet et favorise l'adaptation de l'homme et de la société à leur environnement et à l'ensemble des réalités avec lesquelles ils doivent vivre* ». (Rocher, 1968 :119).

Il semblerait donc que l'adaptation concerne aussi bien l'homme que la société et cela doit se faire en fonction de l'environnement et des réalités vécues. Cette fonction symbolique sert comme guide à l'homme, lui dicte les consignes à suivre pour qu'il puisse s'adapter et se retrouver dans sa société et de retrouver son « soi-même ».

3.2. Les fonctions de la culture selon le modèle de Pretceille

M. Abdallah-Prétceille (1999), propose de son côté un modèle précisant les fonctions de la culture. Selon elle et à l'inverse de G. Rocher (1968), la culture peut avoir deux fonctions principales à savoir : la fonction ontologique et la fonction instrumentale, appelée également pragmatique. La fonction ontologique a pour objet l'être en tant qu'être et s'intéresse aux propriétés générales de celui-ci. Elle permet à l'individu de se signifier à lui-même et signifier soi-même aux autres.

La fonction instrumentale ou pragmatique, quant à elle, s'intéresse de son côté à la problématique de l'adaptation aux différents changements de comportements, cette fonction pragmatique pousse les individus à produire de nouveaux comportements et favorise l'intégration des attitudes et des façons de vivre nouvellement adaptées avec la société.

Le modèle de M. Abdallah-Prétceille nous fournit deux réflexions aussi. L'une concerne les sociétés qualifiées de « traditionnelles » selon l'anthropologie et une seconde

réflexion concerne les sociétés dites « modernes ». Dans la première catégorie, nous retrouvons une dominance considérable de la fonction ontologique au détriment de la théorie des adaptations aux changements qui peuvent survenir culturellement à une société.

Par contre, la deuxième catégorie est marquée par la présence de la fonction instrumentale ou pragmatique qui met en exergue l'adaptation des aménagements culturels nouvellement produits dans les sociétés modernes. De plus, cette fonction pragmatique est en développement permanent et d'une façon considérable et ce pour répondre aux exigences de la société mais aussi à la nécessité du terrain dominé par une augmentation de contacts, la rapidité de changements, ou encore par la complexité croissante.

Pour finir notre réflexion sur ce que sont les fonctions de la culture, nous avons pu remarquer que les deux auteurs qui ont développé ces modèles dans leurs recherches, ont tous les deux, insisté sur l'adaptation aux changements culturels. Il est vrai que les appellations sont différentes mais les significations et les objectifs renvoient à la même idée.

4. Les Typologies des cultures

Une telle étude en didactique de l'interculturel, oblige le chercheur à passer du culturel vers l'interculturel d'une manière très approfondie voire très minutieuse. Il ne s'agit pas de passer d'une manière superficielle sur les définitions des concepts clés mais de les interpréter et de tenter d'en extraire les nuances.

Certains termes revêtent des sens différents, c'est la raison pour laquelle cette rubrique s'interroge sur l'un de ces concepts qui est la typologie culturelle. Notre analyse s'est fondée sur la conception de R. Galisson (1991) et celle de L. Porcher (2004).

4.1. La culture savante ou cultivée

Dans cette première typologie, nous avons deux appellations pour signifier le même type en l'occurrence la *culture savante*, selon la conception de R. Galisson (1991) ou la *culture cultivée* selon L. Porcher (2004 :54). Cette culture comporte des savoirs divers tels que la littérature, les arts de toutes sortes comme la musique, le théâtre et la peinture, ou encore un savoir historique qui touche à l'histoire d'un pays, sa civilisation et l'ensemble des œuvres la concernant, loin de toute conception idéologique. Que ce soit culture savante ou cultivée, toutes les deux peuvent contenir également des savoirs sur d'autres plans au niveau de développement scientifique ou bien au niveau technique.

Les deux auteurs soulignent que cette culture émerge loin de toute idéologie négative et le fait d'établir des jugements de valeur d'une culture par rapport à une autre ou d'une société au détriment d'une autre, n'est pas logique.

4.2. La culture partagée ou pratiques culturelles

Un deuxième type concerne la culture partagée ou populaire pour R. Galisson et les pratiques culturelles pour L. Porcher. D'abord, R. Galisson construit sa réflexion sur la culture partagée et affirme qu'elle est l'ensemble des règles et des lois qui conduisent les comportements et la vie d'un groupe, humain. Cet auteur souligne que cette culture «*s'acquiert partout, au contact des autres, dans les relations familiales, grégaires, sociales, à travers les médias, par exposition, immersion, imprégnation, imitation, par inculcation* ». (Galisson 1991 :117). Comme son l'indique, c'est une culture que l'on partage partout et par tous les moyens.

Pour la deuxième appellation, selon L.Porcher, les pratiques culturelles peuvent être définies comme «*la manière dont les indigènes d'une culture ou d'une langue donnée voient le monde, la façon qu'ils ont de se comporter dans telle situation, ce qu'ils croient, leurs représentations de l'étranger et leur image de l'interculturel*». (Porcher, 2004 : 55).

A travers cette citation, L. Porcher soulève la question des perceptions et des représentations de l'étranger, ainsi que les images qu'on peut se faire sur l'Autre.

Par ailleurs, en terme d'utilisation et notamment en cours de langues étrangères, R.Galisson insiste sur le fait de préférer, en pratiques pédagogiques et de classe, l'utilisation de la culture partagée au détriment de la culture savante car, la culture savante, même si elle est officielle et imposée par les institutions scolaires, peut créer des obstacles entre les apprenants et augmente les tensions culturelles dans la classe. Tandis que la seconde permet aux individus de se rapprocher les uns avec les autres et les encourage de vivre ensemble.

4.3. La sous-catégorisation et la sectorisation culturelle

L. Porcher et R. Galisson, ont dressé deux principales typologies culturelles, qui sont largement répondues dans les sociétés. En revanche, d'autres typologies peuvent exister. Une culture savante ou une culture cultivée se divisent en d'autres petites cultures.

Dans sa réflexion, R. Galisson, confirme l'existence d'une autre typologie totalement différente des deux autres présentées ci-dessus. Il s'agit de ce qu'il appelle une «*sectorisation culturelle* », en d'autres termes, des sous-catégorisations de la culture qui sont nées par le biais des changements culturels et du contact permanent entre les sociétés, ainsi les couches sociales qui marquent les groupes ou encore à travers toutes les activités exercées par les individus.

Pour préciser de ce que sont ces catégories R. Galisson les présente sous formes de dichotomies à savoir : «*culture bourgeoise vs culture populaire ; culture littéraire vs culture*

scientifique ». (Galisson, 1991 : 117). L. Porcher (2004), relève quant à lui cinq sous catégories culturelles.

4.3.1. La culture sexuelle

Comme son nom l'indique, cette première catégorie concerne le sexe des individus faisant partie d'une communauté sociale donnée. Selon laquelle « *les femmes n'ont pas la même culture que les hommes parce que la société ne les traite pas de la même façon* » (Porcher : 2004 :53). Ceci dit, il y a une culture qui concerne le sexe masculin et une autre qui est propre au sexe féminin. Ces traits culturels distinctifs existent dans la même famille car les enfants ne suivent pas tous la même éducation mais en fonction de leurs sexe (fille / garçon). Ceci dit, les parents apprenant des choses uniquement aux garçons et d'autres choses aux filles.

La culture sexuelle peut être remarquable même dans le domaine scolaire et éducatif voire même dans les universités et l'enseignement supérieur. Ainsi que dans le monde professionnel, il y a une distinction entre certains métiers, qui sont masculins et destinés d'être exercés par des hommes (entre autres, le plombier, le menuisier, le maçon, le chauffeur de camion). Par contre, il y a d'autres métiers, qui sont réservés aux femmes (comme la sage-femme, la femme de ménage, le métier de broderie etc.)

A certaines époques, dans des sociétés musulmanes comme l'Algérie, l'Égypte, le Maroc et bien d'autres, les filles restaient à la maison pour effectuer des tâches ménagères (s'occuper de la cuisine, lavage des vêtements, faire le ménage), c'est une tradition héritée pour les préparer au statut de l'épouse et au rôle d'une mère de famille dans l'avenir. Tandis que les hommes travaillaient dehors, dans les champs et les fermes, ils s'occupaient également de la terre et du bétail. De plus, les sociétés de l'époque ont été élevées à un certain degré à la non-mixité entre hommes et femmes, les deux sexes évitent de se regarder au maximum car ce sont des comportements hérités par leurs ancêtres et ils devaient être respectés et appliqués à la lettre.

4.3.2. La culture générationnelle

L. Porcher entend par cette catégorie, celle qui est propre à une génération particulière, les pratiques culturelles des jeunes et les vieux ne sont pas identiques.

Les jeunes optent beaucoup plus, à titre d'exemple, pour les journaux et les chaînes télévisées qui s'intéressent au sport, à la musique, aux voyages. Par contre, les vieux optent pour les émissions et programmes qui s'intéressent à la politique, à la société, ils préfèrent aussi les documentaires historiques. Nous pouvons donc résumer que la culture générationnelle se mesure en fonction de chaque tranche d'âge.

4.3.3. La culture professionnelle

Comme nous avons cité dans la culture sexuelle qu'il existe des métiers réservés aux hommes et d'autres sont exercés par les femmes, il existe d'autres pratiques culturelles qui caractérisent chaque domaine d'activité. Dans cette perspective, L. Porcher précise que « *la culture ouvrière n'est pas la culture juridique, qui n'est pas la culture médicale et qui n'est pas non plus la culture pédagogique* ». (Porcher : 2004 : 53).

C'est-à-dire, la culture de chaque métier est distinctive de l'autre métier, ces pratiques peuvent également entraîner des effets sur la culture dominante de l'individu, un architecte n'a pas forcément le même niveau intellectuel ou les mêmes codes culturels qu'un simple concierge. Une avocate n'a pas les mêmes habitudes culturelles qu'une coiffeuse etc...

4.3.4. La culture régionale

Cette culture est née pour mettre l'accent sur les différentes pratiques culturelles, en l'occurrence les croyances, les manières de se comporter, les traditions et les mœurs et bien d'autres. Il est en effet, très simple de constater que parfois, les symboles et les codes culturels dans le même pays diffèrent d'une région à l'autre. A titre d'exemple, nous donnons le cas de l'Algérie, vu sa vaste superficie, plusieurs cultures régionales sont présentes comme la culture berbère, dont les cultures kabyle, chaouie et celle des Touaregs, il y a aussi d'autres catégories culturelles qui concernent le Sahara (le sud), la région algéroise, la culture de l'Est et de l'Ouest entre autres.¹

4.3.5. La culture religieuse

La religion peut être une source de distinction et de différence en matière de pratiques culturelles. Ceci dit, les rites, les croyances et les actes spirituels sont tributaires de la région à laquelle ils appartiennent. Les juifs ne prient pas de la même manière que les musulmans, les chrétiens ne pratiquent pas de la même façon que les bouddhistes. Les lieux de la prière ne sont pas les mêmes, la mosquée pour l'Islam, l'église pour le christianisme, la synagogue pour le judaïsme. Il existe parfois dans la même religion, une différence en termes de pratiques, c'est le cas de l'Islam ; par exemple les pratiques des chiites ne sont pas identiques aux pratiques des sunnites, dans le christianisme aussi, les orthodoxes ne pratiquent pas non plus leurs rites comme les catholiques.

Pour finir, nous pouvons dire que cette liste ne pourrait être exhaustive et les exemples peuvent être multipliés, pour les besoins de notre recherche, nous nous contentons

¹ Ce sont des sous cultures présentes dans les différentes régions en Algérie, elles sont pratiquées par un certain nombre d'individus qui partagent les mêmes traditions depuis des siècles.

des typologies mentionnées ci-dessus. Enfin, nous rejoignons le point de vue de L.Porcher qui affirme que c'est l'ensemble de ces cultures sectorielles et ces petites cultures qui forment le tout de la culture d'un groupe ou d'une nation.

5. Les dimensions culturelles

Pour comprendre les nuances par rapport à d'autres concepts qui se rapportent à notre travail de recherche, un autre concept mérite d'être étudié et analysé dans ce qui suit. Il s'agit de la dimension culturelle qui n'est pas synonyme du type culturel. Il n'a pas non plus le même sens que la composante culturelle mais une toute autre signification lui a été accordée.

De ce fait, il faut souligner que ce terme a vu le jour dans un cadre purement professionnel et le besoin pour un manager d'avoir un équilibre culturel dans son entreprise. C'est à la base d'une étude effectuée et publiée en 1984 par le psychologue néerlandais G.Hofstede, qui lui avait été commandée par la société multinationale américaine IMB¹ (International Business Machine), que nous avons commencé à parler des dimensions culturelles.

Cette étude avait pour but de chercher les raisons qui n'ont pas permis de gérer admirativement les différents filiales de l'entreprise, à travers le monde de la même façon. Suite à une série de travaux de recherche et d'une enquête minutieuse au sein de cette entreprise avec toutes ces annexes, le chercheur a réussi à parvenir à un résultat satisfaisant et pouvoir diagnostiquer le problème.

Selon G. Hofstede, la culture est une « *programmation mentale* » qui distingue les membres d'une culture par rapport à l'autre, il souligne que les valeurs d'une culture, sont celles qui représentent la partie invisible chez un individu et ce qui se passe dans son cerveau. C'est la raison pour laquelle la gestion de cette compagnie n'était pas identique dans le monde bien qu'il y avait une instauration commune des procédures par l'entreprise mère. Cet auteur a désigné quatre dimensions culturelles puis deux autres ont été ajoutées plus tard.

5.1. La distance hiérarchique ou appelée aussi la distance au pouvoir

Cette dimension concerne la relation d'intégralité et hiérarchique entre les membres de la société. Autrement dit, la façon dont un individu se comporte et s'entend avec son supérieur et les autres. Il s'agit aussi de degré de dominance d'un supérieur ou d'un membre

¹ IMB : International Business Machines Corporation, connue sous le sigle IMB, est une société multinationale américaine présente dans les domaines du matériel informatique, du logiciel et des services informatiques. Elle existe depuis le 16 juin 1911.

de la société sur son entourage. A cet effet, chaque société et chaque culture peuvent être hiérarchisées et organisées en fonction de degré de dominance.

Dans cette perspective, F-J.Pedro précise dans les propos suivants :

« Quand les cultures se caractérisent par un fort degré de distance hiérarchique, chaque membre de la société respecte sa place, le chef est celui à qui revient la décision, on ne peut pas contredire ses aînés. En revanche, si le degré est faible on tend de plus en plus à réduire le pouvoir et à minimiser le rôle du chef et des aînés ». (Pedro, 2018 :62)

Il est à remarquer donc qu'il y a forcément un effet de dominance dans chaque groupement social ou dans chaque entreprise, ce qui implique automatiquement une forte distance hiérarchique entre les dirigeants et leurs collaborateurs ou partenaires. G. Hofstede affirme dans la même dynamique que cet effet peut concerner d'autres relations et d'autres membres en dehors du monde professionnel comme la famille, les voisins et les autres membres de la société.

5.2. L'individualisme/le communautarisme

L'accent est mis dans cette dimension sur les rapports qu'entretiennent les individus dans une société ou dans une entreprise ainsi que toutes les caractéristiques et les actes qui les accompagnent. En effet, « *une culture est dite individualiste si les valeurs sont liées à la personne, là où les individus ne s'occupent que d'eux-mêmes et éventuellement de leur famille proche* ». (G. Hofstede, 1980, cité par Perdo, 2018 :63). G. Hofstede affirme que dans cette dimension individualiste, les personnes apprennent dès leur jeune âge l'utilisation de pronom « je » et de penser d'une manière singulière.

Par conséquent, nous aurons à faire à une dimension collectiviste ou communautariste « *si les valeurs sont liées au groupe d'appartenance, les individus s'occupent les uns des autres et pensent en termes de « nous », vouant un grand respect et accordant beaucoup d'importance à ce groupe* ». (G. Hofstede, 1980, cité par Perdo, 2018 :63). Ceci dit, le membre de la société s'habitue dès son enfance à penser avec le groupe et d'une manière plurielle.

5.3. La dimension masculinité/féminité

Dans cette dimension, nous touchons un peu à la culture sexuelle dont nous avons déjà parlé dans les typologies de la culture (Porcher ,2004 : 57), sur le fait qu'il existe des tâches réservées aux hommes et d'autres destinées aux femmes. Il convient de souligner également que toutes les sociétés ne peuvent pas traiter les deux sexes de la même façon. Ce qui implique parfois une concurrence entre la société à dominante féminine avec la société connu par son caractère patriarcal ou par sa dominance masculine.

5.4. Le contrôle de l'incertitude

D'après G. Hofstede (1980), pour ce qui est de la dimension du contrôle de l'incertitude, il s'agit de la réaction et la façon d'agir que les membres d'une société montrent face à d'autres membres inconnus ou étrangers. Cette dernière varie selon le contexte et la société, dans ce sens F-J .Pedro confirme que « *toutes les sociétés ne gèrent pas les incertitudes de la même façon, il y a d'un côté des cultures qui n'ont pas peur de s'y confronter tandis que d'autres mettent tout en œuvre pour pallier l'incertitude et l'inconnu à travers des lois et autres instruments* ». (Pedro,2018 :62). A la lumière de cette citation, nous pouvons relever que la gestion de cette dimension se fait en se référant d'abord à la culture d'appartenance et ses codes puis à la culture cible et ses propres références.

Dans la même optique, nous citons, à titre d'exemple, ce qui se passe sur la scène politique mondiale et la réaction des occidentaux vis-à-vis des arabes et des musulmans quand il y a des événements et des attentats suicides dans les grands pays comme les événements de 11 septembre 2001 aux Etats-Unis, ou les fameux fusillades de Paris en 2015, où l'opinion public culpabilise tout ce qui relève de l'Islam et de sa culture.

Suite aux recherches réalisées par l'auteur Hofstede (1980) et la classification des quatre dimensions citées ci-dessus, d'autres recherches et enquêtes complémentaires ont été menées par M. Harris Bond et M. Minkoy(1987), deux autres dimensions (cinquième et sixième) sont ajoutées et viennent renforcer le modèle présenté précédemment. Il s'agit de l'orientation à long terme et à court terme et la dimension plaisir / modération.

5.5. L'orientation à long terme/court terme

Une cinquième dimension s'ajoute aux quatre précédentes, il s'agit cette fois-ci de mesurer le degré de vision qu'une société peut avoir dans le futur. En d'autres termes, il est question de vérifier si telle ou telle société prévoit ce qui se passera dans l'avenir et avoir une vision à long terme ou elle se limite à la vision à court terme.

Dans le même ordre d'idées, nous pouvons noter que la société ayant une orientation à long terme, procède à faire des évaluations et des bilans sur ce qui a été réalisé auparavant, et ce en raison de se préparer convenablement pour vivre le futur. Or, la société possédant une orientation à court terme, ne s'intéresse pas à la rénovation ou le renouvellement de ses règles et ses normes de vie.

5.6. La dimension plaisir/modération

Cette dernière dimension a été ajoutée, suite à une réédition de l'ouvrage « *Cultures et Organisations* » de Hofstede, en se référant aux travaux de M. Minkoy (2010) qui a remis

en cause les oppositions qui peuvent exister dans les sociétés. A cet effet, il met en relief la capacité d'une société qui peut satisfaire les besoins et les désirs personnels de ses membres. Cet auteur réitère la réaction des autres sociétés qui exigent à leurs membres de vivre d'une façon stricte, et en suivant la régulation modérée.

Pour résumer et faire le point sur les différentes dimensions culturelles éditées par G. Hofstede(1980), il est à remarquer que chacune d'entre elle s'oppose à l'autre et la contraire, autrement dit, il n'y a pas de points convergents.

Certes cette étude, nous permet de comprendre que ces dimensions ont été conçues sous forme des oppositions d'où l'existence des différentes variations culturelles que l'on peut retrouver dans une entreprise ou dans un groupe social. De plus, il convient de mentionner que ces dimensions se traduisent par la manière de gérer le vivre ensemble ou au sein de la communauté.

Dans le processus de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, le recours à la culture est très évident voire très nécessaire. Pour établir le lien avec la présente recherche, nous nous intéressons à ces dimensions culturelles tout comme les typologies culturelles et les fonctions de la culture bien avant, dans l'objectif de sensibiliser avant tout les enseignants et formateurs de FLE à prendre en considération cette variable.

Cela permet de bien gérer par la suite la diversité culturelle et les nuances que nous retrouvons entre ces dimensions à la fois pour l'enseignant et l'apprenant. Il faudrait en revanche, que les enseignants soient vigilants et très prudents de ne pas tomber dans les pièges et les erreurs qui surviennent à la suite des différences existant entre chacune des dimensions.

Dans la même optique, les enseignants devraient prendre en compte l'analyse et la compréhension de la différence culturelle et exploiter ces traits distinctifs. Il se trouve parfois qu'un enseignant ou un apprenant provenant d'une société dont la dimension dominante est celle de l'individualisme, cherche à imposer ses choix et ses consignes dans la classe ou s'imposer par rapport aux autres, ce qui entraîne par la suite un malentendu ou un conflit culturel.

En somme, il faut que les praticiens de la classe doivent mettre en place des procédures strictes et d'outils de prévision pour garantir le bon déroulement de l'activité et de cours sans tomber dans le choc culturel ou les jugements de valeurs surtout négatifs .

6. Les différentes approches de l'enseignement de la culture

Vu la diversité culturelle et linguistique que connaît le monde entier, la nécessité d'instaurer une dimension culturelle dans l'enseignement du FLE est depuis plusieurs

années, largement recommandée. La classe de langue devait se pencher sur un enseignement culturel qui accompagne le savoir linguistique comme l'avance G. Zarate : « *La classe de langue a été définie comme le lieu où s'enseignait plus une technicité linguistique que la relation à l'autre.* » (Zarate, 1993: 9). Cela nous pousse à aborder dans le point suivant les différentes approches de l'enseignement de la culture. Dans cette perspective et pour accéder au contenu culturel de la langue étrangère, les enseignants du FLE devraient faire recours aux différentes approches. Selon également, les recherches effectuées, la conception de cours devrait suivre quatre approches à savoir : l'approche cognitive, l'approche pragmatique, l'approche affective et l'approche sémiologique. De ce fait, tout contenu culturel devrait tenir compte de ces quatre approches. Nous essayerons de passer en revue les définitions de toutes ces approches.

6.1. L'approche cognitive

Cette approche, fait appel à l'approche sociologique où la culture est traitée comme un phénomène social et l'accent est mis tout particulièrement sur la relation entre les différents groupes sociaux. Dans ce sens, W. Xiaoxia affirme que :

« C'est à travers la comparaison des connaissances culturelles exprimées à la fois en langue maternelle et en langue cible que l'apprenant réalise le processus véritable d'acquisition linguistique et culturelle. Les cours de sciences sociales jouent en ce sens un rôle complémentaire et subsidiaire à la perception culturelle de l'apprenant pendant son apprentissage du FLE. Cette approche cognitive pourrait s'appliquer tout au long de l'enseignement/apprentissage, puisqu'elle n'implique aucune difficulté de compréhension linguistique. » (Xiaoxia, 2011 : 217)

Cela veut dire que l'intégration des sciences sociales dans l'enseignement de la culture permettrait de révéler plusieurs aspects qui touchent à la société tels que : l'économie, la politique, l'histoire, l'art et bien d'autres. Il faut donc souligner que les connaissances sociologiques permettent de faciliter aux apprenants l'accès au sens des connaissances culturelles mises au service de l'interculturel.

A cela, s'ajoute bien évidemment d'autres enseignements complémentaires entre autres, la littérature, l'histoire et la géographie. Ces cours offrent à l'apprenant la possibilité d'appréhender la culture cible de manière diversifiée. Par contre, les apprenants seront motivés d'apprendre des cours tout en abordant des thématiques sociales, des sujets que rencontrent ces derniers dans la vie courante.

6.2. L'approche pragmatique

Cette approche fait appel à l'anthropologie sociale. Elle est centrée sur l'étude de l'homme en tant qu'individu vivant au sein d'un groupe social. Elle s'intéresse au comportement et aux attitudes des individus. Cela favorise davantage l'intérêt des apprenants à apprendre des savoirs culturels sur la société et le pays de la langue cible, « pour

mieux développer leur compétence de communication avec des locuteurs natifs sur des sujets touchant au cadre de la vie quotidienne et sociale ». (Xiaoxia, 2011: 217).

De ce fait, nous pouvons déduire que l'attention sera portée dans cette approche sur les cours de littérature française ou francophone, sur l'univers historique ou encore sur les faits philosophiques et idéologiques.

6.3. L'approche affective ou psychologique

Comme son nom l'indique, cette approche fait appel à l'aspect affectif de l'individu. Il est, en effet, évident de constater que dans un cours de langue, tout apprenant est confronté à la culture de la langue cible. Ceci dit,

«lorsque l'apprenant est confronté aux éléments, aux unités et aux structures du pays dont il apprend la langue, il cherche à donner un sens aux informations qu'il reçoit (y compris les données d'ordre linguistique)en les assimilant d'abord à ce qu'il reconnaît, c'est-à-dire, en puisant dans le fond des connaissances et des expériences qu'il a de la culture de son propre pays ». (Xiaoxia, 2011 : 218-119).

Dans cette approche, la pédagogie de classe favorise les cours comparés, où l'apprenant cherche à donner un sens aux informations qu'il reçoit en cours et essaye de les comparer avec sa culture et sa langue d'origine. L'apport de cette approche peut être très considérable surtout lors des voyages et des séjours que l'apprenant ferait dans le pays de la langue étudiée.

6.4. L'approche sémiologique

Dans cette approche, la culture est abordée comme un langage et un ensemble de signes. En effet, selon R. Barthes affirme que : « *la civilisation n'est plus considérée comme un ensemble d'objets ou d'institutions, mais comme un langage, composé de signes. Ces signes sont les connotations culturelles, les représentations collectives, ou encore les mythes* » (Barthes, 1957 :192).

Il ressort donc que cette dernière approche s'intéresse à l'analyse du langage et des différents signes relatifs à la culture cible. Elle considère que la littérature comme le vecteur privilégié de la culture, dans la mesure où elle présente aux yeux des apprenants de la langue étrangère certains faits culturels et sociaux relatifs au pays de la langue cible, et ce par le biais des textes ou des manuscrits produits par différents auteurs et dans des époques diverses.

Pour récapituler, nous pouvons dire que ces quatre approches utilisées pour aborder le contenu culturel sont étroitement liées pour contribuer ensemble à la formation des compétences linguistiques et culturelles de l'apprenant de langue.

Toutefois, la pédagogie ou la démarche à suivre pour les mettre en œuvre devrait être adaptée à l'habitude et à la capacité d'assimilation des connaissances par l'apprenant. Ainsi, il faudrait prendre en compte le contexte social et culturel dans lequel il est imprégné mais également faire attention à son niveau à la fois cognitif et psychologique.

Conclusion partielle

Nous venons de présenter sans être exhaustif les différentes acceptions données au concept de la culture selon des réflexions largement partagées par chercheurs en la matière, à l'image de E. Tylor(1871), C.Lévi-Strauss(1950), R. Goodnough (1964), R.Williams(1965), C. Geertz (1975), M. Byram (1992), C.Clanet (1993), J. Cortes (1994), J-P. Cuq (2003), J-P. Piriou (2003) et bien d'autres.

Comme nous l'avons bien montré et précisé, après avoir passé en revue ces quelques définitions, nous considérons qu'il est très difficile de cerner la notion de la culture et nous rejoignons l'avis de M. Byram (1992). Ainsi, partager l'idée de G. Rocher (1968 : 104) qui note que la signification de cette notion a varié à travers le temps et les époques et aussi en fonction de chaque pratique sociale. Par ailleurs, il est à saisir qu'un point convergent s'impose au milieu de tout cet amalgame conceptuel, qui stipule que la culture est définie comme un ensemble de systèmes de significations et de traits qualificatifs propres à un groupe social ou à une communauté linguistique.

Nous avons eu à faire recours à la définition de la compétence culturelle, qui se veut la capacité d'un individu à mobiliser ses savoirs culturels dans des situations de communication prédéfinies. Elle est considérée aussi comme une aptitude d'avoir l'esprit-moteur de l'accomplissement des tâches voulues accomplir et des projets voulus réaliser en se basant sur des référents culturels. Dans ce fondement théorique, nous avons aussi touché aux composantes de cette compétence telles qu'elles sont décrites par C. Puren (2014), qui arrive à distinguer après un long travail de recherche cinq composantes essentielles en l'occurrence la composante transculturelle, métaculturelle, interculturelle, pluriculturelle et la composante co-culturelle.

Il était donc d'autant plus logique d'aborder d'autres concepts ayant un lien étroit avec la culture tel est le cas des fonctions de la culture selon deux modèles très récurrents. Le premier est conçu par G. Rocher (1968) qui distingue trois grandes fonctions de la culture, d'abord sa fonction selon un volet social, puis le volet psychique et dernièrement sur un volet totalement indépendant des deux premiers, c'est le volet d'adaptation. De son côté, M. Abdallah-Preteille (1999) définit un modèle précisant deux fonctions de la culture, il s'agit de la fonction ontologique et la fonction instrumentale ou appelée également pragmatique.

Pour aller plus loin dans cette réflexion théorique, nous nous sommes focalisés sur la typologie culturelle également en nous référant aux travaux de R.Galisson (1991) qui souligne deux typologies de base , la culture savante et la culture partagée, selon la conception de L. Porcher (2004), qui note la même typologie en changeant seulement d'appellations, il les nomme respectivement la culture cultivée et les pratiques culturelles.

Sans ignorer d'autres sous-catégorisations culturelles que nous avons présentées à l'image de la culture sexuelle, la culture générationnelle, la culture professionnelle, la culture régionale et la culture religieuse.

Une autre orientation conceptuelle a été développée précédemment, il s'agissait de présenter les dimensions de la culture et leurs impacts sur la communication entre les individus, d'où la nécessité de trouver un équilibre culturel au sein de l'entreprise comme l'a confirmé G.Hofstede (1984) à travers ses travaux sur le domaine de management dans la compagnie la multinationale américaine, International Business Machine (IBM), puis généraliser l'usage de ces dimensions culturelles dans les autres domaines y compris l'enseignement des langues étrangères .

Nous avons terminé ce chapitre par les diverses approches et méthodologies utilisées dans l'enseignement de la culture à savoir : l'approche cognitive, pragmatique, affective ou psychologique et enfin l'approche sémiologique.



Chapitre 02 :
Autour de l'interculturel

Introduction

Depuis très longtemps, des déplacements, des voyages, des rencontres entre individus issus d'horizons culturels divers, ont caractérisé la vie humaine. Il est donc logique de se retrouver avec plusieurs porteurs de cultures, en situation de contact permanent, où chacun se réfère à sa propre culture pour interagir avec l'Autre. Ces échanges sont propices à l'émergence des différences culturelles et des interactions interculturelles. Ils sont propices également à l'entremêlement et l'enchevêtrement des cultures pour donner naissance à une culture métissée inextricablement mêlée, qui deviendrait une entité hétérogène. Le contact des langues également donne naissance à des créoles, des langues nouvelles, des néologismes hybrides notamment, ce qui complique davantage les rapports des uns avec les autres.

Dans ce deuxième chapitre, il s'agit de problématiser le phénomène interculturel et ses multiples figures dans la mesure où le défi pour faire face à cette complexité est exigé. Le foisonnement culturel augmente de jour en jour et d'une manière constante, en particulier, dans les situations d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Comme les structures éducatives, universitaires ou d'enseignement ont la vocation d'éduquer et de préparer des futurs citoyens et d'initier les apprenants à l'interculturel.

Autrement dit, par le biais de la didactique de l'interculturel et en exploitant des outils pédagogiques, nous pouvons inculquer, un certain nombre de valeurs, parmi lesquelles le respect de la différence, l'ouverture sur le monde, le vivre avec l'autre et l'acceptation de l'autre dans sa différence. Il s'agit donc d'installer une compétence interculturelle aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants, une notion que nous aborderons dans le cadre de cette étude avec ses composantes, en mettant en exergue sa place et son apport en classe de FLE.

Notre intérêt sera porté aussi sur la communication et l'éducation interculturelle, des disciplines récemment introduites dans le domaine de la didactique et développées par M. Abdallah-Preteille (1996) et L. Porcher (1996). Comme la culture est en perpétuel changement et en développement croissant, le recours à la communication et l'éducation interculturelles est recommandé, et ce pour pouvoir intégrer des outils permettant la bonne gestion des interactions et des échanges interculturels.

Nous finirons ce chapitre par un regard sur l'Autre, sa place dans les pratiques culturelles et les représentations que font les individus d'une culture donnée sur lui. En dernier lieu, nous nous interrogerons sur le concept de l'altérité, ses figures et son rapport avec l'Autre.

1. L'interculturel, la compétence interculturelle et ses composantes

La langue est souvent considérée comme le moyen privilégié de la communication, c'est un système utilisé par les individus qui vivent au sein du même groupe social ou dans différentes communautés linguistiques. En effet, c'est par la langue que nous reconnaissons l'identité et la culture des individus. Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, la culture se transmet par le biais de la langue, mais aussi par d'autres moyens.

1.1. L'interculturel : origine et définitions

Lorsque plusieurs cultures entrent en interaction, il en résulte des changements et des transformations liés aux contacts répétés ou prolongés. La notion de l'interculturel se manifeste comme le résultat de ce phénomène et de ces rencontres.

Selon les travaux de C. Clanet (1993), M. Abdallah-Preteille (1996), G. Zarate (1997), M. De Carlo (1998) M. Byram (2002), L. Collès (2007) entre autres, il apparaît que le terme « interculturel », est une création française ayant été ensuite adoptée au sein du Conseil de l'Europe. Ces auteurs situent la naissance de la notion d'interculturel aux années 1970, en France, suite aux politiques de scolarisation des enfants issus de l'immigration surtout, ceux qui sont venus de la rive sud de la Méditerranée.

Le terme interculturel introduit les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre les cultures, ce qui fait de lui un sujet interdisciplinaire et d'actualité. Selon M. Byram (1992), plusieurs domaines sociaux à l'image de la politique, la sociologie, l'éducation, la psychologie, le commerce, l'économie, les relations internationales, la diplomatie, le tourisme, ont besoin de l'intervention d'une conception interculturelle.

Comme le concept de culture, le concept d'interculturel a plusieurs définitions, nous présenterons dans ce qui suit une série de conceptions qui lui sont attribuées selon plusieurs chercheurs.

M. Abdallah-Preteille affirme que l'interculturel donne une nouvelle vision au concept de la culture et sa signification, elle considère dans ce sens qu' :

« À la vision d'une culture comme ordre, système, succède celle d'une culture comme action, comme communication. L'individu n'est plus seulement le produit de sa culture mais il la construit, il l'élabore en fonction des stratégies diversifiées, selon les besoins et les circonstances, et ce dans un cadre marqué par la pluralité, ce qui multiplie les sources et les références. » (Abdallah-Preteille, 1999 : 52).

Selon elle, parler de la pluralité et de la multiplicité culturelle nous amène forcément à introduire l'interculturel. Elle s'étale dans sa réflexion à ce propos en avançant que *« l'orientation interculturelle est une autre manière d'analyser la diversité culturelle, non*

pas à partir des cultures prises comme des états, des entités indépendantes et homogènes mais à partir des processus, des interactions [...] ». (Abdallah-Preteceille, 1999 : 52). Elle considère ici, que l'interculturel est un dérivé de la culture et propose une autre manière de le percevoir et de l'analyser, sur la base des interactions et des contacts entre des individus issus de cultures différentes.

Dans le même sens, nous nous référons à C. Clanet qui souligne que l'interculturalité serait « *l'ensemble des processus— psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels— générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation* ». (Clanet, 1993: 21). Ceci dit, dans toute communauté sociale, l'individu se voit obligé d'entrer en contact, d'échanger, d'établir des connexions entre les systèmes culturels existants.

Une autre définition de l'interculturel s'impose. C'est celle donnée par G. Verbunt, qui définit l'interculturel comme :

« Un horizon, une approche, une gymnastique, une perspective. C'est la volonté de créer un ordre dynamique dans ce qui peut être une source de conflits et de tensions. C'est une perspective humaniste pour les relations entre les peuples, une barrière à toute hégémonie culturelle, un plaidoyer pour le respect de la diversité culturelle ou sociodiversité analogue au respect de la biodiversité...toutes ces aspirations créent non pas un modèle de société mais une orientation à donner au vivre ensemble. » (Verbunt, 2011 :9).

Selon cet auteur, l'interculturel est considéré comme un horizon et une approche créant une certaine dynamique pour faire face aux éventuelles tensions culturelles ou différents conflits culturels. Ici, l'interculturel n'exclut aucune culture et il a été introduit pour mettre fin à la dominance souveraine de la culture unique et le recours à une seule référence culturelle. Il est considéré comme un espoir et un projet réel qui favorise la vie collective.

En analysant les trois définitions sous un angle convergent, nous constatons que l'interculturel est une autre vision d'aborder la notion de culture et de la vivre au sein d'un groupe social. Les trois auteurs mentionnés ci-dessus partagent la même idée lorsqu'ils considèrent que le mot « *interculturel* », est une nouvelle réalité culturelle basée sur les échanges et interactions que les différents peuples vivent. Des échanges et des interactions qui, sont issus de plusieurs origines car ils ont toujours interagi dans divers contextes comme le commerce, les guerres, le tourisme, la colonisation, les échanges, les séjours scientifiques des enseignants et des étudiants dans le cadre de leurs études et recherches universitaires.

Il semblerait donc que les significations de ce concept d'interculturel sous-entendent le caractère mouvant et instable de la culture, qui est aussi, le processus et le fruit d'une

production individuelle ou collective. M. Abdallah-Pretceille, partage la même opinion en affirmant que : « *tout fait culturel, est, par définition, enraciné dans "ici et maintenant" et il ne peut plus être question de présenter une culture comme un objet statique, figé, situé hors de temps et de l'espace* ». (Abdallah-Pretceille, 1986 : 180).

Ce sont des idées pertinentes et prépondérantes car l'interculturel n'est pas un objet stable, mais plutôt un objet culturel en mouvement, qui se développe constamment et en fonction du cadre spatio-temporel dans lequel les individus échangent et se mettent en contact.

1.2. L'interculturel et le préfixe « inter »

L'interculturel est avant tout, un concept qui se base sur le préfixe « inter ». Les résultats de recherche de plusieurs auteurs considèrent que le sens actuel n'aurait jamais été attribué sans introduire ce préfixe. Nous tenterons, dans ce sens, de présenter quelques définitions à ce propos.

Tout d'abord, J. Demorgon et J-M. Lipiansky, focalisent leur attention sur le préfixe « *inter* » qui, selon eux, donne une définition pertinente de l'interculturel, à ce propos, ils stipulent que : « *le centre de référence d'une formation à l'interculturel, c'est toujours l'inter, c'est-à-dire ce qui se produit entre, avec et sur chacun des partenaires de la perception, de l'action, de la relation de coopération ou de conflit* ». (Demorgon et Lipiansky, 1999 : 9).

Selon ces deux auteurs, quand deux cultures et deux groupes sociaux entrent en contact, l'interculturel se manifeste et se produit par le biais de la perception mutuelle et réciproque des deux partenaires.

M. Abdallah-Pretceille, en tant que chercheuse impliquée dans ce champ d'étude, partage le même avis que les précédents chercheurs en ce qui concerne le préfixe « inter », elle avance que :

«Le préfixe « inter » dans le mot interculturel renvoie à la manière dont on voit l'autre, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre. Cette perception ne dépend pas des caractéristiques d'autrui ou des miennes, mais des relations entretenues entre moi et autrui. Paradoxalement ce sont les relations entretenues qui justifient les caractéristiques culturelles attribuées ou auto-attribuées, et non pas les caractéristiques qui justifient les relations.» (Abdallah-Pretceille, 1999 : 58).

Dans sa définition, l'auteure met en exergue le préfixe « *inter* » par la façon de se percevoir, par rapport à soi et deuxièmement par rapport à autrui, une perception selon laquelle l'image de soi ou celle de l'autre peuvent être identifiées. Pour donner plus d'éclaircissements, M. Abdallah-Pretceille affirme que les caractéristiques culturelles que

nous pouvons trouver chez telle ou telle société, sont attribuées par le biais des relations que les individus entretiennent entre eux d'une façon permanente.

Une autre conception que C. Clanet a attribué à l'interculturel en passant tout d'abord par mettre l'accent sur le préfixe « *inter* » :

« Le terme interculturel induit les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures. Idées, dont se trouve inducteur le préfixe "inter ". Inter/entre – qui tantôt traduit les liaisons, la réciprocité (inter-pénétration, inter-action, inter-disciplinarité) tantôt la séparation, la disjonction (inter-diction, inter-rogation, inter-position) ; cette ambivalence jonction/ disjonction le préfixe " inter" l'induit pour l'interculturel. » (Clanet, 1993 :21).

Il continue en confirmant aussi que le préfixe « *inter* », est l'indicateur de cette diversité culturelle dans une société donnée. Il rejoint l'idée partagée par les autres chercheurs cités auparavant, qui se mettent d'accord sur la signification pertinente que peut donner ce préfixe, une fois, ajouté à la culture. C'est un préfixe qui qualifie les interactions et les échanges entre individus provenant de plusieurs cultures.

Dans leur définition, J. Demorgon et J-M. Lipiansky, se sont focalisés sur l'idée d'avoir des partenaires qui entrent en contact les uns avec les autres et qui réagissent en collaboration permanente. En d'autres termes, les acteurs sont en échange d'une façon constante.

Dans la même perspective, M. Abdallah-Preteille, reprend l'idée mais sous un angle un peu différent des autres. Elle évoque le rapport avec l'autre et à autrui mais aussi comment se percevoir entre différents acteurs sociaux. Quant à C. Clanet, il avance dans ses propos les mêmes visions basées sur les rapports qui peuvent exister entre différents codes culturels et pratiques sociales.

Ce qui est à retenir dans ces trois définitions, c'est l'existence d'un élément commun entre elles, il s'agit des circonstances dans lesquelles l'interculturel peut intervenir et apparaître. Il convient de rappeler donc que ce dernier, a pour objectif d'analyser les interactions et les échanges qui se produisent entre plusieurs sujets issus des cultures non identiques. Ce qui donne plus de poids à ce concept, ce sont les échanges et les contacts culturels et la présence de diverses références culturelles dans le même univers.

L'interculturel peut être également défini selon le degré de son importance et l'obligation de le prendre en charge en classe de langue, et à partir du moment où les classes ne sont plus homogènes mais hétérogènes. Aussi, il faudrait s'interroger sur la possibilité d'introduire la dimension interculturelle dans les différents enseignements, réfléchir aux méthodes, aux approches qui favoriseraient la prise en compte des faits culturels dans la

démarche pédagogique, mais également, mettre l'accent sur les critères de sélection et de présentation des contenus interculturels.

C'est dans cette perspective que plusieurs chercheurs ont compris l'intérêt de bien cerner le sens de l'interculturel, quand ils se sont retrouvés face au métissage culturel et linguistique voire même identitaire. Le besoin d'aborder l'interculturel dévient une nécessité et surtout en classe des langues étrangères où il joue un rôle primordial dans la communication entre les apprenants et les enseignants.

De plus, la transposition des connaissances linguistiques et culturelles de la langue maternelle des apprenants a une influence sur l'acquisition de la langue étrangère surtout dans un contexte universitaire. D'où cette importance, nous allons mettre en évidence une autre série de définitions pour mieux comprendre la nécessité d'étudier ce concept d'interculturel.

M. Abdallah-Pretceille, considère que l'aspect interculturel est nécessaire dans le domaine de l'éducation pour pouvoir faire des activités en classe de langue car « *l'école, comme toutes les autres institutions sociales aujourd'hui, est plurielle, composée fondamentalement de cultures diversifiées qui fondent la diversité des publics éducatifs qui coexistent dans une même classe* » (Abdallah-Pretceille, 1999 :20).

Dans ce sens, l'école n'est que le reflet de ce que sont les sociétés actuelles et modernes avec tous les changements sociaux, historiques et technologiques qui les caractérisent de plus en plus. Il s'avère donc clairement, que personne ne peut contester l'intégration d'une approche interculturelle suite à l'intrusion de la diversité culturelle comme l'a déjà admis dans ses conceptions définitoires M. Abdallah-Pretceille.

L'auteure affirme que cette approche est la plus adéquate pour traiter ces questions et ces affaires parce que « *l'enjeu interculturel est de faire en sorte que cette pluralité culturelle ne soit pas celle d'une juxtaposition sans porosité ni interpénétration, fixiste et construite sur des séparations et des enfermements* ». (Abdallah-Pretceille, 1999 : 20).

Il faudrait donc éviter à tout prix de considérer la composante culturelle avec toute sa diversité et sa richesse, comme étant un élément constituant un obstacle où chaque culture s'enferme sur elle-même et garde ses distances dans son monde propre à elle. Il faudrait par conséquent, favoriser la communication interculturelle et encourager progressivement l'intercompréhension dans les univers de forte interaction et d'un contact régulier.

Dans un deuxième temps, nous proposons la définition de C.Clanet qui considère que « *l'interculturel est une réalité aussi complexe des processus engendrés par les interactions entre cultures et les pénétrations culturelles* ». (Clanet ,1993 : 13). Il s'agit, d'une certaine

manière, de « *signifier une conception des relations entre cultures sans précédent dans l'histoire des civilisations* ». (Clanet ,1993 : 13).

Dans le même ordre d'idées, C.Clanet (1993 : 20) précise trois conditions pour que l'interculturel trouve toute la signification qu'il faut :

Premièrement, « *la reconnaissance au sein d'un même pays, d'entités culturelles distinctes et différentes de la culture du groupe détenteur du pouvoir, et ce pour ne pas imposer une variable culturelle au détriment d'une autre* » (Clanet ,1993:20 cité par Pedro,2018 :127).

Deuxièmement, « *l'affirmation de leur droit à l'existence, c'est-à-dire l'acceptation des contradictions qui conditionnent leur survie et ainsi, permettre à chacun d'exercer les pratiques culturelles qui lui sont propres comme les croyances et les religions* ». (Clanet ,1993:20 cité par Pedro, 2018 :127).

Enfin, « *l'affirmation de leurs possibilités d'évolution par des modes de vie qui, paradoxalement, élargissent les relations des communautés de différentes cultures et sauvegardent l'identité propre à chacune d'elles*».(Clanet ,1993:20 cité par Pedro,2018 :127).

Nombreuses sont les recherches réalisées pour enrichir le champ conceptuel de l'interculturel, nous avons essayé jusqu'ici de présenter des définitions et des avis largement partagés, et qui font à un certain degré, un consensus entre des auteurs et chercheurs dont les travaux s'inscrivent dans la problématique interculturelle.

Pour récapituler, nous pouvons affirmer que l'interculturel est un champ disciplinaire, qui prend en compte la dimension culturelle des situations et des problèmes qui se produisent dans le cadre d'un échange. Il intervient pour apporter des éléments de réponse à ces changements culturels auxquels aucun domaine d'activité ou aucune société n'échappe à ce jour.

Il est communément admis que l'appartenance culturelle des individus joue un rôle primordial dans les interactions et les contacts qu'entretiennent ces derniers dans la vie quotidienne, le milieu professionnel ou dans d'autres contextes.

Donc, pour faire face à ce défi, les sociétés et tous les autres domaines d'activités se voient dans l'obligation de mettre en place cette approche, qui est censée être la meilleure stratégie pour gérer la diversité afin d'éviter des éventuels malentendus ou des conflits possibles entre individus appartenant à des cultures différentes.

En guise de conclusion, il nous semble que l'interculturel peut être défini comme un processus à travers lequel, se fait la gestion des changements culturels et les contacts entre

individus venant de plusieurs cultures. Une démarche par laquelle, nous pouvons percevoir l'Autre et aller vers lui, favoriser davantage la tolérance et l'entente entre différentes cultures, considérées parfois comme la source de malentendus et de conflits de tout genre.

2. Compétence interculturelle et ses composantes

L'interculturel apparaît dans un contexte où la gestion de la diversité culturelle avait besoin d'une politique adéquate pour pouvoir maîtriser la situation. Par conséquent, il ne suffit pas de connaître quelques notions sur l'interculturel pour se positionner face à ces changements culturels mais il faudrait être compétent « interculturellement » pour le faire. Dans ce qui suit, nous présenterons la définition de la compétence interculturelle et ses différentes composantes.

2.1. Compétence interculturelle

La gestion de la diversité culturelle n'est guère une tâche aisée, pour pouvoir la réaliser, elle nécessite, une bonne connaissance des faits culturels M. Saint-Onge, définit la compétence comme : « *un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (performance).* » (Saint-Onge, cité par Guillet, 1991 : 201).

Cela veut dire que la compétence est un processus combinatoire entre des connaissances sur des concepts et des procédures que l'individu peut exploiter pour la résolution d'une situation –problème. Autrement dit, des connaissances et des procédés qui se servent comme référent pour savoir gérer la situation problème à laquelle sera confronté l'individu.

Selon E. Morin, cette compétence est : « *l'aptitude générale d'un élève qui démontre l'atteinte des objectifs d'un programme et qui le rend apte à s'intégrer au marché du travail ou à entreprendre des études universitaires.* ». (Morin, 1995: 130). Cette définition est plus pédagogique semble-il, car elle stipule qu'un élève compétent est celui qui peut atteindre ses objectifs d'apprentissage. Elle est pensée en termes d'objectifs intégrés dans le cadre d'un processus d'apprentissage.

D. Coste de son côté, propose une définition plus ou moins didactique de la compétence en la considérant comme :

«un ensemble complexe de savoirs, 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 et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé. » (Coste, 1998 : 8).

Selon cet auteur, la compétence est un savoir à triple facette, être compétent pour lui est d'avoir un certain nombre de connaissances, mais également avoir des procédés et des processus qui permettent à l'individu de se comporter et de réagir d'une manière correcte et juste.

Quant à la compétence interculturelle, elle est ce qui permet à des individus ayant des différences socioculturelles d'établir une communication en évitant les stéréotypes et en gérant les différents conflits. M. Abdallah-Preteille et L. Porcher définissent la compétence interculturelle comme étant : «*la capacité du locuteur-auditeur à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter positivement les données pluriculturelles ou multiculturelles dans une situation de communication donnée.*». (Abdallah-Preteille et Porcher, 1996 :32).

Selon ces deux auteurs, elle est directement liée aux situations de la vie quotidienne et permet à l'individu, sur le plan éthique, de s'ouvrir sur de nouveaux systèmes culturels en acceptant les traits distinctifs et en s'éduquant à l'esprit de la tolérance ou encore à la compréhension de l'Autre.

M. Abdallah-Preteille, va plus loin dans sa définition en affirmant que : «*la compétence interculturelle s'appuie sur une mise en perspective d'une relation intersubjective, elle renvoie à une culture en acte et non à une définition culturelle. Si l'Autre est au cœur de la communication, la notion prioritaire n'est pas celle de culture mais celle d'altérité.*» (Abdallah-Preteille, 1998 : 51).

Ceci dit, la connaissance des faits culturels passe par la connaissance de l'autre. M. Abdallah-Preteille place de ce fait, l'homme au cœur de la maîtrise de la compétence interculturelle en remplaçant la connaissance de l'homme devant la connaissance des faits culturels.

En somme, la nécessité de doter un apprenant d'une compétence interculturelle demande son intégration dans une situation dans laquelle plusieurs faits culturels sont présents. Autrement dit, favoriser le climat qui lui permet de s'impliquer dans des mécanismes d'interprétation et de compréhension de divers contextes culturels.

2.2. Les composantes de la compétence interculturelle

Nombreuses sont les études qui ont été menées dans le domaine de la didactique des langues-cultures et tout particulièrement dans la problématique interculturelle. M. Byram (2002) montre que la compétence interculturelle se compose de cinq composantes essentielles que nous aborderons dans ce qui suit.

2.2.1. Les connaissances

C'est la connaissance et la prise de conscience de son origine et/ou appartenance culturelle, ainsi que le fait d'avoir un certain nombre de connaissances sur la culture de la langue cible (étudiée). Il s'agit également de connaître quelques aspects linguistiques et culturels sur la langue cible et enfin avoir une idée sur les pratiques, les pensées et les visions du monde. De plus, c'est être au courant et connaître le référent culturel de l'Autre afin d'éviter toute résistance possible ou un choc culturel imprévu.

2.2.2. Les aptitudes et compétences de l'interprétation

Il s'agit d'être capable de communiquer et d'entrer en contact avec différents porteurs de cultures, et pouvoir utiliser et apprendre des informations sur plusieurs systèmes culturels. En d'autres termes, c'est la capacité d'interpréter et de comprendre des référents culturels, ainsi que pouvoir distinguer entre les éléments de sa propre culture et ceux de la culture cible. A cela, s'ajoute la capacité d'interpréter le comportement de l'Autre et de réagir le plus positivement possible.

2.2.3. Les attitudes

Quant aux attitudes, il s'agit de montrer un respect mutuel envers l'autre et la culture cible. C'est le fait d'avoir la capacité de s'ouvrir à d'autres systèmes et appartenances culturels. Il faudrait avoir l'esprit de tolérance en évitant de prendre des jugements de valeurs et des préjugés négatifs sur l'autre. Ceci dit, il faudrait contrôler les représentations et les stéréotypes sur la culture d'autrui (acceptation de l'Autre dans sa différence).

2.2.4. Les compétences de découverte et d'interaction

Il s'agit de la capacité d'interagir avec des personnes ayant différentes attitudes et divers comportements. Autrement dit, c'est d'avoir une capacité relative à l'intercompréhension et l'interaction mutuelle dans une situation de communication interculturelle.

2.2.5. La critique culturelle et l'éducation politique

Pour ce qui est de la critique culturelle, c'est le fait de pouvoir évaluer la culture de l'Autre d'une façon objective et avoir l'esprit neutre par rapport à sa propre culture. En d'autres termes, c'est la capacité de donner des critiques, le plus objectivement possible que ce soit sur la culture cible ou sur la culture d'origine.

3. L'interculturel en classe de français langue étrangère

La classe de langue est considérée comme un espace d'interaction, d'échange, de pratique avec des activités tournées vers l'amélioration des différentes compétences de l'apprenant. C'est également un endroit favorisant l'apprentissage d'une langue tout en

effectuant différentes activités et tâches tant à l'écrit qu'à l'oral, d'une manière individuelle ou collective. Apprendre une langue étrangère est synonyme d'apprendre une culture, il y a donc une nécessité de rappeler que les activités d'une langue permettent à l'apprenant d'acquérir des références culturelles et des codes sociaux qui concernent la langue cible.

De ce fait, la diversité culturelle demeure une réalité à laquelle on ne peut échapper ou écarter dans les pratiques de classe. L'école devrait être à l'image de la société pour pouvoir inculquer chez le jeune apprenant l'esprit de vivre ensemble.

L'enseignement d'une langue étrangère, a pour objectif de préparer l'apprenant à la rencontre de l'autre qui dispose d'une culture qui est face à la culture nouvelle. Dans ce sens, la dimension interculturelle intervient pour garantir la cohabitation entre des individus de différentes cultures qui se trouvent dans le même endroit, qui est la classe.

Selon Ph. Blanchet (2004 :6), le besoin d'instaurer une certaine dimension culturelle dans l'enseignement des langues étrangères notamment le FLE, a poussé les didacticiens et les pédagogues à proposer l'approche interculturelle dans les pratiques enseignantes. Elle s'articule sur et autour de la conception de l'interaction et de la communication dans l'enseignement-apprentissage, qui a pour objet de sensibiliser les futurs enseignants de langues en général et ceux du FLE en particulier à la problématique des changements et des contacts de langues, de cultures et d'identités.

Une approche interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères demeure un principe primordial car « *les langues sont un trésor et véhiculent autre chose que les mots. Leur fonction ne se limite pas au contact et à la communication. Elles constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité, elles sont structurantes d'autre part de nos perspectives* » (Serres, 1996 : 212).

En nous référant aux travaux de M. Abdellah-Preteuille et L. Porcher (1996) entre autres, sur l'éducation interculturelle, nous dirons que l'approche interculturelle est définie comme une forme d'ouverture impliquant un renoncement à l'ethnocentrisme. Elle est la méthodologie et l'ensemble d'actions qui participent à la prise en charge de l'interculturel de chaque pays, chaque communauté linguistique, voire même chaque groupe humain à travers plusieurs principes et mécanismes. Elle serait aussi, une démarche qui suppose que chaque groupe ne possède pas une seule culture qui lui est propre, mais parfois, plusieurs dont certaines coexistent et interagissent d'une façon arbitraire.

Dans le contexte algérien, la culture arabo-musulmane coexiste avec la culture berbère dont la culture kabyle ainsi que la culture française. Cela inciterait les concepteurs

de programmes ou les acteurs de la classe à chercher des outils et des démarches qui leur permettraient de modérer ces changements culturels dans les cours de FLE.

Aborder l'interculturel en classe de français langue étrangère ou d'autres langues dynamise le processus d'enseignement-apprentissage en général et aux pratiques enseignantes et pédagogiques en particulier, aussi bien pour l'enseignant que pour l'enseigné. Ce qui laisse supposer que la langue en question peut servir de médiateur entre la culture maternelle de l'apprenant et celle de la langue cible. Ainsi, il faut souligner que d'autres variables culturelles, peuvent être fortement présentes et accompagner l'enseignement-apprentissage d'une langue. En effet, par le biais de la dimension interculturelle, la jonction entre l'aspect linguistique et l'aspect culturel est assurée et la combinaison entre ces deux éléments devient automatique. Les apprenants d'une langue étrangère selon le CECR¹ doivent acquérir :

«Une aptitude d'utiliser les dites langues pour satisfaire leurs besoins de communication et, plus particulièrement, de faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre pays, et d'aider les étrangers séjournant dans leur propre pays, d'échanger des informations et des idées avec des jeunes et des adultes parlant une autre langue et de leur communiquer pensées et sentiments, de mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autres peuples et leur patrimoine culturel. » (CECR, 2001: 10).

Ceci dit, l'objectif visé par l'introduction d'une composante interculturelle n'est pas uniquement d'apprendre des aspects culturels mais aussi de savoir les utiliser dans des situations de communication appropriées surtout lors d'un voyage à l'étranger ou d'un séjour dans le pays dont on apprend ou on enseigne la langue.

La langue revêt une dimension culturelle qui est en lien étroit avec la dimension linguistique. Elle est un moyen fournissant des aptitudes à l'apprenant en termes de communication culturelle, adaptée et modérée aux changements de la vie quotidienne. Dans ses théories sur l'interculturel en classe, R. Galisson affirme que :

« Ce n'est pas une question de parler des langues, ce n'est pas le problème. On peut ne pas parler d'autres langues que la sienne. C'est plutôt la manière même de parler sa propre langue, de la parler de manière fermée ou ouverte ; de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache. » (Galisson, 1993 : 19).

Dans cette optique, la langue fournit à l'apprenant, à la fois un bagage linguistique et culturel. Il est toutefois invité à savoir le réinvestir en dehors de la classe. Autrement dit, à

¹ Le Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL) est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, qui définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence.

faire appel aux compétences transversales, ou ce que l'on appelle la socialisation du savoir acquis en classe, dans sa vie quotidienne ou dans le milieu social dans lequel on vit.

L'interculturel est, le plus souvent, considéré comme une thématique épineuse, mais primordiale à l'ère actuelle, vu la diversité des individus, des groupes, des compétences et des points de vue. C'est la raison pour laquelle, la coopération et la collaboration professionnelle, permettent de réfléchir à des solutions plus variées et des alternatives éventuelles, plus précisément la collaboration éducative et la coopération académique entre les enseignants et acteurs de la classe.

Comme nous l'avons déjà montré précédemment et selon le CECR, adopter une démarche interculturelle en classe de langue, a pour objectif dans un premier temps, de comprendre les différences distinctives entre le monde d'où l'on vient et celui où l'on va. Dans un deuxième temps, d'établir une relation entre sa culture et la culture de l'autre et en dernière instance, d'être ouvert à de nouvelles expériences tout en étant capable de relativiser son système de valeurs et l'adapter aux situations confrontées.

Dans la même optique, il s'agirait de fournir un scénario afin de discuter, d'échanger et de partager des outils pratiques pour former les apprenants à la dimension interculturelle. Cela se traduit par la proposition de formations adéquates prennent en considération toutes nos caractéristiques en tant qu'individus et en tant que membres de groupes, allant au-delà de diverses coutumes, car même si nous sommes différents et distincts les uns des autres, nous partageons, en fin de compte, une humanité commune et nous avons tous une forte volonté de nous inscrire dans l'universalité.

Nous développerons dans les points suivants ce que devrait être une éducation interculturelle et par quoi se caractérise une communication interculturelle.

4. la communication et l'éducation interculturelles

Nombreux sont les chercheurs qui ont contribué à mettre en place de nouvelles disciplines permettant de faire face au défi majeur auquel sont confrontés les acteurs de la classe, qui essaieraient de gérer durant leurs pratiques enseignantes les changements culturels et linguistiques. D'où la nécessité d'installer chez leurs apprenants des compétences linguistiques et interculturelles qui leur permettent d'agir de manière efficace, d'acquérir des connaissances et de développer des attitudes ouvertes à l'altérité.

M. Abdallah-Preteille et L. Porcher (1996), de leurs côtés, ont aussi évoqué la question de la communication interculturelle, qui a comme principe de base, la modernité marquée par une pluralité dans les formes de socialisation, de culture, d'éducation, de langage, de modes, et d'être au monde.

La reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle par le Conseil de l'Europe, a donné naissance à une nouvelle discipline qui convoque à la fois des notions de plurilinguisme, de culture et d'interculturel. Il s'agit de l'éducation plurilingue et interculturelle qui se veut une matière assurant la cohésion sociale dans des groupes multilingues et multiculturels.

Un nouveau dispositif encadré et élaboré par D. Coste et J-C .Beacoo (2018), à travers lequel, l'objectif des enseignants serait désormais, l'initiation de l'apprenant à acquérir la capacité de s'approprier d'autres langues par lui-même après l'école et ne pas se contenter de ce qu'il apprend dans sa classe ou de ce que son enseignant lui dispense .

Actuellement, l'enjeu interculturel, est un enjeu majeur, d'où la nécessité d'intégrer ces nouvelles disciplines à savoir : la communication interculturelle et l'éducation interculturelle dans les curriculums d'enseignement-apprentissage des langues.

4.1. L'éducation interculturelle

Selon M. Abdallah-Preteille (1996), l'autre, l'étranger, l'étrangéité sont des éléments inévitables et deviennent de plus en plus omniprésents dans toutes les situations devant lesquelles l'individu se trouve. Ils font même partie de son environnement proche et son quotidien. A cet effet, il faut rappeler que l'école était déjà au cœur des enjeux historiques, politiques, idéologiques et sociaux.

Par conséquent, elle est désormais aussi au centre des enjeux culturels et interculturels. Elle est devenue l'espace idéal pour la confrontation des différentes normes à l'image de l'identité, de la diversité culturelle, de la conception de monde et des représentations du monde. Dans le même cadre d'idées, M. Abdallah-Preteille signale que « *si la diversité culturelle s'impose dans les faits, l'éducation interculturelle se propose d'en maîtriser les effets et de la valoriser* ». (Abdallah-Preteille, 1996 :14).

L'auteure en question, tente de mettre en relation la problématique qui peut jumeler entre la diversité culturelle et l'éducation interculturelle dans les sociétés. En d'autres termes, cette discipline a pour objectif d'encadrer et d'élaborer les diverses situations culturelles qui peuvent être présentes dans le quotidien des individus, mais aussi celles qui caractérisent la situation d'enseignement-apprentissage dans la classe de langue.

D'autres définitions sont liées à l'éducation interculturelle notamment celle du CIEP¹ de Paris (1992: 223-224). Un centre de par sa mission pédagogique dans la formation des

¹ CIEP : le Centre international d'études pédagogiques créé en 1945,est un établissement public national placé sous la tutelle directe du ministre chargé de l'éducation nationale en France. Il est reconnu en France et à

enseignants et la certification des niveaux et compétences de langue dans le cadre de CECRL, définit l'éducation interculturelle comme suit :

«Le concept d'éducation interculturelle désigne tout effort pédagogique systématique visant à développer chez les membres des groupes majoritaires comme chez ceux des groupes minoritaires : une meilleure compréhension de la situation de la culture dans les sociétés modernes ; une plus grande capacité à mieux communiquer avec des personnes d'autres cultures. » (CIEP, 1992 : 223-224).

De ce fait, l'éducation interculturelle se base essentiellement sur cet échange et ce contact permanent entre groupes sociaux divers qu'il soit majoritaire ou minoritaire. Elle construit également cette réciprocité de compréhension existante entre les partenaires du contrat de communication.

Dans le cadre de ses recherches dans une perspective de formation des enseignants aux Pays-Bas, H. Hoogf affirme que : « *l'éducation interculturelle (EIC) est un bon exemple de thème transversal explicitement orienté vers une société démocratique multiculturelle* » (Hoogf, 1998 : 4).

Il paraît évident, à partir de cette affirmation que l'éducation interculturelle favorise mieux l'enseignement des thèmes et des sujets transversaux, à condition qu'elle soit basée sur la mise en place d'un principe de démocratie culturelle et multiculturelle qui n'exclut aucun groupe ou aucune culture.

M. Abdallah-Preteille partage pratiquement le même principe que celui de H. Hoogf lorsqu'elle avance que « *l'approche interculturelle de l'éducation représente une tentative pour rendre compte de l'intelligibilité liée de faits inscrits dans une structure caractérisée par la pluralité linguistique et culturelle* ». (Abdallah-Preteille, 1996 : 59).

D'un point de vue didactique, l'éducation interculturelle a pour objectif de développer des compétences interculturelles tout en se basant sur la diversité et la pluralité. En d'autres termes, il s'agit d'une discipline qui stipule l'installation chez les apprenants, des compétences qui favorisent d'abord l'auto-compréhension ou la compréhension de soi avant de s'ouvrir sur l'autre dans sa diversité. Ainsi, elle a comme principe de permettre aux apprenants d'avoir la capacité d'interagir positivement dans un univers culturellement diversifié.

l'étranger pour ses compétences en matière d'expertise, de formation, d'évaluation et de gestion de projets internationaux.

Le chercheur néerlandais H. Hoogf, est allé au-delà d'une simple définition de l'éducation interculturelle, en soulignant son apport aussi bien dans le domaine d'apprentissage que dans les relations avec les parents. Selon lui toujours,

«L'éducation interculturelle n'était pas seulement un principe éducatif pour tous les domaines d'apprentissage, mais elle avait des conséquences sur les relations avec les parents ainsi que sur la composition de l'équipe éducative et des divers corps représentatifs au sein de l'établissement. La présence d'enfants multilingues dans le système éducatif a amené des changements que l'on peut regrouper sous le terme d'« éducation interculturelle. » (Hoogf, 1998 :4).

Il ressort de cette citation que l'éducation interculturelle a entraîné des conséquences sur la composition d'équipes éducatives et le rapport avec les parents .De plus, l'éducation interculturelle n'est le résultat des transformations dues aux migrations des populations.

Il s'agit d'une évolution considérable, qui a renouvelé les règles de vie en commun, et devient un défi que l'institution scolaire se doit relever, d'où la nécessité d'une formation initiale et d'une formation permanente à l'éducation interculturelle.

4.2. Communication interculturelle

Après avoir abordé l'éducation interculturelle est considérée comme un processus fournissant des démarches et des techniques adéquates pour prendre en charge la diversité culturelle, et gérer ainsi les différences des faits culturels existants. Nous passerons en revue le processus par lequel se traduit cette gestion, il s'agit de la communication interculturelle.

M. Abdallah-Preteille dans ses recherches, confirme que la maîtrise des codes culturels et linguistiques ne garantit en aucun cas une communication réussie. Selon elle « *communiquer, c'est échanger des informations en s'appuyant sur des codes, mais c'est aussi entretenir une relation, située elle-même dans un contexte, dans un temps et dans un lieu* » (Abdallah-Preteille, 1996 : 17).

Il semble ici important, afin de mieux communiquer avec l'Autre et de l'accepter dans sa différence, d'installer chez les individus des aptitudes de communication interculturelle qui leur permettent d'entretenir une situation de contact, le plus possible et partager un certain nombre de connaissances et de pratiques culturelles.

Comme la communication interculturelle concerne des situations culturelles en perpétuel changement dans le temps et dans l'espace, M. Abdallah-Preteille a lié cette compétence communicationnelle au discours interculturel et en a donné quelques principes et caractéristiques.

Selon cette auteure, le discours interculturel, est d'abord un discours, qui s'articule sur soi et sur sa façon de se percevoir, avant de le voir comme un discours qui se penche principalement sur l'Autre ou est destiné à autrui. C'est un outil qui a pour objet

d'encourager les individus de cultures différentes à s'entretenir et vivre ensemble. Il se caractérise également par le principe de la sociabilité et de la socialisation culturelle en fonction du contexte, du lieu et du temps.

Dans la même dynamique, M. Abdallah-Prétceille (1985: 30-31), a pu catégoriser le discours interculturel, tout en se basant sur trois grandes caractéristiques de base à savoir :

- ***Le discours interculturel est subjectif***, et ce « *dans la mesure où l'interlocuteur culturel est le représentant de sa propre culture et sa propre identité* ». (Abdallah-Prétceille, 1985: 30, citée par Tifour ,2016 :47). Ce qui veut dire qu'il doit forcément transmettre sa propre vision du monde et sa conception idéologique et de la relativiser par rapport à l'identité et la culture de l'autre.

-***Le discours interculturel est interactionniste***, dans la mesure où, il se base sur l'interaction entre deux interlocuteurs dans le cadre d'un contrat prédéfini bien évidemment. Un discours qui doit s'intéresser aux conséquences dues aux représentations, aux stéréotypes et aux jugements de valeurs que se font les individus.

-***Le discours interculturel est situationnel***, il s'agit donc d'un discours qui est attaché « *aux circonstances qui le produisent et à l'époque où il s'inscrit* » (Tifour ,2016 :48). De ce fait, il faudrait prendre en considération dans ce discours, les points de divergences et de convergences entre le «Moi» et l'«Autre», afin de pouvoir arriver à une meilleure intercompréhension.

4.3. Les caractéristiques de la communication interculturelle

Dans une communication interculturelle, les interlocuteurs peuvent partager des référents culturels déjà connus des deux côtés, comme il peut s'agir des référents culturels non connus pour les deux partenaires de la communication. Ce qui interpelle davantage les chercheurs à vouloir distinguer les caractéristiques que l'on peut donner à cette communication interculturelle.

En se basant sur les recherches menées par D. Matsumoto et Alii (2007), on peut relever deux caractéristiques principales sur la communication interculturelle :

a- *L'incertitude et l'ambiguïté*, cette caractéristique concerne la communication entre des individus qui ne connaissent pas tous les signes culturels des uns et des autres, ce qui peut engendrer une incompréhension, et un flux dans les propos des interlocuteurs. Autrement dit, «*l'ambiguïté et l'incertitude culturelles peuvent régner sur le processus de communication quand les mécanismes d'interprétation des actes verbaux ou non-verbaux (de type culturel) opérés par les locuteurs ne sont pas similaires* ». (Matsumoto et Alii : 2007, cité par Tifour ,2016 :48)

Ceci dit, dans toute communication interculturelle et dans chaque échange entre des individus venant de plusieurs cultures, il y a probablement une incompréhension et une difficulté à la réception d'un message ou l'accès à son sens. Cette incompréhension est due à l'ambiguïté des signes culturels utilisés et l'incapacité de déchiffrer ce qu'un locuteur avance comme propos et codes, qui ne sont pas catégoriquement identiques à ceux de son interlocuteur. Ce qui entraîne aussi un sentiment d'incertitude.

b- *L'inévitabilité des conflits et des malentendus culturels*, comme nous l'avons montré dans la caractéristique précédente, il arrive dans une interaction entre plusieurs cultures de tomber dans des pièges dus à la non connaissance des autres codes culturels, ce qui provoque des erreurs culturelles et des conflits interculturels.

En effet, dans les rencontres interculturelles, « *on ne peut surpasser des conflits et des malentendus dus à des signes verbaux et à d'autres non-verbaux qui sont mal-interprétés. Ce sont ces transgressions produites contre notre système de valeurs d'où est issue une telle émotion négative* ». (Matsumoto et Alii: 2007, cité par Tifour, 2016 :48). C'est un caractère qu'on ne peut pas éviter et parfois, il arrive brusquement et d'une façon imprévue.

5. Interculturel, multiculturel et transculturel : quelle distinction ?

Tout travail de recherche s'inscrivant dans la problématique de l'interculturel est supposé faire une telle distinction, quelles nuances existent entre ces trois concepts ? Autrement dit, comment peut-on définir les trois perspectives ? D'abord la perspective multiculturelle, ensuite la perspective transculturelle et enfin la perspective interculturelle. Nous avons jugé utile de mettre l'accent sur chacun des trois concepts, voire simplifier encore mieux la signification de chaque perspective.

Il est à signaler d'après les recherches réalisées, que cette distinction a été faite en fonction de la différence dans le contexte politique de chaque pays. En effet, le multiculturel, le pluriculturel ou le transculturel sont toutes les trois, des notions qui appartiennent aux « *cultures anglo-saxonnes* » comme celle de La Grande-Bretagne et des États-Unis, alors que l'interculturel, est une notion apparue pour la première fois dans le continent européen, et tout particulièrement en France dans les années 1970 comme nous l'avons déjà cité auparavant. .

Pour le terme de transculturel, à un moment donné, il était largement utilisé dans les pays catholiques de l'Europe du Sud. D'où le taux d'immigration qui augmente d'une façon considérable, tous les pays étaient à la quête d'une composition entre des orientations culturelles qui se sont réalisées de façon différente, à travers le temps et au cours de l'histoire.

Pour le multiculturalisme, il s'agit d'un concept qui a fait l'objet de recherche de J. Demorgon, qui le définit comme : « *une politique de reconnaissance de la culture de l'autre et de son droit à pouvoir la manifester sous ses multiples dimensions privées et publiques* » (Demorgon, 2005 : 155). Dans la même réflexion, et selon lui toujours « *le multiculturalisme entraîne tout un ensemble de conduites sociales et juridiques qui visent à compenser les situations défavorables de certaines populations culturellement et politiquement minoritaires* ». (Demorgon, 2005 : 155).

Il convient de souligner selon la perspective de cet auteur que le multiculturalisme, est considéré comme un acte par lequel les individus qui sont mis à l'écart et qui ont été dévalorisés, cherchent à s'imposer de nouveau et rééquilibrer les injustices de la société majoritaire. Ainsi, réajuster les inégalités qui ont caractérisé leurs groupes sociaux pendant une longue période.

M. Abdallah-Preteille de son côté, rejoint en quelque sorte la définition précédente et affirme que « *le multiculturalisme, tout en reconnaissant les différences, s'arrête en fait à une structure de cohabitation, de coprésence, des groupes et des individus* ». (Abdallah-Preteille, 1999 : 37).

Dans cette optique, l'idée est de ne pas se contenter d'un simple constat de la diversité pour arriver à la gestion des contacts entre individus appartenant à des cultures différentes, mais il faut aller au-delà de la simple reconnaissance.

D'un autre point de vue partagé par H. Vieille -Gros-Jean, qui insiste sur la nécessité de faire la distinction entre l'interculturel et les autres concepts cités ci- haut car :

« Le multicultural ou polyculturel s'appliquent à des situations où siègent le grand nombre et l'abondance, la variété et la diversité, ils ne disent rien de la rencontre et de la confrontation, et ils n'ont d'autre utilité que le comptage et l'arithmétique. Un groupe multicultural sera donc un ensemble identifié comme tel à cause de l'aspect diversifié des manifestations ou des productions de ses composantes dans une situation donnée. Alors que « parler en termes d'« inter » relève d'un autre rapport à la diversité et à la pluralité, et inscrit de fait dans des phénomènes ainsi décrits, des opérations de combinaison, de conjugaison et de mélange dont les effets ont des indices majeurs sur la situation, les acteurs et les systèmes. » (Vieille Gros-Jean : 2012. 85).

Selon cet auteur, nous parlons de multicultural dans les sociétés qui ne cherchent pas à comprendre les transformations culturelles qui se reproduisent par des rencontres, mais des sociétés qui favorisent la diversité culturelle telle qu'elle est présente. Cela veut dire que le groupe multicultural est caractérisé par cette richesse des faits, des aspects, des manifestations et des productions culturelles.

Par conséquent, l'interculturel est considéré comme une diversité culturelle ayant des liens de combinaison entre plusieurs cultures, des rapports de métissage et de mélange entre des variables culturelles, qui ont un effet remarquable sur les acteurs de ces cultures.

En ce qui concerne le concept du transculturel, J. Demorgon (2004) le considère comme le troisième volet qui fait partie intégrante de multiculturalisme, et s'ajoute aux autres volets expliqués bien avant à savoir : l'interculturel et le multiculturel. Cet auteur explique le transculturel selon trois sens différents, le premier s'articule sur l'aspect transmissible et de transfert des traits culturels comme la tenue vestimentaire, le régime alimentaire, les rites entre autres. Pour expliciter davantage le transculturel l'auteur souligne que « *ce qui est transculturel, c'est ce qui transite d'une culture vers une autre : une modalité alimentaire, vestimentaire, un rite religieux, une technique peuvent être dans ce cas* ». (Demorgon, 2004 : 164).

Quant au deuxième volet, il se penche sur la pénétration des données transculturelles au sein d'une multitude de cultures, c'est-à-dire, « *une donnée transculturelle pénètre une multiplicité de cultures. Elle les traverse toutes et leur est commune* ». (Demorgon, 2004 : 164).

Le dernier sens concerne le volet d'indépendance de terme « transculturel », l'auteur signale que ce terme n'appartient à aucune culture, mais, il signifie les connaissances qui dépassent les limites d'une seule culture et qui vont à une autre pour construire un ensemble.

A cet effet, J. Demorgon cite que : « *le transculturel n'appartient pas à telle ou telle culture acquise, il constitue une donnée qui les transcende. Le transculturel concerne aussi un idéal, une valeur qui permet aux acteurs de cultures différentes de pouvoir s'accepter comme faisant partie d'un même ensemble* ». (Demorgon, 2004 :165).

Les trois éléments que nous venons de présenter selon le modèle conçu par J.Demorgon, se chevauchent dans la mesure où il y a une certaine cohésion dans la signification, ce qui rend ce concept difficile à cerner d'une manière précise et il risque d'être polysémique dans le domaine de la diversité culturelle et la problématique interculturelle.

6. Les figures de l'altérité et le concept de l'Autre

La rencontre entre deux cultures ou deux pays consiste à croiser les différentes pratiques culturelles Ceci dit, s'il y a une volonté des deux côtés de vivre ensemble tout en ayant une certaine entente et tolérance. L'intégration peut être harmonieuse dans la mesure où les gens respectent les croyances des uns et des autres. C'est dans ce sens-là que le concept de l'altérité est apparu.

6.1. Altérité et la relation à l'Autre

De prime abord, la problématique de situer l'Autre par rapport au Soi était largement posée et débattue à maintes reprises car il est très délicat de pouvoir déterminer le concept

de l'Autre. En effet, la question de l'altérité s'inscrit dans un contexte complexe qui relève de la philosophie, de la morale et du droit, ainsi que les sciences de l'homme et de la société.

La problématique de connaître les concepts de « l'altérité » et de « l'Autre » est entièrement complexe, car ils sont en mouvement permanent et des études dans le domaine sont en cours de réalisation jusqu'à nos jours.

Dans ses travaux, M. De Carlo a touché au champ définitionnel réservé à ces concepts. Elle affirme que : « de l'ancienne racine « al », on fait dériver les mots « allos »(grec) et« allius»(latin), devenu ensuite « alter », ancêtre du mot « autre », mais aussi des mots comme « allergie », « aliénation »,« altercation »,« adultère » et «altération». (Cesari, Cité par De Carlo, 1998 : 89).

Un concept dont les racines sont grecques, ce qui amène à le décomposer pour arriver à le définir comme l'a montré M. De Carlo, il s'agit d'un dérivé d' « Al » et il s'est développé pour devenir « alter ».

Dans le dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, on considère que «*le substantif altérité, semble désigner une qualité ou une essence, l'essence de l'être-autre. Mais de son côté, l'autre désigne des choses très différentes : l'autre homme, autrui, l'Autre (...)* L'altérité est l'antonyme du même » (Ferreol et Jucquois, 2004 : 4).

Il convient de souligner qu'il s'agit d'un concept désignant l'Autre dans sa différence, dans son étrangeté, dans ses propres traits culturels. Ce qui implique bien évidemment, une relation qui combine entre le métissage et le brassage des cultures. De ce fait, la liaison entre l'altérité et la conscience de la relation aux autres, s'explique par la diversité culturelle et la différence qui existent entre plusieurs sociétés et/ou groupes.

C'est un concept à l'intersection entre plusieurs rencontres culturelles, un point qui met en exergue la rencontre de diverses cultures à l'échelle mondiale et sur le plan universel de l'humanité.

L'altérité peut prendre plusieurs formes et figures comme elle peut se manifester régulièrement, dans un cadre professionnel ou étudiantin, dans un cadre politique ou social, dans le domaine scientifique comme dans le domaine technique. Ainsi, personne ne peut nier son existence perpétuelle dans le cadre du tourisme, des voyages et des déplacements internationaux. L'altérité est considérée comme un concept pluridisciplinaire, qui se présente constamment dans l'ensemble des sciences humaines et sociales. Simonffy considère que les figures de l'altérité sont diverses quand il affirme :

«Nombreuses sont les formes de l'altérité, depuis celles instaurées par le cadre du colonialisme /postcolonialisme, en passant par celui de l'exotisme/étrangeté jusqu'à celui de l'hétérogénéité/hybridité de l'écriture. A la source de la disparité des conceptions théoriques réside cependant une base commune : la mise en discours de l'Autre. Certes, il existe une multiplicité de façons de présenter et de représenter cet Autre en fonction du modèle de l'identité. » (Simonffy, 2009 : 53).

Dans cette perspective, nous pouvons déduire que le concept d'altérité a vu le jour, suite à la fin des empires coloniaux et l'émergence de nouvelles cultures. Ainsi, suite à l'apparition des différentes pratiques en l'occurrence les mœurs, les coutumes, les habitudes de la vie et d'autres symboles culturels qui ont caractérisé les sociétés de ces époques.

L'altérité est donc une caractéristique attribuée à un individu ou un groupe humain qui focalise son attention sur l'Autre. Elle peut être aussi la rencontre de plusieurs peuples qui nécessite une confrontation déterminante consciente ou inconsciente, à condition de construire des passerelles de tolérance et d'entente.

D'après, J. Nowicki et C. Porebski (2008), l'altérité est un processus qui assure d'une part, l'expression de la liberté des individus et favorise davantage la diversité culturelle du monde. D'autre part, il autorise à chaque culture de vivre dans la société à laquelle elle appartient. C'est-à-dire qu'

« Accepter cette altérité, signifie en reconnaître les différentes expressions, comme type humain. Cela ne signifie pas renoncer à hiérarchiser, car chacun préfère en général sa propre culture. Mais renoncer à vouloir supprimer les autres modes de pensée et d'agir, en d'autres termes, les tolérer et même les agréer comme d'autres réponses humaines à l'inquiétude existentielle. » (Nowicki et Porebski, 2008 : 41).

Ceci dit, l'altérité peut se traduire par la tolérance et l'acceptation de la culture de l'autre même si elle est différente. Dans la même perspective, les deux auteurs cités ci-dessus, distinguent deux types d'altérité à savoir : l'altérité radicale et l'altérité relative. Dans la première, il s'agit d'une altérité qui s'articule sur l'art de vivre et la manière de penser, elle entraîne un sentiment de rejet et d'exclusion, donc c'est sa forme négative, qui pousse à reconstruire des murs afin d'écarter l'Autre et éviter ses menaces ou encore l'exclure du monde qui n'est pas le sein.

Pour ce qui est de la deuxième catégorie, elle concerne une altérité pour l'Autre, qui cherche à s'inscrire dans l'expérience de la rencontre de cet Autre. Autrement dit, c'est une altérité positive, qui encourage le dialogue et l'échange d'expériences afin d'éviter le conflit. Il s'agit d'une altérité qui se veut une vie collective qui a comme principe de base, le respect mutuel.

Enfin, pour résumer toutes ces définitions sur l'altérité, nous ne pouvons que partager l'opinion de S. Thieblemont-Dollet qui précise que « *l'altérité n'est pas un phénomène*

objectif, mais bien une relation dynamique entre deux organismes qui se sont mutuellement accordés un sens » (Thieblemont-Dollet, 2006 : 82.). Donc, il est à noter que l'altérité ne s'interroge pas sur la culture de l'autre elle-même, mais plutôt sur la relation entretenue avec l'autre, sur la façon de se comporter avec l'autre.

6.2. Le concept de l'Autre

Il apparaît évident d'après ce que nous avons présenté et abordé dans la partie précédente que le concept de l'« Autre » se répète plusieurs fois, cela incite à chercher d'où vient ce mot et dans quelles conditions, il a été proposé.

L'anthropologue français F. Laplantine, montre dans ses travaux que dans la première partie du XXème siècle, avec l'introduction de l'altérité dans le contexte culturel et historique que connaissait le monde, qu'on a commencé à parler de l'Autre et s'interroger sur ce concept scientifiquement. Cet auteur affirme que : « *la découverte de l'Autre devient une science, elle fait de l'altérité un objet d'étude et entraîne une révolution épistémologique qui commence par une révolution du regard* » (Laplantine, 1998 : 19).

Le plus souvent, un sentiment de méfiance et de distanciation par rapport à l'Autre est constamment présent dans l'esprit de chaque être humain. Il s'agit aussi d'avoir un sentiment de répulsion face à ce qui est étranger. En d'autres termes, un sentiment de peur de l'inconnu et de l'imprévu qui engendre une sensation de refus de tout ce qui est différent.

Des interprétations et des analyses sur ce concept ont intrigué beaucoup de chercheurs, tel est le cas de M.H. Eloy, qui stipule que : « *l'Autre, ce n'est pas l'étranger (conception juridique liée à l'organisation des Etats-Nations), l'Autre au sens le plus général du terme, c'est tout simplement celui qui n'est pas moi. Ma femme, mes enfants, mes voisins sont autres* » (Eloy, 2004 : 13).

Selon cet auteur, l'Autre est tout ce qui est différent de Soi, qui peut être même un membre de la famille (fils, mère, épouse, époux, etc.) ou bien quelqu'un de son propre entourage (voisin, collègue, ami, camarade de classe). En effet, cet auteur considère que « *l'Autre est recherché parce qu'il me dit quelque chose de moi-même, ne serait-ce que sur le mode de différence. En ce cas, la rencontre avec l'Autre serait un moyen de se découvrir soi-même* ». (Eloy, 2004 : 13). Il va plus loin dans sa réflexion sur l'Autre et affirme que :

« *La rencontre de l'autre, me conduit à me rencontrer moi-même. L'Autre est le médiateur qui souligne les fractures, les difficultés et les limites de mon propre univers culturel. La peur s'installe, faute de reconnaître ce qu'on est soi-même, l'autre apparaît alors comme une sorte de miroir, qui renvoie à mes propres richesses et limites.* » (Eloy, 2004 : 13).

Il est à retenir dans ce cas-là que chaque échange, chaque interaction et chaque rencontre avec l'Autre, finirait par la découverte de soi-même, et il s'avère évident que le

Soi ne peut pas exister sans l'Autre. C'est une relation complémentaire qui nécessite la présence des deux constituants en même temps.

