République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Yahia Farès – Médéa



Faculté des Lettres et Langues Étrangères
Département de langue et littérature française
Réseau algéro-français de recherche et recherche-formation en Langue Française et les Expressions Francophones (*LaFEF*)
Pôle Centre
Antenne de Médéa

Thèse présentée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat ès Sciences

La lecture/compréhension au service du développement et/ou de l'installation de la compétence interculturelle en contexte universitaire algérien

Cas des étudiants de 2ème année licence à l'Université Mohamed Boudiaf-M'Sila -

Présentée par :

BENTOUNSI Mariam Yasmina

Soutenue devant le jury composé de :

- Pr. KADIK Djamel	Président	Université Yahia Fares Médéa
- Pr. DAKHIA Abdelouahab	Rapporteur	Université Med Khider Biskra
- Pr. MENGUELLAT Hakim	Examinateur	Université Lounici Ali Blida02
- Dr. GUERID Khaled	Examinateur	Université Med Khider Biskra
- Dr. AMROUCHE Fouzia	Examinateur	Université Med Boudiaf M'Sila
- Dr. OUAHIB Imane	Examinateur	Université Lounici Ali Blida02

Année Universitaire 2020-2021

REMERCIEMENTS

Mes plus sincères remerciements s'adressent à mes deux honorables Professeurs Abdalouhab DAKHIA et Djamel KADIK, qui ont débloqué ma situation et qui ont répondu présents pour s'occuper du dossier de ma thèse.

Puissiez-vous trouver ici, l'expression de ma parfaite reconnaissance.

Je remercie l'honorable, Pr Nathalie AUGER pour ses précieuses orientations surtout en ce qui concerne la documentation la plus adéquate pour mener à bien ce travail de recherche. Ainsi qu'à Madame la Pr Saliha AMOKRANE pour le soutien moral qu'elle m'a prodigué durant mes années de recherche et surtout pour les facilités administratives qu'elle a présentées aimablement.

Je tiens à exprimer également mes remerciements aux membres du jury qui me font l'honneur de participer à la soutenance et pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail de recherche : d'avoir accepté de le lire et de l'évaluer.

Puissiez-vous trouver ici, l'expression de mon entière reconnaissance.

J'adresse un très grand remerciement à ma collègue et amie, Dr Nadjet CHIKHI, pour ses précieux conseils, ses orientations et surtout sa disponibilité. Elle qui m'a toujours soutenue et encouragée dans les moments les plus pénibles.

A l'ensemble de mes enseignants qui m'ont inculqué l'amour de la recherche, du travail et du devoir bien accompli, à qui je dois un respect et une reconnaissance immenses.

A tous mes apprenants surtout de la promotion 2016-2017, qui ont bien voulu participer pour la réalisation de ma recherche. Sans eux, mon travail n'aurait jamais pu se réaliser.

Je ne peux terminer sans remercier toute ma famille, grands et petits qui ont cru en moi. Ils m'ont entourée et prodiguée tout le soutien nécessaire pour réussir dans mes études.

Merci pour votre dévouement et votre compréhension indéfectible.

Encore une fois, merci à vous tous !

Dédicace

Je dédie cette modeste thèse de doctorat à :

La mémoire de mon cher papa El Hadj Djamel Eddine, qui aurait tant voulu voir cette œuvre. Que ton âme repose en paix mon cher regretté.

A ma chère maman Mima, qui m'a doté d'une éducation digne et qui n'a jamais cessé de prier pour moi pour que je puisse atteindre mes objectifs.

A mon mari Yacine, qui m'a énormement soutenue, encouragée et épaulée tout au long de mon parcours. Son éternel amour et ses précieux conseils ont fait de moi ce que je suis aujourd'hui.

A mes enfants Roueya Ritedj, Djamel Eddine et Rahaf Ratil pour leur patience et leur support durant mes années d'études. Que ce modeste travail soit le meilleur cadeau que je puisse vous offrir.

A mon beau père El Hadj Salah pour ses encouragements, ses de succès et surtout ses douàas.

A mon seul et unique frère Ali et mes trois sœurs : Maimouna, Nedjoua et Lydia.

A tous mes neuveux et nièces que j'adore sans exception.

A toute ma famille, ma belle-famille, mes amies et voisines qui n'ont jamais cessé de me soutenir.

Que vous soyez tous et toutes remercié(es) par cette modeste dédicace.

Liste des abréviations

Mots ou expressions	Abréviations
AL	Année Licence.
AP	Approche communicative.
CCP	Change Culturelle Partagée.
CEE	Compréhension et Expression Ecrites
CLAD	Classes d'adaptation au secondaire
CLIN	Classes d'intégration au primaire.
DAF	Deuxième Année Français.
DI	Démarche interculturelle.
E	Etudiant.
FLE	Français Langue Etrangère.
LC	Langue cible.
LE	Langue étrangère.
LM	Langue maternelle.
LS	Langue source.
Q	Question.

Liste des tableaux et des schémas

Tableau n° 01	Les composantes de la compétence culturelle selon le CECRL.
Tableau n° 02	Les différents savoirs associés à la compétence interculturelle selon le CERL.
Tableau n° 03	Les composantes de la compétence interculturelle selon Jean-Claud Beacco, 2006.
Tableau n° 04	Les stratégies de lecture.
Tableau n° 05	Ensemble des représentations des étudiants de 2ème ALF via l'entretien croisé.
Tableau n° 06	les différentes stratégies de lecture
Schéma n° 01	Les deux niveaux d'influence de la culture : l'analogie de l'iceberg.
Schéma n° 02	Les trois niveaux de représentation selon Van Dijk et Kintsch (1983).
Schéma n° 03	Les étapes du modèle de construction-intégration selon Kintsch (1988-1998).

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS

DEDICASE

LISTE DES ABREVIATIONS

LISTE DES TABLEAUX ETS CHEMAS

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

PREMIÈRE PARTIE : Éléments du cadre théorique et conceptuel

CHAPITRE I : Du linguistique au culturel : ancrages théoriques et réflexions didactiques

INTRODUCTION PARTIELLE

I.1. L'articulation civilisation/culture

I.2. L'articulation langue/culture

I.3. Emergence de la didactique des langues-cultures

CONCLUSION PARTIELLE

CHAPITRE II : **Du culturel à l'interculturel: principes théoriques et potentiels pédagogiques**

INTRODUCTION PARTIELLE

II.1. De l'interculturel : aperçu historique et éléments de définition

II.2. La compétence interculturelle : éléments de définitions et principes

II.3. Eléments de contact des langues-cultures

CONCLUSION PARTIELLE

CHAPITRE III : La lecture-compréhension en FLE, en milieu universitaire

INTRODUCTION PARTIELLE

III.1. De la lecture : éléments de définition et modèles.

III.2. De la compréhension : éléments de définition et modèles.

CONCLUSION PARTIELLE

DEUXIÈME PARTIE : La lecture-compréhension au service du développement et/ou de l'installation de la compétence interculturelle en milieu universitaire.

CHAPITRE IV : Données et analyses du premier outil d'investigation : l'entretien croisé

INTRODUCTION PARTIELLE

IV.1. L'entretien croisé

IV.2. Traitement des données de l'entretien croisé

IV.3. Interprétation des résultats

CONCLUSION PARTIELLE

CHAPITRE V : Données et analyses du deuxième outil d'investigation : le questionnaire

INTRODUCTION PARTIELLE

V.1. Le questionnaire

V.2. Traitement des données du questionnaire

V.3. Interprétation des résultats

CONCLUSION PARTIELLE

CHAPITRE VI : La démarche pédagogique interculturelle : une expérience en milieu universitaire algérien

INTRODUCTION PARTIELLE

VI.1. La pré-expérimentation

VI.2. L'expérimentation

VI.3. La post-expérimentation

CONCLUSION PARTIELLE

CONCLUSION GÉNÉRALE

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANNEXES

TABLE DES MATIÈRES

RESUME

Introduction générale

« Unifier, c'est nouer mieux

les diversités particulières, non les effacer

pour un ordre vain ».

Antoine de Saint-Exupéry

De nos jours, la mondialisation caractérise les sociétés contemporaines et il en résulte une avancée technologique, qui a considérablement influencé les relations entre les pays et les peuples aussi. Ce développement scientifique vertigineux a engendré un rapprochement entre différentes communautés ethniques à travers leurs mobilités.

La mondialisation de l'économie a entrainé elle aussi, des échanges avec d'autres pays, dont les membres n'avaient aucun lien, et aucun dialogue. Néanmoins, ces deux domaines scientifique et économique ne sont pas les seuls moyens de rattachement entre les pays. Les produits communs que l'on consomme, ce que l'on mange, les vêtements que l'on porte, les moyens de transports que l'on utilise, tout est issu de différentes origines géographiques et témoignent non seulement d'échanges de bien et de capitaux, mais aussi d'idées et de cultures. Devant ces nouvelles donnes, l'extension et la rapidité des moyens de communication ont eux aussi, estampé les frontières des Nations et le monde entier *« s'est rétrécit »* (Chaudhry. k, 2003 : 139). Le rapport à l'Autre est devenu ainsi une nécessité.

L'interdépendance des sociétés et ces mélanges de populations font que nos sociétés sont devenues de plus en plus multilingues voir multiculturelles et le deviendront encore davantage.

Cette internationalisation des échanges et le brassage des populations a engendré des relations nouvelles entre les appartenances, les idées et les cultures car dans une situation de contact, chaque individu apporte avec lui comme le soulignent Abdallah-Pretceille. M et Porcher. L (1996) *« ses propres capitaux culturels et habitus singuliers »*.

Il est vrai, que plus nous nous rapprochons de l'autre, plus nous devons être conscients de lui, à travers l'étude des langues et des cultures qui nous aident à comprendre les réalités linguistiques et culturelles, car tout énoncé linguistique a en arrière-plan une réalité culturelle qui le sous-tend.

A l'évidence, cette incontournable relation langue-culture n'est plus à démontrer et nous pouvons même ajouter avec insistance que la langue et la culture sont toutes deux comme le confirme Emile Benveniste *« les deux facettes d'une même médaille, ou le recto verso d'une même page »*. (Benveniste. E, cité par Blanchet. Ph, 2002 : 02).Toutefois, la connaissance de l'Autre ne peut s'effectuer uniquement à travers l'appropriation de son code linguistique, mais plus particulièrement à travers tout ce que forgent les convergences et les divergences entre la

langue-culture mère et les langues-cultures étrangères. Celles-ci se confrontent sans se nier, s'échangent dans une parfaite cohésion en ayant toutes la même dignité.

Ainsi, cette nouvelle situation où cohabitent les langues et les cultures a engendré de nouvelles orientations dans l'enseignement des langues-cultures étrangères qui imposent une prise en charge de la culture étrangère véhiculée. Donc, il est illusoire d'espérer que nos jeunes apprenants puissent apprendre ou comprendre les secrets d'une langue autre - quelque soit son statut - par le simple fait de mettre à leur disposition des informations - même élaborées soient-elles - à propos de la langue étrangère.

Ces réalités nous font comprendre la nécessité de réfléchir sur le rôle de la didactique des langues étrangères en contexte scolaire et universitaire, dans la prise en change de la dite *dimension culturelle* de la langue enseignée.

Cette nouvelle exigence de la prise en compte de la culture en didactique des langues-cultures étrangères, nous interpelle et nous place dans l'urgence de réfléchir sur le devenir de l'enseignement-apprentissage et sans aucun doute sur le rôle des praticiens des langues pour préparer les apprenants à communiquer avec l'Autre, à s'ouvrir à d'autres mentalités, à relativiser leurs vision du monde et à garder leur identité.

En effet, aujourd'hui les apprenants des langues étrangères - les apprenants Algériens ne font pas l'exception - sont propulsés par évidence dans une internalisation des échanges comme le souligne Louis Porcher (1999 : 105) *« Il n'y a plus étrangeté de l'étranger. Il reste étrange en tant qu'étranger mais il est désormais à tous les coins de la rue […] l'effet des médias et des voyages c'est d'abord cela : une accoutumance de l'étranger comme un voisin ordinaire, une banalisation de l'ailleurs et de l'autre comme identique et différent ».*

Depuis plus de trente ans, les didacticiens et spécialistes de l'enseignement des langues-cultures ne cessent d'insister sur le lien étroit entre les compétences communicative et culturelle à la base de tout apprentissage de la langue étrangère.

En effet, toute langue transmet par l'intermédiaire de ses diverses composantes *« des schèmes culturels des groupes qui la parlent»* selon les termes de (Blanchet. Ph, 2002 : 03). Elle offre ainsi : *« des visions du monde spécifiques et différentes de celles offertes par d'autres langues »*, poursuit le même auteur. Dans ce même ordre d'idées, nous devons attirer l'attention de nos apprenants sur le fait, en tant que praticienne de terrain, que la langue qu'ils

apprennent *« est vecteur privilégié d'une culture et qu'un monde réel est reflété dans cette langue »* selon les propos de Pierre Bourdieu (1982).

Selon nous, l'interculturel pourrait être utilisé en contexte éducatif, pour attirer l'attention des apprenants, parce qu'il s'agit d'une démarche d'apprentissage tout à fait différente que celles qu'ils ont connues. Pour y parvenir, il s'agit de construire, *« des passerelles »* entre notre propre monde (celui de l'apprenant) et le monde étranger afin qu' *« une aventure en imagination puisse se réaliser »*. (Neuner. G, 1994), cité par Byrame. M, (2003 : 39). Un tel monde intermédiaire pouvait en outre, contribuer à respecter son propre monde et faire preuve de tolérance à l'égard de l'Autre et de son monde. D'où, il serait question de proposer une démarche d'enseignement-apprentissage qui ne néglige pas la langue (composante linguistique) ni ses aspects fonctionnels et pragmatiques, mais qui centre son intérêt sur le sujet-apprenant en mettant au premier plan son autonomie, sa motivation et son éducation à une diversité culturelle.

Ainsi, une didactique de l'interculturel pourrait être le meilleur moyen pour développer et installer chez les apprenants une compétence interculturelle qui leur permettra de découvrir l'Autre pour se connaître soi-même.

A partir de ce constat des réalités de contacts des langues-cultures, nous avons positionné la présente recherche dans le domaine de l'interculturel, qui n'est dans notre cas qu' *« un interculturel en représentations »* selon les termes de Robert Galisson (1996 : 01), car il ne s'effectue que dans la réalité de la classe.

Il s'agit en fait, de la situation que l'enseignant crée en classe par le biais de différentes activités ou expériences. Cet interculturel, poursuit le même auteur, est dépourvu de toute violence même symbolique, puisque l'enseignant est toujours présent, à la disposition de ses apprenants. Donc, il n'y a pas de menace ni de peur, parce qu'en classe, nous dit le même spécialiste du domaine *« on ne fait pas vraiment »* mais *« on fait comme si »*. En ce sens, nous sommes en situation d'interculturel potentiel et cela peut amener les apprenants à une ouverture tolérante aux autres cultures et à la relativité de leur propre vision du monde cible.

En nous référant à ces réflexions théoriques concernant l'interculturel et en centrant notre attention sur l'interculturel en représentations, nous nous intéresserons dans notre recherche, au contact de la culture française véhiculée à travers la langue avec la culture des étudiants

algériens en classe (exception faite d'un seul étudiant venu du Sahara Occidental) en contexte universitaire.

Par ailleurs, nous envisageons le vœu de contribuer au renouvellement de l'enseignement de la langue française, en contexte universitaire algérien, face à la pratique de tous les jours qui révèle que la tâche exercée reste souvent traditionnelle et se réduit à l'acquisition de compétences fonctionnelles et grammaticales.

Nous avons à cet effet, privilégié l'interculturel pratiqué comme domaine d'investigation de notre recherche pour deux raisons : la première est relative à notre profession en tant qu'enseignante responsable du module de l'écrit (Compréhension écrite) et la deuxième est relative à la formation de notre public, qui est confronté continuellement à la langue-culture française. Donc, l'interculturel en représentations est omniprésent dans toutes les activités d'apprentissage de notre public (Deuxième Année Licence de Langue Française).

Dans notre cas précis, le lieu de confrontations interculturelles par représentations est essentiellement le texte écrit. A cet effet, nous accordons au lexique comme moyen de motivation, une attention particulière.

Dans cette intention, nous nous référons à la théorie des mots à CCP de Galisson qui nous dit : *« ces mots à charge culturelle partagée nous permettent de travailler aussi bien la signification que la culture et d'intégrer la culture dans le cours de langue »*. Poursuit le même spécialiste, *« il y a des mots ou groupes de mots qui sont changés d'une implication culturelle que d'autre »* (Galisson. R, 1987 : 26).

Selon nous, ces mots qui sont plus culturels que s'autres peuvent intéresser l'enseignant de FLE par leur impact motivationnel. En revanche, ils constituent pour l'apprenant un grand obstacle pour la compréhension du message. Par conséquent, il ne peut pas accéder à la culture des natifs ou à la réalité étrangère du pays dont il apprend la langue.

Il serait alors, souhaitable voir indispensable d'exploiter ces mots ou phrases en classe de langue pour déclencher le plaisir d'apprendre. Ceci aide à créer un climat rassurant et confiant pour les apprenants. Ces derniers, une fois qu'ils accèdent à la compréhension de ces mots, seront rassurés parce qu'ils auront le sentiment de maîtriser une culture étrangère et cela sera très bénéfique pour qu'ils s'investissent davantage dans leur apprentissage de la langue.

A partir de notre pratique de lecture-compréhension des textes au niveau de la matière de compréhension de l'écrit, Deuxième Année Licence, nous avons constaté que mis à part la barrière linguistique, les étudiants se heurtent à d'autres obstacles d'ordre culturel pour accéder au sens du texte.

De ce constat émane une problématique relative à la possibilité de développer et/ou d'installer une compétence interculturelle à travers une intervention pédagogique, par le biais de textes porteurs de référents culturels de la langue en question.

Notre recherche a comme question centrale: En didactique de l'écrit, dans une perspective interculturelle, pour développer et/ou installer une compétence interculturelle aux apprenants de FLE, à travers la lecture-compréhension des textes, quelles sont les voies (identifications des représentations et description du capitale ou construit culturel) et les moyens (intervention pédagogique) dont dispose l'enseignant algérien en contexte universitaire ?

De cette question centrale découle trois sous-questions. Toutefois, nous espérons répondre à toutes ces interrogations pour mettre en valeur l'aspect fondamental de notre recherche.

- L'ignorance des représentations que les apprenants de FLE se sont faits ou possèdent de langue-culture française, de la France et des Français freine-t-elle le développement et/ou l'installation de la compétence interculturelle ?
- L'identification du capital ou du construit culturel des apprenants constitue-t-elle une assise favorable à une intervention pédagogique pour l'enseignement de langue dans une approche interculturelle ?
- Comment pouvons-nous effectuer une pratique de la dimension culturelle, qui a pour objectif de développer et/ou d'installer la compétence interculturelle aux apprenants de FLE en contexte universitaire?

Afin de bien étayer notre problématique, nous avons émis trois réponses provisoires qui seront vérifiées ultérieurement, à travers l'interprétation et l'analyse des résultats des enquêtes menées auprès notre public, par trois différentes techniques de recherche.

- Première hypothèse: l'identification des représentations des apprenants vis-à-vis de la langue-culture française, du pays et du peuple pourrait leur faire prendre conscience de leurs stéréotypes afin de les faire évoluer.

- Deuxième hypothèse: la description du capital culturel des apprenants à propos des connaissances et des pratiques culturelles permettrait d'identifier le profil de la compétence interculturelle à travers le renforcement des connaissances approximatives, la régulation des connaissances erronées et l'installation de connaissances ignorées.
- Dernière hypothèse: la lecture-compréhension des textes porteurs de référents culturels ou à change culturelle partagée pourrait aider à la prise en charge de la dimension culturelle pour développer et/ou installer la compétence interculturelle des apprenants, en contexte universitaire algérien.

Pour chaque hypothèse nous utiliserons une technique qui nous permettra de recueillir des données, qui pourraient être analysées et interprétés afin de répondre à notre problématique de départ.

Nos deux instruments de collecte des données ont été élaborés dès la phase initiale de notre recherche. Pour chacune d'elles, nous adopterons la technique la plus adéquate dans le but d'affiner les résultats de notre enquête de terrain.

- Pour identifier les représentations de nos étudiants, en tant que visions préétablies du monde étranger, nous opterons pour l'entretien croisé ou l'entretien de confrontation collective comme premier outil d'investigation dans notre recherche (voir plus de détails au niveau au du chapitre IV).

L'entretien croisé nous permettra d'interroger les participants et de confronter leurs réponses de manière directive. Les réponses ainsi fournies, porteraient sur la perception mentale que nos étudiants se sont forgés ou possèdent de la langue-culture française, du pays et du peuple, afin d'en expliciter les facteurs qui donnent lieu à cette vision du monde étranger dans leur imaginaire. Geneviève Zarate souligne de sa part qu'*«il est obligatoire de prendre en compte le positionnement identitaire des apprenants ainsi que leurs représentations »,* étant donné qu'elles peuvent influencer positivement ou négativement leur apprentissage de la langue-culture cible.

Pour répondre à cette condition sine qua non comme conseillée par la spécialiste du domaine, l'enseignant a un rôle crucial à jouer pour prendre en change l'ensemble des images mentales

des apprenants, parce qu'elles interviennent en force dans le processus d'enseignement / apprentissage de la langue en question afin de les faire changer et / ou évoluer.

De son côté, Neuner Gerhard (1997 : 43) est du même avis que la spécialiste susnommée et affirme que : *« Les apprenants créent mentalement leurs propres images du monde étranger, instables, auxquelles le processus d'apprentissage de la langue cible, peut faire subir des changements considérables »*

Dans ce même ordre d'idées, Pugibet (1983) préconise qu' : *« on peut utiliser les représentations comme un point de départ parce qu'elles inspirent de l'assurance aux apprenants en diminuant l'angoisse devant l'étrangeté ».* Là, le rôle de l'enseignant est si important parce qu'il doit aider ses apprenants à comprendre la relativité de leurs images mentales étant donné qu'elles sont instables, mouvantes et modifiables.

- Pour décrire le capital culturel ou le degré de connaissances préalables que possèdent nos apprenants, vis-à-vis des pratiques socioculturelles des Français et de la France actuelle, pays de la langue étudiée, nous préconisons d'utiliser le questionnaire comme deuxième outil d'investigation de notre recherche.

Pour ce faire, nous l'avons préalablement élaboré, comprenant trente-deux assertions, pour lesquelles chaque questionné devrait prendre position en choisissant parmi les possibilités proposées. Une fois soumis aux étudiants, cet outil nous renseigne d'une part, de leur profil sociolinguistique (informations relatives à l'âge, le sexe, la ville d'appartenance et le milieu linguistique) ainsi, que de leur profil de la compétence culturelle étrangère (connaissances préalables relatives aux référents culturels français) d'autre part.

En nous référant aux travaux de Geneviève Zarate (1983: 24), qui a déjà avancé des pistes et a esquissé l'idée, que l'ensemble des connaissances préalables que possède l'apprenant avant d'entamer son apprentissage de la langue étrangère est un avantage qui lui permet de tirer plus de profit de la langue étudiée, d'autant plus *« que l'apprenant n'aborde pas l'apprentissage d'une langue étrangère vierge de tout savoir culturel »*. A ce propos, nous avons eu l'inspiration, de suivre ses recommandations avant d'entamer notre phase expérimentale.

- Concernant l'intervention pédagogique, nous prenons le soin de l'appliquer en classe où tous les partenaires sont en interaction directe. C'est dans cette espace d'apprendre le FLE dans une perspective nouvelle, qui se veut au service de nos apprenants.

Dans cette optique, nous procédons à l'application des différentes phases expérimentales. Pour cela, nous privilégions une pratique de classe centrée sur le sujet-apprenant et basée sur la tâche afin de permettre à nos étudiants d'apprendre indissociablement la langue française et la culture dans laquelle celle-ci est ancrée.

Pour atteindre cet objectif, nous diversifions aussi bien qualitativement que quantitativement les textes-supports à l'effet d'aboutir à une meilleure sensibilisation à cette *« réalité culturelle reflétée dans la langue »* selon les termes de Pierre Bourdieu (1992: 16). Notre procédure expérimentale regroupe trois différentes étapes. La première concerne le test pré-expérimental afin de terminer le *niveau zéro* de connaissance d'un certain nombre de *référents culturels.* La deuxième est relative à l'exécution des différentes tâches et à la mise en pratique des scénarios pédagogiques à travers la lecture-compréhension des textes proposés, en donnant à la dimension culturelle toute l'importance qu'elle mérite. L'exploitation des textes-supports vise à atteindre parallèlement des objectifs linguistiques et (inter) culturels.

Quant à la dernière étape, elle nous permet de mesurer le taux de progression de l'apprentissage et la réévaluation de la compétence interculturelle de notre public, à travers un test post-expérimental.

Structure de la thèse

Notre recherche s'organise en deux parties. Chacune est composée de trois chapitres.

La première partie intitulée : éléments du cadre théorique et conceptuel dressera le cadre théorique dans lequel évoluera notre recherche.

Dans le premier chapitre, nous aborderons la notion de culture en tant qu'une notion phare de notre recherche. Nous ferons d'abord, un tour d'horizon des différentes définitions proposées par d'éminents auteurs pour les deux notions : culture et civilisation, ainsi qu'une comparaison quant à l'usage d'une notion au détriment de l'autre. Nous insisterons à l'occasion sur la difficulté de donner une définition univoque de la culture, d'autant plus que chaque auteur oriente sa définition selon son domaine d'appartenance.

Nous consacrerons une bonne partie de ce chapitre pour évoquer la relation inéluctable entre la langue et la culture comme étant le principe fondateur de l'approche interculturelle. Il sera question aussi de distinguer les deux types de culture à savoir, savante et partagée.

Quant à la place de la culture à travers les différentes méthodologies d'enseignement des langues, nous l'évoquerons de la plus ancienne jusqu' à la plus récente.

La fin de ce chapitre sera consacrée pour introduire la compétence culturelle, les différentes définitions qui lui sont attribuées et ses composantes pour comprendre l'importance de la faire développer dans tout processus d'enseignement/ apprentissage de la langue étrangère aux apprenants.

Le deuxième chapitre sera spécifiquement dédié à l'interculturel. Nous présenterons son origine et nous y ferons un état de lieu de ses différentes définitions. En ce qui concerne la compétence interculturelle, elle sera abordée en détail : ses définitions, ses composantes ainsi que de ses principes. Nous mettrons ensuite l'accent sur l'apparition de la pédagogie interculturelle comme condition pour la mise en pratique de la compétence interculturelle dans le domaine de la didactique des langues-cultures. Nous aborderons également la prise de conscience interculturelle et ses différentes phases afin d'éclairer aux praticiens du terrain ses divers mécanismes pour la faire développer progressivement aux apprenants dans nos classes respectives. Nous achèverons ce chapitre en évoquant les notions fortement liées au contact des langues-cultures telles que : les représentations et d'autres qui lui sont associées comme, les stéréotypes et les préjugés, en ayant pour objectif de démontrer l' importance de connaître ces images que se forgent les apprenants vis-à-vis de la langue, de la culture, du pays et de ces locuteurs avant d'entamer l'apprentissage de la langue à apprendre.

Le troisième et le dernier chapitre de cette première partie sera consacré pour aborder tous les concepts qui ont un rapport direct avec les actes de lire et de comprendre et l'activité de lecture-compréhension dans sa globalité, ainsi que les différentes phases qui doivent nous conduire à tirer sens de tous supports écrits. Pour ce faire, nous commencerons par définir l'acte de lire et ses différentes phases pour arriver à l'acte de compréhension dans sa globalité, tout en insistant sur la relation inévitable entre la lecture-compréhension en classe de langue. Puis, nous aborderons les modèles de lecture surtout de l'approche globale du texte pour mettre en évidence l'importance de faire interagir constamment le texte et les connaissances préalables de l'apprenant-lecture sur la langue et sur son monde, pour mettre en valeur l'interaction des deux compétences, linguistique et culturelle de l'apprenant pour réussir le processus de compréhension de tous supports écrits. Il sera question également d'évoquer les modèles cognitifs de compréhension.

Finalement, nous préserverons la fin du dernier chapitre pour montrer la relation de complémentarité entre les deux partenaires présents en classe : l'enseignant et l'apprenant dont la complicité n'est plus à démontrer.

La seconde partie ayant pour titre : la lecture-compréhension au service du développement et/ou l'installation de la compétence interculturelle en classe de FLE en contexte universitaire algérien. Cette partie comprend, elle aussi, trois chapitres et sera dédiée principalement à la présentation de la méthodologie adaptée dans notre thèse. Cette dernière, regroupera aussi bien la description et l'analyse des données des deux instruments d'investigation que nous avons choisis ainsi que les conditions et les étapes de la réalisation de l'expérimentation.

Le premier chapitre sera consacré à la description du premier outil d'investigation dans notre thèse à savoir, l'entretien croisé. Puis, nous accorderons à l'analyse des données de notre premier corpus une importance majeure parce qu'il reflète l'ensemble des représentations des étudiants de 2eme Année Licence de Français de l'Université Mohamed Boudiaf de M'sila, sur la langue, la culture, le pays et le peuple de la langue en question.

Pour cet outil, l'analyse du champ représentationnel de notre public sera qualitative. Ce chapitre se terminera par une discussion et une analyse des résultats de ce premier instrument d'enquête pour confirmer ou infirmer notre première hypothèse.

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons dans un premier temps le deuxième outil d'investigation dans notre travail à savoir, le questionnaire. Dans un deuxième temps, une attention particulière sera accordée à l'interprétation et à l'analyse quantitative des données émanant de ce deuxième corpus parce qu'elles reflètent le profil sociolinguistique et le profil de la compétence culturelle étrangère des étudiants questionnés.

Viendra enfin, le dernier chapitre pour mettre en pratique notre dispositif expérimental avec ses différentes phases. Notre intervention pédagogique sera élaborée selon des scenarios pédagogiques qui prendront en change d'une part, les résultats obtenus à partir de nos deux instruments d'enquêtes précédemment expliqués et le déroulement des séances d'enseignement de la compréhension de l'écrit, d'autre part. Le développement de la compétence interculturelle se réalisera dans notre cas, par le biais de textes-supports porteurs de référents culturels traitants une thématique aussi variée que diversifiée. Notre expérimentation englobera trois phases : un pré-test, l'expérimentation pour mettre en pratique

les séances d'enseignement et un post-test. A l'issue de cette expérience nous expliquerons dans quelle mesure le développement ou l'installation de la compétence interculturelle nécessitera une prise en change du capital culturel de l'apprenant pour corriger et/ou installer la somme des connaissances acquises ou nouvellement acquises qui constitueront une assise à notre intervention pédagogique.

Pour clôturer notre travail, nous proposerons une conclusion générale qui englobera les différentes conclusions auxquelles nous sommes parvenue et qui nous permettront de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ et de répondre aussi à notre problématique.

Nous évoquerons également quelques difficultés rencontrées pendant la réalisation de notre recherche et nous la terminerons en proposant quelques pistes pédagogiques de l'approche interculturelle pour l'enseignement de la langue Française en milieu universitaire algérien et nous suggérons quelques perspectives de recherche dans le but de donner des nouvelles idées pour les recherches à venir.

Première partie

Eléments du cadre théorique et conceptuel

Chapitre I

Du linguistique au culturel : ancrages théoriques et réflexions didactiques

« Qui apprend une autre
langue, append à s'y découvrir autre ».

Jean-françois Bourdet

Introduction partielle

Le présent chapitre intitulé: Du linguistique au culturel : ancrages théoriques et réflexions didactiques, dresse un état de l'art de toutes les notions qui constituent le cadre général de notre recherche.

Nous consacrerons le début du chapitre pour évoquer quelques dichotomies telle que : civilisation/culture et langue/culture et nous reviendrons sur les liens entre les deux notions.

Nous accorderons à la notion de culture une attention particulière et nous signalerons la difficulté à unifier sa définition.

Nous reviendrons ensuite spécifiquement sur l'articulation entre langue et culture dans la mesure où le lien entre les deux notions constitue le principe fondateur de l'approche interculturelle.

Puis, il sera question de préciser la place de la culture à travers les différentes méthodologies d'enseignement, de la plus ancienne jusqu'à la plus récente, pour dévoiler comment cette relation inéluctable langue /culture s'est concrétisée sur terrain, en classe de langue.

Enfin, nous nous intéresserons à la compétence culturelle, ses définitions, ses composantes et son développement dans les classes de FLE, en partant du principe qu'elle est la composante socioculturelle de la compétence communicative.

I. Clarification de quelque dichromies

I.1. L'articulation civilisation / culture

Culture et civilisation, deux notions dont l'usage a toujours été confondu. Les deux termes recouvraient presque tout le temps les mêmes pratiques et souvent étaient utilisés comme synonymes.

I.1.1. La civilisation : éléments de définition

Mot d'origine latine, forgé à partir du mot « *civis* » qui signifie « citoyen » et « *civitas* » qui signifie « cité ». Plus tard, le terme a donné naissance à « *civilitas* » : courtoisie, pour désigner tout ce qui est opposé à sauvage et barbare. Le mot n'a que trois siècle d'existence. Apparu au siècle des lumières, il commence à se montrer dans un sens moderne. Repéré pour la première fois dans le texte de Mirabeau en (1758) dans « *L'Ami des Homme »s*. Le sens le plus ancien désigne : « *un idéal profane de progrès intellectuel, technique, moral et social* ». (Braudel. F, 1969 : 88).

En d'autres termes, les groupes dits *évolués* ont entrepris une action pour amener les groupes dits moins *évolués* vers un état plus proche de cet idéal recherché.

Ainsi, la civilisation peut être définie comme : « *l'état d'un peuple qui a quitté sa condition primitive, qui s'est éloigné de l'état animal et sauvage par un processus moral, interculturel et industriel, lui permettant de sortir la barbarie et de s'améliorer* ». (Argaud, 2006 : 05)

En ce sens, le fait de « civiliser », c'est-à-dire « évoluer », s'oppose entièrement à « sauvage » et « barbare ».

Vers la fin de la Révolution française (1795), le mot « civilisation » a eu les honneurs du Dictionnaire de l'Académie Française avec la définition suivant : « *Action de civiliser, ou état de ce qui est civilisé* ».

De son côté Demergon souligne : *« Au début d' ailleurs, on trouve que se civiliser. Ensuite la civilisation, c'est ce que fait passer une société tout entière à un plus haut niveau de développement »*. (Demergon. J, 2004 : 06).

Dans le même sens, H Mandrou définit idéologiquement la civilisation comme : *« la progression de l'humanité tout entière - discontinue sans doute, coupée de stagnations et de régressions fâcheuses - vers un état plus supérieur »*. (Mandrou. H, cité par, Galisson. R, 1979 : 89).

La civilisation prônait donc la progression des peuples. C'est ainsi qu'au sein d'une population donnée, les nobles sont qualifiés plus *civilisés* que les classes jugés plus *inférieures.*

Historiquement, le sens du terme recouvre en France ce que en d'autres pays comme l'Allemagne - considèrent comme « cultures ». (Elias. N, cité par Grawitz. M, 1999 : 62)

Le sens du terme le plus fréquent aujourd'hui, est celui qu'emploient historiens, sociologues, ethnologues et anthropologues. Pour ces spécialistes : *« La civilisation témoigne de la volonté de considérer toutes les sociétés humaines, dans le temps et dans l'espace, avec un intérêt égal »*. (Galisson. R, 1979: 89).

Cette définition met en valeur et admet la pluralité des sociétés. Il s'agit plutôt de jumeler les idées, les valeurs, les connaissances, et aussi les techniques et les conditions matérielles d'une société donnée. De cette sorte, le terme s'applique de façon plus étendue dans le temps et dans l'espace et implique un certain degré de perfection.

Pour certains anthropologues, la civilisation « *serait une étape de l'évolution* » comme le souligne Morgan. Elle serait donc indissociable de l'idée de progrès. (Morgane, op cité, 1999 :)

Quelques années plus tard, les événements ont nourri le sens du terme. Depuis, il recouvre à la fois les notions de « progrès », de *« pluralité »* ou de *« valeur universelle »*.

Il existe d'autres définitions proposées par des spécialistes qui ont abordé la notion en question. Conscients pleinement de sa complexité et de la réalité qu'elle recouvre, ils affirment à ce propos: *« la civilisation est un ensemble des attitudes, des visions du monde et des trait « spécifiques » qui confère à un peuple particulier sa place « originale », dans l'univers »*. (Sapir. E cité par Galisson R, 1979 : 90)

Allant dans le même sens d'idée, Kluckhohn note que la civilisation est: « *un système implicite et explicite de comportements « appris » et « transmis » par symboles … y compris*

leur solidification en artefacts… constituent le sceau « distinctif de groupes humains ». (Kluchhohn. Cl, cité par Galisson. R).

Au milieu du XVII siècle, surtout après la publication par Darwin de « L'origine des espèces » en 1859, une conception évolutionniste a dominé le sens de la notion, selon laquelle seulement quelques sociétés atteindraient l'état "civilisé". En fait, pour Thiers, la civilisation : « *c'est l'ordre social* » pour Victor Hugo est : « La Révolution ». A cette époque, l'ensemble des évènements ont modifié le sens de la notion qui apparait comme « *l'expression de la conscience occidentale* ». Cette dernière caractérisait les sociétés *occidentales dite*s : *«supérieures »* par rapport aux autres sociétés contemporaines dites « *sauvages »* ou « *barbares* ». Le terme en est donc venu pour signifier dont toutes ces sociétés étaient fières : leur développement technologique et scientifique, leur savoir-vivre, le raffinement de leurs arts (notamment la littérature) leurs visions du monde, etc.

De tout ce qui précède nous pouvons dire que ces différentes conception des spécialistes tendent de dévoiler la polysémie du terme même qui désigne : *« tantôt l'action de faire passer une société d'un état primitif à un état plus évolué,… tantôt l'ensemble des caractères communs aux vastes sociétés les plus cultivées […] ».* (Dic Petit Robert, 1972 : 300)

Nous pouvons ainsi retenir la définition avancée par le Dictionnaire Encyclopédique (1994 : 343) que la civilisation est : « *l'ensemble des phénomènes sociaux, religieux, intellectuels, artistiques, scientifiques et techniques propres à un peuple et transmis par l'éducation* ».

C'est le sens qui découle de la définition ci-dessus que peut intéresser un enseignant de langue dans sa classe respective. Il peut s'en servir quand il parle de la civilisation d'un pays donné. Cette conception consiste à « chosifier » la civilisation en désignant par cette notion, « *l'ensemble des produits, œuvres et institutions d'une société déterminée, situé dans le temps et dans l'espace* ». (Michaud. G et Marc. E, 1981 : 21). C'est bien cette interprétation que semble donner la plupart des manuels scolaires et méthodes de langue confondus ; s'il agit d'aborder cette notion en contexte d'enseignement.

Par ailleurs, le sociologue (Elias Norbert 1973 :11) a remarquablement souligné que la civilisation est « *l'expression de la conscience occidentale* ». Poursuivant ses propos, il dit*: « le terme résume l'avancée que la société occidentale des deux ou trois derniers siècles croit avoir prise sur les siècles précédents et sur les sociétés contemporaines plus « primitives » . C'est par ce même terme que la société occidentale tente de caractériser ce*

qui la singularise, ce dont elle est fière : le développement de sa technique, ses règles du savoir-vivre, l'évolution de sa connaissance scientifique et de sa vision du monde,… ».

I.1.2. La culture : éléments de définition

La culture est une notion polysémique que l'on ne peut définir qu'en fonction de son histoire et des différents domaines dans lesquels elle est utilisée. Pour définir la notion en fait, il s'agit de mettre en évidence la complexité et la richesse de ses diverses composantes.

Etymologiquement, le terme « *culture* » vient du Latin « *cultural* », qui signifie le travail de la terre afin qu'elle soit fertile.
Le terme culture, a d'abord désigné : *« le travail de la terre afin de lui faire produire des fruits ; il a également désigné une activité intellectuelle qui concourt au développement de l'esprit individuel ».* (Argaud. E, 2006 : 05).

Dans son sens le plus restreint, la notion se limitait souvent aux modes artistiques et littéraires d'une société donnée. Tout le mérite revient à la Sociologie et à l'Anthropologie, ces deux sciences ont rajouté à la notion la dimension d'interaction de l'homme avec son environnement et ses semblables.

Différentes définitions ont été attribuées à la notion en question. Pour commencer, nous avons choisi, de parcourir la définition de L'UNESCO. Cette organisation a entre autres missions « *de promouvoir et de développer la culture à travers le monde* ».

Cette institution Onusienne définit la culture ainsi ; « *La culture est l'ensemble de connaissances et de valeurs qui ne fait l'objet d'aucun enseignement spécifique et que pourtant tout membre d'une communauté sait* ».

La définition proposée ci-dessus, met au-devant de la scène les composantes que recèle chaque individu appartenant à une société donnée. Elle insiste aussi sur le caractère acquis qui anime l'ensemble de ces acteurs. Brel, cette définition nous parait globale.

Vu l'importance qu'accorde les spécialistes à la notion de « culture », nous avons jugé opportun de choisir d'autres définitions. C'est en ce sens que nous avons encore relevé une série de définitions proposées par un grand nombre de spécialistes de la question.

Le Dictionnaire Actuel de l'Education de Renald Legendre définit la culture comme étant : *« un ensemble de manière de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de*

réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des aspirations qui distingue les membres d'une collectivité et qui cimente son unité à une époque donnée ». (Legendre. R, 1998 : 133).

Cerner le concept de culture s'avère une tâche difficile. A cet effet, nous trouvons en face de multiples définitions : les anthropologues puis à leur suite, les linguistes, les psychologues, les sociologues, les philosophes et l'ensemble des chercheurs en Sciences Humaines ont tenté, chacun de son coté, d'apporter sa définition de la notion.

Chaque discipline oriente le concept et le définit en fonction de ses propres besoins. C'est ce qui ressort des propos de Michaud. G et de Marc. E (1981 : 31)

« On ne dispose pas vraiment d'une science unifiée de la culture et son étude est le bien commun de plusieurs disciplines : ethnologie, sociologie, littérature, histoire de l'art, etc., Chacune orientant comme il est normal le concept en fonction de ses propres vissées ».

La première conception de la culture est héritée de l'anthropologue britannique Brunett Taylor en 1871. Pour lui : *« La culture dans son sens ethnographique est cet ensemble complexe qui comprendra les connaissances, les croyances, l'art, la morale, le droit, les mœurs et toute autres capacités et habitudes acquises par l'homme comme membre d'une société ».*

Cette conception de la culture a donné naissance à une prolifération de définitions : redéfinitions, révisions, corrections, réélaborations, etc. Actuellement, plus d'une centaine de définitions de la notion existent dans différents domaines, selon le recensement fait en 2000.

Au sens anthropologique, le terme est différent de son sens habituel dans lequel on qualifie celui qui possède une connaissance culturelle de « cultivé ».

Contrairement à cela, tout individu étant né dans une société, participe à une culture. C'est la façon de satisfaire ces besoins qui varient d'un être à un autre.

Dans ce même ordre d'idée, linton donne une autre définition à la notion : *« Une culture est la configuration des comportements appris et de leurs résultats dont les éléments composants sont transmis et partagés par les membres d'une société donnée ».* (Linton, cité par Grawitz. M, 1999 : 104)

De la définition ci-dessus, nous retenons que la culture n'est pas un ensemble de connaissances intellectuelles, mais plutôt *« un ensemble des valeurs, des façons de vivre et de penser de tous membres, d'une société ».*

De leur part, Kroeber et Kluckhohn (1952) dans leur ouvrage « Culture : A Critical Review of Concepts and difinitions » ont essayé d'opérer une classification systématique des nombreuses conceptions : descriptives, historiques, psychologiques, structurales, etc.

Pour Sapir. E (1967 : 137, cité par Grawitz. M, 1999 : 105) *« La culture est faite de sens vécus, de façon souvent inconsciente, attribués par les membre d'un groupe aux milieux naturel, social et humain ».* Dans cette tendance psychoculturelle, la primauté revient à l'homme considéré en tant qu'agent social.