Nous considérons enfin que connaître l'Autre devrait se faire après la connaissance de Soi. Chercher à comprendre l'Autre, peut se caractériser par deux éléments essentiels : d'une part, par l'enfermement, le sentiment de méfiance et de peur de tout ce qui est étranger ou autre, ce qui signifie le rejet total des traits culturels distinctifs de soi. D'autre part, par l'ouverture sur l'autre et aller vers lui dans un climat de tolérance et une acceptation de la diversité culturelle.

6.3. L'Autre dans le contexte musulman

Dans le contexte pluriculturel de notre pays, il est important de mettre l'accent sur l'image de l'autre dans ce contexte. Cependant, il est très visible que la culture algérienne a largement été influencée par l'héritage des cultures voisines, que ce soit par le biais de la colonisation, ou par le commerce et le tourisme et les apports des différentes civilisations qui l'ont côtoyées comme la civilisation romaine, byzantine, ottomane et bien d'autres.

En effet, la question de l'autre dans le monde musulman était une question très vague et ambiguë dans la mesure où la conception de l'autre n'a pas changé pendant des siècles. A. Laroui considère que : « *depuis trois quarts de siècle les Arabes se posent une seule et même question : « qui est l'autre (...) ? Après s'être appelé pendant longtemps, Chrétienté et Europe, il porte aujourd'hui un nom, vague et précis à la fois, celui d'Occident. »* (Laroui ,1984 :125).

Cela veut dire qu'au début, l'Autre, dans la conception musulmane, était le chrétien, l'européen et l'occidental, l'Autre est celui qui n'est pas musulman et sa religion est différente de l'Islam. Avec le développement des esprits et des rapports entre le monde musulman et les autres, le concept de l'Autre a commencé à avoir une autre signification. Ceci dit, la conception de l'Autre est devenue une caractéristique que l'on peut donner à quelqu'un qui est différent de nous sur tous les plans, et non seulement sur le plan religieux.

7. L'identité et son rapport avec la culture, l'altérité et l'interculturel

Les concepts de la culture, de l'identité, de l'interculturel et de l'altérité, ont un élément commun qui les a fait apparaître, il s'agit de l'Homme. Il y a donc forcément un lien étroit entre ces concepts, nous essayerons de relever ces rapports dans le point suivant.

7.1. L'identité

Le concept de l'identité présente une multitude d'interprétations et de significations tout comme la culture et l'interculturel. Ce concept peut prendre sa définition en fonction du

contexte dans lequel il apparaît. La quasi-totalité croit avoir le sens précis et considère l'identité comme une donnée désignant les origines d'une communauté ou d'un groupe social. En revanche, cette orientation est loin d'être unanimement partagée. Elle exige une clarification et un détour.

Plusieurs travaux et publications scientifiques ont consacré une partie importante dans leurs champs conceptuels pour définir l'identité. Nous retiendrons dans ce qui suit, tout ce qui nous intéresse et nous semble pertinent pour les besoins de la présente recherche. Deux perspectives peuvent qualifier l'identité : la première est une perspective statique et culturaliste, qui ne change pas constamment, tandis que la seconde est une perspective dynamique et évolutive qui peut se construire et évoluer avec le temps.

Dans leurs travaux sur l'identité, J. Kastarsztein et G. Vinsonneau défendent l'idée qui part du principe que cette dernière est figée, régulière et statique et en aucun cas elle ne change avec le temps. Selon J. Kastarsztein, l'identité a un sens générique qui désigne : « *un état de la personne ou du groupe qui sert de référence pour l'explication des comportements individuels ou collectifs* » (Kastarsztein, 1998 : 27). De ce fait, on peut retenir que l'identité consiste à donner une référence justifiant les comportements et les actes de l'être humain que ce soit individuellement ou de manière collective.

De son côté G. Vinsonneau confirme aussi que « *la conception "culturaliste" de l'identité donne lieu à des descriptions énumératives de traits, de fonctions et de comportements, individuels ou collectifs, que l'on considère définitivement attachés aux porteurs de l'identité* ». (Vinsonneau : 2002 : 11).

Suite à cette citation, l'identité peut être définie comme un référent culturel qui décrit, tout ce qu'une société ou un individu produit dans son entourage. Elle est le nombre d'actes, de comportements, et de productions auxquels un groupe social peut s'identifier.

Le processus dynamique de l'identité a fait, aussi, l'objet d'étude des recherches de M. Abdallah-Prétceille (1999). Selon elle, il est toujours possible pour un individu de revendiquer de manière « *synchronique ou diachronique*» (Abdallah-Prétceille, 1999: 14) des appartenances diverses que ce soit sur le plan professionnel, religieux, culturel...etc.

Cette auteure affirme qu'un individu est libre de choisir des traits facultatifs qui désignent son appartenance identitaire et culturelle, elle avance à ce propos que chacun a « *le droit et le choix d'exister en tant qu'individu singulier, d'échapper ainsi au(x) groupe(s) d'origine (groupe familial, social, religieux, idéologique* ». (Abdallah-Prétceille, 1999: 14).

À partir de cette réflexion, il est remarquable que l'identité, est une conception dynamique et un processus constructif selon un désir singulier et une volonté individuelle de l'individu d'appartenir ou de rejeter une identité particulière.

Dans la même orientation, G.Achard-Bayle (1998), partage l'avis qualifiant le caractère dynamique de l'identité et sa constante construction mais à condition qu'il soit un changement relatif ou un changement dans la continuité. Selon toujours cet auteur, il s'agit d'une « *évolution qualitative* » d'un individu, dans la mesure où celui-ci peut « *être tel puis tel... sans pour autant perdre son identité et ses marques d'identification propres* » ; c'est un changement relatif ou un « *changement dans la continuité* ». (Achard-Bayle, 1998 : 50).

Une autre affirmation sur le mode variable de l'identité et son caractère constructif selon les acteurs d'une situation donnée, émane de Mucchielli, qui considère qu'en sciences sociales l'identité peut être définie comme : « *un ensemble de significations (variables selon les acteurs d'une situation) apposées par des acteurs sur une réalité physique et subjective, plus ou moins floue, de leurs mondes vécus* » (Mucchielli, 2013 : 119).

Sans être exhaustif, nous pouvons déduire que l'identité est un ensemble de traits, de modes, de pratiques culturelles et sociales ou des aspects langagiers et linguistiques, qui peuvent être considérés comme une désinence ou une référence pour un individu ou un collectif .

7.2. L'identité culturelle

Le concept de la culture, permet d'une part de déterminer les comportements et les traits dont la population se distingue d'une autre ou un pays se différencie d'un autre. C'est par le biais de référents culturels que l'identité d'un individu ou d'une communauté se construit d'autre part. Jumeler les deux concepts, culture et identité conduit à parler de l'identité culturelle. Dans ses recherches, P. Charaudeau affirme que :

« L'identité culturelle n'est pas une essence mais un processus de découverte de soi qui dépend d'une relation à l'autre, dans un contexte socio-historique donné et donc en perpétuel renouvellement. Ce n'est qu'en percevant l'autre comme différent que peut naître la conscience identitaire. » (Charaudeau, 2005 : 2).

Ceci dit, l'identité culturelle serait la somme de tous les éléments qualificatifs et les traits distinctifs d'un peuple, le mode de vie et la vision du monde de chacun de nous, c'est un processus que l'on découvre à travers le Soi et l'Autre.

L-J. Dorais définit ce concept comme suit : « *l'identité culturelle apparaît quand les porteurs d'une culture entrent en interaction avec des personnes dont la culture est différente de la leur, même de façon extrêmement subtile* ». (Dorais : 2001 : 05). On ne peut pas donc parler de l'identité culturelle s'il n'y a pas d'interactions et d'échanges entre plusieurs

individus et groupes, c'est le principe qui donne naissance à cette composante selon cet auteur. C'est aussi, la façon dont ces cultures se pénètrent les unes dans les autres et pouvoir relever les points de ressemblance et de différence.

Pour finir, nous présentons également la définition qui lui a été attribuée par S. Abou, selon laquelle « *l'identité culturelle d'une personne, est son identité globale qui est une constellation de plusieurs identifications particulières à autant d'instances culturelles distinctes* » (Abou, 1981 : 40).

Selon ce point de vue, l'identité culturelle serait une collection ou une constellation d'un certain nombre de règles, de principes, de valeurs, d'idéologies, de convictions inculqués et ancrés dans le groupe humain. Ces pratiques sont devenues par la suite ses références culturelles. A cet effet, il faut mentionner que l'identité est considérée comme étant une qualification de tout ce qui peut identifier un groupe par rapport à l'autre. Autrement dit, nous nous retrouvons face à une identité culturelle au sens propre de terme, une fois les spécificités de chaque groupe social ou humain relevées.

7.3. L'identité et l'altérité : quel rapport ?

En nous référant aux définitions consacrées préalablement à chaque concept, nous pouvons retenir que le rapport entre l'identité et l'altérité s'avère très proche car des liens se sont établis entre les deux composantes. P. Charaudeau (2002) de son côté, a problématisé ce lien en affirmant que :

« le problème de l'identité commence quand on parle de soi. Qui suis-je ? Celui que je crois être ou celui que l'autre dit que je suis ? Moi qui me regarde ou moi à travers le regard de l'autre ? Mais quand je me regarde, puis-je me voir sans un regard extérieur qui s'interpose entre moi et moi ? N'est-ce pas toujours l'autre qui me renvoie à moi ? ». (Charaudeau, 2002 :5).

Il paraît évident que le rapport entre les deux concepts est étroit, car selon P.Charaudeau, on ne peut comprendre ou identifier son identité sans connaître le moi et la façon de se voir mais également connaître comment l'autre me voit et me perçoit. De ce fait, il est à retenir que parler de l'Autre, va forcément conduire à parler de l'Altérité par rapport à soi.

D'autres chercheurs ont relevé le rapport entre l'identité et l'altérité comme P.Ricoeur, qui a essayé de décrire ce rapport de la manière suivante: « *Soi-même comme un autre suggère d'entrée de jeu que l'ipséité du soi-même implique l'altérité à un degré si intime que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre, que l'une passe plutôt dans l'autre, [...]* ». (Ricoeur, 1990 :14). Le rapport est expliqué dans ce cas comme une image que se fait l'individu de soi en tant qu'autre mais, il y a, un certain degré d'intimité qui intervient dans la construction de cette image.

La dernière réflexion semble pertinente pour expliciter le lien existant entre l'identité et l'altérité mais aussi pour compléter la réflexion de Ricoeur, c'est celle de Platon qui a mis l'accent sur cette relativité dans l'affirmation de soi par rapport à un autre. En effet, Platon considère que : « *ce qui se pose s'oppose en tant qu'il se distingue et rien n'est soi sans être autre que le reste.* ». (Platon : 1925 cité par Ricoeur, 1990 :14).

Selon cette pensée, il s'avère nécessaire de voir dans l'altérité une composante prépondérante dans la construction identitaire et son émergence car « *c'est toujours la réflexion sur l'altérité qui précède et permet toute définition identitaire* » (Augé, 1994 :84).

Sur le plan conceptuel, la notion de l'altérité convoque tous les éléments désignant l'autre par rapport à soi-même, la façon de se voir, de se percevoir et comment s'entendre entre partenaires (Soi et Autre), ce lien trouve sa place le plus logiquement possible.

Conclusion partielle

La place accordée à la dimension interculturelle et son rôle dans les interactions et les échanges entre les individus dans cette étude s'est traduite par les différentes réflexions que nous avons exposées sur le sujet. Nous avons présenté plusieurs définitions et significations qui ont été attribuées à ce concept en consultant les travaux de M. Abdellah-Pretceille (1996), G. Zarate (1997), C. Clanet (1993), L. Collès (2007), M. Byram (2002), M. De Carlo (1998) et beaucoup d'autres. Un concept qui a vu le jour dans un contexte français, approximativement, dans les années 1970, suite à la politique de l'intégration des enfants émigrés dans la société française et leur scolarisation, et adopté plus tard par le Conseil de l'Europe.

Nous avons vu, à travers une revue de la littérature relative à l'interculturel, qu'il s'agit d'une notion traitant les rapports de réciprocité dans les échanges et la complexité dans les relations entre cultures ; ce qui rend ce concept interdisciplinaire. Un concept qui prend en compte la dimension culturelle au sein des situations–problèmes relatives aux changements culturels qui surgissent, dans la mesure où aucun domaine d'activité ou aucune société n'y échappe à ce jour.

D'autres notions et concepts ont été convoqués dans ce chapitre en l'occurrence la compétence interculturelle. C'est une aptitude qu'acquièrent des individus socioculturellement différents afin d'établir une communication, tout en évitant les représentations et stéréotypes et en gérant les conflits culturels, qui peuvent survenir.

Nous avons aussi constaté qu'à l'instar d'insertion de l'interculturel en classe de français langue étrangère, un autre souffle a été donné aux pratiques pédagogiques des enseignants et au processus d'enseignement en matière d'enrichissement culturel, mais aussi

en termes de variation des valeurs humaines et sociales. Dans ce sens toujours, la communication et l'éducation interculturelle sont considérées comme des instruments très efficaces pour accompagner l'intégration de la dimension interculturelle en classe de langue.

Cette communication ne peut réussir sans la compréhension de la notion d'altérité qui survient au moment de la rencontre entre deux cultures, et qui consiste en un croisement de pratiques culturelles. Mettant ainsi, les formes de vie face à face tout en soulignant l'Autre et le vivre ensemble sur la base d'une entente et d'une tolérance.

Chapitre 03 :

Elaboration et enseignement du contenu interculturel

Introduction

Nombreux sont les enseignants, les éducateurs, les didacticiens et les pédagogues qui se trouvent dans l'obligation d'avoir à préparer un programme d'enseignement ou un dispositif de formation quiconque, soit pour eux-mêmes, soit pour l'enseigner et le dispenser aux apprenants, ou bien pour d'autres usages pédagogiques .

En effet, établir un programme de formation est l'un des exemples du vaste champ d'action connu sous le nom de l'élaboration des programmes d'enseignement. Par ailleurs, avant d'accepter l'élaboration de ce programme, un délai de réflexion s'impose, mais aussi, il convient de se poser quelques questions afin de cerner au mieux ce à quoi nous allons nous engager, les interpellations peuvent être comme suit :

-Pour qui ce programme est-il réalisé ? Qui l'a imaginé ? Avec quelle idée en tête ?

-Qu'y a-t-il à faire exactement ? Comment le problème a-t-il été posé ?

- Quels types de connaissances doit-on prendre en compte ? Quelles méthodologies et approches doit- on suivre ?

-Quelles modalités d'évaluation doit-on proposer et procéder durant la mise en œuvre de ce programme ?

Pour ce faire, nous tenterons dans ce troisième chapitre d'apporter quelques éléments de réponse à toutes ces interrogations, en nous référant aux travaux de M. Byram, G. Zarate (1993), L. Collès (2014) et bien d' autres, sur la didactique de l'interculturel et l'enseignement du programme interculturel. A cet effet, nous présenterons les différentes méthodologies et approches utilisées pour enseigner la composante interculturelle et gérer les interactions des individus appartenant à plusieurs groupes sociaux. Ainsi, gérer les échanges des locuteurs qui peuvent entretenir des rapports à des univers symboliques différents, et comment arrivent-ils à surmonter les conflits qui les traversent ?

Ensuite, nous passerons aux types de connaissances qu'on devrait inclure dans un dispositif de formation et parler de leur traitement. Pour conclure, nous aborderons les modalités d'évaluation d'une compétence interculturelle et son apport sur la performance des apprenants.

1. Les méthodologies et les approches de l'interculturel

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères a connu une évolution progressive selon les contextes et à travers le temps. Les objectifs d'apprentissage ont énormément changé depuis la méthodologie traditionnelle ou classique. Ce changement est dû à la croissance de l'économie, du tourisme, des relations internationales, des échanges

scientifiques, entre les différentes communautés linguistiques. Cela a introduit également la rencontre de différentes cultures et de multiples appartenances.

En outre, il faudrait noter que les phénomènes interculturels pourraient être produits par la multiplicité de référents symboliques, de déplacements, de mutations forcées ou volontaires des individus ou des groupes d'un endroit à un autre, notamment les fonctionnaires et les professionnels qui devraient changer leurs lieux d'emploi selon les exigences de l'entreprise ou pour des raisons personnelles.

Ces défis, ont incité plusieurs chercheurs à penser à des pistes sur le plan méthodologique, qui pourraient travailler la démarche interculturelle et donner des descriptions sur ces changements mais surtout comment les prendre en charge dans le secteur de l'enseignement-apprentissage. De ce fait, nous présentons dans ce qui suit un panorama de méthodologies de l'enseignement de l'interculturel selon la démarche de L. Collès (2014), qui précise cinq principales méthodologies.

1.1. L'approche de l'interculturel par les représentations et les stéréotypes

Dans cette approche et comme son nom l'indique, l'attention sera orientée vers les représentations et les stéréotypes qui vont intervenir dans la conception des curriculums du contenu interculturel. Comme nous l'avons présenté précédemment dans la définition de l'éducation interculturelle et aussi dans la communication entre deux groupes culturellement différents, il faudrait connaître les traits distinctifs les uns et les autres, maîtriser les codes culturels, ainsi ceux des groupes auxquels on est supposé confronter.

G. Zarate (1993), dans ses recherches sur l'éducation interculturelle, a introduit la notion de « *représentation* », comme un élément primordial qui fait un retour sur la réalité sociale et les images qui se sont faites sur l'appartenance d'un peuple sur le plan culturel ou linguistique, sur le plan identitaire ou ethnique.

1.1.1. Les représentations

Dans l'enseignement-apprentissage du FLE, on entend souvent parler des représentations et des images qu'on se fait par rapport à la langue ou la culture cible. De ce fait, nous nous sommes référé aux travaux de P. Moscovici (1961), qui a tenté de définir la notion de « *représentation* », dans le domaine de la psychologie sociale. Par la suite, cette notion a été largement utilisée et étudiée dans d'autres disciplines comme la sociologie, la didactique, l'histoire, la psychologie, la didactique des langues et bien d'autres disciplines. Ainsi, comme nous l'avons précisé ci-dessus, cette notion est ancrée même dans l'éducation interculturelle et ses différentes approches.

G. Zarate (1993) stipule que les représentations peuvent être considérées comme des manières d'organiser notre connaissance de la réalité, qui est elle-même construite socialement. Elles sont directement liées à notre appartenance à une communauté, à un groupe ou à une ethnie donnée. Cette auteure exploite cette notion dans la pédagogie et la considère comme un instrument nécessaire pour décrire la réalité. Elle avance dans ce sens que : « *comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre* » (Zarate, 1993 : 37).

D'autres chercheurs se sont intéressés à ce concept, telle D.Jodelet qui le définit comme étant « *une forme de connaissances socialement élaborée et partagée, ayant une visé pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* », (Jodelet, 1989 : 36).

Il est à souligner que les représentations sont des conceptions et des images que se fait un individu sur un fait social ou sur une réalité donnée. Ainsi, il s'agit d'un lien qui peut s'établir entre l'aspect psychologique et l'aspect social.

1.1.2. Les stéréotypes

Dans cette approche, l'accent est mis sur la composante interculturelle et aussi sur la culture de la langue cible, parler de la culture conduira forcément à parler de ses composantes et aussi de ses caractéristiques.

Comme nous venons de mentionner dans les représentations, l'apprentissage d'une langue est accompagné toujours des idées que se font les apprenants sur la culture et leur pays. Il convient de souligner que les représentations se traduisent par la classification des objets culturels et des personnes issus d'une culture différente de la culture maternelle.

Cette classification a fait également, l'objet d'étude de plusieurs chercheurs comme M. Abdellah-Prétceille (1996), qui confirme que la catégorisation que font les individus d'une culture ou d'une langue étrangère, est tout à fait légitime. Dans le même raisonnement, elle souligne que : « *les processus psychologiques qui tendent à ordonner l'environnement en termes de catégories : groupes de personnes, d'objets, d'événements en tant qu'ils sont soit semblables, soit équivalents les uns aux autres pour l'action les intuitions ou les attitudes d'un individu* » (Abdellah-Prétceille, 1996 :115).

Il ressort de cette citation que le locuteur, a tendance à donner préalablement des jugements sur la langue étrangère et ses interlocuteurs. Il prend aussi ses précautions et ses distances de l'étranger (l'autre). Ce comportement est traduit par des stéréotypes, qui sont l'ensemble des idées et des conceptions qu'un individu se fait de l'Autre. Elles prennent le

plus souvent le caractère négatif, elles sont accompagnées, aussi, d'un sentiment de peur et crainte.

Les stéréotypes sont dans ce cas-là : « *un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements, propres à un groupe de personnes* » (Bourhis et Richard, 1999 : 129). Il apparaît donc que les stéréotypes sont des pensées et des images mentales gravées dans l'inconscient de l'individu ; ce qui entraînerait des effets négatifs sur l'apprentissage de la culture de l'autre et provoquerait éventuellement des malentendus culturels lors des échanges.

En effet, il faudrait qu'il y ait une problématisation de différentes relations entretenues entre les partenaires en contact, ainsi que les interactions que les acteurs sociaux font au milieu de ce foisonnement culturel entre la langue maternelle et la langue cible.

Dans cette approche toujours, il faudrait aussi mettre en relation les représentations propres à chacun, les classer et les confronter pour pouvoir enfin, avoir une vue d'ensemble, qui se sert comme un instrument pédagogique sur lequel se base la didactique de l'interculturel. Cela permettrait également de connaître le contexte de la classe de langue, savoir gérer la diversité culturelle et les relations interculturelles ou encore penser aux réflexions sur les stéréotypes et représentations que se font les apprenants entre eux.

1.2. Le détour par l'analyse des heurts de la rencontre

Une deuxième approche, qui est totalement différente de la première, prend en charge les rencontres et les différents heurts provoqués par les inégalités culturelles lors d'une rencontre. Ainsi, les chocs des cultures qui surgissent pendant des voyages et des déplacements à l'étranger ou à une destination dont la culture n'est pas identique.

La mise en place de cette approche en didactique de l'interculturel, a pour objectif de développer la conscience culturelle et favoriser les réflexions des apprenants, afin de réduire les heurts qui se produisent dans des rencontres entre personnes de plusieurs cultures. Nous allons expliquer le concept du choc culturel et ses différentes étapes dans ce qui suit.

1.2.1. Le choc culturel

Un concept largement répandu dans le domaine de l'interculturel et les regroupements de plusieurs traits culturels. Souvent, on entend les individus parler de leurs expériences lors des entrevues avec d'autres personnes que ce soit dans le cadre des études ou dans leurs tâches professionnelles ou encore dans un déplacement quelconque. Des malentendus, des conflits et des incompréhensions, qui surviennent et caractérisent ces entrevues sans que personne ne puisse avoir une idée sur les causes qui entraînent ce choc.

Le concept de « *choc culturel* », peut signifier un sentiment de recul, ou une réaction de détresse que ce soit sur le plan physique et /ou émotionnel qu'occasionne une situation étrange dans l'environnement familial, ou dans un milieu dont les repères et les traits culturels sont totalement différents.

En se référant aux travaux de M. Cohen-Émerique, le choc culturel peut être considéré comme :

« Une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété (...); en un mot, une expérience émotionnelle et intellectuelle, qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger (...). Ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé. » (Cohen-Émerique, 1999: 304).

Il est remarquable donc que le choc culturel, puisse survenir dans des rencontres entre des communautés qui ne partagent pas les mêmes pratiques culturelles et pourrait provoquer un état de rejet, un sentiment d'isolement, une situation de frustration, une crise d'anxiété et de révolte contre l'individu qui nous est étranger sur le plan culturel ou linguistique.

1.2.2. Les étapes du choc culturel

Le choc culturel peut être le résultat d'une différence dans les comportements et les aspects culturels, comme il peut concerner aussi le langage verbal et non verbal ayant un lien étroit avec les valeurs, les conceptions des choses, les manières de voir le monde et l'autre.

Dans ce cas, l'individu choqué culturellement se trouve dans une situation délicate, entre l'accès et le rejet de la nouvelle culture, parce que tous les repères et les indices sur lesquels il se base dans sa vie quotidienne et sa culture de tous les jours pour agir efficacement disparaissent.

En effet, la culture régit chaque aspect et chaque acte dans la vie courante de l'individu et la façon de se comporter ; ce qui implique qu'il peut alors réagir de différentes manières. Selon le modèle d'analyse élaboré par P.Casse (1981) ; il y a quatre étapes dans le choc culturel à savoir : la lune de miel, la crise ou la confrontation (le choc culturel), la guérison et l'adaptation, la durée de chaque étape peut s'étendre de quelques jours à plusieurs semaines voire plusieurs mois, elle diffère d'une personne à l'autre, et d'une culture à l'autre.

1.2.2.1. La lune de miel

C'est la première étape du choc culturel, elle commence quelques jours avant la rencontre avec la nouvelle culture ou le début du séjour et s'étale quelques autres jours ou semaines après la rencontre ou l'arrivée à sa destination. L'individu éprouve un sentiment d'excitation et de stress envers la culture cible, mais dès la rencontre réelle avec le nouveau

monde, un sentiment d'admiration et d'attrance qui survient face à ces nouvelles attitudes. Il est surpris par cette nouvelle expérience et voit que tout est parfait pour lui.

1.2.2.2. La crise ou la confrontation

C'est un moment qui coïncide avec les différences qui commencent à se faire ressentir le plus souvent dans un mauvais sens, c'est le début de la routine et le sentiment du changement de sa culture d'origine. L'individu commence à sentir triste, énervé et déprimé, il se retrouve dans une situation de désillusion où il commence à projeter des jugements négatifs sur le nouveau contexte. C'est une désorientation et une perte de ses repères et ses habitudes et avoir une difficulté d'agir efficacement dans la société. Dans cette étape la personne peut avoir plusieurs réactions et sa façon d'agir change. Il commence à confondre entre les codes culturels de la langue cible et ceux de sa culture d'origine. Il peut avoir divers sentiments comme l'isolement, la perte de sens d'orientation, la nostalgie, la fatigue...etc.

1.2.2. 3. La phase de réajustement ou la guérison

Après un sentiment de rejet et d'isolement envers la culture cible, l'individu commence à se sentir de plus en plus à l'aise et familier avec la culture cible, un sentiment d'adaptation graduelle avec la nouvelle situation, avec un regard plus ou moins positif sur les traits culturels de la société d'accueil.

Cette phase est appelée la phase de guérison ou de réajustement car l'individu commence à réajuster son comportement de rejet et accepte les nouvelles habitudes, il commence à composer son réseau social, ses amis, il commence également à comprendre les coutumes, les pratiques et les traditions. Ainsi, il se positionne juste au milieu entre sa culture d'origine et la culture dans laquelle il est plongé.

1.2.2. 4. L'adaptation ou l'aisance biculturelle

A ce stade, l'individu commence à trouver une certaine aisance biculturelle et se sentir à l'aise avec la culture d'accueil avec le même degré de sentiment qu'il peut sentir avec sa culture d'origine. Selon P.Casse (1981), ce phénomène du choc culturel peut avoir une cinquième étape transitoire qui va créer un choc culturel inversé. Ceci dit, l'individu qui a subi ce choc lors de son expérience avec une nouvelle culture, pourrait avoir un choc culturel inversé lors de son retour à sa culture d'origine qui devient, elle aussi, étrangère et un peu différente. Dans ce cas-là, il sera obligé de repasser de nouveau par les mêmes étapes du choc culturel.

Après avoir présenté les étapes du choc culturel et les caractéristiques de chacune, nous pouvons confirmer que dans cette approche de détour par l'analyse des heurts de la

rencontre, il faudrait se baser sur l'analyse de ce que provoque le choc culturel en cas de rencontre.

Par conséquent, nous pouvons également proposer, à l'individu désirant voyager ou entrer en contact avec de nouvelles cultures des consignes à respecter ou une feuille de route à suivre pour faire face à cet éventuel choc culturel. Cela permettra sans doute d'ouvrir l'esprit de l'intéressé à accepter les traits distinctifs de l'autre culture, apprendre quelques mots et quelques expressions de la langue si elle n'est pas étudiée dans son pays d'origine.

Cela permet également d'éviter les comparaisons surtout en ce qui concerne les événements culturels, les festivals, les sites monumentaux, les habitudes religieuses et tout ce qui est différent de sa culture, et ce pour ne pas tomber dans ce sentiment de rejet et d'exclusion.

Il semble donc nécessaire d'installer ce processus d'adaptation et trouver des solutions adéquates pour faire face à ces problèmes interculturels, qui sont fréquemment présents dans les pratiques enseignantes et surtout dans la classe de langue.

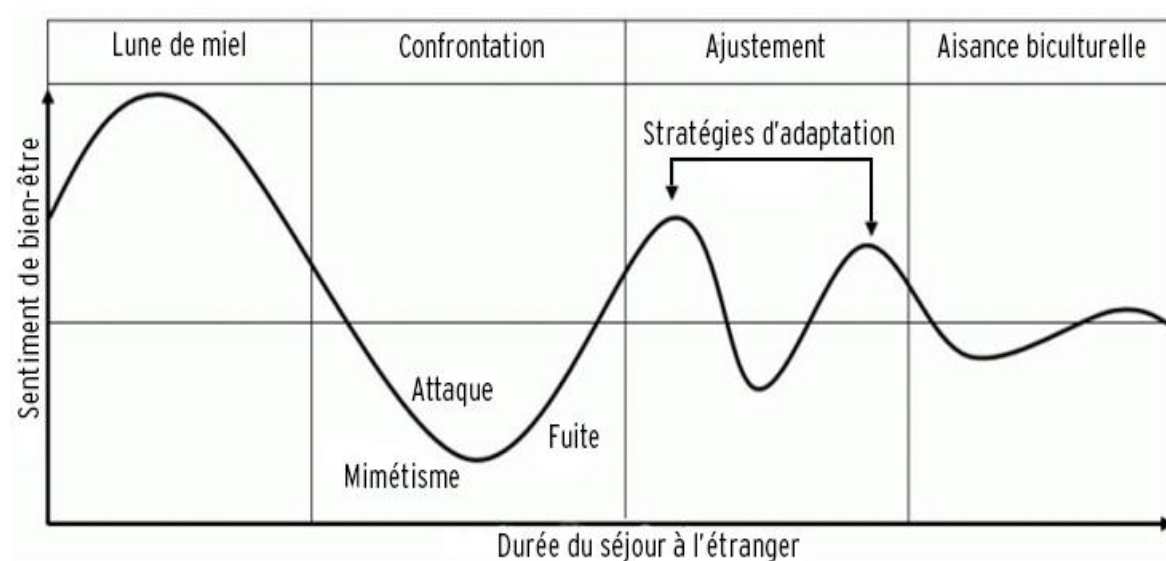


Figure 1 : une courbe expliquant les différentes étapes du choc culturel (durant un séjour à l'étranger).

1.3. Le point de vue anthropologique et le support littéraire

Nous avons abordé dans le premier chapitre les approches utilisées pour aborder la culture en classe de langue et nous avons parlé d'une approche qui convoque la composante d'anthropologie sociale qui se penche sur l'étude de l'homme en tant qu'individu vivant dans un groupe social. Cet individu est censé acquérir une compétence culturelle par laquelle il peut interagir avec des locuteurs natifs de la langue cible. Nous parlerons dans le point

suyvant du support littéraire comme instrument pédagogique utilisé pour aborder l'interculturel car ce dernier permet d'approcher les faits culturels présents dans les différents écrits et textes littéraires. Ceci dit, jumeler l'approche anthropologique avec le support littéraire est une démarche très pertinente, qui a pour objectif d'interpréter les faits de la culture présents dans les textes littéraires et essayer d'en repérer la manière d'agir et de s'affirmer que ce soit celle de l'auteur ou celle de ses lecteurs.

Selon L.Collès toujours, dans la littérature comparée, la reconnaissance interculturelle est très élevée, car selon lui, « *les supports littéraires constituent d'excellentes passerelles entre les cultures puisqu'ils sont des révélateurs privilégiés des visions du monde* » (Collès, 1994 :17). Dans le même ordre d'idées, l'auteur confirme son point de vue dans les propos suivants :

«Une fois perçue l'originalité de l'auteur, le texte littéraire nous apparaîtra également (...) comme l'expression et la mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté(...). En d'autres termes, les œuvres littéraires peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dans la mesure où elles représentent des expressions langagières particulières de ces différents systèmes » (Collès, 1994 : 17).

En effet, les textes littéraires sont des vecteurs de traits culturels, de codes sociaux et aussi d'expressions langagières qui peuvent caractériser un peuple ou une époque. Ce qui permet aux apprenants des langues et notamment, ceux de FLE de côtoyer des faits culturels et des aspects réservés à la culture cible. De plus ces derniers, vont essayant d'assimiler et d'interpréter les visions du monde exprimées par les auteurs, de comprendre les conditions sociales dans lesquelles ces œuvres et ces textes, se sont écrits.et produits.

1.4. La conception pragmatique et l'ethnographie de la communication

Dans cette méthodologie l'accent est mis sur une conception pragmatique qui se veut un raisonnement logique dans la communication selon l'objectif et l'intérêt des locuteurs et des interlocuteurs. Cette conception a fait l'objet de recherche de M. Abdallah-Preteuille et L. Porcher (1996).

Ces auteurs confirment que dans une situation de communication interculturelle, plusieurs éléments de communication interviennent et plusieurs critères peuvent être présents dans cette interaction comme les codes linguistiques, les contacts physiques, les références culturelles et bien d'autres éléments, ce qui oblige l'individu d'être concis et précis de ce qu'il veut réellement. A cet effet, ils précisent que :

«L'individu sélectionne, en fonction d'un objectif, d'une intention, de ses intérêts et des situations, les informations dont il a besoin (...). En conséquence, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître 'la réalité' culturelle mais de développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication, c'est-à-dire la culture en acte, la culturalité. » (Abdallah-Preteuille et Porcher : 1996 : 51).

Cela veut dire, qu'il faudrait préalablement se fixer des objectifs sur ce qu'un individu ou un apprenant veut communiquer ou transmettre comme message à n'importe quel interlocuteur, surtout en cas de recours aux référents culturels de chacun. Ceci est justifié bien sûr, car la langue et les codes culturels, sont souvent les valeurs de l'autre, qui peuvent éventuellement échapper et être méconnues du locuteur, cela génère parfois un malentendu et un conflit, ou encore un dysfonctionnement interculturel entre les individus.

Dans cette optique toujours, l'interculturel peut être géré sous un angle ethnographique, une conception de référence présente dans l'ancienne littérature, qui est basée sur une approche communicative.

Nombreux sont les chercheurs qui ont renforcé cette approche par leurs réflexions comme D. Hymes (1972), qui considère que mettre en évidence des règles sociales et culturelles qui régissent l'utilisation du langage dans un groupe social bien déterminé, était l'un des principes primordiaux sur lesquels s'est basée cette approche. Il a aussi proposé de l'appliquer en didactique du FLE et notamment la didactique de l'interculturel.

Une vision interactionniste pourrait concerner également cette approche comme le montre G-D.Salins, qui souligne que dans des interactions, les objectifs visés doivent au moins se pencher sur :« [...] *l'observation des interactions entre membres de communautés linguistiques différentes et l'étude des difficultés qui peuvent se rencontrer dans la communication interculturelle quand les partenaires ne partagent pas les mêmes règles, en matière de comportements langagiers ou non langagiers* ». (Salins : 1992, cité par Collès : 2013 :86).

Il faut insister sur les difficultés qui caractérisent les reconcentres interculturelles. Elles sont également génératrices des dysfonctionnements et des pièges de tout genre. A cet effet, d'autres études ont soulevé ce problème de communication qui surgit entre les individus disposant de modalités communicatives ou de normes conversationnelles différentes les unes et les autres, notamment dans une situation de communication interculturelle.

Parmi ces études, au plan didactique, la réflexion de V. Louis (2008), qui se réfère de son côté aux travaux de C.Kerbrat-Orecchioni (1994) sur les interactions verbales et conversationnelles, et qui met l'accent, elle aussi, sur les variations culturelles qui peuvent se localiser à tous les niveaux du fonctionnement des interactions à l'image des tours de parole, des rituels de salutation, ou d'autres actes de parole.

V. Louis(2008) dans son dispositif d'apprentissage, met en exergue toutes les situations problèmes rencontrées dans des interactions interculturelles dans un cadre éducatif

et pédagogique. Il étudie les situations problèmes (de communication interculturelle) qui vont être résolues dans un espace pédagogique. Ce didacticien souligne dans la même perspective que le recours aux textes littéraires est inévitable et nécessaire dans cette approche, car ceux-ci sont souvent révélateurs des références qui relèvent de l'ethnographie de la communication. Autrement dit, des effets qui peuvent manifester comme les comportements rituels, les attitudes ou les gestes qui sont propres à une culture particulière.

1.5. L'apport linguistique

Pour ce qui est de la cinquième et dernière approche dans l'enseignement de l'interculturel, L. Collès se réfère aux travaux de R. Galisson (1984), qui a mis en place une nouvelle approche dont la caractéristique principale était fondée sur « *l'hypothèse lexicologique* », une hypothèse qui a déjà fait l'objet d'étude de V. Louis (2008) aussi.

Ces travaux n'étaient qu'un point de départ pour L. Collès, il a essayé d'élargir son champ de recherche pour créer une nouvelle piste basée sur l'analyse de l'implicite dans le discours et dans la communication en général. Nous présentons dans ce qui suit chacune des deux pistes en l'occurrence l'hypothèse lexicologique et l'hypothèse de l'implicite en montrant l'apport de chacune d'entre elles à l'enseignement de la composante interculturelle.

1.5.1. L'hypothèse lexicologique

Dans cette hypothèse, il s'agit de revoir la distinction typologique de la culture que nous avons développée dans le premier chapitre. R. Galisson (1991) fonde sa réflexion sur les traits distinctifs que l'on peut retenir entre la culture savante et la culture partagée (culture comportementale), ou bien selon la conception de L. Porcher (2004) entre la culture cultivée et les pratiques culturelles.

Cette hypothèse lexicologique se veut une sensibilisation préalable de la culture cible afin d'éviter les malentendus et conflits culturels. Dans ce sens, R. Galisson considère que, « *si l'on veut que les étrangers puissent comprendre les natifs dans leur vie quotidienne et être compris par eux, il faut, selon lui, leur donner les moyens d'accéder en profondeur à la culture partagée par ceux-ci, laquelle gouverne la plupart de leurs attitudes, représentations et coutumes* » (Galisson 1991 cité par Collès, 2013 : 87).

De ce fait, nous soulignons qu'il est important de former l'individu susceptible d'être en contact avec une nouvelle culture et notamment les apprenants de langue étrangère à la culture de l'autre, ses références culturelles, son mode de vie, ses désirs et sa façon de se comporter.

L'auteur explique également qu'à force de partager cette distinction culturelle dans la société, que son avantage est de plus en plus significatif et elle marque aussi un point

positif, c'est celui de ne pas exclure un individu ou un sujet parlant. L'hypothèse de R. Galisson sur cette culture comportementale était aussi fondée sur un certain nombre de mots qu'il les appelle « *des mots à charge culturelle* » (Galisson, 1991), que L. Collès (2013) a nommés « *culturèmes* ». Ce sont les mots qui véhiculent la culture cible et sont porteurs d'une signification culturelle de la société dont on apprend sa langue.

Dans cette optique lexicologique, il s'agit de classer ces mots, les inventorier et tenter de leur donner des définitions pour pouvoir concevoir son autodictionnaire au fur et à mesure du processus d'apprentissage. Ce qui donnerait après une séquence d'apprentissage, une base de données comportant tous les culturèmes de la langue étrangère, pour pouvoir assurer, par la suite, l'aspect indissociable entre la langue et la culture.

1.5.2. L'hypothèse de l'implicite

Avancée par L. Collès (2013), l'hypothèse de l'implicite vient pour achever les travaux de R. Galisson (1991) sur l'hypothèse lexicologique. Cette nouvelle théorie a pour but d'intégrer progressivement un processus de prévention contre des malentendus culturels possibles ; ce qui minimise l'interprétation fautive des implicites interculturels que produisent les interlocuteurs lors des discours et des énoncés communicatifs.

L'auteur explique dans sa réflexion et confirme qu'il ne s'agit pas d'enseigner aux apprenants l'ensemble des situations qui provoquent des conflits ou celles qui sont jugées incomprises par les interlocuteurs. Par conséquent, il est possible de préparer les apprenants dans la classe à prévoir des situations similaires et faire des entraînements sur la gestion et la résolution de ce genre de malentendus. L'objectif, ici, est de minimiser le risque et limiter la mécompréhension des implicites discursifs et culturels.

Les deux hypothèses que nous venons de présenter sont liées l'une à l'autre et il y a un degré de complémentarité entre les deux. D'une part, R. Galisson a développé l'hypothèse lexicologique en faisant un enrichissement sur toutes les connotations associées au lexique et aux mots à charge culturelle. D'autre part, L. Collès a approfondi sa recherche et sa réflexion sur la deuxième hypothèse qui se penche sur l'analyse de l'implicite, la façon de le gérer et de le prendre en charge. Deux options, qui ont, toutes les deux, pour objet la prise en compte d'un dysfonctionnement interculturel possible entre les apprenants de la langue étrangère et les natifs de cette langue.

Enfin, pour faire le point sur les cinq approches que nous avons présenté depuis le début de ce troisième chapitre, nous rappelons que ce sont des approches développées par L. Collès, qui s'est référé lui aussi à d'autres chercheurs et didacticiens tels que : R. Galisson (1991), C. Kerbrat-Orecchioni (1994), M. Abdellah-Preteille (1996), M. Cohen-Émerique

(1998) et bien d'autres. Nous pouvons confirmer que toute situation interculturelle peut être bien maîtrisée et gérée conformément aux attentes des apprenants à conditions que les acteurs de la classe et les formateurs tiennent compte de ces approches.

2.La sélection des thèmes, types de connaissances et critères.

De prime abord, tout enseignement ou toute formation devrait se baser sur un programme ou un contenu à dispenser, mais avant de commencer la mise en œuvre de ce programme, il faudrait le concevoir. En effet, pour élaborer un programme d'enseignement, il faut prendre en considération quelques critères et quelques normes, parmi lesquelles, les types de connaissances à enseigner et examiner les aspects culturels et interculturels à inclure dans le programme.

Avant de concevoir un dispositif de formation ou un manuel scolaire d'une langue étrangère, il est important également de tenir compte de la dimension interculturelle qui devient incontournable dans toute pratique de classe. Une dimension qui trouve de plus en plus sa place en didactique des langues. Nous ne pouvons pas la séparer des autres savoirs et apprentissages. De ce fait, il serait judicieux de présenter dans ce qui suit, la sélection des thèmes, ainsi que les types de connaissances que doivent prendre en considération les concepteurs de programmes.

2.1. Les types de connaissances

Chaque contenu censé être dispensé, devrait contenir une série de connaissances, une série d'actions à effectuer et des mesures procédurales à suivre également. De ce fait, chaque action pédagogique passe par trois étapes qui peuvent correspondre aux trois types de connaissances. D'abord une première idée de ce que nous voulons faire ou enseigner, ensuite comment procéder pour appliquer cette idée et enfin les conditions dans lesquelles nous la réalisons et comment se comporter après la mise en application de l'idée en question.

Il s'agit donc de trois grandes catégories : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles. Chacune de ces catégories fait appel à des stratégies d'apprentissage différentes car « *toutes les choses sur lesquelles nous avons des informations constituent nos connaissances déclaratives et toutes les choses que nous savons faire constituent nos connaissances procédurales.* » (O'Malley et Chamot, 1990 :20).

Dans son ouvrage sur l'enseignement stratégique, J. Tardif (1997 : 47), met l'accent sur les trois types de connaissances issues de la psychologie cognitive. Ces connaissances sont présentes dans chaque enseignement qu'il soit à dominante linguistique ou à dominante

culturelle. Chaque enseignant devrait les utiliser en fonction de son public et aussi selon ses objectifs visés, et en prenant en compte les compétences à faire acquérir à ses apprenants. Un quatrième type de connaissances, peut faire partie des autres connaissances, mais il s'inscrit dans le général et peut concerner toutes les autres connaissances, il s'agit des connaissances antérieures. Nous développerons chacune d'entre elles ci-dessous :

2.1.1. Les connaissances déclaratives

Ce sont des informations factuelles, elles relèvent beaucoup plus aux connaissances théoriques reconnues par une communauté. Elles s'expriment le plus souvent sous forme de concepts, de règles, de faits et de lois et s'actualisent dans les savoirs d'un individu au fur et à mesure de son processus d'acquisition. Ce qui lui permet de construire un répertoire cognitif très vaste en termes de savoir.

Les connaissances déclaratives telles qu'elles ont été définies par J. Tardif : *«sont fondamentalement des connaissances plutôt statiques que dynamiques et [...] Elles doivent, pour permettre l'action, être traduites en procédures ou en conditions, en connaissances procédurales ou conditionnelles»*. (Tardif, 1992 :8).

Comme l'a bien confirmé cet auteur, elles font partie d'un savoir stabilisé et sont liées directement aux autres connaissances. Elles comportent également tous les éléments de la culture étrangère et ses traits car *« les connaissances déclaratives comprennent tous les aspects de la culture étrangère qui peuvent être décrits. C'est l' « objet » ou « matière » de l'enseignement du contenu socioculturel »*. (Le français dans le Monde, 1998 :124).

2.1.2. Les connaissances procédurales

En général, ce type de connaissances correspond aux procédures et au savoir-faire. Elles décrivent à l'apprenant la façon qui lui permet de réaliser ses différentes activités et tâches, elles sont liées directement *« au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action»* (Tardif, 1992 : 41.).

Ce sont également des connaissances permettant à l'apprenant de développer ses compétences procédurales mais aussi renforcer ses habiletés et ses stratégies de faire, ce sont des *«connaissances d'approches, d'habiletés, de méthodes, de modèles, de moyens, de procédés, de stratégies, de techniques, etc. pour traiter des informations particulières acquises»* (Legendre, 2005: 279).

Elles s'actualisent dans des séquences d'actions et répondent à la question *« comment faire ?»*. Elles consistent également à appliquer des règles pour réaliser une tâche réelle. Elles exigent de la pratique permanente, de la répétition massive et récurrente, pour arriver à les maîtriser et vont devenir une habitude. Plus que l'apprenant exécute une tâche plus que

son usage ultérieur sera plus facile à appliquer car ses connaissances procédurales ont été déjà mémorisées et automatisées.

Nous pouvons ajouter que ces connaissances sont liées aux précédés de la bonne utilisation de la langue étrangère dans des situations d'échange. Ceci dit, « *l'expression connaissances procédurales désigne deux types de savoir-faire : gérer la réception et le traitement de l'information (...) savoir utiliser convenablement la langue étrangère en situation d'interaction* »(Le français dans le monde, 1998 :124).

2.1.3. Les connaissances conditionnelles

Pour ce qui est de ce troisième type de connaissances, elles ne peuvent être détachées des autres types de connaissances déclaratives et procédurales car elles sont toutes les trois complémentaires. Ce sont les connaissances qui se rapportent aux conditions de l'action et sa réalisation. Elles correspondent souvent à des classifications et à des catégorisations. Sans elles, les connaissances déclaratives restent des connaissances essentiellement inertes et sans aucune valeur, et les connaissances procédurales ne peuvent être activées ou mises en œuvre.

Les connaissances conditionnelles sont liées à l'opportunité ou à la nécessité d'utiliser un savoir, un savoir-faire et une stratégie. Elles sont en relation avec les questions « *quand ?* » et « *pourquoi ?* ». Selon J. Tardif, ce sont des connaissances qui nous déterminent « *à quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action ? Pourquoi est-ce adéquat d'employer cette stratégie, cette démarche, de réaliser cette action ? Ces questions sont relatives aux connaissances conditionnelles* » (Tardif, 1992, 52).

Elles ont pour but de fournir des conditions qui peuvent permettre d'adapter les stratégies de résolution lors de la mise en œuvre d'une tâche ou d'une activité d'apprentissage. Autrement dit, elles sont éminemment contextualisées aux conditions et aux données de la situation en question.

2.1.4. Les connaissances antérieures

Ce type de connaissances est standard et un peu général, il ne peut concerner un domaine précis ou une démarche bien déterminée. Ce sont les connaissances qu'on a sur le monde d'une manière globale, sur la vie avec toutes ses particularités comme les modes, les traditions, les pratiques sociales et culturelles, les comportements, les croyances, les idéologies, les tenues vestimentaires entre autres. Elles s'articulent aussi sur les connaissances de la langue que nous parlons et sur les langues que nous apprenons. R.Legendre considère que les connaissances antérieures sont l'« *ensemble des informations, idées, perceptions, concepts et images, ainsi que l'impact d'expériences émotionnelles,*

contenus dans la mémoire de tout usager de la langue au moment d'entreprendre une activité langagière» (Legendre, 2005 : 279).

Il est à saisir à partir de cette citation que les connaissances antérieures englobent tout le savoir qu'on peut avoir et sur tous les plans, elles sont le cumul des expériences aussi bien dans la vie quotidienne que dans la vie professionnelle. Dans toute situation d'enseignement ou toute pratique pédagogique, l'enseignant fait appel aux prérequis et aux connaissances antérieures que connaît l'apprenant sur l'objet d'apprentissage. Ce sont des idées véridiques car elles sont tirées et extraites de la réalité.

B-M. Barth met le point sur ce sujet et considère que l'objet d'étude : *« ce n'est donc pas le contenu exposé qui informe d'abord l'apprenant, mais ce qu'il sait qui lui permet de donner une signification au contenu exposé »* (Barth, 1993, 35). Il paraît donc évident que les connaissances antérieures sont le point de départ de l'apprentissage d'un objet d'étude. L'enseignant n'a qu'à renforcer et expliciter davantage ce que ses apprenants connaissent déjà.

Pour résumer, nous pouvons signaler que les connaissances sont diverses et multiples, elles varient selon le contexte d'utilisation et l'objectif fixé ou l'objet d'étude. Par conséquent, il y a un lien très étroit entre tous les types cités ci-dessus. Les connaissances déclaratives concernent les règles, les théories et les concepts. Quant aux connaissances procédurales, elles sont les procédures qu'on devrait utiliser pour mobiliser les connaissances déclaratives. Pour ce que sont les connaissances conditionnelles, nous pouvons dire qu'elles sont toutes les conditions qui permettent de mettre en œuvre à la fois les connaissances déclaratives et procédurales dans des contextes bien précis. Il convient de rappeler également que toutes ces connaissances peuvent être précédées par d'autres connaissances standards et globales sur le monde, ce sont les connaissances antérieures que R. Legendre (2005) a présentées.

2.2. Les critères de sélection du contenu interculturel en classe de FLE

En didactique des langues-cultures, la sélection d'un programme ou d'un contenu à enseigner doit se faire sur la base des critères bien précis et bien dictés. L'élaboration de ce contenu est soumise également à des normes adéquates, soit par rapport à la matière à enseigner, soit par rapport à la méthodologie et à la démarche pédagogique utilisées ou encore selon le public visé (apprenants), sans oublier les thématiques et les sujets à aborder.

Nous présentons ci-dessus une grille de critères de sélection des thèmes en nous référant aux travaux de C. Marchandea (2009) sur l'élaboration d'un projet de formation en FLE et à l'amélioration du dispositif pédagogique d'une école parisienne naissante. Cette

enseignante et conceptrice, a mis en place ce dispositif de formation en fonction des résultats d'une analyse préalable à la création du nouveau dispositif pédagogique, et après avoir distingué différents types de besoins.

N°	Critères de sélection du contenu inter (culturel)	Caractéristiques des critères
01	Est-il adapté au public visé ?	<ul style="list-style-type: none"> -Par rapport à son âge ? -Par rapport à son niveau de langue ? (prérequis) -Par rapport à ses centres d'intérêt ? -Par rapport à son héritage socioculturel ? (histoires individuelle et collective) -Par rapport à ses objectifs d'apprentissage -Par rapport à ses besoins langagiers
02	Y a-t-il des éléments non-verbaux qui facilitent la compréhension du contenu (inter)culturel ?	<ul style="list-style-type: none"> -Source connue ? -Date marquante ? -Auteur (ou locuteur) célèbre ? -Titre (+ paratexte) parlant ?
03	Les paramètres de la situation de communication apparaissent-ils clairement ?	<ul style="list-style-type: none"> -Nature du document : de quoi s'agit-il ? -Locuteurs : qui parle ou écrit ? à qui ? -Lieu de l'interaction : où se déroule la scène ? -Moment de l'interaction : quand se passe la scène ? -Manière dont se déroule l'interaction : comment se déroulent les échanges ? -Cause de l'interaction : pour quelle raison a lieu l'échange ? -Enjeu de l'interaction : dans quel but a eu lieu l'échange ?

04	Le document est-il exploitable pédagogiquement ?	<ul style="list-style-type: none"> -Y a-t-il matière à faire des hypothèses avant la lecture ou l'écoute ? -La vérification des hypothèses peut-elle se faire grâce à une écoute ou une lecture rapide voire partielle ? -Y a-t-il matière à faire une activité de compréhension plus détaillée dans un cadre authentique ?
05	Le contenu (inter)culturel est-il pertinent ?	<ul style="list-style-type: none"> -Est-il un bon reflet de la société française (ou francophone) ? -Permet-il la pédagogie interculturelle ? -Est-il en adéquation avec les connaissances à acquérir ? -Permet-il de réactiver des connaissances anciennes ? -Permet-il de sensibiliser à des connaissances à venir ? -Est-il interdisciplinaire ? Permet-il de réinvestir des connaissances acquises en dehors de la classe et inversement ?

Tableau 2 : les critères de sélection du contenu interculturel

La grille présentée ci-dessus regroupe un ensemble de critères à suivre dans la sélection des thèmes pour concevoir un contenu (inter) culturel. Nous avons tenté de l'adapter en nous référant aux travaux de C. Marchandea (2009) sur l'élaboration d'un projet de formation en FLE et au contenu interculturel. Après avoir consulté ses travaux, notre objectif était d'adapter la grille de critères en fonction des besoins de cette recherche et aussi garder ce qui nous intéresse dans l'élaboration de notre dispositif de formation à la dimension interculturelle vers la fin de cette étude.

Revenons aux critères et aux éléments qui composent la grille. Il y a cinq grands axes à prendre en considération dans les critères que nous avons jugés incontournables dans tout contenu interculturel. Ils touchent à tous les points essentiels que pourrait contenir une formation complète à la dimension interculturelle.

Le premier critère est réservé à l'identification du public (apprenants), par rapport à son âge et ce pour pouvoir choisir des thématiques qui leur conviennent. Le niveau de langue et les prérequis linguistiques sont aussi des points indispensables dans l'élaboration de ce contenu avec le choix des sujets à aborder. D'autres composantes font l'objet de ce premier critère, il s'agit de l'héritage culturel et interculturel des apprenants, ainsi que leurs centres

d'intérêt. Identifier les besoins langagiers et se fixer des objectifs d'apprentissage pertinents et opérationnels sont également des critères qui retiennent l'attention des concepteurs et des ingénieurs pédagogiques.

Dans la même grille, il y a comme deuxième élément le non -linguistique ou ce que l'on appelle le non- verbal, un élément qui peut faciliter l'accès au sens du contenu (inter) culturel. En effet, les aspects non- linguistiques peuvent être vecteurs d'une culture, comme les dates marquantes et célèbres, les titres à charge culturelle, les édifices de renommée comme les noms des monuments, les sites touristiques, les symboles, les statues..etc.

En outre, la culture peut être transmise et traduite de plusieurs manières y compris le non-verbal comme le confirme E. Tylor dans sa réflexion pour définir ce concept « *la culture est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes* ». (Tylor, 1871 : 10).

En ce qui concerne le troisième élément, il faut tenir compte des paramètres de la situation de communication et ses acteurs, le cadre spatio-temporel de l'interaction, ainsi que l'objectif de la communication. Comme cette dernière est une activité prépondérante dans le processus d'enseignement, il faut bien choisir aussi les documents -supports utilisés et mettre le point sur leur exploitation pédagogique. Il faudrait noter également que la communication n'est pas seulement un échange d'expressions ou de mots, mais un processus de construction de sens. Elle est un moment d'interaction et de partage de connaissances et de cultures entre interlocuteurs différents.

La quatrième composante de ces critères s'articule sur la méthodologie fournie et la démarche suivie par l'enseignant pour mener à bien son activité, il faut vérifier ainsi si le document est exploitable pédagogiquement ou bien s'il faut le didactiser. L'accent est mis également dans ce critère sur l'authenticité des supports didactiques exploités et le type de compréhension utilisé, à l'oral ou à l'écrit.

Quant au dernier et cinquième critère, l'attention est portée sur la pertinence du contenu interculturel qui doit avoir un bon reflet de la société française ou francophone, autrement dit, la société qui produit la langue étrangère enseignée. Il s'agit également de vérifier l'adéquation de ce contenu avec les connaissances à acquérir, ainsi, s'interroger sur la possibilité de réinvestir ce contenu en dehors de la classe et du cours de français. En d'autres termes, la possibilité de travailler les compétences transversales dans la vie quotidienne et dans des situations de communication en dehors de la classe.

Il est vrai que les critères que nous avons présentés dans la grille de sélection des thèmes d'un contenu (inter)culturel sont prépondérants dans l'élaboration d'un programme,

mais ils ne sont pas exhaustifs. Ceci dit, dans d'autres situations pédagogiques et dans d'autres contextes éducatifs, ces critères peuvent changer et différer en fonction du public et des objectifs d'apprentissage.

A ce sujet, il est nécessaire de préciser que la rénovation et l'amélioration d'un programme éducatif ou d'enseignement est très souhaitable, afin d'arriver à parfaire les actions pédagogiques et donner un enseignement de qualité.

C'est par le biais de l'expérience d'enseignement des concepteurs et des ingénieurs pédagogiques et à travers les différents échanges avec les autres partenaires, que les besoins des apprenants peuvent être pris en charge. Ainsi, il faudrait faire un diagnostic des problèmes culturels et interculturels qui peuvent altérer le cours de langue et notamment celui de FLE.

2.3. Le traitement du contenu interculturel

Dans les cours de français langue étrangère, le traitement du contenu culturel ou interculturel se diffère d'une classe à l'autre, d'un enseignant à un autre ou encore d'un contenu à un autre. Il peut également se faire d'une manière implicite comme d'une façon explicite. Nombreux sont les chercheurs qui ont opté pour la procédure de traitement et d'analyse des contenus culturels et interculturels dans un programme de formation ou dans un manuel scolaire.

Selon R. Mucchielli, (1988), l'analyse de contenu est « *une techniques d'analyse des textes utilisant des procédures systématiques et objectives de description permettant le traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes en vue d'en classer et d'en interpréter, par inférence, les éléments constitutifs.* » (Mucchielli, 1988 :85).

Dans ce sens, il faut noter que les contenus culturels et interculturels à enseigner peuvent avoir un volet implicite comme explicite des références culturelles révélées, car quelle que soit la nature de la langue ou de la culture, il en existe une part du non-dit et certains aspects qui ne peuvent être clairement enseignés ou expliqués.

Il paraît aussi très évident que, parfois l'apprenant ne devrait pas se limiter de ce qui a été révélé par le contenu appris parce qu'il ne suffit pas d'analyser textuellement des écrits pour en saisir le sens. La difficulté est grande pour un apprenant non-natif de la langue étrangère. Il n'est pas censé apprendre seulement à déceler l'implicite culturel et le comprendre parce qu'il s'agit d'un aspect faisant partie intégrante de la langue, mais sur le plan idéologique, il devrait dégager les situations dans lesquelles, il peut utiliser cet implicite.

En d'autres termes, savoir contextualiser les aspects culturels implicitement transmis et comment les mettre en pratique ultérieurement pour éviter des conflits et des malentendus culturels. Nous allons détailler dans ce qui suit les démarches à suivre pour faire le traitement et l'analyse du contenu culturel et / ou interculturel d'une manière implicite et explicite.

2.3.1. Le traitement implicite

Comme son nom l'indique, le traitement implicite du contenu culturel et interculturel se fait d'une manière indirecte. L'enseignement implicite en classe de français langue étrangère est un sujet très délicat et demande une réflexion plus approfondie. Dans ses travaux sur l'implicite culturel E.T. Hall signale qu'

« il existe un niveau de culture sous-jacent, caché, et très structuré, un ensemble de règles de comportement et de pensée non dites, implicites, qui contrôlent tout ce que nous faisons. Cette grammaire culturelle cachée détermine la manière dont les individus perçoivent leur environnement, définissent leurs valeurs, et établissent leur cadence et leurs rythmes de vie fondamentaux. Nous sommes, pour la plupart, totalement inconscients ou seulement superficiellement conscients de ce processus. » (Hall, 1984 : 15).

Une simple analyse de cette citation, nous permet de saisir qu'il existe des aspects culturels sous-jacents et non dévoilés dans toute situation d'enseignement-apprentissage. Un implicite culturel qui véhicule des valeurs et des comportements sur l'environnement et l'entourage de l'apprenant ou de la langue cible. Cet implicite se divise selon les didacticiens en deux catégories essentielles à savoir : l'implicite culturel conscient et l'implicite culturel inconscient, deux catégories qui diffèrent l'une de l'autre selon l'intention du locuteur de passer un message ou non.

Selon les travaux C. Doudoulacaci (1992), la communication interculturelle peut comporter deux types d'implicites culturels : « *implicite conscient* » et « *implicite inconscient* ». Pour le premier, il s'agit de ce que le locuteur a l'intention de laisser entendre sans pour autant être responsable de l'avoir dit, il ne peut en aucun cas l'assumer parce qu'il ne l'explique pas littéralement. Autrement dit, « *il se situe donc dans le non-dit, dans l'inassuré et bénéficie de ce fait de l'immunité conférée par son statut d'exterritorialité discursive.* » (Doudoulacaci, 1992 :14). Pour le second type, il s'agit de l'implicite inconscient, qui se traduit par le fait que le locuteur n'a pas l'intention de laisser entendre un message ou cacher des arrières pensées derrière ses propos, ce qui mène à un sens culturellement masqué.

Dans les pratiques de la classe et pour favoriser l'enseignement d'un contenu interculturel et laisser les apprenants comparer la culture de l'autre avec leur culture d'origine, les enseignants quant à eux, sont invités à utiliser des éléments culturels et interculturels d'une manière implicite pour expliquer un cours. Nous citons l'exemple des

cours de grammaire ou d'orthographe, pour travailler les adjectifs qualificatifs. L'enseignant fait recours à la description d'une ville ou d'un pays en citant entre autres ses monuments culturels, ses événements historiques, ses dates marquantes, puis aller au-delà de cette simple activité et inviter les apprenants à citer et décrire d'autres villes issues de cultures différentes.

2.3.2. Le traitement explicite

Contrairement au traitement implicite, dans ce type de traitement du contenu culturel et interculturel, il s'agit d'explicitement les faits culturels et les aspects marquant une langue cible et sa culture d'une manière directe et spontanée. En effet, les enseignants peuvent le faire dans les matières et activités ayant une relation directe avec la culture, la civilisation, l'histoire et la littérature car ce sont des matières chargées culturellement par plusieurs aspects.

Dans les matières qui s'intéressent à l'étude et à l'analyse des textes littéraires, l'exploitation des écrits littéraires dans les cours contribuent certainement à la formation et à l'épanouissement culturel des apprenants. Ceci dit, ces derniers se trouvent exposés à la réalité culturelle et interculturelle de la société qui parle et produit la langue cible. Ainsi, ils vont côtoyer ses traditions, ses coutumes, ses modes de vie et sa façon de penser et concevoir le monde.

Le texte littéraire est aussi une source de motivation pour découvrir l'univers de l'Autre. Dans ce sens, J-M. Defayas affirme que :

« La littérature -bien choisie, bien exploitée- apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture- cible car dans le meilleur des cas, elle touche à la fois à l'universel et au particulier et établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage comme entre le savoir et le ressenti » (Defayas, 2003 :109).

Il est vrai que les textes littéraires, sont généralement des extraits de romans, de nouvelles, de fables, de poèmes et constituent des supports didactiques d'enseignement de la langue. Cependant, cela ne justifierait guère leur utilisation restreinte pour les exercices en langue française et pour l'appropriation des différentes compétences en lecture, en grammaire ou dans une autre activité de points de langue. Par conséquent, le recours aux textes littéraires dans un cours de français langue étrangère, devrait former l'apprenant à une compétence interculturelle, une notion que nous avons déjà présentée dans le deuxième chapitre.

Le traitement explicite du contenu culturel ou interculturel peut se faire par le biais des conversations, des descriptions et par des discours. Ces activités peuvent être menées également dans les matières de la compréhension de l'oral et de la production orale.

P. Bourdieu stipule que les objets culturels peuvent se manifester dans « *des repères dans les discours, des pôles chargés de sens et de substance qui alimentent les pensées, les conversations, les analyses, les descriptions* » (Bourdieu, 1980 : 67).

Cela confirme que la formation linguistique des apprenants n'a pas seulement pour objectif, la maîtrise de la langue étrangère et le pouvoir de l'utiliser dans des communications écrites et orales, mais aussi de maîtriser son aspect culturel à travers le contenu à enseigner.

3. Evaluer la compétence interculturelle

L'évaluation est une activité inhérente qui accompagne le processus de l'enseignement-apprentissage. Elle est considérée comme une démarche efficace pour mesurer les contributions individuelles ou collectives des apprenants, d'où l'importance de l'appréciation des performances réalisées dans une séquence d'apprentissage. L'évaluation est définie comme suit :

« l'évaluation est le processus consistant à obtenir des informations qui seront utilisées pour prendre des décisions sur les élèves en matière d'enseignement, pour compenser l'élève d'information en retour sur ses progrès, ses points forts et ses faiblesses ; et juger de l'efficacité de l'enseignement, de l'adéquation des programmes d'études, et pour informer les politiques générales. » (Khelaghan et Greaney, 2002 : 21).

D'un point de vue pédagogique, l'évaluation se veut un instrument permettant de faire progresser le processus d'apprentissage et faire rendre un jugement sur le degré d'assimilation des apprenants. C'est un système qui permet d'assurer la régulation de différentes lacunes et difficultés rencontrées durant l'acquisition d'un savoir.

Dans le cadre de cette recherche portant sur la dimension interculturelle, il serait nécessaire de porter un regard sur les modalités d'évaluation de l'interculturel et la compétence interculturelle dans la formation des apprenants à l'université. Par conséquent, selon D.Lussier et C-E.Turner (1995), l'évaluation de la compétence interculturelle s'avère très compliquée et un peu délicate même si elle est présente et figure presque dans tous les programmes d'enseignement. Ces deux auteurs considèrent que : « *l'évaluation de la compétence interculturelle est problématique : quels éléments culturels devrait on évaluer et comment? Quels instruments de mesure utiliser ?* ». (Lussier et Turner, 1995 : 214).

Il ressort à travers les travaux réalisés par ces chercheurs que d'où la variété des aspects interculturels et culturels présents dans les programmes, d'où la complexité de l'évaluation de cette compétence. En outre, la définition précise de contenu interculturel à enseigner et la précision minutieuse des objectifs interculturels, conduira à une évaluation transparente de la compétence interculturelle selon D.Lussier et C-E.Turner (1995 : 214).

D'autres chercheurs se sont penchés sur cette problématique d'évaluation de la compétence interculturelle à l'image de G. Le Boterf (2000) qui stipule qu'il y a une possibilité de l'évaluer en fonction de trois entrées possibles à savoir : l'approche par la performance, le degré de conformité et la verbalisation instantanée ou différée de l'action.

Dans la première approche, il s'agit de mesurer l'efficacité de l'apprenant à gérer des situations de communication interculturelle et le degré de réussite puis en déduire sa compétence. Comme deuxième entrée, G. Le Boterf (2000) considère que la compétence interculturelle peut être évaluée en fonction du degré de conformité de l'activité réalisée par l'apprenant et les aspects culturels convoqués, spécifiques ou standards.

En dernier, être compétent interculturellement ou non, peut se mesurer à la base de la verbalisation, instantanée ou différée, de l'action culturelle faite par l'apprenant. Ce qui implique l'évaluation de ses interactions et sa façon de parler sur le monde, ses différentes visions et conceptions culturelles, ses émotions sur des personnes issues de différentes cultures qu'il rencontre.

Dans une récente publication d'Anne Bartel-Radic (2016), qui s'intéresse à la compétence interculturelle des personnes, des organisations et du management interculturel, l'accent est mis sur un nouvel outil qui peut évaluer la compétence interculturelle, il s'agit de « l'assimilateur de la culture ».

Cette auteure s'est référée à plusieurs travaux antérieurs à ce sujet, notamment la technique des incidents critiques (Flanagan, 1957), une technique améliorée et développée bien après et plus exactement en 1962 par Fiedler, Osgood, Stolurow et Triandis et bien d'autres, selon Foelbach, (2002).

L'assimilateur de la culture est un outil qui a pour objectif d'enseigner et donner aux apprenants des situations culturelles en fonction de la culture cible. A. Bartel-Radic (2016), décrit le principe de fonction de cet assimilateur qui comporte une série d'incidents critiques (en général, le nombre d'incidents varie entre 20 et 100). Ces incidents sont en réalité des situations interculturelles susceptibles entraîner un désaccord avec l'autre, d'où leurs interprétations inconstantes et différentes selon les cultures.

Cet instrument pédagogique se caractérise par deux principales caractéristiques, la première est sa spécificité à une culture bien déterminée et la deuxième caractéristique est bien sa généralité sur toutes les interactions culturelles quelle que soit la culture. Cependant, la forme générale est moins utilisée par rapport à la forme spécifique, qui a été développée plus tard par Breslin (1986 : 218). L'assimilateur de la culture selon A. Thomas (1988) est :

«en réalité basé sur une juxtaposition de situations spécifiques, mais qui concernent une multitude de cultures cibles. Il ne s'agit pas, ici, d'apprendre des comportements spécifiques, mais de se sensibiliser aux valeurs différentes d'autres cultures, et d'apprendre à se positionner de manière critique vis-à-vis de sa propre culture, afin d'être plus tard capable d'anticiper et de comprendre le comportement de personnes d'autres cultures. » (Thomas, 1988 : 152).

A partir de cette dernière définition, il semble que l'assimilateur de la culture est une technique très pertinente pour améliorer l'apprentissage de la compétence interculturelle. C'est un outil qui a pour objectif d'exposer toutes les situations critiques auxquelles peuvent être confrontés les apprenants d'une langue étrangère avec la culture cible. Selon toujours A. Bartel-Radic (2016), il est le meilleur moyen qu'on peut utiliser pour évaluer la compétence interculturelle et la maîtrise du contenu interculturel.

C'est un processus d'entraînement très adéquat pour les apprenants de la langue sur leurs orientations culturelles et leurs traits distinctifs. Cet outil permet également de mesurer aussi bien la compétence culturelle spécifique à la culture cible, que la compétence interculturelle caractérisant l'apprentissage des autres langues.

Finalement, d'après cette analyse, l'évaluation de la compétence interculturelle, selon les chercheurs cités auparavant, est une activité très complexe et délicate, en raison de la diversité des situations culturelles d'une langue donnée. Par ailleurs, nous partageons l'opinion portant sur l'apport de l'assimilateur de la culture qui prend en compte tous les incidents critiques d'une culture, et permet de cerner des connaissances acquises sur les malentendus culturels et les désaccords interculturels.

De ce fait, l'apprenant de la langue étrangère devient compétent interculturellement et peut mobiliser ses variables interculturelles acquises. Dans le même sens, il peut prévoir et anticiper les réactions futures provenant d'un individu dont la culture n'est pas identique à la sienne.

Conclusion partielle

Ce chapitre a été consacré à deux volets principaux : les méthodologies et approches suivies pour aborder la dimension interculturelle et l'élaboration d'un programme d'enseignement du contenu interculturel. Le point qui relie les deux volets est le concept de l'interculturel et son enseignement dans une classe de français langue étrangère.

Pour explorer le domaine de l'enseignement-apprentissage FLE sous l'angle de l'interculturel, nous avons fait appel à un panorama de méthodologies de l'enseignement de l'interculturel selon la démarche de L. Collès (2014), qui propose différents scénarios à suivre en fonction des aspects culturels qui apparaissent dans les interactions. Ainsi, il invite à réfléchir à une projection à faire sur le modèle conformément à la situation interculturelle

à laquelle se retrouvent les apprenants d'une langue étrangère, autrement dit, une projection qui correspond au contexte d'apprentissage.

Dans la même optique, nous avons essayé de traiter des éléments pertinents afin de sensibiliser davantage les futurs enseignants de FLE, à la problématique des changements dus aux contacts de langues, de cultures et d'identités. Nous avons également mis l'accent sur le contenu interculturel à proposer par les concepteurs de programmes, tout en mettant en exergue les types de connaissances convenables à une meilleure gestion interculturelle en l'occurrence des connaissances déclaratives, procédurales, conditionnelles. Sans oublier un quatrième type qui s'impose et peut toucher aux trois types, il s'agit de connaissances antérieures que l'on a sur le monde en général.

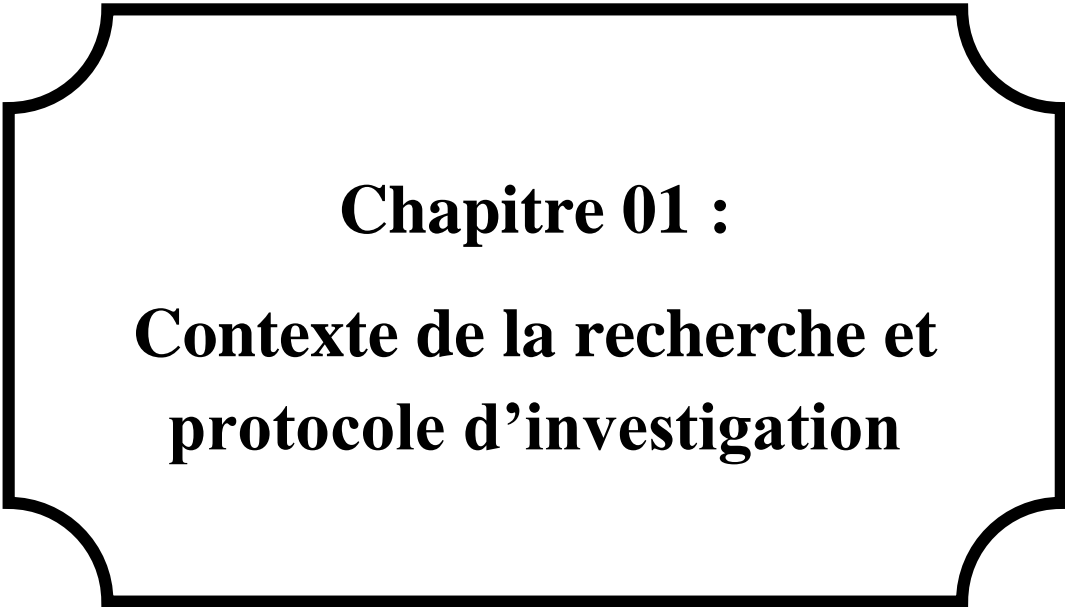
Un programme interculturel qui devrait se baser sur le principe partant du fait que chaque appartenance culturelle présente dans la classe est déjà un acquis, dans la mesure où cette dernière pourrait animer de plus en plus le dialogue interculturel et le vivre ensemble.

Sans pour autant disqualifier un contenu culturel par rapport à l'autre, les enseignants sont vivement invités à maîtriser le traitement de ce contenu implicitement ou explicitement, en fonction de la thématique et des objectifs d'apprentissage.

Enfin, l'évaluation d'une compétence interculturelle, est une activité aussi intéressante et présente dans le programme. Cette activité est indispensable puisqu'elle permet de mesurer le degré de maîtrise et d'investissement des faits interculturels par les interlocuteurs de cultures différentes.

Deuxième partie :

Cadre pratique



Chapitre 01 :
Contexte de la recherche et
protocole d'investigation

Introduction

Cette recherche vise à vérifier la place de l'aspect interculturel dans le programme dispensé dans le cadre de la formation universitaire des apprenants de FLE à l'université Ali Lounici- Blida 2. Ces derniers suivent leurs cours au département de français (faculté des lettres et des langues), dans un contexte algérien caractérisé par son plurilinguisme et son pluriculturalisme.

Notre objectif est de mettre en évidence la relation entre le contenu interculturel à enseigner d'une part et les pratiques pédagogiques des praticiens de la classe d'autre part, mais aussi s'interroger sur l'implication des étudiants dans le processus d'enseignement-apprentissage de la compétence interculturelle. Nous tenterons également dans ce chapitre de décrire le contexte dans lequel s'inscrit cette recherche et de présenter le protocole d'investigation utilisé pour mener cette enquête.

De ce fait, nous passerons en revue dans un premier temps, le statut de la langue française en Algérie car elle fait partie de notre objet d'étude. Ensuite, il s'agira de présenter la situation culturelle caractérisant le terrain de la recherche et les différentes cultures présentes à côté de la culture étudiée.

Comme le contexte d'étude est un milieu universitaire, une focalisation sur le système LDM (Licence, Master, Doctorat), est nécessaire parce que le programme à analyser s'inscrit dans le cadre de ce mode d'enseignement. Pour finir la description du contexte de la recherche, nous présenterons le département de français dans lequel les étudiants suivent leurs cours et où les enseignants questionnés travaillent.

Dans un second temps, notre attention sera portée sur la construction de notre corpus d'étude qui est représenté par le programme de la troisième année de licence de français des différentes matières assurées dans le département de français. Dans le même ordre d'idées, nous parlerons de notre échantillon d'étude et ses différentes composantes.

En dernier temps, il faudrait mettre l'accent sur le choix des outils d'investigation exploités pour répondre à notre problématique de départ et vérifier les hypothèses que nous avons émises. Il convient donc de définir l'analyse documentaire et expliquer comment nous allons procéder pour analyser l'aspect interculturel dans le contenu enseigné. En outre, nous présenterons également les deux guides de questionnaires qui sont destinés d'abord aux enseignants chargés d'enseigner les matières du programme en question puis les questionnaires adressés aux apprenants de la 3^{ème} année de licence . Pour conclure, il serait judicieux de mettre en exergue la justification du choix des outils de traitement de données récoltées lors de cette enquête.

1. Contexte de la recherche, construction de corpus et échantillon de recherche

Il s'agit, dans ce qui suit, de discuter le statut de la langue française en Algérie en nous appuyant sur les travaux de K. Taleb Ibrahim (1994). Nous aurons ainsi, une vue d'ensemble sur le macrocontexte de la présente recherche. Ensuite, nous présenterons le contexte immédiat et le terrain de notre recherche, en l'occurrence le département de français de l'université Ali Lounici-Blida 2. Nous ferons le point également sur la réforme de l'enseignement supérieur entamée à partir de l'année universitaire 2004/2005, qui a abouti à l'installation du système LMD à l'université algérienne.

1.1. Le statut de la langue française en Algérie

Dans le système éducatif algérien, nous avons principalement trois langues enseignées d'une façon prioritaire dans tous les cycles (le primaire, le collège et le secondaire) ainsi que dans l'enseignement supérieur, il s'agit des deux langues officielles, la langue arabe et la langue amazighe¹ ainsi que le français comme première langue étrangère.

À côté de ces langues enseignées en Algérie, il y a l'anglais comme deuxième langue étrangère après le français et d'autres langues mais à des degrés différents à savoir : l'espagnol, l'italien, l'allemand et le russe, qui sont présentes beaucoup plus dans les instituts de traductions et dans les facultés des langues étrangères.

Nous nous intéressons dans cette recherche à la langue française, à son statut en Algérie et à la place qu'elle occupe dans les institutions scolaires et d'enseignement supérieur. De ce fait, il faudrait mentionner que le français est la première langue étrangère en Algérie, c'est une langue imposée par le colonisateur français pendant sa présence en Algérie (1830-1962). Elle était également présente dans les différents domaines de la vie quotidienne durant cette période-là.

Dans ses recherches sur les Algériens et leur(s) langue(s), la sociolinguiste algérienne K. Taleb Ibrahim, a affirmé que la langue française a été imposée aux algériens par la France en soulignant que *«le français, langue imposée au peuple algérien par le fer et le sang, par une violence rarement égalée dans l'histoire de l'humanité a constitué un des éléments fondamentaux de la France vis - à-vis de l'Algérie »*. (Taleb Ibrahim, 1994 : 35).

¹ - La langue amazighe, est une langue enseignée d'une manière obligatoire dans la région kabyle en Algérie (Tizi Ouzou, Bouira, Béjaïa et Boumerdes), et à des degrés différents dans les autres wilayas, selon la présence de la communauté kabyle.

- Selon la Constitution de la République Algérienne Démocratique et Populaire l'article 4 de la Loi n° 16-01 du 6 mars 2016 -Journal officiel n° 14 du 7 mars 2016, Tamazight est également langue nationale et officielle. L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national.

Il est créé une Académie algérienne de la Langue Amazighe, placée auprès du Président de la République.

Après l'indépendance, la place accordée à la langue française était prépondérante dans la société algérienne et ce au niveau économique, social et éducatif. Dans la même perspective, F. Cheriguen affirme que : « *la quasi-totalité de la population née à partir de 1962 a bénéficié d'un enseignement en français puis progressivement, d'un enseignement de français* ». (Cheriguen ,1997 :66).

Ceci dit, le français est une langue d'enseignement de certaines spécialités scientifiques à l'université comme la médecine, les sciences de la technologie, la biologie, les sciences de la nature et de la vie, la géologie, l'informatique et bien d'autres. Elle est aussi une langue enseignée dans les établissements éducatifs étatiques et privés dans les trois cycles (le primaire, le collège et le secondaire).

Le français est aussi la langue de quelques médias comme la presse écrite à travers les magazines et les journaux (Le quotidien d'Oran, le soir d'Algérie, Le Buteur, El Watan, La Tribune etc.) ou la presse audiovisuelle comme les radios (la chaîne 03) et les chaînes télévisées (Canal Algérie).

Elle est aussi une langue de travail et d'administration dans quelques secteurs comme les banques, les agences de voyage, les agences d'assurance, les postes et les entreprises de télécommunications. H. Bellatreche revient sur cette question de l'utilisation du français en Algérie et stipule que : « *même s'il est qualifié de langue étrangère, il continue d'être une langue de travail et de communication dans différents secteurs (vie économique, monde de l'industrie et du commerce, l'enseignement supérieur, laboratoire de médecine et de pharmacie, médias...)* » (Bellatreche, 2009 :111).

Après la politique d'arabisation, le français en a subi des conséquences et son emploi s'est dégradé graduellement en Algérie et ce :

« Jusqu'en 1978, date effective de l'application de l'Ecole Fondamentale totalement arabisée, la dualité linguistique caractérisait le système scolaire, c'est-à-dire que pour un tiers des classes l'enseignement se faisait entièrement en langue arabe, alors que dans les deux-tiers restants, l'enseignement se dispensait simultanément en langue arabe et en français pour les matières scientifiques. » (Taleb Ibrahim, 1994 :35).

Il semble évident que le statut de la langue française a changé après l'arabisation, mais, il a gardé quand même une place importante. Aussi, il faut noter que son enseignement se faisait depuis la quatrième année primaire dans l'enseignement fondamental et dès la troisième année du cycle primaire après l'arrivée de la nouvelle réforme éducative qui a débuté en 2003¹.

¹ La réforme du système éducatif algérien, mise en place en 2003, par l'ex-ministre de l'éducation nationale Aboubaker Ben Bouzid. Elle s'est basé sur un programme d'appui de l'UNESCO, est à l'origine d'un processus de refonte pédagogique des contenus notionnels et des méthodes pédagogiques, du préscolaire à la terminale de lycée.

Il est donc très simple de montrer que la place qu'occupe la langue française dans le contexte algérien est importante. Cette langue est considérée comme un acquis à conserver permettant l'ouverture sur le monde extérieur et de voir en la francophonie une autre manière de vivre l'universalisme.

1.2. La situation culturelle de Algérie

Nombreux sont les recherches qui ont été menées sur le plurilinguisme en Algérie, qui est considérée comme étant un pays plurilingue, comme le confirme A. Abbaci dans ses travaux :

« La situation linguistique en Algérie est marquée par la diversité et la coexistence de langues différentes. Ces langues sont les langues nationales, la langue berbère avec ses différentes variétés, l'arabe dialectal et de l'autre côté, les langues étrangères représentées essentiellement par le français. » (Abbaci, 2011 : 14).

C'est-à-dire qu'il existe en Algérie un brassage linguistique qui combine entre toutes ces variations linguistiques. Pour faire le lien entre cette diversité linguistique et la situation culturelle, il faut se référer aux travaux d'E. Benveniste (1976), qui explique le lien étroit entre ces deux éléments. Ceci dit, personne ne peut nier l'existence d'une relation d'implication mutuelle entre la langue et la culture. E. Benveniste montre que la langue est porteuse d'une culture, et elles sont toutes les deux indissociables l'une de l'autre car elles sont « *les deux facettes d'une même médaille* » (Benveniste, 1976 : 263).

Il semblerait donc, que plusieurs cultures sont présentes en Algérie suite à ce métissage linguistique et ce brassage des langues comme nous l'avons montré au préalable.

Dans une étude menée par le Bureau de l'UNESCO au Maghreb sur la diversité culturelle et interculturelle en Algérie, les résultats obtenus montrent que le champ culturel dans ce pays est très complexe en raison de la richesse du patrimoine culturel et sa diversité géographique, étant un pays très vaste. Dans ce sens, nous avons retenu les propos suivants :

« Le champ culturel algérien, à l'instar de toute autre culture, est un champ complexe, où se rencontrent plusieurs tendances, et de ce fait, dans un même champ plusieurs catégories culturelles ou sous cultures coexistent, opèrent des échanges et s'influencent les unes les autres. Le patrimoine culturel algérien est riche. » (UNESCO, 2009 : 8).

Ceci dit, la géographie joue aussi un rôle très important dans l'enrichissement culturel, parce que grâce à ses différentes régions, aux emprunts des autres peuples, ainsi que par sa diffusion à travers le monde. Chaque région, chaque ville ou oasis constitue un trésor culturel particulier et spécifique. Nous pouvons citer sans être exhaustif, les régions suivantes : *les Aurès, l'Algérois, la vallée du Mzab, la Saoura, la Kabylie, le Hoggar, les*

*Hauts plateaux*¹, ce sont des régions marquées par des traits culturels propres et distinctifs les uns des autres, ainsi que par des particularités linguistiques et des accents spécifiques à chacune d'elle.

Il convient de souligner que ce sont des variations culturelles ou des sous-cultures qui participent à la richesse et au rassemblement des sociétés et des communautés, selon toujours l'étude de l'UNESCO déjà mentionnée. Nous avons relevé que : « *la plupart du temps la diversité culturelle et l'interculturalité dans les pays du Maghreb, et particulièrement en Algérie, est vécue comme un facteur de rassemblement, un élément de communion entre les différentes communautés constituant la société algérienne* ». (UNESCO, 2009 : 21).

La situation culturelle de Algérie est donc, cette mosaïque de caractéristiques et de particularités culturelles présentes sur ses territoires, que ce soit les cultures d'origine ou les cultures acquises à travers les civilisations que le pays a côtoyées lors de leur passage dans la région. Il s'agit donc d'un trésor culturel hérité aussi, des variétés linguistiques et langues comme le français, l'arabe, le berbère car les langues véhiculent des composantes culturelles.

D'après ces réflexions, nous pouvons retenir donc, qu'il existe en Algérie trois principales cultures qui ont entraîné un grand impact sur la culture algérienne, en l'occurrence la culture arabe qui est dominante selon le nombre de locuteurs puis la culture berbère et enfin la culture française.