La conception de la culture que nous cherchons à saisir se propose de comprendre, sous un seul mot, l'ensemble des attitudes, des visions du monde et des traits spécifiques de civilisation qui confèrent à un peuple particulier sa place dans l'univers.

Voulant écarter d'entrée la conception traditionnelle étroite de la culture dans laquelle la notion en question est plus au moins synonyme de savoir étendu et/ou spécialisé dans un secteur particulier. (Camilleri. C,1985: 13) indique que : *« La culture est l'ensemble plus ou moins lié de significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe sont amenés à distribuer de façon prévalent sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentation, et des comportement communs valorisés dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques »* .

Il nous est donc nécessaire de cheminer avec prudence, en diversifiant les points de vue, en acceptant certains redits ou même contradictoires et en ayant surtout conscience de la complexité de la notion.

De toutes les définitions qui ont été proposées dans différentes disciplines, nous essayons de nous démarquer voire même nous situer par rapport à deux grandes conceptions : la première se réfère au sens traditionnel où le terme de culture est utilisé comme synonyme de savoir transmis par l'institution, surtout scolaire, puis acquis par l'individu. C'est ainsi que nous avons choisi la définition de la culture comme étant un: *« Ensemble de connaissances*

acquises, qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement ». (Dic Petit Robert)

De ce qui précède, nous retenons que la signification de la notion est liée au quantitatif. Ceci peut être pris dans son sens général : être cultivé et avoir une certain connaissance. Comme il peut être pris dans un sens particulier : avoir plus ou moins une grande culture littéraire, artistique, technique,… qui permet à l'individu d'établir une certaine hiérarchie dans la société et d'atteindre un certain prestige et/ou pouvoir. Quant au spécialiste de l'anthropologie, Camilleri, déclare avec force que : « *ce type de culture peut être qualifié de* « *promotionnelle* » (Camilleri. C, 1985 : 14).

La seconde conception, part contre, se réfère u sens très général donné par certains anthropologues.

Pour ces auteurs, la culture désigne tout ce qui est distinct de la « nature ». ou comme disait Herskoivits: *« La culture est la partie de l'environnement fabriqué par l'homme ».*

Dans le même ordre d'idée, Camilleri affirme que : *« … la culture d'un groupe humain se confond à tout instant avec l'ensemble de sa production ».*

Cette seconde conception de la culture, qui met en valeur l'ensemble des productions et activités spécifiquement humaines, présente au moins l'intérêt de ne pas établir de hiérarchie entre différentes cultures. *« Le culturel est tellement élargi, qu'il serait impossible de la délimiter ».* Comme désignant l'ensemble des productions et activités spécifiquement humaines. (Camilleri. C, op cité : 08).

De ce qui précédé, nous pouvons confirmer que les deux conceptions de la culture « restrictive et extensive » découle une définition qui met au-devant de la scène les transformations qui résultent des contacts d'individus appartenant à différentes cultures.

Cette définition regroupe à la fois, la composante holistique globale et la composante singulière particulière. Ainsi, nous retenons la définition psycho-anthropologique suivante de la notion en question proposée par Claude Clanet (1990 : 15-16) *« La culture comme 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 nomes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre et par lesquelles il se particularise, se différencie des groupes voisins ».*

Nous retenons des propos ci-dessus que le spécialiste met en valeur et insiste sur l'aspect « *dynamique* » de la culture. La culture, continue cet auteur, « *est sans doute ce qui se fait et ce qui existe comme production de l'homme, mais c'est surtout et d'abord ce qui se fait et ce qui existe comme ayant du sens dans une communauté particulière* ». (Clanet. C, op. cit : 16).

La culture n'étant pas une science exacte encore moins une science unifiée, ce qui a permis aux spécialistes du domaine de donner libre cours à leurs approches respectives.

Nous sommes parvenue à travers les multiples définitions données par d'éminents spécialistes des Sciences Humaines et autres, de faire la distinction entre la culture *« cultivée »* d'une part et la culture *« anthropologique »*, d'autre part. C'est ce que ces chercheurs, qui ont abordé cette question, ont regroupé sous différentes appellations.

Dans cette perspective, nous avons décelé la définition proposée par le chef de file du courant anthropologique Pierre Bourdieu, pour qui :

« La culture, c'est certes la littérature, la musique, la peinture, etc., tout ce qu'on réunit depuis Pierre Bourdieu sous l'appellation de « culture cultivée », mais aussi toutes les façons de vivre ou « culture anthropologique » » (Bourdieu. P, cité par Cuq. J-p, Gruca. I, 2003 : 83).

I.1.2.1. Culture cultivée ou partagée ?

La didactique des langues-cultures a été marquée par de nombreuses recherches menées dans le domaine et qui ont donné naissance à une autre classification de la culture. Entre autre, nous citons la distinction faite par le didacticien français Robert Galisson (1991), qui a donné à la notion deux distinctions: la culture *cultivée* et la culture *partagée*.

La première composante, *« la culture cultivée »* chez Galisson (1991) ou « *la culture savante* chez Porcher (1995) s'oppose à la culture partagée, populaire ou même ordinaire. Dans le même ordre d'idé, Wadi Bouzar (1984 :48) propose de distinguer *la culture vécue* de *la culture pensée*. De son côté le lexico-méthodologue Alain Finkielkraut (1998 : 07) différencie *la culture savante* ou dite *de prestige* de *la culture partagée.*

Pratiquement, *la culture savante*, appelée autrement *culture pensée*, *culture de prestige* ou encore *culture d'élite* est réservée à une minorité. Elle est l'apanage d'un groupe qui s'est investi dans les études supérieures. Elle s'acquiert de façon consciente et volontaire. Elle exige la fréquentation de milieu de haute culture. Elle échappe à la masse. Cependant, elle est

bien souvent une culture *affichée* et *revendiquée* selon les termes de Galisson. Cette composante permet de s'approprier le patrimoine culturel universel. Le même spécialiste la désigne également comme une *culture vision.*

A l'inverse, *la culture anthropologique* (Porcher. L, 1995 : 66) s'étend aux larges couches sociales. Elle n'a pas besoin pour son développement d'études spécifiques. Transmissible et évolutive, elle appartient à chaque membre d'une société donnée.

Elle est acquise de manière inconsciente et non volontaire. C'est la culture de masse par excellence.

Cette composante, continue le même auteur, *« englobe de très nombreuses facettes sociologique et anthropologiques : les traditions et les coutumes, les valeurs, les croyances, les rites, les représentations, etc. »*. Il s'agit d'une *culture-action*, c'est-à-dire la culture qui se reconnait par les faits. (Galisson. R, 1991 : 177).

Nous avons constaté, à travers les différentes appellations des experts de la question, une similitude de concepts chez la plupart d'entre eux. Malgré qu'ils sont autrement appelés, ils sont de sens rapprochés.

Dans le même ordre d'idées, Porcher Louis insiste sur l'importance de la *« culture partagée »* pour réussir le processus d'enseignement apprentissage des langues étrangères. Selon le même autre, *la culture savante* s'apprend à l'école, et ne représente qu'une « faible minorité » alors que la culture dite *partagée*, ne renvoie pas à la culture apprise, mais bien à une culture acquise. Cette dernière, est transversale et appartient « au groupe tout entier ». A cet effet, Louis Porcher déclare avec force : *« Ce qui manque aux étrangers désireux communiquer en langue étrangère, c'est en plus d'une langue, la culture partagée des natifs ». Dans l'enseignement des langues étrangères il n'est pas question de fabriquer des savants ou des snobs, mais de faire accéder les apprenants à la « culture partagée » car c'est celle qui est la culture de tous les natifs, qui sert à comprendre et à se faire comprendre au quotidien »,* toujours selon Louis Porcher.

Pour reprendre la distinction de Pierre. Bourdieu, par *culture cultivée*, il entend la littérature, la musique, les arts, les sciences, etc… Bref, des savoir valorisants dont la connaissance permet de se distinguer puisqu' ils ne sont pas partagés par tous. Quant à la *culture quotidienne* elle recouvre les éléments de la vie quotidienne : comment on mange, on

s'amuse, on se salue,… Elle est constituée de savoir-faire autonomisant, dont on a besoin pour comprendre et/ou s'intégrer à un groupe.

Conscient de l'importance des deux composantes, Galisson défend l'idée selon laquelle. « *Cette culture acquise par les natifs (à l'extérieur de l'école) peut être apprise à l'intérieur de école » par les étrangères* » (Galisson. R, 1991 : 117).

A la lumière de ce qui précède, nous retiendrons que la classe de langue étrangère est le lieu propice où doit s'effectuer la prise en change de la culture avec ses deux composantes. Ces dernières permettront à l'apprenant d'identifier des éléments culturels jugés fondamentaux et d'acquérir parallèlement une compétence culturelle favorisant sa rencontre avec l'Autre, à travers l'apprentissage de la langue cible. C'est dans cette optique que nous citons Chaves. R-M, Favier.L et Pélissier.S qui déclarent avec force :

« *La classe de langue étrangère doit d'une part présenter des éléments de la culture cultivée propres à la langue cible et jugés fondamentaux : données géographiques, historique, politique, etc., et d'autre part fournir des éléments de culture quotidienne-partagée-active qui permettront à l'apprenant d'acquérir une compétence culturelle qu'il utilisera dans sa rencontre avec l'altérité que représente l'univers complexe de la langue, de la culture cible et de ses locuteurs* » (Chaves. R.M, L. Favier. L et Pélissier. S, 2018: 10-11).

Persuadée du bien-fondé de la culture pour le genre humain, nous proposons très modestement de concilier, si possible, toutes les définitions proposée par les spécialistes du domaine en vue de cerner la notion de culture avec un grand « C » pour en faire « *un moule qui nous modèle tous* » (Halle. E.T, 1984 : 48).

De tout temps, la culture a fait l'objet de nombreuses études par des chercheurs, de toutes sciences confondues. Ces dernières, ne sont pas parvenues à s'entendre et à unifier cette notion.

Nous sommes séduite par la schématisation proposée par d'éminents chercheurs. En Sciences Sociales, la culture est représentée par l'analogie de *l'Iceberg* de Gary. R. Weaver (1986). Parallèlement, en sciences de l'Education, Robert Kohls a su judicieusement, grâce à un choix éclairé, comparer la culture à un *Iceberg*. Nous avons alors cru indispensable de reproduire le schéma. (Voir schéma n° 01).

L’objectif visé par kohls, est certes la représentation imagée des deux composantes de l’Iceberg. La partie mineure, visible ou externe et la partie cachée, invisible ou interne. La partie visible de celui-ci correspond à la culture comme, aux comportements conscients, appris explicitement, facile à changer et qui sont de l’ordre des connaissances objectives. Elle englobe les arts, les lettres, les traditions, les tenues vestimentaires, etc. Cette culture est immédiate et facile à identifier en tant que telle.

Par opposition, la partie immergent ou interne correspond à la culture inconnue. Elle se définit par son caractère inconscient, par un apprentissage implicite, par la difficulté à être modifiée et par la présence des connaissances subjectives. C’est là où se mêlent et s’intègrent les valeurs, les perspectives, les modes conversationnels, les visions du monde, les éléments

relatifs à l’éducation des enfants, etc. Cette culture est plus difficilement perceptible de manière spontanée et donc plus difficile à mettre en évidence.

Les niveaux d’influence de la culture : l’analogie de l’iceberg

schéma n° 01 :

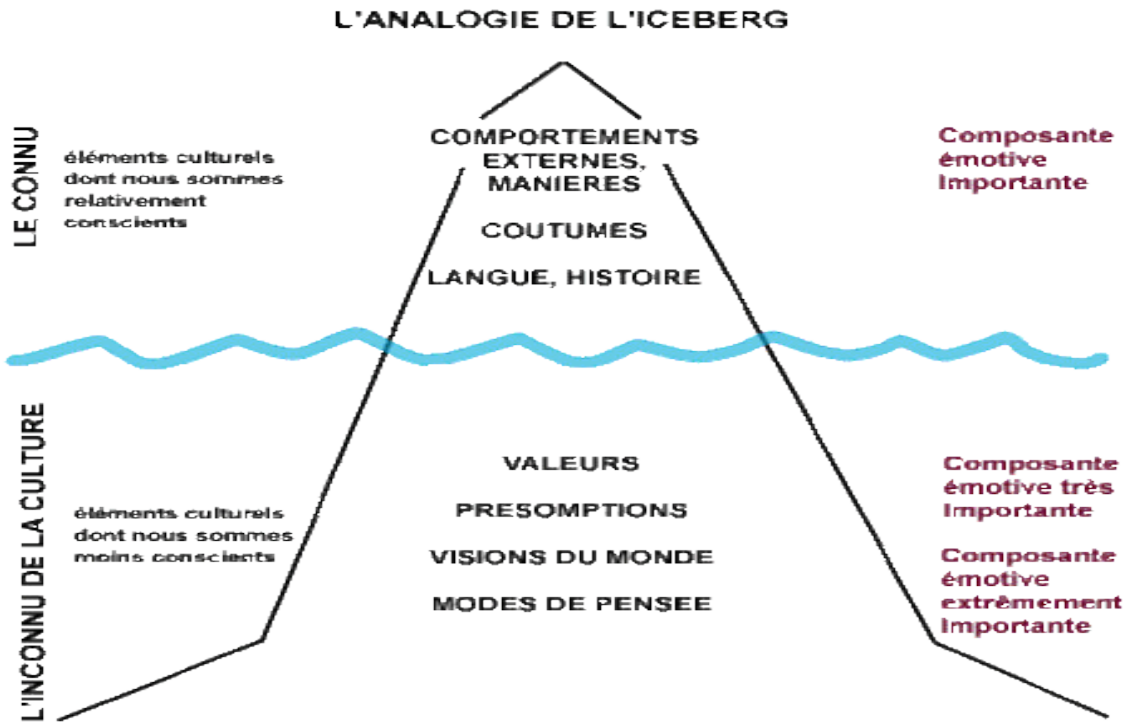


Schéma de Kohls

Schéma n° 01 : Les deux niveaux de la culture l’analogie de l’iceberg :

De toutes les définitions qui ont été proposées par d'éminents chercheurs et spécialistes en Sciences confondues, nous pouvons donc dire que la culture recouvre en fait, les rapports et apports au monde des acteurs sociaux, elle met en jeu l'individu par rapport à l'Autre et plus précisément au groupe. Nous retenons également qu'elle est collective, adaptative, transmissible, évolutive. Elle comporte une part consciente et inconsciente et qu'il faut plutôt la penser au pluriel. Elle apparait comme l'ensemble des conceptions, des comportements et des productions d'un ensemble d'acteurs sociaux, *« visant l'amélioration et l'embellissement du monde »*. (Clanet. C, 2005 : 26)

I.2.1. L'articulation langue / culture

Avant d'entamer la présente partie traitant l'articulation langue/culture, nous avons jugé opportun de définir les concepts qui en constituent le centre. Pour ce faire, nous donnons au concept *langue* toute l'importance qu'il mérite, d'autant plus qu'il était question à la notion de *culture* tout au long du point précédent.

1.2.1. La langue : conception linguistique

Nous rappelons d'abord que, dès les origines de la linguistique, F de Saussure a édifié dans son *Cours de Linguistique Générale*, la théorie cohérente de la langue dont héritera le XX^{ème} siècle. Dès lors, la langue se conçoit selon les propos de Saussure comme : *« un ensemble de signes utilisés par une communauté pour communiquer* ». Continue le même linguiste, « *la langue renvoie à tout système spécifique de signes articulés servant à transmettre des messages humains* ».

Nous retenons de ce qui précède, la nature sociale de la langue. Cette dernière est partagée par une communauté qui en admet les conventions mais qui, peu à peu, les modifie, d'où son caractère évolutif.

Dans une perspective sociolinguistique, la langue est conçue comme : un système abstrait de signes dont on peut étudier, de façon séparée ou concomitante, suivant les théories, l'évolution, les aspects phonétique et phonologiques, la morphologie, […] la sémantique ». (Cuq. J.P, Gruca. I, 2003 : 78). En d'autres termes, la langue définit tout *« idiome remplissant les fonctions de communication et d'identification* ». (Marchello-Nizia. C, Picoche. J, 1989 : 07).

Dans la même perspective, un autre aspect de la langue pendant longtemps minoré et négligé mais aujourd'hui tout à fait valorisé, est celui s'intéresse aux rapports entre les langues et leurs locuteurs. Une langue n'est pas seulement un moyen de s'exprimer, de dire, c'est aussi une façon de penser, de voir le monde et d'agir.

En d'autres termes, c'est par le biais de cet incontournable moyen que l'individu indique son appartenance à une communauté ou un groupe social. De ce qui précède, nous ne retenons que le concept *« langue »* lui-même est ambigu : c'est parce qu'il comporte comme le souligne Joshua Fishman. J « *un jugement et manifeste une émotion ou une opinion* » (Fishman. J, 1971 : 35).

Du point de vue linguistique, la langue est un concept éponyme. Il peut se limiter à l'étude abstraite des signes, comme il peut englober de façon plus large, la mise en acte du système et par conséquent, ses locuteurs que ce soit à titre individuel ou collectif.

I.2.2. La langue : conception didactique

La didactique se propose d'étudier les langues, même s'il s'agit d'un angle plus restreint à savoir : leur enseignement et leur apprentissage. Nous disons *a priori* que la didactique appartient aux sciences du langage.

L'objet linguistique et les connaissances établies par les différentes branches de la linguistique sont indispensables à la didactique. C'est cette évidence qui a de fait conduit, à inclure la didactique au sein de la linguistique.

En effet, deux paramètres importants fondent le concept de langue en didactique. Le premier consiste à considérer la langue comme objet d'enseignement et d'apprentissage dans le domaine didactique. Le second s'intéresse à l'aspect culturel de la langue. Dans ce même sens, Bakhtine déclare : « *On ne peut séparer le signe et la situation sociale où il s'insère sans voir altérer la nature sémiotique de celui-ci* ». (Bakhtine. M, cité par Cordonnier. J-L, 1995 : 63).

Ce lien indispensable, cette étrange relation qui unit langue et culture, ne se présente pas comme une relation d'égalité mais plutôt comme relation d'implication réciproque que Louis Porcher définit en ces termes : « *toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit* ». (Porcher. L, 1995 : 53)

Du point de vue didactique, nous considérons donc la langue comme un objet d'enseignement et d'apprentissage comportant deux entités à savoir : un idiome et une culture.

Aujourd'hui, nous pouvons affirmer qu'il existe une relation étroite et nécessaire entre une langue et sa culture, car toutes deux sont, selon les termes d'Emile Benveniste : *« les deux facettes d'une même médaille »*. (Benveniste. E, cité par Blanchet Ph, 2002 : 02)

Nous l'avons déjà dit, une langue n'est pas seulement un moyen de s'exprimer ou d'agir mais plutôt un produit social. Elle est étroitement liée à la culture ou à la sous culture de la communauté qui l'utilise. Elle en est même le miroir qui reflète les valeurs, les principes et les pratiques culturelles. Dans le même ordre d'idée, Galisson précise que : « *C'est en tant que pratique sociale et produit socio-historique que la langue est imprégnée de culture. Le jeu de symbiose dans lequel fonctionnement langue et culture fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre* ». (Galisson.R, 1991 : 119).

Cette parenté inévitable entre la langue et la culture ne peut être sans incidence sur l'enseignement des langues qui, ne peut à son tour ignorer l'interaction entre le linguistique et le culturel. L'enseignement de la langue implique de prime abord une prise en compte de l'environnement culturel dont émane la langue en question.

A cet effet, cette étrange relation entre les deux entités a beaucoup interpellé enseignants, chercheurs, didacticiens de français langue étrangère (désormais FLE). L'enseignement d'une langue ne peut se réduire à l'enseignement du seul système linguistique, des règles phonétiques, grammaticales ou lexicales, selon les propos de la spécialiste du domaine, Martine Abdallah-Pretceille qui affirme à ce propos : « *l'interrelation de la langue et de la culture est depuis longtemps reconnue par les ethnologues comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante (…) le culturel sous-entend le linguistique et réciproquement* ». (Abdallah-Preticielle. M, 1980 : 40).

L'enseignement de la culture étrangère passe inéluctablement par l'enseignement de langue étrangère, car tout idiome est porteur de traits culturels. Cette affirmation ne postule pas une relation d'égalité entre les deux entités, mais au contraire une relation d'implication réciproque.

En effet, toute langue véhicule et transmet par l'intermédiaire de ses diverses composantes selon les termes de Philippe Blanchet « *des schèmes culturels* » des groupes qui la parlent.

Elle offre ainsi « *des visions du monde* » spécifiques, différentes de celles offertes par d'autres langues. Donc, selon le même autre : « *une culture serait un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux* ». (Blanchet. Ph, op cité : 02).

Nous insistons avec force sur la précieuse nécessité d'accorder à l'enseignement des langues étrangères, la complémentarité réciproque entre la langue et la culture, comme préconisé par R. Galisson : « *les didactologues /didacticiens devraient évidemment tenir compte de ce commensalisme, en veillant à ne pas dissocier étude de la culture et étude de la langue, et vice versa* ». (Galisson R, 1991: 119).

Dans le même ordre d'idée, nous retenons avec satisfaction la confirmation avancée par Michael Byram : « *l'apprentissage de la culture résulte de l'apprentissage de langue* ».

Affirme toujours le même auteur, que le culturel a un apport non négligeable dans l'enseignement de la langue, dans la mesure où : « *les mots d'une langue étrangère renvoient à des significations que l'apprenant doit comprendre* ». (Byram. M, 1992 : 18).

Certainement, l'enseignement de la langue étrangère ne doit en aucun cas négliger cette confirmation. Nous retenons les propos des deux didacticiens Cuq et Gruca, qui justifient la prise en compte de la composante culturelle parce qu'elle « *établit le domaine de référence hors duquel la production langagière ne fait pas sens* ». (Cup. J.P, Gruca. I, 2003 : 79)

Le but poursuivi aujourd'hui par l'enseignement de la langue-culture étrangère n'est plus d'aider les apprenants à s'approprier des compétences linguistiques seulement, mais aussi des compétences communicative, cognitive et culturelle.

Pour Lévi-Strauss la concrétisation de cette relation d'appartenance entre les deux entités peut se réaliser sous trois angles : « *une langue peut être considérée soit comme un produit de la culture ordinaire dans laquelle elle est en usage, doit comme une partie de cette culture, soit comme condition de elle- ci* ». (Lévi-Strauss, cité par Windmuller. F, 2015 : 39).

Cette incontournable relation entre la langue et la culture peut se manifester aussi sur le plan lexicologique. Un nom s'est illustré par ses nombreuses recherches menées durant des années sur terrain. S'appuyant essentiellement sur ce qu'il appelle « *l'hypothèse lexicologique* », Robert Galisson (1988) fonde son approche sur ce qu'on appelle *la portée culturelle* que les mots ont d'une langue.

Galisson s'appuie sur la distinction qu'il opère entre *culture savante* et *culture comportementale.* Pour lui, cette dernière se trouve avec prédilection dans certains mots qui portent une *« change culturelle partagée »* ou ce qu'on appelle autrement, *« les valeurs propres à la langue qui parviennent de la culture de référence ».*

Selon le même spécialiste, c'est ces mots que l'on essaye d'inventorier, de consigner ou de définir parce qu'ils permettent d'accéder à la culture partagée. Il avance à ce propos : « *si on veut que les étrangers puissent comprendre les natifs dans leurs vie quotidienne et être compris par eux, il faut 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. R, 1991: 191)

Cette opération, qui consiste à accéder à la culture comportementale par le lexique, présente l'avantage de ne pas séparer l'enseignement de la culture de celui de la langue.

En guise de conclusion, de la partie expliquée nous pouvons retenir que le couple langue et culture sont, selon le principe épistémologique, *« indissociables »* et que chaque langue est imprégnée de référents cultures qui renseignent sur l'évolution historique, sociale et culturelle des sociétés préexistantes et / ou actuelles.

Pour cette raison un nombre considérable enseignants, chercheurs et spécialistes de la question s'accordent à l'unanimité que la finalité prioritaire de l'enseignement des langues doit permettre aux apprenants d'entrer en interaction avec des individus appartenant une autre culture et par conséquent, accepter la rencontre d'une culture différente de leur culture maternelle. De cette incontournable affirmation se présente mieux l'intérêt du couple langue-culture mère et langue-culture cible et les mesures à prendre en compte pour la concrétisation de leur enseignement dans une perspective didactique.

I.3. Méthodologies et approches didactiques : Quelle place pour la culture ?

Au fil du temps, la didactique des langues s'est traduite sur terrain par le biais de différentes méthodologies d'enseignement des langues, dont les objectifs n'étaient pas uniformes.

En première approximation, nous pouvons retenir que ces différentes méthodologies sont à considérer comme des ensembles de techniques d'enseignement ayant pour finalité la structuration de l'enseignement d'une langue. Elles sont donc destinées à accompagner

l'apprenant et à l'aider en quelque sorte *« à mettre de l'ordre dans son apprentissage de la langue cible »,* comme le souligne Jean Claude Beacco.

Nous proposons ci-dessous un parcours de la notion de culture et de sa prise en considération à travers les différentes méthodologies de l'enseignement des langues, depuis la moitié du XIX^{ème} siècle jusqu'à nos jours.

Nous pouvons d'ors et déjà confirmer que les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère ont beaucoup changé depuis la méthodologie traditionnelle.

Dès 1950 et jusqu'à présent, les différentes méthodologies se sont succédées, les unes avec la méthodologie précédente, les autres comme une adaptation aux nouvelles exigences de la société. Néanmoins, il serait difficile de préciser de manière claire la succession chronologique des méthodologies, d'autant plus que certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer à la précédente.

I.3.1. La méthode grammaire-traduction

Connue aussi sous d'autres appellations : méthode classique ou méthode grammaire-traduction. C'est elle qui a eu la plus longue durée de vie et qui a contribué au développement de la pensée méthodologique. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du Grec et du Latin. Elle est à l'origine des variantes méthodologiques de l'époque et elle a connu une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe.

C'est une méthode qui a pour but la lecture et la traduction de texte littéraires en langue étrangère ainsi que l'apprentissage de la grammaire déductive. « L'enseignant de français, pour enseigner une langue étrangère à ses élèves et pour développer les facultés de raisonnement et d'analyse des élèves, l'enseignant leur faisait étudier le vocabulaire, la grammaire les textes littéraires » (Bertocchini. P et Costanzo. E, 2008 : 90).

L'oral était placé au second plan, la primauté était donnée à la forme littéraire plus qu'au sens du texte. Elle supposait l'existence d'une langue de qualité ou une langue « normée », celle utilisée par les célèbres auteurs et que devait imiter les apprenants dans le but d'acquérir une compétence linguistique adéquate.

Pour ce qui concerne l'enseignement de la culture, cette méthodologie a négligé la dimension culturelle au détriment de la dimension linguistique. La culture se présentait sous forme d'œuvres littéraires et artistiques, des réalisations architecturales des pays étrangers. C'est la

littérature qui dominait selon les propos de Christian Puren : « *la littérature apparait justement comme l'expression la plus immédiate de cette civilisation qu'il s'agit d'atteindre* ». (Puren. C, 1988 : 80)

D'ailleurs, la culture se limitait aux domaines de la littérature, de l'histoire et des beaux-arts. En revanche, toute l'importance était donnée aux exercices de mémorisation et de traduction qui consistaient en réalité, comme point de départ pour une étude théorique de la grammaire «*la traduction joue un rôle important dans ce dispositif d'enseignement »* (Cuq. J-P, Gruca. I, 2003 : 235) Priorité donnée à l'aspect linguistique, le culturel n'a pas été pris en considération par la présente méthode.

I.3.2. La méthode directe

Appelée aussi méthodologie active et considérée par les spécialistes, entre autre Christian Puren, comme la première méthode destinée à l'enseignement des langues étrangères. Comme son nom l'indique, elle a un principe direct, qui exige à l'enseignant l'utilisation d'une méthode unique. C'est une méthode qui renvoie à l'ensemble des procédés et techniques permettant d'éviter le recours à la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Dès le début du XXème siècle, la vie en vase clos n'était pas admise. Les échanges économiques, politiques, culturels et artistiques se sont amplifiés. L'exigence de l'époque était l'ouverture sur l'Autre. Ainsi, *« la méthodologie directe s'élabore d'une part en fonction de nouveaux besoins sociaux mis à jour par la révolution industrielle […] »* (Cuq. J-P, Gruca. I, op cité : 236)

Par conséquent, la demande sociale pour l'apprentissage des langues étrangère a augmenté. Cette évolution des besoins d'apprentissage des langues étrangères a engendré une nouvelle orientation des objectifs. L'enseignement visite le volet « pratique » afin de doter l'apprenant d'une maitrise effective de la langue comme in strumes de communication. Cet accroissement des relations d'échange a donné naissance à une nouvelle méthodologie pouvant répondre aux nouvelles exigences de l'époque. Il s'agit de la méthodologie directe qui privilégiait la pratique orale de la langue.

A cet époque, la société avait besoin d'un enseignement des langues qui visait le développement d'un outil de communication, qui permettrait de faire face aux différents contacts qui s'accéléraient à la fin XIX^{ème} siècle.

En donnant plus d'importance aux objectifs pratiques en termes d'acquisition de la langue comme outil de communication, la méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle est fondée sur l'enseignement des mots en langue étrangère sans passer par l'intermédiaire de la traduction ou de leurs équivalents en langue maternelle.

Elle accordait aussi une importance particulière à la langue orale sans passer par sa forme écrite, selon les propos d'Ana Rodriguez Seara : « *On accordait beaucoup d'importance à la prononciation, à la phonétique et on considérait la langue écrit comme une langue orale script urée* ». (Seara. A. R, 2001 : 05)

Quant à l'enseignement de la grammaire, il se faisait d'une manière inductive. On privilégiait les tableaux de grammaire suivis d'exercices de conversation d'abord puis par des exercices écrits par la suite.

En accordant plus d'importance à la pratique orale de la langue, la méthodologie directe n'a pas attribuée à la culture la place qu'elle mérite. La connaissance de la culture étrangère était limitait à des informations sur le pays étranger souvent stéréotypées, et assuré souvent par les textes littéraires. La littérature était considérée comme le seul moyen qui puisse transmettre la dimension culturelle de la langue enseignée. Christian Puren souligne à ce propos que : *« la littérature constitue la voie d'accès privilégiée à la civilisation étrangère ».* (Puren. Ch, 1988 : 86). La littérature était considérée à cette époque comme l'expression même de la culture étrangère et/ou universelle.

Il est indéniable que la méthodologie directe a provoqué une certaine révolution en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères. On peut considérer que c'est à partir de cette méthodologie que la didactique des langues étrangères a fait appel à la pédagogie générale : la priorité était donnée à la proposion des méthodes et leur adaptation selon les besoins et/ou les capacités des apprenants, en tenant compte de leur motivation.

C'est pourquoi Puren explique que la rupture entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe *« se situe au niveau de la pédagogie générale de référence »* c'est ce qui explique l'émergence d'une grande nouveauté dans l'enseignement des langues étrangères.

I.3.3. La méthode active

Nous tenons à signaler au début, que cette méthodologie a connu une certaine confusion terminologique. En effet, on l'appelait aussi méthodologie mixte ou méthodologie éclectique. Certains la nommaient également méthodologie de synthèse d'autant plus qu'elle a constitué un compromis entre les deux méthodologies précédentes : la traditionnelle et la directe.

Celle-ci visait en première priorité l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement scolaire. Elle a voulu associer entre les deux objectifs de l'enseignement apprentissage : c'est- à- dire établir un équilibre entre l'enseignement pratique de la langue et de culture. Elle permettait le recours à la langue maternelle en classe. Nous signalons en ce sens, qu'elle a assoupli la rigidité de la méthodologie qui l'a précédée. En outre, un assouplissement de l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire vu le jour.

On préconisait la démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe et on permettait le recours à la langue maternelle comme procédé d'explication. Cependant, l'utilisation des images était préconisée pour faciliter la compréhension des thèmes et éviter, si possible la traduction du vocabulaire.

Ce qui était original dans cette méthode, c'était l'adaptation des différentes méthodes dans le but de favoriser l'évolution psychologique de l'apprenant et par la suite sa motivation pour réussir le processus d'apprentissage de la langue.

Cette méthodologie a valousé l'enseignement de la culture par rapport aux deux précédentes. Ainsi une nouvelle vision s'installait. Le culturel était abordé avec le but explicité de donner aux apprenants *« des informations, des connaissances sur le pays cible, sans aucune perspective comparatiste : histoire du pays et de ses idées, histoire de ses institutions, histoire culturelle et artistique,… »* (Tagliante. Ch, 2006 : 165).

D'après Puren, la présente méthodologie a prévalu l'enseignement de la culture : *« le passage à une conception moderne, anthropologie de la culture comme ensemble de manière de vivre de penser et de sentir d'un peuple et ses manifestation de toutes sortes »*. (Puren. Ch, op cité :264)

Nous retenons enfin, que l'enseignement culturel dans cette méthodologie d'enseignement ne s'effectuait pas de manière explicite.

I.3.4. La méthode SGAV

Au cours des années soixante, une nouvelle méthodologie d'enseignement des langues étrangères a vu le jour. Il s'agit de la méthodologie structuro-globale. L'enseignant était convaincu qu'enseigner une langue étrangère signifie amener les élèves à la parler comme des natifs dans des situations de la vie courante. Or, cet outil de communication fait appel aux différents éléments para-verbaux (gestuelle, mimique, cadre spatio-temporel,…) et au contexte socioculturel de la communication.

Au début de l'apprentissage, seulement la langue orale était travaillée, repoussant à plus tard l'apprentissage de l'écrit. La présentation des cours audiovisuels se faisait par le biais des images, des films fixes, des bandes enregistrées ou des figurines au tableau à feutre. On avait recours aussi à la langue orale avec ses caractéristiques d'intonation et de rythme.

Les auteurs de cette méthode se sont peu intéressés à la dimension culturelle de la langue enseignée. D'après toujours même auteur: « *La thématique culturelle ne se manifestera que rarement et toujours avec timidité, l'histoire de l'époque et les transformations sociales* ». (Puren. Ch, op cité : 259)

En fait, les méthodes SGAV n'ont pas accordé à l'enseignement de la culture une grande place. En effet, certains spécialistes reprochent aux slavistes le fait de *« privilégier la communication utilitaire et l'acquisition des structures linguistiques aux dépens de l'initiation à la culture véhiculée par la langue enseignée ».* (Hardane. J, 2005 : 33).

De son coté, Sélim Abou accuse même les promoteurs de ces méthodes d'une *« tendance abusive au formalisme, de par leur attention exclusive au signifiant et leur négligence du signifie »* (Abou. S, cité par Hardane. J, 2005 : 36). Il ajoute même que cette tendance se manifeste principalement dans le fait de mettre « *l'apprenant d'emblée face aux structures de la langue que l'on dissèque à l'infini en sa présence* »

En se penchant sur des objectifs linguistiques (exploitation du vocabulaire et de la grammaire, utilisation des exercices structuraux, micro-conversations,…), l'objectif culturel n'a pas été suffisamment pris en considération. L'enseignement de la culture était réduit à un simple

réemploi des nouveaux acquis à travers une *dramatisation ou une conversation » sur les faits* historiques, les productions artistiques, etc.

Pour conclure, la SGAV avait le mérite de prendre en considération le contexte social de l'utilisation d'une langue et permettait de développer de manière assez rapide la compétence de communication orale avec des natifs de la langue étrangère. En revanche, elle n'offrait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux.

La méthode SGAV a cédé sa place à une nouvelle approche, basée sur d'autres théories linguistiques et psychologiques.

I.3.5. L'approche communicative

Les années 1980 sont caractérisées par l'apparition de l'approche communicative, qui puise ses points de repères dans la sociolinguistique et ses références psychologiques dans le cognitivisme constructiviste. L'emploi du terme « approche » n'est pas dû au hasard.

On ne parlait plus de « méthode » parce qu'il n'existait plus un modèle « unique », mais plutôt une série de matériaux et d'instruments que l'on emploi en fonction du contexte d'enseignement-apprentissage. Il s'agissait aussi de parler « d'apprentissage » plutôt « d'enseignement » et « d'apprenants» au lieu « d'élèves ».

Cette approche met au-devant de la scène la notion de compétence de communication, c'est-à-dire la contextualisation de la langue. Cette dernière est conçue comme : « *un instrument de communication ou d'interaction sociale* ». (Seara. A. R, 2001 : 14)

D'un point de vu linguistique, il s'agit de doter l'apprenant d'une langue étrangère de compétences linguistiques structure, lexique,… et extralinguistiques (connaissances pratiques des règles psychologiques, culturelles sociologiques) qui permettront un emploi approprié de la langue en situation d'apprentissage. De même ces aspects linguistiques et paralinguistiques de la communication constituaient en réalité une compétence plus globale à savoir : la compétence communicative. Celle-ci est définit comme étant *« la connaissance du système linguistique à laquelle s'ajoute la connaissance des règles sociales d'utilisation de la langue »*. (Barbé. G, Courtillon. G, Ici l'apprenant serait en mesure de comprendre et de produire des énoncés en fonction de la situation d'enseignement-apprentissage.

D'un point de vue cognitif, l'objectif de cette approche est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome, en lui apprenant aussi à « apprendre ». L'apprenaire n'est plus considéré

comme passif, recevant des stimuli externes mais plutôt actif. Il participe à son apprentissage afin de développer la compétence communicative dont il a besoin, à travers la maitrise d'aspects linguistique et extralinguistique. A cette époque-là, l'apprentissage des langues étrangères avait pris une nouvelle orientation : apprendre une langue n'équivaut pas à apprendre un savoir sur la langue mais aussi un savoir-faire de cette langue. Dans ce même sens, Puren illustre bien ces propos : *« apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication ou l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible ».* Puren. Ch, op. cité : 372)

Il est désormais insuffisant donc de connaitre les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer. Il faudrait, en plus, connaitre les règles d'emploi de celle-ci. L'objectif est d'arriver à une communication efficace. Les tenants de cette approche, entre autres, Claude Germain considère qu' : *« une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication et à l'intention de communication. »* (Germain. C, 1993 : 203)

Un autre principe s'ajoute à celui-ci l'enseignement doit être centré sur les besoins et les motivations des apprenants. Pour ce faire, l'enseignant cherchait les contenus d'apprentissage à partir d'objectifs généraux. D'après Richterich R (1985) *« L'enseignement d'une langue est étroitement lié au type de public auquel il s'adresse. Il est donc nécessaire de faire une description minutieuse du public visé ».*

Cette orientation vers une nouvelle conception des objectifs d'apprentissage des langues étrangère a donné enfin à la notion de culture une place importante dans les cours de FLE. La dimension culturelle était liée à la dimension linguistique et se faisait par une approche dite *sociologique* et *anthropologique* par le biais de *documents authentiques*. Ces documents ont permis en quelque sorte la valorisation de la dimension culturelle des langues étrangères enseignées, car toute ignorance de cette dimension pourrait bloquer et/ou freiner le processus d'apprentissage de la langue en question.

L'idée de culture *cultivée* ou de culture *historique* typique des méthodologies précédentes a cédé enfin la place à une notion de culture *médiatique* ou culture *anthropologique*. On s'attachait à élaborer des dossiers de civilisation thématiques, tels que l'école, le sport, le travail, la famille, les vacances, etc . Ces dossiers permettaient une réflexion sur les phénomènes sociaux et les comportements des locuteurs du pays cible. Dans ce même sens,

Robert Galisson clarifie que : *« l'approche communicative au de les acteurs du domaine à bien faire la différence entre la culture livresque ou savante et la culture quotidienne et à privilégier la seconde quand l'objectif consiste à accéder à la communication ordinaire dans des situations de la vie courante »*. (Galisson. R, 1994: 26)

L'apport de l'approche communicative pour le domaine d'enseignement apprentissage des langues étrangères est très éminent. Elle a fait prendre conscience d'abord, que l'apprenant non seulement participe à son apprentissage, mais en est l'acteur principal. IL faut donc tenir compte de ses besoins et les facteurs qui favorisent sa motivation.

La culture anthropologique est prise en considération à travers la proposition de textes authentiques-dans la mesure où elle est considérée comme l'une des composantes principales de la compétence communicative au même niveau que la composante linguistique.

« L'approche communicative a ouvert la voie à l'approche actionnelle, en diffusant et en vulgarisant ses principes importants », d'après les propos de Bernard Evelyne (1991 : 28)

I.3.6. L'approche actionnelle

Vers la fin des années quatre-vingt-dix, une nouvelle approche a vu le jour. Il s'agit de l'approche actionnelle appelée aussi la perspective actionnelle. Cette dernière a pris le relais de l'approche, communicative. Cette approche est définie dans le CECRL comme suit : *« la perspective privilégiée ici est, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des taches(qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstance et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier »*. (CECRL, 2001 : 15)

De cette définition découle le sens que, l'approche actionnelle préconise le déroulement des apprentissages sous forme de « tâches » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. On ne parlait plus « d'apprenant » mais plutôt « d'usager » terme emprunté à Paola Bertocchini (2008 : 256) et « d'acteur social » selon les propos de Christine Tagliante qui (2006 : 64) sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non-verbal) pour réussir sa communication langagière.

L'objectif de cette approche, comme son nom l'indique, vise l'interaction : son but est d'amener l'apprenant à « agir avec l'autre » dans des situations de la vie réelle. Il n'est plus

question donc *« d'agir sur l'autre » et d'accomplir des activités langagières « l'agir de référence de l'approche communicative était un agir sur l'autre par la langue : dans une situation de prise de parole […]. Or l'agir de référence annoncé dans ce texte du CECRL est l'action, c'est-à-dire un agir avec l'autre… »* (Puren. Ch, 1988 : 37)

Il est à signaler aussi qu'à la différence de l'approche communicative qui plaçait l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, afin que celui-ci réalise un travail individuelle, la perspective actionnelle favorise une centration sur le groupe et sur le travail collaboratif qui se réalise par ses membres « *La perspective actionnelle fait écho aux préoccupations des nations de former des acteurs sociaux : des personnes capables de travailler en collaboration sur des projets à long terme avec des partenaires étrangers »*, comme il a été signalé par Thibert (2010 : 01)

Un autre principe s'ajoute à ceux déjà cités auparavant. Il s'agit de faire atteindre à l'apprenant une compétence « plurilingue et pluriculturelle ». Dans ce cas-là, il serait capable de communiquer en plusieurs langues, en fonction de ses besoins et/ou e sa motivation. De même, il aurait une compétence compréhensive des éléments culturels dont toute langue est porteuse.

La culture n'était pas considérée comme un simple objet d'apprentissage, mais un ensemble de savoirs qui se développent en un savoir-faire. La concrétisation de ces pratiques se fait à partir d'une démarche dite « interculturelle ». A travers la comparaison, l'apprenant en situation d'apprentissage, prend conscience des caractéristiques de la culture cible qui lui permettraient de réfléchir sur sa culture d'origine.

La perspective actionnelle a repris les principes de l'approche communicative tout en apportant des améliorations. La nouveauté dans cette approche réside dans l'intégration de l'action dans tout processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, par le biais de tâches par le biais de taches. Christian Puren de son côté effectue une distinction entre la « tâche » et « l'action ». Pour le spécialiste, la première renvoie à tout ce que réalise l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Or la seconde recouvre tout ce que fait l'usager dans la société.

Ainsi, le point fort de cette perspective est l'apprentissage collaboratif des apprenants pour la réalisation du projet de classe. *« La pédagogie du projet représente depuis longtemps un*

exemple d'approche actionnelle. Elle est souvent liée aux notions d'interdisciplinarité et d'interculturalité ». (Springer. C, 2010 : 511)

I.4. Emergence de la didactique des langues-cultures

Il fut un temps où l'enseignement des langues étrangères se faisait autour de la notion de culture avec un grande « C ». Ce mot recouvrait les grandes œuvres et les beaux textes destinés pour «former le gout » d'un apprenant qui était censé devenir cultivé. A côté, un autre « C » gouvernait l'apprentissage des langues étrangères, celui de *civilisation*. L'entrée en matière pouvait se faire à travers un domaine scientifique de référence : géographie, histoire, psychologie, etc.