1.3. Le système LMD

Dans le contexte de recherche de cette étude, notre attention est focalisée sur un public suivant ses cours dans le cadre d'un nouveau système d'enseignement supérieur, qui a été mis en place en Algérie. À l'instar des pays européens, la volonté des universités algériennes et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique est d'harmoniser leurs cursus de formation et de mettre en place une procédure qui permet d'unifier les diplômes selon des critères internationaux, ainsi que les normes qui sont reconnues à l'échelle mondiale.

En effet, l'enseignement supérieur en Algérie a connu en 2003 une nouvelle réforme, suite à la nécessité de doter l'université algérienne des moyens pédagogiques, scientifiques, humains, matériels et structurels qui lui permettent de répondre aux attentes de la société et de s'intégrer au système international de l'enseignement supérieur. Cette réforme a abouti à l'introduction de ce mode d'enseignement qui s'est traduit par le système LMD qui :

¹ Ce sont des régions qui se trouvent dans les quatre coins de l'Algérie.

« a été mis en place durant la rentrée universitaire 2004/2005, à titre expérimental, dans dix établissements d'enseignement supérieur. Ce nouveau dispositif pédagogique, tout en conservant les options fondamentales et les orientations retenues pour l'enseignement supérieur en Algérie, introduit une nouvelle architecture, similaire à celle adoptée par les pays de l'Union Européenne, à savoir trois paliers de formation : Licence (3 années), Master (+ 2 années) et Doctorat (+ 3 années). Il est basé sur une organisation des enseignements en semestre et sur la mise en place de crédits capitalisables et transférables. » (Berrouche et Berkane, 2007 :4).

Parmi les objectifs de l'introduction de ce système, nous pouvons retenir l'harmonisation des formations et des certifications qui encouragent une plus grande mobilité des étudiants et une meilleure lisibilité des diplômes sur le marché du travail aussi bien au niveau national qu'au niveau international.

De plus, cette réforme a pour objectif de promouvoir la qualité de la formation selon des standards internationaux qui permettent d'assurer la lisibilité des connaissances et des aptitudes acquises. C'est un cursus de formation qui repose essentiellement sur un ensemble cohérent de matières portant sur un domaine d'étude prédéfini au préalable. C'est un programme ayant pour objectif de faire acquérir à l'étudiant un savoir, un savoir-faire et un savoir-être, lui permettant à la fois de construire non seulement son apprentissage mais également de s'impliquer progressivement dans son projet d'étude.

Ceci dit, le système L.M.D a été installé pour répondre aux besoins et aux préoccupations de l'université algérienne. Ainsi, pour poursuivre plusieurs objectifs tels que l'amélioration de la formation universitaire, favoriser et encourager le travail personnel de l'étudiant, faciliter l'insertion professionnelle des étudiants en ouvrant l'université sur le monde extérieur.

1.4. Le département de français

Nous avons mené notre travail de recherche au département de français de la faculté des lettres et des langues de l'université Ali Lounici- Blida 2. Cet établissement compte 32 salles, deux amphithéâtres et une bibliothèque. L'équipe pédagogique de ce département est composé de 70 enseignants, 37 permanents, 32 vacataires et 01 enseignant associé.

Par ailleurs, 2543 étudiants sont inscrits en licence, en master et en doctorat pour l'année universitaire 2017-2018.

Dans ce département, il y a les formations du premier cycle (Licence) et du deuxième cycle (Master). Pour le master il y a trois spécialités à savoir : Sciences du langage, Didactique du FLE et Littérature comparée. Il y a également une formation du 3^{ème} cycle, doctorat LMD.

2. La construction du corpus et le choix du public

La construction du corpus d'étude constitue une étape cruciale dans notre travail de recherche, du fait qu'il comporte le programme d'étude que l'étudiant suit durant son cursus universitaire. Nous reviendrons dans ce qui suit pour expliciter davantage de quoi il est constitué ainsi nous justifierons le choix de notre public.

2.1. Le choix du public

Le choix que nous portons sur l'étude de la place de la compétence interculturelle en troisième année universitaire (licence de français) se justifie par le fait que celle-ci est la dernière année d'étude du premier cycle universitaire et l'obtention de la licence. Ceci dit, les étudiants étant considérés comme futurs enseignants de la langue française, une fois en classe, se retrouvent face à cette compétence interculturelle, qui serait indissociable de la langue.

2.2. La présentation générale du programme de la 3^{ème} année

Le programme est l'ensemble des connaissances, des matières enseignées dans un cycle d'études, il doit également suivre une organisation logique des contenus, de l'acquisition d'un savoir et une progression, s'inscrivant dans une durée fixée et déterminée. Il est défini et préétabli dans chacune des années scolaires ou universitaires, selon le cycle d'enseignement.

Le plus souvent, la conception des programmes se fait par la tutelle, qui est représentée par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique dans le cas de la formation universitaire, et par le ministère de l'éducation nationale dans le système éducatif ou tout simplement, représentée par la structure chargée de dispenser ce programme. Ce dernier doit prendre la forme d'une instruction officielle et des curriculums, qui seront mis en œuvre par des enseignants et des formateurs spécialisés en la matière.

Dans le cadre de la présente recherche, notre intérêt est porté sur le programme de la troisième année de licence de FLE dispensé à l'université Ali Lounici -Blida 2 au cours de l'année universitaire (2017/2018) qui coïncidait avec notre deuxième inscription doctorale. Le programme est constitué d'un ensemble d'unités d'enseignement, qui sont au nombre de quatre à savoir : l'unité d'enseignement fondamentale, l'unité d'enseignement méthodologique, l'unité d'enseignement transversale et l'unité d'enseignement de découverte.

L'unité est structurée d'un ensemble de matières organisées d'une manière pédagogique cohérente et dispensées durant un semestre d'étude. Il faut rappeler également que la matière peut être semestrielle ou annuelle. Nous présentons, en détail, chacune de ces unités et les matières qui s'y attachent dans ce qui suit :

2.2.1. Les unités fondamentales

Ce sont généralement des unités qui regroupent les matières d'enseignement de base et nécessaires à la poursuite des études de la filière concernée. Dans notre cas, elles sont au nombre de trois unités. Chaque unité recouvre des matières bien déterminées, la première unité fondamentale s'articule sur l'étude de la langue et elle comprend trois matières à savoir : *la linguistique, l'étude des textes littéraires et l'étude de textes de civilisations*. Le volume horaire consacré à chaque matière, est de 90 heures dans les deux semestres, soit 45 heures par semestre. Quant au coefficient et au crédit de chacune, ils sont respectivement de trois (03) et de quatre (04).

La deuxième unité fondamentale concerne la pratique de la langue, elle se compose de trois matières essentielles. Nous avons premièrement, deux matières de bases qui sont : *Compréhension et production écrites* et *Compréhension et production orales*. Pour le volume horaire réservé à ces deux dernières, il est de 45 heures pour les deux semestres à chacune d'entre elle. Le coefficient et le crédit de chaque matière sont de deux (02).

Quant à la troisième matière, il s'agit de « *Traduction et Interprétation* ». Son volume horaire est de 43 heures par an, son coefficient est fixé à un (01) et pour son crédit, il est déterminé de deux (02) également comme les matières précédentes.

Quant à la troisième unité, elle se penche sur la langue et ses usages, elle est composée de deux matières de spécialité, qui ont pour objectif d'initier les apprenants davantage à la spécialité de leur formation, il s'agit de l'*Introduction à la didactique* et l'*Introduction aux langues de spécialités*. Le volume horaire réservé à ces deux dernières est de 43 heures dans les deux semestres pour chacune d'entre elle. Le crédit de chaque matière est de deux (02), alors que le coefficient est de un (01).

2.2.2. L 'unité d'enseignement méthodologique

Comme la méthodologie fait partie intégrante de toute discipline scientifique, elle s'intéresse à l'ensemble des démarches que suit l'étudiant pour découvrir et démontrer un fait scientifique dans le cadre de ses recherches et ses études. De ce fait, cette unité contient une matière qui s'occupe de ce sujet. Il s'agit des « *Techniques de recherche* » dont le volume horaire annuel est de 43 heures. Pour le coefficient, il est fixé à deux (02), tandis que le crédit de cette matière est déterminé de quatre (04).

2.2.3. L'unité d'enseignement de découverte

Cette unité regroupe les matières d'enseignement qui permettent d'élargir l'horizon des connaissances de l'étudiant, de lui faire découvrir un savoir standard sur sa spécialité et les spécialités qui s'y attachent. Elle permet aussi de lui ouvrir d'autres perspectives en cas de réorientation ou de changement de spécialité. Dans le cadre de ce programme, il y a la matière de *La Psychologie cognitive*. Son volume horaire annuel est limité à 43 heures. Son coefficient est fixé à un (01) et pour son crédit, il est de deux 02.

2.2.4. L'unité d'enseignement transversale

Elle contient les matières d'enseignement qui concernent les langues vivantes, ce sont généralement des matières ayant un objectif transversal et transférable comme la capacité à communiquer dans une autre langue que celle étudiée ou la capacité de traduire et d'interpréter de la langue d'étude vers une autre langue et vice versa.

Le canevas de la 3^{ème} année de licence élaborée par le ministère contient une seule matière dans cette unité. Il s'agit de « *La langue arabe* ». Mais nous avons constaté qu'elle n'est pas enseignée dans la troisième année de licence parce qu'elle a été déjà assurée en première et deuxième année.

Pour résumer, nous venons de présenter le programme de la troisième année et les matières qu'il contient d'une manière technique et très globale. Pour les contenus de ces matières et les sujets qui les composent. Nous y reviendrons, en détail, dans la partie consacrée à l'analyse documentaire du programme en question.

Nous pouvons noter aussi que toutes les unités d'enseignement programmées, ont pour but d'assurer une meilleure qualité à l'enseignement supérieur et de délivrer des diplômes d'études supérieures de valeur internationale, qui participeront également à la mobilité de certains étudiants, surtout ceux qui désirent poursuivre leurs études à l'étranger. Nous présentons dans ce qui suit un tableau récapitulatif de l'ensemble de matières enseignées en 3^{ème} année de licence.

N°	Matière (S1 + S2)	N°	Matière (S1 + S2)
01	Etudes de textes littéraires	06	Introduction à la didactique
02	Etudes de textes de civilisation	07	Initiation à la langue de spécialité
03	Linguistique	08	Techniques de recherche
04	Compréhension et production écrites	09	Psychologie cognitive
05	Compréhension et production orales	10	Traduction et interprétation

Tableau 3 : le récapitulatif des matières enseignées en 3^{ème} année de licence de français

3. La méthodologie et le choix des outils d'investigation

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons eu recours à une analyse documentaire afin de vérifier la place accordée à la compétence interculturelle dans les programmes de français en troisième année de licence. Par ailleurs, nous avons senti le besoin de compléter cette analyse par des questionnaires destinés aux enseignants de la 3^{ème} année de licence qui prennent en charge les dix matières enseignées et que nous avons citées avant, pour récolter des informations sur les pratiques enseignantes.

Notre objectif est de vérifier si cette compétence interculturelle est prise en considération par les enseignants dans leurs pratiques de classe d'une part, de comprendre les démarches suivies et de connaître les activités menées pour aborder la dimension interculturelle dans leurs cours d'autre part.

Nous avons également prévu des questionnaires à adresser aux apprenants de FLE suivant le programme en question et qui ont pour objectif de mesurer le degré de satisfaction du contenu interculturel dispensé. Ces questionnaires nous permettent aussi de recenser les représentations de ces derniers vis-à-vis des pratiques de classe et des activités conçues pour les enseigner.

3.1. L'analyse documentaire

Parmi les outils d'investigations auxquels nous avons fait appel dans le cadre de cette recherche, l'analyse documentaire d'un programme d'enseignement. Mais avant de procéder à cette analyse, il serait préférable de la définir. Par la suite, nous présenterons la grille que nous avons conçue pour étudier le programme qui constitue notre corpus d'étude.

3.1.1. Qu'est-ce qu'une analyse documentaire ?

L'analyse documentaire est une démarche méthodologique qui permet d'identifier, de récupérer et de traiter des informations sur un sujet donné. Elle est également considérée comme une opération intellectuelle qui a pour objectif d'analyser des informations intégrées dans un document ou dans plusieurs documents. L. Porcher la définit comme suit : « *savoir se documenter, c'est savoir où et comment trouver l'information, savoir poser les bonnes questions, savoir quelle information on a besoin, savoir la lire, la comprendre, la critiquer, évaluer si elle répond à ses besoins et savoir la gérer* » (Porcher, 2005 : 37).

Il s'agit aussi de répondre à la question "*De quoi parle ce document ? Et quels sont les éléments traités dans ce document ?*" (Porcher, 2005 : 37). Cela veut dire qu'il faut repérer dans le document les éléments essentiels. C'est aussi prendre connaissance d'une information, l'assimiler puis la représenter dans l'objectif de satisfaire les besoins de sa recherche.

L'analyse documentaire est une technique qui suppose des compétences de lecture, elle est aussi « *le traitement intellectuel du document : il s'agit de décrire et de caractériser le contenu d'un document* » (Hensens, 1998 :4).

L'AFNOR¹ considère que « *l'analyse documentaire est l'opération qui consiste à présenter sous une forme concise et précise des données caractérisant l'information contenue dans un document ou un ensemble de documents* ». (AFNOR, 1987)

Nous avons procédé à une analyse documentaire pour vérifier nos hypothèses de départ sur la place de la compétence interculturelle dans le programme de français dispensé aux étudiants de la troisième année de licence à l'université de Blida 2.

3.1.2. La grille d'analyse

Comme nous l'avons déjà précisé, il s'agit de faire une analyse du programme que nous avons déjà présenté brièvement ci-dessus. Pour ce faire, nous avons été amené à élaborer et adapter une grille d'analyse, qui comporte les critères sur lesquels nous nous basons pour procéder à cette analyse.

Il convient de noter que nous nous sommes appuyé sur les travaux de M. Abdellah-Prétceille et L. Porcher (1996) sur l'enseignement de la dimension culturelle et du contenu interculturel en classe de FLE. Nous avons aussi eu recours aux critères de l'élaboration d'un

¹ AFNOR : L'Association française de normalisation est l'organisation française qui représente la France auprès de l'Organisation internationale de normalisation (ISO) et du Comité européen de normalisation (CEN). Elle a été créée en 1926.

projet de formation en FLE et à l'amélioration du dispositif pédagogique conçu par C.Marchandeu (2009). De ce fait, nous présenterons la grille comme suit :

N°	Critères	Eléments à analyser	Objectifs
01	Les intitulés des matières	- Examiner les intitulés sous un angle sémantique et selon le sens.	-Analyser les éléments culturels et interculturels présents dans les intitulés des matières.
2	Les objectifs d'apprentissage déclarés dans les progressions	-Le sens de l'objectif en question. -Examiner les référents culturels et interculturels déclarés dans chaque objectif d'apprentissage.	-Analyser les éléments culturels et interculturels présents dans les objectifs d'apprentissage des matières assurées.
3	Les contenus des matières présentées dans le programme	a-Les chapitres et les axes proposés dans cette matière.	-Pouvoir repérer l'appartenance culturelle véhiculée à travers les chapitres et les axes proposés.
		b-Les éventuels documents et supports utilisés dans les matières selon le programme.	-Repérer la valeur culturelle et la dimension interculturelle qui se trouvent dans des supports et documents exploités dans les matières.
		c-L 'analyse des notions à charge culturelle.	-Analyser les notions à charge culturelle et en déceler les référents correspondants.

Tableau 4 : la grille d'analyse utilisée pour vérifier la place de l'interculturel dans le programme de la 3^{ème} année de licence de français

Compte tenu de ces éléments, dans la présente analyse, nous nous baserons sur une grille d'analyse que nous avons adaptée et élaborée en fonction de notre problématique et notre objectif de recherche. L'accent est mis dans cette dernière essentiellement sur trois grands axes à analyser et à étudier pour pouvoir vérifier la présence de la compétence interculturelle et les aspects interculturels. Il s'agit dans un premier temps d'analyser les intitulés des dix matières dispensées dans le programme de la troisième année de licence de français. Nous analyserons dans un deuxième temps, les objectifs d'apprentissage définis dans les programmes et le socle commun.

. Dans un dernier temps, nous vérifierons les éléments interculturels et la compétence interculturelle dans les contenus des matières à enseigner en essayant de les décortiquer

minutieusement, et ce afin de relever la correspondance entre les objectifs, les intitulés des matières et leurs contenus.

3.2. Le questionnaire

Le deuxième outil que nous avons utilisé pour mener notre enquête est représenté par le questionnaire et ce pour approfondir davantage nos connaissances sur la place de la compétence interculturelle dans les programmes de français de la troisième année de licence de français. Il s'avère très nécessaire de définir cet outil et montrer de quoi il consiste.

Le questionnaire est une méthode d'enquête fréquemment utilisée dans les recherches en sciences humaines et sociales. Cet outil d'investigation permet de recueillir des données et des indices que nous utiliserons pour vérifier nos hypothèses de recherche.

Selon quelques réflexions conceptuelles, le questionnaire peut être défini comme : *«une technique statistique qui permet de réaliser certaines enquêtes dans des conditions contrôlées, sur des sous-ensembles de la population appelés échantillons, et désignés soit par hasard, soit en fonction de caractéristiques particulières.»*(Dussaix et Grosbras, 1993 :3).

Il apparait à partir de cette définition que le questionnaire est un outil méthodologique d'observation, qui devrait contenir un ensemble de questions structurées dans une suite logique. Ce sont des questions qui devraient avoir un rapport avec la problématique de recherche et les hypothèses car elles construisent l'échantillon représentatif du public visé. L'objectif des enquêtes par questionnaire se traduit par l'observation et l'analyse des faits et des comportements, des tendances sur un phénomène ou un sujet d'étude.

Dans la perspective de mener notre enquête en utilisant une approche qualitative, nous avons eu l'intention au départ d'opter pour un entretien semi-directif pour les enseignants et compléter notre étude par questionnaires pour les apprenants de FLE puis établir le lien entre les deux outils adoptés

En revanche, nous avons été confronté à la difficulté de ne pas pouvoir interroger les dix enseignants qui prennent en charge les matières assurées en 3^{ème} année de licence. En d'autres termes, après avoir fait quelques discussions informelles avec les enquêtés en question, il y avait certains, qui n'ont pas accepté de se faire enregistrer pour des raisons personnelles et il y en a d'autres qui se sont tenus prêts à le faire. De ce fait, nous avons opté pour le questionnaire qui arrange tout le monde et fait un consensus de tous les sujets à questionner.

3.2.1. Guide descriptif du questionnaire adressé aux enseignants

Dans l'optique d'une analyse thématique des questionnaires destinés aux enseignants, nous avons élaboré les questions à partir d'une logique de catégorisation thématique. Dans ce sens, nous avons opté pour quatre rubriques principales qui comportent dix-neuf questions dans l'ensemble, elles sont faites des trois types de questions à savoir : les questions fermées par « *oui et non* » ou par un choix multiple, les questions semi-ouvertes et les questions ouvertes. Ce sont des interrogations qui portent sur des thèmes que nous dériverons brièvement dans ce qui suit :

3.2.1.1. Présentation générale et identification du public

Cette première rubrique est composée de cinq questions essentielles qui se veulent une identification générale des sujets interrogés, elles sont toutes des questions fermées. Dans cette phase d'investigation réservée aux praticiens de la classe, il s'agit de s'interroger sur le sexe de notre public, est-il de sexe féminin ou de sexe masculin ? Notre objectif est de savoir quel rôle pourrait jouer le sexe des formateurs dans la gestion des interactions interculturelles ?

Se demander l'âge de notre public et son ancienneté professionnelle, sont aussi des points pertinents que nous avons jugé utile de les déterminer. Le but de ces questions, est également de chercher le lien à établir entre l'âge et l'expérience des enseignants, ainsi que la formation à l'interculturel des jeunes étudiants à l'université.

Au cours de cette enquête, il fallait également de mettre en relief la formation des enseignants à l'étranger, ainsi que les types de formations suivies avec leurs pratiques et expériences pédagogiques à l'université. En effet, la formation à l'étranger permet à l'enseignant d'améliorer son bagage linguistique, de développer son niveau intellectuel et de faire progresser son savoir culturel. Ainsi, pour qu'il puisse par la suite combler les lacunes de l'apprenant dépistées lors de la présentation d'un cours mais aussi pour bien consolider les prérequis culturels, les notions étudiées et enfin pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixé au préalable.

Enfin, une mise au point sur les matières à assurer par chaque enseignant dans la 3^{ème} année de licence au département de français, est nécessaire. L'objectif ici, est de mettre en relief la relation entre les réponses que nous récolterons et les intitulés des matières ou encore leurs contenus.

3.2.1.2. Importance de l'enseignement de la compétence interculturelle dans la formation des futurs enseignants de français

Il s'agit dans cette deuxième partie du questionnaire de poser trois questions, deux questions fermées dont les réponses soient par « *oui* », « *non* » et « *relativement* », et une troisième question ouverte. Notre intérêt s'est porté sur l'opinion des praticiens de la classe sur l'initiation des futurs enseignants à la compétence interculturelle dans leurs processus d'acquisition de la langue française et leur formation aux différentes techniques d'enseignement.

La compétence interculturelle se voit présente d'une manière ou d'une autre dans le contexte actuel de la mondialisation, un contexte envahi par le développement technologique et informatique. D'où l'intérêt d'établir des liens et des contacts avec d'autres sociétés et cultures. L'interculturel permet d'assurer ces échanges qui renforcent la place d'une culture à côté des autres cultures, sans pour autant disqualifier une pratique culturelle au détriment d'une autre. Tous ces enjeux et défis, nous incitent à interpeller les enseignants sur la maîtrise des savoirs interculturels par les étudiants, sur leurs savoirs- faire et savoirs-être en termes d'interculturalité.

Dans cette dynamique, nous cherchons à savoir également le degré de la conscience des sujets questionnés sur l'importance des pratiques culturelles et des interactions interculturelles dans la formation initiale des futurs enseignants de français langue étrangère, ainsi que l'apport de l'interculturel dans les différents échanges et communications.

Toutes ces interrogations vont nous permettre de mettre en évidence la place de cette composante interculturelle dans la formation universitaire à partir de la manière dont elle est perçue par les formateurs eux-mêmes et également comment ces derniers vont évaluer le degré de maîtrise des savoirs interculturels chez leurs apprenants.

3.2.1.3. L 'enseignement de la compétence interculturelle

Après avoir présenté des questions dans les deux premières rubriques sur l'identification de nos enquêtés, notre attention s'est orientée cette fois-ci vers l'importance de l'enseignement de la compétence de communication interculturelle dans la formation initiale des étudiants de la troisième année de licence. Dans cette partie de l'enquête, il serait temps de se focaliser sur les méthodes et démarches suivies pour prendre en charge le contenu interculturel et les différents référents culturels.

Pour ce faire, cette rubrique du questionnaire est composée de cinq questions, deux questions fermées dont les réponses seront très brèves (par *oui* et *non*), deux questions semi-ouvertes, qui contiennent dans la première partie une réponse à choix, dont les réponses soit

par « *Implicitement* » et « *Explicitement* » et une autre par « *oui* » et « *non* ». Quant à la deuxième partie de ces deux questions, elle s'intéresse à la justification de chaque réponse choisie. Cependant, nous avons une autre question entièrement ouverte à laquelle les enquêtés peuvent répondre librement et brièvement en fonction de leurs connaissances à ce sujet.

Nos interrogations vont nous conduire à mesurer l'impact des efforts déployés et les activités mises en œuvre pour travailler la compétence interculturelle. Nous tenterons également de mettre le point sur les encouragements et les motivations des formateurs à leurs apprenants pour apprendre la culture de l'autre et aller vers lui, voire établir des contacts avec des natifs et à échanger avec eux sur la culture cible .

3.2.1.4. Le contenu du programme et l'installation de la compétence interculturelle

Actuellement, il y a plusieurs éléments qui caractérisent le monde et leur conjonction est nécessaire, il s'agit de la mondialisation, la communication et l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication. A cet effet, il faudrait souligner que le mono-culturalisme ou la culture singulière ne seront guère une solution plausible pour être sur la même longueur d'ondes que les autres sociétés, notamment pour certains domaines sensibles en l'occurrence l'enseignement supérieur et le domaine éducatif.

Dans cette dernière rubrique, nous mettrons en évidence le contenu des programmes et leur adéquation avec l'installation d'une compétence interculturelle. Pour ce faire, nous avons préparé six questions à adresser aux enseignants, trois questions ouvertes et trois autres semi-ouvertes.

Il s'agit de relever également dans cette partie les représentations des étudiants de FLE, sur la culture et la langue de l'autre, selon les constatations des enseignants durant les cours. En effet, parler de la culture, expliquer certaines attitudes, comprendre des comportements, des pensées et des visions du monde qui relèvent soit des personnes issues de la culture d'origine ou celles qui appartiennent à la culture cible, devient un passage obligatoire pour les enseignants de FLE.

Par ailleurs, les représentations que se font les apprenants, ne se sont pas le seul facteur pour comprendre les rapports existants entre deux cultures différentes. Il faut donc chercher les aspects culturels et interculturels qui motivent les apprenants, car ces derniers n'ont pas non plus les mêmes centres d'intérêts, ni les mêmes représentations sur l'Autre. Vers la fin de cette partie, nous mettrons en exergue l'impact de la diversité culturelle sur la formation des futurs enseignants de FLE. Ainsi que la nécessité d'intégrer une nouvelle matière qui s'occupe des interactions culturelles.

3.2.2. Guide descriptif du questionnaire destiné aux étudiants

Dans une perspective analytique par rubrique et une interprétation des questionnaires adressés aux apprenants par la classe des sujets, nous avons conçu les questions à partir d'un enchaînement logique de classification thématique. Pour ce faire, nous nous sommes mis d'accord sur trois rubriques principales qui contiennent quinze (15) questions au total.

Les trois types de questions confondues, ont fait l'objet de notre questionnaire en l'occurrence les questions fermées à choix multiple, des questions semi-ouvertes et des questions entièrement ouvertes. Ces interpellations s'intéressent à des thématiques bien précises et pointues, nous passerons en revue une brève description ci-après :

3.2.2.1. Profils et identification des apprenants

Tout comme le questionnaire décrit précédemment, destiné aux enseignants, dans cette première rubrique du questionnaire réservé aux apprenants de la 3^{ème} année de licence de français inscrits à l'université de Blida 2, il s'agit de s'interroger sur des questions ayant un lien avec l'identification de notre échantillon. Cette partie est élaborée sur la base de cinq questions qui s'intéressent tout particulièrement à nos sujets questionnés dans cette partie de l'enquête.

Elles sont toutes des questions fermées avec un choix et des propositions de réponses éventuelles. Notre intérêt s'est porté dans un premier temps sur l'identification de sexe de et de l'âge de nos étudiants pour mettre en exergue les réponses obtenues avec les différentes typologies culturelles que L. Porcher, (2004), a développé dans ses recherches (la culture sexuelle et la culture générationnelle). Ainsi que les dimensions culturelles (masculinité /féminité), et la distinction qui existe entre les deux sexes.

Au terme de cette enquête, notre attention sera portée aussi sur les attentes professionnelles des étudiants après l'obtention de leurs diplômes de licence, leurs ambitions, leurs pistes d'emploi et leur volonté de s'orienter vers un domaine d'activité parmi les choix proposés. Ceci dit, la formation des étudiants à l'université devrait mettre en relief les possibilités d'embauche après la fin de leurs cursus universitaires. Autrement dit, inciter les formateurs à penser sur la manière de dispenser une formation très spécifique et tenter de donner une formation qui tient compte des connaissances culturelles, linguistiques et communicationnelles qui vont avec le marché de travail.

Plus loin des attentes professionnelles et des professions désirées dans l'avenir, nous aurons dans cette rubrique une autre question intéressante, qui a pour objectif de relever les différentes langues utilisés par les étudiants dans le contexte universitaire algérien ou dans leurs vies quotidiennes. Notre intention ici, est de mettre en lumière la diversité linguistique,

comme nous l'avons mentionné bien avant dans les fondements théoriques de cette recherche, il existe un lien étroit entre la langue et la culture. Ce qui implique dans ce sens que l'utilisation de plusieurs langues, est synonyme de connaissance de plusieurs cultures. Cela pourrait, par la suite, introduire facilement l'univers interculturel de l'étudiant.

Vers la fin de cette première partie, nous voudrions questionner nos enquêtés sur la matière préférée et appréciée de chaque étudiant. Dans cette question, nous avons été précis, sur le fait de demander aux apprenants de choisir une seule matière parmi les dix matières assurées en 3^{ème} année de licence au département de français. Nous avons choisi cette question dans le but d'avoir une idée sur la matière qui fait l'unanimité pour essayer de relever les faits culturels et interculturels présents dans cette manière, et vérifier comment les enseignants prennent en charge la composante interculturelle.

3.2.2.2. Les représentations culturelles et interculturelles des apprenants

Parmi les variables que nous évoquerons dans la présente recherche, à travers notre enquête, il y a la variable des représentations culturelles et interculturelles des futurs enseignants de français langue étrangère envers la langue et la culture de l'autre. Cette deuxième rubrique est composée de cinq questions ouvertes dans leur majorité, qui concernent plusieurs sous-variables relevant du champ représentationnel des étudiants.

La première et la deuxième question se penchent respectivement sur des images que se font les étudiants de la France et des Français, étant donné que ce sont le pays et les locuteurs natifs de la langue étudiée par le public en question. Quant à la troisième et à la quatrième question dans cette 2^{ème} partie, il s'agit de mettre en relief les représentations des étudiants sur la langue française et la culture française comme composantes faisant partie de notre travail de recherche.

Pour conclure sur cette catégorie de notre questionnaire, nous aurons à poser une question, qui pourrait toucher directement à l'interculturel. Il s'agit de demander aux apprenants de faire une distinction entre la culture algérienne comme culture maternelle et la langue française en tant que culture cible. L'objectif de cette question est de mesurer le degré de la conscience interculturelle de nos répondants, et de tester leur degré de prise de position par rapport à la culture de l'Autre, quels points divergents pourraient-ils relever et quels éléments convergents auraient-ils à constater.

3.2.2.3. L'enseignement du contenu culturel et interculturel

Une troisième et dernière rubrique s'impose dans l'élaboration de notre questionnaire. Elle se veut une étude sur les contenus culturels et interculturels tels qu'ils sont vus par les étudiants, pour vérifier le degré d'assimilation de ces éléments.

Dans cette partie, nous avons pris en compte un ensemble de critères pour choisir les questions qui sont au nombre de six questions. Trois d'entre elles sont fermées, une question est semi-ouverte et deux questions sont ouvertes. Parmi ces critères, nous notons également, la relation permanente de deux cultures que les étudiants fréquentent constamment dans leur monde étudiantin, en l'occurrence la culture française comme le français est la langue étudiée ainsi que la culture algérienne, qui est la culture maternelle pour l'ensemble des étudiants.

Dans la première question, notre objectif est de récolter des réponses sur l'impact de l'apprentissage d'une langue sur l'apprentissage de la culture de l'autre, sa compréhension et son usage. Mesurer la satisfaction des étudiants sur les contenus culturels et interculturels, ainsi, les activités et les moyens utilisés par les formateurs pour enseigner une compétence de communication interculturelle, sont des points auxquels nous avons accordé une grande importance dans notre enquête. Elles font respectivement l'objet de la deuxième et troisième question de cette rubrique.

Comme les changements culturels et interculturels sont considérables et pourraient avoir des effets sur la perception de l'autre ainsi que sa relation avec la rencontre interculturelle, notre quatrième question s'intéresse quant à elle aux activités et moyens que les étudiants eux même jugent utiles pour apprendre l'interculturel. En d'autres termes, les activités qui motivent davantage les apprenants et les font impliquer dans l'interaction avec les contenus culturels et interculturels.

Dans la même dynamique, notre cinquième question s'est centrée sur l'apport de la technologie de la communication et de l'information, ainsi que les réseaux sociaux dans le maintien d'une communication interculturelle, voire l'impact de l'univers numérique dans l'apprentissage de la culture de l'autre et la communication avec l'autre. Pour finir, notre dernière question a été réservée aux aspects que les apprenants préfèrent apprendre dans la classe pour traiter la problématique interculturelle.

4. Le traitement des données

Le traitement des données se fait en fonction des outils utilisés, quantitatifs ou qualitatifs, des méthodes différentes d'analyse s'appliquent comme les statistiques descriptives. Dans la présente recherche, nous avons procédé à certains outils qui nous ont aidés à représenter les données obtenues lors de notre enquête, il s'agit d'une série de tris à plat sur les questions posées dans les deux questionnaires celui que nous avons adressé aux enseignants et celui que nous avons donné aux étudiants. Après le tri, nous avons mentionné les résultats dans des tableaux.

4.1. Le tri à plat

Le tri à plat est une technique qui consiste à traiter les réponses des questions posées, questions par question en calculant les effectifs et les pourcentages. Il s'agit d'un premier traitement que le chercheur fait lors du dépouillement des questionnaires car il permet d'avoir une première idée sur les résultats et constitue naturellement la base des rapports d'enquête.

Pour obtenir les pourcentages des réponses, il s'agit d'appliquer une simple règle mathématique, c'est la règle de trois ou appelée également le produit en croix. C'est une méthode de calcul permettant de déterminer à partir de données, une quatrième variable (X) en utilisant le principe de la proportionnalité.

4.2. La représentation des données par tableau

Dans cette technique de tri à plat, il faudrait souligner que les résultats de chaque question sont présentés sous forme de tableau, qui nous aide à illustrer l'effectif absolu et la part prise d'un ensemble.

Conclusion partielle

Dans cette étude, nous avons entamé notre cadre méthodologique par un premier chapitre dédié à la description de notre protocole de recherche, ainsi présenter le corpus et l'échantillon de notre enquête. Nous avons montré, dans un premier temps, que le contexte de notre recherche s'inscrit dans un paysage linguistique et culturel très complexe.

Ceci dit, la présence de plusieurs langues et cultures dans l'univers universitaire, peut engendrer un va et vient entre ces cultures. Dans ce cas, l'apprenant se retrouve face à ce défi en permanence, quelle que soit la situation d'enseignement-apprentissage de laquelle il est imprégné.

Nous avons également mis en exergue la réforme de l'enseignement supérieur et le système LMD, étant donné que le corpus de notre travail de recherche fait partie de cette nouvelle formation. Un système qui se base sur des unités d'enseignement et une formation condensée et très massive vu le nombre de matières à étudier chaque semestre. Ainsi que la méthodologie adoptée qui se centre beaucoup plus sur l'apprenant qui devrait construire son savoir.

Parmi plusieurs outils d'investigations et approches utilisés pour vérifier les hypothèses émises provisoirement et répondre à la problématique de recherche, nous avons opté pour une approche qualitative qui s'est basé essentiellement sur une analyse documentaire du programme de la 3^{ème} année de licence de français. Par ailleurs, nous avons

senti également la nécessité de compléter cette étude par une autre approche mixte qui s'est penché sur une étude par questionnaires à adresser aux deux acteurs principaux de la classe, un premier destiné aux praticiens et un deuxième réservé aux apprenants.

Compte tenu de l'objectif de cette étude, nous avons aussi tenté de mettre en relief un guide descriptif pour chaque questionnaire, la description a été faite selon une catégorisation logique par groupe de questions, voire des rubriques qui se veulent une classification thématique de nos questionnaires.

Enfin, nous avons montré la démarche à suivre pour traiter les résultats récoltés. A cet effet, nous nous sommes basés sur le tri à plat comme une méthode statistique permettant de calculer les pourcentages et les taux des réponses par classe pour illustrer les sommes et les valeurs trouvées par des représentations graphiques et des tableaux.

Chapitre 02 :

**Analyse documentaire du
programme de la 3^{ème} année de
licence de français**

Introduction

En vue d'une étude qualitative du programme dispensé en troisième année de licence de français au sein du département de français à l'université de Blida 2, nous avons consacré ce chapitre à l'analyse documentaire des différentes progressions des matières assurées dans cette dernière année du cursus universitaire du premier cycle (licence). Il faudrait signaler que les étudiants qui suivent ce programme sont censés enseigner au cycle primaire et au cycle moyen dans les établissements de l'éducation nationale en Algérie.

Nous avons préalablement parlé du programme à analyser dans le premier chapitre de ce cadre méthodologique. Ce dernier a été présenté par unité d'enseignement à savoir : les trois unités fondamentales, une unité méthodologique, une unité de découverte et enfin une unité transversale. De ce fait, nous avons également précisé les matières qui composent chaque unité, leurs volumes horaires et leurs coefficients. Pour mieux expliquer ce programme, nous proposons un tableau récapitulatif des matières enseignées et de toutes leurs caractéristiques nécessaires dans des annexes de cette recherche (voir annexe1).

Il convient de rappeler que dans cette analyse documentaire, nous nous sommes basé sur une grille d'analyse que nous avons nous-même élaborée et adaptée en nous référant aux travaux de M. Abdellah- Prétceille et L. Porcher (1996) sur l'enseignement de la dimension culturelle et du contenu interculturel en classe de FLE. Cette grille a été conçue également, en nous appuyant sur les travaux de C. Marchandau (2009) sur l'élaboration d'un projet de formation en FLE et à l'amélioration des dispositifs pédagogiques.

A cet effet, au cours de notre analyse du programme, nous mettrons l'accent sur trois grands critères à prendre en compte dans la vérification de nos hypothèses émises, afin de pouvoir répondre à notre problématique de départ sur la place de la compétence interculturelle et les aspects interculturels dans la formation en question.

Tout d'abord, nous entamerons notre interprétation par une analyse des intitulés des dix matières dispensées dans le programme mentionné avant. Ensuite, notre attention sera portée sur d'analyse des objectifs d'apprentissage, tels qu'ils ont été définis dans le programme et le socle commun de la formation de licence.

Enfin, nous analyserons minutieusement les éléments interculturels et la compétence interculturelle dans les contenus des matières à enseigner, en essayant de relever la façon d'aborder l'interculturel, vérifier s'il s'agit d'un traitement implicite ou explicite. Pour synthétiser, nous tenterons vers la fin de cette analyse, d'établir des liens entre les trois critères et le degré de correspondance entre eux.

1. L'analyse documentaire selon les intitulés et les objectifs d'apprentissage des matières

Dans un premier temps, notre analyse se penche à la fois sur les intitulés et les objectifs d'apprentissage des matières dispensées en troisième année de licence à l'établissement en question. Nous avons pris les titres des matières pour plusieurs raisons, parmi lesquelles les types de titres et la fonction principale qu'ils occupent dans la définition générale de la matière. Ceci dit, il y a parfois des titres thématiques qui évoquent d'une manière très précise le contenu.

Par ailleurs, il existe des titres et des intitulés qui ne renvoient pas explicitement au contenu à aborder et se contentent d'une vue d'ensemble sur les éléments à prendre en charge dans le cadre de cette matière. C'est dans cette optique que nous analyserons les intitulés des dix matières assurées dans ce programme tout au long de cette enquête.

Notre analyse va s'articuler également sur un autre critère aussi intéressant dans chaque situation d'enseignement-apprentissage que l'enseignant doit se fixer avant même d'entamer son activité. Il s'agit des objectifs d'apprentissage établis dans les curriculums des matières dispensées dans le programme.

Ceci dit, l'objectif dans son sens plus large, est considéré comme le pivot sur lequel se base une activité pédagogique. Ainsi, il est le premier élément constituant la feuille de route pour l'enseignant car il lui permet de définir ce qu'il désire enseigner ou aborder avec ses apprenants d'une manière très concise mais aussi pour qu'il puisse évaluer les attentes vers la fin de son cours. Il existe plusieurs types d'objectifs tels que les objectifs généraux, les objectifs spécifiques et les objectifs opérationnels. D'où l'intérêt de ce concept dans les pratiques enseignantes et la mise en place des intentions pédagogiques et éducationnelles pour l'enseignant, nous avons décidé dans ce chapitre de les analyser en parallèle avec les intitulés des matières, par la suite nous tenterons d'en déduire la présence ou l'absence de la compétence interculturelle et les aspects culturels dans l'enseignement-apprentissage de FLE à l'université algérienne.

Avant d'entamer notre analyse, nous présenterons ci-dessous un tableau qui comporte l'ensemble des objectifs tels qu'ils ont été formulés dans le programme de la troisième année de licence de français à l'université de Blida 2. Nous rappelons également que ces objectifs seront également présentés dans les annexes de cette recherche accompagnés des différentes progressions des matières.

Tableau 5 : le récapitulatif des objectifs d'apprentissage des matières assurées en 3^{ème} année de licence.

N	Matières	Objectifs
01	Compréhension et production écrites	-Renforcement linguistique (approfondissement des acquis des 4 premiers semestres de la licence). -- -Initiation aux genres écrits.
02	Compréhension et production orales	-Compréhension et production de genres oraux.
03	Techniques de recherche	-Initiation à la méthodologie de la recherche universitaire et à l'écriture scientifique.
04	Introduction à la didactique	-Familiarisation avec les notions clés de la didactique. -Familiarisation avec les principales méthodologies du FLE.
05	Psychologie cognitive	-Il s'agira d'utiliser les découvertes sur les neurosciences de façon à les appliquer dans l'enseignement. -Pour nos étudiants, ces découvertes leur permettront de mieux comprendre et assimiler leur cours, d'effectuer des recherches sans effort.
06	Etudes de textes littéraires	-L'étudiant est censé avoir acquis les outils scientifiques pour appréhender le rapport complexe qu'entretient la littérature avec l'Histoire et la réalité.
07	Etudes de textes de civilisation	-Distinguer entre ethnologie, anthropologie coloniale et l'anthropologie moderne en mettant en évidence le texte littéraire comme produit anthropologique qui peut ainsi prendre en charge toutes les cultures du monde. Ainsi que l'acte d'écrire et celui de la lecture comme pratique anthropologique. -Ainsi, démontrer comment le texte constitue un lieu culturel et esthétique.
08	Linguistique	-L'étudiant doit acquérir, les notions de base de la sociolinguistique (les courants relatifs à la langue et au fait social, les études sur le terrain et les principaux axes de recherche en langue de Labov).
09	Initiation à la langue de spécialité :	-Initialisation à la didactique des publics spécifiques. -Initiation à l'évaluation et conception d'outils didactiques en langues de spécialités, en FOS et en langues appliquées.
10	Traduction et interprétation	-Initier l'étudiant aux principes de la traduction du français vers l'anglais et vice versa sans avoir recours au mot à mot, l'entraîner à comprendre un texte pour en dégager le sens avant de le traduire, lui apprendre à consulter les dictionnaires et à traduire différents types de phrases.

1.1. Compréhension et production écrites

Comme son nom l'indique, il s'agit de comprendre dans un premier temps toutes les formes écrites (textes, romans, livres, notices de médicament, journaux, revues et magazines) ou d'autres supports à l'image des tableaux, des panneaux publicitaires, des inscriptions murales, des graffitis..etc. Dans cet intitulé, il y a deux volets principaux, le premier concerne la partie de la production, par contre le deuxième, il s'intéresse à la partie de la compréhension. Pour la première activité de production, nous pouvons déduire qu'il s'agira de produire des écrits sur des sujets thématiques ou des sujets divers. Cela dépendra de la consigne et de l'objectif de la production écrite

Pour la deuxième activité, il est question de parler des écrits que les étudiants sont supposés comprendre, ce qui permet à déduire qu'il y a probablement une forte présence des éléments culturels et interculturels. Ceci dit, dans cette matière, l'accent est mis sur plusieurs types de documents comme le fait divers, les journaux, les œuvres littéraires et autres.

D'autres types de textes comme les recettes de cuisine, les différents menus de repas et de plats préparés dans des fêtes ou servis dans des restaurants ; cela représente une culture gastronomique ou des habitudes culinaires d'une société donnée. Il est donc très logique de constater que par le biais de ces écrits plusieurs éléments culturels seront repérés par les apprenants.

Concernant l'objectif de cette matière, il s'intéresse au renforcement et à la consolidation des acquis linguistiques des apprenants par des documents écrits. L'accent est mis également sur les connaissances antérieures déjà acquis dans les deux premières années de licence. Il convient de souligner que la confrontation de ces éléments culturels avec la culture maternelle ou d'origine se fera d'une manière inconsciente par les étudiants ou généralement tous les récepteurs des écrits en question. A cet effet, nous confirmons la présence des aspects culturels et interculturels dans les objectifs déclarés, notamment dans l'initiation des apprenants aux différents genres de l'écrit.

1.2. Compréhension et production orales

D'après l'intitulé de cette matière ainsi que l'un de ses objectifs d'apprentissage, il est, en effet, très simple de comprendre que l'accent est mis sur tout ce qui relève de la compréhension des documents sonores et numériques en l'occurrence les enregistrements, les discours, les chansons, les interviews, les émissions télévisées et radiophoniques, les films en tous genres et les documentaires audiovisuels entre autres . Il s'agit également de s'intéresser dans cette matière à l'expression et la production orales à travers les débats, les jeux de rôles et tous les genres de communication et d'interactions verbales.

On peut également comprendre à travers les objectifs d'apprentissage, l'intitulé de la matière et de par la spécialité de cette formation que les différentes activités devraient s'appuyer sur des documents authentiques. Ces activités sont faites en langue française sur des sujets divers, qui peuvent traiter des faits de la société algérienne et forcément la culture maternelle comme ils peuvent concerner d'autres sociétés et d'autres cultures (française, européenne). Ainsi, ces documents peuvent aborder des sujets sur d'autres domaines comme la science, la politique, l'agriculture, l'économie, l'éducation et l'enseignement, ce qui amène donc à parler des cultures sectorielles (Porcher, 2004 :54). Dans ce sens, il faut signaler que ces documents, surtout les chansons et les films peuvent révéler des traits et des éléments qui concernent la culture et la société produisant la langue cible (le français).

Ceci dit, ce cours est marqué par des situations de communication à caractère authentique que ce soit dans la réception du message ou dans sa production ; ce qui permet aux étudiants du département de français de s'impliquer davantage pendant cette activité tout en abordant la culture française. A cet effet, nous pouvons confirmer qu'il y a forcément un recours obligatoire aux éléments interculturels et culturels pour pouvoir assimiler et accéder au sens.

Compte tenu de cette lecture analytique, il convient donc de noter que la présence de la compétence interculturelle pourrait être constatable à travers l'intitulé et les objectifs d'apprentissage de cette matière dès le départ et sans faire appel à la consultation de son contenu.

1.3. Etudes de textes littéraires

A travers le titre de cette matière, il est à souligner que son objet d'étude est la littérature et tout ce qui relève du monde de l'écriture littéraire. Il s'agit donc d'étudier et d'approcher les différents textes littéraires écrits en langue française parce qu'elle est la langue de la spécialité étudiée.

Dans la même optique, l'objectif réservé à cette matière stipule que l'enseignant doit doter ses apprenants des outils scientifiques et d'approches nécessaires pour pouvoir analyser les textes littéraires abordés dans les cours. Il s'agit aussi de mettre en relief les rapports complexes existants entre l'histoire et la réalité à travers les écrits et les œuvres littéraires.

En outre, les textes à étudier représentent soit la culture du pays d'origine de la langue cible à travers les productions des écrivains français natifs, soit qui racontent leur quotidien. Comme, ils peuvent concerner des œuvres écrites par des écrivains francophones dont les

travaux s'inscrivent dans la littérature d'expression française telle la littérature maghrébine, la littérature latino-américaine, la littérature subsaharienne.

Le fait culturel est présent dans la littérature comme l'affirme L. Collès, dans ses réflexions sur l'interculturalité et la littérature comparée. Il montre à ce propos, que : « *le texte littéraire (est) comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur un modèle culturel. La multiplicité des regards nous permettra de cerner petit à petit les valeurs autour desquelles celui-ci s'ordonne* » (Collès, 1994 : 20).

Il est logique donc de remarquer que les aspects culturels et la compétence interculturelle sont clairement définis dans l'intitulé et l'objectif de cette matière, étant donné que l'histoire d'une société est un fait culturel. Ainsi, le texte littéraire sert de passerelle pour aborder des codes sociaux et culturels, des visions de monde, des pratiques culturelles et sociales par ce qu'il véhicule le plus souvent des représentations et des images sur des valeurs partagées entre une culture et une autre.

De plus, dans une étude sur la place de la littérature dans les différents enseignements des langues étrangères, M. Abdallah-Prétceille et L. Porcher attestent que « *la littérature comme étant l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu* » (Abdallah-Prétceille et Porcher, 1996 :138). Ces deux auteurs considèrent la littérature comme un « *lieu emblématique de l'interculturel* » (Abdallah-Prétceille et Porcher, 1996 : 162).

Il est donc très logique de relever, rien que pour une simple lecture du titre et de l'objectif d'apprentissage que les aspects culturels et interculturels sont présents dans cette matière, que ce soit à travers les œuvres littéraires comme le roman, la poésie, ou les différents types d'arts comme la peinture, la sculpture et autres.

1.4. Etudes de textes de civilisation

Comme nous l'avons déjà précisé dans la matière précédente d' « *Etude de textes littéraires* », l'intitulé de cette matière, pousse à deviner que les enseignants prennent en considération tout ce qui relève de la civilisation et ainsi passer en revue les définitions des concepts clés tels que la culture et la civilisation puis aborder les origines de la civilisation française et ses différents textes. Selon le CNRTL¹¹, la civilisation « *est un fait pour un*

¹¹ CNRTL = Centre Nationale de Ressources textuelle et Lexicales, créé en 2005. Le CNRTL fédère au sein d'un portail unique, un ensemble de ressources linguistiques informatisées et d'outils de traitement de la langue. Il intègre le recensement, la documentation (métadonnées), la normalisation, l'archivage,

peuple de quitter une condition primitive (un état de nature) pour progresser dans le domaine des mœurs, des connaissances». (CNRTL, 2005).

De ce fait, il est à saisir que parler de la civilisation d'une société donnée nous amène forcément à parler de ses caractéristiques vitales, de ses aspects culturels et faire le point sur tous les changements qui ont caractérisé cette société en citant les peuples et les autres civilisations qui l'ont côtoyés. Il ressort donc que le titre est révélateur d'un aspect interculturel et la notion de « *civilisation* » est déjà considérée comme une notion à charge culturelle (Galison, 1991).

L'objectif formulé pour qu'il soit le point de départ de l'enseignant chargé de cette matière se traduit par la distinction entre des concepts de base dans la civilisation à savoir: l'ethnologie, l'anthropologie coloniale et l'anthropologie moderne, rien que ces concepts sans qu'ils soient liés à d'autres thématiques, sont généralement chargés par la composante culturelle. L'objectif de cette matière se penche également dans son deuxième volet, sur la mise en exergue du texte littéraire comme vecteur de toutes les sculptures du monde de par sa nature comme produit anthropologique. De ce fait, les étudiants sont appelés à apprendre que le texte littéraire constitue un lieu culturel et esthétique par excellence. En outre, ils sont amenés à savoir que l'acte d'écrire et celui de la lecture sont des pratiques anthropologiques faisant partie de la littérature et de la civilisation de l'homme. Ceci dit, la littérature est une source de motivation interculturelle, selon J-M. Defayas :

« la littérature -bien choisie, bien exploitée- apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture- cible car dans le meilleur des cas, elle touche à la fois à l'universel et au particulier et établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage comme entre le savoir et le ressenti. . (Defayas, 2003 :109).

En résumé, il est très simple de déduire que les objectifs d'apprentissage et l'intitulé de cette matière mettent l'accent sur la dimension interculturelle et les aspects culturels à travers toutes les notions déclarées comme l'ethnologie, l'ethnographie, l'anthropologie entre autres.

1.5. Techniques de recherche

En lisant l'intitulé et l'objectif dicté dans le cadre de cette matière, nous pouvons constater qu'il s'agit d'apprendre comment mener une recherche universitaire et quelles sont les démarches à suivre pour l'accomplir. Cette matière a pour objectif de doter les apprenants de la 3^{ème} année de licence, des outils méthodologiques et scientifiques afin qu'ils puissent

l'enrichissement et la diffusion des ressources. La pérennité du service et des données est garantie par l'adossement à l'UMR ATILF (CNRS – Nancy Université).

élaborer leurs projets de fin d'études et leurs mémoires de licence. De ce fait, les cours de cette matière peuvent s'articuler sur l'écriture scientifique et sur les différents types de recherches liées à la langue française avec ses différents domaines d'études comme la didactique, la linguistique, la littérature et les sciences du langage.

Il est à constater dès la première lecture analytique de l'objectif et de l'intitulé qu'il s'agit d'une matière d'ordre méthodologique et organisationnel. Un cours qui permet aux jeunes étudiants d'avoir des notions de base sur la recherche scientifique et les techniques rédactionnelles de leurs différents travaux universitaires.

La dimension interculturelle et les aspects culturels ne sont donc pas explicitement très apparents dans le titre et l'objectif de cette matière, et nous ne pouvons pas confirmer qu'il s'agit de traiter dans son contenu des caractéristiques qui relèvent de la culture. Par conséquent, il est clairement annoncé que l'objet d'étude de cette matière concerne les différents types d'outils d'investigation et les méthodes de collecte de données que l'étudiant exploite pour réussir son projet de fin d'étude.

1.6. Introduction à la didactique

D'après la première lecture de cet intitulé, il s'agit d'un titre qui ne comporte aucune charge culturelle et il n'y a aucun élément culturel qui apparait suite à sa lecture. Cette constatation peut se faire par un débutant dans la spécialité ou quelqu'un qui n'a aucune notion de base sur cette discipline. En revanche, à partir du moment où on parle de la didactique générale, il pourrait supposer que la didactique de la culture et la didactique de l'interculturel y sont intégrées. D'ailleurs à l'ère actuelle, comme le confirme C.Puren (2002), on ne parle plus de la didactique des langues mais plutôt de la didactique des langues-cultures.

Les concepteurs de ce curriculum ont choisi pour l'introduction à la didactique deux objectifs principaux, le premier concerne la familiarisation des apprenants en question avec les notions clés de la didactique comme la pédagogie d'enseignement, les démarches didactiques utilisées dans les différentes pratiques enseignantes, les processus d'apprentissage et d'acquisition et bien d'autres notions.

Quant au deuxième objectif, il s'agit d'amener l'étudiant à se familiariser avec les principales méthodologies d'enseignement du FLE depuis la méthodologie traditionnelle à l'approche actionnelle. Dans cette optique, il faut souligner que l'enseignement des langues étrangères est passé par différentes méthodologies et approches, chacune d'entre elle s'est basée sur des principes.

En effet, chaque méthodologie avait également un objectif bien déterminé que ce soit sur le plan linguistique et communicatif ou sur le plan culturel. C. Puren (1988), dans son ouvrage intitulé « *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* », a mis l'accent sur la dimension culturelle qui était enseignée simultanément avec la langue, mais elle n'était pas prise de la même façon dans toutes les méthodologies et approches.

La didactique comme matière enseignée dans le programme en question s'intéresse essentiellement aux méthodes éducatives et à la pédagogie des classes et comment animer les différentes activités d'enseignement-apprentissage de la langue. Elle s'intéresse aussi aux enjeux culturels de la langue. Dans ce sens, Demougin (2008 :07) affirme que : « *l'enjeu est bien de prendre en compte à la fois les fonctionnements sociaux de la langue, objet d'enseignement et d'apprentissage, et ses fonctionnements plus globalement culturels, notamment dans leurs liens avec les imaginaires collectifs* ».

De ce fait, nous pouvons confirmer que la culture est clairement présente dans les objectifs d'apprentissage de cette matière. À cela s'ajoute les aspects interculturels qui accompagnent l'histoire et l'évolution des différentes méthodologies du FLE à travers le temps, les époques mais aussi les sociétés

1.7. Psychologie cognitive

Selon l'intitulé ci-dessus, cette matière s'intéresse à tout ce qui relève des sciences cognitives, de la psychologie de l'enfant, de la psychologie du développement et de la psychopédagogie. Ce sont des notions et des sujets ayant un lien étroit avec l'enseignement-apprentissage d'une manière générale et celui du français langue étrangère en particulier.

Ce qui est mentionné dans le canevas de la formation de licence comme objectifs d'apprentissage pour cette matière, nous avons dans un premier lieu, l'utilisation des découvertes sur les neurosciences de façon à les appliquer dans l'enseignement-apprentissage de la langue et les mettre en œuvre dans les pratiques pédagogiques des enseignants.

Dans un deuxième lieu, ces découvertes permettront aux apprenants de mieux assimiler leurs cours et d'effectuer des recherches sans effort, et ce en utilisant les différentes opérations mentales comme la mémorisation, le raisonnement, la réflexion, l'attention, la perception, le langage, la résolution de problèmes, l'intelligence et bien d'autres fonctions.

Il est communément admis qu'il s'agit d'une matière purement scientifique, dans laquelle l'enseignant est amené à expliciter un processus mental et les différentes étapes de traitement d'une information depuis sa réception jusqu'à sa mémorisation puis sa convocation ultérieure. Ce qui montre clairement l'absence totale de la dimension

interculturelle, ainsi, toute autre forme culturelle dans l'intitulé et dans les deux objectifs d'apprentissage déclarés auparavant.

1.8. Linguistique

D'après une première lecture de l'intitulé de cette matière, nous ne voyons aucun indice qui relève de la culture ni de la civilisation ; ce qui nous amène de comprendre que les éléments culturels et interculturels n'y sont pas présents. Par conséquent, la lecture de l'objectif d'apprentissage se penche sur la linguistique en tant que discipline, qui a pour objet d'étude la langue, son histoire, ses origines et son utilisation dans un contexte social, la formulation de son objectif se veut une initiation à la sociolinguistique. Ceci dit, l'étudiant devrait maîtriser les concepts et les notions de base de la sociolinguistique et ses différents courants relatifs à la langue et au fait social. Il faut souligner que l'objectif se penche aussi sur l'étude de terrain et les axes de recherche de la linguistique tels qu'ils sont étudiés par le linguiste américain W. Labov, l'un des fondateurs de la sociolinguistique et les études quantitatives.

Compte tenu des objectifs et des éléments à aborder dans cette matière comme la langue et le fait social, nous pouvons déduire que l'aspect culturel est présent comme la langue fait partie intégrante de la culture comme nous l'avons déjà montré dans nos réflexions théoriques. De plus, chaque fait social est distinctif d'un autre fait, ce qui veut dire que la dimension interculturelle peut être extraite en analysant les objectifs de cette matière.

1.9. Initiation aux langues de spécialité

La première lecture de cet intitulé montre que l'intérêt est porté dans cette matière sur un enseignement spécifique de la langue. En d'autres termes, il ne s'agit pas d'enseigner la langue dans son aspect général mais se baser sur une catégorie du public travaillant dans un domaine d'activité bien précis.

Pour ce faire, les concepteurs de programmes, ont dicté deux objectifs principaux, le premier s'articule sur l'initiation des apprenants à la didactique de la langue pour un public spécifique et comment procéder pour les prendre en charge. Quant au second objectif, il porte sur l'initiation des apprenants à l'évaluation et à la conception d'outils didactiques en langues de spécialité, en FOS et en langues appliquées. En effet, il est à souligner qu'il s'agit d'une langue de communication permettant aux spécialistes des autres domaines de communiquer et d'interagir en l'utilisant.

Dans cette perspective, il s'agit d'aborder des domaines divers comme cas d'étude et selon L. Porcher (2004), on parle de la culture sectorielle qui concerne un secteur précis ou

la culture professionnelle qui caractérise une profession donnée. Cette sous-catégorisation culturelle fait également partie intégrante des différentes typologies de la culture que nous avons déjà développées dans le premier chapitre théorique.

En outre, parler de la communication, c'est forcément parler de la société et de la culture, ce qui implique une présence involontaire des éléments culturels. Pour conclure, il est clairement annoncé que la dimension interculturelle est présente dans l'intitulé et les objectifs d'apprentissage à travers le contact entre la culture de la langue française et les différentes cultures des publics spécifiques qui font l'objet d'étude de cette matière.

1.10. Traduction et interprétation

Comme son nom l'indique, cette matière s'intéresse à la traduction et l'interprétation des textes du français vers une autre langue comme l'anglais, l'arabe ou l'inverse, d'une autre langue vers le français, selon les besoins et les activités. Pour les objectifs fixés pour cette matière, il s'agit de mettre en exergue la relation entre l'acte de traduire et les langues utilisées dans cet acte. L'enseignant est censé initier l'étudiant aux principes de la traduction du français vers l'anglais et vice versa sans avoir recours à la traduction littérale.

Dans ce cas, il est très remarquable que le fait de parler d'un texte ou d'un écrit à traduire, l'étudiant se met à réfléchir à la langue à laquelle et/ ou de laquelle le texte sera traduit. En outre, il est logique que passer d'un code linguistique à un autre mène au passage automatique d'une culture à une autre culture.

Dans la même optique, l'accent est mis sur le fait d'entraîner l'apprenant à comprendre un texte pour en dégager le sens avant de le traduire parce que le message subit donc un premier transfert cognitif de la langue-culture cible vers celle de la traduction. L'étudiant est invité aussi de consulter des dictionnaires pour accéder au sens et pouvoir transposer le message pour un public/lecteur cible en langue désirée.

Il est donc très logique de retenir que cette matière se veut un médiateur entre plusieurs langues étrangères (le français / l'anglais). Cela implique également que la culture et la dimension interculturelle sont présentes et se traduisent aussi avec /et par la langue cible ou de traduction.

2. Synthèse et bilan des résultats

Après une analyse des différents intitulés des matières présentées ci-dessus, nous avons pu relever globalement la présence de la compétence interculturelle, ainsi que les aspects culturels et interculturels dans les intitulés des matières sans pour autant chercher à analyser leurs contenus en détail. Nous avons également pris en compte dans notre analyse documentaire les objectifs d'apprentissage tels qu'ils ont été déclarés dans le canevas de la

formation de licence et plus précisément, le programme de la 3^{ème} année de licence. A cet effet, il est à retenir que l'interculturel peut être explicitement révélé rien que pour une simple lecture d'un titre du cours, ou être porté implicitement à travers l'intitulé.

En vue d'une récapitulation de ce qui a été analysé et expliqué au préalable, nous allons tenter dans ce qui ce suit de présenter un tableau englobant les matières concernées par la présence de cette composante interculturelle, ainsi que les matières qui ont été marquées par l'absence de cette composante dans les intitulés.

N°	Matières	Compétence interculturelle	
		Présente	Absente
01	Compréhension et production écrites	×	
02	Compréhension et production orales	×	
03	Techniques de recherche		×
04	Introduction à la didactique	×	
05	Psychologie cognitive		×
06	Etudes de textes littéraires	×	
07	Etudes de textes de civilisation	×	
08	Linguistique	×	
09	Initiation à la langue de spécialité :	×	
10	Traduction et interprétation	×	

Tableau 6 : le récapitulatif de la présence de l'interculturel selon l'analyse des intitulés et des objectifs d'apprentissage des matières dispensées en L3

Compte tenu des interprétations faites ci-dessus et des résultats mentionnés sur le tableau, il ressort que la compétence interculturelle est révélée à partir d'une lecture analytique des intitulés et des objectifs d'apprentissage des matières. Il est à signaler qu'elle est présente dans 80 % des matières dispensées, soit dans huit (08) matières (voir le tableau). Par ailleurs, nous n'avons retenu son absence que dans 20 % des dix matières assurées, voire uniquement dans deux matières à savoir : *Techniques de recherche* et *Psychologie cognitive*.

Cette analyse cherche à déterminer si les aspects culturels et interculturels dans les différentes phases d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, sont très explicités dans les intitulés. Cela permet aux apprenants de se faire une idée sur la question et construire des imaginaires sur l'aspect culturel et l'univers interculturel qui pourraient être des éléments emblématiques suscitant l'intérêt et le désir d'apprentissage.

En revanche, notre attention orientée vers les titres et les intitulés des matières a été aussi justifiée par l'apport que peut jouer le titre dans l'introduction d'un contenu quiconque avant de l'avoir abordé. En d'autres termes, le titre est parfois révélateur de quelques mots-clés ou notions sur la culture tout en captant l'intérêt de l'apprenant à apprendre et interagir davantage avec ce cours.

Dans ses travaux sur l'écriture journalistique et la presse écrite, J-L.Martin-Largardette met en relief les fonctions d'un titre dans l'attraction d'un individu à lire le contenu. Cet exemple même s'il est donné dans un contexte journalistique sur les articles de presse mais nous avons jugé qu'il pourrait être projeté même sur les titres et les intitulés des matières. De ce fait, cet auteur souligne que :

« le titre a deux fonctions essentielles : attirer l'attention et délivrer un message. (...) Un titre est lu en moyenne cinq fois plus que le corps du texte. En règle générale, le titre résume l'article. C'est une étiquette qui renseigne sur le contenu. Il donne la perception immédiate du message essentiel.» (Martin-Largardette ,1989 : 140).

A la lumière de cette citation, nous pouvons déduire que parfois le désir des apprenants d'apprendre la culture de l'autre se crée d'abord à travers les intitulés des matières qu'ils ont à apprendre. En effet, par son choix autant que par sa construction phrastique et les mots qu'il contient, le titre sert d'accroche et d'un premier éveil d'intérêt pour découvrir en détail le contenu de ce cours. A cela s'ajoute l'innovation dans les intitulés. Autrement dit, donner des titres séduisants et qui ne sont pas consommés comme les titres classiques (*Etudes de textes littéraires, Civilisation et culture, Linguistique*). Ce sont des titres qui ont été utilisés depuis longtemps, ce qui ne pourrait pas motiver l'apprenant et susciter son intérêt pour ces matières. Par ailleurs, s'il s'agit des intitulés originaux et novateurs, l'apprenant serait curieux de se lancer dans cette aventure d'apprentissage de la culture de l'autre car c'est cette innovation et originalité qui vont éveiller son intérêt et donner l'envie d'apprendre et de savoir encore plus de quoi s'agit-il.

Dans la même perspective, l'analyse des objectifs d'apprentissage de chaque matière parmi celles proposées dans les curriculums de formation, nous a permis de faire un détour sur la place des références culturelles et la présence de la compétence interculturelle dans ces objectifs. En effet, il est essentiel, désormais, de donner une importance particulière à la formulation des objectifs d'apprentissage des différents enseignements, d'où le rôle de ces derniers dans la détermination de la démarche pédagogique que doit suivre les formateurs pour mener leurs activités. Ceci dit, les praticiens de la classe doivent se référer aux objectifs des matières qui sont sous leurs charges pour pouvoir planifier les différents cours et suivre

la ligne directrice de ces objectifs. De ce fait, il faut qu'il y ait un grand intérêt de prendre en charge la dimension culturelle ou la composante interculturelle dans chaque programme de formation. Autrement dit, ces deux composantes devraient être clairement présentes dans la définition des objectifs réservés aux cours faisant partie de la formation en question.

Dans ce sens, il est à souligner que même si les objectifs n'étaient pas bien définis ou déterminés dans le programme, l'enseignant quant à lui, a des tâches à accomplir et à exécuter, parmi lesquelles, se fixer des objectifs pour pouvoir réaliser son cours. Pour expliquer davantage cette idée, nous partageons le même avis qui stipule que l'enseignant est amené à faire des devoirs comme « *il doit aussi savoir agir en conséquence (se fixer des objectifs, prendre des décisions pertinentes, identifier des difficultés éventuelles, juger de ses progrès)* » (Liquète et Maury, 2007:115).

En outre, les élèves pourraient être aussi motivés d'apprendre et de s'impliquer dans la matière d'une façon extrêmement bonne s'ils trouvent des aspects qui les attirent pour apprendre la culture de l'Autre et s'approprier d'un savoir interculturel. Dans cette optique, F. Goullier montre que la réaction de l'apprenant est souvent « *motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscitée par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable* » (Goullier, 2005:21).

En somme, nous pouvons insister également sur l'importance des objectifs d'apprentissage dans le processus de l'enseignement, non seulement des langues mais en général. Ce qui nous amène aussi à souligner que l'enseignant devrait faire très attention à sa compétence d'observation et de vérification, si les objectifs que les concepteurs de programme ont défini, sont opérationnels ou ils manquent de précision.

De plus, les d'objectifs d'apprentissage sont divers et pluriels et ils ne peuvent pas renvoyer à la même réalité interculturelle. Par ailleurs, les praticiens de la classe peuvent intervenir pour les rendre opérationnels et favorisant l'installation d'une compétence interculturelle. Ainsi, de doter les apprenants d'un savoir culturel qui correspond à leurs attentes et répond à leurs besoins.

3. l'analyse documentaire selon le contenu des matières

Les élargissements analytiques que nous avons donnés au préalable sur les intitulés et les objectifs d'apprentissage des différentes matières assurées en 3^{ème} année, ont besoin d'être complétés par d'autres éclaircissements sur la place de l'interculturel dans cette formation de licence. Dans le même raisonnement, il est question d'analyser tous les

contenus des matières citées bien avant, et ce en nous référant aux canevas de la formation proposée.

De ce fait, nous essayerons de mettre en évidence tous les aspects culturels et tous les éléments interculturels que contiennent les grandes lignes dictées dans les progressions des matières. Ceci dit, nous tenterons de déceler à travers les chapitres et les titres de cours, la présence de la culture de l'autre ou son absence dans les différents enseignements assurés dans cette dernière année du premier cycle universitaire.

3.1. Compréhension et production écrites

En consultant les grands axes de cette matière, nous avons pu noter qu'il s'agit toujours de prendre en compte les deux processus en même temps, celui de la compréhension et celui de la production, les praticiens de la classe travaillent les deux activités simultanément. Il convient de souligner que l'accent est mis dans un premier temps, sur un rappel d'ordre général sur le processus de la compréhension, la perception visuelle, le rôle de la mémoire en compréhension de l'écrit et comment apprendre à comprendre. Il est donc très logique de passer en revue dans un deuxième temps, la définition de quelques variantes telle que : la lecture, le texte, le contexte et les stratégies d'apprentissage.

Dans le même ordre d'idées, nous avons relevé qu'il faut aborder aussi la relation entre les connaissances et les stratégies d'apprentissage, ainsi que les différentes stratégies de lecture pour pouvoir s'en servir dans la lecture des textes. Quant aux supports utilisés pour l'étude des textes, nous avons pu remarquer qu'il s'agit des thématiques traitant le mode d'emploi des différents objets (ordinateurs, téléphones, appareils électroménagers, voitures.. etc.) que nous retrouvons dans les catalogues et les petits carnets. Ainsi, les textes présentant les recettes de cuisine et les consignes de sécurité, le théâtre...etc.

Pour ce qui est de la production écrite, les formateurs devront mettre en relief les typologies textuelles et les différents types de textes (narratif, argumentatif, informatif, exhortatif). Par la suite, il serait judicieux de présenter quelques techniques d'expression écrite et rédactionnelle en l'occurrence le résumé, le compte-rendu, la dissertation, l'appel, la lettre ouverte entre autres.

Pour faire le point sur la place de l'interculturel dans cette matière, nous pouvons retenir à travers les supports utilisés, que la culture et la dimension interculturelle sont fortement présentes. Nous citons à titre d'exemple, sans être exhaustif, les écrits qui parlent des recettes de cuisine en présentant une culture gastronomique issue de telle ou telle société.

Nous pouvons retrouver la culture également dans le mode d'emploi des différents appareils (électroménager, téléphones, accessoires et outils informatiques) qui comprennent

généralement les explications en deux ou trois langues en parallèle, (le français et l'anglais, le plus souvent), ce qui permet à l'apprenant de passer d'une langue à une autre. La culture est également présente à travers les différents types de textes comme le texte narratif qui raconte des histoires et des contes à visée littéraire. En somme, on peut déduire que la dimension interculturelle et la composante culturelle sont bien intégrées dans cet enseignement d'une manière explicite.

3.2. Compréhension et production orales

Cette matière est une unité fondamentale, dans laquelle, les enseignants prennent en charge deux compétences essentielles qui sont la compréhension de l'oral et la production orale, elles sont deux aptitudes qui se complètent. C'est une matière indispensable pour l'apprentissage de toute langue quelle que soit sa nature ou son système phonologique.

Dans un premier temps, l'accent est mis sur la définition de quelques notions théoriques comme la définition de l'oral sur plusieurs axes à savoir : l'axe sociolinguistique, l'axe didactique, l'axe sociologique, l'axe psychologique et l'axe phonétique. Nous avons noté également que le programme de cette matière, prend en compte la performance et les composantes de la compétence orale. Ensuite, la définition de l'écoute, les différentes stratégies de l'écoute et les étapes de cette dernière, tout cela est accompagné par des enregistrements sonores et des documents authentiques sur la culture et la société de la langue cible. Dans le même volet réservé à la compréhension, il faut souligner qu'il s'agit de faire le point sur les types de discours dont le discours théâtral et ses caractéristiques, en essayant d'exploiter des documents sonores et des vidéos qui traitent le sujet.

Dans un deuxième temps, la compétence de la production orale, vient pour compléter la formation des futurs enseignants de FLE en ce qui concerne le volet langagier et discursif. De ce fait, il serait judicieux de commencer par le champ définitionnel de la situation de communication et les caractéristiques de l'expression orale entre autres. Dans le même raisonnement, il faut préciser l'apport de l'enseignement de l'oral en classe de FLE, en se basant sur les éléments suivants : l'oral comme moyen d'enseignement, l'oral comme objet d'apprentissage et enfin l'oral comme moyen d'apprentissage.

Pour se perfectionner davantage en la matière, le contenu de cet enseignement réserve une part aux différentes activités de jeux de rôle et d'échanges verbaux où les étudiants font appel à des éléments culturels et des aspects interculturels de la langue cible. Parmi, les tâches à réaliser en classe, nous avons retenu l'entretien d'embauche, l'interview et l'animation des différents dialogues.

Pour conclure, il est très simple de constater que la compétence interculturelle et les composantes culturelles sont fortement présentes dans le contenu de cet enseignement, que ce soit dans la compréhension des documents sonores authentiques ou bien dans les différentes situations de communication en production orale. Ce qui renforce aussi, notre analyse de l'intitulé de cette matière qui sous-entend une présence culturelle.

De plus, un autre sous objectif qui est, clairement annoncé, à travers le contenu de ce programme concerne le fait d'installer chez l'apprenant de FLE des compétences communicationnelles, langagières et linguistiques qui lui permettent de communiquer avec l'autre.

3.3. Etudes de textes littéraires

Faisant partie des unités fondamentales de ce programme, l'étude de textes littéraires, comme son nom l'indique, est une matière qui s'intéresse à la littérature dans toutes ses formes. D'après notre lecture analytique des grandes lignes du programme de cette matière, nous avons pu comprendre qu'il est riche en matière de culture et d'éléments interculturels.

Les formateurs de cette matière sont appelés d'abord, à initier leurs apprenants d'une manière générale, en leur donnant une idée sur la culture française, comme étant une culture riche, diversifiée, ancienne et reflète aussi d'autres cultures régionales.

Ensuite, ils présenteront les définitions des concepts clés de ce cours, qui ont été déclarés dans les objectifs à savoir : la littérature, la réalité, l'histoire. Puis, ils évoquent les détails sur la littérature française, en insistant sur le fait que Paris (la capitale française) est, depuis le XIIe siècle le lieu de l'une des plus anciennes universités d'occident.

Dans la même perspective toujours, l'accent est mis dans ce cours sur la description des faits littéraires et les représentations qui accompagnent l'écriture, le récit et ses types, la narration et de ses modes, les personnages, les plans narratifs et autres. Quant au deuxième volet de cette matière, les enseignants devraient mettre en lumière le lien étroit entre la littérature et la modernité en essayant d'évoquer le nouveau roman, l'écriture surréaliste et son influence sur les arts plastiques, l'écriture de l'absurde et tout particulièrement les écrits d'Albert Camus, qui est connu universellement par ce courant littéraire.

Vers la fin du programme réservé à cette matière, nous avons remarqué que dans le prolongement d'une réflexion littéraire bien fondée et riche en termes de connaissances, d'autres éléments et problématiques sont à aborder à l'image de la théorie postcoloniale et la théorie postmoderne qui sont caractérisées par des genres littéraires qui ont leurs propres procédés.

Il convient donc de souligner que la composante culturelle est omniprésente à travers tous ces genres littéraires décrivant la vie des écrivains et leurs époques. De plus, nous pouvons dire également que la dimension interculturelle possède une place prépondérante et ce parce que les différentes écritures et courants littéraires représentent plusieurs cultures et diverses sociétés, d'où l'intérêt d'évoquer la question de l'interculturel.

3.4. Etudes de textes de civilisation

Cette matière fait partie intégrante des unités d'enseignement fondamentales du programme dispensé dans la 3^{ème} année de licence de français. A cet effet, le formateur chargé de cet enseignement devrait faire le point sur certains éléments et chapitres qui se penchent sur la civilisation. Le contenu à aborder s'intéresse d'abord, aux concepts-clés et aux notions de base sur la matière en question comme les différentes civilisations françaises et leurs contextes historiques.

D'autres concepts, seront enseignés dans cette matière tel est le cas de l'ethnologie, l'ethnographie et l'anthropologie, qui sont considérées comme des marqueurs de civilisation car ils s'intéressent aux origines et aux ethnies des individus et des groupes sociaux. Une fois, ces thématiques sont traitées, il convient d'étudier le texte comme un objet et un produit anthropologique en essayant d'aborder tout ce qui relève de l'homme dans sa société et à travers l'histoire et la civilisation.

Dans ce sens, P. Minard considère que :

«le fait anthropologique qu'aucune action humaine, si étrange qu'elle puisse m'apparaître, ne saurait m'être radicalement étrangère, autrement dit que, s'il s'agit d'humains, je dois pouvoir apprendre à agir comme eux. C'est pourquoi (...) j'écris dans la modalité du possible, pas dans celle du réel, modalité dominante du discours historique. Je décris ce qu'est, dans une conjoncture donnée, le choix des actions plausibles, je n'explique pas des faits ». (Minard, 2002, 107).

A la lumière de cette citation, il est très remarquable que le traitement du texte comme un fait anthropologique, est synonyme de parler des faits culturels comme les comportements de l'homme et ses différentes pratiques sociales.

Dans la continuité de ce programme, une place importante est réservée à l'étude de l'œuvre comme signe de culture. Ainsi, nous avons relevé que la littérature comparée et d'autres écrits et genres comparés, sont dans les grandes lignes de ce cours tout comme les récits de voyage et la littérature exotique, qui sont aussi des composantes intéressantes à étudier dans ce programme. Ceci dit, à travers ces supports, l'écrivain décrit les événements qui se passent dans sa société tels qu'il les a vus et perçus.

D'après tous les points cités ci-dessus, nous pouvons retenir que les référents culturels et les aspects interculturels sont inclus dans le contenu à travers les récits de voyage,

l'œuvre littéraire, les textes d'ordre anthropologique, les romans entre autres. Cela implique forcément, la présence d'une compétence interculturelle d'une manière explicite par le biais de la culture, la société, l'époque de l'auteur et même celle de l'œuvre.

3.5. Techniques de recherche

Techniques de recherche est une matière qui fait partie de l'unité d'enseignement méthodologique, dont le but principal est le traitement de tout ce qui a un rapport avec la recherche universitaire et l'élaboration des mémoires de fin d'étude. De ce fait, l'enseignant chargé de cette matière, devrait aborder, en premier lieu, des notions théoriques sur la recherche comme la définition de la recherche, le projet de recherche, les types de la recherche, entre autres.

Dans la même perspective, il faudrait aborder d'autres éléments et thématiques, en l'occurrence la formulation du sujet de recherche, la formulation de la problématique, des questions de recherche, des hypothèses de la recherche et comment bien cerner son objet de recherche. Ceci dit, entamer cette matière par des aspects incontournables pour définir son sujet de recherche et le délimiter le plus scientifiquement possible.

Dans le deuxième volet de ce cours, l'attention sera portée sur les outils méthodologiques et d'investigation qui permettront de recueillir et de traiter les données de la recherche, des démarches scientifiques pour mener les différentes enquêtes et observations sur le terrain. De plus, il s'agit également de passer en revue les éléments méthodologiques formels de la présentation de la recherche à l'image de la mise en forme, l'insertion des titres et des légendes, des notes de bas de pages, l'insertion des citations et la présentation de la bibliographie en suivant les normes standards de l'APA, l'insertion des tables des matières, des indexes des auteurs ainsi la présentation des glossaires.

En suivant le même ordre d'idées, le formateur chargé de dispenser cet enseignement devrait faire le point sur la recherche documentaire, ses démarches et son processus afin que l'étudiant-chercheur retrouve l'information désirée et les concepts travaillant son travail de recherche.

En résumé, le contenu à traiter dans cette matière, a une visée méthodologique et d'ordre organisationnel plus que linguistique ou culturel. Par ailleurs, les thématiques culturelles et interculturelles peuvent être traitées sous forme de sujets de recherche que les étudiants sélectionnent et choisissent dans le cadre d'un projet de fin d'étude. Dans ce cas-là, l'enseignant est obligé d'expliquer ses notions et donner des éclaircissements pour que ces sujets soient faisables et exploitables par les étudiants-chercheurs.

3.6. Introduction à la didactique

Pour ce qui est de l'introduction à la didactique, c'est une matière fondamentale qui s'articule sur tout ce qui relève de la didactique en général et de la didactique des langues étrangères en particulier. De ce fait, le formateur chargé de ce cours, aborde d'abord, la définition de la didactique, la didactique générale et la didactique des disciplines. Par la suite, il passe à la distinction entre la didactique et la pédagogie puis la relation entre la didactique et les sciences du langage mais aussi la relation avec les sciences de l'éducation. Il sera question également de s'intéresser au triangle didactique et au triangle pédagogique de J. Houssaye (1993).

Dans cette matière toujours, l'accent est mis sur la transposition didactique, le contrat didactique, le rôle de la didactique dans l'enseignement-apprentissage et également l'acquisition. Ensuite, l'enseignant aura à passer en revue l'évolution des différentes méthodologies utilisées dans l'enseignement de FLE, de la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'approche communicative et la perspective actionnelle, ce qui nous fait penser directement à la notion de la culture qui a accompagné toute ces méthodologies à des degrés différents.

Dans le second semestre d'étude, l'étudiant sera amené à s'impliquer davantage dans la matière en apprenant des outils didactiques pour enseigner le FLE, et les différents savoirs qui s'y rattachent comme la définition des objectifs pédagogiques, la conception des activités à enseigner et l'élaboration des cours. Dans la même progression, les futurs enseignants de FLE, auront à apprendre des techniques et des démarches pertinentes qui leur permettent de concevoir les fiches pédagogiques pour enseigner les points de langue (lexique, orthographe, grammaire et conjugaison), ainsi que d'autres activités de compréhension et de production tant à l'écrit qu'à l'oral. Vers la fin de ce contenu, l'accent sera mis sur la conception et l'élaboration des différents sujets d'examen et sur les modalités de l'évaluation.

En somme, nous pouvons dire que la dimension culturelle et la compétence interculturelle seront prises en compte dans cette matière. Comme nous l'avons montré au préalable, la culture accompagne la langue dans tous ses états et tout particulièrement les méthodologies de l'enseignement de FLE (Puren, 1988). Cela veut dire que le contenu interculturel est traité à travers les différentes situations d'enseignement-apprentissage des langues et des cultures. L'apprenant effectue des tâches liées à des activités d'ordre linguistique, social, culturel et langagier, fondées sur l'interaction et la communication.

3.7. Psychologie cognitive

D'après les deux analyses faites précédemment en ce qui concerne l'intitulé et les objectifs d'apprentissage de cette matière, nous avons pu noter qu'il s'agit d'aborder tout ce qui caractérise le cerveau, voire toutes les thématiques ayant un rapport étroit avec les sciences cognitives et les neurosciences. En effet, cette matière est programmée dans le canevas de la formation de licence de français pour qu'elle traite les questions liées à l'enseignement/apprentissage dans son volet cognitif.

L'enseignant devrait commencer tout d'abord par des généralités sur le cerveau et son fonctionnement, sur les deux hémisphères et les caractéristiques de chacun. Dans le même horizon, il est à souligner que l'accent est mis également sur les modalités de traitement de l'information, ainsi que les grandes fonctions cognitives : mémoire, langage, résolution de problèmes dans l'enseignement-apprentissage dans langue.

Nous avons également noté qu'il y a d'autres thématiques et des sujets à traiter dans ce cours à l'image de la mise en exploitation des capacités mentales des deux hémisphères et les fonctions de chacun comme l'hémisphère gauche qui s'intéresse aux opérations relatives à la logique et aux mathématiques tandis que l'hémisphère droit a pour objet de traiter toutes les activités relevant du volet psychique et affectif.

En outre, cette matière cherche aussi à doter les apprenants des techniques et des démarches qui leur permettent de lire et d'apprendre sans effort. Cela veut dire, l'exploitation des techniques visuelles qui sont en adéquation avec les possibilités de cerveau et sa capacité de mémorisation. Il s'agit d'une discipline purement scientifique, qui a comme objectif de former l'apprenant aux différents processus mentaux et les étapes de traitement de l'information. Cela implique l'absence de toute forme culturelle ou toute dimension interculturelle dans le contenu de cette dernière.

3.8. Linguistique

La linguistique est une discipline qui s'intéresse à l'étude de la langue et ses caractéristiques, que ce soit en tant que système de communication, objet d'étude et (ou) comme moyen d'apprentissage. C'est la raison pour laquelle, le programme que nous analysons dans cette recherche réserve une place à cette matière parmi les unités d'enseignement qu'il comprend. De ce fait, le contenu de ce cours s'articule sur deux axes principaux à savoir : la sociolinguistique et la pragmatique. Pour le premier volet, il s'agit de traiter le fait social et le fait linguistique selon les recherches et les réflexions d'Antoine Meillet.

Il s'agit aussi d'aborder la langue et la classe sociale selon le point de vue marxiste. En approfondissant notre analyse, nous avons noté également que l'accent est mis sur le terrain d'étude de la sociolinguistique en se basant sur la perspective de W. Bright (1964), ainsi que la langue et ses variations selon les principaux axes de recherche de W. Labov (1976). Dans cette matière, le programme accorde une importance à toutes les notions qui se penchent sur la sociolinguistique et ses branches.

Dans le même ordre d'idées, le deuxième volet de cet enseignement se penche sur la pragmatique en passant par un aperçu sur son historique et les étapes de sa construction. Par la suite, l'enseignant chargé de ce cours aborde avec ses apprenants, d'autres notions à l'image de la langue, les locuteurs, ainsi que les actes de langage qui sont liés à la pragmatique. De plus, l'attention sera portée sur le discours et le texte, la linguistique de l'énonciation, puis aborder les énoncés nés de la rencontre de deux langues différentes (la langue maternelle et la langue étrangère), voire de deux cultures et deux sociétés différentes.

Pour conclure, cette lecture analytique nous a permis d'en déceler plusieurs observations sur l'étude du système linguistique et ses signes de significations représentatives, ainsi que la perception du système de valeurs de la société qui produit la langue. De plus, il est à souligner que la culture de cette langue en fait partie aussi car la langue et la culture sont indissociable Comme l'a précisé bien avant E. Benveniste (1976 : 263). Ce qui permet à déceler que la dimension culturelle ainsi que la dimension interculturelle sont présentes dans cette matière.

3.9. Initiation aux langues de spécialité

Dans la continuité de notre analyse documentaire dans son volet qui s'articule sur les contenus des matières, il s'agit cette fois-ci de mettre l'accent sur le cours intitulé « *Initiation à la langue de spécialité* ». Comme nous l'avons déjà précisé dans les précédentes analyses des intitulés et des objectifs de cette matière, l'attention est orientée vers l'enseignement de la langue française comme une langue de spécialité par secteur d'activité. De ce fait, le formateur de cette matière entamera ses cours par une présentation générale de la langue de spécialité et toutes les notions et concepts qui s'y rattachent.