Jusqu'ici, avant l'avènement des méthodes SGAV, « culture » et « civilisation » ont recouvert les mêmes pratiques. Les manuels n'abordaient la dimension culturelle de la langue enseignée que très tard dans l'apprentissage, en fin de cursus. Le but ultime d'un tel enseignement visait de donner aux apprenants des informations sur le pays cible, sans aucune perspective comparatiste.

La méthode grammaire-traduction préconisait qu'il fallait d'abord savoir traduire correctement avant d'aborder les faits culturels.

Les méthodes dites directe, active et audiovisuelle, bannissaient l'aspect culturel et visaient à faire développer aux apprenants La compétence de production d'énoncés en langue étrangère occultés de dimension culturelle. (Tagliante. Ch, 2005: 165)

L'enseignant par le biais de la langue qu'il enseigne, met en permanence les apprenants en contact des faits historiques, sociologiques et ethnolinguistiques. « *Enseigner une langue ce n'est pas seulement apprendre à communiquer : par leur histoire et leur étymologie, les mots mêmes que l'on emplois, les structures, les expressions véhiculent un passé, une histoire, une civilisation* ». (Tagliante. Ch, op cité: 165). Par la suite dans les années 1980 et avec l'émergence de l'approche communicative, le principal de l'enseignement des langues étrangères devient le d développement de compétence communicative, centrée sur les besoins et le motivation des apprenants. L'acquisition d'une telle compétence nécessité le recours à une approche anthropologique des valeurs et/ou comportements sociaux.

Depuis vint le moment où la culture avec petit « c » domine en didactique des langues. Cette nouvelle orientation était plutôt le résultat d'un glissement progressif vers un sens large du mot, pris en compte par l'approche communicative et l'utilisation des documents authentiques.

Par ailleurs, on constate que la composante culturelle est de devenue plus en plus présente dans les cours de langues et s'imposait comme objet d'enseignement-apprentissage à part entière.

Les approches communicatives ont fait évoluer l'objectif d'apprentissage de la langue cible. En plus du développement de la faculté de communication de manière adéquate de l'apprenant, son apprentissage d'une compétence de communication doit englober parallélement les composantes suivantes : programmatique, référentielle, socioculturelle et stratégique. Ce que signifie concrètement que, pour cette approche, un enseignement centré exclusivement sur la dimension linguistique n'est plus satisfaisant.

L'évolution de l'approche communicative vers la perspective actionnelle et les réflexions menées par le Conseil de l'Europe ne changeraient rien à cette référence si ce n'est que pour affirmer encore une fois la nécessité d'une compétence plurilingue et pluriculturelle comme objectif à atteindre dans l'apprentissage d'une langue étrangère pour tout apprenant.

L'avènement d'une nouvelle méthode vise au premier rang à combler les lacunes et les insuffisances de celle qui la précédé. La perspective actionnelle a repris principalement tous les concepts et surtout les principes de l'approche précédente, en y ajoutant l'idée *« d'action »* à accomplir dans de multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale.

L'apprenant est vu comme un acteur social. Parler, écrire et écouter, c'est agir. De là est née une nouvelle vision de la communication comme action. Selon Claus Reinhardt et Evelyne Rosen, (2010 : 23) la classe : *« est une société authentique à part entière ».*

Dans le cadre de cette perspective, l'apprenant réalise des tâches qui font appel à plusieurs compétences et donnent lieu à des activités de production, de réception et d'interaction.

La publication en 2001 du CECRL a marqué capitalement la didactique de l'enseignement des langues. Ce référent a définit la politique linguistique et éducative et a pour objectif le respect des langues et des cultures. Cette politique pose comme principe l'acquisition de plus d'une

langue et refuse l'acquisition d'un linga franca unique. Depuis son apparition, ce document influence le domaine s'enseignement/apprentissage des langues en Europe et même en dehors de l'Europe.

Dès cette époque, la nécessité d'intégrer une dimension culturelle dans l'enseignement des langues était énormément défendue. La finalité de cet enseignement est de rendre la communication efficace dans différentes situations de la vie. Or, il n'est pas admis de communiques sans partager un certain nombre de connaissances et de pratiques culturelles. La concrétisation de tels objectifs poussent l'ensemble des enseignant à s'intéresser aussi bien à la culture de la langue maternelle de l'apprennent, et à ses représentations quant à l'apprentissage de la langue culture cible.

Actuellement, l'enseignement des langues et cultures étrangères se donne comme principe l'apprentissage réciproque des deux composantes dans une perspective interculturelle.

L'idée principale est de considérer l'apprentissage de la langue étrangère et de sa culture comme un processus de reconstruction des représentations de l'apprenant vis-à-vis de la langue-culture en question.

Depuis près de deux décennies, la composante culturelle est intégrée dans les procédures d'enseignement. La culture est reconnue comme un objet d'enseignement à part entière et l'enseignement/apprentissage des langues cultures se donne pour mission de participer à l'éducation de l'apprenant, qui promeut l'altérité, le respect de l'Autre et la compréhension mutuelle.

I.4.1. La compétence : éléments de définition

Dans un premier temps, nous commençons par la définition et l'explication de la notion de « compétence ». Le premier sens qui découle du concept est un « savoir » un « savoir-faire » et un « savoir-être » liés à la connaissance. Autrement dit, c'est être capable de faire quelque chose, d'accomplir une tâche. La condition *sine qua non* implique « être en mesure de » et « apte de » faire quelque chose. L'ensemble de ces savoirs peut être appliqué et/ou pris en Actuellement, il est d'ordre établi que le développement de compétences dans le domaine d'enseignement-apprentissage est d'une importance non négligeable. Ces aptitudes sont même considérées comme des facteurs qui favorisent *ou à contrario empêchent* le développement personnel et social de l'apprenant, en tant que partenaire social par excellence.

Dans ce même ordre d'idée, une des compétences visées dans l'enseignement d'une langue cible est le d'une compétence dite *culturelle*. Qu'entendons-nous par compétence culturelle ?

Plusieurs définitions ont été développées quant à la *compétence culturelle.* Nous signalons au passage, qu'elles renvoient à des réalités distinctes. Pour certains autres, les compétences culturelles et interculturelles recouvrent des domaines différents. Par contre, pour d'autres, elles sont prises dans le sens de synonymes.

Dans cette optique nous citons la définition d'Abdallah-Parcielle (1996 : 28) cette compétence englobe : « *les connaissances factuelles qui constituent un discours sur l'Autre, alors que la communication exige une rencontre avec l'autre* ». Elle ajoute aussi que : *« l'Autre n'est alors appréhender qu'à travers le discours et ne constitue pas l'interlocuteur. Il est objet et non sujet* […] ».

Cette conception n'a pas été admise par les antagonistes de cette approche et les méfaits qu'elle présente ont été évoqués à maintes reprises. L'insuffisance d'une telle définition réside dans le fait de considérer l'Autre comme des connaissances culturelles dont nous disposons d'un groupe ou d'une communauté, alors que cela n'aboutit pas forcément à une meilleure compréhension d'autrui.

Une autre conception envisagée sous un angle plutôt évolutif est celle de Louis Porcher (1988 : 92).L'auteur met en valeur les savoir-faire culturels et sociaux qui permettent à l'individu la compréhension et la connaissance de l'Autre. Il s'agit d'ailleurs : *« d'une approche en terme 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 ».* Nous ajoutons aussi une autre conception de la notion en question, pas moins importante que la précédente, car elle englobe tous les principes de cette compétence.

« 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 quel comportement il convient pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation ». (Porcher. L, op cité : 92)

Nous retiendrons de la définition de Pocher que la compétence culturelle met en valeur le rapport d'indissociable de l'enseignement de la langue et de la culture. L'apprenant est dans le besoin d'étudier langue et culture afin de valoriser le *« jeu de symbiose dans lequel fonctionnent »* selon les propos de Galisson (1991 : 119)

En effet, l'apprenant tient compte dans son processus d'apprentissage à décoder les traits culturels qui caractérisent les groupes sociaux et qui permettent d'en effectuer une certaine hiérarchie. De plus, l'identification de ces derniers lui permet de prévoir ce qui va se passer et du coup de réagir selon l'exigence de la situation de communication.

Nous retenons de ce qui précède que la conception de Porcher est plus évolutive, dans la mesure où il préconise *la culture en acte* par opposition à *la culture objet.*

De leur côté, les deux auteurs espagnoles Bertha de Janon Torres et Hélène Rondeau (2014 : 33) insistent dans leur article sur les avantages de faire acquérir cette compétence culturelle à l'apprenant. Pour les deux chercheuses l'introduction de cette compétence est nécessaire d'autant plus qu'elle donne à l'apprenant l'occasion de vivre la *« diversité culturelle »*. C'est en ce sens qu'elles affirment : *« la compétence culturelle permettrait alors à l'apprenant de communiquer et d'interpréter le message selon le contexte, le lieu, le moment et les personnes »*.

De ce qui précédé, nous retenons que les deux auteurs affirment l'inéluctable importance du développement de la compétence culturelle aux apprenants. Cette aptitude leur permet de découvrir les aspects identitaires propres à la langue étudiée. Elles ajoutent aussi, que cette découverte varie en fonction de plusieurs paramètres : contexte, lieu, moment, personnes, etc.

Suivant le même principe, la spécialiste de la question Geneviève Zarate définit la compétence culturelle comme *« un ensemble d'aptitudes permettent d'expliciter les réseaux de significations implicites à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée »*.(Zarate. G, op cité : 26)

Pour Zarate, l'apprennent serait en mesure d'interpréter les traits distinctifs de n'importe quel groupe social. Il pourrait même s'adapter à toute situation d'apprentissage de la langue cible. Pour Benadava Salvador, avoir une compétence culturelle, c'est *« posséder un savoir minimum, factuel ou textuel, relatif à une culture donnée, participer à un consensus*

sémiologique, maîtriser des règles socioculturelles les présidant à l'utilisation des différents systèmes signifiants […] ». (Benavada. S, 1984 : 79)

La réalisation de ces objectifs ambitieux qui touchent aux différents aspects qui constituent le système de significations de la langue étudiée, non identique à celui de l'apprenant, n'est pas une tâche facile à réaliser. Vu que l'apprenant est souvent initié aux références de son système *linguistico socioculturel*. Son insertion sociale réduit ses chances de découverte d'autres mondes et/ou modes qui l'entourent.

Une autre définition, qui n'est pas moins importante, proposée par Trescade, qui considère que la compétence culturelle n'est en réalité qu'une troisième compétence qui s'ajoute à la compétence linguistique et communicative. Cette compétence s'acquiert progressivement pour que l'apprenant ait un large éventail de connaissances relatives à la société dont il apprend la langue. Il ne s'agit pas seulement d'avoir des connaissances du système culturel en tant qu'entité autonome, mais faisant plutôt partie intégrante de la compétence communicative développée dans l'acte d'enseignement-apprentissage.

C'est ainsi que l'auteur souligne que : *« l'expression compétence culturelle suggère en effet, qu'il y a véritablement constitution, dans le cadre de la didactique des langues, d'une troisième compétence linguistique et de communication plutôt qu'il ne s'agirait d'une simple composante culturelle de cette dernière ».* (Trescades. P, 1984 : 34)

Nous avons présenté jusque-là un ensemble de définitions très variée, qui reflète ce que la notion de compétence culturelle vise à transmettre. En contexte d'enseignement de la langue étrangère, nous sommes déjà conscients que ce qu'il fera l'objet de l'acquisition d'une compétence culturelle ne sera rien d'autre que la *« civilisation »* selon le sens d'Holec ou *la culture partagée* évoquée par Galisson.

De son coté, Sophie Moirand affirme sans relâche que la compétence culturelle n'est rien d'autre que *la composante socioculturelle* de la compétence communicative. Pour cette spécialiste, il s'agit *: « d'avoir une connaissance pratique des règles non seulement linguistiques, mais aussi psychologiques, sociale et culturelles qui commandent la production et l'interprétation de la parole ».*

Pour Geneviève Zarate, cette compétence sera abordée en classe pour besoins d'apprentissage de la langue et de pratique sociale. Elle ajoute même que sur le plan didactique, la langue doit

être envisagée comme véhicule de la culture pour : *« l'apprenant acquiert un certain nombre de connaissances, mais qu'il soit surtout exercé à un certains types de reconnaissances »*. D'autre coté, Martine Abdallah-Pretceille (1996) explique que l'apprentissage de la langue requiert une triple compétence, linguistique, communicative et culturelle, que cette dernière ne peut être élaborée qu'à partir des besoins culturels dont aurait besoin un apprenant pour un apprentissage efficace de la langue en question. C'est ainsi, qu'elle complète que : *« l'élargissement de la connaissance des faits culturels (au sens ethnographique) est perçu comme un moyen de sortir l'enseignement de la culture de sa léthargie »*.

Nous avons aussi choisi d'évoquer les recommandations du CECRL (2001 : 12) *« Il est important que l'apprentissage d'une langue étrangère tienne compte de la grande nécessité de contacts culturels en Europe et dans le monde entier »*. De plus, la conception de l'apprentissage s'inscrit dans une perspective actionnelle et assuré par *« un acteur social qui possédé de développe des compétences générales et individuelles »* Que ce dernier doit déployer des efforts consentis pour *« développer toutes les dimensions de la compétence culturelle : connaissances sur la culture, représentations de l'Autre, de ses comportements et de ses valeurs »*.

C'est en ce sens que les rédacteurs du CECRL ont intégré les notions de « compétence culturelle » et « compétence interculturelle » comme notions indisputables à la notion de *compétence communicative*.

De la même façon que nous parlons de compétence culturelle, nous parlons aussi de compétence interculturelle. Selon le CECRL, les deux compétences doivent être étudiées jointement et elles peuvent être obtenues en même temps à travers l'apprentissage de la langue étrangère.

De plus, elles renvoient à la somme des attitudes, des comportements et des valeurs que l'apprenant possède et qui ne relèvent guère de sa la compétence langagière. Elles sont définies ainsi : *« Les compétence culturelles et interculturelle mises en jeu dans la découverte d'une autre culture utilisées pour comprendre celle-ci ou pour agir en son sein sont largement indépendante de la compétence langagière en langue cible des apprenants »*. (Beacco. J. Cl, Riba. P, Lepage. S, Blin. B, Houles. E, 2011: 256).

Dans ce même ouvrage, les auteurs expliquent, que l'objectif final de la compétence culturelle n'est pas seulement la compétence linguistique. Cela signifie qu'il est possible de développer

la compétence culturelle à travers des activités à contenu culturel. Une distinction des objectifs de chaque compétence est nécessaire voire obligatoire. Le CECRL propose une certaine typologie quant à l'étude de la compétence culturelle. Nous pouvons remarquer qu'elles sont divisées en cinq composantes toutes essentielles, telles qu'elles ont été privilégiée au cours de l'évolution de la didactique des langues culture. Voici les différentes composantes de la compétence culturelle classées dans le tableau ci-après :

I.4.2. La compétence culturelle : fondements théoriques et enjeux

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères, dans notre cas le FLE, a pour but primordial de doter l'apprenant d'une compétence communicative lui permettant d'entrer en contact avec autrui. Les approches communicatives ont fait évoluer sensiblement les objectifs d'apprentissage de la langue cible. En plus de la dimension linguistique, l'apprentissage d'une compétence communicative repose sur :

- La composante référentielle : renvoie à la connaissance d'informations relevant de la réalité sociale, géographique, historique, etc. et de l'expérience du monde.
- La composante programmatique : met en exergue les rituels sociaux, impliquant à cet effet la connaissance des types de discours et les règles de l'interaction.
- La composante socioculturelle : prend en considération la connaissance des règles sociales et culturelles dans la société. Elle rend compte aussi des valeurs et des implicites culturels codés.
- La composante stratégique : habileté à maintenir ou produire une communication grâce à des stratégies verbales ou non verbales.

Nous avons pu noter que Jean Claude Beacco (2007 : 93) retient une organisation de la compétence communicative en quatre composantes. Dont trois d'entre elles, la composante référentielle, la composante discursive et la composante pragmatique constituent la compétence communicative proprement dite. Quant à la composante restante, à savoir socioculturelle, elle renvoie à la compétence de communication interculturelle.

De ce qui précède, nous retenons qu'un enseignement centré exclusivement sur la dimension linguistique n'est plus satisfaisant.

De son côté, Michael Byram (1997) parle de compétence de communication interculturelle, qui accompagnerait les autres composantes de la compétence de communication.

Certainement, cette compétence orientée vers l'interculturel exige des connaissances, des attitudes et des aptitudes orientées vers l'autre, considéré comme « un partenaire culturel égal ».

Pour Benadava Salvadore (1982: 52) le terme *connaissance* doit être interprété ici comme : *« la possession interculturelle de certaines données propres à une collectivité déterminée ».*

C'est en ce sens que l'apprenant doit avoir des connaissances culturelles partielles sans cesse remises en cause selon ses intérêts et les contraintes de la situation.

Le dernier modèle d'analyse de la compétence de communication par composantes date de l'an 2000. C'est celui du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) avec les composantes : linguistique, pragmatique et socioculturelle. Chacune de ces dernières avait fait à son tour l'objet de multiples définitions par les spécialistes du domaine.

En revanche didacticiens et spécialistes du domaine ont souvent réclamé qu'en se penchant sur des objectifs plus généraux, en terme d'enseignement de la langue comme outil de communication et la polarisation sur la maitrise des mécanismes de fonctionnement de la langue (l'aspect linguistique), a paradoxalement évincé d'autres aspects liés directement à la culture étrangère cible.

Malgré les multiples tentatives des expert pour une mise en relation entre toutes les composantes et de leur prise en charge dans l'acte pédagogique, l'enseignement de la culture-bien qu'il soit considérée indispensable-n 'a pas encore conquis ses lettres de noblesse. En se même sens, Louis Porcher affirme que : *« La culture reste une sorte de supplément d'âme pour un enseignement strictement linguistico-linguistique ».* (Porcher. L, 1994: 05)

Pour mieux aborder la compétence culturelle, nous avons déjà passé en revue le champ théorique de la notion de *culture* et nous avons cerné son statut en didactique des langues-cultures. Nous nous sommes aussi intéressée afin de démontrer la place qui lui est impartie dans les différentes méthodologies, de la plus ancienne jusqu'à aujourd'hui.

C'est en effet, à partir des différentes réflexions menées autour de l'objet « culture », que nous pouvons de nos jours parler du développement d'une compétence culturelle aux apprenants, dans une perspective interculturelle en classe.

De ce qui précède, nous essayons de sélectionner les différentes définitions de la compétence culturelle, telles qu'elles ont été proposées par les spécialistes du domaine.

I.4.3. La compétence culturelle : quelles composantes ?

COMPOSANTES	DÉFINITIONS	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS DE RÉFÉRENCE	
			Langagières	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	Reconnaître
2. Métaculturelle	Capacité à mobiliser les connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos/à partir de documents	Connaissances	Parler sur (commenter)	Repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer

	authentiques représentatifs de la culture étrangère, consultés en classe ou chez soi.			
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.Mluriculturelle	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

Comme nous l'avons pu constater, l'enseignement de la culture en classe de FLE a le droit d'exister. Autrement dit la culture est nécessaire dans le procès d'apprentissage de la langue étrangère afin d'inscrire l'acte d'enseignement/apprentissage dans une approche culturelle /interculturelle. Cependant, la question qui nous tient à cœur et dont nous essayons d répondre est la suivante : comment peut-on concrétiser l'enseignement de la culture pour arriver à développer cette compétence dans une classe ? La réalisation d'un tel objectif, aussi difficile, implique d'inscrire la compétence culturelle dans un contexte officiel et académique.

CECEL préconise que chaque enseignant doit mobiliser un ensemble de connaissances garantissant l'acquisition d'une compétence culturelle aux apprenants. L'auteur propose à ce sujet de :

- Posséder des connaissances portant sur la culture d'origine et sur celle de la langue cible.
- Avoir la capacité affective. Cette dernière renvoie à la performance concrète dans une situation donnée.
- Motiver l'apprenant et encourager son implication dans des situations d'interaction qui pourront avoir lieu.

De ce qui précède, nous retenons que la compétence culturelle permet et aide l'apprenant d'abord à identifier son *appartenance socioculturelle* ou en d'autres termes *ethnique*. Elle signifie aussi la somme des connaissances et savoirs et sa capacité de s'adapter dans un contexte donné à partir desquelles il puisse intervenir d'adaptation dans un contexte culturel donné.

Pour faire face à cette exigence, Trescades propose de son côté un *« modèle de compétence culturelle »* qui semble bénéfique aux apprenants.

Par l'adoption d'un principe de recherche des différences, l'apprenant arrive à reconnaitre l'Autre aussi différent de lui, dans un esprit de respect et de tolérance. C'est en ce sens qu'il attribue à ce modèle un certain nombre de caractères qui se résument comme suit :

- «Interprétatif » c'est-à-dire, il s'intéresse à la compréhension des traits socioculturels et non à leur reproduction.
- « Différentielle » l'enseignement de la culture cible doit permettre la compréhension des deux systèmes en présence : langues source et cible et cultures source et cible ainsi que sur l'ouverture tolérante les unes sur les autres.
- « Différencié » rejoint les deux premiers, mais il est plus général dans le sens qu'il favorise l'introduction à la diversité culturelle.
- « Réduit » il concerne une personne, donc il est individuel et subjectif.
- « Adapté » qui prend en compte des paramètres comme : l'âge, le lieu, les personnes et surtout les objectifs qu'il faut adapter au public visé (aux apprenants).

Le modèle présenté par Trescades nous parait important, par ce qu'il propose des pistes qui peuvent être exploitées en situation d'enseignement de la culture afin de favoriser son apprentissage. Ce dernier se réalise progressivement et se donne comme principe prioritaire : « la reconnaissance de l'Autre ».

Nous retenons aussi que ce modèle aide l'apprenant à identifier son appartenance ethnique dans une société donnée. Il permet aussi de reconnaitre l'Autre, de s'ouvrir sur lui tout en préservant son appartenance socioculturelle. Pour cette raison, nous pensons qu'il ne faut pas perdre de vue de l'importance des connaissances linguistico-culturelles que possèdent l'apprenant en langue maternelle et leur influence quant à l'apprentissage de la langue en question.

En effet, c'est dans le métissage des relations sociales (famille, école, société,…) que l'appartenance socio-culturelle se construit. C'est à partir de ces enseignements que l'enfant dès son bas âge, commence à s'initier aux références du monde qui l'entoure. De cette sorte, il essaye de se faire une organisation symbolique qui se manifeste sous forme de représentations.

Une fois conforté à un autre système, différent du sien, sur le plan linguistique et culturel, l'apprenant procède à la recherche des convergences et les divergences entre les deux systèmes en présence.

Dans ce même sens la spécialiste de la question affirme que : *« l'appartenance à une culture impose une représentation du monde d'autant plus efficace qu'elle ne se construit pas sur des choix raisonnés, des adhésions délibérées, des apprentissages qui se donnent comme tels »*. (Zarate. G, op cité : 12)

Pour cette didacticienne, l'apprenant n'aborde pas l'apprentissage de la langue étrangère vierge e tout savoir culturel. Autrement dit, il s'appuie sur son capital culturel qui apparait comme inné. Dès que les deux systèmes entrent en contact, l'apprenant essaye identifier les ressemblances est les déférences entre les deux entités en présence. Or, la réalisation d'une telle tâche ne peut effectuer en dehors de l'espace classe. C'est dans ce lieu hautement symbolique que se réalise cette confrontation entre les deux cultures en présence. C'est là, où leur mise en relation doit s'effectuer consciemment ou inconsciemment. C'est en ce sens, que l'apprenant est censé faire appel à ses acquis linguistico-culturels en LM pour favoriser et faciliter l'apprentissage de la langue étrangère dans son milieu linguistique et culturel.

Cependant, il peut résulter de cette mise en contact entre les deux langues-cultures, des phénomènes nuisibles au processus, parmi lesquels nous citons : les représentations, les stéréotypes et autres. (Voir chapitre II pour plus de détails à propos des notions).

Pour faire face à ces phénomènes, qui résultent des contacts des langues-cultures il serait préférable selon Louis Dabène d'adopter des attitudes plus ou moins positives pour faciliter le processus d'apprentissage. A cet effet il souligne que : *« tout individu en contact plus ou moins intense avec une culture étrangère (…) ne peut manquer d'adopter une attitude particulière plus ou moins marquée de subjectivité »*. (Dabène. L, 1994: 79)

La concrétisation d'une tel objectif, dans un espace classe demeure utopique aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. Il s'agit d'une maitrise des codes linguistiques et culturels auxquels ils font appel dans leurs pratiques de classe. En ce sens, nous croyons que Zarate à raison de considérer la compétence culturelle comme n'étant pas « *une addition de savoirs, mais plutôt la familiarité avec un nombre réduit de connaissances, limées à une expérience plus ou moins riche du monde* ». (Zarate. G, 1983: 39)

En effet, nous estimons que l'enseignement de la langue et de sa dimension culturelle doivent s'effectuer réciproquement.

De ce qui précédé, nous jugeons utile de garder la définition de Weidman Koop (2000 : 75) qui préconise que l'enseignement de la culture soit axé sur : *« la connaissance approfondie de la culture cible avec la faculté de comprendre et d'interpréter les connotations culturelles et d'évoluer pleinement dans un contexte socioprofessionnel ».*

Nous avons jusque-là, essayé de dresser l'état d'art des définitions proposées par des éminents spécialistes du domaine. Néanmoins, nous avons pur retenir que la compétence culturelle est une notion floue parce qu'on n'arrive pas à la cerner une fois pour toute. Elle est perçue comme un idéale à atteindre, mais difficile à réaliser. Cette compétence fait appel à l'ensemble des savoirs et des connaissances que possède un sujet-apprenant. Ce dernier doit faire appel à la somme des informations qu'il possède quant aux habitudes et aux comportements de la société dont il apprend la langue.

Sa concrétisation de cette fin dans le processus d'enseignement/apprentissage exige à l'enseignant, une réelle prise en change de la culture, non pas en tant que simple accessoire mais comme composante obligatoire voire obligatoire.

Dans le but de montrer les différentes composantes de la compétence culturelle, nous nous sommes référée aux travaux de Christian Puren, (2002). Ce dernier, propose un modèle de description par composantes. Son travail demeure une référence en didactique des langues-cultures.

Son intégration en classe de FLE nécessite un rapport réciproque entre la langue et la culture, et ce, en considérant la langue comme passerelle constituée de mots, et que la culture est omniprésente dans les mots. La connaissance de la culture et de la société, dans notre cas la France, est indispensable voire obligatoire. De cette manière, un dépassement des

représentations, des malentendus et des stéréotypes est nécessaire et une ouverture tolérante sur l'Autre peut se réaliser.

En effet, ce spécialiste du domaine a bien développé la notion de compétence culturelle et a proposée cinq composantes qui la constituent. (Le tableau ci-après présente schématiquement les différentes composantes de la compétence culturelle telles qu'elles étaient proposées par le spécialiste

Conclusion partielle

Par le biais de ce premier chapitre, nous avons introduit la partie théorique de notre recherche. La réflexion que nous avons mené jusqu'ici montre qu'il est difficile voire impossible de donner une définition qui soit unifiée et exhaustive des notions phares de notre thèse telle que: la culture

Néanmoins, à travers les différentes définitions choisies, nous sommes parvenue à distinguer entre « civilisation » et « culture » et à en clarifier le sens. De plus, nous avons traité la notion de culture dans toutes ses dimensions, en donnant à l'articulation langue/culture toute l'importance qu'elle mérite d'autant plus que leur rapport inévitable dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère constitue le pivot de la présente recherche.

Une autre idée essentielle de ce chapitre qui n'est pas des moindres, consiste à avoir réussi à dévoiler la place qu'occupait la culture à travers les différentes méthodologies d'enseignement des langues étrangères, en général et du FLE, en particulier.

Enfin, avons-nous donné à la compétence culturelle la primauté, d'autant plus qu'elle constitue avec la compétence linguistique, une composante nécessaire dans la relation à l'Autre et pour l'éducation de l'apprenant à la diversité culturelle.

Partant de ce principe, nous préconisons comme bren d'autres auteurs Abdallah-Pretceille (1986 et suivants), Byram (1992 et 1997, Zarate (1983 et autres) qui sont du même avis pour dire qu'en didactique des langues et des cultures, aujourd'hui, la place est à l'interculturel pour didactiser en classe de FLE, justement cette relation avec l' Autre.

C'est en ce sens, que le deuxième chapitre de notre recherche sera consacré au demain de l'interculturel et à toutes les notions qui lui sont associées.

Chapitre II

Du culturel à l'interculturel: principes théoriques et potentiels pédagogiques

« L'interculturel est une manière d'analyser la diversité culturelle […]. C'est avant tout une démarche, une analyse, un regard et un mode d'interrogation sur les interactions culturelles. »

Olivier Meunier

Introduction partielle

Nous aborderons ce deuxième chapitre en donnant une attention particulière à la notion d'interculturel. Nous commencerons volontiers par donner un aperçu historique succinct de l'interculturel afin de mieux cerner cette terminologie dans le contexte éducatif. Pour ce faire, nous évoquerons son l'origine et nous sélectionnerons des définitions, parmi celles qui ont été attribuées à la notion par des auteurs de renom.

Nous consacrerons ensuite, une partie de ce chapitre pour aborder la pédagogie interculturelle et dévoiler comment cette approche didactique de l'interculturel a vu le jour et nous déterminerons par la suite ses principes.

Puis, nous expliquerons à partir des multiples travaux proposés dans ce domaine très répandu actuellement, la manière dont l'apprenant arrive à prendre conscience de cette réalité de la diversité culturelle. Dans cette perspective, l'accent sera mis sur la compétence interculturelle: les différentes définitions proposées, ses composantes, ses principes et le focus portera sur la manière dont celle-ci peut être développée et/ou installé, à travers différents processus d'enseignement-apprentissage aux apprenants en classe de langue.

Enfin, la dernière partie de ce chapitre sera dédiée pour traiter des notions qui résultent des contacts des langues-cultures telles que les représentations. Nous aborderons cette dernière dans notre recherche parce qu'elle est au cœur de la problématique interculturelle. Cette notion nous conduira à en traiter d'autres comme les stéréotypes et les préjugés étant donné que, celles-ci sont sous-jacentes à la première. Le but d'accorder un intérêt particulier à l'ensemble de ces notions, étant de mettre en évidence les liens et les apports de ces dernières dans la mise en place et le développement de la compétence interculturelle, ultime objectif de notre recherche.

II.1. La perspective interculturelle : émergence d'une discipline

Suite à la mondialisation et aux exigences de l'heure, nous assistons à une ouverture sans limite et sans fin des relations humaines. L'étranger est diffèrent de nous, que nous devons faire pour cohabiter avec lui et essayer de le comprendre ? Il n y'a pas de recette magique pour y parvenir. C'est grâce à sa langue que nous parviendrons à l'atteindre. C'est par le biais de cet incontournable phénomène socioculturel, que doivent s'effectuer toutes les tentatives visant à entre en contact avec lui.

En effet, la réalisation de tels objectifs, exige de nous l'orientation des esprits vers la compréhension progressive des principes de l'interculturel. Pour concrétiser une si importante mission, des chantiers pluridisciplinaires installés aussi bien en Europe qu'en Amérique du Nord, ont entrepris des recherches afin de proposer les voies et moyens qui permettraient aux Sciences de l'Enduction en particulier de résoudre les problèmes épineux nés des relations entre les peuples et les Nations. Ce mouvement, d'origine économique au départ, a permis une confrontation entre les sociétés qui ont abouti par la suite à des réactions sociales.

Donc, l'interculturel s'impose à nous et manifeste son omniprésence dans tous les domaines confondus, à savoir : économique, politique, technologique, éducatif et autres.

A ce sujet, Roger Cailloi affirmait : *« L'interculturel circule dans toutes les sociétés […] avançait comme une eau qui coule en s'étalant, imposant son omniprésence et aujourd'hui sa visibilité. Nul est en mesure, dorénavant de faire comme si le phénomène n'existait pas ».* (Cailloi. R, 1999: 01)

Partant de cette affirmation qui donne toute son importance à l'interculturel et par voie de conséquence à tous ses principes, nous aborderons ici son apparition, ses différentes définitions et celles des notions voisines proposées par les spécialistes de la question. Aussi, il serait question de dresser un état des lieux des multiples propositions pour sa véritable prise en change en contexte universitaire.

II.1.1. De l'interculturel : aperçu historique et éléments de définition

L'interculturel est un thème fort à la mode qui embrasse une telle diversité de situations que l'on finit par ne plus savoir limiter le sens. Il existe alors une certaine méfiance quant à l'utilisation de cette notion.

Nous commencerons volontiers par donner un aperçu historique succinct de l'interculturel afin de mieux cerner cette terminologie.

La notion d'interculturel remonte aux années 1970 en Europe. C'est à Louis Percher que l'on doit la première définition.

C'est à lui, en tant que président du groupe *« Migration » du Conseil de l'Europe, que revient en partie la mise au point des fondements de cette notion. C'est du haut de ses trente années de recherches et d'expériences dans le domaine de l'interculturel, qu'il donne la définition suivant : « Dans » « interculturel », c'est le préfixe « inter » qu'il est important d'avoir à l'esprit. « Inter » suppose un échange un enrichissement mutuel entre deux entités culturelles au moins. La dynamique est celle de l'échange »*. (Porcher. L, 2004: 01)

Dans ce même ordre d'idée, nous avons jugé utile d'inclure la définition de la notion telle qu'elle a été proposée par le Conseil de l'Europe, (1883) *« L'emploi du mot interculturel implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification : interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme de « culture », on reconnait toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquelles les êtres humains, tant les individus que les sociétés se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde »*.

De son côté, Compte. C, (1983: 13) s'interroge sur la complexité de la notion et identifie qu'elle revêt une importance majeure et une signification particulière, en fonction de la valeur préfix « inter ».

Selon toujours le même auteur *inter* peut assurer trois valeurs différentes mais complémentaires.

- La première, où *« inter »* est pris dans le sens « d'interaction ». Il renvoie à l'idée de : *« connexion entre deux cultures et effet réciproque de l'une sur l'autre ».*
- La deuxième, où *« inter »* assure comme dans le mot « interlangue » le fait d'interculture : *« un état intermédiaire possédant sa propre structure cohérente et un rattachement à deux cultures »*.

- La troisième, où *« inter »* est comme dans *« interdiscipline »*, permet de parler de *« congruence de plusieurs cultures agissant par interactions réciproques afin de dépasser les particularismes de chaque culture prise séparément ».*

L'ensemble des définitions qui se sont succédées dans le temps montrent bien l'ampleur et la complexité de la notion. Pour cela il est difficile de cerner la notion d'interculturel une fois pour toutes.

Cette différence culturelle existante ne doit pas être prise dans le sens d'une menace, mais comme un enrichissement réciproque. Autrement dit, l'appartenance à un système socioculturel diffèrent de celui de la langue étudiée, doit être envisagé comme une reconstruction constante de l'identité dans la relation avec l'altérité. Il s'agit d'une part, de prendre en compte son identité et d'accepter l'étrangeté. D'autre part, d'accepter le dialogue et l'échange avec l'autre si différent de nous d'autant plus que l'on est soi-même rarement le produit d'une seul appartenance culturelle. C'est ce que confirme Zarate. G, op, cité : 23) dans ses propos : *«L'interculturel signifie l'appartenance à un groupe social, et conjointement construire une démarcation. A L'intérieur d'une même communauté, on est toujours l'étranger de quelqu'un »*

A la lumière de ce qui précédé, nous retenons que l'interculturel met l'un en face de l'autre, deux entités culturelles différentes. Celles-ci se confrontent sans se nier, s'échangent dans une parfaite cohésion. Dans ce même sens R.M Chaves et all considèrent l'interculturel comme *« un processus dynamique d'échanges entre différentes cultures ». Ils avancent même comme condition : « il n'existe que lorsqu'il y a un échange, une rencontre et un partage ».* (Chaver. R-M, 2012: 12)

L'extrême importance de l'interculturel nous interpelle et exige de nous un choix de définition qui reflète l'ampleur et l'importance de cette notion, combien, indispensable pour la connaissance, l'acceptation de l'Autre et de son respect.

Un nombre considérable d'auteurs, spécialistes de la question, ont essayé d'apporter leurs précieuses contributions à l'édification de l'interculturel. Grâce à leurs travaux, ils l'ont propulsé au-devant de la scène des Sciences de l'Education, en particulier et des Sciences Humaines, en général.

Consciente de l'importance de la notion d'interculturel, Martin Abdallah-Pretcielle s'est posée un bon nombre de questions dont elle a tenté d'y répondre, afin de résoudre et de cerner la problématique née de cette question aussi difficile que pertinente. Par le biais de la présente définition, l'auteur évoque l'essentiel des enjeux de l'interculturel : *« l'interculturel se définirait comme un type de discours sur l'homme et ses actions, discours qui ne recherche pas à supplanter les autres et qui au contraire intègre dans son monde de recherche et d'interrogation du réel des données phycologiques, sociales, historiques, politiques, culturelles… et bien d'autres encore … la spécificité du discours interculturel est l'intégration de la dimension culturelle, non pas comme épiphénomène, mais comme faisant partie intégrante du discours* ». (Abdallah-Partceille. M, op cité: 30)

Nous constatons que l'auteure par le biais de l'interculturel cherche à donner à la dimension humaine toute son importance. C'est ainsi qu'elle met les acteurs sociaux dans une position d'égalité. Pour ce faire, elle propose d'intégrer toutes les données qui entrent en jeu à savoir : la psychologie, la sociologie, l'histoire, etc. Elle évoque à cet effet, l'indispensabilité de la dimension culturelle.

En vue de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, très répandus de nos jours, la même spécialiste, Martine, Abdallah Perticeille tend à développer ses constructions et essaye d'y remédier en se basant sur la diversité culturelle. Nous retrouvons toutes ses propositions reprises dans la suivante définition : *« L'interculturel est une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle »* (Abdallah Perticeille. M, cité par De Carlo. M, 1998: 40)

Notre choix d'inclure la définition de l'interculturel conçue par Claude Clanet n'est pas fortuit. Pour l'auteur, c'est par le biais de la culture que chaque membre d'une communauté donnée acquiert son *« identité culturelle »*. Celle-ci devient particulièrement *« dynamisée »* dès qu'elle est confrontée à l'interculturel, c'est-à-dire, quand l'individu est impliqué dans des relations avec autrui, culturellement différent.

Tout en puisant aux sources du culturel et/ou de l'interculturel proposée par les travaux des chercheurs sur-référencés, que nous reproduisons la définition ci-dessous de l'interculturel comme : *« L'ensemble des processus-psychiques et intrapsychiques, relationnels, groupaux, institutionnels-générés par des interactions de cultures dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des*

partenaires en relation ». Ainsi, la réciprocité engendre l'acceptation des autres ». (Clanet. C, 1990: 05)

Ce qu'est mis en évidence dans l'interculturel conçu par Claude Clanet, est cet ensemble de processus si complexe, qui sont issus d'interaction de cultures différentes dans en rapport d'échanges réciproques. Cependant, l'essentiel est à nos yeux cette attitude résolue à garder son identité culturelle par chacun des partenaires en présence, en s'appuyant sur un principe de décentration.

Cette nouvelle façon de voir et de vire la diversité culturelle ouvre des perspectives nouvelles pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères qui se veulent aussi bien profitables pour l'enseignant que pour l'apprenant. Elle constitue aussi un nouveau moyen qui favorise l'ouverture sur le monde, sur d'autres langues et d'autres cultures.

II.2. La pédagogie interculturelle : émergence et principes

Nous sommes les témoins vivants de l'évolution empruntée par l'interculturel. Ce mouvement d'origine économique a engendré une multitude de conséquences et de réactions sociales.

Aux débuts des années 1970, les concepteurs de cette visaient l'intégration des immigrants installés par certaines de milliers en Europe. Cette nouvelle situation, a recommandé aux responsables de l'éducation de tous pays confondus de résoudre le problème d'intégration de cette population.

A cette époque en France, ce courant avait soulevé un débat très vif dans le cadre de l'enseignement adressé aux enfants des migrants, en réponse à leurs présences importantes dans la classe d'origine étrangère. L'objectif était d'établir ce que ces élèves doivent conserver de leur culture d'origine dans un contexte étranger. L'interrogation portait donc sur l'articulation entre les deux cultures en présence.

Au même moment l'approche communicative dominait l'enseignement et elle avait même tracé les principes, en incorporant dans la compétence communicative une composante culturelle et socioculturelle. Ainsi, la culture avait déjà retrouvé sa place en FLE.

Après une décennie (vers 1980), la notion d'interculturel était étendue à d'autres domaines, en raison des différents changements : économiques, sociaux, politiques et communicatifs. Depuis, elle s'est même imposée dans plusieurs disciplines notamment en didactique des

langues, avec le tout communicatif consacré par le Niveau-Seuil. A ce moment-là, les contenus d'enseignement se trouvaient confronter aux questions de culture, de cultures et d'identité culturelle.

Cette entrée graduelle en didactique des langues étrangères a radicalement modifié les modalités d'accès à la culture étrangère. De ce fait, l'émergence de sa propre méthodologie était plus que nécessaire et indispensable pour mettre à la disposition des praticiens des nouvelles pratiques de classe.

Ces premières expériences ont donné naissance à une nouvelle méthodologie connue sous le nom de *« pédagogie interculturelle »* ou *« d'approche interculturelle »*. Ces dernières visaient le renforcement de l'image positive de l'identité culturelle de l'apprenant. Donc, cette nouvelle tendance qui était au départ un moyen pour l'intégration des groupes minoritaires dans des sociétés pluriculturelles et pluriethniques. Elle était par la suite empruntée par les praticiens des langues cultures étrangères.

C'est en ce sens, que les protagonistes de ce nouveau courant méthodologie que mettaient l'accent dans une optique d'intégration et d'adaptation des (CLIN et CLAD) afin d'assimiler les cultures des enfants nouvellement arrivés à celle des natifs.

Ces premiers projets caractérisaient une grande volonté de faire reconnaitre, par le biais de l'école, le droit à la différence. Ils visaient en priorité, le renforcement de l'image positive des de l'identité culturelle des immigrants. Parallèlement, des tentatives de dépassement de ce modèle pédagogique interculturelle ont été faites.

Simultanément, se développait un projet d'éducation interculturelle, auquel participaient chercheurs et enseignants, dans une optique interdisciplinaire pour que la discipline s'ajoute à la palette des matières enseignées et s'inscrive dans une perspective interculturelle transversale à toutes les disciplines.

A cette époque, les auteurs revendiquaient la compétence interculturelle et la communication interculturelle mettaient l'accent par contre, sur le principe d'interaction, c'est-à-dire le processus d'échange et d'influence réciproque des deux interlocuteurs. Il s'agit dans cet interculturel de reconnaitre à l'Autre son statut de sujet, tout en acceptant de se métisser mutuellement. C'est en ce sens, que certains didacticiens expliquent, qu'il n'est pas question de donner à l'étranger la compétence culturelle du natif, puisque l'apprentissage d'une langue

étrangère et le processus d'acquisition d'une compétence communicative relèvent d'un phénomène de socialisation tenant compte des valeurs, des attitudes, des représentations adoptées par l'apprenant au sein de son environnement social.

Dans ce contexte, le point de départ doit être l'identité de l'apprenant. Car la découverte de sa propre culture lui permettrait de comprendre les mécanismes d'appartenance de toutes cultures confondues. Plus, il sera capable d'objectiver ses regards quant au monde de la culture étrangère. L'objectif n'est donc pas uniquement pragmatique - visant à offrir aux apprenants les moyens pour organiser leurs discours et interagir avec des étrangers - mais il est surtout informatif portant sur la relativisation de leur sentiment d'insécurité causé par l'inconnu.