Ensuite, il enchaîne avec les différents fondements de l'enseignement des langues à un public spécifique, pour arriver à un nouveau champ disciplinaire qui fait l'objet central d'étude de cette matière. C'est l'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques (F.O.S). Ce genre d'enseignement est destiné généralement à un public spécialisé, travaillant dans un domaine précis comme le tourisme, la justice, la santé, l'administration et autres. Ces apprenants doivent être formés au français qui correspond à leurs domaines d'activité voire

une terminologie de spécialité qui pourrait les aider à faire leurs rapports et tâches professionnels.

Dans la même optique, les enseignements de cette matière se pencheront également sur l'analyse du discours de spécialité comme le discours médiatique, institutionnel et politique etc. De plus, il sera aussi question d'étudier les différentes pistes pour l'évaluation des outils didactiques destinés aux publics spécifiques. Ainsi, apprendre la démarche à suivre pour concevoir des référentiels et des outils didactiques adéquats destinées à être enseignés.

En somme, nous pouvons remarquer que les dispositifs méthodologiques et pédagogiques destinés à un public spécifique accordent une attention particulière à la culture sectorielle ou une « *sectorisation culturelle* », (Galisson, 1991: 117). De son côté L. Porcher (2004 : 53), met en évidence l'existence d'une sous-catégorie culturelle qui est propre à chaque métier et chaque domaine. Il avance dans sa recherche qu'il y a une différence entre la culture de chaque profession. En d'autres termes, les termes qu'on retrouve dans la culture médicale ne sont pas ceux qu'on retrouve dans le domaine de la télécommunication. (Voire le chapitre 01).

L'enseignant pourrait donc, aborder certains sujets et thèmes qui portent sur les diverses disciplines et différentes questions relevant de plusieurs professions et métiers. Ce qui lui permet de présenter dans ses cours plusieurs cultures sectorielles, ou les apprenants peuvent vivre l'interculturel et l'échange culturel en faisant des comparaisons entre ces cultures. A cet effet, nous pensons que le caractère interculturel sera fortement présent dans ces cours, si l'enseignant sait utiliser les différentes cultures sectorielles d'une manière réfléchie, sachant que les pratiques enseignantes se basent beaucoup plus sur les initiatives personnelles des enseignants dans le choix des supports et des documents pour mener leurs activités.

3.10. Traduction et interprétation

Cette matière fait partie d'une unité d'enseignement transversale qui concerne la pratique de la langue à travers la traduction et l'interprétation de et vers la langue d'étude. Comme nous l'avons précédemment avancé, il s'agit d'utiliser au moins deux langues dans ces cours pour pouvoir animer ces pratiques pédagogiques.

D'autant plus que les objectifs d'apprentissage sont déjà révélateurs de l'utilisation de la langue cible et d'autres langues pour traduire les différents types de textes. La pertinence des activités portant sur le genre d'exercices choisis.

Quant aux sujets et thématiques à traiter, le contenu de cette matière nous dévoile que ces derniers sont diversifiés et très variés d'où l'importance de toucher à plusieurs

domaines, à l'image de domaine médical, économique, juridique, journalistique et publicitaire, ainsi que toutes les formes de correspondances officielles utilisées dans les administrations et les établissements.

Dans le même raisonnement, d'autres aspects sont à aborder comme la traduction de textes littéraires et les extraits de romans, de nouvelles, de fables etc. De plus, il s'agit de mettre en relief une analyse comparative entre un texte source et sa version traduite, pour que les étudiants puissent détecter et comprendre différentes transformations, techniques et les choix du traducteur. Il ressort de ces réflexions que la traduction est qualifiée comme une activité de la pensée humaine, qui établit un lien étroit entre plusieurs modes de communication et diverses cultures. Elle est également une sorte de dialogue entre plusieurs langues et moyens d'expressions, ainsi entre plusieurs identités et imaginaires distinctifs.

J-L.Amselle, réitère cette idée et insiste sur le fait que la traduction permet de doter les apprenants des moyens accessibles afin de maîtriser des techniques et des thèmes sur plusieurs identités et signes universels qui seront, par la suite, convertis de sa propre langue à la langue cible ou l'inverse. Il souligne à ce propos que :

« L'expression d'une identité quelconque suppose donc la conversion de signes universels dans sa propre langue ou, à l'inverse, de signifiés propres dans un signifiant planétaire afin d'y manifester sa singularité. La traduction et la conversion, loin d'apparaître comme le résultat de la confrontation de deux ensembles linguistiques ou religieux distincts, se caractérisent donc comme des données immédiates de l'expression culturelle. » (Amselle, 2001:59).

A cet égard, nous pouvons confirmer que dans cette matière intitulée « *Traduction et interprétation* », la dimension interculturelle et les aspects culturels ont pris une importance particulière dans le programme dispensé car il s'agit de s'intéresser aux phénomènes de contact et d'échanges entre cultures et d'autres langues étrangères. Il sera question donc de vérifier la façon de traiter ce programme par les formateurs en classe et mesurer le degré de l'efficacité de chacun d'eux pour une meilleure prise en charge.

4. Synthèse et bilan des résultats

Nous avons tenté de décortiquer les contenus des matières assurées en 3^{ème} année de licence dans cette analyse documentaire. Il a été question de chercher la place de la compétence interculturelle et les éléments culturels selon le 3^{ème} critère que nous avons bien déterminé dans notre grille d'analyse. Autrement dit, cette rubrique a été consacrée à l'analyse des contenus des matières.

Les résultats auxquels nous avons abouti, montrent en détail le degré de présence de l'interculturel dans le programme dispensé en 3^{ème} année de licence de français à l'université

en question. Nous présenterons ci-après un tableau récapitulatif de la présence de l'interculturel dans contenus des matières dispensées en L3.

N°	Matières	Compétence interculturelle	
		Présente	Absente
01	Compréhension et production écrites	×	
02	Compréhension et production orales	×	
03	Techniques de recherche	×	
04	Introduction à la didactique	×	
05	Psychologie cognitive		×
06	Etudes de textes littéraires	×	
07	Etudes de textes de civilisation	×	
08	Linguistique	×	
09	Initiation à la langue de spécialité :	×	
10	Traduction et interprétation	×	

Tableau 7 : le récapitulatif de la présence de l'interculturel selon l'analyse des contenus des matières dispensées en L3

À la lumière de toutes les indications relevées dans cette dernière analyse qui a été portée sur les contenus de matières, nous avons pu remarquer que la compétence interculturelle et les aspects culturels sont omniprésents dans les matières assurées en 3^{ème} année de licence. En effet, nous avons enregistré que 90 % de notre corpus comprend un traitement explicite et implicite de l'interculturel, soit dans neuf (09) matières au total.

Par conséquent, nous n'avons constaté son absence que dans une seule matière avec un taux de 10 %, il s'agit de « *la psychologie cognitive* ». Comme nous l'avons déjà montré dans l'analyse des intitulés et des objectifs d'apprentissage, c'est une matière purement scientifique qui s'intéresse aux questions du cerveau. Suite à notre lecture analytique du contenu de cette matière, nous avons confirmé encore une fois que l'accent est mis particulièrement sur les neurosciences, en essayant d'aborder le cerveau comme élément de base de toutes les opérations mentales ayant un lien avec le processus d'apprentissage.

Au cours de cette analyse, nous avons constaté que le traitement de la compétence interculturelle et les éléments culturels se fait à fa fois d'une manière explicite et implicite selon la matière et le contenu de chacune. En effet, dans les matières à caractère littéraire comme : *l'Etude de textes de civilisation* et *l'Etude de textes littéraires*, la culture de l'autre

est clairement révélée à travers l'utilisation des documents supports traduisant des faits réels et extraits de la société de cette langue.

Nous avons également remarqué, en appréhendant le rapport entre les contenus des matières et la culture de l'autre, qu'il y a un traitement explicite de l'interculturel dans les matières de compréhension et de production que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Ceci dit, dans ces activités le recours indispensable aux documents authentiques permet de travailler les volets non seulement linguistique et grammatical de la langue mais aussi le volet culturel et interculturel. A cet effet, les formateurs sont amenés à utiliser ce type de documents dans leurs pratiques enseignantes et ils devraient aussi :

« Veiller à bien les intégrer dans un cadre méthodologique cohérent passant par la définition d'objectifs qui permettra de travailler non seulement le volet linguistique : grammaire, vocabulaire, registres de langue, types de discours etc., mais également le volet culturel et interculturel, en tant que fenêtre ouverte vers la France, sa culture, sa civilisation, ainsi que les cultures francophones. » (Yu Qian, 2011 : 03).

Parmi les documents authentiques utilisés, nous pouvons citer le spot publicitaire qui peut être exploité dans le module de compréhension et production orales car il est « *conçu comme objet de discours social, lieu de prédilection de la mise en scène de représentations sociales et d'imaginaires sociaux* » (Natsi, 2004 : 240).

Au bout de cette analyse, nous avons découvert dans d'autres matières comme « *Traduction et interprétation* », que l'aspect interculturel est pris en compte d'une façon implicite à travers l'exploitation des textes supports et leur traduction de et vers d'autres langues. Cela veut dire que l'utilisation de deux codes linguistiques et donc forcément deux codes culturels différents d'un de l'autre.

Dans le même ordre d'idées, nous avons pu remarquer la présence de la culture et les différents éléments interculturels dans la matière intitulée « *Initiation à la langue de spécialité* », par le biais des différentes terminologies des spécialités et des domaines auxquelles cette matière s'intéresse de près. Ce qui nous fait rappeler de la notion « *des cultures sectorielles* » avancée par R. Galisson (1991, 117), mais aussi la sous-catégorisation de L. Porcher (2004 :53). Ces deux auteurs stipulent l'existence de plusieurs cultures et ce par domaine d'activité et par type de métiers. Ceci dit, ce sont toutes des cultures qui s'inscrivent dans l'interculturel.

Par ailleurs, le volet implicite de l'interculturel a eu sa place dans quelques cours en l'occurrence *la Linguistique, les Techniques de recherche et l'Introduction à la didactique*. Autrement dit, le traitement des références culturelles et des aspects interculturels ne se fait pas d'une façon systématique mais juste en cas de besoin d'expliquer une notion ou un sujet

de recherche portant sur la dimension interculturelle. Enfin, pour ce qui est de la matière de « *Psychologie cognitive* », il convient de souligner que l'enseignement de la culture et celui de la compétence interculturelle, sont totalement absents car il s'agit de traiter dans cette dernière tout ce qui relève du cerveau et à son fonctionnement. Ainsi, l'apport des capacités mentales dans le processus d'apprentissage d'une manière générale.

Conclusion partielle

A la fin de cette analyse consacrée au programme de la 3^{ème} année de licence de français, il est utile de revenir sur les principales remarques relevées. Il faut rappeler, tout d'abord, que l'usage des langues se développe de plus en plus d'où la nécessité d'instaurer :

« les circulations entre les cultures, les échanges, les passerelles, les connexions, les partages. S'enrichir de ses différences parce que, fondamentalement, nous sommes identiques, telle est la philosophie de l'hypothèse interculturelle. Mettre en commun sans renoncer à sa singularité, exploiter à l'optimum la diversité, faire que l'hétérogénéité constitue une valorisation réciproque. » (Abdallah-Prétceille & Porcher, 2001 : 19-20).

En effet, dans ce cas, la dimension interculturelle et les différents aspects culturels, sont devenus indispensables dans toute formation universitaire et particulièrement l'enseignement du FLE. Dans cette perspective, nous avons tenté de mettre en relief une analyse documentaire sur la place de la compétence interculturelle dans le programme de la 3^{ème} année de licence et la présence éventuelle des aspects culturels.

Ce qui nous a permis de constater que dans la plupart des enseignements dispensés dans le programme en question, le fait culturel et le contexte interculturel sont bien approchés et pris en compte, et leur traitement est explicite. Par ailleurs, nous avons remarqué que l'interculturel est enseigné implicitement dans d'autres situations et parfois il est totalement absent.

Néanmoins, nous avons senti des insuffisances et des lacunes en termes de culture et en ce qui concerne la place de l'interculturel. Ce qui ne permettrait pas de bien former les futurs enseignants de FLE à la compétence interculturelle ou assurer une formation qui les aide à affronter toutes les situations embarrassantes, une fois en classe.

C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour le questionnaire, comme un deuxième outil d'investigation afin de vérifier nos hypothèses de départ et répondre à notre problématique centrale. De ce fait, nous aurons dans les chapitres qui suivent l'analyse des questionnaires que nous avons adressés aux enseignants qui assurent les matières analysées ci-dessus et puis une autre analyse qui concernera les questionnaires destinés aux apprenants de la 3^{ème} année de licence.

Chapitre 03 :
**La place de la compétence
interculturelle selon les
enseignants : analyse des
questionnaires**

Introduction

La relation étroite entre langue et la culture dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère met en exergue la création d'une autre portée qui gère les échanges et interactions entre les étudiants, il s'agit de la compétence interculturelle. En effet, les rencontres de plusieurs personnes et différentes cultures engendrent des échanges culturels parfois contradictoires, ce qui peut créer des incompréhensions et des malentendus entre les uns et les autres.

En outre, les enseignants de par leur statut de praticiens de la classe, sont amenés à transmettre un savoir culturel et d'être des modérateurs qui animent les différentes communications et interactions entre leurs apprenants. De ce fait, les formateurs devraient encourager et aider leurs apprenants à s'impliquer dans leurs apprentissages et dans la construction de leur savoir, les rendre responsables et autonomes dans la gestion de leurs connaissances culturelles, linguistiques et langagières. Ils devraient également veiller à ce que le milieu scolaire soit *«organisé pour encourager et soutenir les élèves dans leur démarche de prise de responsabilité de leur propre apprentissage, qui sera une décision de plus en plus mûrie et complète»*. (Kesten, 1987 :15).

En suivant cette perspective, nous cherchons à comprendre, dans ce chapitre, comment les formateurs universitaires en FLE, prennent en compte la dimension interculturelle dans leurs pratiques enseignantes. De plus, notre intérêt est de déceler à partir des activités menées, les aspects et les moyens qui attirent l'attention des étudiants à développer leurs connaissances culturelles et savoirs interculturels.

Notre objectif, consiste également à révéler le degré d'ouverture des formateurs sur la culture de l'autre et leur participation à la transmission culturelle dans le contexte universitaire, ainsi que les efforts fournis pour doter les apprenants d'une compétence communicationnelle qui interviendrait en cas de contact et d'échange avec l'Autre.

Afin d'analyser une situation réelle et répondre à toutes ces questions, nous avons eu recours au questionnaire, qui nous a permis de construire un premier échantillon concernant les enseignants de FLE au département de français à l'université de Blida 2, Algérie. Une analyse quantitative détaillée fera l'objet de cette partie sur les différentes réponses obtenues tout au long de notre investigation. Cette analyse se réfère au guide de questionnaire que nous avons expliqué dans le début de la partie méthodologique, et plus précisément dans le chapitre consacré à décrire notre protocole de recherche.

Les questionnaires ont été destinés aux enseignants de différentes matières assurées en troisième année de licence. Les questions qui ont été conçues et proposées, ont pour objectif de récolter des réponses sur la prise en charge du contenu interculturel en classe de langue et l'initiation des futurs enseignants de français à la compétence interculturelle. Comme nous l'avons déjà montré dans le protocole de recherche, dans cette partie d'enquête, il s'agira d'étudier un échantillon composé de dix (10) individus, qui sont de sexe masculin et de sexe féminin.

1. Le profil et la présentation générale des enseignants

Dans cette rubrique, il s'agit de questionner notre population cible sur leur sexe, leur âge, leur expérience professionnelle. Il s'agit aussi de vérifier, s'ils ont suivi une formation spécialisée en France, le pays de la langue cible. Nous nous intéressons également à la matière que chaque enseignant assure en troisième année de licence et ce pour pouvoir mettre le lien avec le contenu des différentes unités d'enseignements prédéfinis dans le programme dispensé et aux propos recueillis lors de cette enquête par questionnaires.

1.1. Le sexe

Sexe	Effectifs	Pourcentage
Féminin	07	70.00%
Masculin	03	30.00%
Total	10	100%

Tableau 8 : le sexe des enquêtés (Enseignants).

Nous avons constaté à travers cette première question que notre public s'est composé majoritairement de sexe féminin, soit 70% de notre échantillon est représenté par le sexe féminin et 30 % de notre échantillon est représenté par le sexe masculin. Cela pourrait avoir plusieurs interprétations et une lecture analytique plurielle. Loin de considérer que le métier d'enseignant convient le plus au sexe féminin car c'est une théorie relative et il s'agit d'une considération faite selon les représentations de la société.

Par conséquent, le monde professionnel et particulièrement le domaine de l'enseignement, est représenté par un grand nombre de femmes travailleuses. Il est à souligner également que le nombre de femmes qui optent pour des études universitaires est supérieur à celui des hommes surtout dans la poste-graduation. De plus, le statut de la femme dans la société et le monde professionnel change, elle n'est plus la femme qui restait au foyer

pour effectuer des tâches ménagères et s’occuper de l’éducation des enfants. Il est donc logique que le nombre de postes occupés par les femmes augmente.

Pour établir le lien avec notre sujet de recherche, nous pourrions inférer que ce rééquilibrage du statut des femmes pourrait entraîner un effet sur la formation des apprenants de sorte que la culture pourrait avoir dans ce sens-là, l’une des typologies culturelles. Il s’agit de culture sexuelle définie par L.Porcher (2004 :54) qui met l’accent sur les différences qui existent entre la culture de chaque sexe (féminin et masculin).

Pour aller dans le même sens, nous renforçons cette idée par une autre réflexion partagée par G.Hofstede (1980), qui porte sur les dimensions culturelles et plus précisément la dimension masculinité/ féminité dans la culture. Selon lui, les hommes et les femmes n’ont pas les mêmes rôles, ni les mêmes statuts dans la société, ce qui amène forcément à une dimension culturelle distincte l’une de l’autre. Ceci dit, dans le même groupe social, il y a des tâches réservées aux hommes et d’autres aux femmes. Cela permet à déduire que cette dimension inculquée à l’individu pourrait se traduire à travers ses actes quotidiens, voire même ses tâches professionnelles.

1.2. L’âge

Age	Effectifs	Pourcentage
20-30 ans	0	00.00%
30-40 ans	06	60.00%
40-50 ans	02	20.00%
Plus de 50 ans	02	20.00%
Total	10	100%

Tableau 9 : l’âge des enquêtés (Enseignants)

Concernant l’âge, notre échantillon se compose de plusieurs tranches d’âge et celle allant de 30 à 40 ans, est en première position avec 60 %, puis 20 % des enseignants qui sont âgés entre 40 à 50 ans. Nous avons noté également que 20 % de nos enquêtés dépassant l’âge de 50 ans.

L’objectif d’étudier les tranches d’âge des enseignants, est justifié par plusieurs raisons, parmi lesquelles, le fait que les attentes des deux acteurs de la classe (enseignants – étudiants) ne sont pas les mêmes, leurs centres d’intérêt ne sont pas identiques non plus. Bien que les enseignants aient des représentations multiples de leurs étudiants d’une façon générale, il existe cependant un écart systématique et conséquent entre leurs attentes en

termes de culture par rapport à ceux des étudiants. Le plus souvent, les étudiants se retrouvent obligés de s'adapter aux méthodes de leurs enseignants, de se motiver et de travailler pour les satisfaire et répondre à leurs exigences.

Dans sa recherche sur les différentes typologies culturelles, L. Porcher (2004) a mis l'accent sur la culture générationnelle. Elle concerne une génération particulière et elle est mesurée selon la tranche d'âge. Selon cet auteur, les jeunes et les vieux n'ont pas les mêmes pratiques culturelles, ils ne lisent pas les mêmes journaux ou livres, ne suivent pas non plus les mêmes programmes ou chaînes de télévision. Ceci dit, les enseignants qui se rapprochent de l'âge de leurs apprenants, ont tendance d'être plus compréhensifs aux inspirations de la jeunesse, aux sujets et thématiques qui les motivent davantage et attirent leurs attentions comme le sport, la musique, les voyages, les évènements culturels modernes. De ce fait, les enseignants, peuvent traiter dans leurs cours et activités des contenus culturels adaptés à cette culture générationnelle.

Il est évident que chaque tranche d'âge possède ses goûts, ses propres références culturelles, ses manières de voir le monde et la vie, ses comportements et ses actes dans la vie quotidienne. Cependant, cette théorie n'est pas toujours généralisée dans toutes les situations, elle ne peut pas concerner tous les enseignants ni toutes les matières.

1.3. L'ancienneté professionnelle

Il est à noter que l'ancienneté professionnelle dans n'importe quel secteur d'activité, et notamment celui de l'enseignement, aurait un impact sur le rendement pédagogique et l'efficacité des différentes actions éducatives et scolaires. Nous présenterons les résultats obtenus dans le tableau ci-après.

Ancienneté professionnelle	Effectifs	Pourcentage
5 ans	1	10.00%
5-10 ans	4	40.00%
10-20 ans	4	40.00%
20-30 ans	1	10.00%
Total	10	100%

Tableau 10 : l'ancienneté professionnelle des enseignants

Après avoir trié les réponses réservées à cette question, nous avons constaté que la quasi-totalité du public en question possède une expérience qui varie entre 05 et 20 ans de service, nous présentons les statistiques dans ce qui suit.

-40% des enseignants questionnés possèdent une expérience professionnelle qui varie entre 05 et 10 ans. Nous avons noté aussi que 40 %, ont une expérience professionnelle entre 10 et 20ans de service.

-10 % de notre public, possède une expérience professionnelle qui se rapproche de 05 ans. Enfin nous avons également seulement 10 % de notre population cible, qui a une expérience entre 20 et 30 ans.

Pour chaque enseignant, nous avons défini l'ancienneté dans le métier par la période de temps écoulée entre l'année d'entrée dans l'enseignement supérieur (l'année de recrutement à son poste d'enseignant universitaire) jusqu'au jour de notre enquête. L'objectif d'avoir cette information, se justifie par un intérêt que nous portons à cette variable, qui aurait sans doute un impact sur le rendement pédagogique des enseignants.

Dans cette perspective, nous pouvons déduire que les formateurs les plus chevronnés, pourraient avoir une bonne maîtrise de classe et une expérience dans la gestion des interactions entre apprenants que ce soit comportementales ou communicationnelles. Ainsi, ils ont travaillé le programme dispensé durant la formation du premier cycle universitaire pendant de nombreuses années. En principe, ils sont conscients de ce qui est à renforcer des éléments culturels.

1.4. La formation des enseignants en France (le pays de la langue cible)

En général, la formation ne s'intéresse pas essentiellement à l'apprentissage linguistique ou technique d'une spécialité ou d'une branche d'étude, mais également à d'autres connaissances aussi intéressantes à l'image des savoirs culturels, interculturels, et d'autres savoirs sur le monde et le quotidien. Ce qui nous incite donc à nous demander si les formateurs de FLE avec lesquels nous faisons cette enquête, ont bénéficié des formations spécialisées en France, loin des formations linguistiques ordinaires. Pour ce faire notre question était la suivante : *Avez-vous suivi une formation en France ?*

De sorte que les réponses dans un premier temps soient par « oui » et « non » ; et dans un second temps, nous leur avons proposé des choix sur les types de formations suivies si leurs réponses étaient par « oui » bien entendu. Les pourcentages et les réponses sont détaillés dans le tableau suivant :

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Oui	8	80.00%
Non	2	20.00%
Sans réponse	0	00.00 %
Total	10	100%

Tableau 11 : la formation des enseignants en France.

Dans cette question, notre intérêt s'est penché sur un autre objectif aussi intéressant. Il s'agit de vérifier si les enseignants ont suivi des formations en France, du moment que ce pays a beaucoup investi dans la promotion de la langue française à travers le monde entier et par différentes procédures.

Ce pays part du principe que sa langue devrait être enseignée le plus massivement possible dans les cinq continents pour arriver à une finalité bien déterminée. C'est le fait de rendre sa culture visible et accessible à l'échelle internationale. De plus, notre sujet de recherche porte sur la culture de l'autre et l'interculturel. C'est pour cette raison nous chercherons à connaître l'apport de la formation des enseignants à l'étranger sur la transmission culturelle en classe de langue.

A cet effet, les questionnaires distribués, montrent que la majorité de notre public a suivi une formation en France mais elle n'était pas la même formation. Il y a ceux qui ont fait des formations doctorales et des séjours documentaires portant sur leurs thèses. Il y en a d'autres qui ont fait des séjours linguistiques et des formations de perfectionnement en langue. Par contre, il y a des enseignants qui ont participé à d'autres activités scientifiques comme les colloques, les symposiums, les journées d'études, les séminaires, les conférences et autres.

D'ailleurs, pour enseigner une culture étrangère, il faut avoir une compétence interculturelle et les enseignants devraient se comporter « interculturellement » et se mettre à la place de l'autre. Nous donnons l'exemple d'un étudiant qui tutoie ses enseignants parce qu'il s'est habitué à le faire avec ses camarades ou ses parents, alors que les enseignants ne l'admettent pas facilement. Ils comprennent que ce comportement est un manque de respect à leurs égards. Cela pose un problème de l'enseignement d'une culture à un individu qui possède sa propre conception de monde et ses références culturelles individuelles et collectives.

Pour cette raison, nous considérons que la formation à l'étranger et notamment la formation à la culture de l'autre, a beaucoup de bienfaits et d'avantages. Elle permet dans un premier temps, à l'enseignant de se former aux aspects culturels qui concernent l'autre. Dans un deuxième temps, elle peut donner des qualifications à l'enseignant sur le plan pédagogique et méthodologique afin qu'il puisse gérer sa classe, créer des situations d'enseignement-apprentissage abordant les différents aspects culturels, ce qui favoriserait l'innovation pédagogique et permettrait à l'acteur de la classe d'être plus communicatif et compréhensif.

En outre, il est à souligner que dans le cadre de l'approche interculturelle en éducation, il est recommandé de se prémunir contre toute définition essentialiste et figée du concept de culture, voire faire très attention à quelques concepts culturels qui pourraient créer un conflit ou un malentendu entre les personnes. Dans ce sens, L.Porcher (1994) stipule que les enracinements historiques de n'importe quelle culture, ses persistances transmises à travers le temps, ses héritages et ses différentes connotations, sont évidemment essentiels à sa compréhension et à l'accès à son contenu. Il faut noter aussi que même, si l'enseignant ne maîtrise pas parfaitement la culture, un strict minimum de référents culturels pourrait lui conduire à relever le caractère métissé de toute culture.

Dans le même ordre d'idées, les enseignants de langues sont supposés être des vecteurs permettant la transmission de la culture de l'autre, ils sont également considérés comme des facilitateurs à sa compréhension. De plus, les discours qu'ils tiennent sur la langue et la culture étrangères, leurs façons de parler et de s'exprimer, seront pris par les apprenants comme des actes authentiques, extraits de la réalité culturelle de la langue cible.

Cela veut dire que ce que font les enseignants en classe comme activités, est considéré par les apprenants comme élément traduisant le vécu culturel des locuteurs natifs de la langue française au même titre que ce qui est dicté dans les curriculums et les programmes à enseigner. Ceci dit, toute la complexité de la tâche de l'enseignant-médiateur réside dans cette problématique de transmettre les aspects culturels et assurer sa fonction de médiateur.

Toutefois, nous avons constaté à travers cette enquête que la formation initiale à la perspective interculturelle chez les enseignants n'est malheureusement pas bien prise en charge au sein du département de français (Université, Blida2). Nous avons remarqué que

tous les enseignants ont suivi soit des formations doctorales dans le cadre de l'EDAF¹, ou des formations linguistiques et littéraires. Nous avons noté également que nos enquêtés ont participé à des événements scientifiques qui traitent plusieurs thématiques et pas forcément l'interculturel ; ce qui explique le manque de formation dans la dimension interculturelle.

Ce manque flagrant d'une formation spécialisée à la problématique interculturelle au profit des enseignants, aurait un impact majeur sur leurs conceptions, leurs opinions et leurs pratiques vis-à-vis de la culture étrangère. Ceci dit, il n'est pas possible de communiquer en situation de vie sans mettre en œuvre un certain nombre de compétences culturelles et sans convoquer quelques codes culturels.

2. L'importance de l'enseignement de la compétence interculturelle dans la formation des futurs enseignants de français

Dans cette partie du questionnaire, notre attention sera focalisée sur l'initiation des apprenants de la troisième année de licence de FLE à la compétence de communication interculturelle dans les différentes matières. Notre objectif consiste à relever l'apport et l'importance de cette dernière dans la formation des futurs enseignants de langue française et mettre l'accent sur sa place dans les programmes dispensés au département de français à l'université de Blida 2.

2.1. La maîtrise de la compétence interculturelle par les étudiants

Les bouleversements qu'engendrent les nouveaux moyens de communication ont enchevêtré les visions de monde et ont redoublé les occasions de malentendus et d'incompréhensions entre les peuples. L'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère dépasse largement le fait de parler et d'écrire correctement en cette langue. Il devient nécessaire pour pouvoir répondre aux enjeux qu'impose le monde d'aujourd'hui en l'occurrence les enjeux culturels et interculturels. Comme les enseignants de langue jouent un rôle crucial dans la transmission des savoirs quelconque, linguistiques ou culturels, nous leur avons adressé la question suivante :

A votre avis, est ce que les apprenants de la 3^{ème} année maîtrisent la compétence interculturelle ? De sorte que les réponses proposées sont « *oui* » et « *non* » ou encore

¹ EDAF : créé par convention passée le 4 décembre 2011 entre le Ministère algérien de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et l'Ambassade de France en Algérie, il prend la suite du programme intergouvernemental FSP « École doctorale algéro-française de Français (EDAF) », qui a développé, de 2004 à 2011, une importante coopération bilatérale de formation diplômante (magistère et doctorat) pour l'encadrement universitaire algérien.

« *relativement* », les choix sont donnés pour vérifier le degré de maîtrise de cette compétence par les étudiants selon l'estimation des enseignants. Les résultats figurent dans le tableau ci-après :

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Oui	1	10.00%
Non	4	40.00%
Relativement	5	50.00%
Sans réponse	0	00.00%
Total	10	100%

Tableau 12 : la maîtrise de la compétence interculturelle par les étudiants

Il paraît à travers les réponses mentionnées ci-dessus que la moitié des étudiants maîtrisent la compétence interculturelle d'une manière relative. Ils ne sont pas arrivés à bien communiquer « interculturellement » et s'adapter avec toutes les situations de communication qu'ils fréquentent. Selon notre enquête, il n'y a qu'un seul enseignant qui a déclaré que les étudiants maîtrisent la compétence interculturelle. Toutefois, 40 % de notre public confirme que cette compétence n'est pas maîtrisée par les étudiants, voire ils sont loin d'être considérés compétents en termes de ces dimensions.

Nous rappelons que la gestion des cultures différentes comme la culture maternelle et la culture française dans le cas de notre étude, n'est pas une tâche facile. Elle s'avère un peu délicate car elle exige une bonne connaissance des faits culturels et avoir une bonne compétence en la matière.

Dans sa réflexion sur le concept de la compétence interculturelle, M. Abdallah-Preteille (1998 :51) considère qu'amener un apprenant à maîtriser une compétence interculturelle nécessite son intégration dans une situation dont plusieurs référents culturels se mêlent les uns dans les autres, avoir des mécanismes d'interprétation et de compréhension.

Cette auteure renforce la signification de la compétence interculturelle, qui peut être définie aussi comme « *une maîtrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistique, sociologique, psychologique...et culturelle* » (Abdallah-Preteille, 1996 : 29)

De ce fait, nous pouvons confirmer de notre côté que nos enquêtés avaient raison quand ils ont affirmé que cette compétence n'est pas bien maîtrisée par les apprenants mais qu'elle est d'une manière relative. Cela veut dire que les étudiants ont des connaissances

culturelles mais elles ne sont pas liées directement aux situations de la vie quotidienne des locuteurs et natifs de la langue cible. Ceci dit, sur le plan éthique, l'obligation de s'investir davantage et inciter les apprenants de s'ouvrir sur le monde et sur les nouveaux systèmes culturels tout en acceptant les différences.

2.2. La conscience des formateurs à l'importance de la compétence interculturelle

Nombreuses sont les études qui ont confirmé que l'enseignement d'une langue étrangère est vecteur de sa culture d'origine, en d'autres termes, le cours de langue est un lieu de rencontre de deux systèmes culturels différents, parfois contradictoires et totalement distinctifs l'un de l'autre. En effet, parler de la culture, expliquer certaines attitudes, comprendre des comportements, des pensées et des visions du monde qui relèvent soit des personnes issues de la culture d'origine ou de celles qui appartiennent à la culture cible, devient un passage obligatoire dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. C'est dans ce sens que la notion que l'on appelle « *Interculturel* » intervient, et ce pour mettre en lien les rapports existants entre deux cultures différentes.

Pour donner plus de détails sur l'importance de la compétence de communication interculturelle, nous avons questionné les enseignants universitaires qui assurent des matières de la 3^{ème} année de licence par le biais de la question suivante : *Etes-vous conscients de l'importance d'initier les étudiants de L3 à la compétence interculturelle ?* Les réponses sont mentionnées dans le tableau suivant :

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Oui	09	90.00%
Non	01	10.00%
Sans réponse	00	00.00%
Total	10	100%

Tableau 13 : la conscience des formateurs à l'importance de la compétence interculturelle .

Il est, en effet, très simple de constater à partir des réponses récoltées que la compétence interculturelle est incontournable dans les matières assurées par nos répondants. Selon les résultats, ils sont conscients de l'importance d'initier les étudiants de la troisième année de licence à la dimension interculturelle de la langue. La majorité absolue de nos enquêtés, soit 90 % ont opté pour l'importance de la compétence interculturelle dans la formation des futurs enseignants, et il n'y a que 10 %, soit un seul répondant qui n'est pas d'accord, c'est un enseignant qui assure le module de « *Psychologie cognitive* », qui est

(selon lui toujours) un module purement scientifique. Nous avons formulé dans un deuxième temps la question suivante : *Pourquoi est-il important de les initier à cette compétence interculturelle ?*

Nos enquêtés ont affirmé que parfois, l'enseignant est (se retrouve dans) en (une) position centrale dans la transmission des savoirs culturels et la mise en œuvre d'une éducation à la diversité culturelle, interculturelle et identitaire. En d'autres termes, l'apprenant considère son enseignant comme « *le relais nécessaire, le médiateur privilégié vers cette autre culture, celle dont il enseigne la langue et vers la sienne propre, celle dont l'enseignant lui-même est issu* » (Gohard-Radenkovic, 2004 : 11).

Ceci dit, l'enseignant joue le rôle d'un médiateur interculturel par excellence, un médiateur entre deux systèmes culturels, celui de la culture source ou maternelle et celui de la culture étrangère ou cible. Il tente, dans le même sens, d'encourager ses apprenants à établir des liens et des connexions entre ces deux systèmes culturels et créer une relation d'alternance entre les deux.

Selon les propos de nos enquêtés, quand on parle de la didactique, la dimension culturelle ne devrait pas être occultée, le didacticien français C. Puren (2002) confirme à maintes reprises dans ses recherches, qu'il ne s'agit plus de parler de la didactique des langues mais de la didactique des langues-cultures. De plus, après l'avènement de l'approche communicative, la langue et la culture sont devenues indissociables l'une de l'autre et leur enseignement se fait en parallèle et d'une façon simultanée.

Nous avons noté également à travers les réponses des questions que nous avons posées aux enseignants que les apprenants de la 3^{ème} année de licence, considérés comme de futurs enseignants de langue française, ne pourront jamais enseigner une langue sans parler de sa culture d'origine et mettre l'accent sur la société qui produit cette langue. Cela veut dire qu'ils sont obligés de connaître les dimensions culturelles et interculturelles qui sont liées à cette langue.

Dans ce sens, certains enseignants pensent qu'elle est plus importante que la grammaire et les autres aspects linguistiques qui restent. Nous avons noté également à travers les réponses des enseignants que la compétence interculturelle fait partie inséparable de la langue cible, et sans cette compétence, les étudiants seront incapables d'établir un processus de communication ayant un sens, malgré leur maîtrise grammaticale et lexicale.

Le besoin d'intégrer la compétence de communication interculturelle dans les programmes d'enseignement des langues étrangères, notamment le FLE, est important parce qu'une erreur grammaticale peut être facilement rectifiée ou corrigée dans son contexte.

Tandis que le malentendu culturel ou l'erreur interculturelle, qui ne peuvent pas passer inaperçu ou sans rendre la compréhension ambiguë.

Ceci dit, un tel problème passerait parfois très mal et il est difficile de reprendre la discussion dans une situation ordinaire et corriger les erreurs car psychologiquement les malentendus touchent à la personne et sa psychologie, chose qui amène forcément à ce que l'on appelle « *le conflit culturel* ». Comme nous l'avons déjà mentionné dans le deuxième chapitre théorique.

3. L'enseignement de la compétence interculturelle

La troisième partie du questionnaire est composée de cinq questions essentielles. Dans la première, il s'agit de chercher la place de la compétence interculturelle dans les différentes matières dispensées par nos enquêtés. Quant à la deuxième question, elle concerne l'enseignement explicite ou implicite de cette compétence. Les activités et les moyens facilitateurs la prise en charge de l'interculturel sont également des éléments intéressants à vérifier lors de cette étude. Dans le même raisonnement, il convient de s'interroger sur la motivation des apprenants à établir des liens avec les natifs de la langue cible par leurs enseignants. Enfin, il s'agit de se renseigner sur l'utilisation de l'assimilateur de la culture dans les pratiques pédagogiques des enseignants.

En effet, il est évident qu'il y a des enseignants qui font appel à la dimension interculturelle et l'intègrent dans le savoir des étudiants, mais il y en a d'autres qui peuvent l'écarter de leurs pratiques enseignantes et préciser d'autres dimensions linguistiques ou langagières à sa place, selon la matière et les besoins de l'activité.

3.1. La place accordée à la compétence interculturelle

Pour continuer dans notre réflexion et chercher la place de cette compétence interculturelle, notre question était la suivante : *Dans la matière que vous enseignez, abordez-vous la dimension interculturelle ?* Les réponses réservées à celle-ci sont mentionnées dans le tableau suivant :

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Oui	09	90.00%
Nom	01	10.00%
Sans réponse	00	00.00%
Total	10	100%

Tableau 14 : la place accordée à la compétence interculturelle dans les matières.

Le concept de l'« interculturel » permettrait de déterminer la manière dont les apprenants de la langue étrangère perçoivent la culture cible, ainsi que la façon de traduire les différents référents culturels appris par cette langue étrangère. A cet effet, parler de l'interculturel dans notre étude, nous permet de mesurer l'intérêt porté par les enseignants à cette dimension mais aussi à identifier les méthodes utilisées durant des échanges interculturels qui pourraient faire l'objet d'un cours.

D'après les affirmations de nos questionnés, nous avons pu remarquer qu'il y a 90 % des enseignants qui abordent la compétence interculturelle dans leurs pratiques de classe. Toutefois, il n'y a que 10 % de notre public qui ne traite pas cette dernière dans les différentes activités menées en classe. Ceci est justifié par la nature de la matière enseignée, comme nous avons précisé dans la deuxième partie du questionnaire. Il s'agit de la matière de « *Psychologie cognitive* », qui selon le formateur qui l'enseigne ne concerne pas l'enseignement des aspects culturels et interculturels. Suite à l'analyse documentaire que nous avons faite préalablement, nous avons remarqué qu'il s'agit dans cette matière d'enseigner les modalités de traitement de l'information et le processus cognitif par lequel elle doit passer. Ainsi, les différentes fonctions cognitives qui surviennent dans le cerveau à savoir : l'enregistrement, la sauvegarde, la mémorisation et la résolution des informations. Donc, il est très logique que l'enseignant ne convoquerait pas la compétence interculturelle dans sa pratique de classe.

3.2. L'enseignement explicite et implicite de la compétence interculturelle

Le processus d'enseignement est une pratique de l'éducation ou appelée aussi une pratique enseignante, à travers laquelle, les enseignants tentent de développer les connaissances d'un apprenant à travers plusieurs activités pédagogiques, voire des actes que l'enseignant mène dans une situation enseignement-apprentissage. Il est donc nécessaire que la pratique de classe exige l'utilisation des techniques, des outils, des démarches pédagogiques pour analyser les contenus et les programmes. Nous avons précisé dans le troisième chapitre théorique que les contenus peuvent être traités différemment comme le confirme R.Mucchielli, (1988). En effet, l'analyse de contenu est « *une techniques d'analyse des textes utilisant des procédures systématiques et objectives de description permettant le traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes en vue d'en classer et d'en interpréter, par inférence, les éléments constitutifs.* » (Mucchielli, 1988 : 24).

A la question : *Si vous abordez la dimension interculturelle, comment le faites-vous ?*
Les réponses étaient comme suit :

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Implicitement	05	50.00%
Explicitement	04	40.00%
Elle n'est pas enseignée	01	10.00
Total	10	100%

Tableau 15 : l'enseignement implicite et explicite à la compétence interculturelle.

Pour l'enseignement de la compétence interculturelle, nos enquêtés ont affirmé qu'il se fait en fonction des matières soit implicitement soit explicitement. Ceci dit, le volet explicite des références culturelles est révélé dans quelques matières, comme l'implicite est présent dans d'autres matières. Dans ce sens, il leur a été demandé de justifier leurs réponses et dire : *Pourquoi ils ont opté pour l'enseignement implicite et pourquoi ils préfèrent le traitement de compétence interculturelle explicitement ?*

Dans les matières d' « *Etudes de textes littéraires et Etudes de textes de civilisation* », et à partir de leurs intitulés, nous déduisons qu'il s'agit d'étudier des textes littéraires et de civilisations, donc il est logique de constater que parler d'un texte littéraire ou d'un texte de civilisation, permet forcément de parler de périodes historiques, de sociétés et bien sûr de périodes culturelles.

Un enseignant de l'une de ces deux matières, a donné un exemple sur les textes de Jean-Paul Sartre. Il a confirmé dans ce sens qu' :

« il y a des textes comme ceux de Sartre qu'il faut expliquer en profondeur, si je prends un texte de Sartre, je ne peux pas occulter du fait que Sartre a contribué à tout ce que relève du monde intellectuel de l'époque et donc si je parle du monde intellectuel ça m'amène au monde culturel » (Questionnaire des enseignants - voire annexe).

Selon cet enseignant, les faits culturels et interculturels sont révélés explicitement à travers l'étude de l'environnement historique, social et culturel du texte et même celui de l'écrivain qui a contribué à la promotion du monde intellectuel de son époque.

J-P.Sartre dans l'un de ses écrits avance les propos suivants : « *on se demande où on trouve le courage de se lever le lendemain matin et de retourner au travail, et d'être séduisante et gaie, et de donner du courage à tout le monde alors qu'on voudrait plutôt mourir que de continuer cette vie-là* » ;(Sartre,1939).

À partir de cette citation, il convient de mentionner que l'écrivain décrit des éléments sur le monde culturel et social de son époque. Sartre parle ici d'une personne qui tente d'être

séduisante et de créer un climat vivant dans son entourage malgré les souffrances et douleurs qu'elle vit.

En outre, dans ces deux matières toujours, les enseignants abordent des différents courants littéraires comme le surréalisme qui ne relève pas seulement de la littérature mais aussi de la peinture et du collage. En d'autres termes, qui relève des différents types d'arts. Cela conduit à l'étude de la société et de la culture au même temps. Selon les propos d'un autre enquêté qui avance que :

« Comme il y a des textes qui portent sur le surréalisme et le dadaïsme où la culture est plus « claire », où la société est plus claire. Quand je prends ces textes, je vais bien sûr parler du courant auquel appartient ce texte ,si je parle du courant je suis obligé d'aborder la période historique la période sociale et donc forcément ça va m'amener à la période culturelle. » (Questionnaire des enseignants- Voir annexe).

Ce qui est à retenir, ce sont les aspects culturels et interculturels qui apparaissent d'une manière très claire dans quelques thématiques et cours comme les courants et les genres littéraires. Ceci est justifié par le besoin et la nécessité d'avoir un ensemble de connaissances au préalable sur l'œuvre, son environnement et les circonstances de son écriture, y compris le genre littéraire pour pouvoir en saisir le sens. Autrement dit, les représentations antérieures aident le lecteur à trouver une interprétation pertinente et une analyse plus précise en faisant le lien entre l'œuvre à décortiquer, son courant et son genre littéraire.

Nous rejoignons l'idée de R. Williams, (1965 : 57), qui considère que la culture est tout ce qui relève de la documentation comme les œuvres, les écrits, les produits littéraires et culturels comme nous l'avons déjà expliqué dans le premier chapitre en définissant la culture. La culture est liée à toutes les productions intellectuelles et artistiques qui traduisent la réalité et la vie humaine, ce qui permet à l'écrivain de s'inspirer de ce qu'il vit et ce qu'il voit pour produire son texte et transmettre son message le plus explicitement possible.

La compétence interculturelle est aussi prise en charge d'une manière explicite dans les matières de « *Compréhension et production écrites* », « *Compréhension et production orales* » et « *Traduction et Interprétation* » et ce selon les formateurs chargés de les assurer. Ces activités, sont considérées comme des actes pédagogiques plus complexes et qui supposent l'interaction de plusieurs activités chez le lecteur ou chez le récepteur. Il faudrait également prendre en considération la situation de l'enseignement mais aussi les démarches et les outils pédagogiques utilisés ? Ainsi, quels sont supports didactiques et comment procéder à leur choix ?

Selon nos enquêtés, les supports utilisés sont soit des textes à analyser et à traduire (du français vers une autre langue ou d'une autre langue vers le français), soit des documents sonores à faire écouter et comprendre. Ces choix représentent les différentes cultures que ce soit la culture cible, maternelle ou la langue qu'on est censé traduire. De ce fait, une diversité culturelle est présente et quand l'apprenant s'implique dans ces activités, il fera forcément un va et vient entre ces différentes cultures, ce qui lui permettrait enfin de se mettre dans le bain interculturel.

Il ressort que cette compétence interculturelle est prise en compte dans les matières « *Techniques de recherche* » et « *Introduction à la didactique* » d'une manière implicite et ce pour plusieurs raisons. Dans la matière de l'*Introduction à la didactique* à titre d'exemple, la composante interculturelle est enseignée d'une manière entièrement implicite. Autrement dit, l'enseignant quand il explique une notion didactique comme « *la pédagogie* », cite un proverbe ou une citation pour renforcer l'explication. Il est obligé de citer le contexte de ce proverbe ou de cette citation.

Pour ce qui est de la matière « *Techniques de recherche* », la dimension interculturelle pourrait faire l'objet d'un cours ou d'une séquence de cours plus particulièrement dans les thématiques de recherche selon l'enseignant qui l'assure. Si l'un des apprenants opte pour un sujet de recherche sur l'aspect culturel et la composante interculturelle ou il pose par exemple la problématique suivante : *quelle place occupe la dimension interculturelle dans les programmes et dans l'enseignement / apprentissage des langues ?*

L'enseignant sera obligé de s'arrêter un moment sur ce point et l'expliquer davantage. Il devrait essayer de mettre en exergue ces notions et leurs relations avec la culture et ses composantes, son rôle dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et expliciter la notion de l'interculturel et de sa place dans les cours de FLE.

Selon le formateur chargé de cette matière, l'interculturel peut être un sujet faisant partie des outils d'investigation comme le questionnaire, l'entretien ou l'observation participante dans le cadre de la réalisation d'un projet de fin d'étude. L'enseignant en question atteste que :

« Dans le questionnaire, des étudiants et moi-même avons proposé des thématiques, on a eu cette prise en charge par exemple : pour quelle raison les élèves ont des difficultés à appréhender des aspects culturels et interculturels dans un texte ? C'est à dire que l'objectif de cours, était de formuler des problématiques, des questions de recherche. » (Questionnaire des enseignants - Voir annexe).

Il faut noter donc que le formateur se voit obligé d'explicitier ces notions ou consacrer d'abord un cours qui s'articule sur ces problématiques qui reviennent à l'esprit de l'apprenant et lui causent des difficultés pour la délimitation de son sujet et de son projet de mémoire.

Dans les matières suivantes : « *Linguistique* » et « *Initiation aux langues de spécialité* », cette compétence est dispensée implicitement dans certaines thématiques et explicitement dans d'autres sujets, comme nous l'avons montré dans l'analyse documentaire des programmes. Il y a des intitulés de cours qui nécessitent un traitement explicite des faits interculturels dans l'enseignement de l'histoire, les origines de la langue et son évolution à travers les époques. Contrairement à d'autres qui exigent à une phase bien particulière de passage en revue des définitions et des réflexions conceptuelles sur la compétence interculturelle.

Comme son nom l'indique, la linguistique est un module de base dans le programme de la troisième année de licence, dans lequel l'enseignant parle de la langue, la parole, le langage. Ce sont des variables ayant une relation directe avec l'individu et ses pratiques linguistiques dans sa communication au sein de la société. En d'autres termes, quand l'enseignant aborde ces sujets, il devrait mettre en relief des éléments culturels et interculturels s'il fait des comparaisons entre la langue cible et la langue maternelle ou donner des contextes d'utilisation des codes linguistiques.

L'« *Initiation aux langues de spécialité* », est une matière assurée également en 3^{ème} année de licence. Les interventions de l'enseignant qui la prend en charge, visent à découvrir et/ou approfondir les principales notions opératoires dans le domaine de la didactique des langues des spécialités comme le FOS, le FOU et le français aux besoins spécifiques et sectoriels.

L'accent est mis aussi sur les aspects sociolinguistiques, institutionnels, historiques et méthodologiques de l'enseignement de la terminologie d'un domaine précis ; ce qui pousse l'enseignant à parler de la culture du domaine comme la culture professionnelle dont L.Porcher (2004) a déjà parlé. Il traite les aspects interculturels d'une manière explicite dans les sujets relevant des domaines de l'histoire, du tourisme et de l'art, par contre, le traitement se fait implicitement dans d'autres sujets comme l'enseignement des techniques de communication ou les points de langue dans le cadre de cette matière.

Dans la matière « *Psychologie cognitive* », la compétence interculturelle n'est pas prise en charge d'une manière claire car il s'agit d'un module scientifique qui parle des opérations cognitives et mentales ainsi que d'autres processus qui concernent le cerveau. Par

conséquent, nous pouvons déduire que la dimension interculturelle peut être convoquée par l'enseignant inconsciemment. Ceci dit, le formateur parfois compare la façon de traiter l'information par un tel groupe humain ou une telle société en donnant des caractéristiques de chaque groupe ou chaque société. De plus, la composante interculturelle fait partie intégrante de la compétence langagière et cela se voit clairement quand l'enseignant aborde les codes de la société et la culture cible.

3.3. Les activités et les moyens utilisés pour enseigner la dimension interculturelle

Pour une meilleure compréhension, sensibiliser à l'acceptation de la différence dans les sociétés multiculturelles et multilingues et assurer un échange mutuel, les acteurs de la classe et les enseignants doivent penser toujours aux nouvelles pistes et aux méthodes efficaces. En effet, les approches et les démarches qui ont fait l'objet de recherches dans le domaine de l'interculturel sont nombreuses comme les recherches de C. Clanet (1993), M. Abdellah-Preteille (1996), G. Zarate (1997), M. De Carlo (1998), M. Byram, (2002) et L. Collès (2007), pour avoir l'avis des praticiens de classe, nous leur avons posé la question suivante :

*Quand vous abordez la dimension interculturelle, par quel moyen(s) le faites-vous ?
Et par quels types d'activités ?*

A travers l'analyse des données recueillies et des réponses obtenues, nous avons constaté que le traitement des aspects culturels et interculturels se fait par plusieurs types d'activités et divers moyens pédagogiques. D'abord, selon la matière enseignée et en fonction des objectifs d'apprentissage mais aussi en fonction de la formation de l'enseignant lui-même.

Dans les matières de « *Compréhension et production orales* » et « *Compréhension et production écrites* », le traitement du contenu interculturel se fait par l'exploitation des différents supports audiovisuels et des enregistrements sonores à l'image des vidéos, des extraits et des compositions musicales, des discours journalistiques entre autres. Ainsi, les enseignants abordent les textes littéraires de grands écrivains classiques comme Molière, Zola, Balzac Hugo entre autres.

Un répondant qui assure l'une des deux matières, a souligné à travers son expérience que le contenu culturel et l'aspect interculturel sont toujours présents dans les activités menées en classe, si l'enseignant sait bien profiter des supports utilisés. En d'autres termes, il doit être conscient que l'enseignement d'une langue dans tous ses états, est accompagné de l'enseignement de sa culture d'origine.

Dans cette optique, nous prenons l'exemple de la chanson comme support authentique qui faciliterait à la fois le traitement linguistique et culturel mais aussi, aller au-delà de ces deux aspects et évoquer l'aspect interculturel et l'altérité. Nous avons relevé un exemple cité par un enquêté lors du dépouillement des questionnaires. Il s'agit d'utiliser la chanson intitulée : « *Les prénoms de Paris* », interprétée par le chanteur belge Jacques Brel¹, qui décrit la capitale française en parlant de ses fabuleux monuments et ses sites touristiques vus de jour et de nuit.

De ce fait, l'enseignant en question pourrait travailler la langue dans son aspect morphosyntaxique comme l'étude des adjectifs de la description, les indicateurs de temps ou les verbes pronominaux selon l'extrait suivant de la chanson :

(...)Le soleil qui **se lève**
Et caresse les toits
Et c'est Paris le jour
La Seine qui **se promène**
Et me guide du doigt
Et c'est Paris toujours
Et mon cœur qui **s'arrête**
Sur ton cœur qui sourit (...)
(Brel, Prénom de Paris, 1961)

Il y a parfois, des praticiens de classe qui se contentent de travailler cet aspect linguistique pendant le cours et ne travaillent pas l'aspect culturel. Par ailleurs, il y a des enseignants qui demandent aux apprenants de relever des éléments culturels décrivant la France en général et sa capitale en particulier. Le formateur pourrait également apporter des illustrations et d'autres supports pour montrer les sites et monuments ou parler de sa propre expérience s'il a visité cette capitale.

Dans le même raisonnement, les enseignants peuvent avoir recours à une autre chanson algérienne pour travailler la dimension interculturelle et faire une petite comparaison entre les deux cultures. L'enseignant répondant toujours, nous a donné un deuxième exemple d'une interprétation faisant partie de la musique algérienne, « *Ya Dzair ya El Assima* »², interprétée par le célèbre chanteur algérien Abdelmadjid Meskoud³. Les paroles de cette composition parlent d'Alger, la capitale de l'Algérie, à une certaine époque.

¹ Jacques Brel, né le 8 avril 1929 à Schaerbeek, mort le 9 octobre 1978 à Bobigny, est un auteur-compositeur-interprète, poète, acteur et réalisateur belge.

² « *Ya Dzair ya El Assima* », est le titre d'une chanson algérienne en langue dialectale algérienne et qui veut dire en français « Alger la capitale »

³ Abdelmadjid Meskoud, est un chanteur algérien né le 31 mars 1953 dans le quartier algérois d'El Hamma à Belcourt (Alger, Algérie).

Il ressort que l'exploitation des chansons qui traitent deux cultures différentes peut s'inscrire dans une problématique purement interculturelle. Ceci dit, l'enseignant demande aux apprenants de relever les aspects culturels des deux capitales et comment chaque chanteur décrit sa ville. L'objectif consiste à inciter les apprenants à se positionner par rapport à la culture de l'autre et comprendre les appartenances culturelles de la langue maternelle et de la langue cible.

L'interculturel est pris en charge à travers les textes dans les matières suivantes : « *Etude de textes littéraires* » et « *Etude de textes de civilisation* » et « *Traduction et interprétation* ». Les enseignants chargés de ces matières font appel à la lecture des différents textes (romans, fables, nouvelles, poèmes, proses), puis demandent aux apprenants de faire des présentations orales (exposés) ou écrites (compte-rendu, commentaire composé, fiche de lecture et dissertation). Ils ont affirmé aussi que le texte ne sera compris qu'à moitié s'il n'est pas contextualisé. Autrement dit, il faut faire appel à l'époque du texte et les conditions, dans lesquelles il a été produit ainsi que la société de l'auteur.

Pour ce qui des autres matières comme « *Linguistique* », « *Initiation aux langues de spécialité* », « *Introduction à la didactique* » et « *Techniques de recherche* », les formateurs utilisent divers moyens pour aborder l'aspect interculturel comme l'analyse des définitions et des notions abordées dans les cours. Ils font appel aux proverbes parfois pour illustrer les explications des éléments de la leçon car le proverbe revêt un caractère authentique sur des expériences vécues qu'on peut utiliser surtout en didactique et en éducation.

3.4. La motivation des étudiants à entrer en contact avec l'autre par les enseignants

L'apprenant est avant tout un individu qui fait partie d'une société bien précise, il est logique donc qu'il ait besoin des appréciations, des encouragements ou encore des motivations de la part de son entourage, de sa famille ou de ses enseignants. De prime abord, la motivation joue un rôle primordial dans la vie de l'être humain. Elle est l'énergie qui pousse l'homme à agir et à réaliser des activités, des recherches et faire de nouvelles découvertes. Le fait d'être motivé peut amener à la réussite et à avoir du plaisir dans n'importe quelle mission dont on assume une responsabilité.

Nous cherchons à comprendre donc le rôle des enseignants dans la motivation des apprenants à établir des liens avec l'autre et avec les natifs de la culture française et comment favoriser les différents échanges interculturels. Pour collecter des affirmations et des avis sur ce point, notre question s'est posée comme suit :

Encouragez – vous vos apprenants à établir des contacts avec des natifs et échanger avec eux sur la culture cible ?

Les réponses obtenues sont mentionnées ci-dessous avec les pourcentages détaillés de chaque choix.

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Oui	08	80.00%
Non	02	20.00%
Sans réponse	00	00.00%
Total	10	100%

Tableau 16 : la motivation des étudiants à entrer en contact avec l'autre par les enseignants.

Dans les réponses fournies par les enseignants, nous avons constaté que ces derniers dans leur majorité, motivent leurs apprenants à établir des liens avec des natifs de la langue française, voire les solliciter à échanger avec l'autre. D'après les résultats, il y a 80 % de notre échantillon, qui opte pour la nécessité d'avoir un contact permanent avec la culture cible.

Dans la même logique, il serait préférable de mentionner également que l'objectif de l'enseignant de langue française est d'initier ses apprenants à la culture de la langue étudiée. Il faut souligner aussi qu'il doit les sensibiliser à prendre conscience des défis de la médiation interculturelle. De ce fait, les acteurs de la classe préparent les futurs enseignants de FLE à la compréhension des particularités culturelles de l'autre, ce qui permet donc d'éviter les conflits et les malentendus interculturels.

En effet, le contact permanent avec l'autre favorise l'inculcation des connaissances culturelles sur la communauté de la langue cible, comme le confirme M.Byram dans ses propos « *la compréhension d'une culture et d'une autre civilisation devrait contribuer à réduire les préjugés et promouvoir la tolérance* » (Byram, 1992 : 34).

Il est communément partagé par la plupart des formateurs que les situations de contacts authentiques permettent de préparer les apprenants d'une langue étrangère aux rencontres interculturelles. Ils sont convaincus que parler avec des francophones et particulièrement les natifs de la langue française, est à la fois le meilleur moyen d'apprendre une langue mais aussi sa culture d'origine.

Pour favoriser ce contact, nos enquêtés ont recommandé que ces échanges se fassent physiquement à travers un contact direct avec l'interlocuteur natif et ce parce que la communication face à face peut être plus facile même si l'apprenant ne comprend pas

l'intégralité du message verbalement communiqué. Il pourra en revanche, en déceler le sens à travers la gestuelle et le volet non-verbal du message.

Il convient de signaler que dans la communication et dans les interactions, on n'utilise pas uniquement des mots et des phrases, mais aussi, un autre langage corporel, qui se traduit par le comportement. De plus, le fait d'établir un contact visuel avec l'autre, est considéré comme un moyen de communication non verbal. Tous ces éléments auraient un impact sur le message à transmettre et un effet sur des références culturelles que sous-entendent ces partages.

Par ailleurs, la quasi-totalité des apprenants ne peuvent voyager ou participer dans des événements où il y a une présence des natifs de la langue française que rarement dans le cadre des activités scientifiques, des colloques, des journées des études et des formations organisées par leur département. Ceci se met à réfléchir à d'autres solutions et chercher d'autres alternatives et moyens permettant de tisser des connexions avec l'Autre. Cela pourrait se faire virtuellement par le biais des réseaux sociaux, des forums de discussions, des rencontres à distance en navigant sur internet. Il y a même des enseignants qui pourraient prendre l'initiative d'organiser des interventions et des communications animées par des professeurs français par visio-conférence. Ce qui donne l'opportunité aux apprenants d'interagir directement avec l'intervenant et de lui poser leurs questions et les éventuelles remarques ou demander de précision sur le sujet à discuter.

Dans le cas contraire, les apprenants peuvent recourir à la création des groupes de discussion sur n'importe quel réseau social (c'est à eux de choisir le réseau convenable), et aborder des sujets sur la culture cible, sur la langue et le pays produisant ce système linguistique.

Il faut souligner que les groupes de discussion modernes permettent à partager beaucoup de choses comme l'envoi des photos sur le vécu, le quotidien, les différentes expériences comme les voyages, les séjours, les sorties, les concerts, les soirées musicales. Ceci permet à tous les communicants qu'ils soient natifs ou non- natifs de commenter et de partager leurs avis les uns avec les autres. De plus, il y a une possibilité de partager d'autres habitudes culturelles et traditions comme les repas, les préférences alimentaires ou vestimentaires, les désirs et les envies sur telle action ou telle pratique.

A travers ces techniques et moyens, nous pouvons déduire que les acteurs de ce genre de communication virtuelle, seront amenés à faire des comparaisons, voire des projections sur leur culture et leur société et relever les points convergents et les éléments divergents.

3.5. L'utilisation de l'assimilateur de la culture

Comme nous l'avons préalablement avancé dans le troisième chapitre de notre cadre théorique, il existe des méthodes et des instruments utilisés particulièrement en Europe pour bien prendre en charge l'interculturel. Parmi ces outils, nous avons l'assimilateur de la culture, un nouveau outil pédagogique qui est un instrument pertinent pour enseigner et donner aux apprenants des situations culturelles en fonction de la culture cible.

Selon A. Bartel-Radic (2016), il s'agit d'un objet très efficace pour éviter les éventuels conflits culturels et les incompréhensions interculturelles que peuvent confronter les apprenants d'une langue étrangère. Pour récolter des réponses sur l'utilisation et sur l'idée conçue de cet outil par nos enquêtés, nous leur avons adressé la question suivante :

-Dans vos pratiques de classe, utilisez-vous l'assimilateur de la culture ? Nous avons donné à cette question des choix qui sont : « oui », « non » et « on ne sait même pas de quoi il s'agit ». Les réponses sont mentionnées dans le tableau suivant :

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Oui	00	00.00%
Non	03	30.00%
On ne sait même pas de quoi il s'agit	07	70.00%
Total	10	100%

Tableau 17 : l'utilisation de l'assimilateur de la culture.

Il est très remarquable à partir de ces résultats que tous les enseignants, sans exception n'utilisent pas l'assimilateur de la culture. Il faut mentionner aussi que non seulement ils ne l'exploitent pas dans leurs pratiques enseignantes, mais la majorité des enseignants ne savent même pas de quoi il s'agit ou quel est son principe de fonctionnement.

Nous avons constaté que 30 % des formateurs, ont répondu par « Non », mais nous ne savons pas s'ils connaissent cet outil pédagogique pour aborder la culture et les contenus interculturels ou s'ils ne le connaissent pas. En revanche, il est à retenir est que la quasi-totalité de nos questionnés, ont répondu de n'avoir jamais entendu parler de cet assimilateur de la culture, soit 70 % de l'ensemble de notre échantillon (enseignants).

Nous rappelons que dans notre réflexion théorique, nous nous sommes intéressé aux nouvelles démarches utilisées pour enseigner d'une manière innovante les aspects culturels et favoriser les différentes interactions interculturelles, ainsi que leur évaluation. De ce fait, il faudrait parler de l'assimilateur de la culture qui se veut un instrument novateur et très fiable pour travailler la matière.

D'où son importance dans la classe de langue étrangère, A. Bartel-Radic (2016), a mis en lumière dans ses recherches l'utilité de cet outil pédagogique, qui a pour but de doter les apprenants d'une batterie de situations culturelles qui peuvent poser les problèmes du choc culturel ou d'une incompréhension des divers référents culturels par des personnes provenant de plusieurs horizons.

4. Le contenu du programme et l'installation de la compétence interculturelle

Pour enseigner n'importe quelle langue dans le monde, il faudrait réfléchir à des thématiques permettant aux apprenants de mieux l'assimiler et la comprendre. En effet, il faut être capable d'acquérir des savoirs différents et des connaissances diverses sur le monde, qui seront par la suite exploitables dans des situations de communication auxquelles les apprenants seront confrontés.

Pour mettre l'accent sur ce point, nous avons consacré cette dernière partie de notre questionnaire aux interrogations sur le contenu du programme enseigné actuellement aux étudiants de la 3^{ème} année de licence de français pour savoir s'il permet d'installer une compétence interculturelle ?

Nous nous sommes intéressé également à l'identification des représentations que se font les apprenants de la culture de l'autre selon les remarques des enseignants. Il s'agit aussi de mettre le point sur les relations interculturelles et l'impact de la diversité culturelle sur les pratiques enseignantes.

4.1. Le programme actuel dispensé aux étudiants de 3^{ème} année de licence

Comme le programme est l'ensemble des connaissances, des savoirs et des contenus à enseigner dans une période donnée, il devrait être bien établi en suivant une certaine progression. Cette dernière est centrée sur l'apprenant et basée sur son rythme d'apprentissage, voire le processus engagé à l'acquisition des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Nous avons donc tenté de vérifier si le programme favorise la prise en compte de la dimension interculturelle à travers la question suivante : *Pensez-vous que le programme actuel permet d'installer et de développer chez les étudiants de L3, une compétence interculturelle ?*

Nos enquêtés ont essayé de donner leur point de vue là-dessus et leurs réponses sont justifiées à partir de leurs expériences et de leurs pratiques de classe, les statistiques des réponses obtenues sont mentionnées ci-dessous avec les pourcentages détaillés de chaque choix.

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Oui	05	50.00%
Non	04	40.00%
Sans réponse	01	10.00%
Total	10	100%

Tableau 18 : l'installation d'une compétence interculturelle à travers le programme actuel.

Chaque contenu du programme établit une somme d'apprentissages à travers un enchaînement logique et des étapes à suivre, tout en tenant compte des passages obligés du linguistique vers le culturel, dans d'autres situations du culturel vers l'interculturel, vu que la langue enseignée n'est pas celle de l'apprenant en question. En ce qui concerne des matières de la 3^{ème} année de licence, la moitié de nos enquêtés ont confirmé que le programme enseigné actuellement dans le département de français à Blida 2, permet de prendre en charge l'interculturel partiellement et n'est pas d'une manière intégrale.

De ce fait, les sujets questionnés voient clairement que la présence de la compétence interculturelle dans certaines matières *d'Etudes de textes de la civilisation, Etudes de textes littéraires, Traduction et interprétation, Compréhension et production écrites* ainsi que celle de *Compréhension et production orales*, à des degrés différents et selon les progressions proposées par la tutelle.

L'un de nos enquêtés, insiste sur le fait que cette compétence interculturelle n'est prise en charge que dans les matières ayant une relation avec la littérature et la civilisation française d'une manière explicite. Il affirme ceci :

« Mais à part les modules littéraires où on parle de culture, de civilisation, on parle d'aspects interculturels de la société française et francophone, je ne pense pas que le programme actuel permet d'appréhender la dimension interculturelle ou d'installer cette compétence chez les étudiants de français.» (Questionnaire des enseignants – voire annexe).

Ceci dit, dans les matières littéraires, les objectifs d'apprentissage sont centrés beaucoup plus sur les connaissances culturelles, c'est-à-dire de donner aux apprenants des connaissances et des savoirs sur la langue et la culture françaises mais aussi sur le monde francophone. Selon cet enseignant, dans un cours de FLE, il faudrait enseigner la culture avec toutes les composantes qui lui sont liées.

L'ignorance de la dimension culturelle de la langue pourrait entraîner une incompréhension des règles linguistiques et bloquer le processus de communication. Il en

résulte des impasses interlocutoires ; le message ne serait pas transmis convenablement ou ne serait compris qu'à moitié.

Par conséquent, dans d'autres matières le programme actuel dispensé ne permettrait pas d'appréhender et d'installer chez les étudiants cette compétence interculturelle parce que toutes les matières de troisième année, y compris celles de la littérature sont centrées beaucoup plus sur les connaissances culturelles et linguistiques, attestent les enquêtés.

Il est donc très logique de remarquer que la mise en place des contenus existants, ne répond pas aux exigences des apprenants en termes de cette matière interculturelle car les étudiants ne sont pas mis en situation de communication réelle, qui leur permettrait de convoquer leurs connaissances culturelles. Ils ne sont pas non plus mis dans un univers dans lequel ils peuvent réinvestir ces connaissances culturelles avec des natifs, voire comprendre tous les faits culturels et les traits distinctifs de la culture de l'autre.

En revanche, d'autres formateurs ont affirmé que le programme pourrait répondre aux besoins culturels et permettrait d'installer une compétence interculturelle à condition qu'il soit bien enseigné en classe. De ce fait, lors du dépouillement des réponses des questionnaires, nous avons noté les propos suivants :

«S'il était bien enseigné oui, parce qu'on a des intitulés : études de textes littéraires, culture et civilisation, c'est bien d'avoir ces intitulés mais ce qui serait intéressant, c'est d'essayer de voir comment le faire en classe. Cela exige beaucoup de travail et puis une formation des enseignants. Si nos enseignants n'ont pas été formés au culturel et à l'interculturel, s'ils restent dans leurs représentations dans l'outil linguistique, ce programme ne pourra jamais favoriser l'apprentissage d'une compétence interculturelle». (Questionnaire des enseignants - Voir annexe).

Dans cette perspective, nous pouvons dire qu'il ne s'agit pas d'avoir juste des intitulés des matières véhiculant l'aspect interculturel comme les textes de civilisation et les textes littéraires. Il faudrait savoir comment enseigner cette compétence interculturelle en classe. Il est question donc de la démarche suivie par les enseignants pour prendre en charge les contenus interculturels. De plus, aborder la culture française et les faits interculturels exigent tout d'abord une bonne formation des enseignants selon les propos des formateurs recueillis

Il convient de rappeler aussi que l'enseignant doit jouer un rôle primordial dans la médiation interculturelle parce qu'il est censé sensibiliser les apprenants aux changements culturels et interculturels en suivant une pédagogie adéquate. Selon F.Windmüller, la médiation se fait par l'adoption d'« *une démarche, une pédagogie interactionniste et constructiviste qui amène l'apprenant à effectuer un apprentissage qui se dirige vers l'Autre,*

mais avant tout vers lui-même, avant de trouver sa raison d'être en situation de contact entre les personnes de cultures différentes » (Windmüller, 2011 : 20).

A travers cette citation, nous constatons que la mission de l'enseignant se veut une démarche facilitant aux apprenants l'accès à la culture de l'autre pour comprendre le fonctionnement de l'univers culturel d'autrui. Il est donc totalement admis que la non-maîtrise d'une compétence interculturelle par l'enseignant lui-même, ne pourra jamais aboutir à un bon enseignement de cette dernière. Dans ce sens, il ressort que le développement des capacités et des aptitudes interculturelles chez les apprenants de langue étrangère, est tributaire de la formation de l'enseignant au culturel et à l'interculturel.

Dans certaines situations d'enseignement de FLE, l'enseignant a besoin de toucher à quelques typologies culturelles que R.Galisson a appelé une « *sectorisation culturelle* » (Galisson, 1991 :117). Autrement dit, les sous-catégorisations de la culture sont le fruit qu'en résultent les changements culturels et du contact permanent entre les sociétés. Cette idée a été développée un peu plus tard par L.Porcher, qui estime qu'« *une culture nationale est faite des cultures plus petites, moins vastes (mais qui ne sont pas des subcultures)* ». (Porcher, 2004 : 54).

Il s'agit des cultures spécifiques selon le domaine d'utilisation comme la culture générationnelle qui est propre aux générations (jeunes, vieux, adolescents), culture religieuse (selon la religion de chaque société), la culture sexuelle qui est relative au sexe (féminin et masculin), la culture professionnelle qui s'intéresse aux métiers et aux professions. En effet, le programme actuel ne dicte pas aux enseignants toutes ces variables culturelles ou ces contextes, il se base sur des grandes lignes et des axes d'une manière globale ; ce qui ne favorise pas l'installation d'une compétence interculturelle.

Ceci dit, l'initiative personnelle des enseignants s'imposerait et serait recommandée, car selon eux, dans les matières littéraires ou de compréhension de l'écrit, l'accent est mis sur le texte comme le support, le plus pertinent et le plus exploitable, il y a un besoin de toucher cette dimension interculturelle et parler de la société française.

Il en va de même pour les matières de compréhension de l'oral ou de production orale, selon l'affirmation d'un formateur qui avance : « *Dans les modules de compréhension de l'oral ou de production orale, on travaille avec des supports comme la chanson, les projections des films, les documentaires. On sent le besoin d'appeler les référents culturels de la culture du pays qui produit cette langue* » (Questionnaire des enseignants - voire annexe).

Nous pouvons déduire donc que l'enseignant universitaire, de par son statut de chercheur, est invité à faire des initiatives personnelles. Il faudrait qu'il soit innovateur tout en essayant de partager ses propres expériences avec les apprenants en classe. Il s'agit également de préparer les apprenants à des rencontres potentielles avec des personnes issues de diverses cultures et faire des simulations pour aller vers l'autre.

4.2. La perception de la culture et la langue de l'Autre par les étudiants

Comprendre l'autre et entrer en contact avec lui, devrait se passer en premier lieu par la connaissance de sa culture et la maîtrise satisfaisante de sa langue. D'après les expériences des enseignants dans les pratiques de classe et le contact permanent avec leurs apprenants, ils peuvent connaître comment les apprenants perçoivent l'autre et la langue, voire comment appréhender la culture française en vue de la comprendre et de la réinvestir ultérieurement.

Les connaissances sur la culture française sont souvent imprégnées, pour le formateur et (ou) pour l'apprenant de leur propre vision du monde. Ils sont dépendants de ces représentations. C'est pour lever l'amalgame et avoir des précisions sur ce sujet, que nous avons posé question suivante : *Selon votre expérience, comment les étudiants perçoivent-ils la culture et la langue de l'autre ?*

Il est communément admis que l'apprenant issu d'une culture et d'une langue qui ne sont pas identiques à celles qu'il apprend en classe, se distingue des autres individus. Il est considéré aux yeux des autres comme porteur d'une autre culture et d'une autre langue qui concerne un pays étranger. De ce fait, avoir des représentations et des perceptions sur la société produisant cette langue, son peuple et sa culture, est entièrement légitime car selon M-H. Eloy, connaître l'autre permet de se connaître et d'enrichir l'univers culturel, il considère dans ce sens que « *la rencontre de l'autre, me conduit à me rencontrer moi-même. L'Autre est le médiateur qui souligne les fractures, les difficultés et les limites de mon propre univers culturel* » (Eloy, 2004 : 24).

En revanche, nous avons senti une certaine hésitation dans les réponses des enseignants que nous avons questionnés. Autrement dit, ils n'ont pas pu délimiter les représentations des étudiants d'une manière très claire, ni donner des détails précis sur le sujet. Selon eux (enseignants), parfois, il est impossible de connaître toutes les représentations sur la langue et la culture de l'autre que les étudiants se font. Par contre, ils sont censés connaître uniquement ce que ces derniers partagent à travers les débats et les discussions accompagnant l'activité et le cours.

Dans cette optique, nous citons la réponse d'un enquêté qui affirme que : « *Nous ne pouvons connaître comment les étudiants perçoivent l'autre qu'à travers les sujets qui*

parlent de la société et l'histoire. C'est là qu'ils commencent à donner des jugements de valeurs positifs ou négatifs, à faire des comparaisons entre la culture cible et la culture maternelle » (Questionnaire des enseignants - voire annexe).

Les apprenants peuvent donner leurs avis de l'autre et de sa culture quand ils auront affaire à des thématiques relevant du domaine social comme les différentes pratiques dans la vie quotidienne, à l'image de la façon de parler, de manger, de s'habiller et de se comporter dans la société. Ils peuvent se faire des représentations aussi sur la culture professionnelle qui fait partie de la sous-catégorisation culturelle selon L. Porcher (2004). Ils peuvent par exemple faire, également, des comparaisons sur le respect des horaires de travail, la ponctualité, les conditions de travail d'un fonctionnaire français et son homologue algérien, le statut de femme travailleuse en France et celui de la femme qui travaille en Algérie, etc.

Depuis l'Indépendance de l'Algérie en 1962, le français garde sa valeur comme une langue idéologiquement chargée par des représentations héritées à travers l'histoire et les générations. Une catégorie d'apprenants considère le français comme la langue du pays colonisateur et elle est imposée au peuple algérien par la force.

Plusieurs chercheurs algériens ont partagé le même point de vue sur cette question, K. Taleb Ibrahim (1994) confirme dans ses travaux de recherche portant sur les Algériens et leur(s) langue(s), que cette langue est imposée par « *le fer et le sang* ».

De plus, selon l'un des formateurs, les représentations que se font les apprenants sur l'autre, sa culture et sa langue, ne sont pas forcément partagées communément par toute la communauté étudiante. Il convient de dire que les apprenants peuvent prendre un seul « prototype » caractérisant un Français et sa culture et tombent ainsi dans le piège de la généralisation et de stéréotypes.

Ceci dit, un apprenant algérien peut aimer les comportements et les actions de quelques natifs de la culture française et valoriser le côté positif comme il peut dévaloriser quelques faits culturels et pratiques sociales des Français et ne retenir que le côté négatif.

Il ressort également à travers les réponses récoltées lors de notre enquête que l'idéologie arabo-musulmane intervient une fois le sujet de l'autre convoqué, une conception selon laquelle la diversité linguistique et culturelle, sont un vrai danger pour l'unité nationale, pour l'identité algérienne car on ne peut pas éviter d'être affectés par la culture maternelle et donc par « *l'ethnocentrisme* ». La culture de l'autre et particulièrement la culture française selon un grand nombre de membres de la société, est un moyen de division. Seul l'unilinguisme et la culture algérienne peuvent être garants de cette unité nationale et l'image de l'identité unique.

Ce que nous avons développé et présenté dans cette analyse n'est que l'opinion des enseignants sur les représentations de leurs apprenants, qu'ils ont pu relever et repérer à travers leurs pratiques de classe. Par contre, nous parlerons des représentations culturelles et interculturelles des étudiants eux-mêmes dans le prochain chapitre réservé à l'analyse des questionnaires destinés aux futurs enseignants de français langue étrangère (Etudiants de 3^{ème} année de licence de français), nous aurons plus de détails dans la chapitre suivant.

4.3. Les aspects qui motivent les apprenants à apprendre la culture et la langue de l'autre

Dans l'élaboration d'une formation ou d'un programme d'enseignement, les concepteurs doivent se référer à certains critères parmi lesquels, le choix des thématiques et sujets à enseigner. En d'autres termes, bien choisir les sujets et les aspects à faire acquérir aux apprenants, d'une part, en fonction des objectifs d'apprentissage et les besoins de la leçon et d'autre part selon ce qui les motivent et les faire réagir en classe. Nous nous intéressons dans ce qui suit aux aspects et sujets qui suscitent l'intérêt des futurs enseignants de FLE et les motivent davantage à apprendre la culture de l'autre et communiquer par sa langue.

Afin d'avoir des éléments de réponses et comprendre davantage le cas des apprenants de FLE. Pour ce faire, notre question a été formulée de la manière suivante : *Quels sont, selon vous, les aspects culturels et interculturels qui motivent les apprenants ?*

Les résultats auxquels nous avons abouti, à travers les déclarations des enseignants lors de notre enquête, nous ont permis de relever les aspects de la culture qui accompagnent l'enseignement de la langue étrangère. Ainsi, les aspects qui permettent d'utiliser correctement la grammaire et le vocabulaire selon le contexte et la situation de communication en question.

Au cours de notre dépouillement de différentes réponses, nous avons pu catégoriser les aspects et les sujets intéressants pour les apprenants de FLE. Nous présenterons ci-dessous une liste qui fait le consensus des formateurs, sans être exhaustif ni restreint, nous avons les aspects suivants :

4.3.1. Les traditions et les coutumes

On peut les prendre en charge à travers l'enseignement des différents dictons, proverbes, mythes, légendes relevant de la culture et de la société françaises. A. Perrin parle de l'importance de l'enseignement des récits mythiques dans l'enrichissement de la culture,

il affirme que : « *les récits mythiques, par les valeurs qu'ils entraînent, sont un vecteur d'apprentissage intéressant pour la construction de la culture (l'intégration à une identité culturelle)* » (Perrin, 2014 :25).

Dans les traditions, il faudrait aussi parler de la tenue vestimentaire et de l'habillement des natifs français dans des contextes différents de la vie quotidienne, et les comparer avec ceux de la culture maternelle.

4.3.2. La religion et les croyances

Un sujet qui déclenche le plus souvent des débats très chauds, voire des polémiques sur la façon de penser et de réagir envers telle ou telle religion. Au risque de tomber dans des désaccords et des malentendus sur les distinctions religieuses, les formateurs sont priés de surveiller et orienter les discussions pour éviter la sensibilité qu'engendrent ces questions car la religion demeure un élément contenant la culture d'un peuple quiconque et faisant partie de son identité.

Par ailleurs, il y a toujours une sensibilité surtout quand on parle de l'Islam et son statut par rapport aux autres croyances comme le christianisme, le judaïsme, le bouddhisme, entre autres ; ce qui nécessite une attention particulière à ce sujet de la part des formateurs, qui essaieraient de sensibiliser les apprenants à respecter toutes les pratiques religieuses quelle que soit leur propre religion ou leur propre croyance.

4.3.3. La littérature et la civilisation

Selon nos enquêtés la civilisation et la littérature qui concernent la France, permettent à l'apprenant de découvrir sa culture et se veulent des instruments pour une médiation entre les différentes sphères interculturelles et culturelles. Cela aiderait les futurs enseignants de la langue française à développer leur prise de conscience interculturelle universelle et sortir de leur univers culturel particulier.

4.3.4. La démocratie et les aspects sociopolitiques

Dans les matières qui s'intéressent à la compréhension de l'oral ou de l'écrit, les enseignants font souvent recours aux supports et documents authentiques, soit à faire écouter ou à faire lire, puis les débattre et les analyser. Les sujets abordés s'articulent sur les théories et pratiques de la démocratie dans la société, sur les droits individuels, et le droit de l'homme, la liberté d'expression, ainsi que le système politique et de gouvernance de leurs pays et les autres pays de monde.

4.3.5. La vie quotidienne, les règles et comportements sociaux

Dans cette rubrique, il s'agit de parler de la vie et de toutes ses particularités à l'image des pratiques, de la routine quotidienne, du mode de vie et des habitudes. On aborde aussi

des sujets qui concernent les manières de se comporter comme la politesse, les bonnes manières, les degrés de formalité, notamment qui relèvent des pratiques des jeunes (qui ont presque l'âge des étudiants).

4.3.6. L'art

Dans tous ses états, l'art demeure un sujet qui attire l'attention des apprenants de la langue française durant les activités mises en œuvre dans le cadre des différentes matières. Il s'agit de s'intéresser à tous les genres artistiques comme la musique, le théâtre, le cinéma, la photographie, la peinture...etc. A. Lowe, dans une étude qui porte sur l'intégration de l'art dans l'apprentissage de français langue étrangère, met l'accent sur l'importance de l'art dans les cours interdisciplinaire. Elle avance que :

« Les cours interdisciplinaires ont aussi été élaborés en y intégrant des activités artistiques qui favorisaient le travail d'équipe. Par exemple, après la lecture collective d'un texte littéraire, l'élève a eu le choix de témoigner de sa compréhension du texte au moyen d'instruments de musique, du mime ou d'un tableau artistique. »(Lowe, 2004 : 8).

A tous ces éléments et aspects cités ci-dessus, nous ajoutons le système éducatif, la gastronomie, le sport et d'autres sujets qui peuvent intéresser les apprenants mais à des niveaux différents. Le choix de ces catégories n'est en aucun cas le fruit du hasard. En effet, ce sont des sujets et des thèmes, selon les enseignants que nous avons questionnés toujours, qui peuvent aider à mieux comprendre le vocabulaire utilisé dans un texte ou rendre flexible la façon de penser et de réagir vis-à-vis de la langue étrangère.

D'autres enseignants soulignent que la mondialisation et le développement technologique à l'ère actuelle, nous exigent de comprendre l'autre d'une façon plus complète. D'où l'importance de l'interculturel qui devient indispensable dans les institutions d'enseignement et scolaires et particulièrement dans des activités de langue, comme l'a déjà confirmé M. Abdellah-Partielle (1999 :20) dans ses recherches sur l'interculturel.

De ce fait, il est admis que ces aspects devront être pris en compte lors des enseignements des cours de langue française car ils peuvent aider à comprendre son propre contexte culturel, ainsi que le contexte de l'autre. Ils permettent également d'éviter les malentendus, les conflits culturels, d'éviter des situations embarrassantes lors d'un voyage à l'étranger par exemple mais aussi apprendre à vivre dans un environnement multiculturel.

Donc nous avons pu déceler à partir de notre analyse que la problématique interculturelle et la gestion des interactions hétérogènes des apprenants, demeurent l'un des enjeux sur lesquels beaucoup d'enseignants doivent tenir compte dans leurs pratiques de classe. Il faut mentionner également que les réponses récoltées sur le terrain d'enquête, au-delà des catégories thématiques (sur l'interculturel) exposées ci-dessus, les formateurs de

FLE pourront prendre en considération d'une manière non exhaustive sur les éléments suivants :

-Sans pour autant valoriser un système culturel au détriment d'un autre, les praticiens de la classe devraient considérer chaque culture comme un élément enrichissant le répertoire culturel des apprenants. Autrement dit, ils vont faire en sorte que chaque appartenance culturelle présente dans leurs classes est déjà un acquis supplémentaire, dans la mesure où cette dernière pourrait animer de plus en plus le dialogue interculturel et conduire à l'acceptation de l'autre.

-Il faut varier les outils de communication et ne pas se limiter à un seul modèle comme le confirme Ph. Blanchet, « *l'un des buts méthodologiques étant de doter les apprenants des outils métacommunicatifs qui leur permettront d'être attentifs aux aspects interculturels de leurs interactions, de réguler leurs échanges exolingues, de poursuivre leur apprentissage sur le terrain par la suite* ». (Blanchet ,2004 :31).

-Les formateurs doivent être de leurs côtés très vigilants aux représentations et imaginaires que se font leurs apprenants de l'autre ou d'eux-mêmes dans la classe. Ils doivent également être vigilants à ne pas projeter des jugements de valeurs (surtout négatifs) sur les étudiants provenant de diverses sociétés et ayant des systèmes linguistiques et culturels qui ne sont pas identiques.

-Les apprenants de leurs côtés, doivent prendre conscience de la diversité linguistique et culturelle et ne pas se limiter à une seule culture ou à une seule langue étrangère. Aussi, ils ne doivent pas maîtriser le français, rien que pour le parler et l'utiliser dans leur apprentissage ou se documenter pour les besoins de leurs cours, et pour pouvoir le réinvestir dans des situations de communication avec des francophones et des natifs utilisant cette langue à travers le monde entier.

4.4. Les relations interculturelles et l'identité culturelle de l'apprenant

Le maintien de l'identité culturelle de l'apprenant serait parfois menacé par les relations interculturelles avec des individus venant de partout. Ceci pourrait participer d'une part au renforcement de cette identité culturelle et à sa sauvegarde, d'une manière explicite ou implicite. D'autre part, ces échanges interculturels peuvent entraîner un impact négatif sur l'identité culturelle, vu la diversité linguistique et culturelle entre la langue maternelle et la langue étrangère. Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses, nous avons questionné nos sujets comme suit :

Selon-vous, en quoi les relations interculturelles (entre apprenants de diverses cultures) peuvent-elles atténuer et/ou renforcer l'identité culturelle des apprenants ?

Les réponses de nos enquêtés permettent de définir les effets des relations interculturelles sur l'identité culturelle et la manière dont elle est perçue par les apprenants ainsi que la vision que les enseignants construisent lors des pratiques de classe.

Pour l'ensemble des répondants, l'identité culturelle des apprenants est influencée par les échanges et rencontres de personnes provenant de plusieurs cultures. En effet, n'importe quelle rencontre, est le plus souvent, caractérisée par la présence des aspects socio-culturels et identitaires tels que les traditions, les langues, les coutumes, les modes de vie, l'histoire ...etc.

Cet impact est à la fois positif et négatif selon les contextes et les références culturelles qu'on échange mais aussi, selon les représentations et les stéréotypes que se font les uns des autres. L'évolution, la transmission culturelle et leur influence sur le maintien de l'identité culturelle des apprenants, pour la plupart des sujets interpellés, a un effet positif dans la mesure où ces échanges enrichissent davantage le répertoire culturel des apprenants. Cette identité culturelle qui s'actualise régulièrement, est également caractérisée par son aspect évolutif comme le confirme P. Charaudeau (2005 : 2) dans ses travaux de recherches.

Ce renforcement est le résultat des interactions et des échanges entre les individus qui interagissent et partagent des expériences communes quelles que soient leurs origines culturelles, ethniques ou linguistiques. Cette idée est reprise par L.J. Dorais (2001 :05) qui considère qu'on peut parler de l'identité culturelle, s'il y a une interaction entre plusieurs porteurs de cultures. En d'autres termes, l'identité culturelle naît lorsque plusieurs personnes ayant des appartenances culturelles différentes communiquent entre eux et établissent des liens.

Dans cette optique, les relations interculturelles produites dans différentes situations sont en mesure de donner à lire un ensemble des connaissances culturelles dont les apprenants ont besoin, soit pour bien connaître et comprendre la culture cible, soit pour entrer en contact avec l'autre.

Toutefois, certains enseignants ont confirmé qu'une catégorie d'apprenants dépasse les limites des connaissances culturelles factuelles et des savoirs sur la culture étrangère. De ce fait, il existe des références culturelles qui peuvent évoquer cette identité culturelle d'une manière négative à travers les préjugés et les clichés. Les apprenants peuvent donc avoir d'une manière consciente et/ou inconsciente des stéréotypes sur l'autre, sur sa langue et sa culture. Parfois, ils sont eux-mêmes victimes des images stéréotypées héritées et apprises de la société, de l'école...etc. Tout ce que nous avons cité aurait donc un impact négatif sur l'identité culturelle.

D'autres éléments et problématiques sur l'identité culturelle ont fait l'objet des réponses récoltées. Il s'agit de la perte de l'identité culturelle d'origine et l'adoption d'une nouvelle identité marquée par des traits culturels nouvellement acquis dans la cadre d'apprentissage de la langue cible et le contact avec l'autre. Dans ce sens, nous évoquons le concept d'acculturation qui se définit comme un « *processus par lequel un individu apprend les modes de comportements, les modèles et les normes d'un groupe de façon à être accepté dans ce groupe et à y participer sans conflit* » (Mucch, 1969 : 20).

L'adoption et l'assimilation d'une culture étrangère et l'exagération de son utilisation est synonyme selon notre enquête de la perte de son identité et sa culture d'origine pour certains apprenants. C'est un effet négatif des relations interculturelles sur l'identité culturelle de l'apprenant, qui de par son nouveau statut, est en train d'acquérir un ensemble d'opinions, de prises de position, d'attitudes et d'expériences sur la culture étrangère et s'impliquer totalement dans celle-ci, en écartant d'une manière complète sa culture maternelle. Dans ce sens, P.Marti souligne que la stratégie d'assimilation « *a pour objectif de ressembler le plus possible aux nationaux. Elle peut provoquer le conformisme culturel, la perte de l'identité, des changements dans le physique (coiffure, vêtements, etc.). Poussée à son extrême, elle peut provoquer une rupture avec les liens familiaux et la communauté d'appartenance* » (Marti,2008 :59).

Il est logique que la présence de plusieurs cultures entraîne des changements et des transferts ainsi que l'assimilation de nouvelles connaissances. Par contre, ce qu'il faudrait garder à l'esprit n'est qu'une transmission culturelle devrait se faire d'une façon rationnelle et dans la mesure de possible. Ceci, est, aussi dépendant du degré d'interprétation et de compréhension de la démarche culturelle évolutive.

4.5. La diversité culturelle dans les pratiques enseignantes

La diversité culturelle se définit comme la constatation de l'existence de différentes cultures. C'est une notion servant à décrire l'existence de cultures distinctes dans le monde et quelquefois au sein de la même société. L'acceptation et la tolérance de la diversité culturelle, se fait en plusieurs phases et en fonction de divers domaines tels que le domaine économique, social, historique et culturel.

La diversité culturelle est reconnue et acceptée par l'ensemble des pays du monde et par l'UNESCO dans sa fameuse déclaration universelle sur la diversité culturelle de 2000. Sa protection va progressivement se mettre en place pour faire face au danger que représente la mondialisation culturelle. Notre objectif dans ces dernières questions est de déterminer le rôle de la diversité culturelle dans les pratiques enseignantes et voir si les formateurs la

considèrent comme un avantage permettant de créer un certain dynamisme aux activités dispensées en classe ou l'inverse.

Notre question était : *Pensez-vous que la diversité culturelle est un point positif dans vos pratiques enseignantes ?* Les répondants avaient le choix entre « oui » « non » et chacune des réponses devrait être justifiée « pourquoi ? ». Les réponses réservées à celle-ci sont mentionnées dans le tableau suivant :

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Oui	09	90.00%
Non	01	10.00%
Sans réponse	00	00.00%
Total	10	100%

Tableau 19 : la diversité culturelle interculturelle dans les pratiques enseignantes.

A travers les réponses obtenues, nous avons constaté que la plupart de nos enquêtés (soit 90 % de notre échantillon), ont déclaré que la diversité culturelle est un point positif et un avantage qui donne un plus à leurs pratiques enseignantes comme le souligne un formateur par le biais des propos suivants : « *La présence de plusieurs cultures dans mes cours, enrichit notre façon de penser. La culture unique est synonyme d'une pensée unique et singulière. Il faut donc favoriser la diversité culturelle comme l'encouragement qu'on donne à la richesse lexicale.* » (Questionnaire des enseignants - Voir annexe).

Ceci dit, la diversité culturelle enrichit la pensée plurielle des apprenants et chaque langue ouvre l'esprit car chacune contient des aspects nouveaux que nous ne retrouvons pas de manière égale d'une langue à l'autre. De plus, la diversité nous permet également de nous ouvrir sur des pistes de réflexion multiples et diverses.

Dans cette perspective, nous rejoignons l'idée qui valorise le mélange culturel et considère que :

« Toute culture est un mélange, un métissage élaboré au fil des siècles et qui a peu à peu conquis son originalité, sa définition, ses spécificités. La pluralité est la condition ordinaire des hommes, et prétendre à la refuser est simplement une absurdité [...] L'enjeu interculturel est alors précisément le suivant : faire en sorte que cette pluralité culturelle ne soit pas celle d'une juxtaposition sans porosité ni interpénétration, fixiste et construite sur des séparations et des enfermements.» (Porcher, 1996 : 18)

L'enjeu de cette diversité est de plus en plus considérable selon nos questionnés que vu du développement et de la mondialisation. D'ailleurs, plus de la moitié de la population

mondiale est considérée comme étant bilingue, à un certain degré et selon les langues nationales et officielles de chaque pays. L-J. Calvet revient à cette question et affirme qu' :

«il y aurait, à la sur du globe, entre 6000 et 7000 langues différentes et environ 200 pays. Un calcul simple nous montre qu'il y aurait théoriquement environ 30 pays, et si la réalité n'est pas à ce point systématique (certains pays comptent moins de langues, et d'autres beaucoup plus), il n'en demeure pas moins que le monde est plurilingue en chacun de ses points et que les communautés linguistiques se côtoient, se superposent sans cesse ». (Calvet,1993 :17).

De plus, il y a un grand nombre d'interlocuteurs qui sont plurilingues dans le monde entier. Comme chaque langue véhicule une culture (Benveniste, 1976:263), le multiculturalisme se manifeste d'une manière spontanée.

Chaque culture possède ses codes et ses référents. Elle a également sa façon de voir le monde. Elle est le produit d'une histoire. C'est pour cette raison qu'elle est considérée comme un point positif et permet de vivre l'interculturel même au sein de la classe car selon certaines études, la diversité est la machine qui conduit le monde comme le montre P.Rasse :

«La diversité est depuis les origines, le moteur de l'humanité. Les primitifs en avaient fait une nécessité. Ils l'ont inventé avec la division sexuelle des tâches, les tabous, la prohibition de l'inceste, pour tisser les liens de la famille, du clan, et en même temps imposer aux premières communautés de s'ouvrir aux autres.» (Rasse, 2006 : 263).

Il est donc logique que la diversité des langues et des cultures est considérée comme une richesse, tout comme la biodiversité dans le domaine de l'environnement naturel. La culture singulière ou unique, est donc, loin d'être la norme ou le critère sur lequel les individus se basent et se réfèrent.

4.6. L'intégration d'une nouvelle matière « Communication interculturelle » dans le programme de L3

S'intéresser à la communication interculturelle était l'un des objectifs de cette recherche, d'où l'intérêt porté à ce nouveaux champ disciplinaire et son intégration dans les pratiques enseignantes. Les échanges culturels et les interactions interculturelles sont devenus incontournables entre les apprenants. Nous voulons par la présente question connaître les opinions des formateurs en FLE sur la proposition d'une nouvelle matière qui sera consacrée à la communication interculturelle. Pour ce faire, notre question a été posée de la manière suivante : *-Etes-vous pour l'intégration d'une nouvelle matière intitulée « Communication interculturelle » dans le programme de la 3^{ème} année de licence ?* Les réponses obtenues sont représentées sous forme de pourcentages dans le tableau suivants :

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Oui	08	80.00%
Non	01	10.00%
Sans réponse	01	10.00%
Total	10	100%

Tableau 20 : l'intégration d'une nouvelle matière « Communication interculturelle » dans le programme de L3.

Pour cette dernière question, les propos des répondants ont été très significatifs, vu que cette proposition a eu un accueil favorable au sein du groupe des enseignants questionnés. En effet, nous avons enregistré un taux de 80 % des réponses données par nos enquêtés, qui sont pour l'intégration d'une nouvelle matière portant sur les contacts des cultures et les interactions interculturelles.

Dans cette perspective, nous avons pu déduire que cette convergence des réponses sur un point commun, (qui est pour l'ajout de cette matière), est un élément très positif, pour former les futurs enseignants de FLE à l'interculturel. De plus, il s'agit de mettre en place un nouveau dispositif de formation, qui sera mis au service de l'enseignement des langues étrangères et de leurs dimensions culturelles d'une manière très appropriées.

En outre, cette matière serait le meilleur moyen pour l'apprenant d'accéder à la culture de l'autre et répondre aux besoins que le monde actuel exige en termes d'ouverture sur l'autre ; ce qui permet également à l'apprenant de maîtriser des compétences auxquelles il fera recours en cas de confrontation et de contact avec des sociétés différentes. Pour expliciter davantage cette idée, G. Zarate et M.Byram stipulent qu' :

«Un apprenant ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle.» (Zarate et Byram, 1997 :12).

Il apparait donc que l'apprenant est dans l'obligation d'avoir cette matière de communication interculturelle qui lui permettra de comprendre non seulement son propre système culturel ou le système culturel de la langue cible mais aussi être capable d'interagir efficacement avec l'autre .

Comme nous l'avons déjà précisé dans nos réflexions conceptuelles dans le 2^{ème} chapitre théorique, la communication interculturelle est devenue incontournable à l'ère présente surtout avec les nouveaux enjeux et contacts de plusieurs sociétés. A cet effet, il est

à noter qu'« *une bonne communication interculturelle est avant tout une interaction sans conflit, dans laquelle chaque acteur s'efforce d'éviter tout désaccord et de laquelle chacun ressort satisfait*». (Ogay et all, 2002 : 46).

Ceci dit, nous pouvons comprendre que le dialogue entre des personnes portant de cultures différentes, est nécessaire et de grande importance dans la mesure où ces échanges permettent aux interlocuteurs de mettre en relief leurs références culturelles. De plus, par le biais de la communication interculturelle, tous les acteurs peuvent relever des points de convergence et des points de divergence, ainsi que, les traits distinctifs qui pourraient provoquer des chocs culturels et des malentendus interculturels ou renforcer davantage l'identité culturelle.

En somme, cette nouvelle matière pourrait être d'un grand apport dans la formation des futurs enseignants de FLE car elle permet de répertorier toutes les représentations et les images faites sur l'autre, son appartenance linguistique et sa référence culturelle, les classer et choisir celles qui vont être au service de la communication avec l'Autre. En plus de la promotion et de l'ouverture de l'esprit de l'apprenant et son émergence sur le monde extérieur.

Conclusion pareille

Ce troisième chapitre de notre cadre méthodologique a été réservé à l'analyse des questionnaires que nous avons destiné aux formateurs qui assurent les matières de la troisième année de licence. Leurs réponses se sont articulées sur des questions diverses de leurs pratiques enseignantes et la manière dont ils prennent en charge la dimension interculturelle dans la cadre de l'enseignement -apprentissage de FLE.

Nous sommes parti dans cette analyse, d'une hypothèse opérationnelle qui stipule que le dysfonctionnement et les lacunes que nous avons relevées lors de nos premières constatations, seraient dues à la formation des enseignants à la dimension interculturelle et à la gestion des changements linguistiques et culturels, ou encore les moyens exploités qui ne favoriseraient pas l'installation d'une compétence interculturelle chez les apprenants de FLE.

Nous sommes parvenu à comprendre suite à l'interprétation et l'analyse effectuées, que les contenus ne répondent pas d'une manière saisissante aux besoins culturels et interculturels des étudiants. Ceci dit, les aspects et les sujets abordés ne se soucient pas l'intérêt des apprenants à s'impliquer dans cet univers interculturel d'une façon intégrale. Certes, nous avons pu sentir à travers les données recueillies, qu'il y a une volonté de la part des formateurs d'intégrer cet esprit culturel et d'éveiller la conscience interculturelle de leurs

étudiants. Cependant, une remise en cause des programmes actuels et les méthodologies adoptées s'impose pour promouvoir davantage la formation universitaire à ce champ disciplinaire, qui resterait tributaire de bonnes actions pédagogiques mais aussi l'existence d'une communauté professorale ayant un degré très élevé de la conscience interculturelle, qui serait la condition principale pour toute sa pratique de classe.

L'intérêt que nous avons accordé à cette analyse sur différents niveaux, nous a permis de nous situer dans, un terrain réel du processus de l'enseignement-apprentissage de FLE en général et de la dimension interculturelle en particulier. De ce fait, nous avons noté également que les formateurs sont obligés de donner un sens à leur statut de chercheurs et concrétiser leurs réflexions conceptuelles et leurs connaissances théoriques en ce qui concerne l'innovation pédagogique. Ils devraient, toutefois, passer à l'action à travers la pratique effective de l'interculturel en classe.

Dans le chapitre qui suivra, notre analyse sera focalisée sur une autre catégorie de questions destinées à un autre public que nous avons sollicité dans le cadre de notre travail de recherche. Il s'agira d'analyser les réponses récoltées après avoir adressé des questionnaires aux apprenants de la 3^{ème} année de licence de français. Notre objectif est de voir comment ces derniers évaluent le contenu à enseigner actuellement, et leurs représentations sur la langue de l'autre et sa culture ainsi que les aspects culturels et interculturels qui peuvent développer une attitude d'ouverture sur l'Autre et établir des liens avec lui.

Chapitre 04 :
L'interculturel en classe de
FLE : représentations des
futurs enseignants de FLE-
Apprenants

Introduction

Après avoir analysé le programme de la 3^{ème} année de licence de français à l'université de Blida 2, et après avoir distribué des questionnaires aux enseignants qui prennent en charge les différentes matières que contient ce programme. Nous rappelons que notre objectif de recherche était fixé sous forme de plusieurs volets, voire des sous objectifs. Premièrement, nous avons consacré une partie de notre enquête pour vérifier la place accordée à la dimension interculturelle dans les curriculums proposés par la tutelle (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique). Deuxièmement, nous sommes intéressé à comprendre la façon dont la prise en charge des contenus interculturels se fait en classe de langue, ainsi que l'initiation des futurs enseignants de FLE à la compétence interculturelle, tout en adressant des questionnaires aux formateurs de la 3^{ème} année de licence. Nous allons maintenant nous pencher sur la troisième partie de notre enquête qui concerne les apprenants de la 3^{ème} année.

De prime abord, il est communément admis que l'apprenant est le pivot du processus d'enseignement-apprentissage dans tous les cycles d'enseignement scolaire ou universitaire. En effet, l'apprenant est considéré comme le sujet sur lequel se base toute situation d'apprentissage, qui a pour objectif de lui faire acquérir des savoirs et des connaissances sur divers domaines. J-P. Graté affirme que :

« L'apprenant est véritablement le sujet de l'apprendre. Le caractère générique de ce terme, dont on peut souligner l'usage relativement récent dans le domaine de la pédagogie et de la formation, désigne toute personne engagée dans un processus d'apprentissage, quels que soient son âge, son sexe, son origine sociale ou culturelle, son capital d'expérience ou son niveau de connaissance. » (Graté, 2009 :77).

Ceci dit, les apprenants sont susceptibles d'avoir des origines culturelles et sociales différentes, d'avoir des âges variés et même des niveaux intellectuels différents. Pour cette raison que notre attention s'est orientée dans ce quatrième chapitre, vers une étude analytique des représentations faites par les apprenants sur le programme actuel dispensé en 3^{ème} année de licence.

En outre, comme le centre d'intérêt change d'une personne à une autre, voire même entre les acteurs de la classe que ce soit l'enseignant ou l'enseigné, il serait intéressant de connaître les aspects culturels et interculturels qui motivent les apprenants. Ce qui aiderait par la suite l'analyse de leur (s) besoin (s) en cette dimension interculturelle et de relever des remarques à ce sujet, et ce pour mettre en évidence ces aspects dans l'élaboration du dispositif de formation à la communication interculturelle que nous tenterons de proposer vers la fin de notre travail de recherche.

L'objectif des questionnaires destinés aux apprenants était de relever leurs représentations culturelles et interculturelles sur la langue cible d'une part, puis mesurer le degré de leur satisfaction du programme actuel et des matières qui leurs sont enseignées.

1. Le profil et la présentation générale des apprenants de la 3^{ème} année

La première partie de ce questionnaire est réservée à l'identification de notre population cible (étudiants de L3), il s'agit d'interroger notre population cible sur plusieurs variables et aspects qui les concernent : le sexe, l'âge, les orientations professionnelles, les langues parlées et utilisées par les apprenants. Nous reviendrons en détail dans l'analyse de chaque question à part entière dans ce qui suit.

1.1. Le sexe

Sexe	Effectifs	Pourcentage
Féminin	29	58.00%
Masculin	21	42.00%
Total	50	100%

Tableau 21 : le sexe des enquêtés (Etudiants)

Il convient de mentionner que notre échantillon, est composé de cinquante (50) étudiants des deux sexes avec un écart de 8 % entre les deux sexes, nous avons 29 questionnés de sexe féminin soit 58 % et 21 de sexe masculin qui représente 21 étudiants inscrits en 3^{ème} année (Licence de français), ce qui signifie que le sexe féminin est majoritaire non seulement pour les formateurs et les enseignants mais aussi pour les étudiants.

De ce fait, il faudrait parler de la dimension masculinité / féminité dont G.Hofstede (1980) a développé dans ses études sur la diversité culturelle dans le domaine de management. Cet auteur signale que le sexe d'un public peut entraîner un effet sur la culture et les sujets qui l'intéressent comme les rôles dans la vie, ne sont pas identiques et les centres d'intérêt ne sont pas pareils.

Dans sa classification des différentes typologies de la culture L. Porcher (2004), a mis également le point sur cette différence dans la culture sexuelle. Selon lui, les référents et les aspects culturels diffèrent d'un sexe à l'autre. Il est donc très simple de constater que les contenus traitant la thématique culturelle ou les activités dispensées en classe par les enseignants, ne pourraient pas toujours avoir un consensus et une unanimité par l'ensemble de leurs apprenants.

1.2. L'âge

Il s'agit dans ce qui suit de présenter l'âge des étudiants sollicités lors de cette enquête.

Age	Effectifs	Pourcentage
20-25 ans	40	80.00%
25-30ans	06	12.00%
Plus de 30 ans	04	08.00%
Total	50	100%

Tableau 22 : l'âge des enquêtés (Etudiants)

Nous avons constaté à travers le tableau ci-dessus, que presque la totalité (80%) de nos enquêtés (étudiants), a entre 20 et 25 ans, soit quarante (40) apprenants au total. Par contre, nous n'avons que 12 %, qui sont âgés entre 25 à 30 ans et seulement 08 %de nos enquêtés dépassant l'âge de 30 ans.

L'indentification de l'âge des étudiants a pour but de savoir la tranche qui domine dans notre échantillon. Ceci est justifié par plusieurs arguments parmi lesquels, l'entente entre les étudiants qui se rapprochent dans l'âge et leur mis en accord.

Il est admis également que les étudiants sont généralement plus jeunes avec une moyenne d'âge de 22 ans. Ce qui leur permet d'entamer leurs vies professionnelles très vite et très jeunes même, étant donné qu'ils obtiennent le baccalauréat entre 18 et 19 ans. À cela s'ajoute les trois ans d'étude dans le supérieur pour décrocher leurs diplômes de licence et rejoindre le marché d'emploi ou plus ou moins le stade de la recherche d'emploi.

Dans ce sens, nous pouvons déduire qu'ils sont pleins d'énergie et animer de désir de bien commencer leur carrière professionnelle. Ainsi, ils sont confiants et se sentent capables de pouvoir réinvestir leurs acquis culturels et linguistiques dans des pratiques effectives et réelles sur le terrain.

Or, selon un autre point de vue, ils ne sont pas assez expérimentés pour affronter toutes les situations professionnelles et ils sont susceptibles de tomber dans des pièges surtout les malentendus culturels où la gestion des conflits leur est complètement absente. Ce qui exige parfois une certaine maturité professionnelle pour faire face à ces défis. C'est la raison pour laquelle, les formateurs doivent insister sur ce point de maturation, qui peut aboutir à une meilleure orientation pour les étudiants, voire les sensibiliser à bien se préparer pour leurs projets de vie professionnelle.

1.3. Les langues parlées et maîtrisées par les apprenants

A l'ère de la mondialisation et des défis du développement de la technologie, la maîtrise de plusieurs langues devient le but de toute personne désirant s'ouvrir sur le monde et sur les autres cultures. Dans cette question, il s'agit de relever les langues maîtrisées ou plus ou moins utilisées par l'ensemble des étudiants de la 3^{ème} année.

Pour ce faire, nous leur avons donné les choix parmi les quatre langues parlées et utilisées en Algérie en l'occurrence, l'arabe, le français, l'anglais et l'amazigh. Notre question était comme suit : *Quelles sont les langues que vous maîtrisez ou utilisez ?* Les pourcentages des réponses sont mentionnés dans le tableau suivant :

Langue (s)	Effectifs	, Pourcentage
-Français et arabe	03	06.00%
-Français, arabe et anglais	37	74.00%
-Français, arabe, anglais, amazigh	10	20.00%
Total	50	100%

Tableau 23 : les langues parlées et maîtrisées par les étudiants.

A travers les pourcentages figurant dans le tableau, nous avons constaté que la plupart des étudiants universitaires de la 3^{ème} année de licence, maîtrisent plusieurs langues à des degrés différents. Nous avons enregistré que 74 % des enquêtés sont trilingues. Ils ont confirmé qu'ils maîtrisent trois langues à savoir : l'arabe comme langue officielle et nationale, le français et l'anglais comme première et deuxième langue étrangère respectivement.

Par conséquent, il y a 20% de notre public qui maîtrise quatre langues qui sont l'amazigh comme langue maternelle, l'arabe classique comme langue officielle et nationale en Algérie ainsi que les deux autres langues étrangères (le français et l'anglais), soit dix apprenants qui sont berbérophones et d'origine kabyle ; ce qui explique leur maîtrise de la langue amazighe comme une quatrième langue. Nous avons enfin noté que seulement 06% de nos questionnés utilisent deux langues (le français et l'arabe).

De ce fait, le plurilinguisme est synonyme de pluriculturalisme, l'utilisation d'une langue devrait être associée à celle de la culture dans laquelle cette langue est imprégnée. Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage et particulièrement celui des langues étrangères, E.Benveniste (1960), est parmi les premiers auteurs, qui ont mis l'accent sur le caractère indissociable de la culture et de la langue où l'une ne va pas sans l'autre.

Nombreux sont les chercheurs qui ont opté aussi pour cette affirmation tels est le cas de M.Byram (1992), G.Zarate (1993) et Leth Andersen (2009) et bien d'autres. Comme nous l'avons précisé précédemment à ce sujet, M. Byram (1992 :34) met en relief le rapport étroit entre la langue et la culture, il insiste sur l'enseignement parallèle des deux composantes linguistique et culturelle. De son côté, G. Zarate souligne que « *la relation indissociable entre l'enseignement de la langue et celui de la culture n'est en rien une évidence* ». (Zarate, 1993 :11).

De ce fait, ces deux composantes restent profondément liées l'une à l'autre et leur enseignement-apprentissage, devrait se faire simultanément. Il serait judicieux donc de mentionner que la maîtrise plusieurs langues implique naturellement la découverte de divers codes culturels propres à ces langues.

Une autre réflexion s'impose à propos de l'aspect communicatif de la langue et son lien avec la culture et les différents référents et codes, c'est celle de H. Leth Andersen, qui avance que : « *si le but est d'enseigner la langue de manières plus communicatives, il faut donc intégrer d'autres niveaux de la langue qui sont plus directement liés à la culture, aux scénarios spécifiques et aux habitudes de la politesse.* » (Leth Andersen, 2009 : 85).

Suite à ces conceptions sur le rapport entre la langue et la culture, nous pouvons déduire que les étudiants sont en train de vivre l'interculturel mais d'une manière implicite, car il s'agit de la rencontre de plusieurs cultures et langues dont les codes et les référents ne sont ni linguistiquement ni culturellement les mêmes.

1.4. Les attentes et les orientations professionnelles des apprenants

Pour connaître davantage notre public, dans cette première partie notre attention a porté également sur les attentes professionnelles des étudiants une fois qu'ils auraient décroché leurs diplômes et les orientations d'emploi qu'ils ont déjà en tête à travers cette question : *Quand vous aurez votre licence, souhaitez-vous travailler dans quel domaine ?*

Les apprenants devaient choisir l'une des réponses proposées à savoir : l'enseignement, la communication, l'administration ou bien d'autres professions que celles proposées. Les résultats sont dans le tableau suivant :

Domaine d'activité	Effectifs	, Pourcentage
Enseignement	35	70.00%
Administration	03	06.00%
Communication	07	14.00%
Autres	05	10.00%
Total	50	100%

Tableau 24 : les attentes professionnelles des étudiants.

Pour les résultats obtenus après avoir posé cette question qui repose sur les attentes professionnelles et les orientations d'emploi, nous avons constaté que 70% des étudiants sollicités lors de cette étude, ont opté pour le domaine de l'enseignement comme choix de leur profession future (35 futurs enseignants de FLE). Un nombre de sept (07) sujets questionnés, ont la vocation de s'impliquer dans le domaine de la communication et de l'information, soit 14 % de notre échantillon.

En revanche, nous n'avons noté que 10 % de nos enquêtés, qui ont affirmé qu'ils comptent s'initier à d'autres domaines à l'image du tourisme et de l'hôtellerie, d'autres veulent travailler dans le journalisme et la production artistique, il y a ceux qui rêvent de travailler dans les compagnies aériennes comme stewards et hôtesses de l'air entre autres. Enfin, ils sont minoritaires, les étudiants qui sont fascinés par le travail administratif, nous n'avons enregistré que 06 % de l'ensemble des apprenants qui ont choisi l'administration comme une future orientation professionnelle.

Nous revenons à la première catégorie ayant opté pour le domaine de l'enseignement et de l'éducation, ils seront donc des enseignants assurant la langue française comme une première langue étrangère dans les différents établissements scolaires et éducatifs. Dans ce sens, il faut signaler que, selon les directives de la direction générale de la fonction publique algérienne, un titulaire d'une licence de français, est censé enseigner dans le cycle primaire ou le cycle moyen (le collège) que ce soit dans les institutions étatiques (publiques) ou dans des établissements privés et agréés par le ministère de l'Education nationale en Algérie.

De ce fait, ces futurs enseignants de français langue étrangère devraient être initiés à la compétence interculturelle et à la gestion des contenus culturels et tout particulièrement dans les classes hétérogènes. Ils devraient également posséder une compétence culturelle qui leur permettrait de connaître plusieurs codes et références qui concernent la culture de la langue cible. F. Gouillier souligne dans ce sens que :

«La compétence culturelle qui vise à faire acquérir l'enseignement de chaque langue consiste à être capable d'intensifier les référents culturels et civilisationnels auxquels renvoient les comportements et expressions des locuteurs de la langue étudiée, de prendre en compte les codes concernés dans les relations avec des personnes ou des groupes relevant de ces aires culturelles. » (Gouillier, 2013 :161).

Nous retiendrons donc que les apprenants désirant entamer une carrière dans le secteur de l'enseignement, sont priés de maîtriser cette compétence culturelle afin de pouvoir analyser les conceptions éducatives liées à la culture cible. Ainsi, ils sont supposés acquérir des connaissances qui seraient utiles pour effectuer une communication efficace.

Par ailleurs, cette compétence ne pourra pas seule aboutir à une bonne gestion des interactions et des échanges qui surviennent lors des rencontres entre différents porteurs de cultures, elle doit être accompagnée d'une compétence interculturelle. Celle-ci, se penche sur d'autres volets et éléments aussi importants pour les futurs enseignants de FLE dans leurs pratiques pédagogiques dans l'avenir. Dans ses réflexions conceptuelles sur la diversité culturelle et la problématique interculturelle, F.Gouillier montre toujours que :

« La compétence interculturelle, quant à elle, porte sur un autre aspect. Il s'agit de doter les élèves de la capacité à interagir de façon responsable et constructive envers toutes formes d'altérité, que ce soit dans son environnement immédiat ou dans des relations avec des communautés culturelles plus éloignées. » (Gouillier, 2013 :162).

Cette exigence de maîtriser une compétence interculturelle dans la classe de langue, a été reconnue par plusieurs chercheurs et spécialistes comme nous l'avons déjà précisé dans nos fondements théoriques ou dans notre partie analytique réservée aux questionnaires des formateurs en FLE. De nombreux conflits culturels et problèmes interculturels, peuvent être évités facilement grâce à cette compétence interculturelle. De plus, elle permet d'organiser les connaissances avant qu'elles ne soient utilisées ou réinvesties.

Ce qui est à retenir également pour les futurs enseignants de FLE, ce sont les défis culturels auxquels ils seront confrontés. A cet effet, il faut être apte pour distinguer entre les traits relatifs à la propriété des énoncés interculturels et culturels car « *l'enjeu est d'être capable d'entendre les différences, de chercher à les comprendre et d'adopter envers elles une attitude raisonnés et ouverte, propice à un véritable dialogue interculturel* » (Gouillier, 2013 :162).

En somme, nous pouvons confirmer que maîtriser une compétence culturelle et être doté d'une compétence interculturelle, devient un objectif primordial pour pouvoir bien entamer une carrière professionnelle dans le domaine de l'enseignement, vu l'augmentation des changements culturels à l'ère actuelle, qui exigent de plus en plus, une bonne gestion éducative et une prise en charge pédagogique en termes du culturel et de l'interculturel.

1.5. La classification des matières selon le degré d'appréciation des étudiants

Par cette question, il s'agit de mesurer le degré d'appréciation de chaque matière par les apprenants de L3. Elle a été dictée de comme suit : *Quelle matière appréciez-vous en 3^{ème} année ? (Choisissez une seule)*. Il convient de mentionner que nous avons insisté sur le fait de choisir une seule matière parmi celles qui sont enseignées et non pas deux ou trois. Notre objectif était dicté par un argument logique, il s'agit d'un choix minutieux de chaque apprenant de la matière qui l'intéresse en premier lieu. Les résultats obtenus sont classés comme suit :

Les matières	Effectifs	Pourcentage
Compréhension et Production orales	13	26.00%
Etude de textes de civilisations	06	12.00%
Techniques de recherche	06	12.00%
Compréhension et Production écrites	05	10.00%
Introduction à la didactique	05	10.00%
Initiation aux langues de spécialité	04	08.00%
Etude de textes littéraires	04	08.00%
Interprétation et Traduction	04	08.00%
Linguistique	03	06.00%
Psychologie cognitive	00	00.00%
Total	50	100%

Tableau 25 : les matières selon le degré d'appréciation des apprenants de L3.

Il ressort que la « *Compréhension et Production orales* », est la matière la plus appréciée par les apprenants de FLE inscrits au département de français avec un taux de 26% de l'ensemble des réponses données, soit 13 étudiants parmi les 50 sollicités durant cette enquête. En ce qui concerne les matières de « *Techniques de recherche et Etude de texte de civilisation* », nous avons enregistré un taux de 12 % pour chacune, soit 06 étudiants ont opté pour la première matière et 06 pour la deuxième.

Pour le reste des matières, le taux n'a pas dépassé 10 % pour les deux matières suivantes : *Introduction à la didactique* et *Compréhension et Production écrites*. Avec un pourcentage de 08 % environ, nos enquêtés ont confirmé leurs appréciations pour les matières d'« *Interprétation et Traduction* », « *Etude de textes littéraires* » et « *Etude de la langue de spécialité* ». Par contre, nous n'avons enregistré que 06 % de nos répondants qu'ils

ont choisi la « *Linguistique* » et personne n'a choisi la matière de « *Psychologie cognitive* » avec un pourcentage de 0 %.

Lors de la conception du questionnaire destiné aux apprenants de la 3^{ème} année de licence de FLE, notre intention de poser cette question était justifiée par le désir de connaître la matière, la plus appréciée par les apprenants et qui peut faire un consensus total entre ces derniers.

Le but de cette question est de voir la possibilité de renforcer les activités abordant la dimension culturelle et les aspects interculturels. En tout état de cause, les réponses attestent que le degré d'appréciation des matières diffère et qu'il n'y a aucun cours qui est susceptible d'être largement apprécié par la quasi-totalité de notre public.

Dans son ouvrage intitulé « *Vivre les disciplines scolaires* », Y.Reuter (2016) souligne que l'appréciation d'une matière ou non, est tributaire de plusieurs critères à l'image de la façon dont cette matière traite comme discipline ou met en péril l'identité que se construit l'apprenant. A cela s'ajoute, un autre critère qui tient compte des sujets et des thématiques qui pourraient attirer l'attention des apprenants comme, le sport, les voyages et les excursions. Il s'agit des sujets qui permettent à l'apprenant de s'autodéterminer et d'être dans un environnement qui lui est propre. R. Viau rejoint cette idée et affirme que les besoins des étudiants en termes d'apprentissage influence directement la motivation « *car une personne qui se trouve dans un environnement où elle peut s'autodéterminer est plus motivée intrinsèquement qu'une autre que se trouve dans un environnement qui ne lui permet pas de s'autodéterminer* » (Viau, 2007 : 05).

2. Les représentations culturelles et interculturelles

Dans cette deuxième rubrique du questionnaire, il s'agit de s'interroger sur les représentations des étudiants envers la langue et la culture françaises, ainsi que les idées que se font ces derniers sur l'Autre. Nous rappelons que les représentations ont été définies dans la première partie de cette recherche que nous avons consacrée aux fondements théoriques, en nous appuyant, entre autres, sur les travaux de D.Jodelet (1989) et G. Zarate (1993).

De ce fait, nous avons retenu que, dans le sens le plus large, les représentations sont des conceptions imaginaires qu'un individu peut se faire sur un sujet donné (personne ou objet). Il est donc communément admis que les représentations jouent un rôle primordial dans la construction de la réalité et ses connaissances qui sont liées à des appartenances culturelles, sociales ou même linguistiques. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons aux représentations culturelles et interculturelles des apprenants de la 3^{ème} année de licence de français.

Notre objectif s'inscrit dans une double optique ; d'abord pour relever les centres d'intérêt de notre public et les aspects qui attirent son attention et des faits qui animent son désir d'apprendre la culture de l'autre. De plus, il s'agit de se demander si la pédagogie culturelle suivie et proposée dans les cours peut être qualifiée comme un instrument nécessaire pour aborder les faits culturels et interculturels. En d'autres termes, il s'agit de vérifier si cette pédagogie est considérée réellement comme un outil révélant la réalité interculturelle et encourage l'interaction entre les cultures.

Pour ce faire, nous avons préparé des questions entièrement ouvertes dans cette partie, dont les interprétations sont détaillées ci-après. Il faut juste souligner que nous avons demandé à nos enquêtés de donner des réponses brèves ou se contenter de donner des expressions et des mots qui peuvent représenter les variables que nous cherchons à expliciter.

2.1. Les représentations de la France

Pour avoir des réponses sur les représentations de la France, nous avons interpellé nos sujets d'une manière directe par une question ouverte et simple, qui a été formulée comme suit : *Que représente pour vous la France ?*

Les apprenants ont tenté de répondre librement sur ce qu'ils ont comme connaissances. Nous avons essayé de relever les points communs, puis classer les réponses par thèmes ou par sujets, pour pouvoir mieux les cerner et les interpréter.

De ce fait, nous commencerons par la description générale de la France telle qu'elle a été décrite par nos enquêtés. La quasi-totalité d'entre eux affirme que la France est un beau pays européen qui donne sur la Méditerranée dans son côté sud, sur la Manche dans le côté nord et l'océan atlantique vers l'ouest, un pays limitrophe à d'autres pays européens. Il est considéré comme le pays le plus francophone dans le monde entier et le fondateur de l'organisation internationale de la francophonie (OIF), ainsi que l'Académie française, deux institutions qui s'intéressent à langue française et sa promotion.

En économie, personne ne peut nier que la France est une grande puissance mondiale en matière d'économie, d'industrie et de commerce. Très connue par son industrie automobile et notamment par la marque « Renault », qui s'est même propagée dans le monde entier où l'entreprise mère est installée en France, mais il y a des filiales dans d'autres pays comme le Maroc, l'Algérie, la Turquie... etc. C'est un pays qui a des échanges commerciaux avec plusieurs pays à travers le monde mais de grandes relations économiques sont marquées également avec les pays africains et les pays de Maghreb dont l'Algérie.

En politique et relations internationales, c'est un pays qui a son poids dans le monde de la diplomatie internationale, étant donné que cet Etat possède le droit de veto au Conseil

de Sécurité de l'OUN avec cinq d'autres pays. Tout en ayant cette faveur, la France aurait la possibilité d'empêcher la prise d'une décision commune sur une affaire d'ordre international, même si les autres pays ayant ce droit se mettent tous d'accord.

En outre, la France à côté de l'Allemagne, sont les deux principaux acteurs de grandes décisions relatives à l'Union européenne et toute l'Europe. Plusieurs institutions politiques européennes se trouvent leurs sièges en France et plus particulièrement à Strasbourg, qui est qualifié comme étant la capitale européenne car sur son sol, il y a le parlement européen, le conseil de l'Europe et d'autres organismes politiques.

Dans le domaine du tourisme, il est unanimement admis pour nos répondants, que c'est un pays touristique par excellence et le plus visité dans le monde entier. Très célèbre par sa fameuse capitale « Paris », située dans un bassin sédimentaire très vaste entouré de sols fertiles et caractérisé par un climat tempéré. La France, est dotée d'une importante infrastructure d'hôtellerie et de restauration, ainsi qu'un transport très développé. Ce sont des conditions qui favorisent le développement du tourisme et attirent plus de visiteurs vers cette destination, affirment-ils nos enquêtés.

Nous avons également relevé des représentations sur ce pays en matière de recherche scientifique, des échanges culturels et des rénovations dans le domaine de l'enseignement. La France, est l'un des plus rares pays qui encouragent la recherche scientifique et valorise le savoir à travers tous les dispositifs et programmes mis en place à ce sujet.

De plus, attirer les étudiants étrangers sur son sol représente un axe stratégique de la politique française, et ce par le biais des bourses et des coopérations d'échanges culturels ou scientifiques qu'elle fait avec d'autres pays dans le cadre de Campus France¹ et Erasmus², ainsi auparavant avec l'EDAF (Ecole doctorale algéro-française) comme nous l'avons déjà précisé dans le chapitre précédent consacré à l'analyse des questionnaires des enseignants de FLE. Actuellement, il existe d'autres formules comme le programme PROFAS- B³ au profit des doctorants algériens.

¹ Campus France est un établissement public à caractère industriel et commercial français, créé par la loi n° 2010-873 du 27 juillet 2010 relative à l'action extérieure de l'état, qui a pour but de valoriser et de promouvoir à l'étranger le système d'enseignement supérieur et de formation professionnelle français.

² Le programme Erasmus, généralement appelé Erasmus, est un programme d'échange d'étudiants et d'enseignants entre les universités, les grandes écoles européennes et des établissements d'enseignement à travers le monde entier.

³ Le programme PROFAS B+ propose des bourses et des prestations fournies par l'Algérie et la France, notamment via l'opérateur campus France. Ces prestations visent à accompagner et à faciliter la mobilité des boursiers en France. Les bourses PROFAS B+ s'adressent à des doctorants non-salariés, soit en co-encadrement, soit en cotutelle de thèse, ayant au maximum 35 ans au 31 décembre 2019 (conformément à

Cette grande mobilisation, en ce qui concerne ces échanges et programmes, aurait une double perspective pour la France, d'une part, pour chercher des capacités et des compétences modérément différentes à celles qui sont présentes chez soi. De plus, identifier les meilleurs potentiels qu'ont les étudiants étrangers dans tous les domaines puis essayer de les retenir chez elle et arracher les talents, au moyen des titres de séjours de longue durée et des cartes d'hébergement renouvelable pour rester au maximum sur son sol.

D'autre part, il y a une autre politique qui a été instaurée implicitement dans la formation et la valorisation du savoir à l'égard des étudiants étrangers, il s'agit d'essayer d'accompagner ces enseignements par l'enseignement de la culture de ce pays et les valeurs de la République française. Ceci dit, il y a un objectif derrière cette politique car ces étudiants seront des ambassadeurs de la France dans leurs sociétés. Ils propageront les idées et la culture dans lesquelles ils ont baigné tout au long de leur séjour, et sur lesquelles ils ont été formés.

Pour ce qui est de l'histoire, nos sujets questionnés nous ont tous affirmé que la France reste parmi les pays, les plus colonisateurs qu'a connus l'humanité, un pays qui a fait beaucoup de guerres dans le monde et a envahi plusieurs pays à travers les quatre continents. Il y a même des régions qui sont restées jusqu'à présent colonisées comme la Nouvelle Calédonie.

2.2. Les représentations sur les Français

Notre deuxième question concerne les représentations faites par nos enquêtés sur les Français. Dans le précédent chapitre qui a porté sur l'analyse des questionnaires adressés aux formateurs, nous avons conçu une question sur le fait d'encourager les apprenants d'entrer en contact avec des natifs de la langue étudiée par leurs enseignants.

Il est important donc de recenser les conceptions imaginaires faites sur les Français par les apprenants, c'est la raison pour laquelle nous avons posé la question comme suit : *Que représente pour vous les Français ?* Nous avons fait en sorte que les réponses soient très brèves et précises. En effet, nous avons essayé de les relever en fonction des jugements de valeur à la fois positifs et négatifs.

l'arrêté n°58 du 24 janvier 2018 de la république algérienne démocratique et populaire, fixant les critères de sélection d'admissibilité au programme de formation résidentielle à l'étranger au titre de l'année 2018).

Globalement, nos sujets questionnés, qualifient les Français de gentils, ambitieux, sérieux, « bosseurs » et dynamique dans tous les domaines et notamment en ce qui concerne les métiers et professions. Ils apprécient le travail et prennent du plaisir à bien accomplir leurs tâches.

Dans cette partie, nous avons retenu à travers les réponses, que les Français sont ponctuels. Autrement dit, ils sont reconnus par leur respect des horaires et des rendez-vous.

A cet effet, un étudiant souligne dans les propos suivants qu'« *arriver en retard pour eux, est un manque de respect pour l'enseignant si on est dans un cours et un sentiment de désintérêt si on est dans une fête ou une cérémonie et ainsi de suite* ». (Questionnaire des apprenants – voire annexe).

Il faut souligner donc que les Français, dans la mesure où ils tiennent à respecter le temps et les horaires, considèrent tout retardataire comme étant une personne irresponsable en termes de rendez-vous, voire une personne qui montre un manque de respect flagrant envers toutes les autres présentes sur les lieux.

Dans le même ordre d'idées, nous avons noté que nos répondants considèrent que les Français ont du savoir-vivre et leur mode de vie est très moderne. Ils confirment toujours que ces derniers savent bien profiter de leurs vies et de leurs temps pour faire plusieurs choses. Ils sont également ouverts d'esprit sur toutes les cultures et sociétés de monde et ce de par leurs fréquentations des touristes venants de partout.

Par ailleurs, nous avons constaté à travers les réponses des étudiants, que parfois, les Français sont solitaires qu'ils aiment la solitude. Ils n'aiment pas entrer en contact avec l'inconnu et toute personne étrangère dont le mode de vie n'est pas européen. Cela veut dire que le degré de sociabilité chez eux est relatif et en fonction des personnes rencontrées et des cultures fréquentées et du degré de ressemblance en termes de pratiques et de comportements.

2.3. Les représentations sur la langue française

L'expérience d'apprendre une langue étrangère n'est pas une expérience facile. Elle exige une rigueur, une responsabilité, une prudence et un respect qui relèvent autant d'une démarche interculturelle qu'une démarche purement d'apprentissage ou d'acquisition. Nous avons donc jugé nécessaire de relever les représentations de nos sujets questionnés sur cette langue en leur posant cette question : *Que représente pour vous la langue française ?*

De ce fait, plusieurs conceptions imaginaires et représentations ont été réservées à cette langue que ce soit sur le plan linguistique ou langagier, sur le plan culturel ou esthétique. D'abord, le français est une langue romantique et sentimentale. Elle est

considérée comme un système linguistique transmettant beaucoup d'amour et de sensations, d'où sa prosodie et sa prononciation d'une part et d'où sa richesse en termes de lexique et de locutions traduisant ce qui se passe à l'esprit d'une manière assez cohérente d'autre part.

Dans cette perspective toujours, le français est qualifié comme une belle langue qui a sa part d'attraction et de séduction pour ceux qui l'écoutent d'abord, mais aussi elle permet d'ouvrir l'esprit sur le monde et permet également de penser différemment pour ceux qui le parlent. Nous avons noté dans ce sens, les propos suivants tels qu'ils ont été donnés par un enquêté : « *Quand, je parle la langue de Molière, j'ai l'impression de penser et de m'exprimer différemment, c'est une belle langue, riche et mélodieuse* » (Questionnaire des apprenants – voire annexe).

De ce fait, une attitude parmi d'autres envers cette langue qui stipule que le français permet à l'individu de sortir de l'ordinaire dans sa réflexion et sa conception mentale vis-à-vis des champs et des sujets qu'il souhaite traiter en se référant à ce système linguistique.

Il s'avère également à travers cette enquête que la langue en tant que fait culturel, est considérée comme un héritage culturel que la France a laissé dans toutes ses anciennes colonies, cette langue est un trésor que nous avons hérité après l'indépendance, comme disait le célèbre écrivain algérien Kateb Yacine « *la langue française est un butin de guerre* ». Dans le même raisonnement, l'ex-président et écrivain sénégalais Léopold Sédar Senghor, réitère cette idée et la renforce en soulignant que « *la langue française est ce trésor trouvé dans les décombres de la décolonisation* ».

Que ce soit à travers les réponses obtenues ou les discussions d'appoint avec nos enquêtés, il est clairement partagé que la langue française, est une langue très riche en termes de règles grammaticales et morphosyntaxiques. Elle est qualifiée parmi les langues les plus difficiles à apprendre dans le monde entier. Selon les propos recueillis lors du dépouillement des questionnaires, d'où la difficulté qui gêne son apprentissage par rapport à d'autres langues étrangères enseignées en Algérie à l'image de l'anglais, l'espagnol ou l'italien, d'où sa richesse également sur tous les plans. Nous avons de ce sens noté la réponse suivante :

« Le français est difficile à apprendre selon quelques spécialistes, parce que tout simplement, c'est une langue riche. Elle est connue par ses règles un peu délicates, surtout dans la conjugaison qui représente plusieurs modes et plusieurs temps, il y a une nuance existante dans l'utilisation de tel mode ou tel temps » (Questionnaire des apprenants – voire annexe).

Compte tenu de ces affirmations et ces réponses, on pourrait dire que cette langue est complexe à étudier dans la mesure où ses contextes d'utilisation et ses champs d'études sont vastes à cerner facilement et d'un coup. De plus, ce système linguistique mérite d'être bien

pris en compte pour pouvoir déceler toutes les connaissances culturelles et interculturelles que nous aurons besoin pour entrer en contact avec ses locuteurs à travers le monde.

En outre, une autre perspective a été évoquée à travers les représentations de nos enquêtés : il s'agit de la conception idéologique de la langue française dans le contexte algérien. En effet, cette langue est idéologiquement et historiquement chargée par des représentations et des stéréotypes.

Par conséquent, il faut rappeler que le plus souvent les représentations que se font les individus sur une langue sont « *tributaires des conditions sociales, politiques et économiques dans lesquelles vivent les communautés* » (Boudreau et Dubois, 2005 : 213), ce qui incite les chercheurs à tenir compte du contexte social et de l'univers historique dans lesquels cette langue est imprégné et a été produite ou le cas de l'Algérie, a été imposée.

En somme, nous pouvons rejoindre l'idée partagée par J-C. Beacoo également qui stipule qu'« *apprendre une langue étrangère en développant une conscience et une maîtrise des normes des échanges verbaux est une des conditions requises pour entrer dans une autre communauté de communication pour y nouer des relations de personne à personne* » (Beacoo, 2018 : 185). Ce qui veut dire que toutes les représentations que se sont faites les apprenants envers cette langue, sont, en réalité, le résultat de leurs expériences en apprenant cette langue dès l'école primaire. Ainsi, ce sont toutes des images qui s'inscrivent dans les conditions requises pour établir un contact et un lien entre les différentes personnes.

2.4. Les représentations sur la culture française

La culture française représente une variable importante dans notre travail de recherche. Comme nous l'avons montré dans le cadre théorique, la langue est la culture sont liées l'une à l'autre. Nombreux sont les chercheurs qui ont mis en relief cette relation de complémentarité entre les deux composantes linguistique ou culturelle. Nous avons jugé nécessaire de recenser les représentations des futurs enseignants de FLE sur la culture française, étant donné que cette dernière est considéré comme une dimension faisant partie de la langue qu'ils apprennent d'abord et celle qu'ils seront censés enseigner plus tard. Pour ce faire, nous avons posé notre question de la sorte : *Que représente pour vous la culture française ?*

Il très est remarquable à travers les données relevées sur cette question que le panel des étudiants partage entièrement une caractéristique sur la culture française comme étant une culture savante, rejoignant aussi la conception de R. Galisson (1991), qui est consacrée aux différents symboles culturels (l'art, la civilisation, le théâtre, la musique, le cinéma, la lecture, etc).

La réponse qui se trouve ainsi présente en filigrane est celle de la diversité et de la richesse des énoncés culturels que ce soit d'origines françaises à travers les régions locales et leurs variétés linguistiques comme le breton , l'alsacien ou les variétés accentuelles comme le français de la Corse, le français méridional, le parler marseillais, le parler lyonnais, le français de Franche- comté et autres. La diversité des variations de la langue française hors de la France peut apporter des variations culturelles aussi comme le français haïtien, le français guadeloupéen, le français guyanais, le français martiniquais et bien d'autres.

Dans la même optique, nos répondants, nous ont signalé que la culture française s'est enrichie davantage à travers les contacts, les peuples et les civilisations que les Français ont côtoyés pendant les guerres et les conquêtes de ce pays dans les quatre coin du monde, ou par le biais des déplacements et de l'émigration.

C'est une culture qui a influencé le monde entier et tout particulièrement l'Europe. La culture française est représentée par la littérature et les romans classiques et ses écrivains célèbres à l'image de Molière, Zola, Balzac, Diderot, Hugo, Stendhal et autres.

La culture française trouve aussi sa place à travers les représentations que se font les étudiants sur les images de sites touristiques comme les monuments et lieux culturels, voire touristiques comme le Musée du Louvre, Notre-Dame de Paris, l'Arc de Triomphe, les Champs-Élysées, le Sacré-Cœur, la Tour Eiffel... etc. Ces traits culturels proviennent des connaissances largement partagées entre les étudiants sur la culture française.

La culture française est aussi caractérisée par le fromage, le bon vin, la mode et les parfums. La capitale française Paris est, pour les étudiants sollicités dans cette enquête, reconnue comme la capitale mondiale de la mode. Un autre trait culturel a été repéré dans les réponses obtenues : l'art dans son sens large, l'art qui regroupe l'opéra, le cinéma, la musique, la danse, la peinture et tous les autres beaux-arts.

Pour résumer cette analyse réservée à la question posée au préalable, nous pouvons confirmer à travers toutes ces représentations et images faites sur la culture française comme étant une culture cible que devrait accompagner l'apprentissage de la langue. De ce fait, l'utilisation d'une approche interculturelle dans les programmes d'enseignement à la formation universitaire, est nécessaire.

De plus, il faudrait prendre en compte que l'interaction avec la culture de l'Autre et sa compréhension, devrait s'inscrire dans des contextes purement propres aussi à la langue de l'Autre, car les deux s'enseignent simultanément, à cela s'ajoute d'autres considérations comme la grammaire et la conjugaison adéquates à cet enseignement, un lexique et un vocabulaire appropriés aux référents culturels. Tout cela, permet de s'ouvrir sur le monde

et de voir d'autres réalités qui ne sont pas forcément présentes dans la culture ou la langue de l'apprenant.

2.5. La distinction entre les cultures algérienne et française

S'inscrire dans un travail de recherche portant sur la problématique de l'interculturel, consiste à réfléchir à confronter deux systèmes culturels pour relever les points de divergence et les points de convergence et enfin se distancier par rapport à telle ou telle culture. Ainsi apprendre à accepter la différence de l'autre. Afin de relever les avis des apprenants de la 3^{ème} année à ce sujet, nous leur avons destiné la question suivante : *Quelle différence faites-vous entre la culture algérienne et la culture française ?*

Les réponses recueillies sont diverses et multiples, nous tenterons de présenter l'essentiel selon des propos majoritairement partagés par nos répondants. Comme nous l'avons déjà explicité plus haut, parler d'une distinction entre deux éléments, est synonyme de parler des points communs et des points différents. A cet effet, nos sujets sollicités pour répondre à la question, ont essayé de distinguer entre la culture algérienne (maternelle) et la culture française (cible), en fonction de deux volets essentiels, le premier s'articule sur ce qui est semblable et identique, tandis que le deuxième se veut une mise au point sur ce qui est différent.

Il convient donc de commencer par une première constatation qui concerne la géographie des deux pays. Celle-ci tient une grande place dans les prestations de nos sujets répondants. Nous soulignons, d'ailleurs, que les deux cultures ont une localisation géographique commune, les deux pays donnent sur le bassin méditerranéen et ont le même le climat, les mêmes conditions météorologiques, les mêmes reliefs des villes côtières que soit dans le sud de la France ou le nord de l'Algérie.

Quant à l'architecture et la construction des différentes infrastructures dans les grandes villes algériennes à savoir Alger, Oran, Sidi Bel Abbès, Béjaïa, Constantine, Annaba, Tlemcen et autres, nos enquêtés ont affirmé qu'il y a un degré de ressemblance très remarquable par rapport à celles des villes françaises en particulier Marseille, Nice et les villes de la Côte d'Azur.

Dans ce sens toujours, les répondants ont fait le point sur d'autres éléments culturels. Il s'agit des appellations de quelques quartiers dans des villes algériennes et françaises. Pour expliciter l'idée en détail, nous avons noté le constat d'un enquêté qui a souligné que :

«Parfois quand tu es dans un quartier français, tu sens que tu es en Algérie, les mêmes ruelles, les mêmes constructions, voire même, des appellations identiques comme le quartier Gambetta, nous l'avons en Algérie dans plusieurs villes comme Oran, Sidi Bel Abbès, Annaba et Alger. Cette appellation existe aussi en France comme Marseille, Lyon, Nice et Paris ou encore

l'appellation qu'on donne à plusieurs rues en Algérie et en France – Rue de Paris ». (Questionnaire des apprenants – voire annexe).

Cette appellation est donnée aux quartiers pour rendre hommage à Léon Gambetta (1838-1882), un homme d'Etat français et membre du gouvernement de la défense nationale. Comme l'Algérie était une ancienne colonie française, ce nom a été donné à plusieurs endroits et lieux en Algérie. Les français de leur côté, ont procédé ainsi, avec les endroits et quartiers qui se trouvent en France. Les appellations sont un élément culturel, donc partagé entre les deux cultures. Sans être exhaustif, nous citons d'autres appellations qui se trouvent dans les deux cultures comme : « *Rue de Paris* », « *quartier arabe* », « *Belcourt* » entre autres.

D'autres pratiques et référents culturels ont fait l'objet de divergence et des points de distinction ont été relevés. Nous parlons, ici, notamment des pratiques religieuses, sociales et culturelles dans les deux pays, qui ne sont pas du tout identiques ou semblables. Nous donnons à titre d'exemple les croyances et les pratiques religieuses qui ne se font pas de la même manière. La façon de prier dans les mosquées, les conditions d'ablution, la tenue vestimentaire et des gestes qui l'accompagnent dans l'Islam, sont totalement différent de la façon de prier dans les Eglises et les cathédrales. Ainsi, la façon de faire la prière de vendredi chez les musulmans n'est pas identique à la messe (prière dominicale) chez les chrétiens.

Dans le même ordre d'idées, nous mettons l'accent sur les célébrations de mariage qui ont des caractéristiques propres à chaque culture. Dans la culture française, la fête peut être célébrée dans une église comme dans une salle des fêtes ou chez soi. Tandis que, dans la culture algérienne, on ne peut pas célébrer une cérémonie de mariage dans un lieu saint comme la mosquée. Les repas et les gâteaux qui sont servis dans ces fêtes sont différents dans les deux cultures. Dans la culture algérienne, on sert un repas très gras, accompagné de la viande de bœuf ou du mouton, il y a du couscous, du Kabab, du Tajine de Lham Lahlou (un plat algérien sucré et salé) et d'autres choses comme le thé et le café. Par contre, dans une fête de mariage en France, on sert des plats légers accompagnés de vins.

Nous remarquons, à travers la lecture analytique des propos donnés par les enquêtés que ces derniers se sentent dévalorisés et moins chanceux sur tous les plans par rapport à leurs homologues Français, qui ont leur âge et leur statut d'étudiants. Cette réponse illustre cela :

«Nous, les jeunes Algériens, nous n'avons rien, ni les salles de cinéma et de théâtres, ni les salles de sport, ni les clubs. S'il y a des salles, soit, elles ne sont pas nombreuses, soit, elles ne sont pas dotées du matériel et des moyens nécessaires pour pratiquer ses passions. Par contre en France et en Europe, ils ont tout. » (Questionnaire des apprenants – voire annexe).

En effet, la plupart des étudiants prennent en considération ces moyens de loisir qui ne sont pas en mesure de satisfaire leurs besoins et ne répondent en aucun cas à leurs attentes. En revanche, les Français, qui ont tout, (selon toujours les réponses de nos enquêtés), ils passent du temps dans des parcs et les lieux d'attraction. En France, il y a plusieurs clubs sportifs, des stades et des infrastructures de sport de haute qualité, il y a des lieux et des endroits où la culture est présente de toute sorte (arts, peinture, expositions, salons du livre, ateliers de lecture... etc.).

Pour clore cette rubrique qui a été consacrée aux représentations culturelles et interculturelles, nous pouvons confirmer que l'intégration d'une démarche culturelle et d'une approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage de FLE est nécessaire, dans la mesure où les apprenants d'une langue étrangère, sont souvent confrontés à des contacts forcés à la culture de l'autre.

L'objectif ici, est de sensibiliser également les apprenants du FLE à projeter des regards sur l'Autre et sa culture tout en se basant sur leurs propres cultures ; ce qui permet de se découvrir et prendre conscience de ses pratiques. Dans ce contexte, A. Séoud stipule que : « *l'intérêt de la démarche interculturelle est donc qu'elle s'accompagne d'une prise de conscience de soi, liée elle-même souvent à une remise en question de soi* » (Séoud, 1997 : 140).

Ce type d'activités, en s'inspirant de différentes cultures présentes dans la classe de langue, peut développer la conception intellectuelle et la perception du monde à travers une perspective basée sur l'altérité et l'acceptation de l'Autre. Une généralisation de cette démarche dans toutes les classes de FLE nous semble très souhaitable et ce, en vue d'instaurer une politique basée sur des convictions et des idéologies, permettant le vivre ensemble et la tolérance entre cultures.

Pour mieux cerner l'idée L. Porcher souligne que « *L'altérité est dans l'identité, donc l'interculturel est un dialogue avec soi à travers le dialogue avec les autres ou avec d'autres. Il s'agit donc d'essayer de voir ce que sont ces autres qui sont aussi moi.* » (Porcher, 1996 :11).

Nous pouvons conclure l'analyse de l'ensemble des points précédents par le fait que la démarche interculturelle serait le meilleur moyen qui organise ce contact de cultures et encourage davantage le dialogue interculturel. Ceci dit, il faut qu'il y ait d'abord un climat de tolérance et de décentration entre cultures et identités.

3. L'enseignement du culturel et de l'interculturel

Nombreux sont les moyens et outils qui peuvent traiter les contenus culturels et interculturels, tout comme les activités fournies dans les différentes pratiques de classe. Il s'agit dans cette partie du questionnaire de s'interroger sur les méthodes et démarches qui facilitent l'accès à la culture de l'autre et expliciter le lien étroit entre la culture et la langue, ainsi que mettre le point sur leur enseignement simultané.

3.1. L'apprentissage de FLE et la culture de l'Autre

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères a connu une évolution à travers le temps. Les objectifs et les orientations pédagogiques ont énormément changé. Nous constatons également qu'il y a une rénovation constante dans les méthodes utilisées et dans la définition des finalités à atteindre.

Après l'avènement de l'approche communicative comme nouvelle perspective à la fois didactique et pédagogique, nombreuses sont les questions qui ont vu le jour comme :

-Quelles est la place de l'enseignement de la dimension culturelle de langue ?

-L'enseignement-apprentissage de la langue conduit-il de façon évidente à l'enseignement-apprentissage de la culture ?

Pour comprendre davantage le rôle de langue française dans l'enseignement-apprentissage de la culture et son apport sur les connaissances culturelles des étudiants de FLE, nous avons posé à nos enquêtés la question suivante : *-Est-ce que l'apprentissage du français vous permet d'apprendre la culture de l'Autre ?* Les résultats obtenus après avoir posé cette question sont classés comme suit :

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Oui	43	86.00%
Non,	05	10.00%
Sans réponse	02	04.00%
Total	50	100%

Tableau 26 : l'apprentissage du FLE et de la culture de l'autre.

Pour la plupart des étudiants (86 %), l'apprentissage de la langue française permet d'apprendre la culture de cette langue. Nous avons constaté que 43 répondants ont insisté sur l'apport des activités et cours de FLE dans l'initiation des apprenants à apprendre des faits culturels et des référents interculturels sur l'autre.

Ces réponses sont justifiées bien évidemment, et plusieurs réflexions ont confirmé que la langue est un fait qui appartient à la culture et l'une de ses composantes. Des

sociolinguistes également mettent en évidence la dimension culturelle de la langue en la considérant comme un fait culturel. Ainsi, la langue s'impose comme un système de communication et d'échange dans une société donnée. Elle acquiert sa valeur fonctionnelle dans le contexte social mais aussi par son aspect culturel. J-L. Calvet dans ses recherches en sociolinguistique du plurilinguisme et la sociolinguistique dans le monde entier affirme que « *la langue et la culture sont dans un rapport étroit d'interdépendance : la langue a, entre autres fonctions, celle de transmettre la culture, mais elle est elle-même marquée par la culture* ». (Calvet, 2002 : 05).

En outre, il faut mettre en relief d'autres dimensions aussi intéressantes que la dimension linguistique pour pouvoir communiquer, apprendre et enseigner une langue en l'occurrence la dimension culturelle et la composante interculturelle.

Dans cette perspective, les praticiens de la classe doivent se concentrer dans leurs activités sur l'initiation des futurs enseignants de FLE à la compétence culturelle et aussi à comprendre la problématique interculturelle. De plus, ils doivent aussi se focaliser sur la sensibilisation de leurs apprenants sur les échanges constants et les contacts permanents de langues, de cultures et d'identités, voire se pencher sur tous les effets et les changements qui peuvent résulter de ces contacts. D'où la nécessité de proposer des solutions et des démarches afin de gérer les rencontres entre locuteurs venants de communautés culturelles et linguistiques diverses.

Dans le même raisonnement, les formateurs en FLE doivent notamment mettre l'accent sur la présence de deux univers culturels et linguistiques totalement différents l'un de l'autre. Il s'agit dans un premier plan de l'univers culturel maternel, du contexte et de la société dans laquelle l'apprenant vit. Quant au deuxième plan, il concerne le corolaire culturel de la langue cible que l'apprenant essaierait de comprendre pour se rapprocher de l'Autre.

Il est à noter que les défis culturels et linguistiques changent quant à eux aussi. Ceci dit, les apprenants de langues étrangères et spécialement ceux de la langue française en Algérie doivent s'habituer à ce milieu plurilingue et multiculturel, où plusieurs langues sont utilisées et parlées, des échanges et des contacts culturels se font régulièrement. De nouvelles pratiques culturelles naissent constamment, elles sont le fruit de ce foisonnement linguistique et de chevauchements culturels du mouvement sociétal continu.

3.2. Le contenu culturel et interculturel : quelle satisfaction pour les apprenants ?

Dans le questionnaire destiné aux enseignants de la 3^{ème} année de licence de français, une question a été réservée pour les interpellés sur le contenu et le programme actuel. Pour

avoir leurs avis sur le rôle de ce programme dans l'installation d'une compétence interculturelle chez les apprenants. Il est donc très souhaitable dans ce questionnaire adressé aux étudiants d'insérer une question qui s'intéresse au degré de satisfaction de ces derniers sur le contenu interculturel qu'ils apprennent dans les cours de français durant leur 3^{ème} année universitaire. Nous leur avons posé la question suivante : *Etes-vous satisfaits du contenu (inter)culturel enseigné dans la 3^{ème} année ?* Nous avons accompagné cette question par trois choix à savoir : *Oui, Non et Relativement*, les résultats notés figurent dans le tableau suivant :

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Oui	05	10.00%
Non	20	40.00%
Relativement	25	50.00%
Total	50	100%

Tableau 27 : la satisfaction des apprenants du contenu culturel et interculturel.

Il paraît très évident à travers les réponses que le programme dispensé en 3^{ème} année de licence, ne satisfait pas l'ensemble des étudiants questionnés, nous n'avons enregistré que 10 % de répondants qui ont confirmé leur satisfaction des aspects culturels et interculturels des différentes matières dispensées. Cependant les enquêtés restants avec un taux de 90 % sont, soit contre le programme et ne sont pas du tout satisfaits, soit leur satisfaction est relative et en fonction des matières ou des thématiques abordées.

Pour être plus précis, il faut signaler que 40 % de nos répondants, ne sont pas d'accord avec le contenu abordé lors des activités en classe avec leurs formateurs en matière de culturel ou d'interculturel. Cela nous pousse à interpréter cette insatisfaction de la part des étudiants et chercher ce qui les démotive.

Il convient de remarquer que ce désintéressement total, n'est pas dû au manque de capacités intellectuelles de ces apprenants. Il ne faudrait pas non plus penser que les aspects culturels enseignés ne seraient pas accessibles de par leur sens ou de par leur nature, mais ce sentiment déplaisant se traduit par le manque de la motivation envers tel ou tel fait culturel. Par conséquent, il est possible que les thématiques proposées pour travailler l'interculturel ne mettent pas en exergue l'esprit réflexif des étudiants avec les modalités ou la façon d'aborder ces propos culturels.

Ceci dit, les axes et les cours proposés dans le curriculum de la formation sont classiques et très académique (la littérature classique et les textes de civilisation) ; ce qui désintéressent les apprenants à apprendre des aspects culturels et interculturels qui relèvent d'une époque lointaine. A cet effet, il faut rappeler aussi que la moyenne d'âge de la majorité de nos enquêtés, est de 22 ans. Cela veut dire que l'ensemble des étudiants ayant cette tranche d'âge, considèrent que la culture devrait être une activité importante et attire leur attention si elle est traitée et enseignée différemment et pas d'une manière classique.

Pour la moitié de nos enquêtés avec un taux de 50 %, ce programme est satisfaisant d'une manière relative, ce qui veut dire qu'ils sont satisfaits pour quelques aspects culturels et interculturels évoqués dans les leurs cours. En contrepartie, ils sont insatisfaits pour d'autres thématiques ou sujets programmés dans les différentes leçons données durant les deux semestres d'études.

Dans cette optique, il est admet que les cours qui traitement les éléments culturels et interculturels tels qu'ils ont été conçues et programmées dans les curriculums ne sont plus considérées comme une source de motivation pour les apprenants. De plus, les sujets qui n'attirent pas l'intention des apprenants que ce soit dans les matières littéraires comme l'étude de textes littéraires et de civilisation, ou dans les matières didactiques et méthodologiques, devront être remplacés par d'autres.

Ce qui nous a incité dans cette recherche de chercher depuis le début, les défaillances existantes que ce soit dans les programmes ou dans les pratiques des enseignants. Ainsi que chercher à comprendre d'où vient la démotivation des apprenants vis à vis du programme et des contenus culturels et interculturels proposés par la tutelle ou dans les canevas de la formation en question.

3.3. La satisfaction des apprenants des activités et des moyens utilisés par les enseignants

Après avoir mesuré le degré de satisfaction des apprenants sur le contenu culturel et interculturel proposé en 3^{ème} année à travers la question précédente, il s'agit maintenant de vérifier si les activités et des moyens utilisés par les enseignants dans les matières dispensées sont en adéquation avec les attentes des apprenants et les plaisent.

Pour ce faire, nous leur avons posé la question suivante : *Etes-vous satisfaits des activités et des moyens utilisés par vos enseignants pour maîtriser une compétence de communication interculturelle ?*

Cette question était fermée et accompagnée de trois choix à savoir : oui, non et relativement, les résultats notés figurent dans le tableau suivant :

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Oui	10	20.00%
Non	29	58.00%
Relativement	11	22.00%
Total	50	100%

Tableau 28 : la satisfaction des apprenants des activités et des moyens utilisés par les enseignants

Avant d'entrer en classe et entamer son cours, l'enseignant doit se fixer des objectifs, préparer son activité et se munir d'outils pédagogiques et des supports didactiques qui lui permettront de mettre en œuvre son cours le plus aisément possible. Cependant, les étudiants interpellés tout au long de cette étude, nous ont confirmé l'inverse, il n'y a que 20 % des enquêtés qui sont satisfaits et ont opté pour l'adéquation des activités et des moyens fournis par leurs formateurs durant les pratiques de classe.

Contrairement au reste des étudiants, 80 % ne sont pas entièrement d'accord avec les activités et les moyens utilisés. Nous avons enregistré environ de 58 % des sujets questionnés qui ont répondu par « non » et dénoncent complètement la façon de procéder dans les activités et les moyens exploités. Il est à retenir également que la tranche restante avec un taux de 22 %, a répondu par « relativement », ce qui explique son désaccord dans quelques activités et moyens, entre temps, elle montre son accord et sa satisfaction pour d'autres.

Il ressort donc que les activités et les moyens peuvent être appréhendés selon différents modèles et en fonction des pratiques de classe, mais ils doivent tous avoir un point commun qui se traduit par la motivation des apprenants et leur intérêt. Les enseignants se retrouvent donc obligés d'avoir un certain degré de conscience pour qu'ils puissent accorder la valeur méritée à ce genre d'activités et d'interactions, qui doivent être également adaptées par rapport à l'environnement des apprenants.

D'après son expérience dans les inspections pédagogiques, et le travail de terrain qu'elle a effectué durant son parcours professionnel. C. Becchetti-Bizot, souligne que : *« l'apprentissage est la résultante de nombreuses interactions : interactions avec l'environnement, interactions avec les autres, avec l'enseignant, avec ses pairs, interactions avec les savoirs eux-mêmes »* (Becchetti-Bizot, 2017 :16).

Cela veut dire que dans certains apprentissages, nous ne pouvons pas imposer aux apprenants des activités qui vont à l'encontre de leurs volontés et leurs centres d'intérêt. Il ne faudrait non plus créer d'une manière inconsciente des obstacles qui mettent en place des

barrières à l'accès aux contenus culturels et interculturels. Toutefois, il convient de noter que les apprenants ont besoin des situations authentiques et réelles pour apprendre la culture comme le souligne C.Becchetti-Bizot (2017), des interactions directes avec l'entourage peuvent véhiculer des faits réels de la culture maternelle ou celle de l'autre. Ainsi, l'apprenant lui-même parfois est plus motivé en travaillant en collaboration avec ses camarades dans le cadre d'une interaction « *Apprenant / apprenant* »).

Dans le même raisonnement, les formateurs de leurs côtés, doivent impliquer davantage leurs apprenants et les sensibiliser à apprendre la culture de l'autre même s'il existe des activités et des supports, qui sont jugés classiques ou traditionnelles comme les anciens textes de la civilisation et de la littérature classique. Ils doivent construire à partir de ces ressources un imaginaire interculturel sur la société qui produisait la langue cible à cette époque.

De plus, les enseignants doivent préparer leurs apprenants à être capables d'établir des liens et des rapports entre les connaissances qu'ils acquièrent en classe et leur réinvestissement à travers des compétences transversales plus tard d'une part et de l'autre part, l'apprenant devrait être capable de mettre :

« le lien entre ce qu'il apprend et une finalité personnelle et proximale, qu'il comprenne pourquoi on lui demande cet effort, en classe ou à la maison, et qu'il trouve de l'intérêt et une satisfaction immédiate à le faire, en ayant atteint par exemple des objectifs explicités au départ et jamais trop lointains. » (Becchetti-Bizot, 2017 : 21).

Enfin, pour récapituler, il faut retenir que la mise en place des activités d'apprentissage et l'utilisation des moyens et des outils bien précis, ne dépendent pas uniquement de ce qui a été proposé à l'enseignant par la tutelle. Une analyse des besoins des apprenants s'impose pour faire un diagnostic global de leurs lacunes, chercher ce qui les intéresse le plus et les impliquer dans le processus d'apprentissage. Ceci reste le meilleur moyen pour réussir à la fois l'acte et le rendement pédagogique pour l'enseignant mais aussi arriver à la satisfaction totale des apprenants.

3.4. Les moyens et les activités facilitateurs de l'accès au contenu culturel et interculturel

A travers les réponses qui ont été réservées aux précédentes questions, nous avons pu constater que les apprenants ont remis en cause les différentes activités et moyens utilisés par leurs formateurs pour travailler la dimension culturelle ou traiter le contenu interculturel. Il serait intéressant donc d'identifier les activités et les moyens qui sont, selon les apprenants adéquats et en mesure de bien prendre en charge le contenu interculturel. Pour ce faire, nous

leur avons posé la question suivante : *Selon vous, quels sont les activités et les moyens qui peuvent vous faciliter l'accès aux contenus culturels et interculturels ?*

Comme la question était ouverte, il est possible donc d'avoir plusieurs réponses et recueillir des informations diverses sur les stratégies, les activités et les moyens d'apprentissage désirés pour apprendre la culture de l'autre.

En effet, nous avons remarqué à travers les résultats obtenus que la majorité de nos questionnés, ont essayé de citer un ensemble de moyens et d'activités qui peuvent servir de vecteurs pour discuter et débattre des aspects culturels et interculturels quelle que soit leur nature. S'orienter vers un nouvel enseignement du contenu culturel pour être sur la même longueur d'ondes du développement technologique et économique, était l'une des principales propositions de nos enquêtés, nous avons noté les propos suivants : « *Je vois qu'il faut aller vers l'enseignement de la culture et de l'interculturel par le biais de la nouvelle technologie à partir du moment que la génération actuelle se penche sur cette technologie plus que les méthodes classiques* » (Questionnaire des apprenants- voire annexe).

Dans le milieu universitaire, et selon des affirmations de nos questionnés, les étudiants se penchent de plus en plus vers le monde numérique et électronique, d'où l'intérêt d'intégrer cette nouvelle démarche informatique dans les pratiques de classe. Elle devient une source de motivation pour la plupart des apprenants, un moyen qui va étroitement avec leur vision du monde, et leurs centres d'intérêt.

A plus forte raison, en situation d'enseignement, l'usage des technologies de l'information et de la communication pour apprendre une culture semble une démarche très captivante pour les apprenants universitaires pour maintes raisons. Tout d'abord, le milieu est « envahi » par plusieurs cultures que ce soit la culture savante ou la culture cultivée ou encore les cultures sectorielles (Porcher, 2004 :54), d'où l'importance d'utiliser l'outil informatique pour garder le contact et se documenter sur telle ou telle culture ou spécialité d'une manière rapide au lieu d'aller chercher dans des documents en version papier selon la démarche classique.

En effet, les universitaires ont tendance à être en contact constant avec le milieu technologique, ce qui peut donc jouer un rôle primordial dans l'augmentation de leur motivation à apprendre la culture de l'autre facilement.

De plus, les étudiants questionnés sont à la demande de pratiques culturelles effectives à travers la projection des films en plein cours par exemple, ainsi que par le biais d'animation des débats, du jeu des pièces théâtrales pour présenter son patrimoine culturel

ou chaque étudiant présente des faits culturels propres à une langue donnée, puis essayer de faire des comparaisons et voir les points divergents et les points convergents entre les cultures. Cela peut être en faveur des étudiants pour ne pas tomber dans les chocs culturels ultérieurement.

Dans sa réponse, un étudiant avance « *On veut apprendre la culture de l'autre en la pratiquant sur terrain. On ne veut pas l'apprendre à travers la documentation et la rédaction des dissertations et des comptes- rendus à remettre à nos enseignants pour valider le module* » (Questionnaire des apprenants- Voire annexe).

Cette affirmation révèle très explicitement qu'il y a certains étudiants, qui sont conscients que l'apprentissage de la culture de l'autre et la maîtrise d'une compétence interculturelle devront se faire en pratique et non pas dans un cadre purement théorique. Certes, les notions théoriques sont obligatoires pour comprendre les phénomènes culturels et les distinctions faites entre les codes de chaque composante culturelle, mais concrétiser ces acquis en pratique semblerait nécessaire.

Il convient clairement de montrer que le volet pratique aurait un impact important sur la motivation des apprenants comme les visites pédagogiques aux musées, aux expositions de la sculpture et de la peinture, la participation aux conférences et aux ateliers de lecture animés par des natifs de la langue cible ou par des chercheurs maîtrisant les référents culturels de l'Autre.

D'autres activités et moyens sont proposés par les étudiants pour assimiler les faits culturels et interculturels à l'image des stages pratiques de courte durée dans différents établissements et organismes, dans tous les domaines, la demande aux apprenants de résumer leurs expériences sous forme d'un compte -rendu ou d'un rapport de stage dans lequel, ils vont mentionner ce qu'ils ont vécu pendant la durée du stage. Ils mettront en évidence dans leurs dossiers, les référents culturels observés, les comportements et les actes, les relations professionnelles, les formules de politesse utilisés entre les fonctionnaires et leurs patrons, la diversité linguistique et les distinctions accentuelles, ainsi que toutes les particularités présentes lors de cette rencontre.

Selon la réponse d'un étudiant, les sorties pédagogiques encadrées par les formateurs, seront aussi plus bénéfiques et un bon moyen pour s'approprier la culture de l'autre. Afin d'illustrer sa réponse cet étudiant affirme :

« J'ai vu un reportage sur Youtube où les enseignants prennent leurs étudiants dans des musées et des monuments historiques, des endroits et des établissements puis leur demander de rendre compte des détails de la visite et comparer les faits culturels observés les uns avec les autres. » (Questionnaire des apprenants – voire annexe).

A partir de cet extrait, nous pouvons signaler que les apprenants de FLE, sont conscients des activités et des moyens qui favorisent l'apprentissage de la culture de l'autre et son acquisition des notions interculturelles d'où la pertinence des propositions et recommandations qu'ils nous ont fournies. Il est à noter également que les étudiants s'impliquent quand il s'agit d'aborder des faits culturels réels et d'actualité. En d'autres termes, ils sentent et vivent l'interculturel simultanément en l'apprenant.

Il est donc très logique de constater un désintéressement de la part des apprenants lors des pratiques de classe lorsque les sujets culturels et interculturels sont abordés d'une manière qui ne convient pas à leurs attentes (selon leurs réponses toujours). De ce fait, les apprenants sont éperdument plus intéressés par un enseignement numérique qui se base sur les nouvelles technologies que de se retrouver face aux documents en papier ou de rédiger des dissertations.

Ils considèrent qu'avec la méthode « classique », vont rester dans l'abstrait sans concrétiser tous les acquis, alors que l'enjeu du numérique et le défi de la technologie auquel ils font face les obligent à aller de découverte e découverte.

Pour résumer, les enseignants doivent comprendre que l'enseignement d'une compétence de communication interculturelle ne s'arrête pas seulement à donner des faits culturels et interculturels à s'ouvrir sur le monde de l'autre mais à chercher ce qui motive les apprenants dans le monde de l'autre. Ils doivent aussi creuser en profondeur dans la problématique interculturelle pour repérer les obstacles qui entravent la communication et les conflits interculturels. Ce qui permet d'éviter les malentendus entre des locuteurs non seulement étrangers mais aussi au sein du même pays mais venant de plusieurs cultures.

3.5. L'impact des réseaux sociaux et des TICE sur la communication interculturelle

Après avoir recensé quelques activités et moyens pédagogiques qui peuvent motiver les apprenants à interagir convenablement avec les dimensions culturelle et interculturelle, selon leurs propos et en fonction des réponses obtenues, lors de cette étude, nous avons constaté qu'il y a une orientation vers les nouvelles technologies (communication et informatique).

Ceci est probablement justifié par cette propagation électronique que connaît le monde entier. Notre intérêt est porté donc sur le rôle des réseaux sociaux et des TICE sur la communication interculturelle entre les étudiants de la 3^{ème} année de licence, à travers la question suivante :

-Selon vous, est-ce que les réseaux sociaux et les TICE favorisent la communication interculturelle ?

Cette question est fermée mais le répondant devrait justifier et argumenter sa réponse. Le pourcentage des réponses obtenues sont représentés dans le tableau suivant :

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Oui	45	90.00%
Non	03	06.00%
Sans réponses	02	04.00%
Total	50	100%

Tableau 29 : l'impact des réseaux sociaux et des TICE sur la communication interculturelle.

Il est très clair à travers les résultats présentés ci-dessus que les TICE et les réseaux sociaux sont des outils très efficaces pour la transmission culturelle et la communication interculturelle dans la vie estudiantine selon les propos de nos répondants. Avec un taux de 90 % soit quarante-cinq (45) étudiants de notre échantillon, ont opté pour « oui », ces nouvelles technologies de l'information et de la communication sont un facilitateur pour accéder à la culture cible et à communiquer interculturellement. Ainsi, cet outil permet d'interagir avec des personnes venant de plusieurs cultures le plus normalement possible.

Par conséquent, il n'y a que 06 % de nos répondants qui ne sont pas d'accord avec l'apport de ces technologies dans la communication interculturelle et seulement 04% de l'ensemble de notre échantillon qui n'ont pas du tout répondu à la question.

Comme la quasi-totalité de notre public, s'est mis d'accord sur le degré de l'importance des réseaux, et à l'instar des exemples présentés précédemment, nous avons pu noter que cet environnement numérique était une source d'enthousiasme et de motivation pour la plupart des apprenants. De plus, il est, non seulement un espace de détente (se connecter) comme beaucoup le prétendent, mais un vrai outil qui aide à apprendre, à découvrir la culture de l'autre.

Un autre point aussi intéressant à signaler : les réseaux sociaux sont une plateforme sur laquelle, les apprenants peuvent créer des jeux culturels comme les mots fléchés, le scrabble, les mots croisés en y insérant des termes et des notions sur des auteurs, des écrivains, des chanteurs et des monuments culturels. Ils peuvent également créer des sondages en ligne, adresser des questionnaires sur un sujet bien précis, partager des réflexions et des prises de position qui ont pour objectif de se positionner par rapport à la culture de l'autre.

Il ressort également à partir des réponses obtenues que les apprenants animent des interactions sur des groupes pour traiter des sujets propres à leur tranche d'âge, discuter des désirs et des envies sur des domaines qui leur sont propres. Les discussions estudiantines sont plus libres et plus enrichissantes et peuvent aborder des problématiques plus objectives et plus neutres avec ou sur l'autre.

G. Verbunt dans ses recherches en sociologie, au sujet des interactions interculturelles affirme que :

«Les jeunes ont parfois du mal à comprendre qu'un langage qui passe très bien dans la rue ne passe pas dans la vie familiale ou professionnelle. Pour cela, mieux vaut parler de sphères culturelles que de culture. Une sphère culturelle est liée à un milieu précis, à un milieu professionnel, sportif, idéologique ou religieux. » (Verbunt, 2012 : 25).

En nous référant à cette citation, nous pouvons souligner que les étudiants ont tendance à traiter et apprendre des faits culturels et interculturels à leur manière, loin de tout contenu classique, enseigné d'une manière très académique, dépourvu de toute sorte de motivation ou de thématique d'actualité. La motivation interculturelle joue un rôle crucial dans les échanges et l'apprentissage de l'autre culture. Elle permet de développer la conscience interculturelle des apprenants du FLE ; ce qui représente par la suite une bonne maîtrise de la compétence interculturelle, marquée par la tolérance et l'entente avec l'autre.

Dans le même ordre d'idées, les réseaux sociaux et les nouveaux outils numériques, ont un vrai univers renforçant les relations culturelles et favorisant les échanges interculturels. A cet effet, nous avons tenté de faire le point sur l'ensemble des arguments et des raisons donnés par nos enquêtés.

Comme l'a déjà confirmé L. Porcher (2004 :54), avec les catégorisations dans les typologies culturelles, la culture générationnelle concerne une génération particulière, en fonction de la tranche d'âge et de la vie partagée quotidiennement par un groupe bien déterminé. L. Porcher dans la définition de certaines pratiques culturelles et les nomme chacune selon son usage et ses usagées. Il insiste aussi que les vieux et les jeunes n'ont pas les mêmes référents culturels, ni les mêmes habitudes, ni les même désirs. Dans ce sens l'auteur souligne que les jeunes, par exemple s'intéressent à tout ce qui est à la mode. Ils cherchent les nouveautés dans toutes les pratiques comme la tenue vestimentaire, le sport, la musique, les nouvelles séries policières, les films d'action, les offres de voyages et bien d'autres choses.