La réalisation d'une aussi pertinente tâche, ne peut voir le jour sans la didactique des langues-cultures. Une véritable prise de conscience, de la part de l'apprenant, dans sa réalité actuelle et dans son arrière, plans historique de l'existence d'une culture étrangère différente de la sienne, lui permettrait une ouverture tolérant sur l'Autre, son respect, une réciprocité d'échange l'élimination des barrières, sans pour autant tomber dans les pièges des malentendus et des représentations stéréotypées.

Dans ce même sens, Henri Besse (1984: 50) affirme : *« il n'y a jamais contact entre deux langues/cultures, mais entre des individus formés culturellement mais qui réfractent celles-ci selon leur personnalité, leur histoire ».*

Dans le but de résoudre les problèmes d'étrangeté, d'altérité, de différence, de ressemblance ainsi que tout ce que s'y rapportent, il était naturel voire nécessaire que la didactique puise aux résultats des recherche faites.

L'essor de l'ère communicative avait favorisé la montée en puissance de l'aspect interactif du linguistique et du culturel dans le secteur éducatif. A cet effet, l'acquisition d'une compétence communicative devait être adossée à la découverte/compréhension des phénomènes socioculturels. Une telle évolution a été renforcée davantage grâce aux travaux des spécialistes notamment en anthropologie (Ladmiral 1989, Camilleri 1985-1989, Zarate 1993, Abdallah-Pretcielle 1995-1999, Demergon 1996) et bien d'autres.

A partir des années 1990 et surtout depuis son intégration en 2001 dans le CECRL, la pédagogie interculturelle a connu une floraison particulière. Elle est devenue un véritable

habitus, voir une fin en soi *« apprentissage interculturel », « pédagogie interculturelle », « perspective interculturelle »* sont autant de notions qui évoquaient les phénomènes interculturels tels qu'ils sont vécus au sein des classes de langues respectives.

Depuis, les contenus d'enseignement se trouvaient conforter particulièrement au lien de causalité qui s'établirait de façon quasi naturelle entre apprentissage linguistique et apprentissage culturel.

Priorité portée sur la dimension culturelle de l'apprentissage plus que sur la méthodologie d'enseignement, la pédagogie actuelle donne le prime abord à développer la compétence culturelle en langue étrangère et s'inscrit dans une perspective interculturelle.

La situation d'apprentissage d'une langue étrangère doit constituer un moment privilégié. C'est l'occasion d'une prise de conscience des convergences et des divergences qui nous construisent et/ou distinguent. De ce fait, l'apprenant qui a accepté de s'expatrier hors de sa langue maternelle est appelé à adapter sa propre manière d'apprentissage au-delà de la méthodologie d'enseignement. Pour ce faire, (Alain. Coraiz, 2005), propose et dévoile trois niveaux en étroite interrelation à savoir : l'individuel, l'interpersonnel et le social.

Pour l'auteur, l'apprentissage d'une langue constitue un moment privilégié. C'est l'occasion pour l'apprenant, de confirmer d'abord son appartenance à un groupe social, différent de celui dont il apprend la langue. Ensuite, il peut adapter ses points de vue, manifester sa compréhension, sa tolérance ou même sa vision vis-à-vis de l'autre.

Il ajoute à cela, la prise en compte du projet actionnel, c'est-à-dire les différentes approches qui entrent en jeu dans son acte d'apprentissage et qui déterminent son acte. C'est en ce sens que Genvière Zarate affirme que, *« L'enjeu reste le même : signifie l'appartenance à un groupe social, et conjointement, construire une démarcation. A l'intérieur d'une même communauté, on est toujours l'étranger de quelqu'un »*. (Zarete. G, op cité: 23)

A la lumière de ce qui précède, nous retenons que la pédagogie interculturelle se réalise sur le principe de la reconnaissance de l'Autre, puis un enrichissement entre les cultures. Cela permet de dépasser *les stéréotypes* et *les préjugés* ainsi que les problèmes qui en résultent. (Voir ultérieurement plus de détails à propos des notions).

Il est à noter, que le contact qui se noue entre les deux cultures en présence est aussi surtout d'ordre individuel, étant donné que l'interculturel se vit dans l'individu lui-même lors de son

apprentissage d'une langue étrangère. Il est vécu surtout à travers *les représentations* que l'apprenant se fait vis-à-vis de la langue et des personnes qui la parlent.

Selon D. Blu, la pédagogie interculturelle : *« nécessite non seulement un apprentissage des autres, mais aussi une plongée en soi-même pour voir de quelle façon son propre conditionnement culturel façonne son regard sur les autres »*. Poursuit le même auteur : *« On pointe aussi souvent les différences culturelles mais aborde plus rarement la complémentarité culturelle […] Car appréhender l'autre, se n'est pas seulement l'appréhender comme porteur de culture mais aussi comme une personne humaine ».*

Cette nouvelle discipline ouvre des perspectives nouvelles pour les deux partenaires : enseignants et apprenants en classe de langues. Elle constitue un nouveau qui favorise l'ouverture sur l'Autre, sur sa langue et sa culture par l'entremise du lien inévitable langue/culture dans l'activité pédagogique. C'est en ce sens que, Hubert Delisle (1994 : 88) rappelle que : *« La pédagogie interculturelle n'a pas pour objet d'enseigner toutes les cultures, mais de donner à tout apprentissage sa dimension culturelle, C'est-à-dire, la conscience de la diversité culturelle et combat contre les préjugés ».*

Apprendre une langue étrangère est un long processus qui ne peut se réaliser, selon nous, sans la pédagogie interculturelle. Cette nouvelle discipline représente aujourd'hui, une réponse possible aux différents défis lancés par les deux partenaires en présence à savoir : enseignants et apprenants.

II.2.1. La conscience interculturelle : éléments de définition et principes

Tous les travaux qui ont été établis, dans le domaine de l'interculturel entre 1980-1990 ont permis le succès de ce dernière qui s'est accru au point de s'étendre aux autres disciplines et de devenir un des axes prioritaires voir indispensable de toute politique éducative. L'interculturel est alors sorti peu à peu du champ migratoire restreint pour devenir une option éducative globale et transversale, qui devait s'appliquer à tous les apprenants et ce, quelque soit la matière enseignée.

C'est ainsi, que la nouvelle pédagogie interculturelle visait de permettre aux apprenants de sorti de la vision monolithique de la culture et d'accepter la diversité culturelle.

Comme l'ont bien montré les travaux de Martine Abdalhah-Pretceille, dans sa bibliographie dans *l'Education interculturelle* (1999), une telle pédagogie se veut *formative* et

sensibilisante. Elle vise à faire reconnaitre à l'apprenant la diversité culturelle et que les différences ne constituent pas un obstacle ou un handicap, mais pouvait au contraire, devenir un enrichissement. Selon l'auteure, c'est ainsi que l'apprenant soit sensibilisé à *l'arbitraire de son système de références maternelles.*

Dans cette optique, la finalité de l'enseignement des langues est envisagée comme le développement d'une compétence communicative interculturelle. C'est ainsi que les approches interculturelles en classe de FLE commencèrent à prendre une ampleur importante en didactique des langues et des cultures.

En fait, il s'agit dans cette approche de préparer l'apprenant à effectuer une interaction appropriée et effective des traits socioculturels des deux langues en présence à savoir : langue source/langue cible. L'objectif d'une telle interaction vise à guider les apprenants à prendre conscience de l'existence et de la coexistence de cultures diverses, c'est-à-dire la prise en compte de son identité et de l'altérité.

Les travaux menés par Micheal Byram (de 1997 jusqu'à 2012) montrent l'importance de la *conscience interculturelle* dans la réussite du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. En faits faire acquérir une compétence interculturelle et une conscience interculturelle serait le plan idéal pour une meilleure préparation de toute communication interculturelle selon les termes de Kramsch (2004: 37)

Dans ce même sens, Micheal Byram (1997: 53) confirme que « *Quand l'acquisition d'une langue étrangère est renforcée par une acquisition d'une conscience interculturelle, elle aide l'apprenant à faire une évaluation critique de sa culture d'origine et de celle de la langue cible* »

Ceci dit, termine le même auteur, « *l'apprenant quitte la classe tout en ayant une compréhension profonde et meilleure de l'autre. Cette dernière serait relative et objective* » (Byram. M, op. cité : 54).

Crace aux travaux des deux spécialistes Byram et Kramsche, les praticiens de la pédagogie interculturelle se sont rendus comptes, que l'acquisition d'une compétence communicative interculturelle est étroitement liée à la conscience interculturelle, une conscience dont tout individu aura besoin pour une interaction aisée avec l'autre.

En classe de langue étrangère, l'enseignant doit préparer ses apprenants à entamer une interaction réussie avec l'Autre. La réalisation d'un tel objectif peut s'effectuer par le bais des cours dont le but serait : *« d'emmener l'apprenant à questionner d'abord ses point de vue puis ses prés-acquis de la culture cible. Il s'agit d'identifier aussi ses représentation et stéréotypes pour que ces derniers soient évités lors de tout échange avec un individu différent de lui* ». (Byram. M, op, cité)

De son côté CECRL (2001) souligne que la prise de conscience interculturelle inclut la prise de conscience de la diversité régionale et sociale dans *« le monde d'où l'on vient »* et *« de la communauté cible »*.

Pour une véritable prise compte de la conscience interculturelle en classe de langue le FLE dans notre cas, plusieurs didacticiens et anthropologues, entre autres, (Moore, 2006 et Smith, 2013) proposent différent étapes, jugée, indispensables pour une véritable prise de conscience interculturelle.

II.2.2. La conscience interculturelle: différentes phases

La pris en change du développement de la conscience interculturel en classe de langue étrangère, le FLE dans notre cas, permet de donner à l'apprenant l'occasion de découvrir une nouvelle réalité culturelle et d'identifier la dimension culturel de la langue cible.

- La première étape de cette prise de conscience consiste à donner à l'apprenant l'occasion pour identifier et /ou définir ses représentations vis-à-vis de la langue, de la culture, du pays et même des personnes porteurs de la culture de la langue à apprendre. Il s'agit dans ce même sens, d'opérer un véritable questionnement, non seulement des faits, mais des valeurs et des représentations qui leur sont attribuées.

En réalité, la conscience interculturelle est déterminée par les idées et les jugements préalables de l'apprenant vis-à-vis des personnes ayant la culture de la langue cible. Selon toujours Byram (1997), la conscience interculturelle est conditionnée par les idées préconçues par l'apprenant. Ces représentations peuvent être des sources de conflits culturels dûs aux stéréotypes lors des interactions ou des échanges interculturels. Byram avance à ce propos : *« Les apprenants auront tendance à se référer à leurs idée prédéterminée »*. Il ajoute même : *« On ne peut avoir une conscience interculturelle sans que les idées et les idéologies des personnes concernées soient prises en compte »*.

De leur côté, Holliday, Hyde et Kullman (2016: 261) ajoutent : *« ces idées préconçues « jouent un rôle de guidage qui contrôle notre comportent et notre communication avec l'Autre »*.

Encore une fois, en 2008, Byram insistait sans relâche sur le fait que, le premier objectif d'une réelle conscience interculturelle est de *« démasquer les idéologies et les représentation des apprenant, pour que ces derniers aient l'occasion de réaliser une évaluation critique de leurs concepts susceptibles de causer des malentendus lors de l'échange »*. (Byram. M, 2008: 47)

Pour la concrétisation d'un aussi important objectif, les praticiens devront fournir aux apprenants les moyens indispensables pour éviter toute source de représentations négatives de malentendus ou de conflits culturels dus aux stéréotypes. Il s'agit, en effet, de proposer en classe, des activités qui encouragent les apprenants à considérer de nouvelles valeurs, croyances et représentations de la culture cible. Ces dernières seront, selon les propos de Véronique Galloway (1998)*« découvertes lors du processus d'analyse des traits culturels de la langue cible »*.

Ceci dit, l'enseignant est invité à déployer des efforts consentis pour aider les apprenants à découvrir leurs jugements et stéréotypes de la langue-culture cible, sans pour autant les orienter ou les influencer.

- Une fois les premières perceptions et les jugements de valeurs sont dépassés, les apprenants entament la deuxième étape dans laquelle, ils seront amenés à avoir des interprétations rationnelles et relatives des produits de cette culture (histoire du pays, situation de la vie quotidienne,…) et des pratiques culturelles. Autrement dit, cette étape leur donne les clés nécessaires pour défendre, discuter et argumenter leurs point, de vue à l'égard de la culture cible. C'est à ce stade qu'ils puissent d'ailleurs étudier profondément les traits culturels de la langue cible.

Grâce à cette deuxième étape, les idées et les représentations des apprenants changeront et évolueront au fur et à mesure de l'enseignement et de la langue-culture cibles.

Dans ce même ordre d'idée, Houghton (2013: 01) revendique que : *« Le rôle-clé de l'enseignant des langues étrangères est de faciliter la communication à travers les barrières culturelles, et unes de ces barrières est les stéréotypes »*.

- Vient en dernière position de la construction d'une conscience interculturelle, l' étape dans laquelle les apprenants auront l'occasion de participer à leur apprentissage, tout en faisant appel à des situations authentiques : vidéos, textes, dialogues, etc.

Cette phase permet aux apprenants de s'entraîner à un apprentissage interculturel conscient tout en interagissant entre eux.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que le format idéal de ce type d'éducation interculturelle serait la création d'une démarche coopération dans laquelle les apprenants travaillent ensemble pour à étudier, comprendre et s'ouvrir sur la culture cible. Quant aux praticiens, du terrain ils sont invités à inclure la dimension culturelle de la langue à apprendre dans leurs classes respectives, non pas uniquement pour améliorer la compétence de communication de leurs apprenants mais pour donner à tout apprentissage de la langue étrangère sa dimension culturelle.

L'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère ne doit pas se donner pour unique objectif le travail sur la langue et la culture, mais aussi le développement d'une conscience interculturelle. Cette dernière prépare l'apprenant à l'altérité tout en préservant son identité. Philippe Blanchet (2007: 23) avance à ce sujet : « *Enseigner/apprendre la langue de l'autre, c'est aussi être confronté à sa culture et transformer mutuellement sa propre identité linguistique et culturelle* »

Du point de vue didactique, la prise de conscience interculturelle implique une meilleure connaissance de la culture de l'Autre afin de mieux adapter son apprentissage. La concrétisation d'un objectif aussi important ne peut se réaliser, sans l'intégration du processus d'apprentissage dans l'approche interculturelle. Cette dernière doit s'effectuer au début de l'apprentissage d'une langue. En fait, c'est une pratique de classe qui permet d'établir une relation entre cultures différentes. Cette approche fait concilier aussi bien la culture source que la culture cible.

La but dans cette approche est d'abord la prise de conscience interculturelle qui se fait par le biais de l'apprentissage linguistique. Ce dernier est le moyen le plus efficace pour se rapprocher d'un groupe socioculturellement différent, en vue d'une compréhension mutuelle.

A ce sujet, Windmüller rappelle que la connaissance de l'Autre nécessite la connaissance de soi. Cette la démarche vise l'ouverture à l'altérité, la reconnaissance du caractère ethnocentrique de chaque culture et surtout la relativisation de la culture maternelle.

De ce qui précède, nous retenons que l'approche interculturelle ouvre une nouvelle perspective, celle des regards croisés. La différence culturelle existe mais elle est envisagée comme un facteur de prise de conscience de l'existence des ressemblances et des différences. Cette démarche n'existe que lorsqu'il y a une reconstruction constante et réciproque de l'identité dans la relation avec l'altérité. Il s'agit dans ce cas précis, d'accepter la diversité des regards sans pour autant oublier que *« l'on est soi-même rarement le produit d'une seul appartenance culturelle »*. (Chaves. R . M, Fairer. L, Pelissier. S, op cité : 13). Encore mieux, Zarate annonce à ce sujet : *« on est toujours l'étranger de quelqu'un »*. (Zarate. G, op cité : 23). Cette spécialiste rejoint sur ce point Abdallah-Pretceille qui considère que *« L'Autre est à la fois identique à moi et différent à moi »*.

En classe de langues étrangères, les praticiens de l'enseignement sont censés encourager et surtout préparer leurs partenaires à affronter cette véritable mutation sociologique et idéologique. Pour ce faire, la pédagogie interculturelle reste le meilleur moyen dont ils disposent. Cette pédagogie est en réalité, un moyen pour réconcilier enseignement et éducation.

Autrement dit, elle n'est pas un contenu notionnel transmissible selon les traditionnels axes disciplinaires, mais plutôt une démarche au service de l'apprenant, visant la construction de passerelles, de liens entre différentes cultures dans le but d'un enrichissement mutuel.

Tout ce que nous entreprenons par l'entremise d'une telle démarche ne vise pas la formation des apprenants à une pédagogie interculturelle, mais l'utilisation de celle-ci comme un levier possible de l'action éducative.

Nous avons jusqu'ici identifié les principes d'une approche interculturelle qui met à la disposition des apprenants les vois et moyens indispensables pour la construction d'une prise de conscience interculturelle. Mais, la question qui nous interpelle et à laquelle nous devons répondre dans le but de l'éducation à l'interculturel est la suivante : Quelle place faut-il accorder à l'approche interculturelle dans les cours de langue-culture étrangères pour le développement d'une compétence interculturelle ? Pour cela l'enseignant doit mettre en œuvre dans sa classe une démarche pédagogique, qui se veut profitable aux apprentis pour

parvenir au développement des savoirs et des savoir-faire constitutifs de la compétence interculturelle.

II.3. La compétence interculturelle : éléments de définition et principes

L'enseignement des langues étrangères, le FLE dans notre cas, a beaucoup évolué ces dernières années. Aux compétences communicative et linguistique, les spécialistes ont ajouté, chacun selon son domaine d'appartenance et ses orientations, les compétences culturelle et interculturelle pour confier à l'apprentissage des langues une dimension universelle.

Dans la présente partie, il serait question de la compétence interculturelle que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir progressivement au cours de son apprentissage de la langue qu'il a choisir d'apprendre. Pour bien étayer cette notion, nous commencerons d'abord, par faire un état des lieux des différentes définitions attribuées à la notiontelles qu'elles ont été proposées par d'éminents auteurs de la question. Par la suite, nous essayerons de démontrer l'importance de cette compétence dans le dévoilement des aspects identitaires de l'apprenant.

L'apprentissage d'une langue étrangère vise au premier rang le développement progressive d'une compétence communicative aux apprenants. Cependant, il est désormais admis que la compétence linguistique, qui est nécessaire voir indispensable reste insuffisante. Du point de vue de l'expression, les apprenants sont sensés apprendre à utiliser les formes et à adapter les comportements de façon qu'ils soient compris par leurs interlocuteur. Du point de vue de la compréhension, ils doivent identifier, reconnaitre et interpréter correctement les références historiques, socioculturelles ou autres mises en jeu par les interlocuteurs. La langue n'est donc pas considérée comme un simple moyen de communication, qui permet de faire passer une information. Elle est avant tout le vecteur de la culture dont elle est issue. Les fondements historiques et les normes sociales sont autant de facteurs qui permettent aux apprenants la compréhension de culture, mais surtout un bon usage de la langue en question. C'est en ce sens que les praticiens de l'enseignement sont dans l'obligation d'intégrer l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage de la langue. L'apprentissage deux composantes doit se faire parallèlement. Il s'agit dans ce cas précis, de faire découvrir à leurs partenaires les croyances, les valeurs, les visions du monde et de dépasser la simple transmission des connaissances culturelles.

De ce qui précède, nous pouvons confirmer que l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère dépasse la capacité linguistique et s'oriente sur la capacité culturelle ; c'est-à-dire il s'oriente sur la mise en pratique des connaissances et des règles socioculturelles de la langue étudiée. En effets la réussite de la compétence communicative dépend de l'acquisition de la compétence interculturelle, qui vise à faire de l'apprenant un partenaire interculturel capable de faire face, de confronter et de réagir aux différents contextes identitaires. Il s'agit également de la capacité d'accepter, de s'adapter et d'interpréter les comportements propres aux individus appartenant aux différentes sphères culturelles.

Aujourd'hui, la classe de FLE est considée comme le lieu propice où s'effectue l'éclosion de la compétence interculturel, le en tant que source d'enrichissement culturel au moment de l'apprentissage de la langue. Donc, comme nous l'avons précédemment avancé, l'intégration de l'interculturel dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères (le FLE dans notre cas) constitue un choix inévitable au sein de l'université algérienne. En réalité est une réponse aux nouveaux défis lancés par l'ensemble des changements économique, politique et socioculturels que connait notre pays.

Il est d'ordre établi, que les compétences occupent une place fondamentale dans les curriculums et les descriptifs d'enseignement en contexte universitaire. Elles sont considérées par le CECRL, comme nécessaires pour permettre un plein développement personnel, social et professionnel de l'individu afin de s'adapter à la vie réelle.

En plus des compétences générales (communicative et linguistique) que le praticien de l'enseignement développe progressivement à ses apprenants dans sa classe, s'ajoute la compétence interculturelle. Cette dernière est considérée comme inséparable de la compétence culturelle et parfois comme composante de celle-ci. Nous citons pour exemple Christian Puren (2013) pour ne pas en citer d'autres. Pour ce spécialiste : *« La compétence culturelle constitue « une définition par extension et regroupe plusieurs compétences, entre autres la composante interculturelle »*

Pour répondre à cette vaste question, nous nous sommes référée aux multiples travaux de différents experts, afin d'en tirer des définitions qui nous donnent la possibilité de proposer des activités en contexte d'enseignement-apprentissage du FLE dans une approche interculturelle, en prenant pour point de départ ces données théoriques.

Du large éventail des définitions de la notion, nous retenons celle de Martine Abdallah-Pretceille qui met en valeur la communication et le contact entre personnes issues de milieux culturels différents, sur la connaissance de soi et la reconnaissance de l'Autre. Pour l'auteur, le plus important est la capacité de l'individu à repérer le culturel à travers les pratiques langagières. Il s'agit de dépasser la simple connaissance des faits culturels pour mener à bien une communication interculturelle. A cet effet, elle propose que : *« la capacité de repérer le culturel dans les échanges langagiers dépondra non pas des connaissances descriptives, tel groupe parle de telle ou telle manière, avec tel ou tel geste et telle intonation… mais de la maitrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimension linguistiques, sociologiques, psychologiques et culturelles* ». (Abdallah. Pretceille. M, op cité: 29)

Selon la spécialiste, avoir une compétence interculturelle dépasse le simple fait de posséder des connaissances culturels sur l'Autre. Ajoute encore, il ne s'agit pas de chercher à connaître les cultures et la somme des entités indépendantes hors toutes formes d'usage et d'actualisation dans le social, mais plutôt l'envisager *« la culture en acte »,* continue toujours la même auteure. Nous pouvons retenir à ce niveau que, Pretceille précise que la compétence interculturelle repose sur l'usage pragmatique des connaissances culturelles.

Par conséquent, elle corrige et complète la compétence culturelle qui signifie, d'après elle, *« posséder des connaissances factuelles qui constituent un discours sur l'Autre »*. Elle ajoute même, qu'il s'agit *« d'une démarche descriptive et objectivée qui reste extérieure aux individus »*

En fait, d'après cette éminente spécialiste, c'est dans et par le communication que la compétence interculturelle prend forme et se réalise. *« La est un processus de réajustement permanent, en fonction des situations et des interlocuteurs (caractère dialogique). Elle n'exige pas la connaissance de systèmes culturels en tant qu'entités autonomes et abstraites mais requiert une compétence interculturelle édifiée à partir de la fonction instrumentale de la culture (par opposition à sa fonction ontologique), c'est-à-dire à partir des manipulations et des bricolages dont la culture est l'objet »*

Dans le cadre de la mise en pratique de la compétence communicative en langue étrangère, Maria Cecilia Bertoletti (1997: 30) affirme, à l'opposé de Martine Abdallah-Pretceille que : la compétence culturelle prend la forme d'une compétence interculturelle, puisqu'en langue

étrangère, la première *« impliquera l'apprentissage non seulement de savoirs, mais aussi de savoir-faire et se savoir-être, et prendra en réalité la forme d'une compétence interculturelle grâce à l'interaction inévitable et enrichissante entre la culture maternelle et la culture seconde ou étrangère ».*

De ce qui précède, nous retenons que la compétence interculturelle développée par Bertoletti se présente comme un échange et/ou un dialogue entre les deux cultures en présence : maternelle/étrangère *« ayant pour but la chute des barrières, la réciprocité et la solidarité ».*

Dans ce même ordre d'idée, Zarate rejoint le même principe défendu par Bertoletti est précise que : *« Le rôle que nous assignons à l'étranger est celui d'une mise à distance de la réalité étrangère et, par contrecoup, de l'objectivation de la culture maternelle ».* Plus loin, ajoute la même spécialiste : *« L'initiation doit relever davantage d'une démarche que d'une accumulation de connaissances (…). L'élève de langue étrangère est constamment soumis à une intense activité de repérages d'indices et d'interprétation sociale ».*

Des deux points de vue précédents découlent le principe que la compétence interculturelle s'appuie sur la relativisation de la culture source et la culture cible pour s'ouvrir sur d'autres cultures. De plus, l'apprenant s'engage en tant *qu'intermédiaire culturel* pour assurer le compromis et s'adapter selon la situation.

L'importance de ces aptitudes développées permet de nouer une relation entre la propre culture et la culture étrangère pour s'éloigner des idées stéréotypées.

Sur la même ligné, Florence Windmüler (2010: 136) épaule davantage le même principe et valorise le caractère comparatif et référentiel de la propre culture et de la culture cible que la compétence interculturelle exige. L'auteur introduit le concept de « *référant culturel maternel de l'apprenant »* Selon Florence Windmüler, la compétence interculturelle est d'abord une démarche qui valorise la diversité culturelle dans la classe de langue. Elle permet à l'apprenant d'avoir une vision plus globale du monde, de reconnaitre aux cultures leurs diversités en s'appuyant sur le système de référence maternelle. De travailler aussi les valeurs d'acceptation entre les cultures telles que : la compréhension, le respect, la tolérance et l'empathie. A travers cette prise de conscience de la diversité culturelle, les apprenants peuvent dépasser les malentendus possibles et certains stéréotypes qui apparaissent pendant l'apprentissage de la langue étrangère.

Une autre définition n'est pas des moindres, celle de Micheal Byram (2003: 39) qui considère que, *« être compétent sur le plan interculturel veut dire penser et agir de Façon moralement souhaitable, et faire de la compétence interculturelle un objectif de l'enseignement linguistique, signifie donner des indication précises sur la manière dont il convient de se conduire »*

La conception de Byram insiste sur l'importance et la capacité de l'individu à agir pour assurer sa socialisation. Cette compétence vise la préparation de l'apprenant, future citoyen, à confronter la réalité et passer *d'un univers individuel* à un autre *collectif* pour comprendre d'autres univers distincts du sien. Nous explique Byram que de cette façon, l'apprennent puisse détecter facilement les trais qui le rapprochent ou au contraire qui le différencient de l'Autre. Pour parvenir à réaliser une si importante dimension, l'apprenant est censé posséder la capacité d'une *analyse culturaliste.*

Quant à la définition de la notion en question par Byram en coopération avec Zarate, (1998 : 73) elle met au-devant de la scène d'une part, l'ensemble des connaissances et des savoirs culturels que possède un apprenant vis-à-vis la culture du pays dont il apprend la langue, et la d'autre part, capacité de réinvestir ces savoirs dans les situations les plus adéquates.

Nous signalons au passage, que les auteurs suscités préfèrent employer la notion de *« compétence socioculturelle »* pour désigner ce que Martine Abdallah-Pretceille appelle *« compétence interculturelle »*. Pour ces mêmes spécialistes, cette compétence regroupe toutes les composantes d'une compétence, à savoir : la somme des connaissances (savoirs) ; la capacité de réagir (savoir-faire) ; l'attitude à développer (savoir-être) et la mise en relation de toutes les composantes précédentes dans l'apprentissage (savoir-apprendre). Dans ce même sujet Byram et Zarate distinguent les traits d'un apprenant socioculturellement compétent : *« Un apprenant ayant compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en question 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, […] »*. (Byram. M, Zarate. G, op. cité: 75)

De ce qui précède, il ressort que la compétence interculturelle est considérée comme l'habileté d'un apprenant à repérer les savoirs culturels et la prédisposition de ce dernier à

investir ces connaissances à travers des pratiques (savoir-faire). Ce qui est mis en évidence dans ce cas précis et selon ce que traduisent fidèlement les propos de Abdallah-Pretceille (1996: 36) c'est : *« la culture en acte »*.

En vue de parvenir à faire acquérir la compétence interculturelle au profit des apprenants, la spécialiste de la question Abdallah Pretceille (op. cité: 35) conseille qu'il s'agit de *« développer une compétence d'analyse car les faits culturels peuvent servir d'écran à la compréhension des enjeux de la communication »*.

Par un raisonnement aussi subtil que convaincant, les didacticiens et les auteurs spécialistes de l'enseignement des langues-cultures étrangères sont parvenus à mettre en valeur, malgré les différentes appellations, l'importance de l'acquisition de la compétence interculturelle aux apprenants. Cette compétence a été définie selon Abdallah Pretceille en (1996) et d'après Byram et Zarate en (1998) comme étant l'aptitude d'un apprenant à saisir, à comprendre à expliquer et à exploiter les données culturelles dans une situation de communication dans sa globalité et dans ses multiples dimensions.

Au fil des années, la conception de Pretceille a été critiquée par ce qu'elle n'établit pas de composantes et est restée plutôt théorique parce qu'elle précise les composantes qu'elle envisage telles que les savoir-faire, savoir- être et savoir-apprendre.

Donc, à la lumière de ce qui précède, nous retiendrons que la compétence interculturelle est d'une majeure importance. Elle s'avère nécessaire pour la réussite du processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. C'est une compétence qui s'ajoute à l'ensemble des compétences générales que l'apprenant doit acquérir parallèlement. En nous référant au CECRL (2001) qui exige quatre types de savoirs associés à la compétence interculturelle et qui méritent d'être prises en considération:

Types de savoirs	**Définitions**
Le savoir	l'ensemble des connaissances culturelles que l'apprenant doit acquérir. Ces dernières s'avèrent indispensables pour l'expression langagière et pour la compréhension des supports. Il s'agit de la capacité d'identifier les caractéristiques de telle culture voire même de telle société, c'est-à-dire, la connaissance des traits distinctifs qui regroupent : les valeurs, les croyances, les

	relations, les idées partagées, les comportements, la vie quotidienne, etc. Cette identification du culturel permet à l'apprenant *de repérer le convergent et le divergent* des deux cultures en présence : la culture source/la culture cible.
Le savoir-faire	Aptitudes à établir une relation entre les cultures, d'assurer le rôle *d'intermédiaire culturel* entre sa culture mère et la culture cible. Il s'agit aussi de la capacité de gérer les situations de malentendu et de conflits cultures pour dépasser les représentations stéréotypées. C'est être capable d'effectuer *des retours réflexifs* sur sa propre culture pour aborder en toute sérénité l'autre culture.
Le savoir-être	C'est établir et maintenir des attitudes de tolérance envers la culture et la société étrangères. Il est question de dépasser les perceptions premières et les jugements de valeur. Il s'avère nécessaire dans ce cas-là de *développer la capacité de décentration et d'ethnocentrisme* pour s'ouvrir à l'altérité. La culture du tableau ci-haut, fait ressortir que la somme des connaissances et les aptitudes sont nécessaires pour réussir le développement de la compétence interculturelle. Les traits identitaires et personnels aussi s'avèrent indispensables pour réussir l'acquisition de la compétence en question.
Les savoir-apprendre	Mobilisation de tous les savoirs susmentionnés pour découvrir de nouvelles expériences et d'entretenir des nouveaux comportements ; autrement dit : *être disposé à découvrir l'autre*.

L'ensemble de ces quatre types de savoirs sont associés à la compétence interculturelle. Ces savoirs interviennent dans la construction de l'identité de l'apprenant et lui permettent d'entretenir des nouvelles relations avec les autres. Grâce à ces nouveaux comportements, l'apprenant puisse comprendre et communiquer des informations et interagir avec des individus appartenant d'autres langues-cultures. C'est ainsi qu'il se forge une identité

distincte dans laquelle le « je » authentique intervient dans une prise de position qui permet à l'apprenant une permanente reconnaissance de l'autre, de dire en quoi ce dernier se diffère ou ressemble à lui.

Par conséquent, le problème d'acquisition de la compétence interculturelle au sein de la classe de FLE est difficile à résoudre, dans la mesure où un des savoirs supra-cités n'est pas introduit ou même introduit de façon non-contrôlée. L'apprenant quant à lui, il doit déployer des efforts considérables pour mobiliser l'ensemble des savoirs pour parvenir au résultat qu'il escompte : l'acquisition de la compétence interculturelle.

II.3.1. La compétence interculturelle : quelles composantes ?

L'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère doit dépasser l'unique objectif de faire acquérir la langue culture le développement d'un savoir être et d'un savoir-faire, d'une aptitude tolérante qui permet l'autre de respecter les connaissances et surtout de développer une réflexion analytique comme l'explique le CECRL : (2001: 40) *« Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroitre sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expérience culturelles nouvelles ».*

Afin de bien évoquer la complexité de cette compétence, Jean-Claude Beacco (2006: 17) distingue dans la compétence interculturelle cinq composantes qui couvrent les dimensions affectives, cognitives et éducatives du savoir culturel. (Voir tableau ci-après).

Les composantes de la compétence interculturelle	Définitions
1- La composante ethnolinguistique	Capacité à gérer les règles sociales qui sont à la base des comportements communicatifs et qui ont des effets directs sur la réussite de la communication.
2- La composante relationnelle	Attitudes et compétences verbales nécessaires à une gestion appropriée d'interactions verbales avec des natifs. L'apprenant est censé construire des attitudes positives d'ouverture et de curiosité vers l'Autre.
3- La composante actionnelle	Comporte un savoir-faire et un savoir-agir minimums, dans une société peu connue, de manière à pouvoir gérer sa vie matérielle et relationnelle en fonction de ses propres besoins.
4- La composante interprétative	Concerne comme son nom l'indique, l'interprétation et l'explication de la société autre à travers l'observation des représentations de cette société, que les paroles ou les images des apprenants eux-mêmes portent en classe.
5- la composante éducative	Concerne la matière culturelle en tant qu'elle est objet de jugements évaluatifs de la part des apprenants susceptibles, en particulier, d'activer des réactions d'ethnocentrisme et d'intolérance, des processus d'acculturation et de dépendance culturelle, d'enfermement identitaire. Cette dernière composante a comme finalité d'agir sur ces représentations et attitudes négatives et de conduire les apprenants à une forme plus ouverte d'identité culturelle.

La définition proposée par Beacco sélectionne les différentes composantes qui constituent la compétence interculturelle que l'apprenant doit acquérir durant son apprentissage. L'auteur insiste notamment sur la composante éducative, appelée aussi interculturelle qui constitue une étape privilégiée pour développer une démarche réflexive sur ses représentations et ses attitudes négatives pour relativiser ses préjugés et éviter les idées superficielles de certains stéréotypes.

La réalisation de la démarche réflexive se fait sur des principes de confrontation et d'exploitation des deux cultures en présence, source et cible, connue et inconnue par l'apprenant.

La confrontation avec une autre culture, qui n'est pas la sienne favorise la formation d'hypothèse vis-à-vis de cette dernière. Ce passage de la culture mère de l'apprenant à la culture de la langue cible permet la compréhension des réalités socioculturelles étrangères et l'ouverture sur des nouvelles expériences comme le confirme bien Zarate (1993 : 37) *« 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 »*.

C'est de cette façon que l'apprenant parviendrait à déconstruire et relativiser ses premières idées reçues et à mettre les représentations sur la langue-culture étrangère à leur juste place pour construire sa nouvelle identité culturelle.

Il ne faut pas perdre de vue que la confrontation de l'apprenant à une culture nouvelle relève d'une aventure, pour les uns plus que pour les autres, selon éducation reçue, l'entourage socio familial, la formation suivie ou même sa personnalité qui peut l'orienter ou non dans sa démarche de découverte de l'inconnu.

L'ensemble des préjugés, des malentendus et des représentations toutes faites peut provoquer des réactions comme celles décrites ci-dessous par Alvarez (1990: 06)

« La compétence interculturelle permet un regard critique sur les deux cultures en présence, ce qui peut contribuer à éviter deux dangers majeurs qui guettent tout individu qui s'avance dans l'aventure de l'acquisition d'une langue-culture étrangère : danger d'éblouissement, d'un côté, qui peut l'amener à idéaliser la culture étrangère au détriment de la sienne ; danger d'éthnocentrisme, à l'opposé, qui peut l'amener à dévaloriser la culture du peuple

dont il apprend la langue et à la renforcer dans une position de prétendue « supériorité culturelle ».

A la lumière de ce qui précède, nous retenons que beaucoup de définitions de la notion de compétence interculturelle se sont succédées dans le temps montrent bien la complexité de la notion d'une part et les différents axes de références pour l'aborder, d'autre part. Chaque spécialiste oriente sa réflexion, selon son domaine d'appartenance, ses objectifs et ses besoins.

II.4. Eléments de contact des langues-cultures

II.4.1. Les représentations : une notion nodale

Nous assistons ces dernières années à une présence massive de la notion de représentations dans le champ de la didactique des langues comme dans la plupart des domaines voisins. Les spécialistes des différentes disciplines, entre autres les didacticiens, ne cessent pas d'insister sur le rapport d'indissociabilité entre l'apprentissage d'une langue étrangère, l'acquisition de compétence communicative et la propre socialisation de l'individu. Ce dernier étant un être social. Il nait, fait des expériences, reçoit des valeurs et vit au sein d'un groupe. Visiblement, il porte en lui les coutumes, les comportements et les modes alimentaires et vestimentaires.

Enfouis dans son subconscient se trouvent les représentations, qui reposent sur les imaginaires collectifs et le reçu communautaire véhiculés principalement par le groupe ou les médias.

D'après Denise Jodelet (1989) la représentation est : *« une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, étant déterminante dans la gestion des relations sociales, tant du point de vue des conduites que de la communication ».*

Comme l'explique la spécialiste du domaine, les représentations sont une forme de pratique sociale imposée par le groupe et identifiable à une connaissance courante ou *« un savoir de sens commun ».* Ces savoirs se forgent donc, loin de toute logique scientifique et se caractérisent par les propriétés suivantes ; selon toujours la même spécialistes :

- « Elles sont socialement élaborées et partagée ;

- Elles concourent à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social… ».

La polysémie originelle de la notion de représentation renvoie aux différentes significations que lui accordent les chercheurs. Chacun oriente sa définition selon son rattachement

disciplinaire. Nous allons tenter, dans ce qui suit, de mettre au point les distinctes définitions proposées par d'éminents spécialistes et de mener une réflexion afin de dévoiler à quel point les connaissances préalables des apprenants à propos de la langue-culture étrangère, de son peuple et du pays étranger dont ils apprennent la langue influencent positivement et/ou négativement leur apprentissage de la langue en question. La mise à plat des savoirs antérieurs des apprenants constitue pour nous un tremplin pour la concrétisation de notre démarche dans une perspective interculturelle.

II.4.2. Les représentations : éléments de définition

C'est au sociologue français Emile Durkheim (1989), que l'on doit la première conception. C'est lui qui a fait émerger cette notion pour expliquer, qu'entre les groupes sociaux circulent des représentations sur les autres car dissemblables de par leur appartenance sociale, culturelle, idéologique professionnelle, ou même comme dans notre cas, linguistique et géographique.

D'un point de vue étymologique, « *représenter* » vient du latin « *representare* » qui signifie *« rendre présent »*, ce qui explique bien qu'il y a une tentative de faire exister une réalité extralinguistique qui met en relief les éléments distinctifs de celui qui est différent.

La notion de *représentations* est prioritairement traitée par les Sciences Sociales et Humaines. Pour Michel Foucault : « *Il n'y'aura de science de l'homme que si on s'adresse à la manière dont les individus ou les groupes se représentent leurs partenaires, dans la production et dans l'échange, le monde sur lequel ils éclairent ou ignorent ou masquent ce fonctionnement et la position qu'ils s'y occupent, la façon dont ils se représentent la société, où il a lieu la manière dont ils sentent intégrés à elle ou isolés, dépendants, soumis ou libres* ».

En fait, l'utilisation du concept de représentation renvoie à un phénomène social significatif. Ce dernier résulte de l'interaction du sujet avec son environnement social. Elle change aussi d'un être à l'autre et d'une société à l'autre. Autrement dit, elle reflète l'état de la population qui l'a produite.

De son côté, Denise Jodelet (1989: 53) souligne que : *« les représentations sont une forme de connaissance socialement élaborées et partagées, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ».*

De ce qui précède, nous retenons que la spécialiste souligne la fonction cognitive des représentations et leur dimension sociale. Elle insiste sans doute, sur le fait que les représentations interviennent dans nos processus cognitifs et elles se manifestent dans nos pratiques.

Qu'elle soit *« collective »* ou *« individuelle »*, une représentation est l'image qu'un groupe ou un individu se fait, conçoit et véhicule d'un autre système linguistique, culturel ou même d'une autre société. De plus, elle peut être *« positive »* ou *« négative »* et se présente sous forme de stéréotypes, préjugés, opinions, croyances, etc.

Un autre domaine n'est pas des moindres, celui de la psychologie cognitive s'intéresse moins aux « représentations sociales » mais plutôt à ce qu'il nomme « les représentations mentales ». Ces dernières sont considérées par les experts de ce domaine comme : *« objets fondamentaux du processus cognitif qui occupent largement la mémoire du sujet »*. (Richard. et all, 1990)

Toutefois, le concept en question a été remis en cause par les approches cognitivistes suite aux profonds désaccords qui régnaient entre les différentes tendances et domaines de rattachement.

Quant au socio-psychologue Jean Claud Abric (1999: 222), les représentations sont perçues comme étant : *« une grille de lecture et de décodage de la réalité, les représentations produisent l'anticipation des actes et des conduites, de soi et d'autres, l'interprétation de la situation dans un sens préétabli. […] Initiatrices des conduites, elles permettent elles permettent leur justification par rapport aux normes sociales et leurs intégration »*.

La définition sus-citée permet de mettre en évidence le rôle des représentations dans l'interprétation de la réalité. Elles garantissent en effet à l'individu une approche anticipée de ses actes et de ses comportements dans la dynamique de sa communication dans le groupe. Bref, il convient de noter que ces représentations interviennent dans le processus cognitif et les différents mécanismes psychiques de l'individu quant à son explication du monde.

Il est donc évident que socialement et cognitivement on a toujours affaire aux représentations, en tant que processus intégré dans une double dynamique. D'une part, en tant que structure psychologique de l'individu et d'autre part, en tant que structure sociale.

En linguistique également, plusieurs chercheurs surtout les sociolinguistes ont fait recours à la notion de représentation. En effet, nombreux sont les travaux qui ont été effectués sur les représentations et les attitudes des apprenants vis-à-vis des langues, de leur usage ou de leur apprentissage.

On peut, après les travaux d'Henri Boyer (1995), qualifier les représentations d'ethno-socioculturelles. L'auteur distingue éventuellement trois composantes de la compétence de communication : une composante référentielle qui englobe les savoirs objectifs sur une société donnée ou une communauté déterminée. Un ensemble de savoirs et de savoir-faire langagiers et une composante ethno-socioculturelle. Celle-ci renvoie aux attitudes, aux préjugés et aux mentalités qui se manifestent dans la communication de façon explicite ou implicite. Il explique davantage qu'elles sont en étroite relation avec le pays, la société et la culture de chaque groupe. Il ajoute de même, qu'elles reposent sur les imaginaires collectifs (patrimoniaux, grands évènements), mais aussi sur des représentations du vécu communautaire véhiculées principalement par les médias.

Il découle des propos d'Henri Boyer que les représentations sont omniprésentes. Elles reflètent les valeurs sociales et culturelles des individus et des groupes et figurent dans leurs activités langagières. Donc, la prise en considération des représentations permet une analyse des phénomènes relationnels entre les individus et/ou les groupes et la manière dont ces derniers gèrent certains problèmes liés aux changement s linguistiques, culturels, ou même sociaux c'est en ce sens que Denise Jodelet confirme qu' « *elles sont une forme de pratique sociale de l'individu imposée par le groupe et se présentent sous multiples façons : attitude, croyances, normes conduites ou même stéréotypes qu'ils adoptent les uns sur les autres et sur eux-mêmes et qui sont susceptibles de faire obstacle à l'acquisition de nouvelles représentations* ». La spécialiste du domaine Denise Jodelet souligne à l'occasion qu' « *elles circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et les images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux* ».

Du point de vue de la linguistique de l'acquisition, les représentations sont un élément crucial et structurant du processus de l'appropriation du langage. (Cf travaux de kellerman (1979), Giacobbe (1990) et Véronique (1997**)**. Il en résulte que, l'ensemble de ces représentations

sociales constitue un facteur déterminant dans l'apprentissage des langues et mérite qu'il soit pris en considération de la part des praticiens du terrain.

En didactique des langues, plusieurs recherches ont mis en lumière le rôle primordial des représentations pour l'apprentissage, et plus particulièrement celles de l'apprentissage des langues étrangères. A ce titre, l'enseignement de toute langue étrangère passe inéluctablement par la confrontation des représentations sociales manifestées par les apprenants à l'égard de la langue-culture étudiée. En tant que membres de leur société, les apprenants se forgent des images vis-à-vis des langues, des cultures, de leurs locuteurs et du pays où elles sont pratiquées. Véronique Castellotti et Daniel Moore (2002: 10) soulignent dans ce même sens que : *« Ces images, très fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou, au contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même. Elles prennent naissance et se perpétuent dans le corps social au moyen de divers canaux (média, littérature, dépliants, … ».* Plusieurs travaux, en particulier de Muller (1998) ont démontré la forte corrélation entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et de ses locuteurs et son apprentissage de la langue de ce pays. En effet, il résulte d'une représentation négative de la France, un apprentissage difficile et insatisfaisant du français.

Dans le même ordre d'idée, nous signalons que l'ensemble des chercheurs qui ont inspiré notre réflexion confirment à l'unanimité que les représentations sociales manifestées par les apprenants à l'égard de la langue culture étudiée qu'elles soient positives ou négatives, peuvent selon le cas accroître ou bloquer le processus d'apprentissage. En effet, ces images ne sont pas absentes des classes de langue. C'est là où il conviendrait que l'apprennent puisse trouver non seulement un lieu de formation intellectuelle et professionnelle mais une initiation à la vie sociale.

Pour ce faire, l'ensemble des praticiens de l'enseignement est interpellé non seulement pour élaborer des situations permettant l'émergence des représentations, mais plutôt de proposer des outils d'analyse profitables et rentables aussi bien pour les formés que pour les formateurs.

Un nom domine se secteur des représentations. Geneviève Zarate (op. cité: 73) insiste sans relâche pour expliquer qu'elles sont considérées comme : *« des façons d'organiser notre connaissance de la réalité. Construites socialement, elles sont directement liées à notre appartenance à une communauté ».*

Cette didacticienne fait de ces images un véritable instrument pédagogique qui permet de problématiser la relation entre langue-culture maternelle et langue-culture étrangère.

Elle ajoute dans ce même sens, qu'il ne s'agit pas de proposer à l'apprenant un modèle linguistique et culturel, mais de lui permettre de relativiser et d'objectiver son propre modèle de référence personnelle, sociale et culturelle, d'autant plus qu'il n'aborde jamais son apprentissage dépourvu de tout savoir culturel.

Il ressort de ce qui précède que, l'ensemble des savoirs socialement construits et stockés dans le système cognitif de l'apprenant, ont un rôle décisif dans l'accomplissement ou non du processus d'apprentissage. Dans ce cas précis, l'enseignant se trouve dans l'obligation de travailler les représentations de ses apprenants vis-à-vis d'autrui. En réalité, sa démarche sera double. Tout d'abord, il les amènera à prendre conscience des ressemblances et/ou des différences des deux codes linguistiques et culturels en présence (Blondel et all, 1998). Ensuite, ay niveau de l'enseignement/apprentissage, l'analyse du contenu de ces images préalables permet d'installer des connaissances futures et d'envisager de nouvelles attitudes par l'apprenant. Attitude de *« décentration »* par rapport à sa langue-culture maternelle et d'adopter une attitude d' « empathie » vis-à-vis de l'autre de sa langue et de sa culture. C'est en ce sens que Martine-Abdallah-Pretceille (1996) préconise qu' elles soient exploitées dans des situations pédagogiques comme suit, *« qu'elles soient abordées dans la situation pédagogique, comme une sorte de savoir préalable, une forme de pré-conceptualisation, ou qu'elles servent à repérer ce qui circule dans une situation informative ou communicationnelle, les représentations sociales, simplement constatées ou partiellement expliquées, sont à replacer pour l'essentiel dans une problématique de l'avoir et du faire ».*

Comme l'ont bien montré les travaux de Abdallah-Pretceille et Zarate sur cités : *« les représentations des apprenants à l'égard de l'autre, de sa langue-culture, de son pays constituent un véritable instrument pédagogique profitable aussi bien pour les formés que pour les formateurs. Leur exploitation en classe de langues étrangères permet une problématisation de la relation langue- culture maternelle et langue-culture cible. Autrement dit, il s'agit de mettre à plat les représentations des apprenants, en tant que saisie provisoire du monde pour en construire d'autres nouvelles en contexte pédagogique ».*

Dans ce même sens, les didacticiennes souhaitent aider les apprenants à nuancer leurs représentations en s'appuyant sur leur caractère relativement stable. Il s'agit dans ce sens de

créer : *« un univers linguistique-culturel dont les composantes contribueront à créer de nouveaux savoirs, de nouvelles connaissances, non stables, mouvantes et non définitives »*. (Castellotti. V et Moore. D, op cité: 21)

A la lumière de ce qui précède, nous etenons qu'il ne s'agit pas d'éviter les représentations a *contrario*, elles méritent qu'elles soient prises en considération dans tout processus d'enseignement/apprentissage. A ce titre, Serge Moscovici (1979: 39) affirme que les représentations sont au cœur de toute communication et inversement : *« les représentations sociales sont des entités presque tangibles elles circulent se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien »*.

Nous avons jusque-là, fait le tour d'horizon des différentes définitions de la notion de *« représentation »* proposées par d'éminents auteurs, chacun dans son domaine de spécialité. Les définitions qui se sont succédées dans le temps montrent bien la complexité de la notion et confirment son caractère plurivoque. Nous avons dévoilé le principe de leur fonction nomment et expliqué aussi ces informations acquises socialement et stockées dans le système cognitif de l'apprenant influencent le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère en classe. Nous avons essayé également de prouver à quel point le cours de langue puisse être l'occasion et le moment propice aux apprenants, pour découvrir un nouveau système linguistique différent du leur.

Aborder la question des représentations exige de nous la prise en considération de certaines notions, dont le sens était communément employé comme synonyme. Il serait question de distinguer parallèlement *stéréotypes* et *préjugés* d'autant plus que comme nous l'avons déjà vu, ces images que les apprenants se forgent sont le plus souvent stéréotypées.

C'est dans cette optique, que nous citons Thomas. L. F (1990: 209) qui considère les représentations comme : *« un ensemble d'attitudes, de comportements et d'idées qui se transforment parfois en stéréotypes […] »*.

II.5. Stéréotypes et/ou préjugés : consensus ou disensus ?

Les stéréotypes et les préjugés ont fait l'objet de riches et importantes études. Celles-ci ont largement démontré l'importance des relations intergroupes sur le contenu même de ces perceptions. Ces recherches ont été menées dans une optique bien déterminée à savoir : prouver à quel point les stéréotypes et les préjugés, qu'ils soient positifs ou négatifs, vrais ou

faux, influencent les relations avec l'Autre, parce qu'ils déterminent la façon dont nous le percevons ou nous le jugeons. La confrontation de l'apprenant à un système linguistique et culturel différent du sien, exige à l'enseignant un passage inévitable pour la prise en considération des stéréotypes et des préjugés manifestés par les apprenants à l'égard de la langue-culture étudiée.

Nous cherchons dans notre cas à étudier les deux notions, communément employées comme synonymes, essentiellement par rapport aux tensions sociales qu'ils engendrent d'autant plus qu'ils répondent aux mêmes impératifs et remplissent, peu ou prou, les mêmes fonctions et relèvent de mécanismes similaires. Quelles définitions donnons-nous à la notion de stéréotypes ?

II.5.1. Les stéréotypes : éléments de définition

Etymologiquement, le terme *stéréotype* est composé du préfixe *stéréo,* qui vient du grec « *stéréo* **»** (solide et opiniâtre) et du suffixe « *type* » désignant le carter d'image imprimée ou d'imprimerie.

Le mot « stéréotype » se doit au typographe français Didot, inventeur en 1798 du procédé qui permet d'imprimer des copies par « stéréotypie ».

Dans l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert, le mot est défini comme : *« un jugement que l'âme porte de la nature des choses après un exercice insuffisant des facultés intellectuelles ».* (didrot. D, alembert. J. L. R, 1772)

Mais c'est au journaliste américain Walter Lippman en (1922) que revient le premier usage de la notion. Il a en effet, rapproché « stéréotype » d' *: « images mentales et représentations de la réalité qui en découlent ».* **(**Lippman. W, cité par Bertocchini. P et Costanzo. E, 2008 : 154).

Par le biais de cette définition, le journaliste voulait mettre en valeur comment les images préalablement établies s'intercalent dans notre image de la réalité. Autrement dit, c'est l'ensemble des opinions préformées et conçues qui permettent de concevoir une vision du monde.

Depuis, les définitions abondent. Chaque spécialiste ou chercheur oriente sa définition selon son domaine d'appartenance. En psychologie la notion est définie ainsi par Bardin (1980 : 51) : *« une composition sémantique toute prête, généralement très concrète et imagée, organisée*

autour de quelques éléments symboliques, qui vient remplacer ou orienter l'information objective ou la perception réelle. Structure cognitive acquise et nom innée, le stéréotype plonge ses racines dans l'affectif et l'émotionnel car il est lié au préjugé qu'il rationalise et justifie ou engendre ».

Nous retenous de ce qui précède que, le stéréotype n'est pas le résultat d'une expérience personnel vécue. Simplificateur et globalisant, il traverse sans dommage le temps et les générations. Acquis dans le groupe et transmis par notre culture d'appartenance, le stéréotype schématise les représentations rudimentaires et simplificatrices relativement figées, servant à caractériser un groupe. En d'autres termes, c'est une habitude de jugement non confirmée par des preuves, que chaque société fournit à ses individus par le biais de l'école, des médias ou même au sein du milieu familial et social.

Les stéréotypes naissent de la confrontation de deux groupes. Chacun à une image de lui-même et des autres, ce qui donne naissance à deux types de stéréotypes : les auto-stéréotypes et les hétéro-stéréotypes.

Le premier type renvoie aux représentations communément partagées d'un groupe d'appartenance par rapport à lui-même. Quant au second type, il renvoie à l'image que le groupe à des autres groupes.

Les stéréotypes ont une double fonction identitaire et cognitive. Ils concourent dans ce cas précis, à la production de frontières entre ce qui est « nous » et ce qui est « hors nous ». La dévalorisation de l'autre est presque toujours le résultat d'une valorisation de son propre groupe. Cette attitude de discrimination et d'exclusion de l'autre aurait pour origine une attitude sociale générale tendant à favoriser l'intergroupe par rapport à l'autre groupe.

La psychologie sociale aussi souligne que beaucoup d'études ont été développées dans son domaine d'application à travers ce qu'on appelle désormais la cognition sociale. Les relations interindividuelles et inter-groupales sont au cœur des processus de socialisation de l'individu et méritent qu'elles soient prises en considération : Amossy et Herschberg-Pierrot (1997 : 177) soulignent le caractère réducteur du stéréotype, car : *« il répond au processus de catégorisation et de généralisation, simplifie et découpe le réel, pouvant entrainer une vision schématique et défournée de l'autre ».*

En tant que tels, les stéréotypes mènent généralement à une évaluation superficielle de l'Autre tout en essayant de lui tracer son propre portrait. Ils sont également caricaturaux et schématiques et ils se caractérisent par une standardisation de la différence. Il en découle qu'ils reflètent une image erronée, non fondée et injuste d'autrui. Dans ce même ordre d'idée, tronquant : *« un ensemble de traits censés caractériser ou typifier un groupe, dans son aspect physique et mentale et dans son comportement. Cet aspect s'éloigne de la réalité en la restreignant, en la traquant et en la déformant »*

Autrement dit, les stéréotypes renvoient à l'ensemble des croyances sociales des imaginaires collectifs concernant l'Autre, sa langue, sa culture et même sur le pays étranger. En d'autres termes, c'est une sorte d'évaluation ou de jugements plus ou moins péjoratifs sur autrui.

Prenant comme exemple stéréotypé des Français : « Les français se ressentent comme Grande Nation », « ils aiment faire et la révolution, la grève », « ils sont sérieux », « ils voyages beaucoup »…

On peut lire dans la préface d'une publication de l'UNESCO de (1995) qu'il *« il existe à l'égard des différents pays et régions des représentations sociales vraies ou fausses, anciennes ou récentes, plus ou moins connotées, partagées par de larges groupes de population. Les représentations simplifiées deviennent facilement des stéréotypes ».*

La notion de stéréotypes a fait couler beaucoup d'encre depuis sa parution sur la scène de Sciences psycho-cognitive et psychosociales. Les définitions proposées par les chercheurs, qu'elles soient généralistes ou spécialisées, ont en commun selon les termes de Bertocchini et Costanzo (op cité: 154) les points suivants :

- Les stéréotypes fournissent des représentations sociales concrètes qui permettent aux individus de catégoriser ce qu'ils ne connaissent pas personnellement ;
- Ils sont toujours actifs dans le discours social, ils présentent des traits contradictoires et le même stéréotype peut être positif ou négatif selon le contexte d'utilisation ;
- Le caractère réductif des stéréotypes mène à des catégorisations faciles qui donnent un sens de sécurité à l'individu puisqu'ils proposent une vision du monde en noir et blanc ;

- Dans l'interaction, l'individu peut avoir recours à des stéréotypes pour faire des hypothèses sur le comportement de l'Autre.

Il résulte de ce qui précède, que cognitivement ou socialement, on a toujours affaire à des stéréotypes, ce qui exige de nous leur prise en charge afin de les traiter. Il ne s'agit donc pas dans ce cas précis de les éviter, mais d'en prendre conscience en tant que schémas organisateurs de notre vision du monde. En réalité, lorsque deux cultures entrent en contact, les stéréotypes sont incontournables selon les propos du didacticien Gilles Verbunt (1994) qui rappelle qu' : *« ils sont composés de deux versants. D'une part, ils sont nécessaires car ce sont des schémas cognitifs indispensables à la compréhension et à la production du discours. D'autre part, ils constituent une vision généralisant et réductrice de la réalité qui entraine souvent un manque de tolérance vis-à-vis d'autrui ».*

Enfin, il est nécessaire que l'enseignant de la langue étrangère prend en charge les stéréotypes de ses apprenants à l'égard de l'Autre, de la langue-culture cible et du pays de la langue en question.

En effet, il doit les démontrer et pour ce faire, il doit envisager une *« décentration »* de l'apprenant par rapport à sa culture maternelle et une *« observation-compréhension de l'Autre »,* d'autant plus qu'il y'a l'avantage que ces schémas cognitifs sont acquis, ils sont toujours modifiables, comme l'explique clairement Louis Porcher *: « Les stéréotypes naissent, se développent, se modifient,… et meurent ! Ils évoluent dans le temps ».*

Cela dit, que les stéréotypes sont très utiles et inhérents à l'activité humaine. Ce qui met à la disposition des praticiens de l'enseignement l'occasion de travailler sur les stéréotypes de leurs apprenants afin de les modifier et/ou objectiver. Dans un tel contexte, l'enseignant ne doit plus ignorer l'ensemble des images figées et pré-faites par ses apprenants, d'autant plus qu'elles jouent le rôle d'un prisme déformant, peu ou prou, le regard qu'ils portent sur d'autres sociétés. Cela suppose d'après les propos de Abdallah-Pretceille (1986) et de Lipiansky (1996) de : *« s'engager dans une démarche autoréflexive et intersubjective et de saisir la logique psychosociale des relations aux autres ».*

Tout l'art est donc, d'aider les apprenants à mettre à distance l'ensemble de leurs représentations insupportables qu'inévitables, en tout envisageant toute une « décentration » par rapport à leur culture maternelle et une compréhension d'autrui. Albane Cain (1995: 05)

certifie en ce même sens : *« Il existe une interaction entre système maternel d'une part et étranger de l'autre. Il faut amener l'élève à relativiser la position du système maternel ».*

Il ressort de tout ce qui a été avancé que l'ensemble de ces constructions mentales peuvent constituer une assise privilégiée pour une éducation interculturelle. Les deux partenaires de la classe sont les premiers à être confrontés à cette situation. La relation à l'autre est infiniment complexe et d'autres frées peuvent surgir entre soi est l'Autre. Au niveau de l'apprentissage dans une perspective interculturelle, la nécessite de reconnaitre, de respecter et de comprendre les stéréotypes pour les améliorer s'impose. L'enseignant doit alors s'en servir comme point de départ dans l'apprentissage culturel en les expliquant aux apprenants et en les prenant en compte dans l'élaboration de situations d'apprentissage et surtout dans la conception des cours. L'éducation interculturelle n'a pas pour objectif l'éradication et l'élimination des stéréotypes, mais travail sur eux parce qu'ils renforcent davantage la capacité d'apprentissage. Dans cette même perspective Louis Porcher (2004: 52) nous livre une de ses réflexions : *« Le plus souvent, des stéréotypes, mais d'une part, ceux-ci font partie de la réalité et cela n'aurait aucun sens de vouloir les supprimer […] c'est souvent le seul paramètre que nous connaissons d'une culture étrangère ».*

Nous aimerions enfin citer le point de vue de Carlo (1998: 44) qui précise que l'éducation interculturelle serait la meilleure condition de réussir le contact entre différentes langues-cultures. Elle préconise en ce sens de croiser les regards des apprenants.

Solon l'auteure, il serait souhaitable d'introduire cette approche parce qu'elle rassure les apprenants dans leur expérience d'apprentissage de la langue-culture cible. A ce propos, elle avance : *« Une éducation interculturelle viserait donc, à faire supporter aux élèves l'insécurité causée par l'inconnu ; d'autres part, elle devrait les conduire à généraliser les expériences de contact avec la culture étrangère, sans tomber pour autant dans le piège du stéréotype »*

II.5.2. Les préjugés : éléments de définition

Les nouveaux enjeux des sociétés actuelles est la préparation des jeunes à vivre la diversité culturelle, d'autant plus qu'elles sont de plus en plus interculturelles. Cependant, les relations qui en résultent de contacts qui se nouent des deux cultures en contact, sont malheureusement truffées d'embuches. Mais qu'est ce qui rend difficile, voire dans certains cas impossibles, la relation entre cet Autre et soi ? Les préjugés aussi comptent parmi les fameux obstacles qui

empêchent ces interactions car ils constituent des filtres entre les individus et bloquent ainsi leurs relations.

Bien que différents par nature, préjugés et stéréotypes ont habituellement été employés, comme les mots civilisation et culture, en synonymie. Selon Nathalie Auger, (2003: 40) le stéréotype et le préjugé sont souvent employés comme équivalents ou synonymes: « *le stéréotype charge de connotations négatives et souvent associé au préjugé* ».

Chaque groupe pour prouver son existence, se définit à travers des règles d'appartenance, de partage, de valeurs, de comportements, des idées pré-faites et préconçues qu'il a des autres et de lui-même. C'est à ce niveau que se confondent les deux notions.

Pour cette raison, nous avons jugé opportun d'évoquer les différentes définitions, de la notion de préjugés proposées par d'éminents auteurs, chacun selon son domaine d'appartenance, afin de prouver le caractère rigide des préjugés.

Etymologiquement, le terme *préjugé* dérive du latin « *praejudicum* » qui vent dire : jugement préalable. Le Dictionnaire Encyclopédique Auzou (2004: 12-22) définit le préjugé comme étant : *« une formulation d'un jugement sur quelque chose sans informations suffisantes »*. Conjointement, le Dictionnaire Larousse définit le préjugé en tant qu' : « *un jugement sur quelqu'un, quelque chose, qui est formé à l'avance selon certains critères personnels et qui oriente en bien ou en mal les dispositions 'esprit à l'égard de cette personne, de cette chose* ».

De ce qui précède, nous retenons que le préjugé est une manifestation de la mentalité collective. C'est un jugement positif ou négatif qui précède l'expérience, un prêt à penser dogmatique. Autrement dit, il s'agit d'une position, d'une tendance globale pour ou contre, favorable ou défavorable vis-à-vis d'un individu ou d'un groupe, portant sur son appartenance réelle ou supposée à un groupe ou à une société donnée. Autrement dit, *« positifs ou négatifs, vrais ou faux, les préjugés apparaissent lorsque la connaissance diminue et que l'affectivité augmente. Ils n'ont de ce fait que peu, sinon aucun rapport avec la réalité »*, selon les propos de Abdallah-Pretceille.

Dans le domaine des Sciences Sociales, les préjugés sont des révélateurs de problèmes personnels. Inéluctablement ils ont une influence non négligeable sur les relations avec l'Autre, parce qu'ils déterminent la façon dont ce dernier est perçu ou jugé. C'est en ce sens que Grawitz Madleine souligne que les préjugés sur le plan social renvoient aux : *« opinions*

généralement péjoratives, plus ou moins implicites, sans vérification ni contrôle, d'un individu ou généralement d'un groupe, à l'égard d'un autre groupe ».

Dans le même élan, à savoir l'identification des différents mécanismes des préjugés, nous avons encore une fois relevé que ces jugements préalables permettent de justifier les attitudes individuelles ou collectives de discrimination. En réalité, ils sont des symptômes d'une structure psychologique, sociale et culturelle défaillante.

C'est ainsi que la spécialiste Pretceille (op. cité : 110) dans le même ordre d'idée, définit le préjugé comme : *« un jugement de valeur non fondé objectivement et d'origine culturelle »*. Elle poursuit ses propos, c'est *« un ensemble de sentiments, de jugements et naturellement d'attitudes individuelles qui provoquent, ou tout au moins, favorisent, et même parfois simplement justifient des mesures de discrimination »*.

Il résulte de ce qui a été révélé, que le préjugé est une généralisation non fondée, un jugement rigide et automatique qui se caractérise par sa prégnance et son immuabilité. L'hypothèse que seules la méconnaissance et l'ignorance engendrent le préjugé ne peut être retenue, mais elles favorisent ou plus encore elles conditionnent son développement à des degrés divers selon les groupes dont il est question. Un tel constat aura des incidences considérables sur les orientations éducatives. Par ailleurs, c'est en cela que les préjugés peuvent constituer des objets privilégiés pour une approche interculturelle.

Quelle que soit l'approche engagée-pour atteindre à tel objectif et aborder les cultures étrangères, sociologique, anthropologique ou interculturelle, il est incontournable de reconnaître qu'il est difficile pour un individu d'objectiver les normes culturelles auxquelles il anthère. Ces dernières reflètent, peu ou prou, son appartenance groupale et/ou sa personnalité individuelle. Bref, ces normes constituent un filtre à travers lequel sera perçu l'Autre.

Au niveau des apprentissages interculturels, connaître les préjugés et lutter contre eux s'avère nécessaire pour améliorer la compréhension interculturelle. L'ensemble des études et des expériences faites surtout en psychologie sociale, entre autres, celles de Gottfreid Keller, ont largement démontré qu'il est impossible de vaincre les préjugés, car ils se situent au niveau individuel que collectif et répondent à des objectifs affectifs que psychologiques.

Le travail sur les préjugés passe par une analyse des représentations, des processus de catégorisation et d'attribution. Enracinés dans l'inconscient et dans l'imaginaire individuel et

collectif, les préjugés opèrent comme des filtres et obscurcissent les perceptions. Sur cette base, les enseignants ne devraient plus les ignorer dans le processus d'enseignement, d'apprentissage et dans les conduites du groupe-classe, d'autant plus qu'ils sont, selon les propos de Abdallah-Pretceille (op. cité: 181) résistants à toute rectification *« le préjugé résiste à toute rectification. […] Un préjugé se caractérise par le fait qu'il se défend tenacement contre un réajustement par de nouvelles expériences, qu'il résiste à des informations et connaissances nouvelles ».*

Devant cette constatation, l'apprentissage des langues doit avoir pour ultime objectif l'acceptation de la diversité culturelle. Une réflexion sur les contextes dans lesquels ces langues se développent est nécessaire voir urgente.

L'école, les enseignants et les apprenants sont les premiers à être confortés à cette nouvelle exigence. Ils doivent promouvoir une culture de dialogue. La compréhension de l'Autre, le respect des différences, l'élimination des stéréotypes et l'éradication des préjugés sont une base essentielle d'une éducation interculturelle.

Le rôle de l'école, en tant que lieu d'éducation et de socialisation, devrait aider les apprenants à apprendre à regarder la réalité en objectivant leurs regards. Pour ce faire, ils devraient savoir prendre du recul par rapport à leurs visions du monde, mettre entre parenthèses leurs modèles d'appartenance et s'extraire de leur ethnocentrisme naturel. La connaissance et l'ouverture sur l'Autre nécessite une réelle prise de conscience qui mène en fin de compte à une relativisation des représentations souvent stéréotypées et des préjugés. Il faut arriver à dépasser la simple curiosité folklorique que nous avons des autres cultures et accéder à la compréhension des éléments qui les constituent. C'est en ce sens, que primordial nous ne pouvons perdre de vue du rôle combien important des enseignants des langues et particulièrement du FLE dans la réalisation d'un objectif aussi important.

Nous-mêmes sommes soumis aux mêmes mécanismes de pensée que les autres membres de la communauté à laquelle nous appartenons. Or, il faut se rappeler que les représentations et les stéréotypes sont inhérents à l'activité humaine. Par conséquent, aucun enseignant ne serait en mesure d'arriver en salle de classe dépourvu de ses propres représentations. C'est en ce sens, que beaucoup de praticiens sont, eux-mêmes, vecteurs de représentations stéréotypées, en voulant glorifier leurs objets de travail dans le but d'assurer un certain niveau de motivation à leurs apprenants.

Autrement dit, le rôle des enseignants dans la transmission consciente ou non des valeurs et des idées collectives aux groupes de référence n'est plus à démontrer car ils sont eux-mêmes tombés dans le piège d'une reproduction non réflexive d'images figées.

Le projet pédagogique et l'action didactique n'ont pas pour objectif l'éradication des représentations, des stéréotypes et des préjugés, mais un travail sur eux. La lutte contre ces images figées est la condition *sine qua non* d'une approche interculturelle.

Tout cela peut, en principe permettre aux enseignants une réflexion sur les différentes démarches à mettre en place pour dépasser les stéréotypes et les préjugés et équiper l'apprenant d'une vision moins idéalisée et plus diverse de la culture de l'Autre. Plusieurs moyens et activités peuvent être proposés en classe de langue, le FLE dans notre cas, dans le but de faire réfléchir les deux partenaires en présence sur l'ensemble de leurs représentations.

Le texte écrit constitue, dans notre cas, un outil de formation et d'éducation interculturelle et d'apprentissage à la connaissance de la culture francophone, réduite dans notre cas précis à la culture française.

Conclusion partielle

Comme nous l'avons vu tout au long de ce chapitre, la notion d'interculturel a fait coulé beaucoup d'encre depuis sa parution sur la scène des Sciences de l'Education. Ainsi, des perspectives nouvelles sont mises à la disposition des enseignants/apprenants pour leur permettre une ouverture sur le monde, sur d'autres langues et d'autres cultures.

C'est grâce à une didactique bien élaborée que nous parviendrons à mettre en pratique une démarche qui concilie les deux composantes langue-culture pour expliciter d'une part, le processus d'enseignement-apprentissage de la langue en question et pour en généraliser l'efficacité, d'autre part.

Une autre idée essentielle de ce chapitre réside dans l'importance de faire prendre conscience aux apprenants des principes de ce nouveau domaine très répandu actuellement et surtout des mécanismes mis en jeu pour établir des relations humaines nouvelles, relativiser son système d'appartenance et accepter l'altérité.

Après réflexions sur ce large cadre relatif à l'interculturel et surtout son approche en didactique des langues cultures, nous avons pu retenir que la compétence interculturelle constitue pour les praticiens du terrain une nouvelle façon d'aborder la culture. Une nouvelle manière qui privilégie la compréhension, l'acceptation, le respect et la reconnaissance de la diversité culturelle.

Enfin, nous avons donné aux notions qui résultent des contacts des langues-cultures telles que: les représentations, les stéréotypes et les préjugés toute l'importance qu'elles méritent d'autant plus, qu'elles peuvent influencer positivement et ou négativement tous processus d'enseignement-apprentissage de la langue en question. De cette façon, nous avons essayé de dévoiler quelques secrets pour une réelle prise en charge de ces images que se forgent généralement les apprenants sur la langue d'apprentissage, sur la culture et sur le pays qui lui sont attaché ainsi que sur les locuteurs qui parlent cette langue avant d'entamer même leur apprentissage de la langue.

Chapitre III :

La lecture-compréhension en classe de FLE, en milieu universitaire

« Le texte seul, ça n'existe pas ; il y a dans cette nouvelle, ce roman, ce poème que je lis, un supplément de sens, dont ni le dictionnaire ni la grammaire ne peuvent rendre compte ».

Roland Barthes

Introduction partielle

Nous avons élaboré un plan de travail qui tient compte des composantes, qui ont un lien direct avec l'acte de lire dans sa globalité, ainsi que les phases qui doivent nous conduire à la compréhension d'un support écrit.

Nous nous sommes astreinte, à nous imposer une méthode basée sur la rigueur afin de présenter un travail cohérent, où les informations que nous avons recueillies permettent d'atteindre l'objectif fixé, à savoir : la compréhension de tout support écrit dans une classe de FLE.

La concrétisation d'une entreprise de cette importance nous recommande de suivre les étapes qui nous paraissent nécessaires.

Nous sommes partie dans un premier temps, de la compréhension de l'écrit qui constitue l'activité de base pour tout apprentissage. Ensuite, nous avons jugé utile d'accorder au texte écrit toute l'importance qu'il mérite. Puis, nous nous sommes attardée sur l'implication des connaissances-nous entendons par là toutes les connaissances dont nous avons besoin pour susciter la compréhension.

Quant aux différents modèles de compréhension, ils sont abordés et développés, car ils permettent à nos apprenants une meilleure appréhension des supports écrits. Aussi, nous avons voulu que ce chapitre soit l'ossature sur laquelle reposerait tout le poids de notre travail. C'est pour cela que nous n'avons pas omis de consacrer une place à la notion de compétence, dont les effets positifs sur la compréhension de l'écrit sont considérables.

Enfin, nous avons réservé la fin du présent chapitre pour parler des deux partenaires en présence et leur complicité engagé dans l'accomplissement des différentes activités en classe, en milieu universitaire.

III. Lire pour comprendre

L'enseignant des langues étrangères a pour tâche essentielle d'amener l'apprenant à communiquer aisément dans la langue qu'il a choisie d'apprendre. De nos jours, la compétence de communication est un concept méthodologique qui se situe au centre de la didactique des langues et suscite un intérêt particulier.

C'est un savoir, dont il est désormais traditionnel de considérer qu'il se réalise par deux canaux différents, écrit et oral, et de deux manières différentes compréhension et expression. Ces quatre types de compétences doivent *structurer et /ou organiser* les objectifs de tout contenu d'enseignement-apprentissage des langues en général, et du FLE en particulier. De ce fait, l'apprenant doit être capable de manier convenablement les quatre skills : la réception orale (la compréhension orale), la réception écrite (la compréhension écrite), l'actif oral (l'expression orale) et l'actif écrit (l'expression écrite).

Quelque soit la situation d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, l'apprenant doit pouvoir comprendre, d'une part ce qui est dit ou écrit. D'autre part, il doit exprimer correctement ce qu'il veut dire ou écrire. Autrement dit, selon les propos des deux auteurs spécialistes du domaine Jean-Pierre Cuq et Isabel Gruca (2003: 380) : *« Au fur et à mesure que progressent les compétences de compréhension et d'expression progresse aussi la compétence de communication »*.

Il est de règle établie, que tout enseignement/apprentissage du FLE en classe nécessite un passage obligé par l'étude de la compréhension de l'écrit désormais CE des supports proposés. Sans la compréhension, pivot essentiel de tout enseignement avec l'expression, l'apprentissage devient impossible voire nul. Comme nous l'envisageons, toute compréhension crée le terrain propice et favorise l'apprentissage de la langue en question. Dès que nous sommes en face d'un texte, le processus de lecture se met en mouvement dans une synchronisation parfaite, qui aboutit logiquement à la compréhension.

Toute compréhension nécessite un passage obligé par la lecture. Pour cette raison, nous allons, dans un premier temps, nous interroger sur ce que nous entendons par l'acte de lire (la compétence de lecture, les modèles et les stratégies de lecture pour aborder en second lieu l'acte de comprendre et tout ce que s'y rattache (la compétence de compréhension, les modèles cognitifs et rôle des connaissances et/ou structures dans la compréhension).

III.1. Le projet de lecture

Nous évoluons dans un univers où l'écrit tient une place importante. Nos villes se transforment en un lieu où l'écrit s'impose. Les spots publicitaires aux formes et aux dimensions imposantes se surpassent en styles et en couleurs. Leurs caractères phosphorescents ou lumineux nous captivent et nous livrent leurs informations savamment étudiées. Ce genre de lecture imposée nous domine. Nous dirons alors qu'il s'agit de lecture *captivante*. Par contre, nous cherchons la plupart du temps, des informations en rapport avec notre quotidien. Nous allons alors vers des lieux qui diffusent ces informations ayant trait aux annonces classées, aux offres et aux demandes d'emploi, ou vers les informations se rapportant aux rencontres sportives, culturelles, de loisirs ou autres. Dans ce cas précis, nous effectuons des lectures dites *volontaires*.

Parfois, pour assouvir et satisfaire nos passions respectives, nous effectuons des lectures *plaisirs* qui nous donnent satisfactions personnelles. Ces lectures s'orientent le plus souvent vers les romans, les poèmes, les documentaires et autres informations spécialisées : littérature, art, culture, etc.

Les résultats des expériences menées dans le domaine de la lecture en didactique des langues ont montré que l'apprentissage y gagne lorsque les apprenants ont un projet de lecture ou des objectifs bien définis avant d'aborder un texte. En situation d'apprentissage, les projets de lecture peuvent être multiples pour apprendre à exécuter une tâche particulière. Ainsi, la majorité des activités sont destinées pour amener l'apprenant à s'informer, à apprendre ou à accomplir une tâche. Outre ces objectifs, l'apprenant a la possibilité de lire pour distraire, pour s'amuser ou se détendre ou moyen de textes humoristiques.

Il s'agit dans ce cas là d'une dimension nouvelle qui dépasse le cadre de la classe et dont on reconnait de plus en plus l'importance en éducation. Cette situation de lecture vise à créer un climat de détente tout en permettant d'apprendre de façon agréable des mots du vocabulaire liés aux thèmes étudiés.

Notons qu'il est relativement facile à l'enseignant de définir des projets de lecture réalisables au moyen d'activités individuelles ou en équipes qui permettent à l'apprenant de travailler à son propre rythme en canalisant ses énergies sur certaines données véhiculées par le texte.

III.1.1. La lecture : éléments de définition

La lecture constitue l'acte fondamental qui débouche sur l'identification des mots qui constituent un texte afin d'en tirer sens. Elle précède la compréhension et est considérée comme une phase inévitable dans le processus en question.

La définition de la lecture énoncée par Robert Galisson et Daniel Coste (1976) confirme le rôle de cette activité, qui utilise en les combinant, les lettres, les phonèmes pour en tirer un message. Les deux didacticiens avancent en ce même sens que : *« La lecture : action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit ».*

Cette activité complexe met en œuvre tout un processus mental qui aboutit en fin de compte au traitement de l'information.

III.1.2. La lecture : quels processus en FLE ?

Comme nous venons de l'expliquer, la lecture est un phénomène complexe qui met en œuvre un mécanisme complexe d'opérations intellectuelles ou encore mieux des processus de natures différentes, dans lesquels se conjuguent trois moments :

III.1.2.1. La lecture comme acte physique

Personne n'est conscient du rôle que jouent les yeux lorsqu'il lit. C'est grâce aux travaux d'Emile Javal, publiés en 1992, sur le rôle du rythme et la cadence oculaire dans la lecture que nous nous sommes rendus compte de l'intervention de cet organe dans l'acte de lire. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, l'œil du lecture ne suit pas la ligne de façon régulière, mais procède par saccades.

Il procède en fait, par bons successifs, par sauts discontinus et photographie en quelque sorte, à chaque bond, un ensemble de plusieurs lettres ou mots, puis se déplace pour fixer un nouvel ensemble et ainsi de suite. C'est à ce niveau que se situe la différence entre un lecteur rapide et un autre lent. L'œil du premier type de lecteur perçoit (de 5 à 10 mots) contre (01 ou 02 mots) pour le second type de lecteur. Ce dernier se trouve ainsi dans l'obligation de faire fréquemment des retours en arrière qui interrompent le rythme et la progression alors que le premier procède régulièrement selon ses habitudes de lecture. C'est en ce sens que Couchaere

(1989 : 21) avance : *« L'œil n'a pas besoin de voire toutes les lettres d'un ou tous les mots d'une phrase pour permettre au cerveau de comprendre ce mot ou cette phrase ».*

De ce qui précède, il découle que l'ensemble des photographies sont envoyées au cerveau, qui les regarde, reconnait et signale qu'il a compris. Dans le cas contraire, il ordonne aux yeux de retourner en arrière et de rephotographier. C'est à partir de ce mécanisme que le cerveau anticipe sur ce que l'œil lui envoie et peut faire des hypothèses sur le sens.

III.1.2.2. La lecture comme compréhension

En ce qui concerne la lecture comme étape indispensable qui précède la compréhension, nous dirons d'ores et déjà que la combinaison des dites conditions est plus que nécessaire pour réussir la lecture-compréhension. Il s'agit dans ce cas de :

- Connaitre le code dans lequel le texte est écrit (graphie, syntaxe, lexique et morphologie). Cependant, ce type de connaissances est lié cognitivement à des opérations *de bas niveau* alors que le lecteur doit effectuer des opérations *de haut niveau* (c'est-à-dire la mise en discours).
- Avoir une encyclopédie adéquate selon les propos d'Umberto Eco (2008: 16), résultat des expériences personnelles et des connaissances antérieures. L'encyclopédie du lecteur a un rôle central à jouer parce qu'elle permet d'activer les scénarios cognitifs que l'on peut définir comme des séances conventionnelles d'actions lors de la mise en œuvre d'un texte. En d'autres termes, l'encyclopédie du lecteur résulte de la coopération/intéraction entre les connaissances du lecteur et les informations délivrées par le texte.

Il ressort de ce qui précède, que le lecteur doit effectuer un va et vient constant entre son encyclopédie et le texte. La lecture devient dans ce cas précis l'interaction entre la reconnaissance d'éléments linguistiques et la connaissance du lecteur. Il s'agit donc de la combinaison entre la compétence linguistique et la compétence culturelle.

III.1.2.3. La lecture comme interaction

La lecture est un rendez-vous entre le lecteur et le texte. Tout lecteur connaît d'autres textes, a des connaissances, des habitudes et assigne un objectifs à sa lecture. C'est de cette façon que l'apprenant-lecteur accumule au fur et à mesure de ses lectures une compétence intertextuelle. C'est avec cette compétence qu'il puisse réussir à surmonter les difficultés que pose un texte

en langue étrangère. Cette circulation dans différents genres d'écrits lui permet de mener ă bien le processus de lecture qui se constitue à son tour de deux phases :

- L'anticipation qui correspond à l'identification et la formulation d'hypothèses sur le sens d'un texte.
- La vérification qui peut déboucher, soit sur la validation des anticipations, soit sur l'infirmation des hypothèses.

La combinaison entre la compétence intertextuelle et l'encyclopédie ou les connaissances de l'apprenant-lecteur donne naissance à des schémas formels et a des schémas de contenu qu'il garde dans son répertorie et qui vont l'aider à anticiper le sens et le genre du texte.

III.1.3. La lecture : quelles stratégies en langue étrangère ?

L'enseignement de langue étrangère cherche souvent à obtenir de bonnes réponses, plutôt que de s'attacher au processus qui permet à l'apprenant de trouver et/ou de formuler des réponses au moment où la première préoccupation devait aider l'apprenant à comprendre au moyen de stratégies de lecture comme préconisé par Philips. J. K (1984: 228) *« Il serait donc bon de moins viser la réaction rapide et juste, et d'essayer de rendre l'apprentissage plus efficace en aidant les apprenants à comprendre ».*

La première étape, consiste à sensibiliser les apprenants au concept de stratégie et apprendre à lire à partir de différentes stratégies. Ces dernières se répertorient généralement en cinq comme mentionné dans le tableau ci-dessus.

Selon le projet et/ou l'objectif de lecture que l'enseignant souhaite faire acquérir, il a la possibilité de choisir une seule de ces stratégies ou plusieurs l'une après l'autre. Une fois ces dernières comprises et maitrisées, l'apprenant choisira selon la nature du texte à lire et la tâche à réaliser, celle (s) qui lui convienne (nt) le mieux. Par la suite, il serait progressivement en mesure d'appliquer sans se rendre compte, lors de ses lectures, la stratégie la plus adéquate. (Voir tableau ci-après pour plus de détails)

Tableau n° 05 : les différentes stratégies de lecture

Quelle stratégie utiliser ?	Pourquoi faire ?	Dans quelle situation ?
Métacognitive	-S'appliquent à importe quelle sorte d'apprentissage en permettant de mieux le diriger.	-Réfléchir au processus d'apprentissage. -Planifier son apprentissage Evaluer ses progrès.
Cognitive	-Relier directement à la tâche à accomplir et entre l'apprenant et le matériel d'apprentissage.	-Utiliser le dictionnaire -Se servir d'indices textuels contextuels.
Socio-affective	-Mise en œuvre durant l'interaction entre les partenaires en présence : enseignant-apprenants(s) et des apprenants du groupe-classe.	-Demander des clarifications sur un point particulier. -Collaborer avec ses paires dans le cadre d'une activité.
Mnémonique	-Peut aider l'apprenant à conserver une nouvelle information et à pouvoir éventuellement l'utiliser dans des nouvelles situations d'apprentissage.	-Souligner des idées importantes dans un texte, faire des tableaux qui regroupent des éléments importants.
Compensatoire	-Joue le rôle de béquille lorsque certaines connaissances manquaient.	-Essayer de deviner le sens d'un mot en utilisant le contexte.

III.2. Les modèles de lecture en LE

Nombreux sont les chercheurs qui reconnaissent que les modèles de lecture du bas vers le haut et du haut vers le bas ont été remis en cause, parce que jugés trop limités voire restreints et destinés à une minorité de lecteurs qualifiés compétents.

En revanche, depuis des dizaines d'années plusieurs modèles de lecture ont été proposés en langue étrangère qui pour la plupart, s'appuient sur les recherches menées en langue maternelle.

Ces modèles sembleraient mieux convenir à la description des mécanismes de lecture des apprenants en cours d'apprentissage d'une langue étrangère.

III.2.1. La lecture en FLE à partir des années 1970

A partir des années 1970 et la méthode communicative, la lecture en classe de FLE a pris un nouvel essor. On voyait alors apparaître des ouvrages théoriques présentant des nouvelles démarches pour travailler l'activité de compréhension en classe de FLE. Depuis, on était loin d'effectuer des lectures linéaires ou de traduire des textes, ce qui permettait aux apprenants de lire des documents écrits dès le début de l'apprentissage.

En didactique de la lecture en FLE, toutes nos lectures qui ont été effectuées des différentes productions théoriques nous ont amenée à constater qu'elles sont très imprégnées des concepts lancés par l'Approche globale proposé par Sophie Moriand dans son ouvrage *Situation d'écrit* (1979) et par la Lecture interactive mise en avant par Francine Cicurel dans son ouvrage intitulé *Lectures interactives* (1991).