Dans la même optique, et à travers les réponses collectées, nos questionnés réaffirment à nouveau que le milieu universitaire et le monde estudiantin sont marqués par

une forte présence des intermédiaires technologiques comme les réseaux sociaux qui sont devenus une composante indissociable des pratiques sociales et pédagogiques des étudiants.

Pour cela, nous pouvons confirmer que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication demeure fondamentale pour tous les jeunes universitaires notamment dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nombreux sont ces moyens comme les ordinateurs, les smartphones, les tablettes, les iPads, les iPhones, les différentes plateformes et sites électroniques. A cela, il faut ajouter le recours constant aux médias sociaux tels que : Facebook, Twitter, Skype, Messenger, LinkedIn, WhatsApp, Instagram, Snapchat et bien d'autres.

Ces réseaux occupent une place importante, non seulement pour les étudiants mais aussi dans la vie quotidienne d'autres catégories, ce qui a poussé les apprenants à ne pas de s'y détacher. Ces médias sont omniprésents et de plus en plus exploités notamment dans l'apprentissage des langues et des cultures.

De ce fait, nos sujets interrogés nous ont confirmé qu'ils utilisent ces applications, non seulement pour la bonne maîtrise d'une orthographe ou d'une conjugaison correcte mais aussi afin d'échanger, de pratiquer et d'apprendre plus sur la langue en entrant en contact avec l'autre, natif de la culture dont nous apprenons la langue.

Des expériences personnelles et des pratiques individuelles ou collectives font l'objet de réponses récoltées auprès des étudiants sur la dernière question qui a été posée sur les aspects culturels transmis à travers les réseaux sociaux. De ce fait, il est notable sans être exhaustif, la création des groupes Facebook et des forums de discussion sur les différents réseaux cités préalablement, pour développer la conscience interculturelle des étudiants car le développement des connaissances et l'acquisition d'un savoir sur la culture de l'autre se fait d'une manière plus rapide et plus pratique par l'intermédiaire de la communication dans un environnement numérique.

L'un de nos enquêtés nous a expliqué, comment ces réseaux peuvent aider à apprendre la culture de l'autre : *« à travers un groupe Facebook qui s'appelle-La culture générale-, j'ai pu entrer en contact avec des francophones à travers le monde entier. Tout le monde partage des statuts sur des monuments et des sites culturels et tout un débat se déclenche dessus»*. (Questionnaire des apprenants – voire annexe).

Ceci dit, l'expérience de cet étudiant est résumée en quelques lignes à travers cette réponse, mais nous pouvons signaler également que la création des petits groupes sur Facebook pour les réserver à l'échange mutuel des différentes problématiques culturelles, est très enrichissant .Ainsi, animer des débats sur les distinctions entre les symboles culturels

propres à chaque société ou d'autres sujets et thématiques dépassant les limites des activités d'apprentissage, devient un élément important qui motive les apprenants.

Dans cette intention toujours, les réseaux sociaux seraient un espace d'échange interculturel et culturel par excellence pour les étudiants de la langue étrangère notamment le FLE. En effet, cette technologie leur permet de sortir de l'ordinaire et de gagner du temps. Par conséquent, sur internet, avec deux clics ou en publiant un simple statut sur l'information désirée, en un laps de temps l'étudiant reçoit une série de commentaires et de débats.

Compte tenu des circonstances actuelles, introduire le numérique au sein de l'enseignement-apprentissage permet aux apprenants de développer de multiples compétences sur le plan communicationnel, analytique et culturel.

En outre, dans cet environnement moderne, les étudiants se retrouvent dans une classe virtuelle et ouverte à toute nouveauté. Ils se voient en train de naviguer et de voyager au-delà des activités classiques et ordinaires pour aller vers la recherche de connaissances. Ils peuvent même échanger et partager des documents, des supports, des vidéos, des images et des chansons.

Conclusion partielle

Comme nous l'avons déjà signalé dans l'introduction de ce chapitre et même tout au long de son analyse, l'apprenant est considéré comme l'un des pivots indispensables pour réaliser chaque situation d'enseignement-apprentissage. En effet, ce chapitre qui a fait l'objet d'une analyse des questionnaires destinés aux apprenants, nous a permis d'interpréter leurs attitudes vis-à-vis de la langue de l'autre, de sa culture et de son pays.

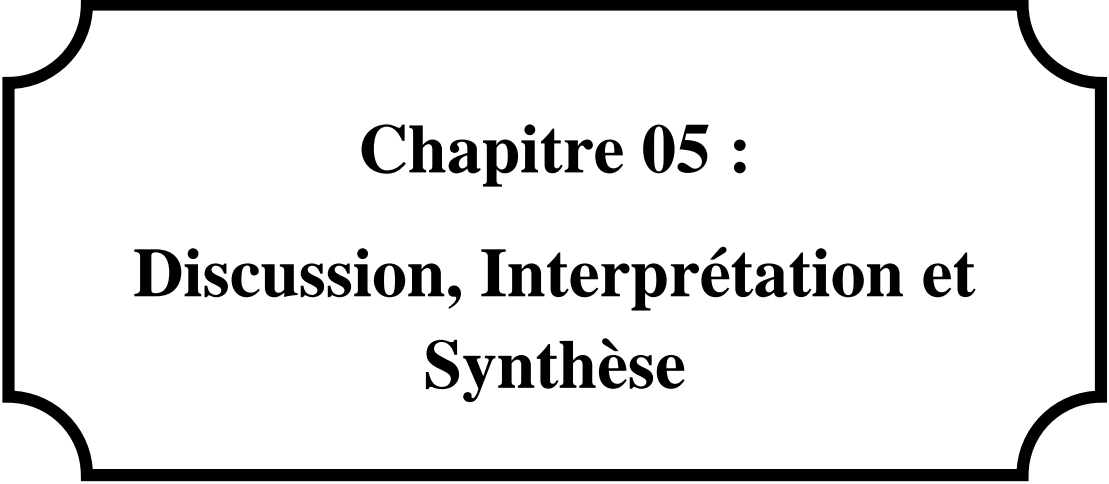
Nous sommes parti de l'idée affirmant que l'apprenant est un acteur incontournable dans chaque moment d'apprentissage ; ce qui nous a conduit par la suite à étudier le profil général de nos étudiants sollicités dans cette recherche. En effet, nous avons noté que notre public était très jeune dans la moyenne d'âge. Cela constitue un véritable climat d'entente et d'échange entre eux, étant donné qu'ils partagent les mêmes centres d'intérêt et appartiennent à la même culture générationnelle (Porcher ,2004 :54).

D'après la présente analyse faite sur les différentes données recueillies, il convient de saisir que le programme disposé actuellement ne fait pas l'unanime satisfaction des étudiants, qui ont jugé de leur côté, qu'il s'agit d'un contenu classique, et ne répond pas à leurs attentes en termes de culturel et d'interculturel. Ces derniers, sont plus fascinés par le numérique et le monde digital qui sont devenus la première préférence comme outils utilisé dans le processus d'apprentissage.

C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour d'autres questions et interpellations, qui concernent le contexte numérique et virtuel. Un univers qui se veut un véritable espace d'interaction entre les porteurs de cultures différentes, des natifs de la langue étudiée et même des francophones à travers les cinq continents. Notre objectif était d'observer l'aspect motivationnel des apprenants en optant pour ces enjeux technologiques et le degré d'implication de ces derniers dans cet espace. Il s'est avéré que nos hypothèses, ont été confirmées à travers les réponses obtenues. Même si les programmes proposés par la tutelle ne répondent pas totalement aux attentes et aux besoins des futurs enseignants de FLE, il se trouve que d'autres alternatives sont présentes pour assurer une prise charge des contenus interculturels, comme nous l'avons souligné dans la rubrique réservés aux aspects motivant les apprenants de 3^{ème} année.

En somme, il semble nécessaire de prendre en compte toutes ces remarques que nous avons jugées pertinentes. Ceci dit, l'expérience des apprenants à travers l'outil informatique et l'univers numérique, permettrait d'instaurer une réelle communication interculturelle, qui a comme principes de base, le vivre ensemble et le respect de la différence dans toutes les variations linguistiques, culturelles, ethniques et religieuses.

Pour finir nous pouvons également mentionner qu'il faudrait dorénavant se pencher sur un scénario pédagogique particulier sur le plan culturel et interculturel. Ce qui encourage davantage les échanges culturels et les rencontres interculturelles et de vivre l'altérité au sens propre de terme.



Chapitre 05 :
Discussion, Interprétation et
Synthèse

Introduction

Pour mener cette enquête qui porte sur la problématique de la formation universitaire et l'aspect relevant du domaine interculturel, nous avons clairement annoncé dans le protocole de recherche les démarches par lesquelles nous avons procédé. De ce fait, nous nous sommes basé dans cette étude sur trois outils d'investigation pour vérifier nos hypothèses émises que ce soit l'hypothèse générale ou les sous-hypothèses qui en découlent, dites aussi les hypothèses opérationnelles. Il s'agit premièrement, d'une étude qualitative sur l'analyse documentaire du programme de la 3^{ème} année de licence de français durant laquelle nous avons essayé de vérifier la présence des aspects interculturels selon trois axes, d'abord dans les intitulés des matières, ensuite les objectifs d'apprentissage et puis les contenus des matières .

Deuxièmement, l'accent est mis sur une étude par questionnaire afin de vérifier notre 2^{ème} hypothèse opérationnelle sur la prise en charge de la compétence interculturelle par les praticiens de la classe au niveau du département de français et les différents outils et moyens accompagnant les activités réalisées.

Troisièmement, nous avons opté pour une analyse de questionnaires adressés aux apprenants de la 3^{ème} année inscrits à l'institution susmentionnée, qui ont pour objet de répondre aux différentes questions posées sur les aspects culturels et interculturels qui animent leur désir et leur motivation à la communication interculturelle.

Compte tenu des analyses effectuées selon les trois volets, et suite à l'interprétation de chaque composante d'une manière séparée pour répondre à certaines variables qui relèvent de notre problématique de recherche. Nous ferons ci-après le point sur les résultats auxquels nous avons abouti dans cette recherche, tout en essayant de les confronter les uns avec les autres pour pouvoir relever des points pertinents et intéressants.

Il convient également de rappeler que notre objectif de départ était de traiter le sujet de recherche qui porte sur les : « Enjeux, conceptions didactiques et méthodologiques de la compétence interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du français à l'université algérienne : cas du programme de la 3^{ème} année de licence de français à l'université de Blida2 ». Pour ce faire, nous avons posé la problématique suivante :

-Quelles sont les variables culturelles et interculturelles qui déterminent la prise en charge de la compétence interculturelle dans les programmes de français langue étrangère ?

-Autrement dit, comment améliorer et favoriser l'enseignement/apprentissage de la compétence interculturelle dans programmes de français à l'université algérienne ?

Pour y répondre, nous nous sommes plongé dans cette recherche en essayant à chaque fois de mettre en lumière l'ambiguïté et le flux, qui nous ont accompagnés dès la phase d'intuition et la période qui nous a fallu pour cerner au mieux notre sujet de thèse.

Les points auxquels, nous nous sommes référés pour effectuer cette synthèse et confrontation des résultats s'articulent autour des contenus et des programmes dispensés pour les futurs enseignants de FLE.

1.La place de l'interculturel dans le programme dispensé

Nombreux sont les études menées dans ce champ disciplinaire, l'aspect de l'interculturel a fait l'objet de notre travail de recherche qui se veut un éclaircissement sur sa place dans les programmes proposés à la formation universitaire par la tutelle (MESRS).

Ce concept a été défini sous plusieurs angles et selon diverses réflexions, il y a des divergences et des convergences dans les significations données, nous avons développé ce dernier dans le deuxième chapitre théorique en exposant plusieurs points de vue. Il convient de souligner que nous rejoignons l'avis de G. Verbunt qui stipule que l'interculturel est un aspect très positif et a participé à la richesse culturelle, dans ce sens, il avance que l'interculturel est « *un processus qui doit conduire à une société où des personnes et populations d'origines différentes peuvent vivre ensemble en s'enrichissant mutuellement de leurs acquis culturels* » (Verbunt, 2004 : 6).

En suivant cette dynamique, nous avons retenu après une analyse documentaire détaillée du programme que l'aspect interculturel et la volonté d'installer une compétence interculturelle, sont présents dans plusieurs matières que ce soit à travers les objectifs d'apprentissage ou les contenus à enseigner. En revanche, nous avons constaté en contrepartie qu'il y avait des insuffisances et des lacunes en termes d'interculturel et de diversité culturelle dans le programme et les thématiques à dispenser aussi.

De leur côté, les acteurs de la classe sollicités durant cette étude ont confirmé leur conscience de l'importance d'initier leurs étudiants à la compétence interculturelle parce qu'elle est indispensable et incontournable dans l'enseignement-apprentissage de la langue française car cette dernière ne peut pas être enseignée sans sa culture et inversement. Les enseignants sont également conscients qu'ils sont considérés comme des passerelles culturelles et des médiateurs interculturels, une raison de plus qui les poussent à penser à leurs manières d'enseigner et d'effectuer leurs actes pédagogiques.

Par conséquent, nous avons noté également que la façon d'enseigner cette compétence interculturelle diffère selon le formateur et sa formation à l'interculturel ou plus ou moins ses connaissances culturelles acquises durant son cursus universitaire d'une part.

D'autre part, la dimension interculturelle est prise en charge selon la matière à assurer et en fonction de l'unité d'enseignement (fondamentale, transversale, méthodologique ou de découverte). Ceci dit, il y a parfois des unités fondamentales qui ont un volume horaire un peu élevé par rapport à d'autres unités transversales ou de découverte, chose qu'il faudrait prendre en compte également dans l'enseignement du contenu culturel et des aspects interculturels.

En outre, aborder l'interculturel dans la formation universitaire est tributaire de la spécialité, de la matière et de son domaine d'étude. Autrement dit, dans les matières littéraires qui abordent tout ce qui est relatif à la culture et à la civilisation de la langue française, comme les matières d'« *Etudes des textes de civilisation* » et d'« *Etudes des textes littéraires* », qui prennent en charge cette dimension d'une manière explicite à travers les textes littéraires, les romans, les fables, les nouvelles et les différents supports décrivant la société et la culture de la langue cible.

Il faudrait retenir donc que les documents et supports utilisés dans ces matières doivent être vecteurs de variables sociales et culturelles et ne se limitent pas à enseigner l'aspect linguistique ou civilisationnel sans qu'il y ait une contextualisation et une projection sur le vécu réel et le quotidien même des apprenants. H. Besse parle des documents qui doivent être conçus et exploités non seulement pour enseigner la langue à des fins pédagogiques mais aller au-delà de cette simple considération. Il signale à ce propos que :

« le document littéraire dans la classe de langue ne devrait pas être conçu, à notre avis, comme un lieu d'enseignement de la langue, de la civilisation ou des théories critiques, mais comme un lieu d'apprentissage dans lequel les étudiants peuvent explorer tous les possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui s'inscrivent en elle. » (Besse, 1982 : 34).

A la lumière de cette citation, nous pouvons inférer que les formateurs sont obligés parfois de faire une sélection parmi les choix proposés, et essayer d'aborder l'aspect interculturel et les variables culturelles par les documents littéraires et aussi sensibiliser les apprenants à toutes les références culturelles qui les véhiculent.

L. Porcher adhère aussi à cette approche et confirme qu'« *enseigner les littératures, c'est montrer aux élèves, à travers les textes, les mœurs et les institutions des sociétés, remettant en cause la croyance communément répandue parmi les enseignants comme quoi la littérature n'intéresse pas ou plus les apprenants de langue*» (Porcher, 1987: 124).

De ce fait, ces matières ne devraient pas être travaillées juste pour les besoins d'enseignement comme les matières littéraires ou pour accomplir un certain volume horaire dans le but de valider les semestres. Elles ne devraient non plus se limiter à l'explication de

certaines définitions théoriques ou quelques courants littéraires sans les contextualiser et établir un lien entre ceux-ci et la réalité culturelle de l'apprenant.

Il faut ajouter, dans ce sens, que les matières que nous avons mentionnées, sont programmées régulièrement dans beaucoup de programmes universitaires, dispensés dans le cadre des cours de la licence de français. Par contre, il y a toujours des lacunes qui pourraient entraîner des insuffisances dans le répertoire culturel et le dictionnaire interculturel de plusieurs apprenants et enseignants de FLE.

Dans la même perspective, l'analyse documentaire et les résultats obtenus lors de notre enquête par questionnaires auprès des formateurs de FLE à l'université de Blida2, nous ont permis également de découvrir que cette compétence interculturelle est enseignée d'une manière implicite dans d'autres unités d'enseignement et dans d'autres matières à savoir : *Introduction à la didactique, techniques de recherche, la compréhension et la production écrite* entre autres.

Il ressort donc que dans ces matières, l'aspect interculturel n'est pris en charge qu'en cas de besoin et d'une éventuelle incompréhension comme l'attestent beaucoup d'enseignants sollicités dans cette enquête à cet effet, l'un de nos enquêtés a avancé les propos suivants : « *Par exemple pendant l'explication d'un cours, j'utilise un proverbe et je vois que cela ne passe pas très bien, j'explique le proverbe en insistant sur son appartenance à une culture donnée.* » (Enseignant –questionnaire- voir annexe).

Cela veut dire que l'enseignant ne devrait pas se contenter de ce qui a été proposé par le programme et donner de simples définitions des notions, comme les notions « *pédagogie, pédagogue* » dans la matière « *Introduction à la didactique* », sans passer par le contexte social dans lequel ces mots ont vu le jour et dans quelle appartenance culturelle ils ont été créés. A cet effet, l'enseignant pourrait favoriser d'une manière considérable à l'installation d'une compétence interculturelle chez les étudiants et il participerait à l'éveil de l'intérêt de ces futurs enseignants à la conscience interculturelle.

Dans la même dynamique, le formateur pourrait par exemple, passer en revue l'étymologie de mot « *pédagogue* » et ses origines latines « *paedagogus* », un terme qui a aussi ses premières origines de la culture « *paidagôgos* », constitué de *paidos* (enfant) et *agôgos* (conduire). Selon Th. Tournebise (2007) qui a mis le point sur l'étymologie de ce mot et son apport dans l'art d'enseigner, il souligne que : « *Ce mot était utilisé par les grecs pour désigner un « esclave chargé de conduire les enfants à l'école » et non pour nommer un « enseignant ».* Cet esclave avait néanmoins aussi pour rôle de faire travailler l'élève sur

ce qu'il avait appris avec l'enseignant ». (Le Robert -Dictionnaire historique de la langue française Cité par Tournebise ,2007).

Il apparaît donc très évident à travers cet exemple que plusieurs cultures sont présentes, premièrement la culture latine de ce mot qui trouve ses origines auparavant dans la culture grecque et enfin la culture française qui fait l'objet d'étude des apprenants en question.

A partir de ce dernier raisonnement, nous remarquons que l'investissement personnel du formateur est indispensable pour une meilleure prise en charge de cette compétence dans les formations des étudiants. Autrement dit, les contenus interculturels à enseigner aux étudiants de la 3^{ème} année, devraient être renforcés par d'autres pistes et orientations culturelles, tout en se basant sur l'initiative personnelle des enseignants.

Pour récapituler et sur la base des différents éclaircissements que nous avons essayé de donner dans cette rubrique ou dans les autres chapitres pratiques (Chapitre 2,3 et 4), il est très simple de comprendre que notre réflexion et nos analyses touchent à notre première hypothèse générale, qui stipule que :

-L'enseignement de la compétence interculturelle et ses différentes composantes ne se ferait pas d'une manière explicite et ne favoriserait pas son intégration au programme dispensé actuellement.

Ce qui nous a incité également à nous interroger sur la validité de notre première hypothèse opérationnelle qui porte sur le contenu du programme dispensé et son apport à la mise en conscience interculturelle des futures enseignants de FLE. Pour donner une supposition éventuelle sur la variable qui s'articule sur ce problème, notre première hypothèse opérationnelle a été dictée comme suit :

-Le programme actuel n'accorderait pas une place importante à la compétence interculturelle dans les différentes matières dispensées en 3^{ème} année de licence de français.

A ce stade de réflexion, nous pouvons dire que cette hypothèse est valide à la fois parce que notre analyse documentaire nous a permis de relever des points pertinents sur la place accordée aux contenus interculturels et culturels, mais aussi selon les réponses des enseignants aux différentes questions posées comme nous l'avons déjà explicité ci -haut. A cela s'ajoute les constatations des apprenants de la 3^{ème} année de licence, qui ont fait l'objet d'une partie importante de notre échantillon.

2. Les activités et les moyens utilisés pour enseigner l'interculturel

Les pratiques enseignantes sont souvent l'intermédiaire par lequel se traduisent les programmes conçus théoriquement par des concepteurs et des ingénieurs pédagogues.

D'abord, en passant par le processus de la transposition didactique qui se définit selon Y.Chevallard comme :

« Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. » (Chevallard, 1985 : 39).

Ceci dit, les enseignants sont amenés à adapter les savoirs proposés dans les contenus des programmes en fonction de leurs objectifs d'apprentissage mais aussi selon les besoins et le niveau de leurs apprenants. Cela exige aussi que les enseignants soient bien formés en didactique et en pédagogie pour pouvoir bien transposer ces savoirs.

Compte tenu de cette condition, notre synthèse des résultats interprétés dans les trois chapitres précédents, se penche dans un deuxième point sur les pratiques pédagogiques des enseignants et leur formation à l'interculturel. En d'autres termes, mettre l'accent sur les activités et les moyens exploités pour assurer la prise en charge de cette composante.

Ce que nous avons noté lors de l'analyse documentaire des programmes et les réponses des enseignants que les contenus culturels sont enseignés par le biais de certains supports authentiques comme la chanson, les films et les vidéos dans la matière de *«la compréhension de l'oral»* car ce sont des documents qui ont des avantages plus considérables dans l'enseignement de la langue française en général et celui de la culture en particulier.

Il convient de rappeler également que les documents authentiques sont des documents qui n'ont pas été conçus à l'origine pour un cours de langue. D'ailleurs, dans l'approche communicative de l'enseignement-apprentissage des langues, ces documents ont une grande importance car ils ont été conçus dans un objectif communicatif et non seulement pour illustrer l'usage d'un aspect particulier de la langue cible. A cet effet, G. Zarate montre que :

« L'élève se trouve confronté aux mêmes objets culturels que le natif ; et la mise en scène des faits culturels gagne en véracité et en crédibilité. Les documents authentiques mettent l'élève en relation directe avec la culture du natif, donc l'élève profite de ces documents pour avoir un accès à la compétence interculturelle. » (Zarate, 1986: 76).

Quant aux documents fabriqués ou didactisés, ils ne peuvent pas participer à l'installation de la compétence interculturelle car ils sont conçus juste pour répondre aux besoins de cours en ce qui concerne l'aspect linguistique et grammatical de la langue. Ce sont des documents qui ne favorisent en aucun cas l'interaction, le contact des cultures et l'échange des codes culturels. Autrement dit, ils sont dépourvus des mots à charge culturelle et ils se fabriquent dans un contexte qui n'est pas leur contexte d'utilisation d'origine.

Nous avons donc confirmé à travers les questions conçues et posées dans cette rubrique que le traitement des aspects culturels et interculturels se fait par plusieurs moyens et nous avons même noté que les praticiens de la classe font recours aux diverses activités, à condition qu'ils tiennent en compte la matière enseignée et les objectifs d'apprentissage. Une remarque s'impose à propos des documents utilisés, ils sont parfois le choix purement individuel des formateurs, ou encore des initiatives personnelles pour exploiter tel ou tel document.

Comme nous l'avons déjà évoqué dans le troisième chapitre méthodologique, l'un des formateurs nous a cité son expérience qui consistait à l'utilisation de la chanson comme moyen pédagogique permettant d'aborder l'aspect interculturel et celui de la civilisation. Dans le même ordre d'idées, ce dernier nous a cité l'exemple de la chanson de Jacques Brel « *Les prénoms de Paris* » où le chanteur parle de grands sites et monuments de Paris. Ce support a été exploité à la fois à l'apprentissage des éléments de la langue comme les adjectifs et les verbes pronominaux mais aussi à la découverte des sites culturels de Paris.

L'objectif de cet enseignant n'était pas seulement apprendre à ses apprenants la culture de l'autre mais les amener à se distancier par rapport à leur culture même. C'est la raison pour laquelle il a fait écouter une chanson qui fait partie du patrimoine musical algérien intitulée « *Ya Dzair ya Ellassima* », interprétée par Abdelmadjid Meskoud. Les apprenants ont déclenché tout un débat sur les deux chansons, comment J.Brel chante la capitale française « Paris » et comment A. Meskoud parle de la capitale algérienne « Alger ».

L'objectif était de permettre aux apprenants de s'imprégner de la culture de l'autre et pouvoir se positionner par rapport à leur culture d'origine et maternelle. Dans la même perspective, l'objectif consiste également d'amener l'apprenant à convoquer et interroger sa propre culture et la comparer avec la culture de l'autre, autrement dit pour arriver à la notion de l'altérité c'est-à-dire la caractéristique de ce qui est autre, de ce qui est extérieur à « soi ».

Dans les matières littéraires, il est très remarquable que la compétence interculturelle est prise en charge par le biais d'activités de lecture des textes littéraires et des présentations orales sur la rédaction des comptes rendus des romans et d'autres genres de textes littéraires. Par conséquent, il faut également retenir que nous avons noté à travers nos réflexions théoriques durant les trois premiers chapitres et aussi à travers notre enquête qu'il y a des insuffisances dans la méthodologie et les outils utilisés pour aborder l'aspect interculturel.

Certes, dans quelques matières littéraires comme nous l'avons précisé, les formateurs ont recours aux écrivains célèbres et de renommée ou par l'utilisation des grands courants

littéraires comme le réalisme, le romantisme, le naturalisme ou le dadaïsme. Cela permet à l'étudiant de construire un imaginaire culturel et une conception interculturelle sur les périodes dans lesquelles ces productions littéraires ont été produites, ainsi que sur la période actuelle de l'étudiant. Cependant, selon nos remarques, rester dans la méthodologie classique et utiliser des approches qui se basent seulement sur les textes littéraires classiques, ne permettrait pas d'avoir une compétence interculturelle dont l'étudiant s'en servirait dans des rencontres avec des personnes venant de plusieurs horizons culturels.

Nous avons aussi constaté que les enseignants ne sont pas tous formés à l'interculturel d'une manière très approfondie. Certes, ils ont suivi des formations à l'étranger, mais à travers leurs réponses, il a été clairement annoncé que leurs regroupements étaient d'ordre linguistique. Ainsi, ils ont suivi des formations complémentaires à leurs formations initiales sous l'égide de l'EDAF ou par le biais de la cotutelle dans le cadre de la réalisation de leurs thèses de doctorat, codirigées à la fois par un directeur de thèse algérien et un deuxième encadreur français.

De plus, la participation des enseignants dans les différentes activités scientifiques liées à la formation de la poste- graduation comme les symposiums, les journées d'études et pédagogiques, les colloques et d'autres ateliers doctoraux. Par conséquent, ce qu'il faut retenir, ce sont les thématiques de ces activités qui ne portent pas forcément sur l'interculturel ou la problématique culturelle mais également sur d'autres champs disciplinaires comme la didactique, la sociolinguistique, l'analyse du discours ou toute une autre thématique.

Ceci dit, les formateurs en question ne peuvent pas gérer toutes les interactions culturelles auxquelles seront confrontés en classe et pendant leurs cours, ils ne peuvent non plus assurer leurs tâches en tant qu'enseignants-médiateurs à la problématique interculturelle.

Cette enquête nous a permis d'avoir une idée sur le manque d'outils méthodologiques et pédagogiques qui favorisent l'enseignement de la langue et la culture françaises. Dans cette optique et suite au développement technologique et l'univers numérique, le recours aux nouvelles démarches est recommandé et souhaitable. Dans ce cadre, nous citons à titre d'exemple la pédagogie de la classe inversée qui est devenue très à la mode en Europe et dans plusieurs pays anglo-saxons, une démarche très appréciée dans la pédagogie de classe à l'ère actuelle.

Cette méthode consiste à favoriser l'autonomie des apprenants et les motiver à travailler individuellement hors de la classe, les rendre plus actifs chez soi dans leurs

apprentissages en leur proposant des séquences de vidéos à visionner à la maison et des enregistrements à écouter sur un sujet que l'enseignant voudrait traiter dans le prochain cours, faire de la documentation et s'approprier des connaissances. Une fois en classe, les apprenants confrontent leurs réponses et les résultats de leurs recherches, ce qui rend leur apprentissage plus interactif. Selon H. Dufour, il s'agit de « *donner à faire à la maison, en autonomie, les activités de bas niveau cognitif pour privilégier en classe le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage de haut niveau cognitif, en mettant les élèves en activité et en collaboration* ». (Dufour, 2014 : 44).

Il apparaît donc que cette pédagogie est très motivante parce qu'elle permet selon H. Dufour d'initier l'apprenant au travail individuel à la maison et le rendre autonome. Ainsi, différencier l'enseignement du fait que l'apprenant exploite des moyens plus divers dans sa recherche de l'information comme l'outil informatique, utiliser son smartphone, son dictionnaire électronique, consulter une autre personne loin de son équipe professorale. Cela lui donne aussi la possibilité de travailler à l'aise et avec une cadence rythmique plus adaptée à ses capacités.

D'après notre analyse et en continuant sur le même raisonnement, les réflexions théoriques nous ont montré qu'il existe d'autres méthodes plus innovantes utilisées récemment dans quelques contextes européens tel est le cas de l'assimilateur de la culture qui est à la fois un outil pour enseigner la compétence interculturelle et l'évaluer convenablement.

Comme nous l'avons déjà expliqué au préalable, d'abord dans le troisième chapitre de notre cadrage théorique et puis dans l'analyse des questionnaires adressés aux enseignants dans le troisième chapitre de notre cadre méthodologique, selon les travaux d'A. Bartel-Radic (2016), il s'agit d'un nouvel outil pédagogique qui facilite la prise en charge de la composante interculturelle.

Son principe de fonctionnement se base sur quelques incidents culturels et des situations embarrassantes en termes de culture pour développer chez les apprenants la capacité de réagir efficacement et de communiquer intelligemment dans les différentes interactions interculturelles.

Dans ce sens, il est à préciser que l'utilisation de cet assimilateur se veut un enrichissement du répertoire des apprenants par des situations culturelles qui se trouvent dans la culture cible et pourraient entraîner un effet négatif sur la communication. Autrement dit, donner aux apprenants toutes les références qui pourraient bloquer l'interaction ou créer un choc culturel, et ce afin d'éviter de les utiliser avec des natifs de la culture cible. Mais

malheureusement, nous avons constaté que la plupart des enseignants, ne le connaissent même pas, ils ont affirmé qu'ils n'avaient jamais entendu parler de l'assimilateur de la culture, ce qui implique que l'innovation pédagogique est parfois tributaire de la recherche et de l'autonomie de chaque enseignant et ses initiatives personnelles.

Dans la présente recherche, nous avons également noté durant l'analyse des questionnaires destinés aux étudiants que leurs formateurs n'utilisent pas beaucoup les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans leurs pratiques de classe. Les enseignants en question, font toujours recours aux documents classiques comme les romans, les textes, les photocopies et tout genre de document en version papier. Ceci dit, il y a moins d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant comme nous avons précisé dans le premier chapitre théorique dans les typologies culturelles que L.Porcher (2004) a fait, il rappelle que la culture générationnelle change selon le contexte et le temps, suite aux conditions et au développement qui caractérisent notre monde actuel. Il est vrai que les centres d'intérêt des enseignants et des étudiants ne sont pas identiques, vu la différence d'âges mais il faut qu'il y ait une certaine adaptation de la part des deux acteurs de la classe. Dans ce sens, les enseignants sont amenés à faire des mises à jour en ce qui concerne leurs discours et leurs façons de réagir vis-à-vis de leurs apprenants, qui doivent eux même s'adapter aux démarches utilisées par leurs formateurs.

Dans la même logique, S. Ait Challal a abordé la question de l'âge dans ses recherches en didactique, il souligne qu' :

« En effet, l'âge provoque un déplacement chez l'enseignant de ses centres d'intérêt. Il est accentué par les changements des différents discours ambiants : politique, médiatique, philosophique... qui amènent d'autres images et, nécessairement, d'autres représentations. Le développement des médias et des réseaux sociaux ne fait qu'accélérer cette tendance. Cela oblige l'enseignant à une constante mise à jour pour être en phase avec la réalité d'un enseignement vivant ». (Ait Challal, 2012 :107).

Il est communément admis par la communauté scientifique que l'intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en général et particulièrement le FLE, tel est le cas dans la présente recherche, permet d'assurer une cohésion éducative entre les différents apprentissages d'une part et entre les acteurs de l'acte pédagogique (apprenant-enseignant) d'autre part. Dans ce contexte C. Bourguignon, souligne que :

« Par intégration, nous entendons toute insertion de l'outil technologique, au cours d'une ou plusieurs séances, dans une séquence pédagogique globale, dont les objectifs ont été clairement déterminés. Pour chaque phase les modalités de réalisation sont explicitées en termes de pré requis, d'objets, de déroulement de la tâche, d'évaluation, afin que l'ensemble constitue un dispositif didactique cohérent. » (Bourguignon, 1994 , cité par Ph. Féréol, 2016 :63) .

Cette définition révèle clairement que la pédagogie des classes doit se doter de cette technologie car elle assure une harmonie entre les différentes tâches effectuées dans une séquence d'apprentissage. De plus, cette méthode donnera un autre souffle à l'apprentissage de la culture. Il faudrait donc essayer de se servir de cet univers numérique pour entrer en contact avec l'Autre et apprendre sa culture.

Pour résumer, les méthodes et les approches que nous avons citées ci-dessus, ne sont pas exhaustives mais ce que nous avons pu déduire à travers cette analyse, est que notre deuxième hypothèse de travail a été confirmée également sur le manque de la formation à l'interculturel au profil des enseignants de FLE à l'université. Ainsi, les moyens et les outils pédagogiques exploités par ceux-ci ne favoriseraient pas d'une manière intégrale l'installation de la compétence interculturelle.

3. La motivation des étudiants à la communication interculturelle

Parler de la motivation à la communication interculturelle, incite à s'interroger sur le rôle de la culture dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère et si celle-ci peut-elle être une source de motivation à la communication interculturelle.

En effet, les formateurs de FLE et des langues en général, se retrouvent le plus souvent devant une multitude d'interrogations en ce sens. Ils se demandent quels sont les aspects qui peuvent susciter chez leurs apprenants le désir d'apprendre la langue et la culture de l'autre.

En principe, avant d'enseigner n'importe quelle langue étrangère et quel que soit le contexte dans laquelle elle sera dispensée, il faudrait réfléchir à des thématiques et des axes permettant aux apprenants de mieux l'assimiler et la comprendre. En d'autres termes, choisir des sujets qui les rendent motivés et animés du désir d'acquérir des savoirs et des connaissances divers sur la culture en question, sur la société et le peuple, pour pouvoir aller vers l'autre ultérieurement et entrer en communication avec d'autres locuteurs.

Il est à noter également que la présence de la culture étrangère dans la formation universitaire pousse les apprenants à penser aux différences et aux ressemblances culturelles entre la culture cible et la culture maternelle. C'est la raison pour laquelle, il faudrait partir du principe que la motivation est synonyme de curiosité, la motivation possède la même signification de la volonté et du désir. Ceci dit, elle est également antonyme d'une proposition forcée de thématiques à enseigner ou encore d'une planification des programmes imposés.

Cela veut dire, quand les apprenants se retrouvent face à des programmes et des curriculums qui n'éveillent pas leurs intérêts et ne présentent aucune motivation afin de

découvrir la culture de l'autre ou d'apprendre sa langue, vouant le processus d'apprendre à l'échec.

Au cours de notre analyse des programmes selon les trois critères suivants : les intitulés, les objectifs et les contenus des matières, et sur la base de l'analyse des réponses des apprenants données par questionnaires, nous avons relevé qu'apprendre une langue étrangère serait une opportunité pour tous les apprenants de côtoyer d'autres visions de monde, de s'ouvrir sur d'autres modes de vie et de pensées.

Par conséquent, actuellement, les motivations des apprenants pour entrer en contact avec l'autre ont changé et les centres d'intérêt également, se sont développés pour être sur la même longueur d'onde avec l'univers numérique et les défis technologiques.

Une remise en cause des programmes actuels et du contenu interculturel à enseigner s'impose. Apporter des modifications et des nouveautés sur le contenu est obligatoire et ce d'après les thématiques que nous avons retenues à travers les représentations culturelles et interculturelles des futurs enseignants de FLE.

En résumé, les résultats de l'analyse faite dans le quatrième chapitre, révèlent que la compétence interculturelle peut être abordée en tenant compte de ce que les apprenants désirent et veulent apprendre comme aspects culturels. En outre, les thématiques relevées traitent de la vie quotidienne et des comportements, des orientations professionnelles et des pratiques sociales du peuple qui parle cette langue étrangère. Les représentations qui se sont faites par nos enquêtés sur l'Autre, leur permettent de renouveler leurs idées sur le monde, de multiplier leurs opportunités de découvrir d'autres cultures et d'autres civilisations.

Il est à noter également qu'en dépit de tous les autres aspects littéraires et classiques proposés dans les curriculums de la tutelle, les apprenants quant à eux, construisent un imaginaire culturel et interculturel sur la langue française et sur les Français selon leurs conceptions et pensées mais aussi en fonction de leurs prérequis et connaissances antérieures sur la culture et la langue en question. G. Zarate avance à ce propos que « *comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre.* » (Zarate, 1993 :37).

Cela amène les enseignants d'être vigilants dans la prise en charge de la compétence interculturelle et de soulever le problème de distinction entre les cultures, qui sont, selon G. Zarate (1993), l'origine de la compréhension d'une réalité étrangère. Celle-ci est conçue selon le champ imaginaire et représentationnel des apprenants de manière totalement différente. En effet, la présence d'une culture étrangère dans le quotidien des apprenants et

durant leurs cours ou encore à travers le contact avec leur culture maternelle, révèle ces traits distinctifs d'une manière spontanée et involontaire.

Dans la même perspective, nous rejoignons l'idée de M. Lits (1994) qui affirme dans une publication qu' « *il n'est pas possible, pour des élèves de percevoir ce qui constitue leur propre environnement culturel sans terme de comparaison... ce n'est qu'après avoir découvert la culture de l'autre que je puis percevoir ce qui fonde mes particularités culturelles* ». (Lits, 1994 :27).

Suite à cette citation, nous pouvons conclure que la découverte de soi devrait passer d'abord par la découverte de l'autre car ce processus permet d'identifier ce qu'on ne voit pas en nous-mêmes. Nos remarques se sont appuyées également sur une théorie qui renforce davantage l'idée de la motivation à l'interculturel, qui stipule qu'il ne faudrait pas imposer de thématiques et de sujets à traiter en termes de culture et sur les aspects interculturels surtout avec un public universitaire, les enseignants sont devant des apprenants adultes, qui sont censés eux même être des formateurs de FLE dans quelques moins.

La vision du Conseil de l'Europe à travers ses politiques culturelles et linguistiques, s'articule principalement de son côté sur le fait de partager des faits culturels entre les apprenants. C'est grâce à cet échange qu'ils peuvent s'inscrire dans l'interculturalité, nous avons retenu en ce sens la recommandation ci-après :

« La dimension interculturelle de l'enseignement implique, pour les apprenants, un partage des connaissances entre eux et un dialogue sur la base des opinions de chacun...de cette manière, les élèves apprennent autant les uns des autres que de leurs professeurs, et peuvent comparer leur propre environnement culturel à ceux moins familiers, auxquels l'étude des langues étrangères les initie. » (Conseil de l'Europe, 2002 :29).

Il est donc remarquable à travers cette citation affirme que l'interculturel est un champ disciplinaire qui devrait être travaillé en pratique effective sur le terrain que ce soit dans la classe ou dans la société car il ne s'agit pas d'enseigner des notions théoriques, ou à feuilleter un document papier ou à lire sur un écran puis à en rédiger des comptes -rendus ou des dissertations lors de son examen ou son évaluation.

Par ailleurs, la dimension interculturelle ne s'acquiert qu'en la pratiquant par le biais des échanges avec d'autres cultures, à travers des contacts avec des personnes venant de plusieurs sociétés. Ainsi, il faudrait qu'il y ait une interaction entre l'enseignant et ses apprenants sur les cultures présentes dans l'environnement même s'il ne s'agit pas des cultures étrangères ou de la langue cible car même les cultures régionales, les cultures sectorielles et les sous-cultures, ont des similitudes et des traits distinctifs, des éléments qu'on peut classer dans l'interculturel.

Pour expliciter davantage cette idée, nous citons l'exemple des comportements que nous avons relevés sur le terrain dans le contexte universitaire, les étudiants qui font des spécialités variées et selon le domaine scientifique, technique ou littéraire ne se comportent guère de la même façon. Ils ne s'habillent pas de la même manière, leurs discours et actes locutoires ne sont pas identiques non plus.

Les étudiants qui font des études en droit, en sciences politiques et en journalisme sont connus par leur discours généralement marqué par l'utilisation d'un lexique de spécialité et d'une terminologie juridique.

De même, les étudiants qui suivent des cours en médecine, en biologie, sciences médicales et pharmaceutiques ont un discours beaucoup plus scientifique, caractérisé par la terminologie médicale et de la spécialité.

Il est logique donc de trouver une certaine interculturalité dans le même environnement universitaire, chez des interlocuteurs qui parlent la même langue et ayant la même culture d'origine. De ce fait, le présent exemple et la remarque notée ci-dessus pourraient contribuer à la motivation des apprenants et leur donner envie de s'impliquer davantage dans la problématique interculturelle.

Nous considérons également que travailler ce genre d'activités et d'exercices avec les apprenants en leur donnant la possibilité d'aller sur le terrain pour relever des observations et des comparaisons entre les cultures sectorielles, permettrait d'amorcer une réflexion en s'interrogeant sur la charge culturelle que sous-entend chaque domaine et ses acteurs de terrain. Cela aiderait à préparer les futurs enseignants de FLE aux phénomènes culturels qu'ils rencontrent ultérieurement dans leurs parcours professionnels en tant que formateurs.

Dans l'objectif d'approfondir notre analyse et combiner entre les représentations culturelles et interculturelles des apprenants sur la culture et la langue cible, nous avons jugé utile de classer ces représentations en fonction du répertoire des « *champs représentationnels* », élaboré par H. Boyer (1998), pour répertorier et catégoriser les différentes conceptions imaginaires et représentationnelles que se font les apprenants sur un sujet donné.

Ce répertoire se base sur des éléments essentiels par domaine et par classe, ce qui nous permettra également implicitement de nous interpeller sur la prise en considération de ces points dans les pratiques enseignantes lors de la formation universitaire en général et le programme de FLE en particulier. Donc, pour ce faire, nous avons procédé de la façon suivante :

3.1. Perception globalisante

Dans cette classe, il s'agit de relever toutes les perceptions et descriptions faites dans un premier temps, sur le peuple tels que les traits physiques (blancs et grands, ayant un corps musclé et sportif), décrire également le comportement social de ce peuple et sa façon de pratiquer les actes sociaux, comment pratiquer leur religion et sa vision vis-à-vis de la croyance et des idéologies spirituelles.

Dans un deuxième temps, l'accent a été mis sur la perception faite sur le pays de la culture d'origine en parlant de son climat (chaud ou froid et les saisons). S'intéresser à son cadre naturel et environnemental (pays côtier qui donne sur quelle mère ou océan ? Est-il un pays caractérisé par ses espaces verts et ses reliefs montagneux ou non ?). Enfin, nous avons retenu la situation socioéconomique du pays (développé économiquement ou non, le taux de chômage et les opportunités d'embauche).

3.2. Identification institutionnelle, ethnographique, folklorique, gastronomique et aussi touristique

Dans ce champ représentationnel, l'orientation est penchée sur plusieurs volets à l'image des institutions présentes en France comme le Conseil de l'Europe, le Parlement Européen et bien d'autres institutions politiques nationales et internationales. Il est à signaler également qu'il s'agit également de parler de la culture culinaire et gastronomique et de tout ce qui caractérise la cuisine de la culture cible. Il s'agit aussi de mettre l'accent sur l'identification ethnographique qui relève de l'ethnologie du peuple et enfin parler du tourisme (sites et monuments).

3.3. Patrimoine culturel

Cette rubrique est réservée à tout ce qui peut faire partie de la culture de Pays, tel est le cas des œuvres littéraires (de tout genre), les événements et les dates marquantes qui portent sur des occasions et des fêtes comme Noël, les festivals comme celui de Cannes et celui de Nîmes, entre autres. Il est à noter que cette partie se penche également sur le patrimoine comme les musées, les théâtres, les cathédrales et d'autres objets culturels.

3.4. Localisation géographique et /ou géopolitique

Selon les représentations des étudiants relevées durant cette enquête, il est très intéressant également de passer en revue la position géographique du pays (continent et pays limitrophes. Ainsi, parler de sa position politique au niveau international et notamment son influence sur la scène politique européenne et mondiale à travers les décisions et les prises de position vis à vis de telle ou telle affaire.

3.5. Caractérisation par la langue du pays

Ce champ représentationnel construit par rapport aux mots et expressions empruntés à cette langue dans les autres langues mais également parler du statut de la langue française dans les pays dans lesquels elle est enseignée. Parler de sa prononciation et de ses structures grammaticales ainsi que sur son processus d'acquisition et d'apprentissage. S'intéresser à une langue et avoir la curiosité d'en approfondir ses connaissances, est un aspect très motivant pour arriver à sa maîtrise, c'est la raison pour laquelle les formateurs sont amenés à prendre en compte cet élément.

3.6. Allusions à la situation /relations/faits intercommunautaires

Dans ce dernier champ, les représentations se sont faites généralement sur les différentes communautés présentes dans le pays à travers les immigrations et les échanges commerciaux. Ceci dit, il faut aborder dans ce champ tout ce qui concerne les rapports et les relations entre les natifs de ce pays et les autres étrangers, soit ceux qui se passent des séjours de courte durée, soit ceux qui sont nouvellement installés dans ce pays.

Après avoir présenté ce répertoire que H.Boyer (1998), nomme «*les champs représentationnels* », il convient de mentionner que la catégorisation des représentations est nécessaire pour tout chercheur en didactique et pour chaque formateur de FLE dans ses pratiques sur le terrain.

Ceci dit, cette classification des représentations aiderait les enseignants à bien sélectionner les supports et les outils pédagogiques pour mener leurs activités. En d'autres termes, aborder des thématiques et des contenus qui pourraient intéresser les apprenants d'abord à apprendre cette langue et sa culture et aussi à pousser les étudiants à être plus rentables et plus efficaces en classe car l'interaction enseignant /apprenant ne pourrait réussir sans qu'il y ait une motivation. Enfin, nous avons conclu que les représentations peuvent entraîner des effets sur le processus d'enseignement-apprentissage du FLE mais aussi sur les pratiques langagières des étudiants car ils apprennent ce qui leur fait plaisir et ce qui anime leur désir.

En somme, soulever l'aspect motivationnel dans l'enseignement de la dimension interculturelle pour former des futurs enseignants de FLE, a montré l'apport qu'il pourrait jouer dans l'installation, à la fois, du culturel et de l'interculturel. En effet, la considération des aspects qui motivent les apprenants à apprendre une culture étrangère en classe de langue peut donner un sens à cet apprentissage. Ce qui confirme donc, notre troisième hypothèse opérationnelle qui stipule que :

-Le contenu interculturel actuel ne permettrait pas de faire acquérir la compétence interculturelle aux futurs enseignants de français, formés à l'université algérienne.

-Autrement dit, les aspects culturels et le contenu interculturel ne susciteraient pas l'intérêt et la motivation des apprenants à maîtriser une compétence interculturelle.

Effectivement, selon les résultats obtenus à travers les questionnaires adressés à nos répondants et d'après notre analyse des différentes variables présentées auparavant, ainsi que notre réflexion théorique et nos propres observations, nous tenons à rejoindre cette idée formulée au début de notre recherche.

4. La question de l'identité culturelle et de l'altérité

L'identité culturelle et l'altérité, deux concepts que nous avons évoqués dans la présente recherche dans son volet théorique et plus précisément dans le deuxième chapitre qui s'est penché sur l'interculturel et ses dérivés comme la compétence interculturelle et ses composantes, l'autre et sa place dans la culture étudiée, ainsi que l'interculturel dans la classe de FLE.

Pour la question de l'identité culturelle, nous avons tenté d'établir le rapport qui pourrait exister entre celle-ci et notre sujet de recherche à travers plusieurs interrogations portant sur l'apport des interactions interculturelles ainsi que la diversité culturelle dans le renforcement de l'identité culturelle et sa construction. Dans ce sens, nous avons tenté de chercher si ce renforcement est positif ou négatif et est ce qu'il aurait un danger éventuel qui menace l'identité d'origine de l'apprenant.

L'interprétation des résultats auxquels notre enquête a abouti, nous ont confirmé qu'il est nécessaire de tenir compte que l'approche interculturelle et tout enseignement de la culture et des aspects interculturels, devraient partir du principe postulant que les apprenants possèdent déjà des connaissances antérieures et un savoir sur leur propre identité culturelle (d'origine), chose qui leur permettrait dès le premier contact avec la langue cible et leur culture de s'interroger sur plusieurs questions.

De ce fait, les valeurs, les modes de vie, les pensées, les perceptions de monde, les comportements et les attitudes de la culture d'origine, sont analysés et interprétés par les apprenants quand ils commencent à apprendre la culture étrangère. Ce qui implique une vision du monde et une autre compréhension, de l'identité culturelle, qui en réalité, se constituent un système complexe d'idées, de faits et d'attitudes. Dans le même raisonnement, nous rejoignons l'idée de P.Charaudeau (2005 :2) qui stipule que l'identité culturelle, est le résultat des comparaisons faites entre sa culture et la culture de l'autre.

L'altérité est un concept désignant tout ce qui relève de l'autre par rapport au soi, une piste que nous avons abordée à travers les questionnaires destinées aussi bien aux apprenants qu'aux enseignants. Ce qui a été déjà clairement annoncé à travers quelques réponses sur l'encouragement des apprenants à établir des liens avec les natifs de la culture cible par leurs formateurs. Nos répondants ont parlé également de cet autre dans la question qui porte sur la distinction entre la culture algérienne et la culture française, et sur les traits convergents et les traits divergents que les répondants nous ont relevés.

L'altérité se définit par la reconnaissance de l'autre dans sa différence et de son étrangeté et dans sa nature qui nous paraît étrangère, c'est l'idée qu'il faudrait inculquer aux apprenants de FLE. Nous avons constaté aussi que l'autre a été perçu à travers la pensée arabo-musulmane. Pendant très longtemps comme tout ce qui n'est pas arabe et tout ce qui n'est pas musulman entraîne un sentiment de peur de l'Autre, qui selon cette conception représente un danger et une menace pour la culture et l'identité.

En effet, aborder ces sujets en classe de langue à chaque fois, permet d'initier les apprenants à bien utiliser le concept de l'altérité, d'où la nécessité de faire des activités qui parlent de plusieurs cultures et demander aux apprenants de décrire les traits de chaque culture et en retenir tout ce qui semble identique à sa culture, mais également tout ce qui est différent. Ce qui permettrait d'apprendre une conscience interculturelle, basée sur le fait d'accepter l'autre dans sa différence.

En suivant la même dynamique, l'altérité peut être enseignée par diverses thématiques et activités à l'image de la langue et du discours littéraires. Dans ses recherches sur les contacts des langues, S. Ait Challal (2014) insiste également sur le rôle de la langue littéraire dans l'introduction de la notion de l'altérité dans la classe de langue et l'installation d'une compétence plurilingue permettant de s'ouvrir sur l'autre. L'auteur avance dans ce sens que :

« C'est aussi par l'école que l'enfant entre en contact avec la langue littéraire, en usage très répandu en classe de langue ; ce qui lui permet de faire l'expérience de l'altérité, à travers la découverte d'autres cultures, d'autres imaginaires. La compétence plurilingue dépend justement de cette capacité d'ouverture et d'intériorisation de la langue-culture de l'Autre. » (Ait Challal, 2014 :8)

Comme nous l'avons cité dans le troisième chapitre méthodologique qui a été consacré à l'analyse des questionnaires des formateurs en FLE, nous avons mis l'accent sur l'expérience de l'un de nos enquêtés, qui a utilisé la chanson dans ses activités de compréhension de l'oral. Il a donné l'exemple de la chanson intitulée : « *Les prénoms de Paris* », interprétée par Jacques Brel et exploitée pour travailler l'oral à travers la description,

l'écoute, le repérage des réponses proposées mais aussi pour travailler les structures grammaticales comme les adjectifs, le champ lexical de la ville et les verbes pronominaux.

Dans la même perspective, ce formateur a exploité le même support pour l'apprentissage de la culture de pays de la langue cible à travers les grands sites et monuments de Paris où le chanteur décrit en détail la capitale française. Puis, il a complété son activité de compréhension par la proposition d'une autre chanson interprétée en langue arabe, faisant partie du patrimoine musical algérien, intitulée « *Ya Dzair ya El Assima* »¹, interprétée par le chanteur algérien Abdelmadjid Meskoud, dans laquelle, il parle de la capitale algérienne « *Alger* ».

Il faudrait souligner également que dès la fin de cet exercice d'écoute, les étudiants ont commencé à débattre sur ce que révèlent les deux interprétations musicales, en essayant de comparer comment les deux capitales ont été décrites et chantées.

Cette activité complémentaire selon notre enquête, a pour but de permettre aux apprenants de pouvoir se positionner par rapport aux deux cultures. Ce qui les amène par la suite à s'interroger sur leur propre culture et de la comparer avec la culture de l'autre. Dans ce sens, le rôle de l'enseignant est de faire comprendre ses apprenants qu'il faudrait accepter l'autre dans sa différence mais aussi pour pouvoir l'accepter tel qu'il est. De plus, cela permet d'expliquer la notion d'altérité dans son contexte, qui a la caractéristique de ce qui est l'autre, de ce qui est extérieur à soi.

Les pratiques religieuses, sociales et culturelles dans les deux pays font l'objet des points de distinction. Les étudiants interrogés, en tant que jeunes Algériens, se considèrent dévalorisés et moins chanceux par rapport aux jeunes Français, qui ont tout : les clubs sportifs et culturels, les stades et les infrastructures de sport, de culture et de loisirs comme les théâtres, les cinémas et les bibliothèques en accès libre.

Conclusion partielle

En guise de conclusion, nous tenons à signaler que ce dernier chapitre est dédié à la discussion et l'interprétation des résultats, voire une confrontation des réponses obtenues et des analyses faites sur le programme dispensé en 3^{ème} année de licence au département de français à l'université de Blida 2. De ce fait, notre analyse sur la place de l'interculturel dans les cours de FLE, nous a montré qu'il y avait des insuffisances et des lacunes dans les contenus, les programmes, le choix des sujets et thématiques à enseigner ou dans l'efficacité

¹ « *Ya Dzair ya Ellassima* », est le titre d'une chanson algérienne en langue dialectale algérienne, qui veut dire en français « Alger la capitale »

et la pertinence des outils et moyens pédagogiques utilisés dans les pratiques de classe. Nous avons également constaté qu'il y avait un manque remarquable de l'innovation dans les différents scénarios pédagogiques utilisés par les formateurs.

D'autres concepts ont été évoqués dans cette synthèse analytique comme l'identité culturelle et l'altérité. Ce sont deux concepts qui ont un lien étroit avec notre sujet de recherche de par leur présence dans le milieu interculturel, ils s'intéressent aux différences existantes dans les cultures.

Nous avons également noté que les différences qui vont à l'encontre des valeurs, des traditions et de la manière de vivre, sont solidement ancrées au sein d'une culture. Cela pourrait provoquer un éventuel choc culturel ou un malentendu interculturel. Ainsi, les traits distinctifs qui touchent aux éléments que nous avons cités avant, peuvent menacer même l'identité d'un pays et son unité nationale.

Pour conclure, nous considérons que le choix des contenus, des activités, des approches et des différents supports dans l'enseignement de la dimension interculturelle devrait être, désormais, pertinents et bien réfléchis. Il est communément admis que pour parfaire la qualité de la prise en charge de l'interculturel, il faut qu'il y ait un recours aux outils et moyens qui proposent une souplesse et un accès facile aux apprenants dans leurs processus d'acquisition.

En somme, nous pouvons dire que l'objectif qui nécessite un travail colossal et une prise en charge sérieuse, devrait intégrer massivement cette compétence interculturelle dans les curriculums de la langue française, tout particulièrement dans le contexte universitaire et ce pour préparer les futurs enseignants de FLE à accepter la différence de l'Autre, dans sa religion, dans son idéologie, dans sa conception sur le monde. Il faut également sensibiliser à l'ouverture sur les autres cultures et sociétés, aller vers l'autre et vivre avec lui sans pour autant penser à son appartenance culturelle.

Troisième Partie :
Vers un dispositif de formation à
la communication
interculturelle : de l'idée à la
réalisation

Introduction

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons recueilli et analysé des données, dans la partie méthodologique. Ainsi, suite à nos réflexions conceptuelles et théoriques développées dans la première partie, nous avons abouti à quelques résultats de recherche. En effet, les conclusions auxquelles nous sommes parvenu, nous ont permis de réfléchir à quelques propositions méthodologiques et pédagogiques, en vue d'améliorer la transmission culturelle et aussi les interactions interculturelles entre les futurs enseignants de français langue étrangère d'une part, et d'autre part de suggérer des démarches et des processus qui faciliteraient aux formateurs universitaires leur mission et tâches pour enseigner une nouvelle matière intitulée « *Communication interculturelle* ». Cette matière a pour objet de traiter tout ce qui relève de l'interculturel sans pour autant disqualifier un système culturel par rapport à l'autre, que ce soit celui de la culture cible ou celui de la culture maternelle ou bien les autres variations culturelles présentes dans le pays.

A cet effet, une troisième partie s'impose pour accomplir cette recherche. Elle est même nécessaire car à travers laquelle, nous tenterons d'élaborer un dispositif formation qui prend en charge toutes variables culturelles présentes dans le milieu des apprenants. Cette matière pourrait animer de plus en plus le dialogue interculturel et conduire à l'acceptation de l'autre sans prendre d'autres considérations ethniques, religieuses, linguistiques ou communautaires.

L'objectif principal de ce dispositif de formation est d'essayer de donner un nouveau souffle à la formation universitaire et notamment la formation à l'interculturel. Il faudrait noter également que dans un contexte d'échange éducatif et universitaire, plusieurs groupes d'étudiants se rencontrent. Ce qui amène forcément à la rencontre de plusieurs cultures et appartenances. De plus, il y a un contact entre des personnes ayant comme langue véhiculaire, une autre langue que celle d'étude ou la langue maternelle.

En suivant cette logique, les apprenants ont besoin d'interagir, d'échanger des informations et des messages qui les mettent dans une situation de réciprocité et de communication entre eux. C'est dans ce cadre que nous allons explorer des expériences interculturelles afin de pouvoir mettre en place un dispositif de formation adéquat, qui puisse satisfaire les besoins de notre public en termes d'interculturel.

1. Le dispositif de formation : quelle ingénierie ?

Dans cette première rubrique, nous allons faire le point sur la définition d'un dispositif de formation en général et expliciter son rôle dans le processus de l'enseignement-apprentissage. Ensuite, nous parlerons de l'ingénierie pédagogique et de la formation, ainsi que son importance dans l'élaboration de tout programme destiné à être enseigné.

1.1. Qu'est-ce qu'un dispositif de formation ?

Le concept « dispositif » peut avoir plusieurs significations selon le domaine et le secteur. Nous nous intéressons à sa signification dans le domaine de la formation universitaire et particulièrement les programmes d'enseignement-apprentissage des langues. B. Blandin avance dans ses recherches que le dispositif est « *un ensemble de moyens, agencés, en vue de faciliter un processus d'apprentissage* ». (Blandin, 2002 :199).

Le dispositif est donc tout le processus qui concerne le cadre d'une formation et la politique à suivre pour sa mise en œuvre, y compris les moyens, les ressources, les méthodes et les thématiques à enseigner.

1.2. L'ingénierie pédagogique et de formation

Passer en revue ce concept et le définir est nécessaire pour donner plus de précisions et expliquer de quoi il s'agit. Dans le cadre des travaux effectués par S. Enlart et C. Mornata (2006) à l'université de Genève qui consistent à concevoir un dispositif de formation pour adultes, l'ingénierie peut être définie selon ces auteurs : « *comme une expertise qui inclut des activités de conception de deux niveaux : la conception des dispositifs de formation, souvent nommée en entreprise ingénierie de formation. La conception des séquences pédagogiques souvent nommée en entreprise ingénierie pédagogique.* » (Enlart et Mornata, 2006 :09).

Ceci dit, cette discipline se repose sur deux phrases essentielles, d'abord sur une ingénierie de la formation qui s'intéresse à l'élaboration de la formation et son dispositif et puis une deuxième phase qui s'articule sur l'ingénierie pédagogique à travers la conception des séquences et des scénarios pédagogiques à suivre lors de cette formation.

De leur côté, Carré et Jean-Montcler donnent une autre définition à l'ingénierie, qui est la suivante : « *l'ingénierie pédagogique a pour mission de créer ou d'améliorer un dispositif pédagogique en optimisant l'articulation des ressources humaines, techniques, financières et logistiques disponibles en fonction des objectifs de formation, du public et des contraintes et des ressources du projet* » (Carré et Jean-Montcler ,2004 :424).

Il ressort que le rôle de l'ingénierie pédagogique est de mettre en place des programmes de formation et d'enseignement selon le contexte et la demande. Cette démarche consiste à prendre les outils techniques, humains et logistiques, pour concevoir un projet de formation donnée et au profil d'un public précis. C'est dans cette perspective que nous allons tenter de travailler dans ce qui suit. Autrement dit, nous aurons à concevoir un projet de formation à la communication interculturelle et proposer des outils pédagogiques pour faciliter son enseignement.

2. L'organisation de la formation à la communication interculturelle

L'organisation de la formation à la communication interculturelle sera conçue en suivant deux grands volets principaux à savoir : le volet didactique et le volet pédagogique. Chaque volet comprendra un ensemble d'éléments qui s'articulent autour de ce dispositif et de la méthodologie à suivre pour le dispenser.

Nous rappelons que nous suivrons pour élaborer ce dispositif, un guide conçu par des ingénieurs pédagogues à l'image d'Amandine Diogo (2017), responsable pédagogique au département d'innovation pédagogique et partenariats dans la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris et spécialiste dans la conception de sujets d'examen et du matériel pédagogique en français professionnel. Nous nous référerons aux travaux de Claire Marchandeaudeau (2009), que nous avons déjà présentés dans le cadre théorique et notamment dans son troisième chapitre.

2.1. Le volet didactique

Dans ce premier volet appelé, le volet didactique, il s'agira de décrire la formation en général et les lignes directrices sur lesquelles elle s'articule. Nous allons essayer de présenter la situation de cette formation, son organisation, son programme, les conditions de sa faisabilité et la définition de ses objectifs d'apprentissage. De ce fait, nous commencerons par l'analyse de la demande de la formation et son contexte afin de pouvoir identifier les besoins du public en question. Puis, nous passerons au classement de ces besoins par catégorie et nous finirons par présenter les différentes séquences à aborder dans ce dispositif et leur répartition par semestre.

2.1.1. L'analyse de la demande

L'analyse de la demande d'une formation constitue la première phase dans l'élaboration d'un programme de formation. Elle consiste à recueillir des informations et des connaissances sur la formation demandée et le contexte dans laquelle elle devrait être

réalisée. A cet effet les points que nous aborderons dans ce qui suit seront consacrés à la collecte des données et des informations sur la formation en question.

2.1.1.1. Le contexte de la demande

Dans cette rubrique, il s'agit d'exprimer clairement le contexte de la demande de notre formation. En travaillant sur la problématique de l'interculturel dans le contexte universitaire, nous avons constaté qu'il y a des lacunes dans l'enseignement-apprentissage de la dimension interculturelle dans le département de français à l'université Ali Lounici-Blida 2.

De plus, l'Algérie est un pays francophone et sa situation sociolinguistique explique le besoin d'une formation universitaire en langue française dans plusieurs spécialités. Par conséquent, avant d'arriver au cycle universitaire, l'étudiant est censé avoir une certaine maîtrise de cette langue, qui lui permettrait de poursuivre ces cours dans l'enseignement supérieur.

L'Etat a déployé les mesures nécessaires pour intégrer cette langue très tôt dans le processus d'enseignement. Elle est enseignée dès la 3^{ème} année primaire et est considérée comme une matière de base tout comme les mathématiques et la langue arabe notamment dans l'examen final du cycle primaire. Ceci dit, les apprenants en contact avec la langue étrangère seront confrontés à des repères culturels et des références interculturelles qui ne sont pas identiques à leurs repères et références issus de la langue maternelle. Ce souci sera retrouvé dans le cycle moyen, puis dans le cycle secondaire et ainsi de suite jusqu'à l'arrivée à l'université.

Il convient donc de chercher des solutions pour faire face à ces défis en commençant par la remise en cause de la formation des futurs enseignants de FLE à l'université. Il faut souligner également que notre préenquête, avant d'entamer la phase d'investigation, nous a montré le manque qui se trouve au niveau des programmes actuels et aussi au niveau des outils pédagogiques et méthodologiques fournis pour assurer l'aspect interculturel.

Dans cette optique, nous avons senti le besoin de mener notre recherche pour identifier les problèmes de ce dysfonctionnement et le manque de considération pour installer une compétence interculturelle qui permettrait aux apprenants de pouvoir communiquer avec l'autre et comprendre sa culture .

L'offre de cette formation a pour objectif de former des futurs enseignants de FLE (étudiants en 3^{ème} année de licence) pour qu'ils soient capables d'interagir avec des francophones et des natifs de la culture française sans tomber dans des erreurs culturelles et

des chocs interculturels. Ce qui leur permettrait une fois, en classe de FLE de bien gérer et aborder ces sujets culturels et interculturels avec leurs apprenants.

2.1.1.2. L'analyse du public

Comme nous l'avons précisé préalablement, notre public est représenté par des étudiants de la 3^{ème} année de licence de français, qui sont censés enseigner au cycle primaire ou bien au cycle moyen selon leurs désirs et choix professionnels.

Dans sa globalité, notre public est caractérisé par une forte présence de jeunes, la moyenne de leur âge est de 22 ans. Nous avons constaté à travers nos questionnaires adressés que ces jeunes étudiants montrent une immense énergie et des compétences. Ils ont montré un grand esprit créatif et d'innovation notamment à l'ère numérique et les défis technologiques que connaît le monde.

Suite à notre enquête sur le terrain, il ressort également que notre public, a besoin d'une formation de qualité qui pourrait répondre à ses besoins en ce qui concerne l'aspect interculturel et à la compétence de communication interculturelle que demande le contexte actuel. En outre, le public en question cherche la possibilité de se perfectionner à l'interculturel d'une manière très pratique et à travers des situations prises du réel.

Autrement dit, apprendre la compétence interculturelle à travers les faits du quotidien, de la vie professionnelle, de l'univers étudiantin et de différentes pratiques culturelles et sociales que vivent les individus. Les objectifs à atteindre et les compétences langagières, linguistiques et culturelles dont notre public a besoin dans cette formation, seront développés dans une autre partie de ce dispositif.

2.1.1.3. La description de l'enquête de terrain et synthèse des résultats

Après avoir mené une enquête dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons relevé des remarques qui concernent les insuffisances dans le programme actuel dispensé aux apprenants de la 3^{ème} année de licence de français en matière de dimension interculturelle. De plus, après avoir participé à plusieurs manifestations et activités scientifiques sur l'interculturel, nous avons également constaté que la quasi-totalité des contributions se limitent aux descriptions de la situation d'enseignement sur les lacunes et les objectifs d'apprentissage à remettre en cause.

Ainsi, les intervenants se contentent de dicter les grandes lignes de quelques propositions et recommandations pédagogiques ou didactiques en vue d'améliorer la prise en charge de l'aspect culturel ou du contenu interculturel. Par conséquent, en aucun cas,

nous n'avons trouvé des chercheurs qui proposent des dispositifs de formation d'une façon détaillée et intégrale en donnant un plan d'action à suivre.

De ce fait, nous avons senti le besoin de proposer des pistes pédagogiques et des conceptions méthodologiques pour programmer une nouvelle matière intitulée « *Communication Interculturelle* » dans la formation de licence, notamment en 3^{ème} année, comme c'est une année charnière entre la formation universitaire et le début d'une éventuelle carrière professionnelle. Nous avons également été motivé de présenter le fruit de notre travail de recherche sous forme d'un dispositif que nous tenterons nous même d'élaborer et de participer à la promotion de l'enseignement interculturel en classe de FLE à l'université algérienne.

2.1.1.4. La définition des besoins du public

La communication interculturelle se veut une matière combinant la communication, ses caractéristiques et la dimension interculturelle et ses composantes, une matière que nous aurons à proposer dans le canevas de la formation universitaire du premier cycle « licence » de français même s'il existe des matières qui peuvent toucher à l'interculturel d'une manière ou d'une autre.

L'idée de cette matière se traduirait par la proposition d'un ensemble de savoirs relevant du domaine de l'interculturel dans des contextes réels et authentiques, voire qui interprètent la réalité interculturelle telle qu'elle est vécue dans la société et le quotidien des individus. Pour ce faire, nous nous sommes référé aux travaux de M. Abdallah-Prétceille et L. Porcher (1996) sur la communication interculturelle, mais aussi sur les travaux de D. Coste et J-C Beacco sur la diversité culturelle selon la perspective du Conseil de l'Europe (2017). Ainsi, en nous appuyant sur les résultats de notre investigation et enfin en fonction des représentations culturelles et interculturelles des apprenants de langue française notées par questionnaire lors de notre enquête. (Voire le chapitre 04 dans le volet pratique).

Comme nous l'avons précisé avant, il s'agit d'une matière qui met en relief la communication et l'interculturalité, et ainsi préparer les apprenants de FLE à maîtriser une compétence interculturelle pour pouvoir gérer leurs interactions et contacts avec des personnes qui possèdent des cultures différentes.

L'objectif de cette matière est de partager les situations culturelles et les expériences provenant de plusieurs sociétés, ainsi, mettre en évidence les valeurs et les pratiques culturelles utilisées dans des contextes culturels divers. De ce fait, les apprenants seront sensibilisés à se décentrer de leurs propres cultures et leurs références sociales. Le but est

également de faire apprendre à accepter les différences et ne pas stigmatiser les traits distinctifs, les clichés et les stéréotypes ou les jugements de valeurs négatifs.

2.1.1.5. L'organisation de la formation

Le programme de formation que nous proposons dans le cadre de cette matière intitulée « *Communication interculturelle* », sera organisé et dispensé en suivant les détails qui figurent sur le tableau suivant :

Durée du programme	02 semestres (45 h pour chacun)
Rythme des séances	01 séance (01h30) par semaine TD
Effectif	Groupe de 30 étudiants
Lieu de formation	Département de français – Université

Tableau 30 : l'organisation de la formation proposée

2.1.1.6. La description des conditions matérielles de la formation

Notre dispositif de formation sera dédié aux apprenants de la 3^{ème} année de licence de FLE. Il est donc très logique que la formation se tient au département de français à l'université de Blida 2 et éventuellement dans d'autres facultés des lettres et des langues au niveau des autres établissements universitaires en Algérie.

De ce fait, nous aurons besoin d'une salle de cours avec des équipements nécessaires comme le tableau magique, un tableau mobile, des stylos et des marqueurs de couleurs différentes. Tous les participants devront être munis d'un support (bloc note) pour prendre des notes et d'un stylo. De plus, la salle doit être dotée de quelques outils informatiques comme l'ordinateur, le projecteur et le tableau d'affichage qui seront utilisés pendant la formation afin de pouvoir projeter des séquences de vidéos de cas pratiques sur des situations culturelles réelles que nous nous sommes procurées.

L'utilisation de matériel sonore serait un grand apport car certains enregistrements seront aussi utilisés comme supports de cours afin de développer la compréhension de l'oral des apprenants mais aussi installer chez eux une compétence de production orale. Comme notre dispositif de formation se penche beaucoup plus sur une approche actionnelle et la pédagogie de la classe inversée, les apprenants doivent être munis de leurs smartphones et tablettes ou de leurs ordinateurs portables pour les consulter en cas de besoin.

1.1.2. Le descriptif du programme de la formation

Cette rubrique qui porte sur le descriptif du programme de la formation comprendra deux points essentiels. Le premier se penche sur la définition des objectifs de la formation qui se divisent en objectifs linguistiques, objectifs communicatifs et objectifs socioculturels et/ interculturels. Quant au deuxième point, il se centre sur la présentation du programme de

la formation par dossiers pédagogiques, chaque dossier se compose d'un ensemble de séances.

1.1.2.1. La définition des objectifs de la formation

Nous avons mentionné dans le contexte de la demande l'objectif de cette formation d'une manière générale. Cet objectif se traduit par la volonté de mettre en place d'un dispositif de formation pour enseigner une nouvelle matière intitulée « *Communication interculturelle* ». Une matière qui sera réservée uniquement aux changements et aux faits interculturels, les interactions des cultures et le dialogue entre communautés linguistiques diverses. La politique générale de cette formation s'inscrit dans le cadre des défis économiques, technologiques qui nous sont imposés, ainsi que dans le cadre des déplacements et des échanges culturels, scientifiques, et commerciaux que font les individus actuellement.

En effet, convoquer les références culturelles de chaque interlocuteur devient une obligation pour pouvoir maintenir le contact avec lui, le comprendre et vivre avec lui. De plus, la venue des entreprises et des compagnies étrangères en Algérie de toutes nationalités à l'image des Chinois, des Arabes, des Indiens, des Turcs, des Français entre autres, qui travaillent dans le domaine de la télécommunication, ou dans les infrastructures et constructions comme les autoroutes et les réseaux routiers ou ferroviaires ou encore à travers la migration des Africains en Algérie. Toutes ces circonstances ont impact négatif sur l'utilisation d'une seule langue ou le maintien de la culture unique (maternelle). Les classes de langues sont donc marquées par une certaine hétérogénéité.

Cela qui nous oblige à penser à la nécessité d'intégrer une formation interculturelle dans les classes de langues. Pour ce faire, nous avons trois types d'objectifs à atteindre à savoir : les objectifs linguistiques, les objectifs communicatifs et enfin les objectifs socioculturels et interculturels.

a. Les objectifs linguistiques

Les objectifs d'apprentissage relevant du volet linguistique doivent avoir un lien très étroit avec la langue et le lexique à apprendre sur les cultures et les différentes pratiques sociales. Pour être plus concis et précis, nous avons formulé les objectifs linguistiques comme suit :

- Amener les apprenants à maîtriser le lexique culturel et interculturel sur les différentes situations.
- Doter les apprenants par des outils linguistiques qui peuvent favoriser les interactions interculturelles.

-Installer chez les apprenants la capacité de pouvoir distinguer les nuances existantes entre les termes et notions culturels issus de plusieurs origines.

b. Les objectifs communicatifs

La communication dans son sens le plus commun, désigne l'action de transmettre un message, de communiquer une information, d'échanger des idées ou d'interagir avec l'autre. Il faut signaler également que les types de communication verbale et non verbale peuvent avoir un effet, soit négatif soit positif sur la passation et l'intercompréhension du message. Ceci dit, il existe parfois des actes communicatifs qui désignent une chose dans certaines cultures et signifient autre chose dans d'autres cultures. Il serait judicieux donc de se fixer les objectifs communicatifs suivants :

- Amener les apprenants à communiquer efficacement en langue française, tout en se réfrénant aux codes culturels communément partagés.
- Amener les apprenants à savoir utiliser des codes de communication verbale et/ou non verbale selon le contexte et le besoin.

c. Les objectifs socioculturels et/ interculturels

Il faut tenir compte que les apprenants de FLE suivant leurs cours au département de français, auront un contact permanent avec des personnes venant de plusieurs cultures que ce soit dans le même campus universitaire ou bien en dehors l'université. Ils seront confrontés à des personnes appartenant à des domaines d'activités très variés, ou chaque secteur à sa propre culture. De ce fait, il est nécessaire de prendre en compte l'aspect socioculturel et interculturel dans la formation. Sans être exhaustif, nous avons à proposer donc les objectifs suivants :

- Amener les apprenants à accepter la différence de l'autre quelle que soit son appartenance culturelle, linguistique, ethnique ou religieuse.
- Respecter les différents codes culturels qui se traduisent par la tenue vestimentaire, la culture culinaire et gastronomique, ou par les expressions artistiques.
- Respecter les idéologies et les croyances et éviter toute sorte de conflit et de malentendu dans ce sens.
- S'ouvrir sur les autres traditions et pratiques culturelles, ainsi que sur les comportements et les actes sociaux tout en ayant l'esprit de partage et d'échange.
- Inculquer chez les jeunes apprenants des valeurs de tolérance, de vivre ensemble, de la diversité et de la différence.

1.1.2.2. Le programme de la formation

Présenter le programme de cette formation à la communication interculturelle constitue une étape primordiale dans cette troisième partie de thèse. Pour ce faire, nous avons élaboré notre dispositif sous forme de huit dossiers pédagogiques et chaque dossier est composé de trois séances. Pour le nombre de dossiers, il n'a pas été déterminé au hasard mais à partir d'une planification réfléchie, qui prend en considération le nombre de séances à accomplir et le volume horaire réservé pour les matières des unités fondamentales, qui est de 45 heures par semestre.

Dans cette optique toujours, le programme comprendra des thématiques diverses qui touchent à peu près à tout ce qui pourrait intéresser les apprenants de français. Nos choix ont été faits en prenant en compte plusieurs volets en l'occurrence le volet linguistique, le volet culturel, le volet interculturel, le volet communicationnel et le volet informatique, ainsi que le volet social qui se trouve présent à travers l'étude de quelques références sociales.

A cet effet, nous allons essayer de traiter dans les dossiers pédagogiques huit (08) grands axes que nous avons jugé nécessaires et qui peuvent répondre aux besoins de notre public. Les axes sont : s'initier à l'interculturel, s'initier à la communication interculturelle, vivre l'interculturel à travers les référents culturels, comprendre l'interculturel à travers la diversité (idéologique, ethnique, linguistique), Vivre l'expérience interculturelle au sein du campus universitaire, apprendre l'interculturel sur l'univers numérique et l'espace virtuel, voyager pour vivre l'interculturel, l'interculturel dans la vie professionnelle. Nous donnerons plus de détails sur ces dossiers dans les tableaux qui suivent :

Tâches et activités pédagogiques	Savoir-faire langagiers	Outils linguistiques	Documents et supports	Repères culturels et interculturels
Dossier 01 : S'initier à l'interculturel				Durée : 04h30 à 06h00
Séance 1 : Les concepts de base de l'interculturel	-Etre capable de comprendre les concepts clés de l'interculturel. -Pouvoir distinguer entre le culturel et l'interculturel.	-Comparer les formules de politesse entre plusieurs cultures (Salutations, remerciements, façons de se présenter, présenter quelqu'un, quelque chose),	-Des vidéos, des illustrations représentant plusieurs cultures. -Des documents écrits et oraux.	-Relever les référents culturels et interculturels comme les pensées, les comportements, les idéologies etc.
Séance 2 : Intégrer l'interculturel en classe de FLE	-Savoir utiliser les référents culturels en classe de FLE avec un public hétérogène.	-Les verbes et les adverbes, les adjectifs et les locutions de description (description culturelle	-Des vidéos, des illustrations représentant plusieurs cultures. -Des documents écrits et oraux.	- Relever les référents culturels et interculturels
Séance 3 : L'altérité et l'Autre	-Comprendre le concept de l'Autre et de l'altérité. -Maîtriser les principes de l'altérité et les aspects qui aident à une meilleure compréhension de l'autre à travers le soi.	- Le lexique de la description physique et la caractérisation psychologique, relatif à l'Autre	-Des vidéos, des illustrations représentant plusieurs cultures. -Des documents écrits et oraux. NB. L'enseignant est libre dans le choix de documents.	-Relever les référents culturels et interculturels qui caractérisent l'autre, ainsi les référents utilisés dans l'altérité.
Dossier 02 : S'initier à la communication interculturelle				Durée : 04h30 à 06h00
Séance 1 : La communication interculturelle et ses avantages.	-Maîtriser les modalités de la communication interculturelle.	-Les expressions et les mots à charge culturelle. -Lexique culturel selon le contexte d'utilisation. - Aborder les expressions de respect et de tolérance.	Des vidéos, des documents écrits et oraux, représentant plusieurs cultures.	- Relever les référents culturels et interculturels qui provoquent des malentendus et des conflits.

Séance 2 : La gestion des interactions interculturelles	-Gérer les interactions interculturelles entre divers locuteurs. -Savoir interagir avec un locuteur qui n'a pas la même culture.	-Les expressions et les mots à charge culturelle. -Lexique culturel selon le contexte d'utilisation. - Aborder les expressions de respect et de tolérance.	-Des vidéos, des documents écrits et oraux, représentant plusieurs cultures.	- Relever les référents culturels et interculturels qui provoquent des malentendus et des conflits.
Séance 3 : Enseigner l'interculturel par l'assimilateur de la culture Anne Bartel-Radic (2016)	-Apprendre les situations culturelles embarrassantes. -Se familiariser avec les codes et symboles qui entraînent un éventuel choc culturel.	-Les expressions et les mots à charge culturelle. -Lexique culturel selon le contexte d'utilisation. - Aborder les expressions de respect et de tolérance.	-Des vidéos, des documents écrits et oraux, représentant plusieurs cultures. NB. L'enseignant est libre dans le choix de documents.	- Relever les référents culturels et interculturels qui provoquent des malentendus et des conflits.
Evaluation : (Sommativ + Formative) l'enseignant peut choisir les modalités d'évaluation adéquates (orale ou écrite, en présentiel ou des devoirs à domicile).				Durée : 01h30 à 02h00
Tâches et activités pédagogiques	Savoir-faire langagiers	Outils linguistiques	Documents et supports	Repères culturels et interculturels
Dossier 03 : Vivre l'interculturel à travers les référents culturels				Durée : 04h30 à 06h00
Séance 1 : La tenue vestimentaire / Habillement	-Savoir présenter la tenue vestimentaire en question et la comparer avec d'autres tenues -Décrire des similitudes et des différences.	-Formules de négation pour nuancer son goût et son intérêt. -Utiliser des verbes de choix et de préférence. -Les adjectifs superlatifs et comparatifs.	-Des illustrations, des séquences vidéo. des dépliants, les catalogues de la mode, des invitations et des cartes des expositions. Etc. Réf : TV5 Monde,	-Repérer les codes culturels relatifs à l'habillement et les différents vêtements traditionnels et modernes. -Repérer les différents contextes et appartenances culturels.

Séance 2 : La culture culinaire et gastronomique	-Savoir présenter le plat préféré et le menu désiré. -Décrire des similitudes et des différences.	-Formules de négation pour nuancer son goût et son intérêt. -Utiliser des verbes de choix et de préférence. -Les adjectifs superlatifs et comparatifs.	Des illustrations, des séquences vidéo. des déplaisants, des menus, des étiquettes des consignes culinaires.. etc	-Repérer les codes culturels relatifs à la gastronomie et les plats traditionnels et modernes. -Repérer les différents contextes et appartenances culturels.
Séance 3 : Le théâtre, la musique, la danse et les différents types d'arts	-S'exprimer pour présenter son goût en musique et en théâtre. -Parler de sa danse et ses arts préférés. -Décrire des similitudes et des différences.	-Formules de négation pour nuancer son goût et son intérêt. -Utiliser des verbes de choix et de préférence. -Les adjectifs superlatifs et comparatifs.	Des enregistrements, des chansons, des pièces de théâtres, des illustrations sur les tableaux célèbres comme le portrait de Mona Lisa de Léonard de Vinci (Culture italienne) et Guernica de Pablo Picasso (Culture espagnole).	-Repérer les codes culturels relatifs à la musique, danse, théâtre, et les autres arts. -Repérer les différents contextes et appartenance culturels.
Dossier 04 : Comprendre l'interculturel à travers la diversité (idéologique, ethnique, linguistique)				Durée : 04h30 à 06h00
Séance 1 : Les religions et les croyances	-Débattre des sujets polémiques (Religions et croyances) -Décrire des similitudes et des différences.	Les adverbes de manière pour donner des précisions sur le sujet. -Les adverbes de quantités/d'intensité pour nuancer son avis, ou affirmer son point de vue.	Des enregistrements sonores et des vidéos sur l'appel à la prière (Islam) Le chant de l'Eglise et de la messe (Christianisme). -Le chant de juif (Judaïsme)	-Repérer les référents et symbole culturels présents dans chaque religion. -Les caractéristiques de chaque croyance.
Séance 2 : la diversité linguistique (présenter les langues, les variations linguistiques et accents présents dans le pays)	-Discuter la différence linguistique et accentuelle. -Décrire des similitudes et des différences.	-Les expressions et termes qualifiant les codes culturels, qui sont linguistiquement différents	-Des documents écrits et oraux au choix, et en fonction de chaque enseignant. -	-Repérer les distinctions linguistiques et accentuelles.

Séance 3 : Les origines, les identités et les ethnies	-Identifier son origine, son identité et son ethnie -Décrire des similitudes et des différences.	-Des adjectifs descriptifs et qualificatifs liés à l'identité, l'ethnie et l'origine.	-Des documents écrits et oraux au choix, et en fonction de chaque enseignant.	-Repérer les distinctions ethnique, identitaire des locuteurs.
Evaluation : (Sommativ + Formative) l'enseignant peut choisir les modalités d'évaluation adéquates (orale ou écrite, en présentiel ou des devoirs à domicile).				Durée : 01h30 à 02h00
Tâches et activités pédagogiques	Savoir-faire langagiers	Outils linguistiques	Documents et supports	Repères culturels et interculturels
Dossier 05 : Vivre l'expérience interculturelle au sein du campus universitaire				Durée : 04h30 à 06h00
Séance 1 : Présenter les cultures sectorielles (par spécialité comme le droit, la biologie, les lettres, les langues)	-Présenter des cultures par secteurs d'activité selon spécialité étudiées dans le campus universitaire.	-La terminologie de chaque spécialité. - Le lexique relatif à chaque domaine d'étude.	-Documents audio-visuels. -Documents écrits. -Dépliants et brochures des spécialités.	-Relever les codes culturels de chaque spécialité. -Mettre l'accent sur les mots à charge culturelle relevant des différentes spécialités
Séance 2 : Comportement et façon de réagir des étudiants selon la spécialité	-Parler de son état d'esprit -Pouvoir décrire un comportement et une attitude.	-Des mots liés aux comportements et aux attitudes -Les verbes d'opinion. -Les adjectifs de description morale et physique.	-Les enseignants peuvent opter pour les interviews et les discussions afin d'animer des débats pour analyser des comportements.	-Relever les repères qui relèvent des comportements et des attitudes des étudiants, les pensées et façon d'agir.
Séance 3 : La langue de spécialité et la culture appropriée.	-Apprendre la langue de spécialité et la culture spécialisée.	-Le français de spécialité, le FOU, le FOS. -Expressions et terminologie de spécialité.	-Documents audio-visuels -Documents écrits -Dépliants et brochures des spécialités.	-Relever les codes culturels de chaque spécialité. -Mettre l'accent sur les mots à charge culturelle.