Nous cherchons à travers la présentation de ces deux modèles d'exposer leurs principales caractéristiques ainsi qu'à mettre en valeur leurs contributions pour l'apprentissage de la lecture en langue étrangère.

Ces modèles ont eu le mérite de fournir aux enseignants des stratégies pratiques pour favoriser la lecture /compréhension des textes en classes de FLE en ayant pour principe la découverte progressive du sens. C'est alors dans le but de réaliser cet objectif que notre volonté de voir cette méthode se concrétise en classe de FLE que notre étude a été motivée.

En FLE, c'est à partir de la deuxième moitié des années 1970 que l'on a commencé à donner le prime abord à la compréhension du sens en lecture et l'apprenant-lecteur a atteint un nouveau

rang. Depuis, la didactique de la lecture en FLE insistait sans relâche sur sa participation dans la construction du sens du texte lu.

Nous sommes à l'époque des approches cognitives ou l'apprennant est au centre de l'enseignement/apprentissage. En lecture, il est l'acteur principal de sa compréhension. On s'intéresse désormais au travail de compréhension de l'apprenant plus qu'aux textes. Cette faculté réside alors dans l'interaction entre les connaissances du lecteur et les données fournies par le texte.

Allant dans le même sens, nous pensons notamment à ce qu'Umberto Eco appelle« *l'encyclopédie du lecteur* » et les didacticiens du FLE appellent *« la compétence culturelle »*.

Selon eux, cette dernière est une composante complémentaire à la compétence linguistique et demeure indispensable pour la compréhension de l'écrit.

En ce qui concerne Umberto Eco, l'interprétation du texte ne peut s'effectuer avec des connaissances purement syntaxiques et/ou sémantiques. Il serait donc difficile de déchiffrer un texte sans prendre en compte son caractère pragmatique et culturel. En effet, c'est l'ensemble des connaissances et des savons-faire du lecteur qui vont lui permettre de prendre en compte les autres dimensions du document écrit. Celles-ci peuvent relever du caractère social de la communication. Dans ce cas précis, la composante culturelle devient indispensable dans la mesure où l'apprenant-lecteur aurai besoin d'une compétence qui dépasse la simple compétence linguistique pour comprendre le sens d'un document écrit.

III.2.1.1. Le modèle de Moirrand : l'approche globale des textes en FLE

La majorité des pratiques de lecture préconisées par les didacticiens de FLE tirent leurs origines des théories de la lecture en LM. C'est en ce sens que nous citons le modèle de lecture élaboré par Deschenes, qui prenait en compte à la fois les caractéristiques du lecteur et celles du texte. Parallèlement, Daniel Coste (1978 : 27) avait tenté d'avancer un modèle de lecture à partir de ces mêmes paramètres en insistant sur l'analyse et la description du processus de lecture lui-même. A cet effet, il notait que *« la lecture en langue maternelle ou en langue étrangère, comme toute activité communication d'ailleurs, sous-entend la mise en œuvre de certaines compétences : linguistique, textuelle, référentielle, relationnelle et situationnelle »*.

Dans son ouvrage *Situation décrit* (1979), Sophie Moirand a présenté un nouveau modèle quelle a appelle: Approche globale des textes, dans lequel elle insiste sur l'importance de

réinvestir les stratégies de lecture que possède l'apprenant dans sa LM vers LE. Selon la spécialiste du domaine, la lecture ne se fait pas graphème par graphème, mais par des saisies globales. La lecture globale de Sophie Moirand (1979 :11) vise à : *« Transférer en langue étrangère des habitudes et des stratégies que le lecteur possède dans sa langue maternelle : perception globale des mots et des phrases, construction du sens grâce au repérage de l'architecture du texte et au savoir extra-linguistique, intention de lecture, etc. ».*

Moirand précise que cette approche permet de travailler des documents écrits même avec des étudiants débutants, parce qu'ils sont censés appréhender le sens global même s'ils sont encore incapables de comprendre tous les mots du texte. Dans ce cas là, la défaillance linguistique sera atténuée par d'autres compétences que possède l'apprenant-lecteur.

Poursuivant ses propos, Sophie Moirand (1979: 12) affirme que : *« Le « sens » d'un texte serait perçu au travers de son organisation linguistique et les articulateurs, les mots-clés, les relations anaphoriques sont alors autant de repères pour le lecteur, repères qui surgissent du contexte linguistique mais que viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extra-linguistiques. Après une première perception, très globale, réalisant un balayage de l'air du texte, le lecteur mobiliserait donc d'une part les données de son expérience du monde, de son vécu quotidien et d'autre part sa connaissance des modèles syntactico- sémantiques de la langue ».*

D'après la spécialiste, une importance particulière doit être donnée à la situation de communication dans laquelle le document écrit a été produit, ainsi qu'aux objectifs de lecture envisagés par l'apprenant-lecteur. Dans le même ordre d'idée, la même auteure souligne que le texte ne peut être compris ou interprété sans la prise en compte de sa situation de production. Comme elle préconise qu'il ne soit pas découpé de son contexte.

Un autre point important aussi pour Moirand est de prendre en compte les intentions et les motivations de lecture, car celles-ci vont aussi influencer la façon dont le lecteur va donner du sens au texte. Continue la même spécialiste que, sans avoir un objectif ou un projet de lecture, les apprenants ne développent pas des stratégies de lecture et de construction de sens. C'est pour cela qu'elle préconise que: « seuls des objectifs de lecture bien définis pourront déterminer *ce qu'on va lire* (le choix des textes) et *comment on va le lire* (les stratégies de lecture) (Moirand. S, 1979: 19).

Ces objectifs de lecture peuvent être stimulés par des consignes de lecture qui amènent l'apprenant à utiliser les stratégies de lecture des plus adéquates, qui lui serviront de point d'appui pour entrer dans le texte et émettre des hypothèses sur son contenu.

Pour résumer l'Approche globale des textes, l'objectif à ne pas perdre de vue est d'amener l'apprenant-lecteur à aborder du mieux qu'il puisse le texte proposé. Pour ce faire, Moirand préconise d'éviter *la lecture mot* à mot au profit *d'une lecture balayage* du texte pour initier l'apprenant à se faire une construction globale. A cet effet, elle propose une démarche qui poursuit les étapes suivantes :

- Observation du texte : identification de tous les éléments constitutifs du texte.
- Lecture du texte orientée vers le repérage des mots - clés, de son architecture.
- Intervention des connaissances linguistiques et référentielles à même, de clarifier la compréhension du texte.
-

III.2.2. Le modèle de Cicurel : la lecture interactive

En s'appuyant sur des théories de la lecture en langue maternelle comme celles d'Emberto Eco et sur l'Approche globale de Sophie Moirand, Francine Cicurel a présenté dans son ouvrage publié en 1991, son modèle de lecture dans lequel la compréhension d'un texte réside dans la combinaison entre la connaissance du code linguistique et les connaissances du lecteur.

Dans la méthodologie interactive de Francine Cicurel, la coopération/interaction entre les connaissances que possède l'apprenant-lecteur et les informations fournies par le texte est la condition *sine qua non* de la compréhension. Dans ce cas précis, la lecture n'est pas passive et exige a l'apprenant de faire interagir ses connaissances et de faire un va et viens constant entre son encyclopédie et le texte proposé à l'étude d'autre part. En effet, l'encyclopédie du lecture regroupe la somme des expériences intellectuelles et culturelles qu'il accumule au cours de sa vie. Il résulte alors des différentes expériences de lecture, une compétence interculturelle dont l'apprenant fait recours afin de surmonter les difficultés que pose la compréhension d'un texte en LE.

La combinaison opérée entre la compétence intertextuelle et les différentes connaissances de l'apprenant-lecture donne naissance aux schémas formels et aux schémas de contenu (voir

plus de détails en bas) que l'apprenant garde dans son répertoire et qui vont l'aider à anticiper le sens et à identifier le texte.

De ce qui précède, nous retenons que la lecture active doit faire le lien et surtout permet l'interaction entre la somme des connaissances emmagasinées et les connaissances nouvelles fournies par le texte pour combler les zones inconnues dans un texte.

En classe de FLE la spécialiste de ce modèle préconise de varier les objectifs de lecture, les projets et les types de documents et faire de sorte de proposer des activités qui fassent travailler les divers types de lecture. Elle avance à ce propos : *« Apprendre à lire, c'est être capable de choisir soi-même sa stratégie selon la situation, le type de document et la raison pour laquelle on lit »*. (Cicurel. F, 1991: 17)

Pour la mise en pratique du modèle interactif de lecture, Cicurel recommande de suivre les pistes suivantes pour la découverte progressive du sens. Elle propose à cet effet, d'opérer une *« méthodologie de découverte progressive du sens »*. Dans cette dernière, on part du connu pour élargir progressivement la compréhension. Pour ce faire, il s'agit de :

- Repérer les entrées pédagogiques d'un texte : ce sont des signaux visuels ou des variables qui permettent d'anticiper sur le contenu et de combler les zones inconnues.
- S'appuyer sur les mots et/ou phrases connus pour trouver le sens des inconnus. Cette interaction permet de construire le sens.
- Travailler les mots clés par un jeu d'association lexicale. Le fait de connaitre déjà des mots avant même d'entamer la lecture permet d'entrer dans le texte et d'en tirer sens.
- En tant que pionnière du modèle interactif de la lecture en classe de FLE, Francine Cicurel propose une division du processus de lecture en quatre étapes :
- La première étape se situe avant la lecture et sert à orienter/activer les connaissances des apprenants en relation avec le contenu du texte.
- Dans la deuxième étape, l'enseignant prépare aussi l'apprenant par le biais d'observation/prise d'indices qui lui permettra d'anticiper le sens. Il s'agit observer rapidement le texte à travers une *lecture-balayage*.
- A partir de la troisième étape s'effectue la lecture avec un objectif. C'est une *lecture recherche guidée* par des consignes. Ces dernières étaient même le point fort de l'Approche globale. Elles sont pour but de motiver/orienter la lecture et se présentent sous forme de demande de faire, pour favoriser la compréhension et non pas l'évaluation.

- Dans la quatrième et la dernière étape, l'enseignant doit faire réagir les connaissances que possède l'apprenant-lecture et les informations apportées par le texte. Cette étape est au service également de l'ensemble du groupe-classe parce qu'elle favorise leur interaction. Par le biais de débats oraux, les apprenants peuvent échanger leurs opinions.

Depuis les années 1990 jusqu'à nos jours, les productions théoriques sur la lecture en LE demeurent fortement marquées par l'Approche globale et par la lecture interactive, et c'est ce que justifie d'ailleurs leur l'importance. Des concepts développés par les deux spécialistes demeurent repris dans leur totalité ou partiellement, dans des ouvrages ou des articles qui s'adressent aux enseignants de FLE, comme celui de Jannine Courtillon (2003), dans lequel des notions sont réutilisées pour guider l'enseignant dans des situations pratique d'enseignement.

III.3. Le projet de compréhension

Comme nous l'avons déjà dit au départ, la compréhension est liée à la lecture. Cette dernière, en langue maternelle, fait appel et met en œuvre des techniques apprises le plus souvent à l'école. En FLE, la réalité est autre et les objectifs à atteindre ne sont pas les mêmes. Il s'agit plutôt d'amener l'apprenant progressivement à acquérir des stratégies qui lui permettent d'appréhender dans des situations de compréhension et d'avoir envie de lire un journal ou de feuilleter un livre.

Les séances de compréhension écrite doivent se dérouler en séquences régulières, afin de pousser l'apprenant à acquérir des *réflexes* de compréhension. Face à un texte en situation, l'apprenant doit être capable de repérer les informations, de retrouver les enchainements et de dégager enfin les présupposés de l'énoncée.

Nous insistons sans relâche sur la nécessité de faire développer à l'apprenant donc un ensemble de compétences qui lui ouvrent la voie à une maîtrise à long terme de la compréhension. En somme, les compétences pourraient être les suivantes :

- Une compétence de base, qui vise à saisir l'information explicite de l'écrit.
- Une compétence intermédiaire, qui vise à reconstituer l'organisation explicite du document.
- Une compétence approfondie, qui vise à découvrir l'implicite du document.

Nous avons distingué ci-haut les trois compétences fondamentales qui, en réalité, s'entremêlent dans toute situation d'apprentissage et qui visent par ailleurs, dans tous les cas un objectif capital, celui de faire acquérir une compétence de communication.

Nous avons constaté aussi que la lecture, varie selon la situation dans laquelle nous nous trouvons. C'est l'intérêt que nous accordons à celle-ci qui détermine le degré d'importance de l'information recherchée ou souhaitée. Tout est déterminé à l'avance, dans l'intention communicative du lecteur. C'est à ce stade précis, qu'il arrive à donner une meilleure interprétation du texte. C'est ce que souligne remarquablement Daniel Coste (cité par Moirand. S, (1979: 8) *« Il existe des situations de lecture [...] L'acte de lire s'inscrit dans un processus d'énonciation où le sujet lisant à ses propres intentions de communication qui contribuent de façon non négligeable à prêter son sens au texte ».*

Ce qui nous intéresse, en tant qu'enseignante de langue française, c'est l'acte de lire conscient, voulu, désiré. C'est ce type de lecture que nous encourageons. Si nous arrivons à transmettre, en plus, à nos apprenants le goût de la lecture, nous atteindrons largement notre objectif.

L'enseignement/apprentissage du FLE, débute par un texte de référence, appelé communément le texte de base, qui nécessite en premier lieu d'être lu. La compréhension du texte en question s'appuie sur toutes les techniques d'apprentissage.

Il s'agit dans ce cas précis, d'émettre en premier lieu des hypothèses de signification, qui seront redéfinies tout au long de l'acte de lire lectorat. L'accès au sens se réalise par « tâtonnements » et/ou « réaménagements » successifs qui donneraient naissances à de nouvelles anticipations avant la construction définitive du sens.

Nous insistons en permanence sur la complexité due à la compréhension d'un texte écrit. Aider l'apprenant à construire du sens, c'est lui assigner un projet de lecture défini par des objectifs à l'avance. L'enseignant lui donne un certain montre de tâches à réaliser selon une progression afin qu'il soit actif. C'est ce qui ressort ci-dessous des propos de Cuq et Gruca (op. cité : 164) qui affirment: *« […] le rôle de l'enseignant est donc d'encourager l'apprenant à être le constructeur du sens par la mise en place de stratégies qui favorisent des entrées particulières par rapport aux objectifs de formation ».*

Cet acte repose sur le cheminement de nombreuses étapes, respectant une logique allant de :

- En premier lieu, la mise en position de lecture. Celle-ci varie en général d'un texte à l'autre et selon l'objectif à atteindre.
- En deuxième lieu, la construction de représentations mentales.
- Viendra en troisième position l'élaboration d'une interprétation des informations hiérarchisées et structurées.
- Enfin, l'exploitation des acquis antérieurs : la connaissance du monde, le vécu, la personnalité, etc.

Ce que nous venons de développer ci-dessus, trouve son illustration dans les propos de Richard, Bonnet et Ghiglione (cité par Boudchiche.H.N, 2008: 156) *« Comprendre un texte, c'est construire une représentation, élaborer une interprétation, qui soit compatible à la fois avec les données de la situation […], avec la tâche à réaliser et avec les connaissances qui sont en mémoire ».*

Par ailleurs, Grasser, Millis et Zwaan (op. cité : 157) traitent la même question en ajoutant que : *« Il s'agit de construire au fur et à mesure de la lecture une représentation cohérente de son contenu ».*

A cet effet, l'apprenant doit établir des relations, qui existent entre les phrases successives, dite « *cohérence locale* », ainsi que celles qui relient les différentes parties du texte, ou « *cohérence globale* ». Cette dernière résulte du lien existant entre les différentes parties du texte.

Les uns, comme les autres, insistent sur la parfaite synchronisation qui existe d'une part, entre la représentation mentale et d'autre part, sur le traitement du contenu du texte. Si le contenu s'avère incomplet, le lecteur doit introduire des acquis linguistiques antérieurs, des connaissances personnelles contenues dans sa mémoire. C'est ce qui a été souligné avec insistance par Ellis (1997), Cordier et Legros (2005) : *« Le lecteur doit incorporer des expériences précédentes en s'appuyant sur ses connaissances personnelles et encyclopédiques stockées dans sa mémoire et construites majoritairement dans son contexte linguistique et culturel ».*

Nous sommes parvenue graduellement à cerner les différentes étapes suivies pendant la lecture pour aboutir à la compréhension du texte, ainsi que les stratégies nécessaires à l'enrichissement des connaissances de la mémoire.

III.3.1. la Compréhension : éléments de définition

La notion de compréhension a fait couler beaucoup d'encre depuis sa parution sur la scène en de la Science de l'Education (linguistique, sociolinguistique, psycholinguistique,…). Les efforts entrepris par les chercheurs dans ce domaine sont considérables. Une des finalités de l'école toujours présente dans les textes de loi est, à l'issue de leur formation les apprenants sachent lire et surtout comprennent ce qu'ils lisent.

Pour mieux appréhender la question de la compréhension, nous avons jugé opportun de passer par les différentes définitions de la notion en question, proposées par les spécialistes du domaine. A cet effet, nous avons choisi de commencer par la définition de Robert Galisson et Daniel .Coste (1976 : 110) qui affirment que la compréhension est une :
« Opération mentale, résultat du décodage d'un message, qui permet à un lecteur (compréhension écrite) ou à un auditeur (compréhension orale) de saisir la signification que recouvrent les signifiants écrits ou sonores »

L'attitude d'un apprenant devant un support écrit est celle d'une personne qui cherche à tirer le maximum d'informations du texte qu'il a sous les yeux.

L'apprenant interroge alors le texte. Ce dernier lui livre au fur et à mesure, des bribes de réponses qu'il emmagasine dans sa mémoire. Le dialogue ainsi engagé, donne toutes les informations contenues dans le texte, qui est en fin de compte le message d'une œuvre écrite. Dans le même sens, Nuttall (cité par Silibe. T.H, 2008) souligne que: *« L'élève doit apprendre à extraire le message compris dans un texte. C'est de cet exercice que découle l'herméneutique. Cela implique le comprendre et l'interpréter. Pour cela, une sorte de dialogue s'engage entre le lecteur et l'auteur du texte. Ce dialogue est basé sur un jeu de questions et de réponses, une interrogation active du texte »*.

De leur part, Cuq et Gruca donnent la définition suivante, tout en insistant sur le caractère actif de l'activité de compréhension. Selon les auteurs, l'acte ne se limite pas à une bonne réception du message. Mais plutôt, à la reconnaissance de la signification du discours et surtout l'identification de sa fonction communicative. Ils évoquent aussi les différents facteurs qui influencent l'activité en question. Ils avancent à ce propos: *« La compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique ou graphique des structures linguistique véhiculées, mais aussi la connaissances*

des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extra- linguistiques qui interviennent ».

Etant donné le caractère actif de l'activité de compréhension, nous pouvons dire d'ors et déjà que toute situation de compréhension est spécifique et cela est dû aux nombre de variables qui la constituent. L'accès au sens est certainement un aspect délicat tant sur le plan de la perception que de l'interprétation.

Dans le même ordre d'idée, nous avons choisi d'inclure la définition de la notion de compréhension conçue par Marie Thérèse Vasseur dans son article *Interaction et acquisition d'une langue en milieu social,* qui nous livre le fruit de ses expériences. Selon l'auteure : *« La compréhension est définie alors comme un processus à la fois interactif et dynamique qui se manifeste positivement ou négativement ».*

Nous avons constaté que Marie Thérès insiste sur le dysfonctionnement de la compréhension qui est du principalement aux difficultés éprouvées par l'apprenant. Par conséquent, elle essaye d'y remédier.

Pour résoudre le problème, l'apprenant est censé faire appel à ses attentes et anticipations qu'il transfère de sa LM et du développement de compétences linguistiques et discursives ; s'ajoutent à cela son bagage socioculturel (ses connaissances antérieures et son expérience du monde).

III.3.2. La Compréhension : quelles structures du lecteur?

Dans une situation de lecture, le lecteur affiche un comportement, une attitude bien personnelle en fonction du texte. Le caractère personnel que possède chacun des lecteurs est appelé «structure ». Les lecteurs font intervenir dans l'acte de lire, différentes attitudes en fonction de l'intérêt qu'ils accordent à telle ou telle autre lecture.

III.3.3. La mémoire : quel rôle en compréhension ?

La nature humaine se caractérise par l'aptitude de mémoire et de compréhension. Ces deux activités distinctes restent cependant intrinsèquement reliées l'une à l'autre. C'est ce qu'explique la naissance de plusieurs recherches en psychologie cognitive. Dès que l'individu est en mesure d'extraire du sens de l'information proposée, la capacité de mémoire entre en jeu.

A cet effet, il serait difficile voire impossible d'étudier les capacités de compréhension sans tenir compte de la mémoire et vice versa. De plus, comment peut-on expliquer le processus de compréhension sans prendre en considération les contraintes mnésiques ?
En nous référant aux travaux de psychologues cognitivistes, nous distinguons trois niveaux de mémoire responsables de l'interprétation des données, fonctionnant comme suit :

- La réserve sensorielle : reçoit les premières données pendant une fraction de seconde.
- Ensuite, ces mêmes données transiteraient en un laps de temps dans la mémoire à court terme.
- Enfin, l'information se graverait à long terme, dans la mémoire.

Allant dans le même sens, Claudette Cornaire et Claude Germain notent que : *« Parler de traitement de l'information sous-entend l'existence d'un dispositif d'accueil, c'est-à-dire d'un centre de données vers lequel les informations convergent et que l'on appelle la mémoire. Les psychologues ont établi une distinction théorique entre trois niveaux de mémoire : la réserve sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme ».*

C'est au niveau de cet extraordinaire laboratoire, de dimension très réduite et hautement sophistiqué, situé dans le cerveau humain que sont traitées toutes les données qui lui sont soumises.

Après avoir localisé le centre stratégique, où sont effectuées les opérations de mémorisation de toutes sortes d'informations. Nous enchaînons par la mise en valeur de la compréhension qui constitue un segment important dans notre travail.

III.3.4. L'accès aux connaissances : quel impact en compréhension ?

Si le rôle des connaissances en compréhension de texte est nouvellement expérimenté, l'idée dont il découle remonte déjà à longtemps. Les enseignants s'attachent à rétablir le lien entre les connaissances préalables des apprenants et les informations contenues dans le texte.

Les recherches menées dans cette discipline s'accordent toutes à affirmer que les connaissances des lecteurs sont un facteur déterminant dans la compréhension en lecture. L'expérimentation appliquée à deux catégories d'apprenants, a abouti aux observations et aux résultats suivants : les apprenants ayant plus de connaissances que d'autres sont capables d'en tirer le maximum d'informations et de les exploiter à bon escient. C'est ce que ressort des

propos de Joceline Giasson (1990: 170) qui affirme en ce sens que: *« Les élèves possédant des connaissances plus avancées sur un sujet comprenaient mieux l'information contenue dans un texte sur ce sujet, la retenaient mieux et étaient plus aptes à faire des inférences à partir du texte ».*

En règle générale, le lecteur établit un lien étroit entre l'information dissimulée dans le texte et ses propres connaissances. L'intégration de toutes connaissances repose sur l'utilisation de tout un processus hautement élaboré.

Parfois, le lecteur peut se trouver dans une situation inconfortable devant un texte. Dans cette position particulière, le choix des connaissances antérieures étant non conformes avec le texte, l'éloigne considérablement de la compréhension.

Au cas contraire, la compréhension en bénéficie. Joceline Giasson (op. cité : 144) illustre brillamment notre présent passage. *« Il arrive que certains lecteurs se perdent dans des élaborations fantaisistes qui les éloignent du but de leur lecture. Par contre, lorsque ces élaborations sont adéquates, leur présence facilite la rétention de l'information ».*

III.3.4.1. Implication des connaissances sur la langue

Celles-ci s'avèrent d'une grande importance dans la compréhension de toute lecture. Dans son milieu familial, l'enfant développe quatre catégories de connaissances à savoir : les connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques.
L'ensemble de ces connaissances linguistiques permet aux futurs apprenants qui, confrontés aux écrits, font intervenir les liens existants entre l'oral et l'écrit d'une part, et le sens du texte d'autre part.

III.3.4.2. Implication des connaissances sur le monde

Au départ, nous avons tous une relation étroite avec le monde qui nous entoure. Nous subissons l'influence de notre milieu social, dans lequel nous évoluons. Nous y puisons toutes nos connaissances.
Toutes ces données sont nécessaires à la compréhension des textes dans les situations de lecture. L'apport de ces connaissances à la compréhension, est mentionné par Joceline Giasson (op cité: 11) : *« Les connaissances que l'enfant a développées sur le monde qui l'entoure constituent un élément crucial dans la compréhension des textes qu'il aura à lire.*

En effet, en lecture, la compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien auquel le lecteur puisse rattacher la nouvelle information fournie par le texte ».

La spécialiste rattache la compréhension en premier lieu au texte et aux connaissances antérieures du lecteur : *« Pour comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures) ».*

Nous sommes parvenue à admettre, d'après les recherches menées par les spécialistes de la question, à mettre en évidence, l'apport positif des connaissances antérieures du lecteur dans la construction du sens, ainsi que l'acquisition de nouvelles connaissances. Wilson et Anderson (cité par Giasson. J, op cité: 12) résument bien la portée pédagogique de ces recherches : *« Pour que les élèves deviennent compétents, il faut que le programme scolaire soit riche en concepts de toutes sortes : histoire, géographie, science, art, littérature,…Toute connaissance acquise par un enfant, l'aidera éventuellement à comprendre un texte. Un programme vide de concept, qui ne repose que sur des exercices artificiels, a des chances de produire des lecteurs vides qui ne comprendront pas ce qu'ils liront. Ce qu'ils ne savent pas leur causera du tort ».*

Dès que le lecteur fasse intervenir un champ aussi vaste que vairé de connaissances, ses chances de lecture auront plus de succès.

III.3.5. Les schémas formels et les schémas de contenu : Quel rôle en compréhension ?

La manière dont on conçoit actuellement la compréhension des textes a été beaucoup influencée par le développement de la théorie des schémas (Anderson, 1977, Adams et Collins 1979).

Les recherches faites dans ce domaine précis, ont monté le rôle joué par les structures de connaissances initiales dans le traitement cognitif des textes, l'accent est ainsi mis sur la complexité des processeurs interactifs et constructifs impliqués dans la compréhension.
De ce qui ressort de la théorie du schéma, l'activité de compréhension écrite met au-devant de la scène deux types de processus : ceux qui prennent appui sur les connaissances ; les uns et les autres sont en perpétuelle relation.

Cette théorie montre que l'efficacité du traitement des textes résulte de l'interactivité entre les processus haut-bas et bas-haut (Rumelhart 1980).

Dans le même ordre d'idées, le traitement haut-bas consiste à élaborer d'abord des prédications à propos du texte en faisant recours aux connaissances générales de l'apprenant. Confirmer ou réfuter enfin les prédictions après examinassions du texte.

En ce qui concerne les traitements bas-haut, le principe est autre. Il s'agit plutôt de décoder les unités linguistiques, puis les confronter aux connaissances générales.

Il ne faut pas perdre de vue, que la nature interactive du traitement textuel implique un va et vient permanent entre tous types de connaissances que le lecteur utilise dans sa tâche de lecture. Connaissances et croyances sur le monde (schémas de contenu) d'une part, et connaissances des différents types de textes et de leur organisation (schémas formels) d'autre part. (Patricia L.Carrel cité par Daniel Gaonac'h).

III.3.6. Les modèles de compréhension

Depuis plus de trentaine d'années, la primauté est orientée vers l'étude du processus cognitif de compréhension. Cette branche de la psychologie se diffèrent des autres de par son unique objet d'étude qui est la compréhension.

S'intéresser à la compréhension. de textes consiste à donner aux représentations cognitives, aux procédures et aux mécanismes que l'apprenant-lecteur met œuvre lorsqu'il s'engage dans ce type d'activité toute l'importance qu'il mérite. C'est en ce même sens que les spécialistes de la psychologie susmentionnée refusent que l'approche de la compréhension soit abordée comme l'étude de la représentation en mémoire du texte lui-même, mais plutôt comme l'étude de la représentation mentale de l'état de chose que décrit le texte. Depuis, l'objectif des études menées sur la compréhension n'est guère de savoir comment les lecteurs comprennent un texte mais comment ils parviennent ă construire une représentation mentale cohérente de ce dernier. Dès lors, nombreuses sont les modélisations qui ont été proposées par d'éminents auteurs. Ces modèles sont susceptibles de rendre compte du processus cognitif de compréhension. Pour aborder cette question et dévoiler les secrets du processus mis en jeu, nous avons choisi d'évoquer deux modèles.

III.3.6.1. Le modèle de Van Dijk et Kintsch (1983)

En 1983, une nouvelle approche du phénomène de compréhension a vu le jour. Il s'agit de la théorie proposée par Van Dijk et Kintsch et qui s'appuie sur leur théorie antérieure qui date de 1978.

Pour les deux auteurs, le processus de compréhension ne peut se réaliser sans l'élaboration de *trois niveaux de représentation*. Ces derniers se présentent dans une corrélation adéquate pour réussir le phénomène de compréhension.

- Le premier niveau est le plus élémentaire parce qu'il comprend les mots et la syntaxe utilisée. Selon les deux spécialistes, ce premier niveau renvoie à une représentation des *caractériseques de surface du texte*.
- Vient en deuxième position le *niveau sémantique* de la représentation. Ce dernier désigne en d'autres termes *la base de texte*.

Celle-ci est obtenue à partir d'une analyse sémantique du texte et de sa structure est s'organise en deux niveaux distincts, local et globale, ce qui permet de différencier la *microstructure* et *macrostructure*.

Le traitement de la structure locale du texte donne lieu à la microstructure. Cette dernière renvoie et résulte du traitement du texte phrase par phrase, des prédicats et des arguments.

Quant à la macrostructure, elle correspond à la structure globale du texte qui regroupe : les titres, sous-titres et autres indices textuels qui permettent de construire une macrostructure du texte. Un autre facteur intervient dans la construction de cette grande structure, il s'agit des connaissances atériens que possède l'apprenant et son expérience du monde. S'ajoute à cela le conteste de la compréhension.

- Plus complexe, le dernier niveau de représentation résulte de l'interaction entre les informations délivrées par le texte et l'ensemble des connaissances que posse le lecteur et que met en œuvre au cours de sa lecture ou du traitement du texte. Il s'agit dans ce cas précis *d'un modèle interne* ou *modèle de situation*, qui dépasse le domaine de compréhension et permet au lecteur d'acquérir des nouvelles connaissances et de résoudre des problèmes. Le traitement de l'image peut également permettre la construction d'un modèle de situation. (Voir ci-après schéma n° 02).

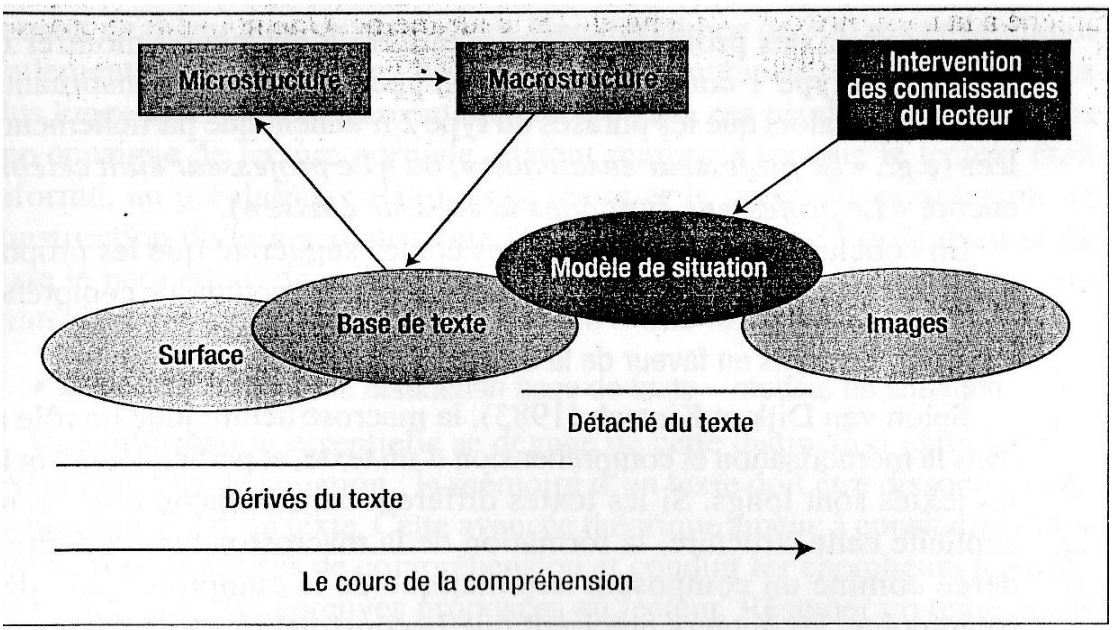


Schéma n° 02 : Les trois niveaux de représentation Van Dijk et Kintsch (1983)

III.3.6.2. Le modèle de Kintsch (1988-1998).

Comme prolongement du premier modèle élaboré par Van Dijk et Kintsch en 1983, Kintsch a proposé une autre théorie de compréhension dans laquelle l'importance est donné à la manière dont les textes sont représentés en mémoire au cours du processus de compréhension et comment ils sont intégrés aux connaissances du lecture.

Pour bien étayer son modèle, le spécialiste a modifié son approche du processus de compréhension, initialement centrée sur les différent niveaux de représentation élaborés par le lecteur et donne plus d'importance aux étapes du processus de compréhension.

Pour Kintsch, la compréhension d'un texte se fait en deux étapes distinctes mais en étroite relation. Dans lecteur cette théorie, le lecteur doit passer inéluctablement par la construction d'un modèle de situation qui met en relation les informations fournies dans le texte et les connaissances antérieures pertinentes. C'est dans ce même sens qu'il considère selon les propos de Nathalie Blanc et Denis Brouillet (2003: 80) la compréhension comme : *« un processus incroyablement flexible et sensible au contexte »*

- La phase de construction : premier principe de cette théorie de compréhension et consiste en l'activation de représentations correctes, comme elles peuvent être également non pertinentes. Cette phase s'effectue en quatre étapes et résulte d'un réseau comprenant plusieurs éléments : les propositions construites, les inférences élaborées au niveau local et global, les nœuds lexicaux activés, dont les interconnexions peuvent être exprimées dans un objectif de connectivité.
- Une fois le réseau de propositions construit, la représentation mentale s'organise pour désactiver les constructions inappropriées. A ce stade, s'effectue l'inhibition des éléments pertinents donnant lieu à la seconde étape, à savoir : *La phase d'intégration*. (Voir ci-après schéma n° 03).

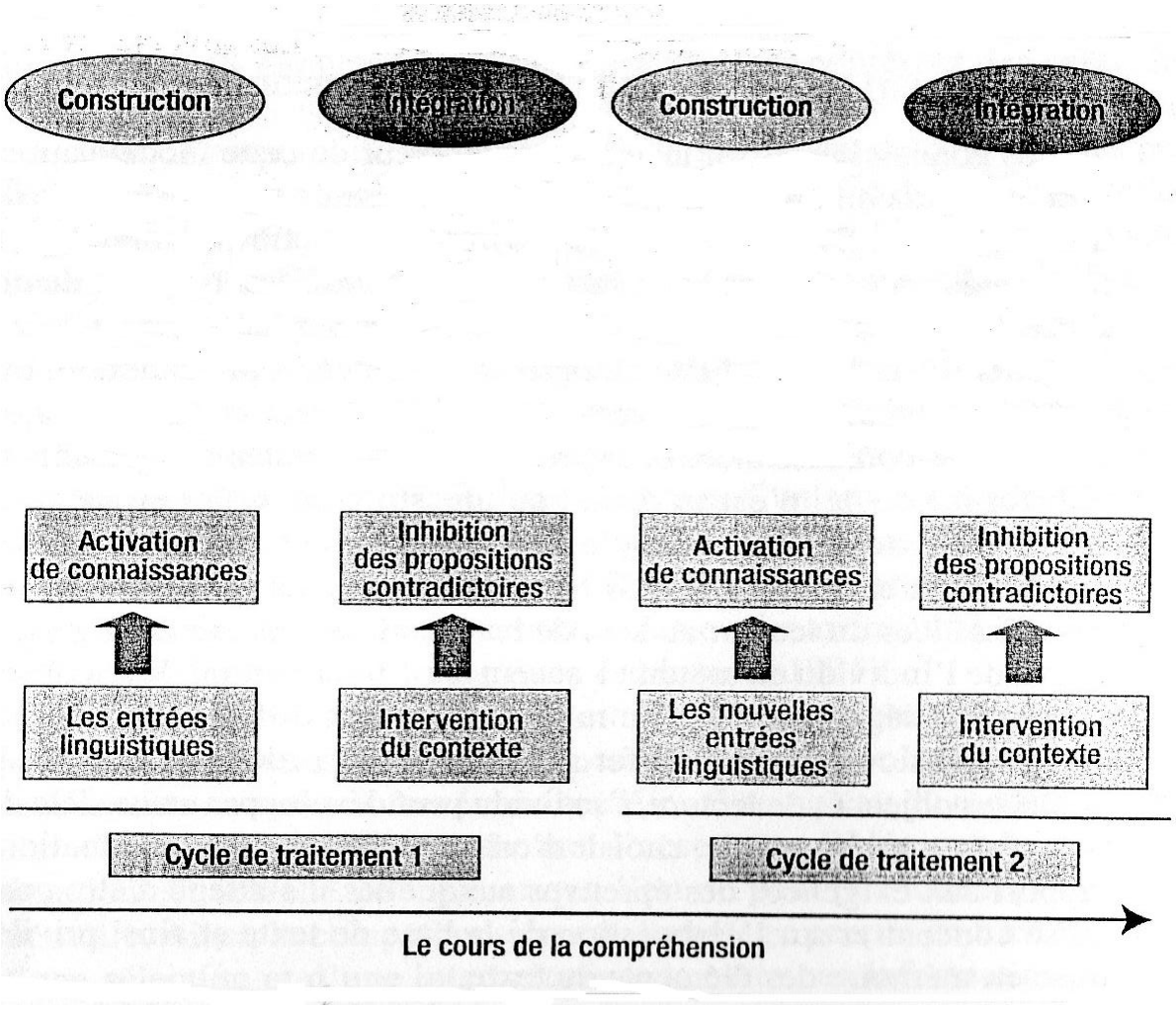


Schéma n° 03 : Les étapes du modèle de construction-intégration (Kintsch (1988-1998)

Conclusion partielle

Nous sommes partie de ce qui considéré comme essentiel dans la compréhension, l'acte de lire. Nous avons pris le soin de définir la lecture et de développer les voies et moyens dont nous disposons en pédagogie, pour parvenir à une lecture convenable.

L'acte de lire, ne signifie rien, s'il n'est pas suivi de l'acte de comprendre, qui le complète et lui donne toute son importance. De ce fait, nous avons relevé les stratégies susceptibles de faire toute la lumière sur cette activité, qui constitue une compétence fondamentale pour tout apprentissage du français langue étrangère aux apprenants.

A l'évidence, la compréhension de l'écrit pour qu'elle soit fonctionnelle, effective et plus rentable, devrait inclure et impliquer d'autres mécanismes dont elle ne peut s'en passer à savoir : les connaissances sous toutes leurs formes.

Bien d'autres mécanismes interviennent et renforcent la compréhension. Il s'agit des structures du lecteur, dont les plus importantes sont, les structures cognitives et les structures affectives. L'impact de ces dernières s'avère si nécessaire.

Entre autres, nous avons retenu le rôle positif de l'imagerie mentale dans le processus de compréhension et dont les psychopédagogues soulignent tous les bienfaits.

En conclusion, l'apprenant conseillé et guidé par l'enseignant doit mettre tout en œuvre - mécanismes et stratégies - pour déboucher sur la compréhension de tous supports écrits.

A ce titre, la compétence de compréhension de l'écrit comme d'autre compétences devrait servir de plate-forme pour réussir tout processus d'enseignement-apprentissage en classe de FLE.

Deuxième partie

La lecture-compréhension au service du développement et/ou l'installation de la compétence interculturelle

Chapitre IV:

Données et analyses du premier outil d'investigation:

l'entretien croisé

« Ce qui donne, ce n'est pas moi et

d'autre part autrui, c'est moi avec autrui ».

Merleau Ponty

Introduction partielle

Pour donner plus de crédibilité à notre recherche, nous avons opté pour une méthode, qui se veut logique et rentable, fondée sur deux différents outils d'investigation. Dans le présent chapitre, notre enquête de terrain se fait à travers un entretien croisé ou entretien de confrontation collective (Theureau. J, 2005: 281).

La finalité de cette enquête est de connaître les représentations ethno-socioculturelles - terme emprunté à Henri Boyer (1995) - de notre groupe d'étudiants-apprenants *« en tant qu'une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »*. (Jodelet, 1999-1989 : 53). C'est en ce sens, que nous accordons, dans notre cas, à la fonction cognitive et pratique des représentations ainsi qu'à sa dimension sociale toute l'importance qu'elle mérite.

La notion de représentation nous place à l'interface du psychologique et du social parce qu'elle concerne la connaissance « naïve » et « spontanée », celle que nous avons coutume d'appeler la connaissance de sens commun (Vassiliki Kella, 2006: 33). Cette connaissance se constitue à partir de nos expériences, mais aussi des informations, savoirs, modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation, la communication sociale (Jodelet, 1984: 360).

Nombreux sont les travaux, dans le domaine d'enseignement des langues étrangères, qui ont mis en lumière le rôle fondamental de ces représentations que se forgent les apprenants sur leur apprentissage lui-même (Zarate. 1993, Candelier. 1993, Cain de Pietro. 1997. Muller. 1998).

Ces représentations prennent naissance et se perpétuent dans le corps social au moyen de divers canaux : médias, manuels, etc. Ces images, le plus souvent stéréotypées, revêtent un pouvoir valorisant ou, au contraire inhibant, quant à l'apprentissage des langues. C'est en ce sens que Mucchielli préconise une réaction immédiate de notre part parce *« qu'il ne s'agit pas d'une image du réel mais d'une opinion partagée »*. (Mucchielli. A, 2000: 108).

Nous considérons que l'ensemble des représentations psycho-socioculturelles peuvent, selon le cas, influencer positivement ou négativement l'envie d'apprendre et le choix même de la

langue à apprendre. Donc, ces idées plus ou moins figées et culturellement répandues peuvent nuire comme elles peuvent favoriser l'apprentissage de la langue-culture cible.

En ce sens, les représentations ne sont pas absentes des classes et nécessitent une prise en charge consciente de notre part. Dans ce but, nous avons élaboré un entretien croisé à l'intention des étudiants, composé de quatre série de questions diverses à l'effet de répondre à quelques questions.

- Quelle vision ont nos étudiants de 2ème Année Licence FLE de la langue française et de la culture cible ?

- Quelle est leur perception du pays (la France) et de son peuple (les Français) ?

Après avoir défini les objectifs de notre premier outil d'investigation, nous disons d'ores et déjà que la corrélation étroite entre la représentation que l'apprenant s'est déjà forgée et sa conduite et/ou son action constituerait un postulat de base pour notre recherche. Cette dimension nous interpelle directement en tant qu'enseignante, c'est pourquoi, elle fera l'objet d'une analyse qualitative dans le premier volet pratique de notre recherche.

IV.1. Présentation de la méthodologie

Pour donner plus de crédibilité à notre recherche, nous avons opté pour une méthode, qui se veut logique et rentable davantage, fondée sur deux différents outils d'investigation.
Dans le présent volet, notre étude se fait par le biais d'une enquête réalisée à travers un entretien croisé, appelé communément en Sciences Humaines ou en Psychologie l'entretien de confrontation collective.