Dossier 06 : Apprendre l'interculturel sur l'univers numérique et l'espace virtuel				Durée : 04h30 à 06h00
Séance 1 : Transmission culturelle à travers les réseaux sociaux	-Maîtriser la compétence de la communication culturelle à travers les réseaux sociaux.	-Les expressions et mots liés aux habitudes et aux traditions que partagent les jeunes étudiants sur les réseaux sociaux.	-Les réseaux sociaux de toute sorte (Facebook, Twitter, LinkedIn, Instagram, et Snapchat. <u>N.B</u> : Les enseignants se mettent d'accord avec leurs étudiants sur le choix du support adéquat	-Relever les repères culturels et interculturels transmis sur les réseaux sociaux.
Séance 2 : Animer des dialogues interculturels sur l'univers numérique (L'invité culturel : solliciter une personne qui partage son expérience culturelle via l'application de Zoom par exemple.)	-Etre capable d'animer des dialogues interculturels sur l'univers numérique. -Inciter à agir et réagir vis-à-vis d'une idée.	-Les expressions et mots liés aux habitudes et aux traditions des jeunes étudiants que partagent sur les réseaux sociaux. -Les verbes d'opinion et d'action pour parler des pratiques sociales et culturelles.	-Les réseaux sociaux et les différentes plateformes. -Sites, blogs, forums. <u>N.B</u> : Les enseignants se mettent d'accord avec leurs étudiants sur le choix du support adéquat.	-Relever les repères culturels et interculturels partagés lors des dialogues animés.
Séance 3 : Participer à des forums favorisant le vivre ensemble (Ex : inviter quelqu'un à partager un live sur Facebook depuis le France et discuter un sujet)	-S'intégrer dans les débats sur le vivre ensemble. -Donner son opinion sur le vivre ensemble. -Parler des relations entre mes étudiants et les natifs.	-Des expressions et des mots liés à l'engagement pour le vivre ensemble. -Les adjectifs et le lexique sur le quotidien.	Les réseaux sociaux Et les différentes plateformes. sites, blogs, forums. <u>N.B</u> : Les enseignants se mettent d'accord avec leurs étudiants sur le choix du support adéquat	-Relever les repères culturels et interculturels qui qualifient le vivre ensemble.
Evaluation : (Sommativ + Formative) l'enseignant peut choisir les modalités d'évaluation adéquates (orale ou écrite, en présentiel ou des devoirs à domicile).				Durée : 01h30 à 02h00

Tâches et activités pédagogiques	Savoir-faire langagiers	Outils linguistiques	Documents et supports	Repères culturels et interculturels
Dossier 07 : Voyager pour vivre l'interculturel				Durée : 04h30 à 06h00
Séance 1 : Le vivre ailleurs (ville désirée – pays désiré)	-S'informer sur les endroits et les lieux. -Décrire sa destination désirée pour un voyage.	-Exprimer une ambition, une intention. -Utiliser le conditionnel présent pour formuler des demandes et des souhaits.	-Documents audio-visuels -Documents écrits -Cartes géographiques -Plan de ville - Catalogues	-Repères culturels et interculturels du pays ou de la ville en question (ses sites historiques, traditions, climats, monuments etc.).
Séance 2 : Parcourir les cultures de monde à travers le voyage	-Raconter son parcours avec les cultures de monde. -Donner de précisions sur les appartenances culturelles côtoyées	-Le discours direct et indirecte pour rapporter des faits, des paroles. -Les adjectifs et les pronoms démonstratifs pour citer les lieux.	-Documents audio-visuels -Documents écrits -Cartes géographiques -Plan de ville - Catalogues	Repères culturels et interculturels du pays ou de la ville en question (ses sites historiques, traditions, climats, monuments. etc.).
Séance 3 : Se comporter à l'étranger (dans les aéroports, les hôtels, les sites touristiques).	-Parler des émotions et des sentiments vécus lors d'un voyage à l'étranger.	-Les expressions de politesse. -Structurer des phrases pour exprimer des motivations, des désirs et des demandes.	-Documents audio-visuels -Documents écrits -Cartes géographiques -Plan de ville -Catalogues, billets d'avion -réservation d'hôtel, guide touristique (document)	Repères culturels et interculturels du pays ou de la ville en question (décrire ses aéroports, hôtels, clubs, restaurants).
Dossier 08 : Se perfectionner à la compétence interculturelle dans la vie professionnelle				Durée : 04h30 à 06h00
Séance 1 : Présenter les cultures par secteur d'activité	-Comprendre et maîtriser les métiers et la profession.	-Le champ lexical et sémantique des métiers, des professions et le monde du travail.	-Documents audio-visuels -Documents écrits -Documents professionnels (lettres, notes, dossiers etc)	-Repères culturels et interculturels de chaque profession et chaque métier.

(administrative, sanitaire, éducative etc)	-Décrire les cultures par secteur d'activité. -Décrire des similitudes et des différences.	-Les correspondances et écrits professionnels entre des secteurs différents.	- Catalogues et fiches	Parler de la dimension masculinité / féminité (Porcher 2004). Parler de la culture sexuelle (féminin masculin), Galisson 1991).
Séance 2 : Analyser les comportements des fonctionnaires par secteur d'activité	-Distinguer entre les comportements des fonctionnaires selon le secteur d'emploi. -Décrire des similitudes et des différences.	-Expressions et mots pour décrire les comportements et l'aspect physique et moral. -Adjectifs de description	-Documents audio-visuels -Dialogues et discussion. -Reportages etc	-Repères culturels et interculturels de chaque profession et chaque métier. -Parler de la dimension masculinité / féminité (Porcher 2004).
Séance 3 : Comparer entre les cultures professionnelles dans plusieurs pays	-Faire une critique sur les distinctions culturelles des professions selon le pays. -Comparer les types de communications selon la profession et le métier.	-Expressions et mots pour décrire les cultures et les distinctions entre professions. -Adjectifs de la description	-Documents audio-visuels -Documents écrits -Documents professionnels (lettres, notes, dossiers etc) - Catalogues et fiches	-Repères culturels et interculturels de chaque profession et chaque métier. Parler de la dimension masculinité / féminité (Porcher 2004).
Evaluation : (Sommativ + Formative) l'enseignant peut choisir les modalités d'évaluation adéquates (orale ou écrite, en présentiel ou des devoirs à domicile).				Durée : 01h30 à 02h00

Tableau 31 : le programme de la formation proposée

1.1.3. Le descriptif d'un dossier pédagogique

Dossier 03 : Vivre l'interculturel à travers les référents culturels	
Tâches et activités pédagogiques	-Amener l'apprenant à s'approprier de la compétence interculturelle à travers les référents culturels.
Durée :	04h30 à 06h00
Niveau :	3 ^{ème} année de licence de français – public universitaire

Séance 1 : La tenue vestimentaire / l'habillement			
Savoir-faire langagiers	Outils linguistiques	Repères culturels et interculturels	Documents supports
-Savoir présenter la tenue vestimentaire en question et la comparer avec d'autres tenues. -Décrire des similitudes et des différences.	-Formules de négation pour nuancer son goût et son intérêt. -Utiliser des verbes de choix et de préférence. -Les adjectifs superlatifs et comparatifs.	-Repérer les codes culturels relatifs à l'habillement, les différents vêtements traditionnels et modernes. -Repérer les différents contextes et appartenance culturels.	-Des illustrations, des séquences vidéo. -Des dépliants, les catalogues de la mode, des invitations et cartes des expositions. Etc Réf : TV5 Monde, Google.
Réinvestissement	-Demander aux apprenants de rendre en compte ce qui a été présenté en classe sous forme d'une synthèse. -L'enseignant peut également présenter l'activité qu'il juge nécessaire avec l'activité et le niveau de ses apprenants.		

Séance 2 : La culture culinaire et gastronomique			
Savoir-faire langagiers	Outils linguistiques	Repères culturels et interculturels	Documents supports
-Savoir présenter le plat préféré et le menu désiré. -Décrire des similitudes et des différences.	-Formules de négation pour nuancer son goût et son intérêt. -Utiliser des verbes de choix et de préférence. -Les adjectifs superlatifs et comparatifs.	-Repérer les codes culturels relatifs à la gastronomie, les différents plats traditionnels et modernes. -Repérer les différents contextes et les appartenances culturels.	-Des illustrations, des séquences vidéo. des dépliants, des menus, des étiquettes des consignes culinaires.. etc
Réinvestissement	-Demander aux apprenants de rendre en compte ce qui a été présenté en classe sous forme d'une synthèse. -L'enseignant peut également présenter l'activité qu'il juge nécessaire avec l'activité et le niveau de ses apprenants.		

Séance 3 : Le théâtre, la musique, la danse et les différents types d'arts.			
Savoir-faire langagiers	Outils linguistiques	Repères professionnels et interculturels	Documents supports
-S'exprimer pour présenter son goût en musique et en théâtre. -Parler de sa danse et ses arts préférés. -Décrire des similitudes et des différences.	-Formules de négation pour nuancer son goût et son intérêt. -Utiliser des verbes de choix et de préférence. -Les adjectifs superlatifs et comparatifs.	-Repérer les codes culturels relatifs à la musique, la danse, le théâtre, et les autres arts. -Repérer les différents contextes et appartenance culturels.	Des enregistrements, des chansons, de pièces de théâtre, des illustrations sur les tableaux célèbres comme le portrait de Mona Lisa de Léonard de Vinci (Culture italienne) et Guernica de Pablo Picasso (Culture espagnole).
Réinvestissement	-Demander aux apprenants de rendre en compte ce qui a été présenté en classe sous forme d'une synthèse. -L'enseignant peut également présenter l'activité qu'il juge nécessaire avec l'activité et le niveau de ses apprenants.		

Tâche finale	-Après avoir abordé dans les séances portant sur des symboles culturels comme la gastronomie, la culture culinaire, la tenue vestimentaire, la musique, le théâtre et les arts, entre autres. -L'enseignant demande aux apprenants de construire un dossier et un album qui englobent tous les codes et les appartenances culturels qui correspondent. -Les étudiants peuvent travailler en binôme ou en trinôme ou par groupe de 04 étudiants. -Les étudiants peuvent s'étaler dans leurs travaux de recherche en évoquant d'autres cultures qui n'ont pas été abordées dans les séances.
---------------------	---

Tableau 32 : Le descriptif d'un dossier pédagogique

3. Le volet pédagogique

Dans le présent dispositif de formation, nous avons comme deuxième partie le volet pédagogique qui vise à présenter les différentes séances programmées dans un dossier pédagogique sur l'une des thématiques proposées ci-dessus dans le descriptif du programme.

Il convient de rappeler que nous avons huit dossiers pédagogiques dans le programme annuel de la matière proposée « *Communication interculturelle* », soit quatre dossiers pour chaque semestre d'étude. Le dossier comporte quant à lui trois séances élaborées en vue d'atteindre les objectifs d'apprentissage de chacune.

Nous allons choisir un dossier pédagogique à titre d'exemple et sans aucune préférence pour présenter le scénario pédagogique que nous espérons adéquat à sa mise en œuvre.

De ce fait, nous présentons également une séance parmi les trois séances composant le dossier avec indications sur les modalités de présentation et d'animation des activités, corrigés, grille d'évaluation pour l'enseignant d'une part. D'autre part, préciser les consignes à donner pour l'apprenant, les activités à effectuer et les documents supports utilisés pour faciliter l'accès au sens et à la compréhension des référents interculturels présentés.

3.1. La pédagogie à suivre pour la mise en place de la formation

Dans le même raisonnement pédagogique, nous voudrions proposer aux formateurs de FLE qui veulent suivre ce dispositif de formation, nos choix pour la pédagogie à suivre. En effet, ce genre de formation nécessite une approche actionnelle centrée beaucoup plus sur l'apprenant, qui devient un acteur de son apprentissage et un élément incontournable dans la formation. Il faut également demander à nos apprenants d'accomplir des tâches en se basant aussi sur l'approche communicative.

Pour que notre formation soit aussi bien faite, nous pensons aussi que les formateurs doivent opter pour une autre catégorie de pédagogie comme nous l'avons précisé dans le cinquième chapitre consacré à la discussion des résultats. Il s'agit de la pédagogie de la classe inversée. Une pédagogie qui consiste à donner plus d'autonomie aux apprenants de travailler chez eux, faire des activités et des recherches sur le cours en question puis les discuter en classe.

Nous rejoignons l'idée de H.Dufour (2014 :44), qui considère que dans cette pédagogie de classe inversée, les formateurs et les enseignants doivent impliquer leurs apprenants au processus d'apprentissage et la construction de leurs savoirs, et les faire travailler davantage en dehors de la classe .

La classe inversée est une démarche qui s'articule sur des rôles inversés des apprenants qui deviennent des autodidactes indépendants dans leur recherche d'information ; ce qui les motive davantage et favorise le climat de travail et d'étude chez soi sans stress. Quant à la classe, elle devient juste un lieu de confrontation de réponses pour faire la synthèse des recherches.

En somme, nous avons l'intention d'utiliser plusieurs pédagogies et démarches pour pouvoir répondre à chacun de nos apprenants et de nos formateurs. Ainsi, différencier l'enseignement permettrait de développer des compétences plurielles et l'esprit de travail collaboratif.

Nos choix pour la pédagogie sont justifiés, d'abord, en fonction des objectifs d'apprentissage qui sont définis au préalable mais aussi selon la diversité des thématiques proposées ou encore en fonction de l'hétérogénéité de notre public.

3.2. La finalité pédagogique de la formation à la communication interculturelle

La formation des futurs enseignants de FLE à l'interculturel, devient un sujet d'actualité dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. La société moderne est marquée par de nombreux déplacements et des contacts permanents ; ce qui préconise l'usage de plusieurs codes culturels et divers systèmes linguistiques. C'est dans ce stade que la communication interculturelle s'impose et intervient afin de gérer les interactions interculturelles.

En effet, cette formation peut être appréhendée de différentes manières en fonction de la situation de chaque classe et en fonction du public visé, ainsi que la situation linguistique et culturelle du pays en question. La finalité de cet enseignement à la communication interculturelle se traduit par le fait que chaque apprenant, soit formé à un certain nombre de valeurs sociales et culturelles permettant d'installer un climat de tolérance et de respect entre différentes cultures.

De plus, ce programme vise à amener les apprenants de FLE à acquérir un ensemble de connaissances sur le monde et ce afin d'avoir une culture universelle plurielle. Ce qui permettrait de sortir de la pensée unique et traditionnelle qui stipule que l'individu ne doit apprendre qu'à sa propre culture et côtoyer son propre entourage.

3.3. Le déroulement du dossier pédagogique

Après avoir décrit bien avant le dossier pédagogique et les différentes séances qu'il comporte, nous allons ci-après présenter les étapes à suivre pour son déroulement. Afin d'expliquer les étapes à suivre pour mener les séances en détail, nous avons choisi de présenter la procédure et le scénario pédagogique d'une seule séance comme un modèle à suivre pour le reste des séances et des dossiers.

3.3.1. Le descriptif et étapes d'une séance

Séance 1 : L'interculturel à travers la tenue vestimentaire / habillement

Dans ce qui suit, nous allons essayer de décrire la première séance qui porte sur l'interculturel à travers un référent culturel très pertinent. Il s'agit de la tenue vestimentaire que nous retrouvons dans toutes les cultures.

a. Descriptif de la séance

Tâche et activité pédagogique	La tenue vestimentaire / l'habillement
Durée	01h30 à 02h00
Niveau	3 ^{ème} année de licence
Savoir-faire langagiers	-Savoir présenter la tenue vestimentaire en question et la comparer avec d'autres tenues -Décrire des similitudes et des différences.
Outils linguistiques	-Formules de négation pour nuancer son goût et son intérêt. -Utiliser des verbes de choix et de préférence. -Les adjectifs superlatifs et comparatifs.
Repères culturels et interculturels	-Repérer les codes culturels relatifs à l'habillement et les différents vêtements traditionnels et modernes. -Repérer les différents contextes et appartenance culturels.
Documents supports	Des illustrations, des séquences vidéo, des dépliants, les catalogues de la mode, des invitations et cartes des expositions. Etc Réf : TV5 Monde, Google

Tableau 33: le descriptif de la séance

b. Étapes de la séance

Étape	Activités	Dispositif pédagogique Individuel – Binômes Sous-groupe - Groupe-classe
1° Déclencheur/découverte Cette étape a pour objectif de susciter l'intérêt, faciliter l'accès au sens.	-Présenter des illustrations de la tenue vestimentaire représentant des cultures différentes. -Demander aux apprenants de décrire les illustrations et identifier la culture d'appartenance.	-Travailler en groupe de 03 à 04 étudiants -Puis demander à quelques de les représenter pour donner la réfection de groupe.
2° Conceptualisation pour comprendre, apprendre et structurer	-Demander aux apprenants de donner un bref aperçu sur la culture de chaque tenue. (Utiliser des smartphones pour chercher les informations).	-Travailler en groupe de 03 à 04 étudiants.
3° Systématisation pour appliquer de manière systématique	-Distinguer entre les cultures et essayer de relever les points divergents et les points convergents.	-Travailler en groupe de 03 à 04 étudiants.
4° Réinvestissement en contexte, pour automatiser	-Demander aux apprenants de rendre en compte ce qui a été présenté en classe sous forme d'une synthèse.	-L'enseignant a le choix de désigner le nombre.

Tableau 34 : Les étapes de la séance

3.3.2. Activités de la séance

Étape 1 – DÉCLENCHEUR

Mise en route *Découvrez !*

a-Descriptif de l'activité pour l'enseignant :

L'enseignant présente les illustrations ci-dessous qui représentent la tenue vestimentaire de plusieurs cultures (soit en format papier avec collage sur le tableau, soit à travers une présentation diaporama en utilisant le projecteur).

-Il s'agit d'une expression libre des apprenants, voire une sorte de brainstorming ou remue-méninges.



Figure 2 : Illustrations des différentes tenues vestimentaires

b. Consigne pour l'apprenant :

-Que représentent pour vous les illustrations ?

Corrigé : (L'enseignant présente un éventuel corrigé sur sa fiche pour qu'il soit comme un aide-mémoire).

Étape 2 - CONCEPTUALISATION

Comment ça marche ? Repérez, et Observer réfléchissez !

Nous allons présenter une seule activité qui va traiter à la fois la compréhension et la production, et les enseignants ont le choix de multiplier les activités selon le besoin de cours.

a. Descriptif de l'activité pour l'enseignant :

-L'enseignant commence à travailler la dimension culturelle avec ses apprenants en les incitant à débattre les différentes tenues vestimentaires présentées.

-L'enseignant également demande aux apprenants de donner un bref aperçu sur la culture de chaque tenue.

-L'enseignant autorise ses apprenants d'utiliser des smartphones pour chercher les informations, se connecter sur des tablettes ou des ordinateurs portatifs en classe.

b. Consigne pour l'apprenant :

-Cherchez l'origine culturelle de chaque tenue vestimentaire ?

-Présentez un aperçu sur la culture de chaque tenue, son pays ou sa ville d'origine ?

Corrigé : (L'enseignant présente un éventuel corrigé sur sa fiche pour qu'il soit comme un aide-mémoire)

Étape 3 – SYSTÉMATISATION

Entraînez-vous !

A-Descriptif de l'activité pour l'enseignant :

L'enseignant commence à travailler la dimension interculturelle en sollicitant les apprenants de distinguer entre les cultures et essayer de relever les points divergents et convergents.

L'enseignant demande aux apprenants de choisir l'appartenance culturelle préférée en justifiant leur choix.

-Sensibiliser les apprenants à l'acceptation de l'autre culture et considérer chaque culture un acquis et une richesse de son dictionnaire interculturels.

NB : cette activité permet de se positionner par rapport à sa culture.

b. Consigne pour l'apprenant :

-Distinguez entre les tenues vestimentaires présentées ?

-Quelle appartenance culturelle vous plait le plus ?

- Acceptez-vous la différence des autres appartenances culturelles de celle que vous avez choisie ?

Corrigé : (L'enseignant présente un éventuel corrigé sur sa fiche pour qu'il soit comme un aide-mémoire)

Étape 4 – RÉINVESTISSEMENT

C'est à vous !

a. Descriptif de l'activité pour l'enseignant :

-L'enseignant demande aux apprenants de rendre en compte ce qui a été présenté en classe sous forme d'une synthèse.

-L'enseignant sensibilise les apprenants à élargir leurs réflexions sur le sujet et les invite à chercher d'autres tenues qui représentent d'autres culture.

b. Consigne pour l'apprenant :

-Sur la base de tout ce que nous avons présenté et abordé durant l'activité, faites un compte- rendu synthétique dans lequel vous présenterez toutes les appartenances culturelles abordées, en essayant de montrer les points divergents et les points convergents.

3.3.3. Le scénario proposé pour mener une séance (activité)

Cette matière se penche essentiellement sur le développement de la conscience interculturelle chez les apprenants de FLE et la sensibilisation à la diversité culturelle que ce soit dans le même pays ou dans le monde. De ce fait, nous avons choisi une activité qui porte sur le sujet de l'interculturel. Nous avons présenté des illustrations qui portent sur des habits et des tenues vestimentaires appartenant à des cultures diverses. Nous donnerons plus de détails dans le tableau suivant :

N° image	Appartenance culturelle	N° image	Appartenance culturelle
01	Le hidjab, est issu de la culture arabo-musulmane qu'on retrouve presque dans tous les pays arabes et musulmans. Pendant très longtemps, cette tenue était le symbole de la femme musulmane, elle est accompagnée d'un voile ou d'un foulard.	06	C'est la tenue vestimentaire de la Reine Elizabeth avec son chapeau particulier. Elles sont appelées aussi les robes mythiques de la reine d'Angleterre. Donc, cette tenue illustre la culture de la famille royale anglaise, qui devient un patrimoine culturel très connu dans le monde.
02	La robe de la Chedda de Tlemcen, une tenue qui représente l'habillement traditionnel de l'ouest de l'Algérie. Elle est portée dans des fêtes de mariage, de circoncision et des fiançailles.	07	Le haïk est une tenue féminine de couleur blanche, il est porté au Maghreb et particulièrement en Algérie. Dans les traditions de la région algéroise, le haïk est lié à la Casbah d'Alger, une tenue que portaient les femmes autrefois.
03	La robe kabyle, une tenue qui représente la culture amazighe et berbère en Algérie. Elle est très connue par son caractère multicolore et très ornée avec la dentelle.	08	Une robe africaine qui s'appelle « Dashikis », elle est connue par son caractère multicolore, elle est portée dans plusieurs pays africains comme la Côte Ivoire, le Mali, Le Nigeria entre autres.
04	La robe de flamenco d'origine espagnole, utilisée généralement dans la fameuse danse de Flamenco.	09	Cette illustration représente une robe de soirée classique que portent généralement les femmes dans les événements et soirées, comme les

05	Les deux tenues sont issues de la culture indienne que ce soit la robe de la femme ou la tenue de l'enfant. Ces sont des tenues très répandues et portées en Inde.		cérémonies de mariage, les concerts musicaux, des réceptions de toutes sortes. Cette robe est issue de la culture universelle, voire elle est portée par toutes les femmes de monde et dans tous les pays, selon bien évidemment les goûts et les désirs.
----	---	--	---

Tableau 35 : Tableau explicatif des différentes tenues représentées dans les illustrations par numéro.

Comme nous avons montré dans le descriptif de la séance, ses étapes et ses activités, il s'agit d'une activité qui traite l'aspect interculturel à travers l'un des codes qui font partie de la culture, c'est la tenue vestimentaire. Il faut donc souligner que l'enseignant est amené à gérer cette séance pour atteindre son objectif d'apprentissage et de travailler davantage des tâches nécessaires pour doter les apprenants d'un lexique culturel et d'une terminologie sur la culture vestimentaire et les vêtements traditionnels, dans des contextes différents .

De ce fait, nous avons également prévu un scénario pédagogique qui facilite l'accès au sens et favorise l'interaction « *Enseignant – Apprenant* ». Il s'agit de commencer son activité par un élément déclencheur en utilisant des illustrations ou une présentation diaporama pour présenter les tenues, puis demander aux apprenants de prendre la parole librement pour donner des réflexions sur la consigne.

Cette activité peut concerner le groupe –classe, chaque apprenant peut intervenir et donner une description et une réponse selon ses connaissances antérieures. L'enseignant, peut en revanche noter toutes les réponses sur le tableau car il s'agit d'un brainstorming où toute proposition est retenue.

Dans la deuxième phase, l'enseignant commence à poser des questions sur l'appartenance culturelle de chaque tenue. Il demande également à ses apprenants de travailler soit en binôme soit en sous-groupes, pour chercher un bref historique sur les origines de chaque tenue, les contextes de ses usages et sa symbolique.

Avant de proposer ce dispositif de formation, nous avons analysé les besoins des apprenants à travers leurs représentations sur les démarches à suivre. Ainsi, suite à nos réflexions et recherches théoriques, nous voulons que les enseignants impliquent davantage la technologie de l'information et de la communication dans leurs pratiques de classe. Il s'avère que les apprenants sont plus motivés en travaillant sur un univers numérique, c'est pour cette raison l'enseignant doit les encourager à utiliser leurs smartphones et à se

connecter sur internet pour chercher les informations et les définitions que demande l'activité ou l'exercice en question.

Pour la troisième phase, il s'agit de l'étape de systématisation ou l'enseignant donne l'occasion aux apprenants de s'entraîner pour maîtriser des notions culturelles abordées. Les consignes doivent se pencher sur les points divergents et les points convergents entre les cultures dont relèvent des tenues présentées. Inciter les apprenants à les débattre et les comparer avec leurs tenues traditionnelles ou leurs habitudes vestimentaires, donner d'autres référents et symboles sur la question.

En effet, les apprenants peuvent s'étaler dans leurs réflexions et commencer à relever des différences et des caractéristiques de chaque tenue. Dans ce sens, ils peuvent tenir compte également d'un autre détail esthétique comme les accessoires qui accompagnent les habits.

A titre d'exemple la robe kabyle issue de la culture amazighe, est accompagnée généralement du foulard multicolore et des bijoux en argent (bracelets, boucles d'oreilles, bagues, colliers). Par conséquent, la robe de soirée classique, est portée avec un simple collier et des bijoux classiques qui ne sont pas ornés, avec une petite pochette à la main.

En outre, la robe de soirée est généralement portée avec des chaussures à talons aiguille fines. Par contre, la robe indienne est portée avec des sandales propres à la culture de l'Inde. Dans le même horizon, nous avons, la tenue de la Reine Elizebeth, qui est toujours accompagnée d'un chapeau orné par une rose remarquable et des chaussures plates qui portent généralement la même couleur que la robe et un collier en cristal ou en diamant.

Il ressort que les habitudes vestimentaires sont distinctives les unes des autres, en fonction de leurs cultures et société. D'où la nécessité d'aborder ces thématiques et ses aspects pour travailler la dimension interculturelle. Ce genre d'activité permet d'enrichir le lexique culturel de l'apprenant et l'amener à maîtriser des codes culturels différents. Cela favorise davantage l'installation d'une compétence interculturelle qui permet à l'étudiant d'entrer en contact avec l'autre sans aucun problème.

À la fin de la séance, une dernière phase est consacrée au réinvestissement. L'enseignant peut demander aux apprenants, sur la base de tout ce qui a été présenté et abordé durant l'activité, de faire un compte- rendu synthétique englobant toutes les appartenances culturelles abordées en essayant à montrer les points convergents et les points divergents.

Dans la même optique, l'enseignant peut aller au-delà de ces activités en demandant aux apprenants de chercher d'autres appartenances, à domicile et de concevoir un dossier ou un portfolio à remettre comme un travail de recherche.

4. Le compte-rendu récapitulatif de la formation proposée

Le projet de formation que nous venons de présenter s'inscrit dans le cadre de notre travail de recherche portant sur la problématique interculturelle dans le contexte universitaire. Il convient de rappeler que ce dispositif prend deux volets principaux, le volet didactique et le volet pédagogique et chacun d'eux, comprend d'autres éléments et d'autres aspects à traiter. La formation en question est dispensée en langue française comme celle-ci est la langue d'étude et de la spécialité à laquelle nous nous intéressons dans cette recherche.

Par ailleurs, la matière proposée est ouverte sur d'autres langues et d'autres cultures étant donné que l'objectif principal est l'ouverture des étudiants sur le monde extérieur. Ainsi, la recherche à la formation de l'esprit des futurs formateurs de FLE sur l'esprit du respect et de la tolérance de l'Autre.

Concernant les points forts de cette formation, il y a la diversité des thématiques, que nous avons jugées pertinentes lors de la programmation de ce dispositif. Cela donne effectivement, une grande richesse aux connaissances et aux savoirs que les apprenants peuvent maîtriser. Un autre point fort est à souligner dans ce dispositif : il s'agit de l'aspect motivationnel qui caractérise notre formation dans son intégralité car nous avons été très minutieux dans le choix des particularités thématiques qui correspondent à ce que les apprenants désirent en première position (la culture générationnelle, Porcher, 2004 :54).

Opter pour une pédagogie centrée sur un panorama de méthodes et une pédagogie différenciée, est l'un de bons choix méthodologique qui donnent une valeur ajoutée à cette formation. Ceci dit, l'utilisation des TICE, de l'outil informatique et le recours à l'univers numérique et la pratique culturelle sur les espaces virtuels, est l'un des aspects qui motivent et favorisent l'implication les apprenants dans le processus d'apprentissage. Comme nous l'avons déjà bien détaillé dans nos précédentes analyses que les apprenants en question préfèrent le monde électronique et tout ce qui relève du domaine informatique.

Dans la même dynamique, nous avons noté que l'intérêt de cette matière, est de rendre les apprenants autonomes sur le plan culturel et interculturel. Ce qui leur donne l'opportunité de tisser des liens et d'établir des connexions avec des natifs de la langue française et des francophones tout en essayant d'aborder des sujets et des thèmes culturels sur leurs pays et leurs sociétés et échanger les références culturelles les unes avec les autres.

Quant aux points faibles de la formation, nous pouvons noter, la contrainte de l'absence de l'initiative personnelle des enseignants pour appliquer la pédagogie qu'il faut. De ce fait, nous rappelons que les scénarios pédagogiques proposés exigent une prise en charge sérieuse et un suivi permanent de la part des enseignants surtout s'ils veulent procéder à la pédagogie de la classe inversée.

En outre, l'utilisation des outils informatiques et des TICE et tout particulièrement les téléphones portables, les smartphones et tablettes demandent un certain contrôle de la part des formateurs car les apprenants peuvent dévier de l'objectif initial du cours qui s'articule sur la recherche de l'information désirée. En revanche, ils peuvent se déconcentrer du cours en faisant des tchats et des discussions sur les réseaux sociaux en abordant d'autres sujets qui n'ont pas un lien avec l'activité. Dans une publication sur ce sujet, J. Magiera technopédagogue à l'université de Chicago avance à ce propos : « *Bien que la technologie amplifie tout ce qui fonctionne dans une classe, elle fait de même avec ce qui ne fonctionne pas. Le positif comme le négatif!* » (Magiera, 2018). À la lumière de ces propos, nos craintes s'avèrent légitimes et fondées sur des constatations déjà faites bien avant.

Ainsi, pour ce qui est des difficultés qui peuvent survenir lors de la formation, nous posons le problème de l'effectif des apprenants dans les groupes et répartitions de l'administration, qui dépassent les 30 étudiants par groupe dans quelques universités. Cette surcharge pourrait entraîner des effets négatifs sur le bon déroulement des activités et surtout le travail collaboratif en sous-groupes.

Pour les limites de ce projet de formation, nous pourrions dire que sa mise en œuvre resterait dans « le relatif » et rien ne pourra être garanti et ce pour plusieurs raisons parmi lesquelles, nous pouvons citer la collaboration de l'équipe intervenante dans la formation et la volonté de chacun d'eux de bien faire son travail ou encore accomplir sa mission à la lettre.

Conclusion partielle

Au bout de cette tentative de proposer un dispositif de formation à la communication interculturelle au profil des apprenants de la 3^{ème} année de licence de français à l'université de Blida 2, nous avons fait en sorte que ce programme soit conçu en fonction de plusieurs critères comme le public cible, les besoins cognitifs, les thématiques et le contenu à aborder.

Pour ce faire, nous avons essayé de définir d'abord le dispositif de formation et passer en revue également la définition de l'ingénierie pédagogique et les différents principes sur lesquels elle repose.

Dans ce sens-là, nous avons élaboré notre dispositif en nous référant aux travaux de C. Marchandeu (2009) et les ingénieurs pédagogiques affiliés à la chambre de commerce de Paris (2017). Nous avons procédé en se basant sur deux volets essentiels le volet didactique et le volet pédagogique. Dans le premier, nous avons détaillé les questions sur la formation, ses caractéristiques et ses objectifs d'apprentissage.

Quant au deuxième volet, il a été axé sur la pédagogie à suivre pour dispenser ces formations et la description des différentes activités accompagnant les cours de ce programme. Il comporte aussi des scénarios qui peuvent faciliter l'application de ce programme et se servent de modalités efficaces dans ce processus à la fois pour l'enseignant et l'enseigné.

Dans la présente partie, nous avons aussi essayé de montrer que l'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et en classe de langue, devient incontournable. A cet effet, nous avons montré l'efficacité et la pertinence de cet outil dans l'évolution des différents scénarios pédagogiques et notamment sur le côté culturel et l'aspect interculturel. Il faut souligner également que cette formation à la communication interculturelle, est devenue un champ disciplinaire très nécessaire dans toutes les situations d'enseignement -apprentissage des langues étrangères.

Ceci dit, la formation à l'interculturel permet de faciliter l'accès au contenu culturel non seulement de sa propre culture mais aussi celui des autres sociétés. En d'autres termes, l'apprenant peut apprendre les référents culturels de l'Autre et comprendre sa façon de réagir et de voir le monde, pour qu'il puisse, par la suite, vivre avec lui et aller vers lui.

Pour conclure, nous considérons que l'installation d'une conscience interculturelle chez les futurs enseignants de FLE, est recommandée, d'où son importance dans la mise en place d'un milieu favorisant le métissage culturel et le brassage linguistique, deux conditions pour aller à la compréhension de l'autre et le vivre ensemble sans aucun malentendu culturel ou conflit interculturel.



Conclusion générale

Conclusion générale

Notre recherche doctorale a été consacrée à la problématique de la didactique de l'interculturel dans le contexte universitaire en Algérie. Elle s'inscrivait également dans un univers linguistique et culturel varié, d'où la nécessité de mettre l'accent sur le panorama de la formation dans l'enseignement supérieur. En effet, à l'ère actuelle marquée par la mondialisation et le développement, tous les pays sont concernés par la diversité linguistique et culturelle, dont l'Algérie.

L'élaboration d'un programme de formation adapté aux enjeux actuels se fait sentir de plus en plus dans toutes les institutions universitaires algériennes, un programme qui devrait prendre en considération l'aspect culturel et l'enjeu interculturel, ce qui mène à une meilleure compréhension du monde et de l'universalité. Dans ce sens, il est à saisir que quelle que soit sa nature, tout établissement de formation est considéré comme un lieu propice à une ouverture sur l'Autre, à la différence et à la diversité.

Notre objectif de départ a porté sur l'importance d'installer chez les futurs enseignants de FLE, une compétence interculturelle qui leur permettrait de découvrir de nouvelles cultures avec des modes de pensées différents et totalement distinctifs.

De plus, nous avons été soucieux d'augmenter la conscience interculturelle chez les étudiants de FLE et à éveiller leur curiosité d'approfondir leurs connaissances et acquérir de valeurs provenant d'horizons culturels divers, et par là même les initier à la communication interculturelle afin d'affronter les situations embarrassantes qu'engendrent les conflits culturels et les malentendus interculturels.

Pour ce faire, nous étions amenés à formuler une problématique de recherche avant d'entamer notre enquête, et ce en vue de chercher des réponses aussi objectives que possibles sur le sujet. A cet effet, notre question centrale a été posée comme suit :

-Quelles sont les variables culturelles et interculturelles qui déterminent la prise en charge de la compétence interculturelle dans les programmes de français langue étrangère ?

-Autrement dit, comment améliorer et favoriser l'enseignement-apprentissage de la compétence interculturelle dans les programmes de français à l'université algérienne ?

Suite à cela, il est très simple de constater que notre sujet de recherche s'articule sur les variables culturelles et interculturelles qui déterminent l'installation d'une compétence interculturelle chez les apprenants de la 3^{ème} année universitaire. En d'autres termes, les aspects qui peuvent octroyer aux futurs enseignants de FLE des savoirs culturels et développer une dimension interculturelle, qui favoriseraient les interactions entre des

individus ayant des cultures diverses et vivent dans des communautés linguistiques différentes.

La présente recherche, qui se veut pluridisciplinaire, a été nourrie par une double perspective, celle des réflexions théoriques sur les concepts clés évoqués tout au long de notre enquête, et celle du cadre méthodologique et de l'enquête sur le terrain. De ce fait, nous avons été appelé à nous interroger dans le premier chapitre sur la notion de culture, la compétence culturelle et ses composantes, les différentes typologies et dimensions culturelles. Nous avons mis en exergue dans le deuxième chapitre la problématique de l'interculturel, de la compétence interculturelle et de ses composantes, les approches d'enseignement de l'interculturel en classe de FLE, le concept de l'autre et l'altérité.

Dans le même horizon, nous avons jugé utile de passer en revue les définitions de la communication et l'éducation interculturelle comme deux nouveaux champs disciplinaires, qui doivent être intégrés dans les curriculums de toute formation en langue étrangère à visée interculturelle. Ce sont deux potentiels susceptibles d'être mis au profit de l'émergence du processus d'enseignement-apprentissage et renforcent davantage les expériences interculturelles à apprendre pour les étudiants de FLE, dans l'objectif de les former en termes de connaissances, de valeurs et de références culturelles caractérisant la langue cible.

Il convient de signaler qu'un troisième chapitre a été consacré dans nos fondements théoriques à l'élaboration d'un programme de formation à l'interculturel. Il a été donc question de mettre en relief les critères de sélection des thématiques et des sujets à aborder, ainsi que les types de connaissances à enseigner. Ceci dit, nous nous intéressons dans cette rubrique, à ce que nous devons dispenser aux apprenants de FLE, en nous référant aux critères nécessaires, qui permettront de les doter d'un savoir interculturel et d'une formation culturelle que la société mondiale et la vie contemporaine exigent dans nos jours.

Dans la même optique toujours, notre attention s'est focalisée sur le cadre pratique de cette recherche qui constitue le pivot principal dans lequel elle s'inscrit. Nous rappelons que nous avons mené une enquête sur le terrain pour explorer de manière précise et détailler le processus d'investigation suivi. De ce fait, nous nous sommes interrogé sur la place de la compétence interculturelle dans le programme de français dispensé au profil des apprenants de la 3^{ème} année de licence de FLE. Nous avons essayé dans un premier temps, d'analyser le corpus composé des différentes progressions des matières assurées selon le canevas de la formation proposée par la tutelle (MESRS). Le corpus a été choisi et mis en avant pour qu'il soit analysé et interprété. A ce propos, il faut préciser que nous avons suivi dans cette analyse

une grille basée sur trois critères essentiels à savoir : les intitulés, les objectifs et les contenus des matières.

Cette analyse a démontré que le traitement du contenu interculturel se fait d'une manière implicite dans quelques matières et explicitement dans d'autres, mais aussi que ce contenu est absent dans d'autres cours. En revanche, ce qui nous a mis devant une remise en cause de ce programme, est bien son inadéquation avec les attentes de son public car nous avons constaté que les contenus des divers enseignements vont à l'encontre de ce que ces apprenants attendent. Ainsi, les concepteurs de programme actuel, ont favorisé une approche classique et ordinaire qui intègre des thématiques et des textes de la littérature classique et ancienne et traitant les notions de la civilisation et de la culture dans un volet purement théorique. Ce qui ne conduira pas à l'installation d'une compétence interculturelle permettant de faire face aux situations sensibles que les futurs enseignants rencontreront, une fois en classe.

Au bout de cette analyse documentaire, nous avons retenu également que les intitulés des matières ne donnent aucune motivation aux apprenants d'apprendre la culture de l'autre et ce parce qu'il s'agit des titres peu attrayants, ordinaires et consommés. En d'autres termes, l'utilisation récurrente des titres des matières durant le cursus universitaire et dans des programmes, ne suscite pas l'intérêt pour découvrir cette matière ou son contenu à l'image des intitulés suivants : « *Etudes des textes littéraires, Etude de textes de civilisation* » ou l'usage des titres des cours comme : *la culture, la langue, la traduction, le récit, l'histoire* et autres.

Dans ce sens, nous avons pu déduire que ces appellations sont devenues très ordinaires et se répètent toujours pour les apprenants depuis leurs premières expériences avec l'apprentissage de la langue française que ce soit dans le moyen ou dans le secondaire, Autrement dit, ces concepts ne représentent aucune nouveauté ni intérêt pour les motiver à apprendre.

Par conséquent, l'apprenant sera plus motivé de se mettre dans le bain d'apprendre la culture de l'Autre et tout ce qui relève de l'univers culturel de la langue cible. Parmi les intitulés et les titres de cours et sans être exhaustif, nous donnons à titre d'exemple les titres suivants : *communication interculturelle, voyager pour se former à l'interculturel, apprenons la culture de l'autre, le monde et l'image de l'autre, nous vivons ensemble et bien d'autres*. Ce sont des appellations originales et inexploitées précédemment dans les cours et programmes dispensés. C'est cette innovation qui va attirer l'attention de l'apprenant en vue de découvrir davantage ce à quoi nous parlons ou nous voudrions parler.

Bien qu'ils soient particulièrement utilisés par les enseignants, les objectifs d'apprentissage de chaque matière devraient être, désormais, reformulés d'une manière très réfléchie. Ils sont extrêmement valorisés par les praticiens de la classe s'ils sont révélateurs de ce que ces derniers vont aborder en classe. Dans cette dynamique toujours, les objectifs bien formulés facilitent la mise en œuvre du contenu à enseigner et notamment les aspects interculturels et les référents culturels.

Dans un deuxième temps, notre intérêt s'est penché vers le questionnement des formateurs de FLE afin de récolter des données qui affirment nos hypothèses et éclaircir nos visions d'interprétation. À ce niveau d'analyse, c'est plutôt le rôle primordial de l'enseignant en classe de FLE qui a attiré notre attention et sur cette constatation que notre analyse s'est fondée. L'un des objectifs principaux d'un enseignant en FLE, est d'enseigner cette langue et de participer à l'installation d'une compétence de communication efficace avec des locuteurs de la langue visée (le français), et ainsi, de rendre possible l'échange et le contact avec des natifs dans leur contexte d'origine. Ceci dit, il faut que cette compétence de communication soit accompagnée d'une compétence culturelle mais aussi d'une compétence interculturelle.

En outre, l'interculturel devient un défi considérable, d'où l'intérêt de s'intéresser davantage à la compétence interculturelle qui doit tenir compte de tous les changements sociaux et culturels, qui sont autour de l'apprenant en situation d'apprentissage. Le foisonnement de réflexions sur l'univers interculturel montre le vrai besoin d'une communication réelle et effective entre des porteurs de cultures diverses. C'est dans cette dynamique que la richesse et la fulgurance d'une dimension interculturelle, peut dévoiler tous les secrets qui entravent le processus de la communication ou les raisons qui créent les conflits culturels et les malentendus interculturels.

Nous avons toutefois noté, au cours de cette étude que les enseignants sollicités dans cette enquête ne participent pas d'une manière assez convaincante à l'installation de cette dernière car nous avons relevé à travers les données recueillis qu'ils ne sont pas d'accord avec le programme proposé en termes d'interculturel. Par contre, nous n'avons pas constaté l'existence d'une initiative de leur part pour combler ces lacunes et insuffisances, sauf chez quelques-uns. La quasi-totalité se contente de ce qui a été dicté et l'applique à la lettre sans chercher à être plus autonome dans ses choix surtout d'ordre méthodologique.

En tout état de cause, les enseignants devraient être formés à l'interculturel d'une manière sérieuse pour qu'ils soient capables d'être de vraies passerelles culturelles et servent de vecteurs de la culture cible dans une classe de FLE. Cela minimise par la suite, les

malentendus en situation de communication et les conflits qui résultent des rencontres interculturelles des apprenants avec d'autres individus porteurs d'autres variétés culturelles et linguistiques.

Dans cette perspective interculturelle toujours, il faudrait que la vision soit orientée sur les méthodes et démarches à utiliser pour aborder l'interculturel par les enseignants car ces derniers ne doivent plus être tributaires des méthodes traditionnelles. Autrement dit, l'utilisation de nouveaux instruments se voit obligatoire comme l'assimilateur de la culture (Bartel-Radic ,2016) que nous avons mis en exergue dans nos fondements théoriques et qui a été malheureusement méconnu par l'ensemble de nos enquêtés à travers leurs réponses.

De plus, nous avons remarqué qu'il y a quelques enseignants qui ne prennent pas en considération les aspects interculturels et culturels dans l'exploitation de quelques supports comme les chansons, les films, les textes littéraires, qui permettraient de travailler cette dimension d'une manière très efficace. Or, les formateurs en question se contentaient de mettre le point sur l'aspect linguistique ou communicationnel de la langue. Ce qui renforce notre hypothèse émise au préalable sur le manque de formation à l'interculturel mais aussi, l'existence des lacunes pédagogiques pour transformer convenablement, dans des situations d'enseignement données, un savoir interculturel.

Pour améliorer la qualité de l'enseignement et promouvoir la formation des apprenants de FLE sur tous les plans, il sera donc question d'essayer de garder toujours le va et vient entre l'aspect linguistique et l'aspect culturel, voire jumeler les deux perspectives à la fois culturelle et linguistique.

Dans le troisième temps de notre enquête, nous avons eu à faire à l'analyse des questionnaires destinés à un autre public. Il s'agit d'une analyse qui a comme objet les données recueillies à partir des réponses des apprenants de FLE, inscrits en 3^{ème} année de licence à l'université citée auparavant. En effet, nos remarques extraites dans cette partie d'analyse, sont pertinentes nous semble-il, dans la mesure où nos répondants réaffirment une autre fois la non-compatibilité du programme qui leur est dispensé dans les différentes matières assurées.

A ce stade d'analyse, nous avons constaté que les étudiants ne préfèrent pas une matière précise au détriment d'une autre parmi celles proposées. Autrement dit, les réponses dédiées à la question qui s'est centrée sur ce sujet, nous ont montré, que tous les répondants, certes, ont fait des choix de leurs matières par degré de préférence. Néanmoins, le taux de ces choix était approximatif par rapport à l'ensemble des matières et il n'y avait aucune matière qui a fait l'unanimité ou l'ultime choix des enquêtés en question. Notre intention de

poser une telle question, a été justifiée comme nous l'avons précisé dans le quatrième chapitre méthodologique. Ceci dit, nous avons été curieux de vérifier s'il y a une matière proférée par tous les apprenants pour proposer de renforcer les contenus culturels et interculturels dans celle-ci, sauf que cette curiosité nous a montré une situation contraire à ce que nous nous attendions.

D'autres constatations et observations ont fait l'objet de cette analyse également, il s'agit des représentations culturelles et interculturels que les apprenants se sont faites sur la langue cible, son pays, sa culture et ses locuteurs natifs. A cet effet, nous avons pu retenir que nos enquêtés sont motivés par les sujets d'actualité comme le sport, le tourisme, la musique, les différents pratiques sociales qui s'articulent autour des aventures des jeunes, ce qui nous amène à conclure qu'ils se penchent plus sur la culture générationnelle que L.Porcher (2004 :54), nous a avancé dans ses champs de recherche.

L'espace virtuel et le monde numérique sont des éléments à noter aussi dans la présente recherche. Cela signale qu'ils sont qualifiés comme des aspects motivationnels, qui encouragent l'apprentissage de la culture de l'autre et vivre des rencontres interculturelles, tout en profitant du développement technologique et son apport sur le processus d'apprentissage et d'acquisition.

Il est aussi remarquable que les apprenants de FLE questionnés dans cette enquête, ont montré un grand intérêt à vivre l'expérience interculturelle basée sur l'acceptation de l'Autre dans sa différence culturelle, linguistique, ethnique, religieuse et autre. Cela confirme que les apprenants sont aussi conscients de l'enjeu interculturel. Cette conscience n'est en aucun cas le fruit de hasard, ni un comportement involontaire de la part de ces derniers, mais est due, d'après nos observations, aux contacts constants et aux échanges permanents qu'ils font sur les réseaux sociaux et les différents intermédiaires numériques hors de la classe.

En somme, nous pouvons donc déduire que les étudiants de FLE, ont besoin d'être formés à l'interculturel, d'une façon très réfléchie et en suivant une démarche adaptée à ce changement. Ainsi, il faut qu'il y ait une mise en place de règles permettant d'assurer l'aspect naturel des interactions interculturelles que les étudiants peuvent faire sans qu'ils soient conditionnés par le programme proposé par l'établissement en question et cela dans la mesure de possible.

Par ailleurs, ce travail de recherche nous a permis de préciser la nécessité d'intégrer une nouvelle matière dans le programme actuel dispensé pour l'enseignement universitaire en général et dans la formation des futurs enseignants de FLE en particulier. Il s'agit donc

d'instaurer une matière intitulée la « *Communication interculturelle* », qui prendra en charge les aspects réservés à la culture de la langue cible et les cultures qui peuvent la côtoyer également. Autrement dit, ce sont des cours qui vont mettre en relief des aspects culturels et des faits interculturels entre les langues et cultures en confrontation permanente.

En outre, nous avons affirmé à travers cette étude que le monde actuel est marqué par un univers multiculturel et un paysage plurilingue. D'où l'intérêt d'encourager de plus en plus l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Par ailleurs, il faut prendre en compte qu'il ne suffit pas seulement de savoir parler couramment une langue étrangère, avoir une fluidité verbale ou encore une bonne connaissance morphosyntaxique, mais de maîtriser une compétence plus diversifiée, qui faciliterait une meilleure perception de l'autre et permet d'établir des liens avec des locuteurs issus de plusieurs univers culturels.

Dans cette optique toujours, il est important de souligner que notre initiative de proposer un dispositif de formation à suivre pour donner ce cours, a été motivée par plusieurs raisons, parmi lesquelles, les insuffisances et les lacunes que nous avons observées durant cette analyse. De plus, soulever l'interculturel dans la classe de FLE, est souvent accompagné d'une volonté sérieuse de la part des enseignants de s'écarter complètement de l'enseignement technique et traductionnel. Ainsi, de ne plus se référer à la méthodologie basée sur la langue pour elle-même car cela ne pourra jamais aboutir à des résultats satisfaisants ni s'inscrire dans une dimension interculturelle.

En effet, il y a toujours un certain suivi des formateurs des curriculums proposés par la tutelle en ce qui concerne les enseignements relatifs aux cultures en présence. Ces derniers appliquent à la lettre tout ce qui a été dicté dans les programmes sans aucune innovation ni mise à jour de l'approche interculturelle adoptée.

Les fils directeurs de cette thèse, nous ont permis aussi de dégager des remarques concernant les lacunes dans la formation en question, cela nous a conduit par la suite de tenter de proposer un dispositif de formation. Ce dernier a été conçu en suivant une ingénierie pédagogique qui s'est référé aux besoins réels que nous avons notés lors de notre enquête et notamment suite à nos analyses faites sur les réponses des questionnaires adressés à la fois aux apprenants et aux enseignants de FLE.

Pour synthétiser ce à quoi nous avons abouti, il est nécessaire de mentionner que nous avons essayé de prendre en considération l'attrance qui peut motiver les apprenants davantage et les impliquer dans la formation à l'interculturel.

Aussi, les tâches proposées relèvent des domaines qui intéressent le monde étudiant comme la culture culinaire et gastronomique, la tenue vestimentaire, le tourisme,

les voyages, les espaces de la communication virtuelle, et qui débouchent sur des scénarios culturels que les étudiants eux même peuvent concevoir dans le cadre d'un travail collaboratif.

Cette recherche ouvre d'autres pistes empiriques relevant du champ disciplinaire qui nous intéresse. Nous comptons nous pencher ultérieurement sur des perspectives qui sont en adéquation avec l'ère actuelle, qui est caractérisée par le plurilinguisme et multiculturalisme. Dans le même volet, nous proposons de relancer tout un débat sur la place et le rôle de la pédagogie et de la méthodologie à adopter pour s'inscrire dans ce circuit des échanges culturels et d'interactions interculturelles. Autrement dit, il faudrait réfléchir à d'autres alternatives pédagogiques et d'autres choix méthodologiques permettant à l'admiration des situations d'enseignement-apprentissage.

Nous avons toutefois, l'intention de poursuivre cette recherche sur la didactique de l'interculturel sous un angle différent qui s'inscrira dans le cadre de la pédagogie de la classe inversée en explorant d'autres pistes de réflexion, que nous n'avons pas exploitées durant la présente recherche doctorale.

Nous envisageons également de nous baser exclusivement sur l'enseignement numérique qui a été imposé actuellement et est devenu la seule alternative notamment suite à la dernière crise sanitaire. En effet, la pandémie mondiale de la covid-19, due à l'épidémie de Coronavirus qui a envahi les cinq continents, a obligé le monde entier de se confiner chez soi et de s'isoler du monde extérieur. Ce confinement a également poussé la communauté universitaire et éducative de ne plus se réunir dans les campus, les universités et les institutions éducatives et d'enseignement et bien d'autres endroits aussi intéressants, tout comme les autres communautés dans d'autres secteurs d'activité et domaines tels que l'économie, la politique, le tourisme, la culture et bien d'autres.

Nous espérons aussi avoir l'opportunité de collaborer avec d'autres chercheurs travaillant dans divers champs disciplinaires afin de pouvoir aborder plusieurs éléments du système culturel, qui sont susceptibles de se manifester dans plusieurs domaines.



Références bibliographiques

Références bibliographiques

1. Ouvrages

- Abdallah-Preteille, M. (2004). *L'Éducation interculturelle*. (2e éd). Paris : Presses Universitaires de France - PUF.
- Abdallah-Preteille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Centre national de documentation pédagogique (CNDP).
- Abdallah-Preteille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Abdallah Preteille, M. (s/dir 1985). *Pédagogie interculturelle : bilan et perspectives. L'Interculturel en éducation et en sciences humaines, vol. 1*. Toulouse : Presse de l'Université de Toulouse le Mirail.
- Abdallah-Preteille, M., Porcher, L. (1996), *Communication et éducation interculturelle*, PUF, Paris.,
- Abdallah-Preteille, M, Porcher,L. (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Anthropos-Economica.
- Abdallah-Preteille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*, Editions Presses universitaires de France, Paris, p : 43. 175
- Abdallah-Preteille, M. (1999), *Vers une pédagogie interculturelle*, Editions-Anthropos, Paris, p : 81.
- Abou, S. 1981. *L'identité culturelle*. Paris : Anthropos .
- Abric, J-C. Dir. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Amselle, J.-L (2001).*Branchements, anthropologie de l'universalité des cultures*, Paris, Flammarion.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*, Edition du Seuil, Paris.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements des langues*. Paris : Hachette.
- Beacco, J-C. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In : Blanchet, Ph. & Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

- Blanchet, Ph. (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences. Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 - Haute Bretagne.
- Blanchet, Ph., Coste, D. Dirs. (2010). *Regards critiques sur la notion d'interculturalité : pour une didactique de la pluralité linguistique et didactique*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1982),. *Réponses*, Librairie Arthème / Fayard, Paris.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langues étrangères*. Paris : Éditions Didier.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Zarate, G., Neuner, G. (1998). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Paris : éditions du conseil de l'Europe.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours : recherche sur les représentations communautaires*. Paris : L'Harmattan.
- Boyer, H. (2008). *Langue et identité : sur le nationalisme linguistique*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Calvet, L.-J. (1993) . *la sociolinguistique, que sais-je ?*, Paris, PUF.
- Calvet. J-L. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Plon, France,
- Carré, P., Jean-Montclear, G. (2004). De la pédagogie à l'ingénierie pédagogique. In P.Carré, P., Caspar (Ed.), *Traité des sciences et techniques de la formation*. (2ème éd.) (pp.407-438). Paris : Dunod.
- Chériguen, F. (1987). *L'emprunt linguistique dans le français moderne, contacts français-langues maghrébines*, thèse d'Etat, Université Paris Nord.
- Chevallard, Yv, (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. (2e éd.) Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Clanet, C. (2000). *L'interculturel et la formation des maîtres : institution et subjectivation*. In P. R. Dasen ., C. Perregaux (Éds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 223-242). Bruxelles : De Boeck.

- Cohen-Émerique, M. (1999). Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche. In : DEMOREON J. & LIPIANSKY, J. M. (Dir.). *Guide de l'interculturel en formation*. (pp. 301-315). Paris : Retz.
- Collès, L. (1998). *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*. Bruxelles : Duculot.
- Collès, L. (1994), *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- Coste. D. (1984). *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*. Paris : Hatier.
- Courcelles (de), D., (2008). *Globale diversité. Pour une approche multiculturelle du management*. Humanité et Sciences sociales, École polytechnique, Ellipse.
- Courtillon, J., (2002),. *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris.
- Cossette, P. (2004). *L'organisation. Une perspective cognitive*. Le Presses de l'Université Laval.
- Cuq J.-P., Gruca I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et -seconde* (nouvelle version). Grenoble : PUG.
- Cuq, J. P. Dir. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dabene. L., (1994),. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- Daunay, B., Delcambre, I., Yves Reuter, Y. (2009). « *Didactique du français, Le socioculturel en question* », Presses universitaires du Septentrion.
- De Smet, N., Rassin, N., (1993),. *A l'école de l'interculturel : pratiques pédagogiques en débat*, Confédération générale des enseignants, Bruxelles.
- De Carlo, M., (1998). *L'interculturel*. Paris : Clé International.
- Defayas, J.-M. (2003) *Le français langue étrangère et seconde*, Enseignement et apprentissage, avec la collaboration de S. Deltour, préface de Roger Dehaybe, Éditions Pierre Mardaga, Sprimont (288 pages).
- Demorgon, J. (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel : contre les pensées uniques*. Paris : Anthropos.
- Demorgon, J. (2005). *Critique de l'interculturel*. Paris : Anthropos.
- Demorgon, J., Lipiansky, J.-M. Dir. (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz.
- Demorgon, J. (2000). *L'interculturalisation du monde*. Paris : Anthropos, 166p.

- Demorgon, J. (1999). « L'économie et l'entreprise», in *Guide de l'interculturel en formation*, sous dir. de J. Demorgon et E. M. Lipiansky (dir.), Paris, Éditions Retz, 349.
- Dussaix, A.M., Grosbras, J.M., (1993), *Exercices de sondages avec aide-mémoire et solutions*, Paris, Economica, 165 p.
- Eloy, M.H., (2004), *Les jeunes et les relations interculturelles*, Editions l'Harmattan. p : 56.
- Enlart, S, et Mornata, C., (2006), *Concevoir des dispositifs de formation d'adulte*, carnets des sciences de l'éducation, Université de Genève, FPSE- Publications.
- Galison. R., et Puren. Ch. (1999),. *La formation en question*, CLE International, Paris. 1999.
- Galison, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- Gohard-Radenkovic A. (2004). *Communiquer en langue étrangère : de la compétence culturelle vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.
- Geertz, C. (1975). *L'interprétation de la culture*. London : Hutchinson
- Hall, E., (1984). *La danse de la vie - Temps culturel, temps vécu*. 1983 Paris : Seuil
- Hofstede, G. (1980). *Culture 's consequences international differences in work-related values*. Beverly Hills, Sage.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and Organizations. Software of the Mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival ..* McGraw-Hill,
- Jodelet, D. (2014). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In: Moscovici, S. *Psychologie sociale*. (3e éd., pp. 363-384). Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In. Jodelet, D. *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1991). Représentations sociales. *Grand Dictionnaire de la Psychologie*. Paris : Larousse.
- Khelaghan, Th., Greaney, v. (2002), *l'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement*, Paris.
- Kramsch, C., (1999). « Thirdness: The Intercultural Stance », In : VESTERGAARD, T. (éd.) *Language, Culture and Identity*, Aalborg, Denmark, Aalborg University Press.
- Laplantine, F., (1998). *Clés pour l'anthropologie*, Editions Seghers.
- Laroui, A. (1984), *Le concept d'idéologie (en arabe)*, Beyrouth, Dar tanwīr, 3^e éd., p. 125.
- Lazar, I., (2005), *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*, Strasbourg, Les éditions du conseil de l'Europe.

- Louis, V., (2008), *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : de la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*, Coll « Iris », Fernelmont E.M.E et InterCommuncions.
- Lussier, D., C.E. Turner. (1995). *Le point sur l'évaluation en didactique des langues*. Québec : Centre Éducatif et Culturel.
- Lévi-Strauss, C. (1950). *Introduction à Marcel Mauss*. Sociologie et Anthropologie, Paris : PUF.
- Martin-Largardette, J-L., (1989). *Les secrets de l'écriture journalistique-informer*, Paris : Syros-Alternatives.
- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. 6e éd. Coll. « Formation permanente en sciences humaines ». Paris : les éditions ESF.
- Mucchielli, A. (2013). *L'identité*. (2e éd.) Paris , PUF
- Morin, E. (2002), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Ed, Seuil, Paris.
- Nowicki, J., Porebski, C., (2008),. *L'invention de l'autre*, Editions du Sandre, Paris.
- Piriou, J-P. (2003). *Lexique de sciences économiques et sociales*. (6ème éd.). Paris : Éditions La Découverte.
- Porcher, L. (1984). *L'enseignement aux enfants migrants*. Paris : Didier.
- Porcher, L. (1996). *Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles*, Paris : Didier.
- Porcher, L., (1995), *Le français langue étrangère*, Hachette/Education, Paris.
- Porcher, L., (1988). « Formation de formateurs en Français Langue Étrangère : autonomies et technologies » in *Autonomie et apprentissage auto-dirigé : terrains d'applications actuels*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 129-136.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Puren, C., (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-Clé. International, Col. DLE, Paris.
- Rasse, P., (2006). *La rencontre des mondes : Diversité culturelle et Communication*, Editions Armand Colin, Paris, p : 26.
- Reuter, Y. (dir.), (2016), *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*, Paris, France : ESF Éditeur.
- Richaudeau, F., (1979), *Conception et production des manuels scolaire guide pratique*, UNESCO .Paris.
- Ricoeur, P., (2000), *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*, Editions Seuil, Collection L'ordre philosophique, Paris.


- Rocher, G. (1968). *Introduction à la sociologie générale*. Tomme I : L'action sociale. Montréal : Éditions Hurtubise HMH ltée.
- Salins G.-D. (1992), *Une introduction à l'ethnographie de la communication*, Paris, Didier.
- Sartre, J-P, (1939), *Le mur*, Gallimard/Collection Soleil, Paris
- Seguin, R., (1986), *L'élaboration d'un manuel scolaire, guide méthodologique*, Division des sciences de l'éducation contenus et méthodes, UNESCO.
- Seoud, A., (1997), *Pour une didactique de la littérature*, éd., Didier, Paris.
- Serres, M. (1996). *Atlas*. Paris : Flammarion.
- Taleb Ibrahimi, K, (1994),. *Les Algériens et leur(s) langue(s)* ,El Hikma, Alger.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Logiques.
- Taylor, E. B. (1873). *La Civilisation primitive*. (traduit de l'anglais sur la deuxième éd par Ed. Barbier, 1920). Paris : Ancienne librairie Schleicher. Alfred Cortès Éditeur.
- Thieblemont-Dollet, S., (2006). *L'interculturalité dans tous ses états*, Editions Presses universitaires de Nancy, Nancy, p : 12.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics*.
- Viau, R., (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. 4 ed. Bruxelles : De Boeck.
- Verbunt, G. (2006). *Apprendre et enseigner le français en France. Une aventure commune*. Paris, L'Harmattan.
- Verbunt, G. (2001). *La société interculturelle. Vivre la diversité humaine*. Paris : Editions du Seuil.
- Verbunt, G. (1994). *Les obstacles culturels aux apprentissages*. CNDP.
- Verbunt, G. (2011). *Penser et vivre l'interculturel*. Lyon : Chronique Sociale.
- Verbunt, G. (2011). *Manuel d'initiation à l'interculturel*. Lyon : Chronique Sociale.
- Verbunt, G. (2004). *La question interculturelle dans le travail social. Repères et perspectives*. Paris : La Découverte
- Verbunt, G. (1996). *Les obstacles culturels aux interventions sociales*. Paris : Centre national de documentation pédagogique
- Vinsonneau, G., (2003). *Culture et comportement*, Editions Armand Colin, Paris.
- Vinsonneau, G.,(2002). *L'identité culturelle*, Editions Armand Colin, Paris.
- Vinsonneau, G., (2012). *Mondialisation et identité culturelle*, Editions De Boeck, Collection le point sur...Psychologie, Bruxelles.

- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., et Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : CELV.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : CREDIF.
- Zarate, G. (1989). L'interculturel, un concept à définir. *Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée/ Bulletin of the Canadian Association of Applied Linguistics*. 11 : 2, 5-14.
- Zarate, G. (1988). Le journal d'observation ou la mise en question de l'évidence immédiate dans la formation FLE. *Etudes de linguistique appliquée*. pp. 111-120.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Zarate G. et Neuner G. (dir.) « *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires* », Strasbourg, Les éditions du Conseil de l'Europe, 1997.
- Williams, R. (1965). *The Long revolution*. Harmondsworth, Penguin.
- Windmüller F. (2011). *Français langue étrangère (FLE) : l'approche culturelle et interculturelle*. Paris, éditions Belin.

2.Articles et Revues

- Abbaci,A. (2011). « Diversité linguistique en Algérie : entre le vécu et proclamé », article mis en ligne in, actes du colloque international : « *langue et variation socioprofessionnelle* » université de franche comté ».
- Abdallah-Preteille M. (1998). « De la didactique des langues à l'éthique de la diversité. Enseignement précoce des langues et enseignement bilingue ». *Cahiers de l'ASDIFLE*, actes des 21e et 22e rencontres.
- Abdallah-Preteille, M. (1996). « Compétence Culturelle, compétence interculturelle ». *Le Français dans le monde, Recherche et applications*. p. 28-38.
- Abdallah-Preteille, M. (1983). « La perception de l'Autre: point d'appui de l'approche interculturelle ». *Le Français dans le Monde*.181, 40-44.
- Abdallah-Preteille. M,(2004), « L'éducation interculturelle », *Que sais-je ?* ,n° 3487, PUF, Paris.
- Achard-Bayle, G. (1998). « Référence, identité, changement : la désignation des référents en contextes évolutifs. Étude de cas : les récits de métamorphoses ». In : *L'information grammaticale*, no 77, 1998, pp. 50-53.

- Ait Challal S., (2012). « Stéréotypes et décalage représentationnel dans le discours didactique en milieu scolaire algérien », *Socles*, Volume 1, Numéro 1, Pages 103-108. Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/2678>
- Ait Challal S., (2014). « Les pratiques langagières en milieu familial et scolaire : les difficultés d'un apprentissage en « continuum ». *Les pratiques langagières*, Numéro 25. Disponible sur ur le lien : <http://revue.ummtto.dz/index.php/pla/article/view/1057>.
- Bartel-Radic, A. (2009). « La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives », *Management International*, 13 (4): 11-26.
- Bartel-Radic, A. (2014). « La compétence interculturelle est-elle acquise grâce à l'expérience internationale? », *Management International* ,18 (Spécial): 194-211
- Bartel-Radic, A., J.-L. Giannelloni (2015). « Can Cross-Cultural Competence», in *International Business really be measured through Personality?*, Ve Conférence Annuelle ATLAS-AFMI, Hanoi, Vietnam.
- Bartel-Radic, A. (2016). « L'évaluation des compétences interculturelles », *Les Politiques Sociales*. 3 & 4 / 2016, disponible sur le lien : <https://lespolitiquessociales.org/revues/les-competences-interculturelles-enjeux-pratiques-perspectives/>
- Bellatreche., H, (2009) « L'usage de la langue française en Algérie, cas d'étude : le secteur bancaire », *Synergies Algérie* n° 8 - 2009 pp. 107-113
- Berrouche., Z et Berkane., Y, (2007) ,. « La mise en place du système LMD en Algérie : entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain », *Revue des Sciences Économiques et de Gestion*,.N° 07.
- Besse, H. (1982). « Éléments pour une didactique du texte littéraire ». In : *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif.
- Blandin ,B. (2002), « Les mondes sociaux de la formation », *Education permanente*, n° 152, p. 199-201.
- Borodankova ,O. (2004), « Le défi de l'interculturalité nouvelles orientations du rôle et de la formation des enseignants », *Revue Synergies du Gerflint*, Numéro 2- Année 2004, Pays Riverains De La Baltique.
- Boudreau, A. et Dubois, L. (2005). « L'affichage à Moncton : masque ou miroir ? », *Revue de l'Université de Moncton*. 36. 185-217.
- Bourdieu, P. (1980), « L'identité et la représentation. Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 35, pp. 63-72.

- Bourguignon, C. 1994. « Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langues ». in *Micro-Savoir documents*, CNDP.
- Charaudeau, P. L'identité culturelle entre langue et discours. *Revue de l'AQEFLS*, Montréal, v. 24, n. 1, 2002. Disponible sur: <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-langue.html> . Consulté le : 12 juin 2019. (P5)
- Charaudeau, P.(2005) « Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue », in Gabry J. et alii, *Ecole, langues et modes de pensée*, CRDP Académie de Créteil, 2005. Disponible sur le lien: <http://www.patrickcharaudeau.com/Reflexions-sur-identite.html#:~:text=Posons%20que%20l'identit%C3%A9%20culturelle,peut%20na%C3%99tre%20la%20conscience%20identitaire.>
- Cheriguen., F. (1997), « Politiques linguistiques en Algérie ». In: *Mots*, n°52, septembre 1997. L'état linguiste. pp. 62-73;
- Cohen-Émerique, M. (1980). « Éléments de base pour une formation à l'approche des migrants et plus généralement à l'approche interculturelle ». *Annales de Vacresson*, no 17. D-isponible sur : <http://www.cohen-emerique.fr/medias/files/cohen-emerique-1980-article-elements-de-base-1.pdf> , consulté le 15/09/2018.
- Coste, D. (1980). « Constitution et évaluation des discours *de la didactique* du F.L.E ». *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*. n° 57.
- Coste, D., Christ H., Minerva N. (éd.). (1988). « Numéro anniversaire de la SIHFLES, hommage à André Reboullet », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, n° 21.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1998).  Compétence plurilingue et pluriculturelle. In. *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen* ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial. Hachette Edicef – Editions du Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (1998). « Compétence plurilingue et pluriculturelle ». *Le français dans le Monde*. N°spécial. Hacette/Edicef.
- Courtillon, J. (1984). La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. In *Le Français dans le Monde*, n° 188. Paris
- Demougin, F., (2008)« *Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'oeuvre en didactique des langues* », in *Éléments de linguistique appliquée*, n°152, « Vers une approche transculturelle en didactique des langues cultures », éd., Klincksieck, Paris.
- Denis,M. (2000), «Former les élèves à l'interculturel», in: *Dialogues et cultures*, 44, p. 62.

- Dufour, H. (2014). « La Classe Inversée ». *Dans Technologie* n° 193, 09/2014. p.44-47.
Disponible sur le lien :
<http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf> , consulté le 20/05/2020.
- Galisson, R. (1998), « Didactologie : de l'éducation aux langues cultures à l'éducation par les langues-cultures », *in ELA revue de didactologies des langues et des cultures*, n°01.
- Graté,J-P,. (2009) « Apprenant », Dans, J-P, Boutinet., *L'ABC de la VAE*, collection ; Education-formation ERES, p77 - 78,
- Kastersztein,J, (1998) « Chapitre premier. Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités », *in Camilleri,C., et al., Stratégies identitaires*, Presses Universitaires de France « Psychologie d'aujourd'hui », p. 27-41.
- Kramersch, C., (2003), « Teaching Language Along the Cultural Faultline », In : Lange, D., Paige, M., (éd.), *Culture as the core: perspectives on culture in second language teaching*, Charlotte, NC, New Age Publishing Inc.
- Kramersch, C., (2005), Post 9/11: « Foreign Languages between Knowledge and Power », *Applied Linguistics*, n°26, pp. 545-567.
- Lambert,F (1994),.« Images, langues étrangères », *le français dans le monde*, « Médias, faits et effets », Juillet 1994, p34.
- Lits, M. (1994). *Approche interculturelle et identité narrative*, in: *Étude de la linguistique appliquée*, N° 93, Janvier-Mars. En ligne <http://www.cairn.info/revue-ela.htm>.
- Laplantine, F. (1989). « Anthropologie des systèmes de représentations de la maladie : de quelques recherches menées dans la France contemporaine réexaminées à la lumière d'une expérience brésilienne ». In. Jodelet, D. *Les représentations sociales*. Paris : PUF. pp.297-318
- Lowe,. A. (2002),. « Intégration des arts au programme de français en milieu francophone minoritaire : bénéfiques pour tous les apprenants et apprenantes », *Francophonies d'Amérique*, Numéro 18, automne 2004, Les Presses de l'Université d'Ottawa. Disponible sur : <https://id.erudit.org/iderudit/1005346ar> consulté le 10/10/2019 .
- Marti, P. (2008), « Identité et stratégies identitaires », Dans *Empan*, 2008/3(n° 71), 56-59.
- Natsi, C., 2004. « Le dire et l'induire : enjeux socioculturels dans l'appropriation du sens des messages publicitaires français et grecs », in Boyer,He. (éd.), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne : pratiques, représentations, gestions*, Paris, Le Harmattan, pp. 237-252.

- Porcher, L.(2014) « FLE : une multiplicité de perspectives professionnelles » in *Les métiers du FLE, Les cahiers de l'Asdifle*, n. 16, p.18-29.
- Puren, Ch., (2014) , « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle ». *Une problématique didactique Intercâmbio*, 2^a série, vol. 7, pp. 21-38.
- Soltani, E-M.,(2020). « Compte-rendu d'ouvrage : BEACOO, J, C. COSTE, D.2017. L'éducation plurilingue et interculturelle : La perspective du Conseil de l'Europe, Paris, Les éditions Didier, 298 Pages », *Revue algérienne Des Lettres*, 3(3), 250-256
- Soltani, E- M., (2020). « Compte-rendu d'ouvrage : Martine ABDALLAH-PRETCEILLE et Louis PORCHER, Diagonales de la communication interculturelle Paris, Ed Economica/Anthropos, 1999, 228 pages ». *DIDACSTYLE*, 1(2), p 205-219, Blida.
- Soltani, E-M., Ait Challal, S., (2019), « Représentations culturelles et interculturelles des futurs enseignants de français langue étrangère». *Aleph. Langues, médias et sociétés* 6, no 2 : 225-238.Alger
- Thomas, J. (1984). «Cross-cultural discourse as unequal encounter!: toward a pragmatic analysis». *Applied Linguistics*. N° 5-3. pp. 226-244.
- Tourneise, Th., (2007) Pédagogie, L'art du savoir et de la saveur (sapiens et sapidité, document publié en ligne sur le lien : <https://www.maieusthesie.com/nouveautes/article/pedagogie.htm> : Consulté le 15/05/2020 à 10h23mn
- Verbunt, G., (2012), « Comment l'interculturel bouscule les cultures », *Les Cahiers Dynamiques*, 4 n° 57 | pages 22 à 28 disponible sur le lien : <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2012-4-page-22.htm>
- Vinsonneau, G. (2002). « Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu ». In : *Carrefour de l'éducation*, 2002/2 (n° 14), pp. 2-20.
- Xiaoxia,W., (2011),. « Trois approches de sensibilisation à la dimension culturelle pour l'enseignement-apprentissage du FLE », *Synergies Chine* n° 6 -,pp. 213-221
- Zarate, G. (1983). Objectiver le rapport culture maternelle / culture étrangère. *Le Français dans le Monde*. N°181. pp. 34-39.
- Zarate, G. (1982). Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle. *Le Français dans le Monde*.N°170. pp. 28-32.
- Zhang, Y. (2012). « Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois ». Maine : Université du Maine. Disponible sur le lien : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00793142>.

3.Thèses

-Ait Challal,S., (2012), « *Représentations ethno sociolinguistiques et hiérarchisation de langues en contexte familial et scolaire chez des jeunes locuteurs algériens. Implications didactiques* ». Thèse de doctorat, ENS de Bouzaréah, Alger.

-Alexander, F.,(2008), « *Repenser l'interculturel en communication : Performance culturelle et construction des identités au sein d'une association européenne* », Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne.

-Doudoulacaci, C., (1992). *L'implicite culturel dans les matériaux sociaux à l'usage des classes du FLE*. Thèse de doctorat, Université Paris III, Paris.

-Féréol,Ph., (2016), *Pédagogie du numérique en anglais L2 dans l'enseignement secondaire professionnel :reconstruire, remotiver, remédier. Linguistique*, Thèse de doctorat, Université Michel de Montaigne - Bordeaux III.

-Lelo,M.,(2012),*Les interactions inter culturelles entre les organisations non gouvernementales de développement (ongd) du nord et du sud, impact sur les rapports entre les acteurs- Le cas du canada (québec) et de la république Démocratique du congo (rdc)*, Thèse de doctorat , université du Québec à Montréal.

-Meziani, A.,. (2012), *Interactions exolingues entre étudiants de FLE via un blogue communautaire : Vers le développement d'une conscience interculturelle*, Thèse de doctorat, Université de Biskra.

-Pedro, F-J.,.,2018, *L'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : analyse des pratiques d'enseignement du français langue étrangère au Mozambique*. Thèse de doctorat. Université de Lorraine.

-Tatah, N., (2015), *L'interculturel dans l'enseignement du FLE : de la compétence culturelle en langue première, vers une compétence culturelle en langue cible*, thèse de doctorat, Université Abderrahmane MIRA – Béjaïa.

-Tifour, T. (2016), *Compétence(s) interculturelle(s) et culture de l'Autre dans l'enseignement apprentissage du texte littéraire au secondaire*, Thèse de doctorat, Université Abdelhamid Ibn-Badis- Mostaganem.

-Wang, Y. (2017), *Les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français*, Thèse de doctorat. Université Sorbonne Paris Cité.

4.Dictionnaires

-Charaudeau, P. (2002), « *Altérité (principe d'-)* » in Charaudeau, P & D. Maingueneau, « *Dictionnaire d'analyse du discours* », éd., Le Seuil, Paris.

-Cuq,J.P. (2003), « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International.

-Galisson, R., Coste, D. (Dir.), (1976),« *Dictionnaire de didactique des langues* »,Paris, Hachette.

-Ferréol, G., Jucquois, G. (sous la direction de), *Dictionnaire de l'Altérité et des relations interculturelles*, Editions Armand Colin, Paris, 2004.

-Legendre, R., (2005), Dictionnaire actuel de l'éducation ; Montréal : Guérin .

5.Sitographie

-Site officiel de la faculté des lettres et des langues de l'université Ali Lounici de Blida 02, Algérie : <https://univ-blida2.dz/lettre/> , consulté le 17/01/2019 à 15.h33m

-Site officiel du Ministère de la culture et des arts, Algérie : <https://www.m-culture.gov.dz/>

-Site officiel du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique, Algérie : <https://www.mesrs.dz/> - consulté le 20/02/2020 à 10.h25m

-Site officiel de l'UNESCO , Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture : <https://fr.unesco.org/>

-Site officiel du Conseil de l'Europe, Strasbourg (France) : <https://www.coe.int/fr/>

-Site officiel de la chambre de commerce et d'industrie de région Paris - Île-de-France : <https://www.cci-paris-idf.fr/>

-Site officiel du Centre international d'études pédagogiques, Sèvres, France. : <https://www.ciep.fr/>

-Site officiel de l'AFNOR, <https://www.afnor.org/>

-Site officiel du Centre Nationale de Ressources textuelle et Lexicales (CNRT). Extrait de la définition de la civilisation, disponible sur le lien :

<https://www.cnrtl.fr/definition/civilisation//0#:~:text=%E2%88%92%20Emploi%20imperfectif.,l'avenir%20de%20la%20civilisation.> Consulté le 20/03/2020. A 20h30mn

_Yu Qian, (2011), Interculturalité et documents authentiques en classe de FLE : Une expérience chinoise, Université Sun Yat-sen . Document disponible sur le lien :

[file:///C:/Users/Sony/Downloads/1194-Texte%20de%20l'article-7172-1-10-20101221%20\(2\).html](file:///C:/Users/Sony/Downloads/1194-Texte%20de%20l'article-7172-1-10-20101221%20(2).html)



Annexes

Annexe 1 : Tableau récapitulatif de programme de la 3^{ème} année de licence

	Intitulé des matières	Crédit	Coefficient	Volume horaire Hebdomadaire		Volume horaire annuel	Modalité d'évaluation	
				Cours	Td		02 semestres	Contrôle continue
UEF1 Etude de la langue	Linguistique	04	03	01h30	01h30	90h	50%	50%
	Etude de textes littéraires	04	03	01h30	01h30	90h	50%	50%
	Etude de textes de civilisation	04	03	01h30	01h30	90h	50%	50%
UEF2 Pratique de la langue	Compréhension et production écrite	2	2	-	01h30	43h	50%	50%
	Compréhension et production orale	2	2		01h30	43h	50%	50%
	Traduction et interprétation	2	2		01h30	43h	50%	50%
UEF3 Langue et usages	Introduction à la didactique	2	1		01h30	43h	50%	50%
	Introduction aux langues de spécialité	2	1		01h30	43h	50%	50%
UE Méthodologique	Technique de recherche	4	2		01h30	43h	50%	50%
UE de découverte	Psychologie cognitive	2	1		01h30	43h	50%	50%
UE Transversale	Arabe	3	1		01h30	43h		

Annexe 02 : Programme détaillé par matière des deux semestres (S5 et S6)

1-Linguistique (S5)

Semestre : 5

Unité d'enseignement : UEF1

Matière : Linguistique

Crédits : 4

Coefficient : 3

Objectifs de l'enseignement L'étudiant doit acquérir, les notions de base de la sociolinguistique (les courants relatifs à la langue et au fait social, les études sur le terrain et les principaux axes de recherche en langue de Labov)

Connaissances préalables recommandées

- connaissances en linguistique moderne

- le cheminement des idées ayant conduit à deux conceptions aussi bien la langue que son étude.

Contenu de la matière :

Axe 1 : Sociolinguistique

1. Antoine Meillet : Fait social et fait linguistique

2. Les marxistes : langue, pouvoir et classe sociale

3. Basil Bernstein : langue et déficit linguistique

4. W. Bright : Terrain d'étude de la sociolinguistique

5. W. Labov : langue et variationnisme (Les principaux axes de recherche de Labov)

Mode d'évaluation : (type d'évaluation et pondération)

50% CC, 50% examen sur table

Références bibliographiques

- W. LABOV, 1976, *Sociolinguistique*, Éditions Minit.

- J. FISHMAN, 1971, *La Sociolinguistique*, éditions Nathan.

- M. COHN, 1956, *Pour une sociologie du langage*, éditions Albin Michel.

- J. BABRIS et B. GERDAIN, 1974, *Introduction à la sociolinguistique, la linguistique sociale*, éditions Larousse.

- M. BAKHTIN, 1977, *Le marxisme et la philosophie du langage*, éditions Minit

Etablissement : Université Ali Lounici –Blida2 / Intitulé de la licence : Langue française
Année universitaire : 2017 - 2018

1-Linguistique (S6)

Semestre : 6

Unité d'enseignement : UEFI

Matière : Linguistique

Crédits : 4

Coefficient : 3

Objectifs de l'enseignement L'étudiant doit acquérir, les notions fondamentales de la pragmatique et de la linguistique de l'énonciation. Aborder les étapes de la constitution de la pragmatique, du discours et du texte.

Connaissances préalables recommandées

- connaissances en lexicosémantique

- connaissances en linguistique moderne et étude du langage

Contenu de la matière :

Axe 2 : Pragmatique

1. Eléments de pragmatique

1.1. Pragmatique historique et linguistique non pragmatique

1.2. Les étapes de la constitution de la pragmatique

1.3. Pragmatique : langue, locuteurs, monde, situation

1.4. Les actes de langage

2. La deixis

3. Le discours et le texte

4. Pragmatique et linguistique de l'énonciation

Mode d'évaluation : (type d'évaluation et pondération)

50% CC, 50% examen sur table

Références bibliographiques

- Armengaud, F. (2007), *La pragmatique*, Paris, PUF (5ème éd.)

- Bernicot, J., Veneziano, E., Musiol, M. & Bert-Erboul, A. (Eds.) (2010). *Interactions verbales et acquisition du langage*. Paris: l'Harmattan.

- Bernicot, J. & Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris: Editions In Press

**Etablissement : Université Ali Lounici –Blida2 / Intitulé de la licence : Langue française
Année universitaire : 2017 - 2018**

2-Etude de textes littéraires (S5)

Semestre : 05

Unité d'enseignement : Étude de la langue

Matière : Étude de textes littéraires

Crédits : 04

Coefficient : 03

Objectifs de l'enseignement (*Décrire ce que l'étudiant est censé avoir acquis comme compétences après le succès à cette matière – maximum 3 lignes*).

- L'étudiant est censé avoir acquis les outils scientifiques pour appréhender le rapport complexe qu'entretient la littérature avec l'Histoire et la réalité

Connaissances préalables recommandées (*descriptif succinct des connaissances requises pour pouvoir suivre cet enseignement – Maximum 2 lignes*).

- Classification et caractéristiques des genres littéraires

- Histoire de la littérature française

Contenu de la matière :

- Littérature, réalité et Histoire

*Description et représentation

*Récit fictionnel/récit factuel

*Personnage, type et référentialité

*Narration : mode et point de vue

Mode d'évaluation : (type d'évaluation et pondération)

Contrôle continu+Examen

Références bibliographiques (*Livres et photocopiés, sites internet, etc*) :

Citer au moins 3 à 4 références classiques et importantes.

- Yves Reuter, *Analyse du récit*, Paris, Dunod, 1997

- Gérard Genette, *Fiction et diction*, Paris, Le Seuil, coll. Poétique, 1991

- Georges Lukacs, *Problèmes du réalisme*, Paris, La Découverte, coll. "Poche - Sciences humaines et sociales", 1999

- Erich Auerbach, *Mimésis, la représentation de la réalité dans la littérature occidentale*, traduit de l'allemand par Cornélius Heim, Paris, Gallimard, 1968.

Etablissement : Université Ali Lounici –Blida2 / Intitulé de la licence : Langue française
Année universitaire : 2017 - 2018

2-Etude de textes littéraires (S6)

Semestre : 06

Unité d'enseignement : Étude de la langue

Matière : Etude de textes littéraires

Crédits : 04

Coefficient : 03

Objectifs de l'enseignement (*Décrire ce que l'étudiant est censé avoir acquis comme compétences après le succès à cette matière – maximum 3 lignes*).

- L'étudiant est censé avoir acquis les outils scientifiques pour appréhender la modernité de l'écriture littéraire.

Connaissances préalables recommandées (*descriptif succinct des connaissances requises pour pouvoir suivre cet enseignement – Maximum 2 lignes*).

- Classification et caractéristiques des genres littéraires

- Histoire de la littérature française

Contenu de la matière :

- Littérature et modernité

*Roman nouveau/Nouveau roman

*L'écriture surréaliste

*L'écriture de l'absurde

*Théorie postcoloniale et postmodernité

Mode d'évaluation : (type d'évaluation et pondération)

Contrôle continu+Examen

Références bibliographiques (*Livres et photocopiés, sites internet, etc*) : Citer au moins 3 à 4 références classiques et importantes.

- Nathalie Sarraute, *L'ère du soupçon*, 1956

- Jean Ricardou, *Problèmes du nouveau roman*, 1967, Pour une théorie du nouveau roman, 1971

- Roger-Michel Allemand, *Le Nouveau Roman*, éd. Ellipses, 1996.

Etablissement : Université Ali Lounici –Blida2 / Intitulé de la licence : Langue française
Année universitaire : 2017 - 2018

3-Etude de textes de civilisation (S5)

Semestre : 05

Unité d'enseignement : Étude de la langue

Matière : Étude de textes de civilisation

Crédits : 04

Coefficient : 03

Objectifs de l'enseignement (*Décrire ce que l'étudiant est censé avoir acquis comme compétences après le succès à cette matière – maximum 3 lignes*).

Distinguer ethnologie, anthropologie coloniale et l'anthropologie moderne en mettant en évidence le texte littéraire comme produit anthropologique qui peut ainsi prendre en charge toutes les cultures du monde. Ainsi que l'acte d'écrire et celui de la lecture comme pratique anthropologique. Ainsi démontrer comment le texte constitue un lieu culturel et esthétique.

Connaissances préalables recommandées (*descriptif succinct des connaissances requises pour pouvoir suivre cet enseignement – Maximum 2 lignes*).

- Maîtriser et assimiler les notions de « culture » « civilisation » et « société »
- Comprendre les différents courants de pensée : Evolutionnisme, Structuralisme, Fonctionnalisme

Contenu de la matière :

- Ethnologie, Ethnographie, anthropologie
- Anthropologie coloniale, anthropologie moderne
- le texte comme objet et produit anthropologique
- l'oeuvre comme signe et lieu de culture

Mode d'évaluation : (type d'évaluation et pondération)

Contrôle continu+Examen

Références bibliographiques (*Livres et photocopiés, sites internet, etc*) :

Citer au moins 3 à 4 références classiques et importantes.

- Levi Strauss Claude, *Anthropologie structurale*, 1958
- Girfant Jean Pierre, Fourrel Jean Paul, *Méthodes et enjeux d'une lecture anthropologique d'un texte littéraire*, 1999
- *Anthropologie de la littérature, « pratiques »*, n° 151-152, décembre 2001, coordonnée par Jean Marie Privat et Marie Scarpa.

Etablissement : Université Ali Lounici –Blida2 / Intitulé de la licence : Langue française
Année universitaire : 2017 - 2018

3-Etude de textes de civilisation (S6)

Semestre : 06

Unité d'enseignement : Étude de la langue

Matière : Étude de textes de civilisation

Crédits : 04

Coefficient : 03

Objectifs de l'enseignement (*Décrire ce que l'étudiant est censé avoir acquis comme compétences après le succès à cette matière – maximum 3 lignes*).

Opérer la distinction littérature comparée et Ecrits comparés et étudier les différents représentations à travers les concepts de l'imagologie manie, phobie et philie. A travers des applications sur les textes exotiques et les récits de voyage. Etudier également les différentes typologies des thèmes et des mythes.

Connaissances préalables recommandées (*descriptif succinct des connaissances requises pour pouvoir suivre cet enseignement – Maximum 2 lignes*).

- Comprendre les notions de l'assimilation, acculturation, métissage,
- maîtriser les différents genres littéraires, récits, essai,

Contenu de la matière :

- littérature comparée et écrits comparés
- Imagologie (phobie, philie et manie)
- Récits de voyage et littérature exotique
- thèmes
- typologies des mythes

Mode d'évaluation : (type d'évaluation et pondération)

Contrôle continu+Examen

Références bibliographiques (*Livres et photocopiés, sites internet, etc*) :

Citer au moins 3 à 4 références classiques et importantes.

- Daniel Henri, Pageaux *Littérature générale et comparée*, 1994
- Said Edward, *L'orientalisme*, 1978
- Pierre Brunel, *Mythocritique : théories et parcours*, 1992

Etablissement : Université Ali Lounici –Blida2 / Intitulé de la licence : Langue française
Année universitaire : 2017 - 2018

4-Compréhension et production écrites (S5 et S6)

Semestre : 5

Unité d'enseignement : Pratique de la langue

Matière : Compréhension & production écrite

Crédits : 02

Coefficient : 02

Objectifs de l'enseignement

Renforcement linguistique (approfondissement des acquis des 4 premiers semestres de la licence) Initiation aux genres écrits

Connaissances préalables recommandées

Maitrise des contenus assignés aux modules de langue lors des 4 premiers semestres de la licence

Contenu de la matière :

-Rappel sur les concepts de base (Processus de compréhension, stratégies de lecture, perception)

Compréhension et production d'écrits instructionnels et procéduraux

- Le mode d'emploi
- Le règlement intérieur
- La recette de cuisine
- Les consignes de sécurité

Mode d'évaluation : (type d'évaluation et pondération) + Contrôle continu

Semestre 06 :

Matière : Compréhension & production écrite

Crédits : 02

Coefficient : 02

Objectifs de l'enseignement

Renforcement linguistique (approfondissement des acquis des 4 premiers semestres de la licence) Initiation aux genres écrits

Connaissances préalables recommandées

Maitrise des contenus assignés aux modules de langue lors des 4 premiers semestres de la licence

Contenu de la matière :

Compréhension et production d'écrits revendicatifs et créatifs

- La lettre ouverte
- L'appel
- Le théâtre

Mode d'évaluation : (type d'évaluation et pondération)

Contrôle continu

Références bibliographiques

- Abbadie Ch, Chovelon B et Morsel M-H, (2008), *L'expression française écrite et orale*, éd. PUG
- Adam J-M, (2005), « La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion "dépassée" ? », in *Recherches*, n°42, pp. 11-23
- Baril D., (2008, 11ème éd.), *Techniques de l'expression écrite et orale*, éd. Sirey
- Courty J., (2003) *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette
- Dolz J. & Schneuwly B., (1998), *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, Paris : ESF
- Moirand S., (1979), *Situations d'écrit : Compréhension, production en langue étrangère*, Paris : CLÉ International
- Shirley C-T, (2000), *La cohérence textuelle : Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, éd. L'harmattan.

**Etablissement : Université Ali Lounici –Blida2 / Intitulé de la licence : Langue française
Année universitaire : 2017 - 2018**

5-Compréhension et production orales (S5 et S6)

Semestre : 5

Unité d'enseignement : Pratique de la langue

Matière : Compréhension & production orale

Crédits : 02

Coefficient : 02

Objectifs de l'enseignement

Compréhension et production de genres oraux.

Connaissances préalables recommandées

Maîtrise des contenus assignés aux modules de langue lors des 4 premiers semestres de la licence

Contenu de la matière :

-Rappel sur les concepts de base (Oral, écoute, expression, communication, perception)

- L'interview
- L'entretien d'embauche

Mode d'évaluation : (type d'évaluation et pondération)

Contrôle continu

Références bibliographiques

-Abbadie Ch, Chovelon B et Morsel M-H, (2008), *L'expression française écrite et orale*, éd. PUG.

-Baril D., (2008, 11ème éd.), *Techniques de l'expression écrite et orale*, éd. Sirey

-Dolz J. & Schneuwly B., (1998), *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, Paris : ESF

Semestre : 6

Unité d'enseignement : Pratique de la langue

Matière : Compréhension & production orale

Crédits : 02

Coefficient : 02

Objectif de l'enseignement

Compréhension et production de genres oraux.

Connaissances préalables recommandées

Maîtrise des contenus assignés aux modules de langue lors des 4 premiers semestres de la licence

Contenu de la matière :

Le discours théâtral

Mode d'évaluation : (type d'évaluation et pondération)

Contrôle continu

Références bibliographiques

-Abbadie Ch, Chovelon B et Morsel M-H, (2008), *L'expression française écrite et orale*, éd. PUG

-Baril D., (2008, 11ème éd.), *Techniques de l'expression écrite et orale*, éd. Sirey

-Dolz J. & Schneuwly B., (1998), *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, Paris : ESF

Etablissement : Université Ali Lounici –Blida2 / **Intitulé de la licence :** Langue française
Année universitaire : 2017 - 2018

6-Traduction et Interprétation (S5)

Semestre : 05

Unité d'enseignement : Pratique de la langue

Matière : Traduction et interprétariat

Crédits : 02

Coefficient : 02

Objectifs de l'enseignement (*Décrire ce que l'étudiant est censé avoir acquis comme compétences après le succès à cette matière – maximum 3 lignes*).

Initier l'étudiant aux principes de la traduction du français vers l'anglais et vice versa sans avoir recours au mot à mot, l'entraîner à comprendre un texte pour en dégager le sens avant de le traduire, lui apprendre à consulter les dictionnaires et à traduire différents types de phrases.

Connaissances préalables recommandées (*descriptif succinct des connaissances requises pour pouvoir suivre cet enseignement – Maximum 2 lignes*).

Etre capable d'effectuer des manipulations correctes entre la L1 (Arabe) et la langue étrangère étudiée et vice-versa (thème et version) de la phrase simple au paragraphe court.

Contenu de la matière :

1- Traduction de différents types de textes scientifiques et techniques (composés de plusieurs paragraphes) médicaux, économiques, juridiques, journalistiques, publicitaires, des correspondances officielles....

2- Traduction de textes littéraires : extraits de romans de nouvelles....

Mode d'évaluation : (type d'évaluation et pondération)

Contrôle continu

Références bibliographiques (*Livres et photocopiés, sites internet, etc*) :

Citer au moins 3 à 4 références classiques et importantes.

- GUEVEL Zélie, « **caractéristiques linguistiques de la traduction spécialisée, traduction spécialisée: pratique ,théories et formations** », édition scientifique internationale, Bern, 2007.

- SCARPA Frederica, « **traduction spécialisée : une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction** », traduit par Marco Fiola ,presse université d'Ottwa ,Canada ,2010.

- VINAY, JP, et DARBLNET, J. « **Stylistique comparée du français et de l'anglais** », édition Didier, Paris , 1958.

- *Mathieu Guidère ; Introduction à la traductologie*

- Peter newmark ; **a textbook of trnslation**

- Sites internet :

- 1-www.diwanalarab.com

- 2-www.arabization.org.ma

- 3-www.erudit.org

- 4- www.atida.org

Etablissement : Université Ali Lounici –Blida2 / Intitulé de la licence : Langue française
Année universitaire : 2017 - 2018

6-Traduction et Interprétation (S6)

Semestre : 06

Unité d'enseignement : Pratique de la langue

Matière : Traduction et interprétariat

Crédits : 02

Coefficient : 02

Objectifs de l'enseignement (*Décrire ce que l'étudiant est censé avoir acquis comme compétences après le succès à cette matière – maximum 3 lignes*).

Initier l'étudiant aux principes de la traduction du français vers l'anglais et vice versa sans avoir recours au mot à mot, l'entraîner à comprendre un texte pour en dégager le sens avant de le traduire, lui apprendre à consulter les dictionnaires et à traduire différents types de phrases.

Connaissances préalables recommandées (*descriptif succinct des connaissances requises pour pouvoir suivre cet enseignement – Maximum 2 lignes*).

Etre capable d'effectuer des manipulations correctes entre la L1 (Arabe) et la langue étrangère étudiée et vice-versa (thème et version) de la phrase simple au paragraphe court.

Contenu de la matière :

-Analyse comparative entre un texte source et sa version, l'étudiant aura à détecter et comprendre différentes transformations, techniques et choix du traducteur.

Mode d'évaluation : (type d'évaluation et pondération)

Contrôle continu

Références bibliographiques (*Livres et photocopiés, sites internet, etc*) :

Citer au moins 3 à 4 références classiques et importantes.

- GUEVEL Zélie, « **caractéristiques linguistiques de la traduction spécialisée, traduction spécialisée: pratique, théories et formations** », édition scientifique internationale, Bern, 2007.

- SCARPA Frederica, « **traduction spécialisée : une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction** », traduit par Marco Fiola, presse université d'Ottawa, Canada, 2010.

- VINAY, JP, et DARBLNET, J. « **Stylistique comparée du français et de l'anglais** », édition Didier, Paris, 1958.

- Mathieu Guidère ; *Introduction à la traductologie*

- Peter newmark ; *a textbook of translation*

- Sites internet :

- 1-www.diwanalarab.com

- 2-www.arabization.org.ma

- 3-www.erudit.org

- 4- www.atida.org

Etablissement : Université Ali Lounici –Blida2 / Intitulé de la licence : Langue française
Année universitaire : 2017 - 2018

7-Introduction à la didactique (S5)

Semestre : 5

Unité d'enseignement : Langue et usages

Matière : Introduction à la didactique

Crédits : 02

Coefficient : 02

Objectifs de l'enseignement :

Familiarisation avec les notions clés de la didactique

Familiarisation avec les principales méthodologies du FLE

Connaissances préalables recommandées :

Connaissance de base en linguistique et littérature

Contenu de la matière :

Objets et méthodes de la didactique

- Définition de la didactique/ didactique générale / didactique des disciplines/ la pédagogie.
- La transposition didactique
- Le triangle didactique et le triangle pédagogique

Evolution des méthodologies dans l'enseignement du FLE

- La méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe
- La méthodologie audio-orale et la méthodologie SGAV
- L'approche communicative et la perspective actionnelle

Mode d'évaluation : (type d'évaluation et pondération)

Contrôle continu et examen

Références bibliographiques

Beacco J.-C. (2007) *L'approche par les compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier.

Besse H. (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Saint-Cloud : Didier-Credif

Conseil de l'Europe (2001) *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier

Cuq J.-P. & Gruca, I. (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG

Germain C. (1993) *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire (nouvelle édition)*, Paris : CLÉ International

Halté J.-F. (1993) *La didactique du français, (2ème édition corrigée)*, Paris : PUF.

Martinez P. (1996) *La didactique des langues étrangère*, Paris : PUF

Puren Ch. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : CLÉ International

Rosen Evelyne (coord.), (2009) La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, revue *Le français dans le monde*, numéro spécial 45 "Recherche et applications".

Etablissement : Université Ali Lounici –Blida2 / Intitulé de la licence : Langue française
Année universitaire : 2017 - 2018

7-Introduction à la didactique (S6)

Semestre : 6

Unité d'enseignement : Langue et usages

Matière : Introduction à la didactique

Crédits : 02

Coefficient : 02

Objectifs de l'enseignement

Initiation à la conception d'outils didactiques

Initiation aux démarches et techniques d'enseignement des langues

Connaissances préalables recommandées

Connaissance de base en didactique des langues (objets et méthodes, approches, etc.)

Contenu de la matière :

Outils didactiques pour enseigner le FLE

- Les objectifs pédagogiques
- Elaborer des fiches de compréhension de textes
- Concevoir des activités pour enseigner la grammaire
- Concevoir des activités pour enseigner le vocabulaire
- Elaborer des sujets d'examen

Mode d'évaluation :

Contrôle continu et examen

Références bibliographiques

- Adam J-M (2005) « La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion " dépassée" ? », in *Recherches*, n°42, pp. 11-23
- Cavalla C., Crozier E. et al, (2009) *Le vocabulaire en classe de langue*, Paris : CLE international
- Courtillon J. (2003) *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette
- Dolz J. & Schneuwly B. (1998) *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, Paris : ESF
- Moirand S. (1979) *Situations d'écrit : Compréhension, production en langue étrangère*, Paris : CLÉ International
- Silva H. (2008) *Le jeu en classe de langue*, Paris : CLÉ International
- Véronique D. (dir.) (2009) *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris: Didier
- Vignier G. (2004) *La grammaire en FLE*, Paris : Hachette FLE

Etablissement : Université Ali Lounici –Blida2 / Intitulé de la licence : Langue française
Année universitaire : 2017 - 2018

8-Introduction aux langues de spécialité (S5 et S6)

Semestre : 5

Unité d'enseignement : Langue et usages

Matière : Introduction aux langues de spécialité

Crédits :02 Coefficient :02

Objectifs de l'enseignement (*Décrire ce que l'étudiant est censé avoir acquis comme compétences après le succès à cette matière – maximum 3 lignes*).

-Initialisation à la didactique des publics spécifiques

-Initiation à l'évaluation et conception d'outils didactiques en langues de spécialités, en FOS et en langues appliquées

Connaissances préalables recommandées (*descriptif succinct des connaissances requises pour pouvoir suivre cet enseignement – Maximum 2 lignes*).

Connaissance de base des sciences du langage

Connaissance de base en didactique des langues

Contenu de la matière :

- Langue de spécialité et autres notions

- Les fondements de l'enseignement des langues aux publics spécifiques

- L'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques

Mode d'évaluation : (type d'évaluation et pondération)

Semestre : 6

Unité d'enseignement : Langue et usages

Matière : Introduction aux langues de spécialité

Crédits : 02 Coefficient : 02

Objectifs de l'enseignement (*Décrire ce que l'étudiant est censé avoir acquis comme compétences après le succès à cette matière – maximum 3 lignes*).

-Initialisation à la didactique des publics spécifiques

-Initiation à l'évaluation et conception d'outils didactiques en langues de spécialités, en FOS et en langues appliquées

Connaissances préalables recommandées (*descriptif succinct des connaissances requises pour pouvoir suivre cet enseignement – Maximum 2 lignes*).

Connaissance de base des sciences du langage

Connaissance de base en didactique des langues

Contenu de la matière :

- Analyse de discours de spécialité

- Pistes pour l'évaluation des outils didactiques destinés aux publics spécifiques

- Conception de référentiels en langues destinés

- Conception d'outils didactiques

Mode d'évaluation : (type d'évaluation et pondération)

Références bibliographiques (*Livres et photocopiés, sites internet, etc*) : Citer au moins 3 à 4 références classiques et importantes.

-Beacco, J-Ce, Lehmann, D. (coord.) (1990) *Publics spécifiques et communications spécialisée*,

Le Français dans le Monde R.&A., Numéro spécial

-Bertrand O. et Schaffner I. (dirs.) (2008) *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, coll. Langues et Cultures, Palaiseau : Editions de l'École Polytechnique

-Carras C., Tolas J., Kohler P. et Szilagyi E. (2007) *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, Paris : Clé International

-Challe Odile (2002) *Enseigner les langues de spécialité*, Paris : éd. Economica.

-Mangiante J.-M et Parpette C. (2011) *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble : PUG

-Mangiante J.-M et Parpette C. (2004) *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette

-Mourlhon-Dallies Florence (2008) *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris: Didier

**Etablissement : Université Ali Lounici –Blida2 / Intitulé de la licence : Langue française
Année universitaire : 2017 - 2018**

9-Technique de recherche (S5)

Semestre : 5

Unité d'enseignement : Méthodologie de recherche

Matière : Techniques de recherche

Crédits :02

Coefficient :02

Objectifs de l'enseignement

Initiation à la méthodologie de la recherche universitaire et à l'écriture scientifique

Connaissances préalables recommandées

Contenus assignés aux modules de méthodologie au cours des quatre premiers semestres de la licence

Contenu de la matière :

Axe 1 : Le sujet de recherche et l'introduction générale

- La formulation du sujet de recherche
- La formulation de l'incipit
- La formulation de la problématique
- La formulation des hypothèses de recherche
- La planification du mémoire

Axe 2 : L'état de la question

- Les procédés de citation
- Les outils linguistiques d'introduction des citations
- Les types de polyphonie

Mode d'évaluation : (type d'évaluation et pondération)

Contrôle continu

Références bibliographiques :

- Angers M. (1997) *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* Alger : Casbah Editions
- Beaud M. (2005) *L'art de la thèse : comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, de magistère ou un mémoire de fin de licence*, Alger : Casbah Éditions
- Guidère M. (2004) *Méthodologie de la recherche : Guide du jeune chercheur en Lettres, Langues, Sciences humaines et sociales. Maîtrise, DEA, Master, Doctorat*, Nouvelle édition revue et augmentée, Paris ; Ellipse
- Mace G. (2000) *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales* (3e édition), Bruxelles : De Boeck.
- Plot B. (1986) *Ecrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines*, Paris : champion, coll. Unichamp. Van der Maren J.-M.

Etablissement : Université Ali Lounici –Blida2 / **Intitulé de la licence :** Langue française
Année universitaire : 2017 - 2018

9-Technique de recherche (S6)

Semestre : 6

Unité d'enseignement : Méthodologie de recherche

Matière : Techniques de recherche

Crédits : 02

Coefficient : 02

Objectifs de l'enseignement

Initiation à la méthodologie de la recherche universitaire et à l'écriture scientifique

Connaissances préalables recommandées

Contenus assignés aux modules de méthodologies au cours des quatre premiers semestres de la licence

Contenu de la matière

L'analyse des données

- Les caractéristiques des questions posées
- Les types des questions à poser
- L'interprétation des résultats des entretiens
- La conception de la grille d'analyse et d'observation

La conclusion générale

- Les outils linguistiques d'auto-évaluation
- Les outils linguistiques de mise en perspective

La bibliographie et la table des matières

- Les références bibliographiques suivant les normes APA
- La définition des titres et des légendes
- L'insertion de la table des tableaux et des graphiques
- L'insertion de la table des matières
- L'insertion de l'index des auteurs et des notions

Mode d'évaluation : (type d'évaluation et pondération)

Contrôle continu

Références bibliographiques

- Angers M. (1997) *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* Alger : Casbah Editions
- Beaud M. (2005) *L'art de la thèse : comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, de magistère ou un mémoire de fin de licence*, Alger : Casbah Éditions
- Guidère M. (2004) *Méthodologie de la recherche : Guide du jeune chercheur en Lettres, Langues, Sciences humaines et sociales. Maîtrise, DEA, Master, Doctorat*, Nouvelle édition revue et augmentée, Paris : Ellipse
- Mace G. (2000) *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales* (3e édition), Bruxelles : De Boeck.
- Plot B. (1986) *Ecrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines*, Paris : champion, coll.Unichamp.
- Van der Maren J.-M. (1995) *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles : De BoeckUniversité

Etablissement : Université Ali Lounici –Blida2 / Intitulé de la licence : Langue française
Année universitaire : 2017 - 2018

10. Psychologie cognitive (S5)

Semestre : 05

Unité d'enseignement : Découverte

Matière : Psychologie cognitive

Crédits : 02

Coefficient : 01

Objectifs de l'enseignement (*Décrire ce que l'étudiant est censé avoir acquis comme compétences après le succès à cette matière – maximum 3 lignes*).

Objectif général : il s'agira d'utiliser les découvertes sur les neurosciences de façon à les appliquer dans l'enseignement. Pour nos étudiants, ces découvertes leur permettront de mieux comprendre et assimiler leur cours, d'effectuer des recherches sans effort.

Objectifs spécifiques :

- Attirer la curiosité des étudiants sur l'intérêt de ce module
- Leur faire découvrir les spécificités des deux hémisphères cérébraux
- Leur faire découvrir les différents types de mémoire et leur fonctionnement
- Appliquer sur des textes tant à l'oral qu'à l'écrit les connaissances précédentes.

Connaissances préalables recommandées (*descriptif succinct des connaissances requises pour pouvoir suivre cet enseignement – Maximum 2 lignes*).

Les neurosciences sont « la science » du cerveau et plus particulièrement du cerveau humain. C'est une science récente qui se développe de plus en plus : elle attire autant les biologistes que les psychologues, psychiatres et même des linguistes (recherche sur l'intentionnalité chez Searle par exemple) et des prix Nobel sont de plus en plus attribués aux recherches dans ce domaine : particularité des deux hémisphères cérébraux, découverte sur le fonctionnement de notre mémoire et dernièrement (en novembre 2014), découverte du *GPS cérébral*.

Contenu de la matière :

a. CM sur les généralités du système nerveux, les particularités des deux hémisphères, les diverses mémoires et comment les développer.

b. TD : Comment lire sans effort : application sur des textes plus ou moins longs des particularités des hémisphères : entrer dans le texte par des visuels, la titraille, l'introduction et la conclusion, les phrases amorces de paragraphes, comment préparer un exposé. Comment écrire en utilisant les disponibilités du cerveau.

Mode d'évaluation : (type d'évaluation et pondération)

Examen

Références bibliographiques (*Livres et photocopiés, sites internet, etc*) :

Citer au moins 3 à 4 références classiques et importantes. Sites internet, revues (le cerveau, science et vie) etc.

**Etablissement : Université Ali Lounici –Blida2 / Intitulé de la licence : Langue française
Année universitaire : 2017 - 2018**

10. Psychologie cognitive (S6)

Semestre : 06

Unité d'enseignement : Découverte

Matière : Psychologie cognitive

Crédits : 02

Coefficient : 01

Objectifs de l'enseignement (*Décrire ce que l'étudiant est censé avoir acquis comme compétences après le succès à cette matière – maximum 3 lignes*).

Objectif général : il s'agira d'utiliser les découvertes sur les neurosciences de façon à les appliquer dans l'enseignement. Pour nos étudiants, ces découvertes leur permettront de mieux comprendre et assimiler leur cours, d'effectuer des recherches sans effort.

Objectifs spécifiques :

- Attirer la curiosité des étudiants sur l'intérêt de ce module
- Leur faire découvrir les spécificités des deux hémisphères cérébraux
- Leur faire découvrir les différents types de mémoire et leur fonctionnement
- Appliquer sur des textes tant à l'oral qu'à l'écrit les connaissances précédentes.

Connaissances préalables recommandées (*descriptif succinct des connaissances requises pour pouvoir suivre cet enseignement – Maximum 2 lignes*).

Les neurosciences sont « la science » du cerveau et plus particulièrement du cerveau humain. C'est une science récente qui se développe de plus en plus : elle attire autant les biologistes que les psychologues, psychiatres et même des linguistes (recherche sur l'intentionnalité chez Searle par exemple) et des prix Nobel sont de plus en plus attribués aux recherches dans ce domaine : particularité des deux hémisphères cérébraux, découverte sur le fonctionnement de notre mémoire et dernièrement (en novembre 2014), découverte du *GPS cérébral*.

Contenu de la matière :

c. CM sur les généralités du système nerveux, les particularités des deux hémisphères, les diverses mémoires et comment les développer.

d. TD : Comment lire sans effort : application sur des textes plus ou moins longs des particularités des hémisphères : entrer dans le texte par des visuels, la titraille, l'introduction et la conclusion, les phrases amorces de paragraphes, comment préparer un exposé. Comment écrire en utilisant les disponibilités du cerveau.

Mode d'évaluation : (type d'évaluation et pondération)

Examen

Références bibliographiques (*Livres et photocopiés, sites internet, etc*) :

Citer au moins 3 à 4 références classiques et importantes. Sites internet, revues (le cerveau, science et vie) etc.

**Etablissement : Université Ali Lounici –Blida2 / Intitulé de la licence : Langue française
Année universitaire : 2017 - 2018**

Annexe 04 : Guide de questionnaire destiné aux enseignants

Dans le cadre de l'élaboration de notre thèse de doctorat en didactique du français, nous sollicitons votre collaboration pour le recueil des données qui nous permettront de mieux appréhender notre sujet de recherche qui porte sur : les « Enjeux, conceptions didactiques et méthodologiques de la compétence interculturelle dans l'enseignement/ apprentissage de français à l'université algérienne ».

De ce fait, vous êtes cordialement invités à répondre sur les questions suivantes :

1. Présentation générale et identification du public

1-Vous êtes de sexe : -masculin -féminin

2-Etes-vous dans quelle tranche d'âge :

-entre 20 et 30 ans - entre 30 et 40 ans - entre 40 et 50 ans

3-Votre ancienneté dans le travail va de :

-1 à 05 ans - 05 à 10 ans - 10 à 20 ans -20 à 30 ans.

4-Avez-vous suivi une formation en France ?

-Oui -Non

-Si oui, quel type de formation ?

-Séjour linguistique

-Formation doctorale

-Colloques et manifestations scientifiques

- Autres formations

5- Quelle matière enseignez-vous en 3^{ème} année de licence ?

.....

2. L'importance de la compétence interculturelle dans la formation des futurs enseignants de français

1-A votre avis, les apprenants de la 3^{ème} année maîtrisent-ils la compétence interculturelle ?

-Oui - Non - Relativement

2-Etes-vous conscients de l'importance d'initier les étudiants de L3 (Futurs enseignants de français) à la compétence interculturelle de la langue ?

-Oui - Non

3-Pourquoi est-il important de les initier à cette compétence interculturelle ?

.....
.....

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

3. L'enseignement de la compétence interculturelle

1-Dans la matière que vous enseignez, abordez-vous la dimension interculturelle ?

-Oui -Non

2-Si vous abordez la dimension interculturelle, comment le faites-vous ?

-Implicitement -Explicitement

-Pourquoi ?

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

3-Quand vous abordez la compétence interculturelle, par quel (s) moyen (s) le faites-vous ?
Et par quels types d'activités ?

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

4- Encouragez- vous, vos apprenants à établir des contacts avec des natifs et échanger avec eux sur la culture cible ?

-Oui -Non

-Si oui, comment ?

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

5-Dans vos pratiques de classe, utilisez-vous l'assimilateur de la culture ?

-Oui - Non -On ne sait même pas de quoi il s'agit

4. Le contenu du programme et l'installation de la compétence interculturelle

1-Pensez-vous que le programme actuel permet d'installer et de développer chez les étudiants de L3, une compétence interculturelle ?

-Oui -Non

-Justifiez

.....
.....
.....
.....
2-Selon votre expérience, comment les étudiants perçoivent-ils la culture et la langue de l'autre ?

.....
.....
.....
.....
3-Quels sont, selon vous, les aspects culturels et interculturels qui motivent les apprenants ?

.....
.....
.....
.....
4-Selon-vous, en quoi les relations interculturelles (entre apprenants de diverses cultures) peuvent-elles atténuer et/ou renforcer l'identité culturelle ?

.....
.....
.....
.....
5-Pensez-vous que la diversité culturelle est un point positif dans vos pratiques enseignantes ?

- Oui - Non

-Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
6-Etes-vous pour l'intégration d'une nouvelle matière intitulée « *Communication interculturelle* » dans le programme de la 3^{ème} année de licence ?

- Oui - Non

-Pourquoi

?

.....
.....
.....
Nous vous remercions d'avoir répondu à ce questionnaire et d'avoir pris part de notre enquête

Annexe 05 : Echantillons des questionnaires destinés aux enseignants
Exemple 01 :

Le questionnaire destiné aux enseignants

Dans le cadre de l'élaboration de notre thèse de doctorat en didactique du français, nous sollicitons votre collaboration pour le recueil des données qui nous permettront de mieux appréhender notre sujet de recherche qui porte sur : les « Enjeux, conceptions didactiques et méthodologiques de la compétence interculturelle dans l'enseignement/ apprentissage de français à l'université algérienne ».

De ce fait, vous êtes cordialement invités à répondre sur les questions suivantes :

1. Présentation générale et identification du public

1-Vous êtes de sexe : -masculin -féminin

2-Etes-vous dans quelle tranche d'âge :

-entre 20 et 30 ans - entre 30 et 40 ans - entre 40 et 50 ans

3-Votre ancienneté dans le travail va de :

-1 à 05 ans - 05 à 10 ans - 10 à 20 ans -20 à 30 ans.

4-Avez-vous suivi une formation en France ?

-Oui -Non

-Si oui, quel type de formation ?

-Séjour linguistique

-Formation doctorale

-Colloques et manifestations scientifiques

- Autres formations

5- Quelle matière enseignez-vous en 3^{ème} année de licence ?

..... *Compréhension et production orales*

2. L'importance de la compétence interculturelle dans la formation des futurs enseignants de français

1-A votre avis, les apprenants de la 3^{ème} année maîtrisent-ils la compétence interculturelle ?

-Oui - Non - Relativement

2-Etes-vous conscients de l'importance d'initier les étudiants de L3 (Futurs enseignants de français) à la compétence interculturelle de la langue ?

-Oui - Non

3-Pourquoi est-il important de les initier à cette compétence interculturelle ?

..... *Les apprenants de n'importe quelle langue dans le monde, sont obligés d'apprendre la dimension culturelle de cette*

langue et se familiariser avec ses codes et ses aspects culturels. Et comme il y aura certainement un va et vient entre la langue étudiée et la langue maternelle, le concept de l'interculturel intervient.

3. L'enseignement de la compétence interculturelle

1-Dans la matière que vous enseignez, abordez-vous la dimension interculturelle ?

-Oui -Non

2-Si vous abordez la dimension interculturelle, comment le faites-vous ?

-Implicitement -Explicitement

-Pourquoi

Parce qu'on fait recours aux différents supports audiovisuel ou des enregistrements sonores comme les vidéos, les extraits et les séquences sonores, les compositions musicales. Ce sont généralement des supports qui transmettent les faits culturels et sociaux authentiques et d'une manière directe.

3-Quand vous abordez la compétence interculturelle, par quel (s) moyen (s) le faites-vous ?

Et par quels types d'activités ?

Pour travailler l'interculturel, j'utilise par exemple la chanson de Jacques BREL « Les prénoms de Paris » pour travailler le linguistique et le culturel. Ensuite je passe une chanson algérienne « Ya Dzir Ya FLASSIMA » et je demande aux apprenants de comparer entre les deux.

4- Encouragez- vous, vos apprenants à établir des contacts avec des natifs pour échanger sur la culture cible ?

-Oui -Non

-Si oui, comment ?

On encourage mes apprenants à établir des liens avec des natifs et surtout à faire des distinctions et des comparaisons entre les références culturelles présents dans les cultures en confrontation.

5-Dans vos pratiques de classe, utilisez-vous l'assimilateur de la culture ?

-Oui - Non -On ne sait même pas de quoi il s'agit

4. Le contenu du programme et l'installation de la compétence interculturelle

1-Pensez-vous que le programme actuel permet d'installer et de développer chez les étudiants de L3, une compétence interculturelle ?

-Oui -Non

-Justifiez... Dans les modules de C.O et P.O, on travaille toujours

avec des supports comme la chanson, les projections des films, des documentaires, on sent le besoin d'appeler les référents culturels de la langue du pays qui produit cette langue.

2- Selon votre expérience, comment les étudiants perçoivent-ils la culture et la langue de l'autre ?

L'apprenant algérien peut percevoir la culture de l'autre à travers les comportements et les actions de quelques Français parce qu'il s'agit de leur langue. Il peut même les aimer comme les déteste, mais nous, en tant qu'enseignants, nous devons veiller à ce que l'apprenant garde seulement ce qui l'intéresse.

3- Quels sont, selon vous, les aspects culturels et interculturels qui motivent les apprenants ?

Ils sont plusieurs tels que le sport, la musique, les aventures, la gastronomie, la vie de groupe, la technologie, la mode, les découvertes, etc.
Ils sont attirés aussi par les TIC et les réseaux sociaux.

4- Selon vous, en quoi les relations interculturelles (entre apprenants de diverses cultures) peuvent-elles atténuer et/ou renforcer l'identité culturelle ?

C'est à travers la communication et le contact avec l'autre que l'esprit de l'individu se développe. De ce fait, les interactions interculturelles renforcent l'identité culturelle et participent à l'enrichissement des connaissances culturelles et identitaires.

5- Voyez-vous que la diversité culturelle est un point positif dans vos pratiques enseignantes ?

- Oui - Non

Pourquoi ?

La diversité culturelle permet de former les apprenants à l'altérité et d'accepter l'autre en sa différence. De plus, ils initient à la culture plurielle qui prend en compte toutes les variétés culturelles, linguistiques et ethniques.

6- Êtes-vous pour l'intégration d'une nouvelle matière intitulée « Communication interculturelle » dans le programme de la 3^{ème} année de licence ?

- Oui - Non

Pourquoi ? L'intégration de cette matière va assurer une prise en charge pédagogique de cette compétence interculturelle et préparer le futur enseignant à ce champ disciplinaire. C'est un véritable apport à la formation de la licence.

Nous vous remercions d'avoir répondu à ce questionnaire et d'avoir pris part de notre enquête.

Exemple 02

Le questionnaire destiné aux enseignants

Dans le cadre de l'élaboration de notre thèse de doctorat en didactique du français, nous sollicitons votre collaboration pour le recueil des données qui nous permettront de mieux appréhender notre sujet de recherche qui porte sur : les « Enjeux, conceptions didactiques et méthodologiques de la compétence interculturelle dans l'enseignement/ apprentissage de français à l'université algérienne ».

De ce fait, vous êtes cordialement invités à répondre sur les questions suivantes :

1. Présentation générale et identification du public

1-Vous êtes de sexe : -masculin -féminin

2-Etes-vous dans quelle tranche d'âge :

-entre 20 et 30 ans - entre 30 et 40 ans - entre 40 et 50 ans

3-Votre ancienneté dans le travail va de :

-1 à 05 ans - 05 à 10 ans - 10 à 20 ans -20 à 30 ans.

4-Avez-vous suivi une formation en France ?

-Oui -Non

-Si oui, quel type de formation ?

-Séjour linguistique

-Formation doctorale

-Colloques et manifestations scientifiques

- Autres formations

5- Quelle matière enseignez-vous en 3^{ème} année de licence ?

Etude de textes littéraires

2. L'importance de la compétence interculturelle dans la formation des futurs enseignants de français

1-A votre avis, les apprenants de la 3^{ème} année maîtrisent-ils la compétence interculturelle ?

-Oui - Non - Relativement

2-Etes-vous conscients de l'importance d'initier les étudiants de L3 (Futurs enseignants de français) à la compétence interculturelle de la langue ?

-Oui - Non

3-Pourquoi est-il important de les initier à cette compétence interculturelle ?

Parce qu'ils ne peuvent pas apprendre le français et ils ne peuvent pas, par la suite, enseigner le français.

s'ils ne prennent pas en charge cette compétence. La culture accompagne la langue donc, on doit forcément en parler, on doit parler de tout ce qui relève de l'interculturel.

3. L'enseignement de la compétence interculturelle

1-Dans la matière que vous enseignez, abordez-vous la dimension interculturelle ?

-Oui -Non

2-Si vous abordez la dimension interculturelle, comment le faites-vous ?

-Implicitement -Explicitement

-Pourquoi

Il y a des textes comme ceux de Sartre qui il faut expliquer en profondeur, si je prends un texte de Sartre, je ne peux pas occulter du fait que Sartre a contribué tout ce que relève du monde intellectuel de l'époque et donc si je parle du monde intellectuel ça m'amène au monde culturel.

3-Quand vous abordez la compétence interculturelle, par quel moyen (s) le faites-vous ? Et par quels types d'activités ?

Etant donné que le module est l'étude de textes littéraires, c'est à travers les textes que j'aborde cette dimension. Je demande à mes étudiants de lire des romans et des textes ensuite ils font des présentations dans la classe.

4- Encouragez- vous, vos apprenants à établir des contacts avec des natifs pour échanger sur la culture cible ?

-Oui -Non

-Si oui, comment ?

En demandant aux apprenants de communiquer avec des natifs sur les forums de discussions, les réseaux sociaux et l'utilisation des différentes technologies s'ils ne peuvent pas les rencontrer en réalité. Ainsi, créer des clubs natifs pour partager des éléments culturels et faire des comparaisons.

5-Dans vos pratiques de classe, utilisez-vous l'assimilateur de la culture ?

-Oui - Non -On ne sait même pas de quoi il s'agit

4. Le contenu du programme et l'installation de la compétence interculturelle

1-Pensez-vous que le programme actuel permet d'installer et de développer chez les étudiants de L3, une compétence interculturelle ?

-Oui -Non

-Justifiez Pour mon module oui, il permet d'installer cette

Compétence mais c'est un module qui aurait dû être développé en profondeur. C'est un module qui aurait dû être enseigné dans la continuité et non pas juste en 3^{ème} année.

2-Selon votre expérience, comment les étudiants perçoivent-ils la culture et la langue de l'autre ?

Nous ne pouvons connaître comment étudiants perçoivent-ils l'autre qu'à travers les sujets qui parlent de la société et l'histoire. C'est là qu'ils commencent à donner des jugements de valeurs positifs ou négatifs, faire des comparaisons entre la culture cible et la culture maternelle.

3-Quels sont, selon vous, les aspects culturels et interculturels qui motivent les apprenants ?

Travailler les thématiques de la civilisation et de la littérature qui concernent le pays de la langue cible. Ce sont des sujets qui développent la conscience interculturelle des étudiants sur la francophonie dans le monde et sortir de son univers culturel et entrer en contact avec d'autres systèmes culturels.

4-Selon-vous, en quoi les relations interculturelles (entre apprenants de diverses cultures) peuvent-elles atténuer et/ou renforcer l'identité culturelle ?

Parfois oui, les relations renforcent l'identité culturelle mais quand il s'agit d'aborder les sujets qui portent sur l'idéologie et la religion, cela signifie un vrai danger pour l'unité nationale et pour l'identité.

5-Voyez-vous que la diversité culturelle est un point positif dans vos pratiques enseignantes ?

- Oui - Non

-Pourquoi ? La diversité culturelle développe l'esprit des apprenants sur un univers multiculturel et riche en termes de connaissances. Cela permet également de découvrir des réflexions multiples et diverses.

6-Etes-vous pour l'intégration d'une nouvelle matière intitulée « Communication interculturelle » dans le programme de la 3^{ème} année de licence ?

- Oui - Non

-Pourquoi ? C'est une matière qui donnera un plus à la formation de licence car elle sera réservée uniquement à former les apprenants à la dimension interculturelle. Autrement dit, se baser seulement sur les références culturelles et les aspects interculturels, ce qui implique une meilleure prise en charge.

Nous vous remercions d'avoir répondu à ce questionnaire et d'avoir pris part de notre enquête.

Exemple 03

Le questionnaire destiné aux enseignants

Dans le cadre de l'élaboration de notre thèse de doctorat en didactique du français, nous sollicitons votre collaboration pour le recueil des données qui nous permettront de mieux appréhender notre sujet de recherche qui porte sur : les « Enjeux, conceptions didactiques et méthodologiques de la compétence interculturelle dans l'enseignement/ apprentissage de français à l'université algérienne ».

De ce fait, vous êtes cordialement invités à répondre sur les questions suivantes :

1. Présentation générale et identification du public

1-Vous êtes de sexe : -masculin -féminin

2-Etes-vous dans quelle tranche d'âge :

-entre 20 et 30 ans - entre 30 et 40 ans - entre 40 et 50 ans

3-Votre ancienneté dans le travail va de :

-1 à 05 ans - 05 à 10 ans - 10 à 20 ans -20 à 30 ans.

4-Avez-vous suivi une formation en France ?

-Oui -Non

-Si oui, quel type de formation ?

-Séjour linguistique

-Formation doctorale

-Colloques et manifestations scientifiques

- Autres formations

5- Quelle matière enseignez-vous en 3^{ème} année de licence ?

Introduction à la didactique

2. L'importance de la compétence interculturelle dans la formation des futurs enseignants de français

1-A votre avis, les apprenants de la 3^{ème} année maîtrisent-ils la compétence interculturelle ?

-Oui - Non - Relativement

2-Etes-vous conscients de l'importance d'initier les étudiants de L3 (Futurs enseignants de français) à la compétence interculturelle de la langue ?

-Oui - Non

3-Pourquoi est-il important de les initier à cette compétence interculturelle ?

Parce que la compétence interculturelle permet aux apprenants de gérer les différentes situations de communication qui

peuvent les confronter que ce soit dans la classe ou en dehors.
Elle permet aussi de former l'apprenant à la diversité
culturelle et l'acceptation de l'autre.

3. L'enseignement de la compétence interculturelle

1-Dans la matière que vous enseignez, abordez-vous la dimension interculturelle ?

-Oui -Non

2-Si vous abordez la dimension interculturelle, comment le faites-vous ?

-Implicitement -Explicitement

-Pourquoi
Il arrive d'une manière implicite parfois, c'est par exemple
pendant l'explication d'un cours, j'utilise un proverbe et je
vois que cela ne passe pas très bien, j'explique le proverbe
en insistant sur son appartenance à une culture donnée.

3-Quand vous abordez la compétence interculturelle, par quel moyen (s) le faites-vous ? Et
par quels types d'activités ?

C'est à travers l'analyse des notions utilisées dans les cours,
quand j'aborde un concept de spécialité, je dois
passer par son historique et son origine (citer le pays
la culture et les conditions dans lesquelles a été créée)

4- Encouragez- vous, vos apprenants à établir des contacts avec des natifs pour échanger sur la
culture cible ?

-Oui -Non

-Si oui, comment ?

À travers les échanges et les contacts physiques avec des
français et des francophones si les conditions le
permettent. Sinon, les apprenants peuvent communiquer
avec des natifs sur l'espace virtuel et les différents
réseaux sociaux.

5-Dans vos pratiques de classe, utilisez-vous l'assimilateur de la culture ?

-Oui - Non -On ne sait même pas de quoi il s'agit

4. Le contenu du programme et l'installation de la compétence interculturelle

1-Pensez-vous que le programme actuel permet d'installer et de développer chez les étudiants
de L3, une compétence interculturelle ?

-Oui -Non

-Justifiez. Mais à part les modules littéraires on en parle.

de culture, de civilisation, on parle d'aspects interculturels de la société française et francophone, je ne pense pas que le programme actuel permet d'appréhender la dimension interculturelle ou d'installer cette compétence chez les étudiants.

2-Selon votre expérience, comment les étudiants perçoivent-ils la culture et la langue de l'autre ?

Les apprenants peuvent parler de l'autre et de sa culture à travers les différentes pratiques sociales dans la vie quotidienne et de tous les jours. Ils parlent de la façon de parler, de manger et de s'habiller et comment l'autre se comporte en général.

3-Quels sont, selon vous, les aspects culturels et interculturels qui motivent les apprenants ?

- Dans les matières de rédaction et de production, il faut laisser les apprenants choisir les sujets culturels et interculturels qui les motivent.
- Il faut traiter des sujets tels que le tourisme, les voyages, les aventures des jeunes, le sport, la musique, ce sont des sujets qui marchent avec les inspirations de la jeunesse.

4-Selon vous, en quoi les relations interculturelles (entre apprenants de diverses cultures) peuvent-elles atténuer et/ou renforcer l'identité culturelle ?

Ces relations peuvent renforcer l'identité culturelle en enrichissant le répertoire culturel des personnes en contact. Par conséquent elles peuvent entraîner des effets négatifs, à travers les préjugés et les clichés que se font les apprenants sur l'autre. C'est pour cette raison, les enseignants doivent veiller à gérer cela en classe.

5-Voyez-vous que la diversité culturelle est un point positif dans vos pratiques enseignantes ?

- Oui - Non

-Pourquoi ? La présence de plusieurs cultures dans mes cours enrichit notre façon de penser. La (pensée) culture unique est synonyme d'une pensée unique et singulière. Il faut donc favoriser la diversité culturelle comme l'encouragement qu'on donne à la richesse lexicale.

6-Etes-vous pour l'intégration d'une nouvelle matière intitulée « Communication interculturelle » dans le programme de la 3^{ème} année de licence ?

- Oui - Non

-Pourquoi ? Puisque cette matière permet à l'apprenant d'accéder à la culture de l'autre et répondre aux toutes ses questions en termes de culture et d'interculturel. Elle permet aussi d'installer une compétence de communication qui permet à l'apprenant de s'ouvrir sur le monde.

Nous vous remercions d'avoir répondu à ce questionnaire et d'avoir pris part de notre enquête.

Exemple 04

Le questionnaire destiné aux enseignants

Dans le cadre de l'élaboration de notre thèse de doctorat en didactique du français, nous sollicitons votre collaboration pour le recueil des données qui nous permettront de mieux appréhender notre sujet de recherche qui porte sur : les « Enjeux, conceptions didactiques et méthodologiques de la compétence interculturelle dans l'enseignement/ apprentissage de français à l'université algérienne ».

De ce fait, vous êtes cordialement invités à répondre sur les questions suivantes :

1. Présentation générale et identification du public

1-Vous êtes de sexe : -masculin -féminin

2-Etes-vous dans quelle tranche d'âge :

-entre 20 et 30 ans - entre 30 et 40 ans - entre 40 et 50 ans

3-Votre ancienneté dans le travail va de :

-1 à 05 ans - 05 à 10 ans - 10 à 20 ans -20 à 30 ans.

4-Avez-vous suivi une formation en France ?

-Oui -Non

-Si oui, quel type de formation ?

-Séjour linguistique

-Formation doctorale

-Colloques et manifestations scientifiques

- Autres formations

5- Quelle matière enseignez-vous en 3^{ème} année de licence ?

.....Technique de recherche.....

2. L'importance de la compétence interculturelle dans la formation des futurs enseignants de français

1-A votre avis, les apprenants de la 3^{ème} année maîtrisent-ils la compétence interculturelle ?

-Oui - Non - Relativement

2-Etes-vous conscients de l'importance d'initier les étudiants de L3 (Futurs enseignants de français) à la compétence interculturelle de la langue ?

-Oui - Non

3-Pourquoi est-il important de les initier à cette compétence interculturelle ?

Pour...qui...après...l'avènement...de...l'approche...communicative,
On...ne...s'occupe...pas...Langue...et...Culture...Toute...Langue...et...en
elle même vecteur de culture, donc l'étudiant n'initie en

Page | 1

Le français connaît la société qui produit cette langue, il est censé être l'enseignement de FLE, il ne pourra pas enseigner la langue française en la décontextualisant de son milieu culturel.

3. L'enseignement de la compétence interculturelle

1-Dans la matière que vous enseignez, abordez-vous la dimension interculturelle ?

-Oui -Non

2-Si vous abordez la dimension interculturelle, comment le faites-vous ?

-Implicitement -Explicitement

-Pourquoi

Parce que j'ai des étudiants et moi-même avons proposé des thèmes qui ont à voir avec cette notion en classe par exemple : pour quelle raison les élèves ont des difficultés à appréhender des aspects culturels et interculturels de l'amb. un tel ? Et d'être que l'objectif de cours, était de fournir des p. (problèmes), des questions de recherche

3-Quand vous abordez la compétence interculturelle, par quel (s) moyen (s) le faites-vous ?

Et par quels types d'activités ?

A travers les thèmes et les sujets de recherche que les apprenants choisissent pour élaborer des projets de fin de semestre dans un thème sur les sujets ayant un lien avec la culture et interculturel.

4- Encouragez- vous, vos apprenants à établir des contacts avec des natifs pour échanger sur la culture cible ?

-Oui -Non

-Si oui, comment ?

Guidement, comme tout enseignant de FLE, je suis censé encourager mes apprenants à tisser des liens et des rapports avec des rapports avec des natifs pour qu'ils soient capables de vivre des situations de communication authentiques. Le contact devrait se faire dans les moyens et les conditions adéquates.

5-Dans vos pratiques de classe, utilisez-vous l'assimilateur de la culture ?

-Oui - Non -On ne sait même pas de quoi il s'agit

4. Le contenu du programme et l'installation de la compétence interculturelle

1-Pensez-vous que le programme actuel permet d'installer et de développer chez les étudiants de L3, une compétence interculturelle ?

-Oui -Non

-Justifiez : Si c'était bien enseigné oui, parce qu'on a des institutions étude de textes littéraires, culture et civilisation, c'est bien

d'avoir ces intitulés mais ce qui serait intéressant, c'est d'essayer de voir comment le faire en classe cela exige beaucoup de travail et plusieurs formations etc. en sachant si nos enseignants n'ont pas été formés au culturel et à l'interculturel. Ils sont en dans leurs représentations dans le milieu linguistique, le programme ne pourrions jamais former l'apprenant d'une C:

2-Selon votre expérience, comment les étudiants perçoivent-ils la culture et la langue de l'autre ?

Le plus souvent, les apprenants perçoivent la langue de l'autre et sa culture à travers les monuments touristiques (le tour Eiffel, la pyramide, le Colosseum, les murales) qui à travers les différents écrits (romans, les journaux, etc.) ainsi à travers le art et la musique.

3-Quels sont, selon vous, les aspects culturels et interculturels qui motivent les apprenants ?

Je pense que les étudiants d'aujourd'hui sont attirés beaucoup plus par tout ce qui se passe actuellement sur le scène politique / sont attirés pendant les élections présidentielle en France et la concurrence entre Macron et Le Pen) les championnats de football surtout en Europe, le voyage et les destinations touristique.

4-Selon-vous, en quoi les relations interculturelles (entre apprenants de diverses cultures) peuvent-elles atténuer et/ou renforcer l'identité culturelle ?

Toute nouvelle expérience est un acquis qui construit la personnalité de l'individu, parmi lesquels le rencontres de plusieurs cultures. Ceci peut consolider la connaissances culturelles et identitaires d'un individu que les apprenants soient originaires de tous parts aussi à un pas de passer le limite.

5-Voyez-vous que la diversité culturelle est un point positif dans vos pratiques enseignantes ?

- Oui - Non

-Pourquoi ?

Tout est fait. C'est un point positif parce que le monde actuel est plurilingue et plus culturel et personnel, peut puiser la diversité est présente elle et sans nous ne se passe pas, a travers les médias, dans la classe, dans la rue.

6-Etes-vous pour l'intégration d'une nouvelle matière intitulée « Communication interculturelle » dans le programme de la 3^{ème} année de licence ?

- Oui - Non

-Pourquoi ?

Chaque nouveau programme qui participe à la promotion de la formation des étudiants en terme de culture et à la dimension interculturelle est souhaitable table et très recommandée.

Nous vous remercions d'avoir répondu à ce questionnaire et d'avoir pris part de notre enquête.

Page | 3

Annexe 06 : Guide de questionnaire destiné aux apprenants

Dans le cadre de l'élaboration de notre thèse de doctorat en didactique du français, nous sollicitons votre collaboration pour le recueil de données qui nous permettent de mieux appréhender notre sujet de recherche qui porte sur : les « Enjeux, conceptions didactiques et méthodologiques de la compétence interculturelle dans l'enseignement/ apprentissage de français à l'université algérienne ».

De ce fait, vous êtes cordialement invités à répondre sur les questions suivantes :

1-Profiles et identification des apprenants

1-Vous êtes de sexe : masculin féminin

2- Etes-vous dans quelle tranche d'âge :

-entre 20 et 25 ans - entre 25 et 30 ans -Plus de 30 ans

3-Quand vous aurez votre licence, souhaitez-vous travailler dans quel domaine ?

-Enseignement

-Administration

-Communication

-Autres -Précisez

4-Quelles sont les langues que vous maîtrisez ?

-Français et arabe

-Français, arabe et anglais

-Français, arabe, anglais, amazigh

5- Quelle matière, appréciez-vous en 3^{ème} année ? (choisissez une seule)

.....

2-Représentations culturelles et interculturelles des apprenants

N.B : vous pouvez répondre par des expressions courtes ou des mots qualificatifs, selon la représentation qui vous vient à l'esprit.

1- Que représente pour vous la France ?

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

.....
.....
2-Quelles représentations avez-vous sur les Français ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
3-Que signifie pour vous la langue française ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
4-Que représente pour vous la culture française ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
5-Quelle différence faites-vous entre la culture algérienne et la culture française ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
3-L'enseignement du contenu (inter) culturel

1-Est-ce que l'apprentissage du français vous permet d'apprendre la culture de l'Autre ?

-Oui -Non

2-Etes-vous satisfaits du contenu (inter) culturel enseigné dans la 3^{ème} année ?

- Oui - Non - Relativement

3-Etes-vous satisfaits des activités et des moyens utilisés par vos enseignants pour enseigner la compétence interculturelle ?

- Oui - Non - Relativement

4-Selon vous, quels sont les activités et les moyens qui peuvent vous faciliter l'accès au contenu (inter) culturel ?

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

5-Selon vous, est-ce que les réseaux sociaux favorisent la communication interculturelle ?

-Oui - Non

Si oui, comment ?

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

6-Quels sont les aspects culturels qu'on vous transmet à travers les réseaux sociaux ?

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

Nous vous remercions d'avoir répondu à ce questionnaire et d'avoir pris part de notre enquête.

Annexe 07 : Echantillons des questionnaires destinés aux apprenants
Exemple 01

Le questionnaire destiné aux apprenants

Dans le cadre de l'élaboration de notre thèse de doctorat en didactique du français, nous sollicitons votre collaboration pour le recueil de données qui nous permettent de mieux appréhender notre sujet de recherche qui porte sur : les « Enjeux, conceptions didactiques et méthodologiques de la compétence interculturelle dans l'enseignement/ apprentissage de français à l'université algérienne ».

De ce fait, vous êtes cordialement invités à répondre sur les questions suivantes :

1-Profiles et identification des apprenants

1-Vous êtes de sexe : masculin féminin

2- Etes-vous dans quelle tranche d'âge :

-entre 20 et 25 ans - entre 25 et 30 ans -Plus de 30 ans

3-Quand vous aurez votre licence, souhaitez-vous travailler dans quel domaine ?

- Enseignement
- Administration
- Communication
- Autres -Précisez

4-Quelles sont les langues que vous maîtrisez ?

- Français et arabe
- Français, arabe et anglais
- Français, arabe, anglais, amazigh

5- Quelle matière, appréciez-vous en 3^{ème} année ? (choisissez une seule)

..... Etude de Textes Littéraires

2-Représentations culturelles et interculturelles des apprenants

N.B : vous pouvez répondre par des expressions courtes ou des mots qualificatifs, selon la représentation qui vous vient à l'esprit.

1- Que représente pour vous la France ?

..... La France est un pays puissant en terme d'économie et de commerce, c'est aussi un pays connu par la musique et de l'art de Rembrandt. c'est un pays colonisateur et il a fait beaucoup de guerre. Sa capitale, Paris, est parmi les plus belles villes du monde

2-Quelles représentations avez-vous sur les Français ?

...Ce sont...ponctuel...et respecte...les...horaires...arriver en
...à l'heure...pour eux...est...un...moment...de...res...pact...
...pour...l'en...seignant...si...on...est...dans...un...cours...et...un
...sentiment...de...désintérêt...si...on...est...dans...une...fête
...ou...une...cérémonie...et...ainsi...de...suite...

3-Que signifie pour vous la langue française ?

...En Algérie...le plus souvent quand on...demande...ce qu'elle...
...a...dit...sur...le...français...il...va...directement...dire...que...c'est
...la...langue...de...notre...colonisateurs...une...langue...qui...a
...son...place...dans...notre...pays...un...de...conteste...pas...trop...que...

4-Que représente pour vous la culture française ?

...Il...ya...plusieurs...variétés...culturelles...en...français...tout...comme
...l'Algérie...il...ya...des...cultures...régionales...comme...celle...qui
...relate...du...breton...ou...l'alsacien...
...Il...ya...plusieurs...accents...en...français...comme...le...français...de
...la...Corse...le...parler...marseillais...le...parler...lyonnais...chou
...qui...comme...plusieurs...de...français...culturelles...

5-Quelle différence faites-vous entre la culture algérienne et la culture française ?

...Bon...fois...quand...tu...es...dans...un...quartier...français...tu...sais
...que...tu...es...en...Algérie...les...mômes...sur...elles...les...mômes
...constructions...voies...même...les...mômes...appellations...comme...le
...quartier...Gam...beta...nous...l'avons...en...Algérie...dans...plusieurs...ville
...comme...Oran...si...de...bel...Abbès...Annaba...et...Alger...Il...existe...cette...appellation...à
...en...France...comme...Marseille...Lyon...Nîmes...etc...on...en...core...l'appellation...qui...on...donne...à
...plusieurs...sur...en...Algérie...et...en...France...Pucel

3-L'enseignement du contenu (inter) culturel

1-Est-ce que l'apprentissage du français vous permet d'apprendre la culture de l'Autre ?

-Oui -Non

2-Etes-vous satisfaits du contenu (inter) culturel enseigné dans la 3^{ème} année ?

- Oui - Non - Relativement

3-Etes-vous satisfaits des activités et des moyens utilisés par vos enseignants pour enseigner la compétence interculturelle ?

- Oui - Non - Relativement

4-Selon vous, quels sont les activités et les moyens qui peuvent vous faciliter l'accès au contenu (inter) culturel ?

On veut apprendre la culture de l'autre en la pratiquant. Sur Facebook. On ne veut pas l'apprendre à travers les documents écrits et la rédaction des dissertations et des compositions. On veut à nous être à nos enseignants pour valider le matériel.

5-Selon vous, est-ce que les réseaux sociaux favorisent-ils la communication interculturelle ?

-Oui - Non

Si oui, comment ?

C'est parce que sur les réseaux nous nous retrouvons les personnes qui ont le même âge que nous, ce qui nous permet de discuter des idées et des envies sur des domaines divers et surtout partager nos expériences culturelles les uns et les autres.

6-Quels sont les aspects culturels qu'on vous transmet à travers les réseaux sociaux ?

On aimerait bien échanger et transmettre des sujets qui portent sur la modernité et l'ère actuelle et pas tout ce qui relève du monde classique et ancien.

Nous vous remercions d'avoir répondu à ce questionnaire et d'avoir pris part de notre enquête.

Exemple 02

Le questionnaire destiné aux apprenants

Dans le cadre de l'élaboration de notre thèse de doctorat en didactique du français, nous sollicitons votre collaboration pour le recueil de données qui nous permettent de mieux appréhender notre sujet de recherche qui porte sur : les « Enjeux, conceptions didactiques et méthodologiques de la compétence interculturelle dans l'enseignement/ apprentissage de français à l'université algérienne ».

De ce fait, vous êtes cordialement invités à répondre sur les questions suivantes :

1-Profiles et identification des apprenants

1-Vous êtes de sexe : masculin féminin

2- Etes-vous dans quelle tranche d'âge :

-entre 20 et 25 ans - entre 25 et 30 ans -Plus de 30 ans

3-Quand vous aurez votre licence, souhaitez-vous travailler dans quel domaine ?

-Enseignement

-Administration

-Communication

- Autres -Précisez ✓

4-Quelles sont les langues que vous maîtrisez ?

-Français et arabe

-Français, arabe et anglais

-Français, arabe, anglais, amazigh

5- Quelle matière, appréciez-vous en 3^{ème} année ? (choisissez une seule)

Compréhension et production Orales

2-Représentations culturelles et interculturelles des apprenants

N.B : vous pouvez répondre par des expressions courtes ou des mots qualificatifs, selon la représentation qui vous vient à l'esprit.

1- Que représente pour vous la France ?

*C'est un beau pays, il est une destination touristique par excellence
Un pays plein de monuments culturels et historique comme
Notre Dame de Paris, la Tour Eiffel, le Sacré Coeur, l'arc
de triomphe*

2-Quelles représentations avez-vous sur les Français ?

J'ai avais eu quelques contacts avec les Français, et je trouve qu'ils sont gentils et très sympas. Ils aiment le travail et ils sont très sérieux. La dessus, ils préfèrent accomplir leurs tâches et missions à temps.

3-Que signifie pour vous la langue française ?

Quand je parle la langue de Molière, j'ai l'impression de penser et de m'exprimer différemment, c'est une belle langue, riche et mélodieuse.

4-Que représente pour vous la culture française ?

C'est une culture très connue dans le monde par la littérature et les romans classiques et ses écrivains célèbres à l'image de Molière, Flaubert, Zola, Hugo, Stendhal entre autres.

5-Quelle différence faites-vous entre la culture algérienne et la culture française ?

Il y a des points de ressemblances dans les reliefs et le climat qui caractérise le nord algérien et le sud de la France et dans d'autres éléments. Mais il y a des points distinctifs en ce qui concerne la religion, le mode de vie, les comportements et d'autres pratiques et habitudes sociales.

3-L'enseignement du contenu culturel et interculturel

1-Est-ce que l'apprentissage du français vous permet d'apprendre la culture de l'Autre ?

-Oui -Non

2-Etes-vous satisfaits du contenu culturel et interculturel enseignés dans la 3^{ème} année

- Oui - Non - Relativement

3-Etes-vous satisfaits des activités et des moyens utilisés par vos enseignants pour enseigner la compétence interculturelle ?

- Oui - Non - Relativement

4-Selon vous, quel sont les activités et les moyens qui peuvent vous faciliter l'accès aux contenus culturels et interculturels ?

Je vois qu'il faut aller vers l'enseignement de la culture et l'interculturel par le biais de la nouvelle technologie à partir des moment que la génération actuelle se penche sur cette technologie plus que les méthodes classiques

5- Selon vous, est-ce que les réseaux sociaux favorisent-ils la communication interculturelle ?

-Oui - Non

Si oui, comment ?

Parce que les réseaux sont des nouveaux outils qui nous permettent de partager tout ce qui relève de la culture sur les groupes et pages. C'est très pratique même pour les échanges interculturels à travers des personnes dans le monde entier

5- Quel sont les aspects culturels qu'on vous transmet à travers les réseaux sociaux ?

On est d'accord pour tout ce qui inspire la jeunesse et tous les thèmes qui nous permettent de nous impliquer dans notre apprentissage. Je cite par exemple les thèmes qui portent sur le tourisme, les voyages, le théâtre, la musique, le sport et bien d'autres

Nous vous remercions d'avoir répondu à ce questionnaire et d'avoir pris part de notre enquête.

Exemple 03

Le questionnaire destiné aux apprenants

Dans le cadre de l'élaboration de notre thèse de doctorat en didactique du français, nous sollicitons votre collaboration pour le recueil de données qui nous permettent de mieux appréhender notre sujet de recherche qui porte sur : les « Enjeux, conceptions didactiques et méthodologiques de la compétence interculturelle dans l'enseignement/ apprentissage de français à l'université algérienne ».

De ce fait, vous êtes cordialement invités à répondre sur les questions suivantes :

1-Profiles et identification des apprenants

1-Vous êtes de sexe : masculin féminin

2- Etes-vous dans quelle tranche d'âge :

-entre 20 et 25 ans - entre 25 et 30 ans -Plus de 30 ans

3-Quand vous aurez votre licence, souhaitez-vous travailler dans quel domaine ?

-Enseignement

-Administration

-Communication

-Autres -Précisez

4-Quelles sont les langues que vous maîtrisez ?

-Français et arabe

-Français, arabe et anglais

-Français, arabe, anglais, amazigh

5- Quelle matière, appréciez-vous en 3^{ème} année ? (choisissez une seule)

Introduction à la didactique

2-Représentations culturelles et interculturelles des apprenants

N.B : vous pouvez répondre par des expressions courtes ou des mots qualificatifs, selon la représentation qui vous vient à l'esprit.

1- Que représente pour vous la France ?

*Un pays puissant dans le monde et en Europe
Plusieurs institutions européennes se retrouvent à Strasbourg
(France), comme le Conseil de l'Europe et le Parlement
européen
- Le fondateur de l'organisation mondiale de la francophonie
et l'académie française*

2-Quelles représentations avez-vous sur les Français ?

Ils savent profiter de la vie et vivre le moment.
Ils aiment les voyages et le tourisme.
Ils sont aussi connus par leur caractère solitaire.

3-Que signifie pour vous la langue française ?

Le français est difficile à apprendre selon quelques spécialistes, parce que tout simplement, c'est une langue riche. Elle est connue par ses règles un peu délicates, surtout dans la conjugaison qui représente plusieurs modes et plusieurs temps, il y a une nuance existante dans l'utilisation de tel mode ou tel temps.

4-Que représente pour vous la culture française ?

- La capitale Paris est appelée la capitale de la mode et ce s'applique à la culture vestimentaire de l'Occident.
Elle est connue par le parfum aussi.
- La culture culinaire aussi est connue par la bonne qualité de vin et du fromage.

5-Quelle différence faites-vous entre la culture algérienne et la culture française ?

Mais, les jeunes Algériens, nous n'avons rien, ni les salles de sport, ni les clubs. S'il y a des salles de sport, elles ne sont pas nombreuses, soit, elles ne sont pas dotées du matériel et des moyens nécessaires pour pratiquer des sports. Par contre en France et en Europe, ils ont tout.

3-L'enseignement du contenu (inter) culturel

1-Est-ce que l'apprentissage du français vous permet d'apprendre la culture de l'Autre ?

-Oui -Non

2-Etes-vous satisfaits du contenu (inter) culturel enseigné dans la 3^{ème} année ?

- Oui - Non - Relativement

3-Etes-vous satisfaits des activités et des moyens utilisés par vos enseignants pour enseigner la compétence interculturelle ?

- Oui - Non - Relativement

4-Selon vous, quels sont les activités et les moyens qui peuvent vous faciliter l'accès au contenu (inter) culturel ?

J'ai vu un reportage sur Youtube où les enseignants prennent leurs étudiants dans des musées et des monuments historiques, des endroits et des établissements pour leur demander de rendre compte les détails de la visite et comparer les faits culturels observés les uns avec les autres. J'ai apprécié la méthode et je souhaite que nous enseignants fassent ça.

5-Selon vous, est-ce que les réseaux sociaux favorisent-ils la communication interculturelle ?

-Oui - Non

Si oui, comment ?

Entièrement d'accord, d'ailleurs, à travers un groupe Facebook qui s'appelle la culture générale, j'ai pu entrer en contact avec de francophones à travers le monde entier. Tout le monde partage des statuts sur des monuments et sites culturels et tout un débat se déclenche dessus.

6-Quels sont les aspects culturels qu'on vous transmet à travers les réseaux sociaux ?

On partage des vidéos, des photos, des documents sur toutes les thématiques qui nous intéressent sans exception.

Nous vous remercions d'avoir répondu à ce questionnaire et d'avoir pris part de notre enquête.

Table des tableaux

Table des tableaux

Tableau 1: les différentes composantes culturelles	37
Tableau 2 : les critères de sélections du contenu interculturel.....	99
Tableau 3 : le récapitulatif des matières enseignées en 3 ^{ème} année de licence de français	129
Tableau 4 : la grille d'analyse utilisée pour vérifier la place de l'interculturel dans le programme de la 3 ^{ème} année de licence de français.....	121
Tableau 5 : le récapitulatif des objectifs d'apprentissage des matières assurées en 3 ^{ème} année de licence.....	134
Tableau 6 : le récapitulatif de la présence de l'interculturel selon l'analyse des intitulés et des objectifs d'apprentissage des matières dispensées en L3.....	143
Tableau 7 : le récapitulatif de la présence de l'interculturel selon l'analyse des contenus des matières dispensées en L3.....	156
Tableau 8 : le sexe des enquêtés (Enseignants).....	161
Tableau 9 : l'âge des enquêtés (Enseignants)	162
Tableau 10 : l'ancienneté professionnelle des enseignants	163
Tableau 11 : la formation des enseignants en France.....	165
Tableau 12 : la maîtrise de la compétence interculturelle par les étudiants.....	168
Tableau 13 : la conscience des formateurs à l'importance de la compétence interculturelle	169
Tableau 14 : la place accordée à la compétence interculturelle dans les matières.....	171
Tableau 15 : l'enseignement implicite et explicite à la compétence interculturelle.....	173
Tableau 16 : la motivation des étudiants à entrer en contact avec l'autre par les enseignants.	180
Tableau 17 : l'utilisation de l'assimilateur de la culture.....	182
Tableau 18 : l'installation d'une compétence interculturelle à travers le programme actuel.	184
Tableau 19 : la diversité culturelle interculturelle dans les pratiques enseignantes.....	195
Tableau 20 : l'intégration d'une nouvelle matière « Communication interculturelle » dans le programme de L3.....	197
Tableau 21 : le sexe des enquêtés (Etudiants).....	202
Tableau 22 : l'âge des enquêtés (Etudiants).....	203

Tableau 23 : les langues parlées et maîtrisées par les étudiants.....	204
Tableau 24 : les attentes professionnelles des étudiants.....	209
Tableau 25 : les matières selon le degré d'appréciation des apprenants de L3.....	208
Tableau 26 : l'apprentissage du FLE et de la culture de l'autre.....	220
Tableau 27 : la satisfaction des apprenants des contenus culturels et interculturels.....	222
Tableau 28 : la satisfaction des apprenants sur les activités et moyens utilisés par les enseignants.....	224
Tableau 29 : l'impact des réseaux sociaux et des TICE sur la communication interculturelle.....	229
Tableau 30 : l'organisation de la formation proposée.....	262
Tableau 31 : le programme de la formation proposée	272
Tableau 32 : Le descriptif d'un dossier pédagogique	274
Tableau 33 : le descriptif de la séance	277
Tableau 34 : les étapes de la séance.....	277
Tableau 35 : un tableau explicatif des différentes tenues représentées dans les illustrations par numéro.....	280

Table des figures

Figure 1 : une courbe expliquant les différentes étapes du choc culturel (durant un séjour à l'étranger)	89
Figure 2 : Illustrations des différentes tenues vestimentaires.....	278

Table des matières

Remerciements.....	3
Dédicace.....	4
Introduction générale.....	5
Première partie : Cadre théorique.....	18
Chapitre 01 : Autour de la culture.....	19
Introduction.....	20
1. Culture, compétence culturelle et ses composantes.....	21
1.1. Qu'est-ce que la culture ?.....	21
2. La compétence culturelle et ses composantes.....	33
2.1. La compétence culturelle.....	33
2.2. Les composantes de la compétence culturelle.....	34
2.2.1. La composante transculturelle.....	35
2.2.2. La composante métaculturelle.....	35
2.2.3. La composante interculturelle.....	35
2.2.4. La composante pluriculturelle.....	36
2.2.5. La composante co-culturelle.....	36
3. Les fonctions de la culture.....	38
3.1. Les fonctions de la culture selon le modèle de G. Rocher.....	38
3.2. Les fonctions de la culture selon le modèle de Pretceille.....	39
4. Les Typologies des cultures.....	40
4.1. La culture savante ou cultivée.....	40
4.2. La culture partagée ou pratiques culturelles.....	41
4.3. La sous-catégorisation et la sectorisation culturelle.....	41
4.3.1. La culture sexuelle.....	42
4.3.2. La culture générationnelle.....	42
4.3.3. La culture professionnelle.....	43
4.3.4. La culture régionale.....	43
4.3.5. La culture religieuse.....	43
5. Les dimensions culturelles.....	44
5.1. La distance hiérarchique ou appelée aussi la distance au pouvoir.....	44
5.2. L'individualisme/le communautarisme.....	45
5.3. La dimension masculinité/féminité.....	45

5.4. Le contrôle de l'incertitude	46
5.5. L'orientation à long terme/court terme	46
5.6. La dimension plaisir/modération.....	46
6. Les différentes approches de l'enseignement de la culture	47
6.1. L'approche cognitive.....	48
6.2. L'approche pragmatique	48
6.3. L'approche affective ou psychologique	49
6.4. L'approche sémiologique.....	49
Conclusion partielle	50
Chapitre 02 : Autour de l'interculturel	52
Introduction.....	53
1. L'interculturel, la compétence interculturelle et ses composantes.....	54
1.1. L'interculturel : origine et définitions.....	54
1.2. L'interculturel et le préfixe « inter »	56
2. Compétence interculturelle et ses composantes.....	60
2.1. Compétence interculturelle	60
2.2. Les composantes de la compétence interculturelle	61
2.2.1. Les connaissances.....	62
2.2.2. Les aptitudes et compétences de l'interprétation.....	62
2.2.3. Les attitudes.....	62
2.2.4. Les compétences de découverte et d'interaction	62
2.2.5. La critique culturelle et l'éducation politique.....	62
3. L'interculturel en classe de français langue étrangère.....	62
4. la communication et l'éducation interculturelles.....	65
4.1. L'éducation interculturelle	66
4.2. Communication interculturelle.....	68
4.3. Les caractéristiques de la communication interculturelle	69
5. Interculturel, multiculturel et transculturel : quelle distinction ?.....	70
6. Les figures de l'altérité et le concept de l'Autre.....	72
6.1. Altérité et la relation à l'Autre	72
6.2. Le concept de l'Autre.....	75
6.3. L'Autre dans le contexte musulman.....	76
7. L'identité et son rapport avec la culture, l'altérité et l'interculturel	76

7.1. L'identité	76
7.2. L'identité culturelle	78
7.3. L'identité et l'altérité : quel rapport ?	79
Conclusion partielle	80
Chapitre 03 : Elaboration et enseignement du contenu interculturel	82
Introduction.....	83
1. Les méthodologies et les approches de l'interculturel	83
1.1. L'approche de l'interculturel par les représentations et les stéréotypes.....	84
1.1.1. Les représentations	84
1.1.2. Les stéréotypes	85
1.2. Le détour par l'analyse des heurts de la rencontre	86
1.2.1. Le choc culturel	86
1.2.2. Les étapes du choc culturel.....	87
1.2.2.1. La lune de miel	87
1.2.2.2. La crise ou la confrontation	88
1.2.2.3. La phase de réajustement ou la guérison	88
1.2.2.4. L'adaptation ou l'aisance biculturelle.....	88
1.3. Le point de vue anthropologique et le support littéraire	89
1.4. La conception pragmatique et l'ethnographie de la communication	90
1.5. L'apport linguistique	92
1.5.1. L'hypothèse lexicologique	92
1.5.2. L'hypothèse de l'implicite.....	93
2. La sélection des thèmes, types de connaissances et critères.....	94
2.1. Les types de connaissances	94
2.1.1. Les connaissances déclaratives.....	95
2.1.2. Les connaissances procédurales	95
2.1.3. Les connaissances conditionnelles	96
2.1.4. Les connaissances antérieures	96
2.2. Les critères de sélection du contenu interculturel en classe de FLE.....	97
2.3. Le traitement du contenu interculturel	101
2.3.1. Le traitement implicite.....	102
2.3.2. Le traitement explicite	103
3. Evaluer la compétence interculturelle.....	104

Conclusion partielle	106
Deuxième partie : Cadre pratique	108
Chapitre 01 : Contexte de la recherche et protocole d'investigation.....	109
Introduction.....	110
1. Contexte de la recherche, construction de corpus et échantillon de recherche.....	111
1.1. Le statut de la langue française en Algérie	111
1.2. La situation culturelle de Algérie	113
1.3. Le système LMD.....	114
1.4. Le département de français	115
2. La construction du corpus et le choix du public	116
2.1. Le choix du public.....	116
2.2. La présentation générale du programme de la 3 ^{ème} année.....	116
2.2.1. Les unités fondamentales	117
2.2.2. L 'unité d'enseignement méthodologique	117
2.2.3. L'unité d'enseignement de découverte.....	118
2.2.4. L'unité d'enseignement transversale	118
3. La méthodologie et le choix des outils d'investigation	119
3.1. L'analyse documentaire	119
3.1.1. Qu'est-ce qu'une analyse documentaire ?.....	120
3.1.2. La grille d'analyse	120
3.2. Le questionnaire	122
3.2.1. Guide descriptif du questionnaire adressé aux enseignants.....	123
3.2.1.1. Présentation générale et identification du public.....	123
3.2.2. Guide descriptif du questionnaire destiné aux étudiants	126
4. Le traitement des données.....	128
4.1. Le tri à plat	129
4.2. La représentation des données par tableau	129
Conclusion partielle	129
Chapitre 02 : Analyse documentaire du programme de la 3^{ème} année de licence de français	131
Introduction.....	132
1. L'analyse documentaire selon les intitulés et les objectifs d'apprentissage des matières	133
2. Synthèse et bilan des résultats	142

3. l'analyse documentaire selon le contenu des matières	145
4. Synthèse et bilan des résultats	155
Conclusion partielle	158
Chapitre 03 : La place de la compétence interculturelle selon les enseignants : analyse des questionnaires.....	159
Introduction.....	160
1. Le profil et la présentation générale des enseignants.....	161
1.1. Le sexe.....	161
1.2. L'âge.....	162
1.3. L'ancienneté professionnelle.....	163
1.4. La formation des enseignants en France (le pays de la langue cible)	164
2. L'importance de l'enseignement de la compétence interculturelle dans la formation des futurs enseignants de français.....	167
2.1. La maîtrise de la compétence interculturelle par les étudiants.....	167
2.2. La conscience des formateurs à l'importance de la compétence interculturelle .	169
3. L'enseignement de la compétence interculturelle.....	171
3.1. La place accordée à la compétence interculturelle.....	171
3.2. L'enseignement explicite et implicite de la compétence interculturelle	172
3.3. Les activités et les moyens utilisés pour enseigner la dimension interculturelle	177
3.4. La motivation des étudiants à entrer en contact avec l'autre par les enseignants	179
3.5. L'utilisation de l'assimilateur de la culture	182
4. Le contenu du programme et l'installation de la compétence interculturelle	183
4.1. Le programme actuel dispensé aux étudiants de 3 ^{ème} année de licence	183
4.2. La perception de la culture et la langue de l'Autre par les étudiants	187
4.3. Les aspects qui motivent les apprenants à apprendre la culture et la langue de l'autre	189
4.3.1. Les traditions et les coutumes.....	189
4.3.2. La religion et les croyances	190
4.3.3. La littérature et la civilisation.....	190
4.3.4. La démocratie et les aspects sociopolitiques	190
4.3.5. La vie quotidienne, les règles et comportements sociaux	190
4.3.6. L'art	191
4.4. Les relations interculturelles et l'identité culturelle de l'apprenant.....	192
4.5. La diversité culturelle dans les pratiques enseignantes.....	194

4.6. L'intégration d'une nouvelle matière « Communication interculturelle » dans le programme de L3	196
Conclusion pareille	198
Chapitre 04 : L'interculturel en classe de FLE : représentations des futurs enseignants de FLE- Apprenants.....	200
Introduction.....	201
1. Le profil et la présentation générale des apprenants de la 3 ^{ème} année	202
1.1. Le sexe.....	202
1.2. L'âge.....	203
1.3. Les langues parlées et maîtrisées par les apprenants.....	204
1.4. Les attentes et les orientations professionnelles des apprenants	205
1.5. La classification des matières selon le degré d'appréciation des étudiants.....	208
2. Les représentations culturelles et interculturelles	209
2.1. Les représentations de la France	210
2.2. Les représentations sur les Français	212
2.3. Les représentations sur la langue française	213
2.4. Les représentations sur la culture française.....	215
2.5. La distinction entre les cultures algérienne et française.....	217
3. L'enseignement du culturel et de l'interculturel	220
3.1. L'apprentissage de FLE et la culture de l'Autre	220
3.2. Le contenu culturel et interculturel : quelle satisfaction pour les apprenants ? ..	221
3.3. La satisfaction des apprenants des activités et des moyens utilisés par les enseignants	223
3.4. Les moyens et les activités facilitateurs de l'accès au contenu culturel et interculturel	225
3.5. L'impact des réseaux sociaux et des TICE sur la communication interculturelle	228
Conclusion partielle	232
Chapitre 05 : Discussion, Interprétation et Synthèse.....	234
Introduction.....	235
1. La place de l'interculturel dans le programme dispensé.....	236
2. Les activités et les moyens utilisés pour enseigner l'interculturel.....	239
3. La motivation des étudiants à la communication interculturelle	245
3.1. Perception globalisante	249

3.2. Identification institutionnelle, ethnographique, folklorique, gastronomique et aussi touristique.....	249
3.3. Patrimoine culturel	249
3.4. Localisation géographique et /ou géopolitique	249
3.5. Caractérisation par la langue du pays.....	250
4. La question de l'identité culturelle et de l'altérité	251
Conclusion partielle	253
Troisième Partie : Vers un dispositif de formation à la communication interculturelle : de l'idée à la réalisation.....	255
Introduction.....	256
1. Le dispositif de formation : quelle ingénierie ?	257
1.1. Qu'est-ce qu'un dispositif de formation ?.....	257
1.2. L'ingénierie pédagogique et de formation	257
2. L'organisation de la formation à la communication interculturelle	258
2.1. Le volet didactique	258
2.1.1. L'analyse de la demande	258
2.1.1.1. Le contexte de la demande.....	259
2.1.1.2. L'analyse du public.....	260
2.1.1.3. La description de l'enquête de terrain et synthèse des résultats	260
2.1.1.4. La définition des besoins du public	261
2.1.1.5. L'organisation de la formation	262
2.1.1.6. La description des conditions matérielles de la formation.....	262
1.1.2. Le descriptif du programme de la formation	262
1.1.2.1. La définition des objectifs de la formation	263
1.1.2.2. Le programme de la formation	265
1.1.3. Le descriptif d'un dossier pédagogique.....	273
3. Le volet pédagogique	274
3.1. La pédagogie à suivre pour la mise en place de la formation	275
3.2. La finalité pédagogique de la formation à la communication interculturelle	276
3.3. Le déroulement du dossier pédagogique	276
3.3.1. Le descriptif et étapes d'une séance	276
3.3.2. Activités de la séance	278
3.3.3. Le scénario proposé pour mener une séance (activité).....	280
4. Le compte-rendu récapitulatif de la formation proposée	283

Conclusion partielle	284
Conclusion générale.....	286
Références bibliographiques.....	295
Annexes.....	309
Annexe 1 : Tableau récapitulatif de programme de la 3 ^{ème} année de licence	310
Annexe 02 : Programme détaillé par matière des deux semestres (S5 et S6).....	311
Annexe 04 : Guide de questionnaire destiné aux enseignants	328
Annexe 05 : Echantillons des questionnaires destinés aux enseignants	331
Annexe 06 : Guide de questionnaire destiné aux apprenants	343
Annexe 07 : Echantillons des questionnaires destinés aux apprenants	346
Table des tableaux	355

Résumé:

Il est admis, actuellement, que la langue est à la fois un élément qui compose la culture d'une communauté et l'instrument à l'aide duquel l'individu verbalise sa vision du monde. En d'autres termes, à travers la langue, plusieurs éléments du système culturel peuvent se manifester.

Notre thèse se veut un travail analytique qui met en lumière certains signifiés culturels et interculturels que sous-entendent les programmes de la 3^{ème} année de licence de FLE à l'université de Blida 2. Cette étude a pour objectif de montrer l'importance de la dimension interculturelle basée sur une représentation réelle de la culture dans les programmes de FLE à l'université algérienne.

Dans la même perspective, l'idée serait de proposer un nouveau dispositif de formation à la communication interculturelle dans le programme de la licence de FLE à l'université algérienne. Ce dispositif devrait mettre en exergue les référents culturels et interculturels qui caractérisent les rencontres et les contacts et favoriser l'altérité entre des personnes provenant de cultures différentes.

Mots-Clés : Université algérienne, compétence interculturelle, communication interculturelle, classe de FLE , dispositif de formation, altérité.

Abstract:

It is admitted nowadays that language is both an element that constitutes the culture of a given community, and an instrument by which an individual verbalizes his vision of the world. In other words, by means of language, several elements of the cultural systems may stand out.

Accordingly, this study seeks to shed light on the importance of intercultural dimension that stands on a real presentation of the culture in French as a foreign language programs at the Algerian university.

In this perspective, the ultimate purpose would be to integrate intercultural communication in French lessons, which will highlight some cultural as well as intercultural signified entities included in bachelor's degree programs of French as Foreign Language at the Algerian university, and promote otherness between people from different cultures.

Keywords: Algerian University, intercultural competence, intercultural communication, FLE class, training device, otherness

ملخص

يمكن الإتفاق حالياً، على أن اللّغة تشكّل عنصراً من ثقافة مجتمع ما والأداة التي يقوم الفرد من خلالها بالتعبير على أفكاره وآرائه ورؤيته للعالم. أو بعبارة أخرى، من خلال اللّغة، يمكن أن تظهر العديد من عناصر النظام الثقافي.

تهدف هذه الأطروحة أن تكون عملاً تحليلياً يسلط الضوء على بعض المعاني الثقافية والتداخلات الثقافية التي تتضمنها برامج السنة الثالثة ليسانس-تخصص لغة فرنسية بجامعة البليدة 2.

كما تهدف هذه الدراسة إلى اظهار أهمية البعد المتعدّد للثقافات الذي يعتمد أساساً على التمثيل الحقيقي للثقافة في برامج الفرنسية كلغة أجنبية في الجامعة الجزائرية.

وفي نفس المنظور، ستكون الفكرة هي اقتراح مخطط تكوين جديد في التواصل بين الثقافات في برنامج الليسانس – لغة فرنسية في الجامعة الجزائرية. هذا المخطط يسلط الضوء على المراجع الثقافية المتعددة الثقافات التي تميّز اللقاءات والإتصالات التي تتم بين أشخاص من ثقافات مختلفة.

الكلمات المفتاحية: الجامعة الجزائرية -الكفاءة بين الثقافات -التواصل بين الثقافات – قسم اللغة الفرنسية - مخطط التكوين.