Cette démarche est principalement proposée et utilisée dans l'éventail des méthodologies des Sciences Humaines et Sociales. Introduite dans sa forme actuelle par Von Cranach et sa *« Théorie de l'action dirigée vers un but »,* dans les années quatre-vingt. *« L'entretien de confrontation (ou collective-confrontation) est une méthode d'analyse de l'activité humaine consistant à confronter un ou plusieurs participants à une activité en les incitants à commenter, en présence d'un interlocuteur »*. (Theureau. J, 2005: 281).
Nous avons opté pour cet d'outil d'investigation parce qu'il présente un certain nombre d'avantages surtout en ce qui concerne ces deux éléments notables :

Le cadre dialogique est la source de ce dispositif méthodologique, dans lequel les participants sont invités à réagir. « Sorte de discours sur le faire, mettant en chantier les manières de penser collectivement *« la métacognition en prenant son activité comme objet de réflexion, le participant se confronte à une activité métacognitive sur sa propre pratique, dont le produit peut intéresser le chercheur.* (Faita. D, Vieira. M, 2003: 123-154). De sa part, Jenny. L (2003) désigne cette approche comme « *une anthropologie de l'altérité »*. L'objet d'analyse est bien clairement le discours qui émane de l'entretien.

De manière générale, l'entretien de confrontation collective encourage l'expression spontanée des participants pour expliquer leurs visions du monde et leurs idées déjà faites mais également la modification de leurs représentations existantes.

Les réponses ainsi obtenues nous livrent un large éventail d'informations. Ces dernières vont être sélectionnées selon leurs degrés de pertinence. Dans ce cas précis, nous privilégions l'analyse qualitative. Tout ce que nous entreprenons par la proposition de cette démarche vise l'identification des représentations de nos apprenants, vis-à-vis de la langue-culture cible, le peuple et le pays de la langue étudiée, afin de leur faire bénéficier d'une nouvelle façon

d'enseignement/apprentissage de la langue en question par l'entremise de différentes situations qui se veulent à leur service exclusif.

De plus, cet outil d'investigation va nous servir comme plate forme pour l'élaboration de notre deuxième outil d'investigation, qui est dans notre cas précis le questionnaire.

Pour répondre à notre objectif de départ, nous avons opté pour l'entretien croisé comme premier outil pratique d'investigation. Cette technique une fois mise en place, nous permet dans un premier temps, d'identifier le profil des apprenants interviewés : le sexe, l'âge, la ville et la commune d'appartenance et la présence ou non de la langue française dans leur milieu familial. Egalement, elle nous informe sur leurs représentations quant à leur choix d'étudier et d'apprendre la langue en question, sa dimension culturelle et tout ce qui a rapport au pays et au peuple de cette langue.

Nous présentons ci-après le contenu de l'entretien que nous avons pris le soin d'élaborer, la description des questions ainsi que les données et les résultats obtenus seront présentés dans un tableau.

IV.1.1. Définition de l'entretien de confrontation collective

Des spécialistes en Sciences Humaines et Sociales ont mis au point des moyens pour scruter la réalité. En effet, une fois la problématique de recherche est fixée, il importe de s'organiser pour recueillir les données nécessaires pour bien les étayer. Dans notre cas précis, nous optons pour l'entrevue de recherche (Angers. 1997: 140) comme un des principaux moyens d'investigation ou techniques de recherche propre aux Sciences Humaines, Sociales et Psychologique. Cette méthode est principalement utilisée dans le cadre de la psychologie cognitive et connue sous l'appellation de *l'entretien de confrontation collective.*

Nous présentons dans les lignes qui suivent la définition de cette technique et ses différents aspects, son mode de fonctionnement et surtout ses principes.

Dans l'éventail des méthodologies de recueille de données, l'entretien de confrontation collective est défini par les spécialistes du domaine comme étant : *«une technique directe d'investigation scientifique utilisée auprès d'individus pris isolément, mais aussi dans certains cas, auprès de groupes, qui permet de les interroger de façon directive et de faire un prélèvement qualitative en vue de connaitre en profondeurs les participants ».* (Angers. 1997: 140).

De leur côté, les spécialistes de la Psychologie définissent l'entretien de confrontation collective comme suit : *« technique qui consiste à réunir un groupe de participants afin de recueillir leurs interventions. Cette approche offre l'avantage de confronter les différentes représentations des participants, en vue de la construction d'une culture commune »*

IV.1.2. Apports de l'outil d'investigation

Avant toute chose, il convient de préciser que notre choix d'utiliser l'entretien croisé ou l'entretien de confortation collective n'est pas fortuit. L'originalité de cet outil d'investigation réside tout d'abord, dans le fait qu'il implique une façon particulière de travailler collectivement avec l'ensemble du groupe-classe au même temps, au lieu de faire passer un seul participant.

L'activité est généralement présentée sous forme d'enregistrement vidéo pour une représentation objective et complète de la démarche telle qu'elle a eu lieu. Cependant, dans notre cas, pour des raisons méthodologiques et pour faire passer le maximum des participants, nous avons préconisé que l'ensemble de leurs réflexions soit écrit sur papier.

L'utilisation de cette démarche n'est pas au service exclusif des participants mais elle est aussi bénéfique pour l'enseignant. Son impact est double parce qu'elle nous permet d'interviewer l'ensemble des étudiants au même temps et de recueillir aussi les données factuelles de leur potentiel cognitif en si peu de temps.

IV.1.3. Présentation de la population

Cette entrevue a été réalisée auprès d'un groupe-classe composé de 32 étudiants. 31 d'entre eux sont algériens, exception faite d'un seul (01) venant du Sahara Occidental. Ces participants sont inscrits en Deuxième Année Licence (2ème AL) au Département de Français, à l'Université Mohamed Boudiaf de M'Sila.

La population concernée par notre enquête est homogène parce qu'elle présente des points communs : les participants partagent la même langue maternelle (LM) et appartiennent d'un point de vue socio-économique aux classes moyennes (parents employés, cadres moyens,…)
La tanche d'âge des étudiants varie de (18 à 23) ans, dont la majorité est entre (21 à 23). Ils proviennent de la wilaya de M'Sila ou des communes à proximité ou même des autres wilayas voisines : Bourj Bouarriridj, Sétif, Batna, Djelfa ou même de Ain T'émouchent. Les

interviewés sont originaires de filières de formation, si déférentes : la majorité est de formation littéraire, le reste est de formation scientifique. Pour pouvoir suivre des études au sein du département susmentionné et choisir la langue française comme langue de spécialité, ils doivent avoir d'abord le baccalauréat et obtenir aussi une assez bonne note en Français.

Il est à signaler que, les cours sont dispensés gratuitement au sein de l'université. L'ensemble des participants ont tous l'Arabe comme Langue Maternelle (LM) et le Français comme première Langue Etrangère (LE) qu'ils ont commencé à apprendre dès l'âge de 08 ou 09 ans à l'école primaire.

IV.2. Déroulement de l'entretien

IV.2.1. Description des questions de l'entretien

Nous avons choisi l'entretien de confrontation collective comme un premier outil d'investigation de notre recherche perce qu'il nous permet de réunir tous les participants. Au cours de son déroulement, nous leurs avons demandé de donner plus de précisions concernant les réponses à collecter.

Dans le but de faire ressortir les représentations des étudiants, que nous envisageons dans notre cas en tant que construction sociales et mentales manifestées par les étudiants universitaires algériens à l'égard de la langue-culture françaises, de la société française, de son peuple et de leur choix d'étudier la langue en question, nous avons confectionné la série de notre entretien.

Partant de l'idée que : *« l'apprenant des langues étrangères doit être aidé à concevoir les valeurs du pays dont il apprend la langue »* que nous avons procédé à l'étude ici décrite.

« Inhérentes à l'activité humaine », (Auger. N, 2003) aucun apprenant ne serait en mesure d'arriver en salle de classe dépourvu de ses propres représentations. C'est en ce sens, que nous donnons à cet objectif de connaître l'ensemble des images figées manifestées par nos étudiants de Deuxième Année Français, toute l'importance qu'il mérité.

Il ne faut pas perdre de vue que la formation de l'apprenant à une nouvelle culture exige de nous une explicitation de ses représentations vis-à-vis de la langue-culture cible, du pays et de leur choix d'apprendre la langue en question. En effet, la nécessité de prendre en considération les représentations des apprenants dans leur processus d'apprentissage n'est plus à démontrer selon les spécialistes de la question. C'est ce que traduisent fidèlement les

propos de Denise Radonovic-Vieira (2006: 45) : *« L'enseignement de toute langue étrangère passe inévitablement par la confrontation avec les stéréotypes et les représentations sociales manifestées par les apprenants à l'égard de la langue-culture étudiée. Or, ces représentations peuvent être aussi bien positives que négatives, pouvant cela le cas, faire accroitre ou bloquer l'envie d'apprendre ».*

Il ressort de ce qui précède, que l'apprentissage de la langue étrangère se voit très souvent influencé par ces idées plus ou moins figées et socioculturellement répandues que l'on se fait de la langue-culture cible.

Dans le même ordre d'idée, nous citons (Amossy. R, 2000: 111) qui considère que : *« Les représentations sociales peuvent nuire à l'entreprise de persuasion comme elles peuvent la favoriser ».*

Devant une situation donnée, les représentations sociales interviennent comme *« des normes et exigent une réaction immédiate de notre part ».* (Mucchielli. A, 2000: 108).

Pour étudier les images que les étudiants de notre groupe expérimental se forgent de la langue et de la culture françaises, de la France, de son peuple et de l'utilité d'apprendre la langue en question, nous avons procédé à interviewer collectivement nos 32 participants.

L'entretien est composé de treize questions aussi diverses que possible et à réponse complètement ouverte (voir annexe).

Nous avons fait de sorte d'avoir une structure logique en organisant le contenu en trois séries. Puis, nous avons défini les objectifs de chaque série de la façon suivante :

Série 1 : Identification des représentations des étudiants vis-à-vis de la langue et la culture françaises. Il s'agit également d'identifier leurs points de vue quant à leur choix d'étudier la langue en question.

Série 2 : Identification de leurs représentations sur les français et leurs pratiques socioculturelles telles que : les activités physiques et intellectuelles, les loisirs, …

Série 3: Identification de leurs représentations sur le pays de la langue étudiée.

IV.2.2. Codification des données

Après avoir passé notre entretien dans le cadre d'une étude qualitative des représentations de notre groupe expérimental, nous avons recueilli une grande variété des données.

Afin de mettre l'ordre dans toutes les réponses obtenues, nous avons utilisé la technique du « codage ». Pour ce faire, nous avons classé toutes les données dans un tableau (voir en haut) à double entrée de la façon suivante :

La colonne à gauche contient l'ensemble des questions posées par nous-même aux apprenants. Quant à la colonne droite, elle regroupe toutes les réponses obtenues.

Nous signalons au passage que nous désignons par « Q » la question telle qu'elle a été posée et par « E » les réponses des apprenants telles qu'elles ont été données dans l'ordre, seulement, des corrections d'ordre orthographique ont été faites.

Toutes les données de l'entretien sont conservées dans un fichier avec un code. Les participants sont codifiés par des chiffres de 1 à 32, la codification et l'anonymat ont été bien respectés dans notre recherche.

IV.2.3. La perception du monde cible chez les étudiants

Tableau n° 05 : Ensemble des représentations des étudiants via l'entretien croisé

IV.2.3.1. Représentations sur la langue-culture française

Questions de l'enseignant	Réponses des étudiants
Q1. Pourquoi avez-vous choisi le Français comme langue de spécialité ?	**E1.** C'est mon rêve. **E2.** C'est une langue de prestige. **E3.** C'était un choix imposé. **E4.** Je l'adore, je veux améliorer mon niveau. **E5.** C'est mon choix et c'est le rêve de mon père. **E6.** Ce n'est pas mon choix, j'ai choisi la langue anglaise. **E7.** J'étais influencé par ma maitresse de primaire. **E8.** J'ai voulu l'apprendre parce que chez nous les francophones sont rares. **E9.** C'est la langue que j'aime. **E10.** Dès mon enfance, je l'ai aimée. **E11.** Mon père m'a conseillé de la choisir.

	E12. C'est un choix personnel, car je l'aime. **E13.** C'est mon choix, j'aime la langue française. **E14.** Parce que la majorité des algériens utilisent le français. **E15.** Je veux trouver un emploi comme professeur de français. **E16.** J'aime la langue française, c'est une langue de prestige. **E17.** Je veux faire des études supérieures à l'étranger. **E18.** J'adore cette langue, je ne regrette pas mon choix. **E19.** Je l'ai choisie parce que je l'aime beaucoup. **E20.** Néant. **E21.** J'aime cette langue. **E22.** J'aime beaucoup cette langue et je rêve d'être un bon professeur. **E23.** J'ai vécu mon enfance en France et maintenant, je voyage souvent. **E24**. C'est mon rêve et j'aime beaucoup cette langue. **E25.** C'est le choix de mes parents. **E26.** Je l'ai choisie pour améliorer mon niveau. **E27.** C'est le choix de ma mère qui veut que je sois enseignante de français. **E28.** Ce n'est pas mon choix. **E29.** Néant. **E30.** Ce n'est pas mon choix. **E31.** Néant. **E32.** Néant.
Q2. Après deux ans d'étude, que pensez-vous de votre apprentissage ?	**E1.** Mon niveau demeure moyen. **E2.** Pas beaucoup. **E3.** Ma prononciation s'est améliorée par rapport qu'avant. **E4.** J'ai amélioré mon niveau et j'ai acquis des nouvelles connaissances et notions. **E5.** J'ai enrichi mes connaissances. **E6.** Mon bagage linguistique s'est amélioré. **E7.**Vraiment, j'ai acquis beaucoup de choses. **E8.** Mon apprentissage est encore insuffisant. **E9.** Mon apprentissage a progressé. **E10.** Mon niveau est devenu mieux qu'avant. **E11.** Je me suis amélioré mieux qu'au lycée.. **E12.** Mon niveau a changé et il s'est amélioré vers le mieux. **E13.** Mon apprentissage est complexe à cause du mauvais système. **E14.** Mon niveau est moyen. **E15.** Je pense qu'il est insuffisant. **E16.** Mon bagage s'améliore en permanence.

	E17. Mon apprentissage est en évolution. **E18.** Cette année, mon niveau s'est amélioré. **E19.** Mon niveau s'est développé. **E20.** Mon apprentissage sert à développer mon niveau. **E21.** Il y'a une amélioration surtout à l'écrit. **E22.** Il y'a une amélioration à tous les niveaux. **E23.** Aucune amélioration. **E24.** L'apprentissage est difficil. **E25.** Faire des concours d'enseignement. **E26.** Je trouve des difficultés. **E27.** Je vais faire une autre formation. **E28.** Rien n'a changé. **E29.** Néant. **E30.** Néant. **E31.** Normal. **E32.** Néant.
Q3. Que connaissez-vous de la culture française ?	**E1.** C'est une culture riche, vaste et diverse. **E2.** Elle est le reflet et l'image de la société. **E3.** C'est une culture riche parce qu'elle englobe la littérature la plus ancienne au monde. **E4.** C'est une culture connue à travers la littérature, l'art, la sculpture, … **E5.** C'est la culture la plus riche au monde. **E6.** Elle est bonne et mauvaise. **E7.** Différente de la nôtre, très riche, significative, diverse et elle reflète la France. **E8.** Culture riche connue à travers la littérature. **E9.** Je ne connais pas la culture française. **E10.** Elle englobe l'histoire. **E11.** Culture riche, touche même l'architecture. **E12.** La culture française est diverse. **E13.** Différente de ma culture, je trouve qu'elle est complexe. Elle reste la culture de l'autre et on doit la respecter. **E14.** La culture française est très riche et variée. **E15.** Une culture très ancienne et riche. **E16.** Je ne connais pas. **E17.** La culture française à mon avis est très riche. **E18.** La religion est différente entre les deux peuples. **E19.** Elle est diverse. Culture très riche, marquée par les mouvements littéraires. **E20.** Elle sert à enrichir le bagage linguistique. **E21.** Culture très riche, marquée par les mouvements

	littéraires. **E22.** Très riche est très variée. **E23.** Je ne connais pas. **E24.** Néant. **E25.** Je connais Molière. E26. La culture française est multiple et variée. E27. Néant. E28. Je ne connais pas. E29. Néant. **E30.** Je ne sais pas. E31. C'est une culture très ancienne. E32. Je ne connais rien.
Q4. Selon vous, entre la compétence linguistique et culturelle, laquelle est plus importante pour un bon apprentissage de la langue en question ?	**E1**. La compétence linguistique est plus importante. **E2.** Toutes les deux sont importantes et doivent être en relation. **E3.** Pour moi, tout ce qui a relation avec l'apprentissage de la langue française est important. **E4.** Toutes les deux sont importantes, elles aident à donner des connaissances dans les deux domaines. **E5.** La compétence culturelle est la plus importante. **E6.** La compétence culturelle facilite l'acquisition de la compétence linguistique. **E7.** La compétence culturelle rend l'acquisition de la compétence linguistique plus facile. **E8.** Néant. **E9.** La compétence linguistique est la plus importante. **E10.** L'une complète l'autre. **E11.** Je pense que la compétence linguistique est la plus importante **E12.** Je pense que la compétence culturelle est la plus importante. **E13.** Les deux sont importantes. **E14.** Pour un bon apprentissage, il faut avoir les deux compétences. **E15. Néant.** **E16. Néant.** **E17.** C'est la compétence linguistique qui permet l'apprentissage de la langue. **E18. Néant.** **E19.** Il faut la compétence linguistique pour accéder à la compétence culturelle. **E20.** Toutes deux jouent un rôle très important pour un bon

	apprentissage. **E21.** La compétence linguistique. **E22.** La compétence culturelle est la plus efficace, elle nous fait apprendre les expressions pour un bon apprentissage de la langue. **E23.** Je pense il faut insister sur la compétence culturelle. **E24.** Je pense que la compétence culturelle est la plus importante. **E25.** Néant. **E26.** Néant. **E27.** Néant. **E28.** La compétence linguistique. **E29.** Néant. **E30.** Aucune idée. **E31.** Je ne sais pas. **E32.** Néant.
Q5. Pensez-vous que la composante culturelle peut être aussi enseignée en classe ? Pourquoi ?	**E1.** Oui. Elle aide l'apprenant à progresser dans son apprentissage de la langue. **E2.** Pour une meilleure connaissance de la langue et de la culture françaises. **E3.** Pourquoi pas, pour nous aider à connaitre la culture française. **E4.** J'aimerais bien qu'elle soit enseignée. **E5.** Oui, pour enrichir les connaissances des étudiants. c'est une condition pour l'apprentissage de la langue. **E6.** Pourquoi pas surtout les codes du prestige, de la conduite,… **E7.** Néant. **E8.** Non, parce que notre culture est musulmane. **E9.** Oui, pour traduire un proverbe il faut connaitre la culture. **E10.** Oui, pour mieux connaitre la langue. C'est une composante qui permet de revivre les évènements. **E11.** Pour bien connaitre les cultures des autres pays. **E12.** C'est une composante qui aide à l'acquisition de la langue française. **E13.** Pas forcément. **E14.** La composante culturelle doit être enseignée en classe. **E15.** C'est une composante qui permet de revivre les évènements. **E16.** Néant. **E17.** Non, parce qu'il y'a un décalage entre les deux cultures. **E18.** Oui, pour connaitre comment les français pensent, leurs

	coutumes, leurs mœurs, … **E19. Néant.** **E20.** Nous sommes des spécialistes de la langue, j'aime bien aborder la composante culturelle en classe. **E21.** Oui, pour connaitre les origines de cette langue et da sa littérature. **E22.** Elle nous permet de s'ouvrir sur une des grandes civilisations de l'histoire. **E23.** Oui, elle doit être enseignée pour mieux apprendre la langue et mieux connaitre la société française. **E24.** Non. **E25.** Néant. **E26.** Oui. C'est une composante essentielle. C'est le reflet de la société. **E27. Néant.** **E28. Néant.** **E29. Non.** **E30.** Elle n'est pas nécessaire. **E31. Néant.** **E32.** Non, il ne faut pas mélanger la langue et la culture.

IV.2.3.2. Représentations sur le peuple

Questions de l'enseignant	Réponses des étudiants
Q6. Que pensez-vous des français ?	**E1.** Ils sont bien et ils sont beaux. **E2.** Ils sont timides. **E3.** C'est bien de faire des nouvelles connaissances avec les français même s'ils sont chrétiens ou même avec d'autres peuples : les anglais, les allemands, … **E4.** Ils sont élégants, aiment la mode, très organisés et aiment le travail. **E5.** Néant. **E6.** Un peuple cultivé. **E7.** J'aime bien les rencontrer. **E8.** Néant. **E9.** Ils sont gentils, généreux et ils se respectent. **E10.** Ils sont mauvais et racistes. **E11.** Les français sont actifs, ils travaillent pour leur pays. **E12.** Ils sont actifs, Ils donnent une valeur à leur vie. **E13.** Ils sont très sérieux.

	E14. Personnellement, je les respecte, parce qu'ils sont respectueux. **E15.** Néant. **E16.** Néant. **E17.** Mon père a vécu en France, il a toujours dit : ils sont collaboratifs et compréhensifs. **E18.** Ils sont élégants, sérieux, studieux et cultivés. **E19.** Néant. **E20.** Compréhensifs. **E21.** Les français parlent une langue différente de la nôtre. **E22.** Ils aiment faire tout ce qui forme leur esprit et leur corps, mais ils sont parfois racistes vis-à-vis des étrangers surtout les noirs et les arabes. **E23.** Les français sont simples et aiment le travail. **E24.** Sérieux. **E25.** Néant. **E26.** Aiment le travail et les animaux surtout les chats et les chiens. **E27.** Organisés. **E28.** Néant. **E29.** Néant. **E30.** Aucune idée. **E31.** Je ne sais pas. **E32.** Néant.
Q7. Au temps libre, que font les français (loisirs, activités intellectuelles et physiques) ?	**E1.** Ils préfèrent les activités intellectuelles: lire les livres et les journaux. **E2.** Ecouter de la musique, chanter et danser. Ils font aussi du sport. **E3.** Ils font le sport, la danse et ils lisent des livres. **E4.** Ils préfèrent les activités physiques comme la marche et le sport. **E5.** Néant. **E6.** Ils préfèrent les activités intellectuelles et ils font le Yoga. **E7.** Ils lisent les livres et les journaux. Ils pratiquent le sport et ils organisent des émissions. **E8.** Ils aiment les loisirs. **E9.** Ils préfèrent les activités physiques et intellectuelles et aiment faire du shoping. **E10.** Ils aiment bouquiner et faire du sport.

	E11. Néant. **E12.** Ils font du sport, du shoping, du tourisme et ils se promènent. **E13.** Ils préfèrent les promenades, le sport et le shoping. **E14.** Ils préfèrent les loisirs. Ils aiment cuisiner. **E15.** Néant. **E16.** Ils lisent et ils pratiquent le sport. **E17.** Ils font des activités physiques et intellectuelles pour faire l'équilibre entre le physique et le cognitif. **E18.** Les loisirs. **E19.** Ils font le footing et le shoping. **E20**. Ils préfèrent la nourriture spirituelle comme la lecture des romans. **E21.** Activités intellectuelles et physiques. **E22.** Le français passent leur temps à pratiquer le sport, à lire des livres ou à faire des formations intellectuelles. **E23.** Les français préfèrent les jeux surtout le Monopoly. **E24.** Néant. **E25.** Néant. **E26**. Ils aiment les loisirs. **E27.** Ils se baladent et ils lisent. **E28.** Aucune idée. **E29.** Néant. **E30.** Néant. **E31.** Ils visitent des lieux touristiques. **E32.** Néant.
Q8. Pensez-vous qu'il y'a des différences en ce qui concerne les pratiques culturelles des algériens et des français ?	**E1.** Oui, il y'a des différences par exemple : la langue, la cuisine, … **E2.** Oui, comme la langue, la religion, etc. **E3.** Oui, la différence entre nous est la langue et la culture. **E4.** Je crois qu'on est différent l'un de l'autre, concernant la religion, les traditions, les coutumes. **E5.** Bien sûr, la différence surtout en ce qui concerne les traditions, l'art culinaire, les fêtes, … **E6.** Nous n'avons pas la même religion, la même culture ou les mêmes coutumes. **E7.** Chacun de nous à ses propres traditions. **E8.** Pas trop différents. **E9.** Oui, il y'a une grande différence. **E10.** Au niveau de la culture. **E11.** Nous avons beaucoup de pratiques qui ne se trouvent pas chez eux.

	E12. Les croyances sont à l'origine des différences. **E13**. Oui, la langue et la culture. **E14.** Bien sûr, au niveau de l'art, des traditions, des pratiques religieuses, des jours fériés, … **E15**. Bien sûr il y'a des différences : la langue, la religion, les traditions, etc. **E16.** Oui bien sûr. **E17.** Certes, la différence concerne surtout les productions littéraires, les traditions, … **E18.** Oui. **E19.** Oui, il y'a une différence. **E20.** La grande différence réside dans les coutumes et les traditions. **E21.** Oui, au niveau de l'art, de la cuisine, des pratiques religieuses, des fêtes, … **E22.** Il y'a une différence entre les deux peuples. Nous n'avons ni les mêmes mœurs, ni les mêmes idéologies, ni les mêmes goûts. **E23.** Il y'a plusieurs différences entre nous. **E24.** La différence entre nous est au niveau des traditions. **E25.** Néant**.** **E26.** Il y'a une différence culturelle. **E27.** Oui. **E28.** Je ne sais pas. **E29.** Oui, **E30.** Néant. **E31.** Bien sûr. **E32.** Néant.

IV.2.3.3. Représentations sur le pays

Questions de l'enseignant	Réponses des étudiants
Q9. Que représente pour vous la France ?	**E1.** La France est un pays européen et fait partie de l'Union Européenne. **E2.** Pays du prestige. **E3.** Néant. **E4.** C'est un beau pays, visité par 25 mille touristes chaque année surtout : Paris, Montpellier et Cannes. **E5.** Néant. **E6.** La France : un pays extraordinaire, calme et propre. **E7.** La France : un grand pays développé sur tous les plans.

	Pays de la liberté, de l'égalité et de la fraternité. **E8.** Pays de la liberté et de la révolution. **E9.** La France est un pays très développé. **E10.** C'est un pays qui nous a fait souffrir pendant 132 ans. **E11.** Pays riche surtout au niveau littéraire et historique. **E12.** Pays très connu par sa civilisation et sa force économique. **E13.** Pays européen qui a connu beaucoup de changements pendant le XVII, XVIII et XIX siècles. **E14.** La France tout simplement, c'est le rêve de tous. **E15.** Je connais que c'est le pays de la beauté, de la liberté et de la culture. **E16.** La France est un pays colonisateur, non musulman. **E17.** Un pays connu par sa puissance économique. C'est le pays de la liberté et du tourisme. **E18.** Pays des grands écrivains et de la beauté. **E19.** Pays de la liberté d'expression. **E20.** Pays où j'aimerais terminer mes études. **E21.** La France : pays colonisateur de mon pays. **E22.** Pays très développé et l'une des grandes puissances du monde. **E23.** Néant. **E24.** Un grand pays économique. **E25.** Néant. **E26.** C'est la capitale des arts. **E27.** Un pays magnifique. **E28.** Pays européen colonisateur. **E29.** Pays développé. **E30.** Néant. **E31.** Pays riche. **E32.** La France se situe en Europe. Il y'a plusieurs villes : Marseille, Paris, Lyon, Lille, Grenoble
Q10. Citez quelques villes françaises ?	Marseille, Paris, Lyon, Lille, Grenoble, Loraine, Limousin, Marne, Loire, Toulouse, Bordeaux, Angoulême, Montpellier, Nice, Nîmes, Sainte Etienne, Cannes, Rêne.
Q11. Citez quelques lieux connus en France : musés, monuments, châteaux, etc.	Tour Eiffel, Château de Versailles, Musée du Louvre, Cathédrale Notre Dame de Paris, L'Arc De Triomphe, Musée de Paris, Tour de Montparnasse, Les Champs-Elysées, La Bastille.

Q12. A quoi vous fait penser Paris ?	**E1.** Néant. **E2.** Ville des lumières. **E3.** L'avenir, rêve de chaque personne. **E4.** Ville des lumières. E**5.**Capitale de la mode et de la culture. **E6.** Ville de la mode et de l'élégance. Ville qui captive les touristes. **E7.** Capitale de la France. **E8.** Néant. **E9.** Ville de mes rèves. **E10.** Ville du bonheur. **E11.** Ville pleine de lieux touristiques comme La Tour Effel. **E12.** Capitale des anges et des démons. **E13.** Capitale touristique, culturelle et commerciale. **E14.** Ça me fait penser à la Tour Effel et aux Champs Elysée. Ville de la beauté, de la musique et des amoureux. **E15.** Ville de l'art et de la beauté. **E16.** Ville des lumières. **E17.** Néant. **E18.** Ville de la beauté. **E19.** Au prestige, à l'élégance et à la beauté. **E20.** Paris c'est la ville des lumières. **E21.** Ville de la mode et des fashionistes. **E22.** Quand l'entends le mot Paris, j'imagine directement La Tour Effel. Je pense à la mode, à la musique et à l'arichetecture. **E23.** Paris me fait penser à la révolution et aux droits de l'homme. **E24.** Une très belle ville. **E25.** Néant. **E26.** Néant. **E27.** Ville du travail. **E28.** Ville des parfums. **E29.** Ville française. **E30.** Néant. **E31.** La Tour Effel. **E32.** Néant.
Q13. Dernière question, imaginez une situation type qui s'offre à vous :	**E1.** Oui j'accepte, parce que dans la vie il faut avoir des nouvelles relations. **E2.** Non, je préfère vivre dans mon pays. **E3.** Pour moi, j'accepte de faire des relations d'amitié, mais je ne peux pas quitter mon pays ou vivre loin de ma famille.

suivre des études, allez vivre en France, se marier avec une(e) français(e), avoir des relations personnelles ou professionnelles. Acceptez-vous ou non ? Justifiez.	**E4.** Mon rêve est de visiter la France mais non pas rester là-bas. **E5.** Oui j'accepte pour faire un échange entre les deux cultures. **E6.** J'accepte seulement pour faire du tourisme ou dans le cadre d'une mission, à condition de revenir à mon pays natal. **E7.** J'aimerais bien avoir une chance d'étudier en France pour améliorer mon niveau et pour s'ouvrir sur une nouvelle culture. **E8.** Néant. **E9.** Je ne peux pas quitter mon pays l'Algérie. **E10.** Personnellement j'accepte parce que mon rève est d'aller vivre en France. toute sorte de chance pour aller vivre en France, parce que mon ultime objectif est de poursuivre mes études là-bas. **E11.** J'accepte. **E12.** J'accepte parce que mon ultime objectif est de po ursuivre mes études là-bas. **E13.** Oui j'accepte. Je souhaite avoir une bourse d'étude en France. **E14.** Bien sur pour terminer mes études. **E15.** Néant. **E16.** Oui, pour terminer mes études en France. **E17.** Oui, pour aller vivre en France. **E18.** Néant. **E19.** Je souhaite visiter ce pays pour découvrir le mode de vie des français et parler couramment la langue, par contre, vivre là-bas non. **E20.** J'accepte parce que mon rêve c'est d'aller vivre en France et y terminer mes études. **E21.** Non, je reste dans mon pays. **E22.** Néant. **E23.** Oui, j'accepte de faire des relations avec des français. **E24.** C'est difficile pour aller vivre en France, il y'a des différences sur tous les plans entre les deux pays. **E25.** Néant. **E26.** J'accepte de terminer mes études en France parce que l'environnement influence l'apprentissage de la langue.. **E27.** Néant. **E28.** Oui, pourquoi pas ? **E29.** Néant. **E30.** J'accepte parce que mon rêve c'est d'aller vivre en

	France. **E31.** Non. **E32.** Néant.

IV.3. Traitement et analyse des résultats de l'enquête

Pour traiter le contenu des réponses obtenues, nous avons opté pour la technique d'ombrage pour nous faciliter par la suite la sélection et la catégorisation des résultats.

Par ailleurs, les phrases écrites par les enquêtes se réfèrent non seulement à la question de l'enseignant, mais témoignent aussi de leur perception de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française, du peuple et de la France, pays dont ils apprennent la langue.
L'analyse des données factuelles de ce corpus nous a permis de dévoiler le contenu de leurs représentations. En ce qui concerne le traitement des données, nous nous sommes référées au répertoire des « Champs représentationnels » élaboré par (Henri Boyer 1998). Nous avons regroupé les représentations de la langue-culture française en trois grandes catégories. La première concerne leurs représentations de la langue et la culture en question. La deuxième reflète leurs représentations des français. Quant à la troisième et la dernière, elle renvoie à leurs représentations de la France.

IV.3.1. Répertoire du champ représentationnel des enquêtés

1- Perception globalisante du peuple (traits physiques, comportements socioéconomique,…)
2- Identification institutionnelle, ethnographique et aussi folklorique, gastronomique, touristique,…
3- Patrimoine culturel : œuvres, événements, patronymes, dates, objets,…
4- Localisation géographique et/ou géopolitique ; mention de toponymes.
5- Caractérisation par la langue du pays, mots ou expressions empruntés à cette langue.
6- Allusion à la situation/relations/faits intercommunautaires.

L'analyse de notre corpus selon ces différentes catégories a mis en lumière l'existence de certaines représentations et a montré que notre échantillon de 2ème Année Français ne sont pas à l'abri des représentations les mieux partagées et donc le plus souvent figées.
A partir de cette étape, nous sommes invitée en tant que praticienne de terrain, à intervenir de façon consciente et qui soit aussi profitable à nos apprenants, afin de lever les zones d'ombre qui constituent l'obstacle majeur qui entrave leur apprentissage de la langue étudiée comme le

préconise Jocqueline Billiez (1996: 402) : *« les enseignants doivent en quelque sorte endosser le rôle de médiateur. Ils doivent s'approprier la problématique des représentations et mettre en place des stratégies pédagogiques afin d'obtenir une mobilisation maximale du potentiel cognitif des apprenants. Leur tâche essentielle est : d'analyser les déformations, les filtres qui entravent ou limitent les perceptions des apprenants pour lever les blocages et les résistances à tout apprentissage et permettre un véritable accès au savoir ».*

Partant de ce principe, nous avons pris le soin d'analyser le contenu des représentations recueillies auprès de notre groupe-classe, en prenant en considération les variables suivantes : représentations positives, négatives par ignorance ou par inconscience de langue-culture cible (voir en haut la légende du tableau récapitulatif des représentations).

IV.3.1.1. Représentation positives et/ou négatives de la langue-culture cible

Série 1 **Les représentations à propos de l'apprentissage de la langue-culture française**

C'est à travers la lecture des réponses des apprenants que nous avons pu découvrir comment la langue et/ou la culture française (s) est (sont) représentées.

Nos apprenants justifient leur choix d'apprendre le Français parce qu'il le considère comme langue de prestige, aimée et adorée par la majorité. Ils voient que c'est un moyen pour réaliser leur rêve d'exercer le métier d'enseignant et améliorer leur niveau pour pouvoir suivre des études supérieures dans leur pays ou à l'étranger.
Certains d'entre eux ne regrettent pas leur choix d'apprendre le français d'autant plus que c'est la langue utilisée par un bon nombre d'algériens.

Quant à leur expérience d'apprentissage de la langue française, la majorité des apprenants affirment qu'après deux ans d'apprentissage de la langue en question, leur niveau s'est amélioré et ont découvert les secrets de cette langue. Ils ajoutent même qu'ils ont acquis de nouvelles connaissances grâce à leur expérience ce qui leur a permis d'enrichir leur bagage linguistique.

En ce qui concerne la culture, il ressort que plus que la moitié des enquêtés s'intéressent énormément à la culture française, car ils la considèrent comme une culture diverse, riche significative et très ancienne.

Ils estiment aussi que c'est une culture connue à travers la littérature, l'histoire, l'art, la culture,… Bref, ils considèrent que cette culture reflète la France et donne une image de sa société. A cet effet, ils proposent même qu'elle soit respectée malgré qu'elle est différente de la leur.

Presque la moitié des apprenants insistent aussi sur l'importance de la compétence culturelle dans leur formation. Ils préconisent même qu'elle soit prise en charge par les enseignants pour une meilleure acquisition de la compétence linguistique. Etant complémentaires, ils estiment que les deux compétences soient indissociables dans leurs cours pour une bonne maitrise de la langue étudiée.

Ils émettent également le souhait que les éléments culturels soient intégrés dans les cours de Français pour enrichir leurs connaissances, progresser dans leur apprentissage de la langue et surtout pour les initier à et prendre conscience des faits culturels français. Bon nombre d'étudiants s'intéressent énormément à la culture française et aiment bien l'aborder en classe pour connaitre d'autres modes de vie et s'ouvrir sur une des grandes civilisations de l'histoire.

Série **Les représentations sur le peuple**

En ce qui concerne les représentations des étudiants de notre groupe-classe sur les Français leurs pratiques culturelles, voici un bref aperçu de ce que nous avons pu relever :

Les Français sont :

Aiment le travail(04), Elégants (03), Respectueux (03), Sérieux (03), Très actifs (03), Compréhensifs (03), Racistes (02), Bien et gentils (02), Aiment la mode (02), Très organisés (02), Cultivés (02), Simples et timides, Mauvais (01), Généreux (01).

Comme nous l'avons déjà mentionné au paravent, pour analyser les principales représentations associées aux Français et à la France, nous nous sommes référée au répertoire des *« Champs représentationnels »* élaboré par Henri Boyer.

Au temps libre, les Français aiment

Faire le sport (13), Lire et bouquiner (08), Les activités interculturelles (05), Les loisirs et les jeux (05), Le shoping (04), Les promenades et le tourisme (04), Danser (02), Ecouter la musique (01), Chanter (01), Organiser des émissions (01).

En ce qui concerne la dernière question de cette deuxième série, il ressort que plus que la moitié des apprenants sont conscients que la différence entre les deux peuples dépasse la langue propre à chaque Nation et tout ce qui la caractérise. Pour eux, cette différence touche aussi bien la culture, les pratiques religieuses, les traditions et coutumes, la gastronomie, les fêtes et les jours fériés, etc. D'après leurs propos, il apparait que les croyances et les idéologies sont à l'origine de cette différence.

Série 3 **Les représentations sur le pays**

Quant aux représentations de nos apprenants relatifs à la France et à sa capitale, nous avons pu relever les traits suivants :

Pays développé sur tous les plans (07), Pays connu par sa puissance économique (05), Pays qui nous a fait souffrir/colonisateur (04), Symbole de la liberté(04), Pays européen (03), Beau pays/beauté (03), Pays touristique (02), Pays extraordinaire (02), Pays du prestige (01), Pays de l'égalité et de la fraternité(01), pays d'une grande civilisation/culture (01), Pays des grande changements(01), Rêve de tous (01), Pays des grands écrivains (01), Pays de la liberté d'expression (01), Pays du savoir/étude (01), Pays des arts (01).

Paris pour moi c'est…

Capitale de la mode (07), La tour Effel (07), Ville des lumières (04), Capitale de la beauté (04), L'avenir/le rêve de chaque personne (02), Capitale de la culture (02), Capitale de la musique (02), Ville des arts/de l'architecture (02), Révolution/droits de l'homme(02), Capitale de la France (01), Ville du bonheur(01), Capitale des anges et des démons (01), Capitale commerciale (01), Champs Elysée(01), Capitale des amoureux (01), Ville de prestige (01), Très belle ville (01), Ville du travail (01), Ville des parfums (01), Ville française (01).

IV.3.2. Analyse qualitative des représentations des enquêtés

- **1er champ représentationnel**

Les représentations de notre échantillon sur les Français varient entre leurs traits physiques et psychologiques.

Concernant les traits physiques, les Français sont perçus comme (beaux, simples élégants, actifs,…). Ici apparait clairement le stéréotype souvent figé de l'européen : (beau et blond

aux yeux clairs). Continuant dans le même ordre des traits physiques, d'autres représentations qualifient les Français comme (élégants, simples, très actifs et aiment la mode).
En ce qui concerne leur vie professionnelle, les Français sont sérieux, collaboratifs et très organisés. Toutes ces qualités, tellement appréciées, sont couronnées par les expressions (ils aiment le travail et ils sont aussi sérieux).

Du coté des traits psychologiques et précisément en évoquant leurs comportements sociaux, ils sont vus comme : respectueux, compréhensifs et généreux. Leur tempérament est qualifié avec l'ensemble de ces termes gentils, timides et bien. Le peuple Français est aussi décrit comme étant cultivé, aime le travail et préfère les activités interculturelles.
Selon les différents termes qui renvoient aux passions et aux préférences des Français au temps libre, il apparait que ce sont des gens qui aiment lire, bouquiner, chanter/écouter la musique ou même danser. Leur passe-temps favori est le sport. Ils aiment faire tout ce qui forme leur esprit et leur corps. Ils aiment beaucoup voyager et passer leurs vacances à la compagne.

En général, ils préfèrent le shoping et aiment cuisiner. Néanmoins, toutes ces images valorisantes et gratifiantes ont été anéanties par d'autres représentations qui décrivent les Français comme colonisateurs, mauvais et surtout racistes vis-à-vis des étrangères.

La religion en France est représentée par les participants par des termes à connotations négatives : pays chrétien et non musulman. Cependant, la situation socioéconomique du pays est positivement connotée par l'utilisation des mots proposés, tels que : grand pays développé sur tous les plans, l'une des grandes puissances économiques et pays connu par sa force économique. La France est également décrite en tant qu'un beau pays, magnifique et extraordinaire qui attire les touristes chaque année. Nombreuses sont aussi ces caractéristiques : capitale de la culture, connue par son histoire, sa civilisation, ses arts, sa littérature et ses grands écrivains.

Elle est représentée pareillement comme le pays du savoir et du développement ou l'on souhaite poursuivre ses études. Il ressort des mots associés, que la France est le symbole de la liberté, de l'égalité et de la fraternité.

Cependant, toutes ces images à connotation positive de la France sont contrecarrées par d'autres types de représentations négatives : pays colonisateur et raciste qui nous a fait souffrir pendant 132 ans.

- **2ème champ représentationnel**

Cette deuxième catégorie englobe l'univers de la mode, de l'élégance et du prestige. Les étudiants se représentent la France par l'intermédiaire des expressions : La France pays du prestige de la beauté, des parfums, de l'élégance et du faschionisme. Elle est aussi pour eux, le lieu propice pour le tourisme et les vacances. Elle est décrite comme un lieu captivant qui laisse rêver, c'est le rêve de tous.

Le sport et les loisirs y sont présent, surtout le Footing, le Yaga et le Monoply. Les activités interculturelles et spirituelles n'ont pas manqué de caractériser encore une fois comme le passe-temps favori de son peuple.

Les enquêtés font référence à la gastronomie par l'évocation de l'expression : les français aiment cuisiner. L'amour est aussi un autre élément qui s'ajoute à ce champ par l'intermédiaire des termes : ville de l'amour et des amoureux, capitales des anges. Enfin, l'amour des Français pour les animaux est décrit par les termes : ils aiment les animaux surtout les chats et les chiens.

- **3ème champ représentationnel**

Cette rubrique englobe tout ce qui renvoie au patrimoine culturel. La littérature est citée comme une composante incontournable qui a marqué l'histoire et surtout la civilisation française. La France est considérée comme le pays des grands écrivains qui ont marqué par leurs productions les différents siècles.

L'architecture et les monuments sont aussi présents, par le biais de l'évocation du monument qui symbolise inéluctablement la France, à savoir : La Tour Eiffel. En plus des plus grands musées et châteaux historiques : Musée du Louvre, Cathédrale Notre-Dame de Paris, Château de Versailles et la Tour Montparnasse. Ce champ représentationnel est clôturé avec l'art et la musique comme éléments symbolisant le patrimoine culturel français par excellence.

- **4ème champ représentationnel**

En ce qui concerne la localisation géographique, nos enquêtés sont conscients que la France est un pays européen mais aussi membre de l'Union Européenne. La France est identifiée avant tout à Paris. Cette ville est perçue non seulement comme ville française mais plutôt comme la capitale culturelle, touristique et commerciale du pays. Ville de la mode et des parfumes, de la beauté, de la musique, de l'art, de l'architecture, de la gastronomie et des lumières ou ville des rêves en un seul mot. Ceux-ci sont autant de termes qui caractérisent cette ville française par excellence.

Cette image gratifiante de la capitale française est contredite. Nous avons pu relever en deuxième position quelques lieux communs à Paris comme : Les Champs Elysées.

Quelques toponymes représentants les villes françaises ont été également citées : Paris, Marseille, Montpellier et Cannes.

- **5ème champ représentationnel**

Ce champ représentationnel est caractérisé par la présence des expressions telles que : la France pays des droits de l'homme, de la liberté l'expression, pays de la liberté, de l'égalité et de la fraternité. Ces dernières ont été citées parfois séparément et parfois conjointement, renvoient aux principes de la devise de la République Française. Cependant, nous remarquons que les enquêtés ne visent pas la simple évocation des différents termes, mais ils introduisent aussi des jugements de valeurs par rapport aux termes cités. C'est en ce sens que nous avons pu relever l'expression d'un enquêté qui a déclaré : Paris ville des anges et des démons.

- **6ème champ représentationnel**

Ce dernier champ est caractérisé surtout par l'emploi des termes : pays colonisateurs de mon pays, un pays qui nous a fait souffrir, faisant ainsi référence à l'époque coloniale. D'autres mots à connotations négatives sont aussi relevés pour caractériser les Français : colonisateurs racistes et mauvais. Ces mots résultent du passé historique du pays et sont le résultat dès les répercussions de l'époque de la guerre entre les deux pays. Viennent en dernière position d'autres représentations relatives au pays en question : pays de la Révolution et de l'histoire.

Néanmoins, la France reste incontournablement selon quelques étudiants, le pays européen où ils émettent les vœux de poursuivre leurs études.

Plus que la moitié des enquêtes ne sont pas dépourvus de l'ambition d'aller découvrir le pays, le peuple ou d'autres modes de vie. Par contre ce désir n'est pas admis par le reste des étudiants qui déclarent haut et fort : je reste dans mon pays, je ne peux pas quitter mon pays et je n'accepte pas de vivre là-bas.

IV.4. Profil de la compétence culturelle des enquêtes

En nous appuyant sur les résultats de l'enquête réalisée, nous avons pu retenir que les représentations des enquêtés sont majoritairement positives concernant les cinq premiers champs représentationnels.

Les images que les apprenants se font des Français se limitent à leurs apparences physiques et/ou à leurs comportements. Les Français sont le plus souvent estimés pour leur sérieux et leur gentillesse/charme.

De plus cette Nation est beaucoup appréciée pour sa culture/civilisation, son histoire, sa force économique et son développement. Toutefois. Cette image gratifiante est contredite par un ensemble de représentations négatives concerne principalement le dernier champ représentationnel par l'emploi récurrent des mots : colonisateurs, racistes et mauvais. Ces derniers mots font allusion aux faits historiques résultats de l'époque coloniale.

Ainsi, si l'on compare les réponses données aux deux dernières séries de questions - correspondant à l'image que les enquêtés se font des Français et de la France - à celles qui ont été octroyées à la première série, liée à leur choix de la langue à étudier, il ressort qu'il existe un lien imparable entre les représentations des étudiants vis-à-vis du peuple et du pays, et le choix de la langue et la motivation d'apprentissage. Le Français est considéré comme un avantage, comme une langue de prestige, aimée et parlée par un bon nombre d'Algériens et dont l'importance n'est plus à démontrer. La majorité des enquêtés s'intéresse énormément à la culture française, car ils considèrent qu'elle compte parmi les plus anciennes et qu'elle englobe la littérature, l'art, l'histoire, etc. Ils proposent même de la respecter même si elle différente de la leur. C'est ainsi qu'ils confirment qu'ils aiment apprendre des choses nouvelles, sur le pays, les comportements du peuple, sur leur traditions, sur leurs pratiques quotidiennes et sur les différents évènements qui animent leurs vie. Nos étudiants ne sont pas dépourvus de l'ambition d'aller découvrir le pays ou le désir d'y terminer leurs études. Ils

émettent les vœux de connaitre le peuple, de découvrir d'autres modes de vie et de s'ouvrir sur l'Autre.

Conclusion partielle

La complicité enseignant - apprenant n'est plus à démontrer dans le domaine didactique et éducatif. C'est ainsi que nous avons pu relever une gamme de remarques qui nous ont incitée à poursuivre notre recherche. L'opportunité de l'entretien de confrontation collective s'est avérée d'un apport considérable pour notre étude.

Les résultats que nous avons obtenus auprès des étudiants reflètent parfaitement leurs représentations ethno-socioculturelles qui se sont avérées le plus souvent stéréotypées. L'ensemble de ces images et/ou idées véhiculées par nos apprenants reflètent qu'elles sont le fruit de contacts indirects parfois conflictuels ce qui participe à la construction de stéréotypes.

Parfois, ces images sont fournies par la littérature, les médias, le cinéma ou même par les manuels didactiques. Ainsi, dénoncer le stéréotype n'est pas la solution. Il ne s'agit pas dans notre cas de juger nos apprenants mais plutôt d'aider chacun d'entre eux à connaître l'Autre et à se reconnaître comme le préconise Charaudeau (1991: 33) *« Les représentations ne sont pas sans intérêt dans le cadre d'un apprentissage interculturel. Elles disent quelque chose sur l'autre par rapport à soi-même et quelque chose sur soi-même par rapport à l'autre ».*

Il ressort aussi au niveau qualitatif que le contexte sociohistorique est à l'origine des images que les apprenants se sont forgées. Ce qui influence leur apprentissage de la langue langue-culture cible, la représentation de la France s'annonce dans une comparaison avec leur propre pays.

Il reste maintenant à nous, en tant que praticienne du terrain de se poser la question quant aux actions menées avec nos étudiants-apprenants afin d'orienter leur façon de penser en répondant aux questions suivantes :

- Comment aborder les représentations véhiculées par nos apprenants?
- Comment faire évoluer leurs représentations stéréotypées ?

Par le biais des tâches que nous proposons, il est possible de faire prendre conscience aux apprenants de leurs représentations ou de leurs stéréotypes à l'égard des Français et de la France et de créer l'occasion de les extérioriser afin de les exploiter et/ou les rentabiliser pour ne pas nouir/déranger leur envie d'apprendre la langue en question.

Pour une réelle prise en charge de cet objectif, des questionnaires qui portent sur *« les connaissances, les appréciations que les apprenants possèdent ou se sont faits sur la langue ou les habitudes du pays »* comme préconisé par. De Carlo (1997: 289) seront notre deuxième piste de travail dans le chapitre suivant pour ne pas avoir de l'Etranger une perception schématique et réductrice mais une connaissance qui le mettrait en valeur dans toutes ses dimensions.

Chapitre V

Données et analyses du deuxième outil d'investigation : le questionnaire

« Dans la confrontation avec l'autre,
c'est une définition de soi qui se construit ».

Geneviève Zarate

Introduction partielle

Nous avons consacré ce deuxième chapitre de notre partie empirique pour mettre en pratique notre deuxième technique de recherche, à savoir : le questionnaire.

Nous avons préconisé d'utiliser cet outil d'investigation dans l'objectif de faire travailler notre groupe d'étudiants de manière consciente et active sur leur préconstruit culturel relatif à la France, pays de la langue étudiée.

Nous nous sommes intéressée au même groupe d'étudiants, qui ont bien voulu contribuer à notre étude, en les soumettant à un questionnaire, à l'effet de mesurer le degré de connaissances qu'ils ont au préalable.

Pour bien préparer notre questionnaire, nous avons proposé une série de questions repères et nous avons procédé au regroupement des items proposés en catégories reprsentant des thèmes qui seront conservées pour ensuite, choisir des supports didactiques (le texte écrit dans notre cas) relatifs aux mêmes thèmes.

Nous avons suggéré à cet effet, une organisation thématique qui nous permet de repérer les catégories à partir desquelles nous nous interrogeons sur « l'Autre » le Français dans sa vie quotidienne.

Pour ce faire, le principe d'organisation que nous avons retenu se fait selon le type de connaissances à identifier. Ainsi, chaque série de questions est construite autour d'indices se rapportant essentiellement aux données suivantes : la situation géographique de la France, la culture générale, les fêtes, les spécialités gastronomiques, les activités sportives et culturelles, les vacances, la mode, les progrès scientifiques et les différentes dates et périodes qui rythment la vie de la France actuelle. Notre questionnaire a été destiné à l'ensemble des étudiants de notre groupe-classe (voir de détails ci-dessous). Après avoir récupéré le questionnaire, nous avons procédé à une analyse statistique des réponses obtenues dans l'ordre que nous avons arrêté au départ, à l'aide du logiciel Stratistical Package for the Social Siencens (SPSS). Ce logiciel nous a permis de construire de façon automatique les tableaux de fréquences et les représentations graphiques correspondantes qui donneront lieu à des interprétations éclairant l'hypothèse qui anime cette partie de la thèse.

V.1. Présentation de la méthodologique

Dans ce deuxième volet, notre enquête se réalise par le biais d'un questionnaire que nous avons pris le soin d'élaborer afin qu'il soit soumis par la suite au même groupe d'étudiants / apprenants, ayant déjà participé dans la première enquête réalisée à travers l'entretien de confrontation collective.

Nous avons opté pour le questionnaire comme deuxième outil pratique d'investigation dans notre recherche, en raison des multiples avantages qu'il propose comme le souligne Selltiz (1977) : *« Le questionnaire a des avantages matériels certains, avantages pratiques aux plans de l'organisation et du dépouillement ».*

En revanche, Zarate (1986) n'est pas d'avis identique et considère que malgré les avantages qu'il présente, il pose d'énormes problèmes. En effet, les principaux travers de l'utilisation du questionnaire selon la même auteure sont les suivants :

- On ne peut évaluer les facteurs situationnels et le non-dit, c'est-à-dire tout *« l'implicite culturel »,*
- On ne peut juger de l'évolution de l'interaction, de la dynamique, *du « en train-de se construire »*. (Zarate, op cité).

Dans notre cas, nous avons préconisé d'utiliser cet outil d'enquête dans l'objectif de faire travailler les étudiantes d'une manière consciente et active sur leur *« préconstruit »* des connaissances culturelles sur la France, pays dont ils apprennent la langue. Compte tenu déjà des résultats de la première enquête, le questionnaire a paru être pour nous un outil méthodologique adéquat pour tester les connaissances préalables des apprenants du même groupe-classe.

A cet effet, ce questionnaire va être exploité pour nous livrer les connaissances culturelles des étudiants questionnés. Pour ce faire, nous commençons donc par la définition du questionnaire, puis la présentation du contexte et du public concerné avant d'aborder sa passation et sa mise en œuvre. Ensuite, nous procédons à l'interprétation des données et nous analysons enfin les résultats obtenus.

V.1.1. Définition du questionnaire

Technique directe d'investigation scientifique utilisée auprès d'individus, qui permet de les interroger de façon directive et de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations mathématiques et de faire des comparaisons chiffrées.

Le questionnaire, sous sa forme la plus connue, le sondage, est une technique directe pour interroger des individus de façon directive, puisque la forme des réponses est prédéterminée, qui permet de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations mathématiques et d'établir des comparaisons chiffrées. Le questionnaire est un moyen d'entrer en communication avec des informateurs, en les interrogeant un à un et de façon identique, en vue de dégager des réponses obtenues des tendances dans les comportements d'une large population. Les questions ne sont pas du même ordre que celles de l'entrevue de recherche et l'intervieweur, quand il y en a un, n'a pas un rôle aussi important. Quant au sondage, il s'est répandu comme un outil de premier ordre, rapide et précis, pour des sujets tels que les réactions à des politiques gouvernementales ou à des candidats à des élections. Cette technique sert aussi aux recherches de motivations à des fins commerciales. Les enquêtes militantes ou de recherche-action l'utilisent également. Étant donné leurs multiples usages, questionnaires et sondages sont le moyen d'investigation le plus largement répandu dans les sciences humaines.

V.1.2. Contexte de déroulement du questionnaire

Comme nous l'avons déjà expliqué au premier chapitre de cette partie, la population soumise au questionnaire et la même ayant participée à notre première enquête.

Notre choix de cet échantillon se justifie du fait que ces questionnés ont eu la chance de poursuivre une formation plus au moins suffisante d'enseignement-apprentissage du Français, qui leur permet de répondre de manière précise à notre question.

Le contexte de déroulement du questionnaire constitue un facteur de première importance dans notre cas. A cet effet, nous avons gardé intactes toutes les dispositions dans lesquelles travaillaient les apprenants, pour ne pas déranger leurs habitudes prises.

Il est à signaler aussi que le questionnaire a duré au total trois (03) heures, où il a été demandé aux apprenants de choisir une seule réponse pour chaque question.

V.1.3. Description des questions

Dans le but de connaitre le degré des connaissances culturelles de notre groupe d'apprenants se rapportant essentiellement aux données relatives à la France, pays de la langue étudiée, nous leur avons soumis à une évaluation sous forme de questionnaire composé de trente (30) questions repères. Ce dernier a servi de base à notre présente réflexion.

En préconisant le quantitatif ou le nombre des réponses adéquates dans le présent cas, nous admettons que toutes réponse est équivalente quelle que soit sa nature.

Nous avons aussi fait de sorte que les items proposés soient en relation avec les textes qui seront étudiés ultérieurement et en fonction des catégories de connaissances dégagées des textes.

Le principe d'organisation que nous avons retenu pour le classement des items est par rubriques ou catégories. La lecture de chaque catégorie fait apparaitre un thème introduit par une série de questions renvoyant aux différents faits de la France et de sa société.

V.2. Passation du questionnaire

V.2.1 Codification des questions

Après la passation du formulaire de questions, nous avons procédé au dépouillement et à l'analyse quantitative des réponses via SPSS en ayant un comme principe le nombre de réponses adéquates. Pour nous faciliter la tâche, nous avons fait recours à la technique du « codage ».

Pour ce faire, nous avons réparti le questionnaire en deux parties distinctes, la première nous permet d'identifier le profil sociolinguistique de chaque questionné, parce qu'elle nous informe sur : le sexe, l'âge, la commune/ville d'appartenance et la présence/absence de la langue française dans son milieu familial.

Quant à la seconde partie, elle nous permet d'identifier le profil de la compétence culturelle cible des questionnés. Cette compétence regroupe dans notre cas : les connaissances géographiques, socioculturelles, culinaires, relatives à la mode, aux fêtes, aux vacances et aux grandes découvertes etc.

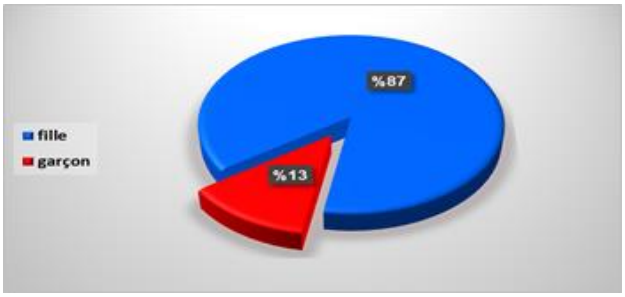
Partie I

V.3. Profil sociolinguistique des questionnés

V.3.1. Identication du sexe des questionnés

Tableau 1 : Dépouillement SPSS

Sexe		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Filles	28	87
Garçons	04	13
Total	32	100

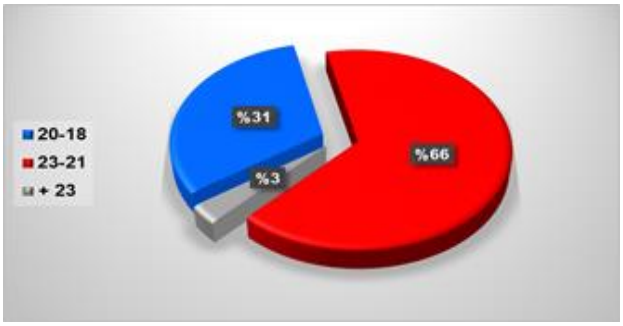


Le tableau **(01)** nous permet de distinguer le sexe de la population concernée par notre recherche. Sur les **32** étudiants interrogés, **7/8** sont des filles. Cela reflète la prédominance du sexe féminin, à raison de **87%**. Cependant, seulement **1/8** sont des garçons. Ces derniers sont une minorité par rapport au nombre total des participants.

V.3.2. Identication de l'âge

Tableau 2 : Dépouillement SPSS

Age		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
18-20 ans	10	31
21-23 ans	21	66
+ 23 ans	01	03
Total	32	100

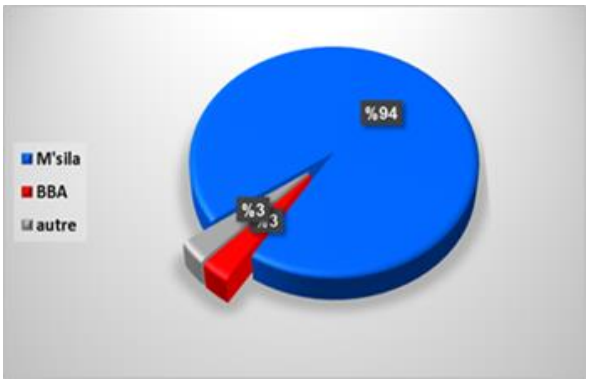


D'après la lecture du tableau **(02)** ci-dessus, nous remarquons que la tranche d'âge de notre échantillon est variée. La majorité des étudiants sont âgés (entre **21** et **23** ans), à raison de **66%**. 10 questionnés sont retenus pour le plus jeune âge (entre **18** et **20** ans). Par contre, 01seulement est retenu pour le plus âgé, à savoir (plus de **23** ans). Nous signalons que ces données ont été mentionnées au moment de la passation du questionnaire.

V.3.3. Identification de la commune d'appartenance

Tableau 03: Dépouillement SPSS

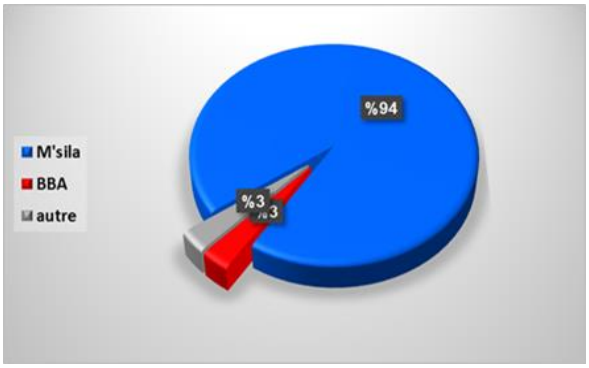
Commune		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
M'Sila	30	94
BBA	01	03
Autres	01	03
Total	32	100



V.3.4. Identisation de la ville d'appartenance

Tableau 4: Dépouillement SPSS

Ville		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
M'Sila	30	94
BBA	01	03
Autres	01	03
Total	32	100



Concernant la provenance des apprenants interrogés et leur appartenance géographique, nous avons pris le soin de les signaler parallèlement dans les tableaux **(03)** et **(04).**

L'université Mohamed Boudiaf de M'Sila regroupe des étudiants venant de la willaya en question et ses communes ainsi que de quelques villes voisines, entre autres, nous pouvons citer : Bordj Bouarriridj, Sétif, Batna, Djelfa et même de Ain T'émouchent. Mais nous y trouvons aussi une minorité d'étrangers provenant du Sahara Occidental et de quelques pays africains.

Nous relevons alors, sur les **32** participants, plus que la moitié, soit **03%** sont originaires de M'Sila et ses communes avoisinantes. Alors que seulement un participant **(01)** vient du

Sahara Occidental. Par contre, il ne faut pas perdre de vue que le reste de la population, à raison de : **30%**proviennent soit de BBA, Sétif ou des autres villes citées ci-haut.

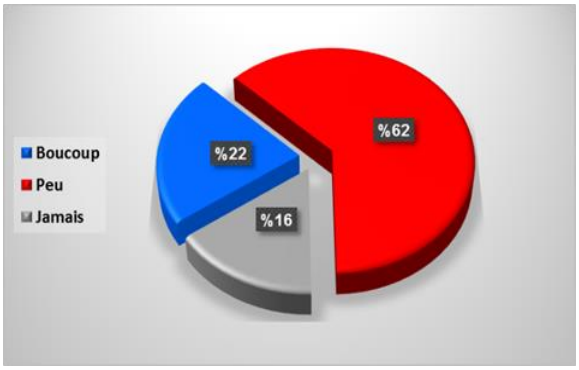
Par ailleurs, nous précisons que les universités de ces villes en question dispensent la formation de Licence en Langue Française, mais ces étudiants ont bien choisi de suivre leur cursus universitaire dans cette organisation pour des raisons ou pour autres.

V.3.5. Identification de la présence/absence de la langue française

Dans le même ordre d'idées, et afin d'obtenir plus d'informations qui nous permettent de dresser une fiche signalétique compète de notre échantillon, nous avons jugé utile de leur poser la présente question (voir tableau 05 ci-après) afin de connaitre leur profil en matière de présence et d'usage de la langue française dans leurs milieux respectifs. Les résultats ainsi obtenus sont indiqués dans le tableau ci-contre.

Tableau 5 : Dépouillement SPSS

Langue française		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Beaucoup	7	22
Peu	20	62
Jamais	5	16
Total	32	100



Les réponses de cette question varient entre les questionnés. En effet, nous relevons plus que la moitié des apprenants interrogés, à raison de **62%** déclarent que la langue française et peu présente chez eux. Du coup, elle est rarement voire timidement utilisée dans leurs milieux familiaux.

Cependant, sur l'ensemble des **32** étudiants, peu d'entre eux, à savoir **23%** révèlent que c'est une langue souvent utilisée dans leur vie quotidienne et surtout parlée chez eux par les membres de leurs familles. Ce qui est remarquable et à noter, cette population est issue de milieux favorables.

Tandis que le reste de la population, soit : **16%** témoignent ne jamais avoir utilisé cette langue dans leur vie quotidienne. Cette catégorie d'apprenants déclare l'absence totale de l'usage de la langue en question.

Partie II

V.4. Profil des connaissances culturelles cibles des questionnés

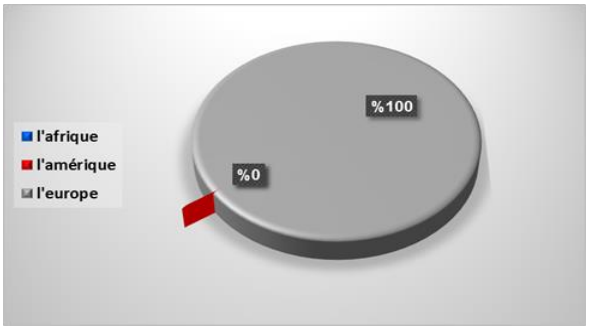
V.4.1. Connaissances géographiques

Dans le but de connaitre les connaissances antérieures des apprenants vis-à-vis de la France, sa géographie, ses monuments, les pays voisins et autres caractéristiques, nous avons pris le soin de regrouper les différentes questions qui répondent à l'objectif de la présente partie par items. Pour ce faire, toutes les questions sont du type QCM. L'apprenant est censé choisir puis cocher la réponse la plus adéquate, tout en faisant appel à ses acquis ou son construit culturel. Nous présentons les réponses obtenues dans les tableaux récapitulatifs ci-après.

Quesion n°1 : Dans quel continent se trouve la France ?

Tableau 6 : Dépouillement SPSS

Q1		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
L'Afrique	00	00
L'Amérique	00	00
L'Europe	32	100
Total	32	100



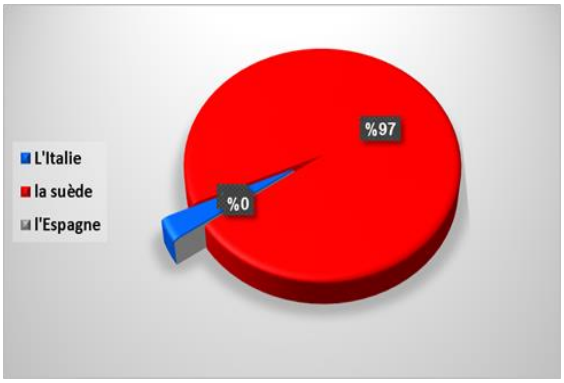
Les résultats obtenus traduisent et confirment et confirment que l'ensemble des participants, à savoir : **100%** ont déjà des connaissances relatives à la situation géographique du pays dont ils apprennent la langue. Ils déclarent à l'unanimité que la France est un pays européen.

Les données mentionnées dans le tableau **(06)** ci-haut reflètent la part de conscience des participants concernant la situation géographique du pays en question.

Quesion n°2 : Un des trois pays suivants n'a pas de frontières avec la France, lequel ?

Tableau 07 : Dépouillement SPSS

Q2		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
L'Italie	01	03
La Suède	31	97
L'Espagne	00	00
Total	32	100



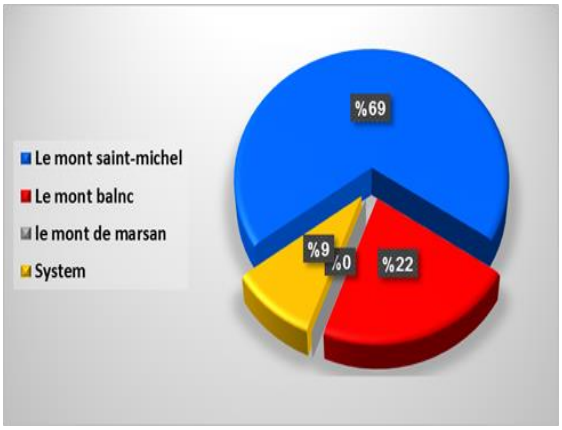
La lecture du tableau(07) indique que sur l'ensemble des étudiants interrogés, seulement un seul apprenant, soit **1/32** à raison de **03%**estime que la France est un pays qui n'a pas de frontières avec l'Italie. Tandis que le reste de la population, soit **97%**confirment au contraire que le pays n'est pas voisin avec la Suède.

Notre objectif est d'identifier les connaissances des apprenants interrogés concernant la montagne la plus montagne élevée en France. Cette deuxième question portant sur les données relatives aux traits géographiques de la France, confirme et reflète encore une fois les connaissances préalables des participants quant à la situation géographique du pays concerné.

Question n°3 : Quelle est la montagne la plus élevée en France ?

Tableau 08 : Dépouillement SPSS

Q3		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Le Mont saint-Michel	22	69
Le Mont Blanc	07	22
le Mont de Marsan	00	00
System	03	09
Total	32	100



A partir du tableau ci-haut, il s'avère que **69%** de la population estiment que le Mont Sait Michel est la montagne la plus élevée en France.

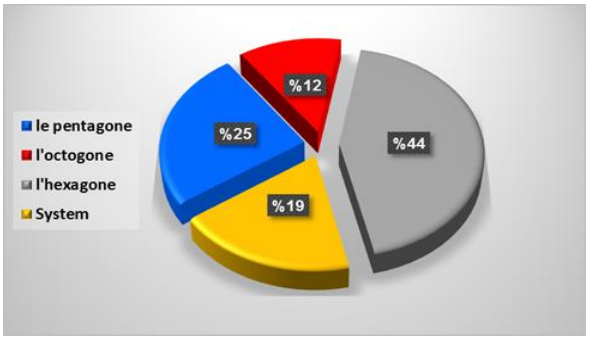
En revanche, environ **1/4** de la population soit **22%** considère que le Mont Blanc comme le plus haut somment en France.

V.4.2. Connaissances socioculturelles

Quesion n°4 : La France est connue sous une autre appellation, laquelle ?

Tableau 09: Dépouillement SPSS

Q4		
proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
le pentagone	08	25
l'octogone	04	12
l'hexagone	14	44
Système	06	19
Total	32	100



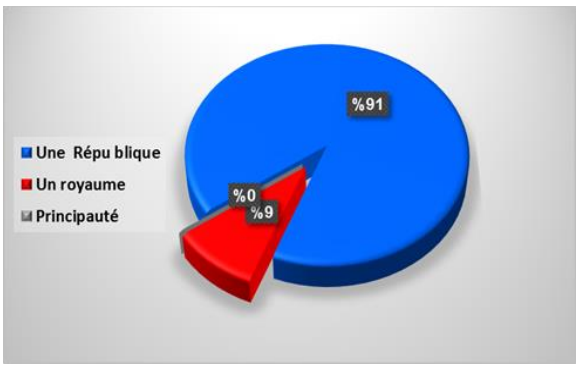
Toujours dans l'objectif d'avoir plus d'idées quant aux connaissances culturelles antérieures des apprenants relatives à la France, son appellation, l'animal qui la symbolise, les caractéristiques du système économique et social qui règnent, une série de questions leur a été posée. Les voici dans l'ordre :

A propos de la question portant sur la 2^{éme} appellation de la France, un pourcentage de **44%** des apprenants sont d'accord pour l'hexagone. Alors qu'un pourcentage égal à **25%** opte pour la première proposition, à savoir : le pentagone. Le reste de la population, soit **12.50%** estiment que l'octogone est la seconde appellation du pays en question.

Quesion n°5 : La France est-elle ?

Tableau 10 : Dépouillement SPSS

Q5		
proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Une République	29	91
Un royaume	03	09
Une Principauté	00	00
Total	32	100



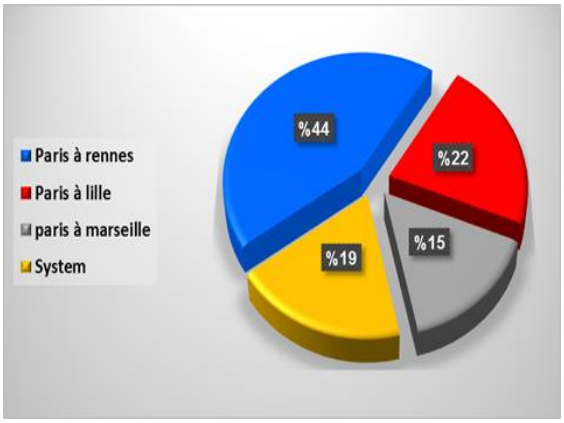
Dans le même ordre d'objectif et afin de tester la culture générale de nos interrogés, nous leurs avons posé la question ci-dessus.

Le tableau(10) nous informe que presque l'ensemble des apprenants, à raison de **91%** partage le même avis et estime que la France est une république. Mais, seulement 03 apprenants, soit **09%** déclarent au contraire, qu'elle est un royaume. Tandis que le troisième choix proposé n'a pas du tout été validé par quiconque.

Question n°6 : Pour se rendre au Mont Saint-Michel, on prend le TGV de :

Tableau 11 : Dépouillement SPSS

Q 6		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Paris à Rennes	14	44
Paris à Lille	07	22
Paris à Marseille	05	16
Système	06	19
Total	32	100



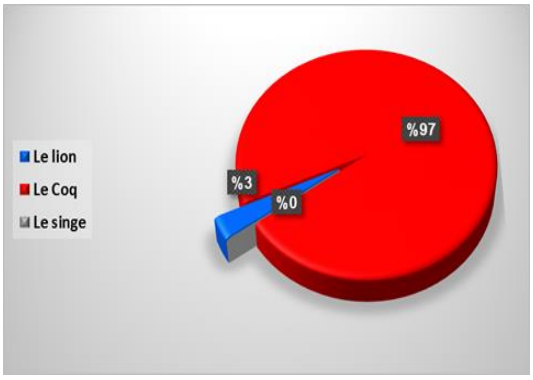
Le tableau **(11)** nous indique que les réponses à la présente question varient entre les questionnés. **44%** de notre échantillon disent qu'il faut prendre le TGV de Paris à Rennes pour se rendre au Mont Saint Michel. Tandis que **22%** optent pour le 2ème choix qui suggère qu'il faut prendre le transport ferroviaire reliant Paris à Lille. Le reste de la population, à savoir **16%** proposent de prendre le train entre Paris et Marseille pour se rendre à ce site architectural.

Nous voulons à travers la question ci-après, savoir si notre population connait au non l'animal qui symbolise la France, pays dont ils apprennent de la langue étudiée.

Question n°7 : Quel animal symbolise la France ?

Tableau 12 : Dépouillement SPSS

Q 7		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Le Lion	01	03
Le Coq	31	97
Le Singe	00	00
Total	32	100



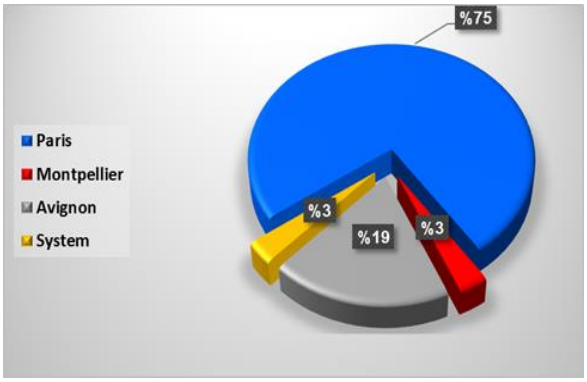
D'après la lecture du tableau ci-haut nous remarquons que presque la quasi-totalité des apprenants interrogés, à raison de **97%** déclarent fort que le coq est l'animal qui symbolise la France. Ils ajoutent parfois même des commentaires en parallèle du choix effectué, que ce symbole est beaucoup utilisé dans les affiches publicitaires, dans les événements sportifs, etc.

Tandis qu'un seul apprenant, soit **03%** opte pour le choix du lion comme animal représentant le pays.

Question n°8 : Le Fleuve « La Seine », coule-t-il à :

Tableau13 : Dépouillement SPSS

Q 8		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Paris	24	75
Montpellier	01	03
Avignon	06	19
Système	01	03
Total	32	100



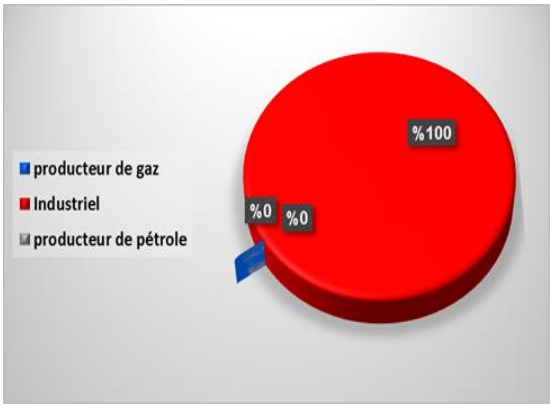
Dans le même ordre d'idées et afin de connaitre les connaissances géographiques de notre échantillon, nous constatons sur le tableau ci-dessus**(13)** que **3/4** des participants, soit **75%** confirent que la « Seine » est un fleuve coulant à Paris. Par contre un seul apprenant, soit

03% dit qu'il coule à Montpellier. Le reste de la population, soit 19% confirment que c'est un fleuve connu à Avignon.

Question n°9 : La France est-elle un pays :

Tableau 14 : Dépouillement SPSS

Q 9		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Producteur de gaz	00	00
Industriel	32	100
Producteur de pétrole	00	00
Total	32	100



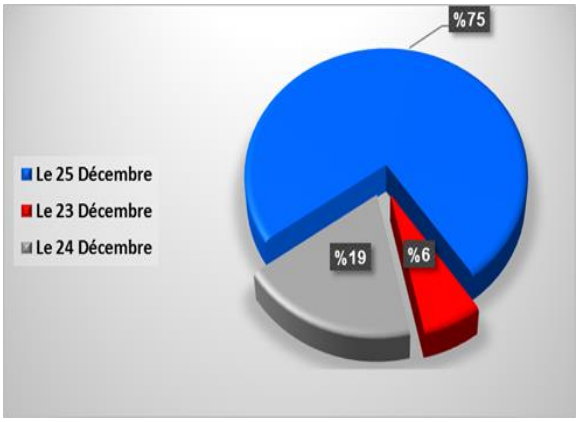
En nous nous référons aux résultats du tableau **(14)**, il s'avère que tous les questionnés confirment à l'unanimité, à raison de **100%** que la France est un pays industriel par excellence.

V.4.3. Connaissances à propos des fêtes et des jours fériés

Question n°10 : La fête de « Noël » a lieu chaque année :

Tableau 15 : Dépouillement SPSS

Q 10		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Le 25 Décembre	24	75
Le 23 Décembre	02	06
Le 24 Décembre	06	19
Total	32	100



Les résultats des questions **10, 11, 12, 13 et 14** nous livrent les connaissances antérieures de notre échantillon concernant les fêtes et les jours fériés en France.

Il est aussi question de récolter le maximum d'information quant aux traditions culinaires et gastronomiques qui accompagnent ces circonstances et évènements.

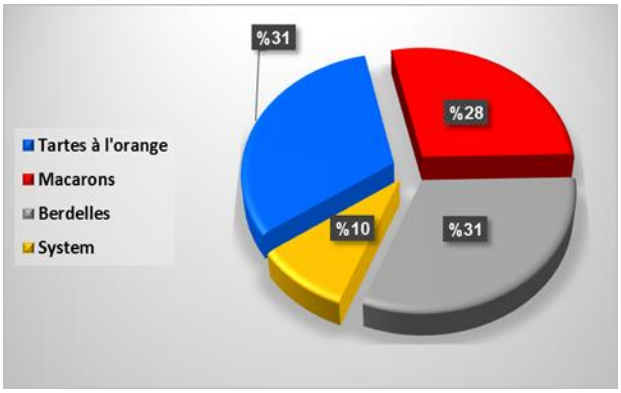
Pour ce faire, nous nous référons au tableau ci-dessus dans l'ordre proposé. Un pourcentage égal à **75%** de la population interrogée indique que la fête de Noël a lieu chaque année le **25** Décembre. En outre, seulement **19%** croient que la fête chrétienne se déroule le **24** du dernier mois de l'année.

Par contre, une minorité à raison de **06%** considère que la célébration de la fête de Noël coïncide chaque année le **23** Décembre.

Question n°11 : A l'occasion, on peut déguster des gâteaux typiquement alsaciens, il s'agit de :

Tableau 16 : Dépouillement SPSS

Q 11		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Tartes à l'orange	10	31
Macarons	09	28
Berdelles	10	31
Système	03	10
Total	32	100



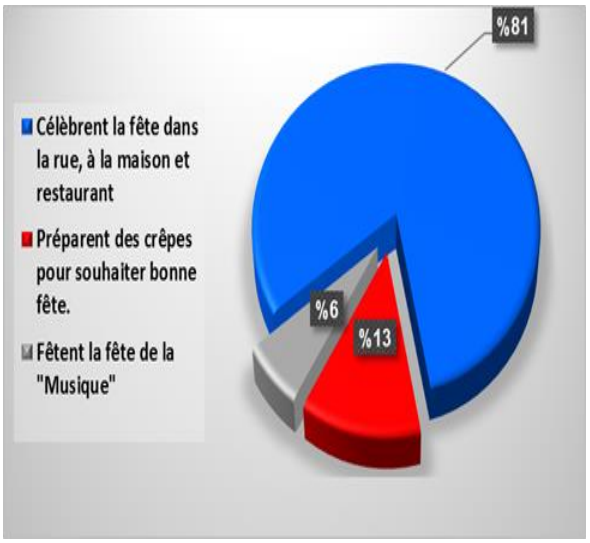
La présente question est complémentaire avec celle qui la précédé. En effet, elle reflété une part de réalité de la société française pour les préparatifs afin de fêter le Noël, entre autre : la préparation de gâteaux typiquement alsaciens.

Le tableau **(16)** nous indique une certaine équivalence entre les réponses obtenues. Autrement dit, un pourcentage égale à **31%** estime qu'à l'occasion les français préparent tantôt des tartes à l'orange, tantôt des berdelles. En revanche, un pourcentage de **28%** pense que les macarons sont le type de gâteaux préparé à l'occasion.

Question n°12 : Que font les français dans la nuit du 31 décembre au 1 Janvier :

Tableau 17: Dépouillement SPSS

Q 12		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Célèbrent la fête dans la rue, à la maison et restaurant	26	81
Préparent des crêpes pour souhaiter bonne fête.	04	13
Fêtent la fête de la "Musique"	02	06
Total	32	100



La présente question nous informe sur les traditions habituelles des français pour fêter l'achèvement de l'année. Pour ce faire, nous faisons référence au tableau ci-haut pour glaner les réponses.

D'après la lecture des résultats du présent tableau, nous remarquons que la plupart des apprenants interrogés, soit **81%** déclarent que les français célèbrent la fête de fin d'année dans les rues, à la maison et au restaurant.

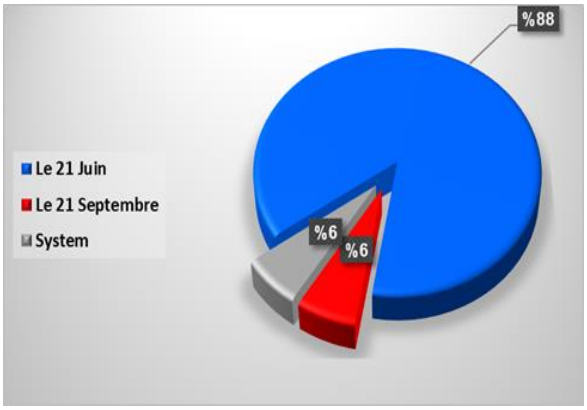
Par contre peu de la population, à savoir **13 %** estime qu'à l'occasion une tradition culinaire est souvent présente. Il s'agit de préparer « les crêpes » pour célébrer la fête. La minorité restante, soit 06% suppose que la fête de la musique corresponde à cette fête de fin d'année.

Dans le même ordre d'idées et afin d'élargir le champ des réponses qui reflètent les connaissances préalables de notre échantillon concernant les jours fériés, les fêtes et les différentes traditions correspondantes en France, nous avons ajouté encore les questions (**18** et **19**).

Question n°13 : La fête de « La Musique » existe depuis les années 80, quelle en est la date ?

Tableau 18 : Dépouillement SPSS

Q 13		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Le 21 Juin	28	88
Le 21Septembre	02	06
Système	02	06
Total	32	100



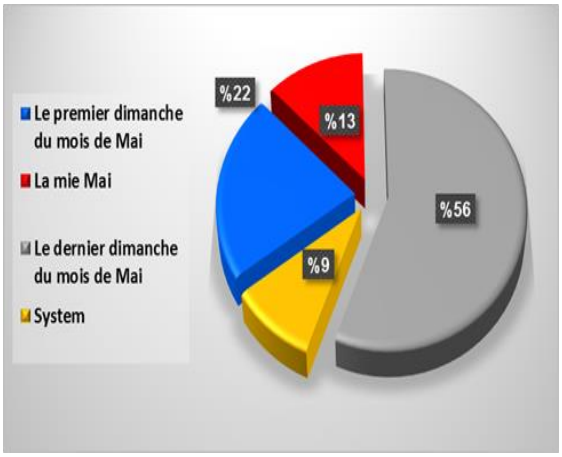
Les résultats du tableau **(18)** montrent que presque la quasi-totalité de notre population, à raison de 88% déclarent que la fête de la musique a lieu chaque année le 21 juin.

Alors qu'un pourcentage très réduit de **06%** estime qu'elle se déroule à la même date chaque année, à savoir le **21** septembre. Mais, la première proposition n'a pas était choisie.

Question n°14 : En France, la fête « des mamans » est fixée :

Tableau 19 : Dépouillement SPSS

Q 14		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Le premier dimanche du mois de Mai	07	22
La mie Mai	04	13
Le dernier dimanche du mois de Mai	18	56
Système	03	09
Total	32	100



Le tableau **(19)**, nous permet de constater que plus que la moitié de nos apprenants questionnés, soit **56%** estiment, que la dernier dimanche de chaque année et à la période, à savoir le mois de mai correspond la fête des mères à travers tout le territoire français. Ils

ajoutent même des commentaires en parallèle, les voici : c'est une occasion à ne pas rater pour remercier les mamans et leurs souhaiter bonne fête, langue vie et beaucoup de santé.

Tandis qu'un pourcentage de **22%** déclare que cette fête nationale se déroule le premier dimanche du mois en question. Par contre, une minorité, à raison de **13%** confirme le contraire est estime que c'est le dernier dimanche du 5^{éme} mois de l'année est consacré, chaque année, pour célébrer cette tradition heureuse et souhaiter les meilleurs vœux pour toutes les mamans sans exception.

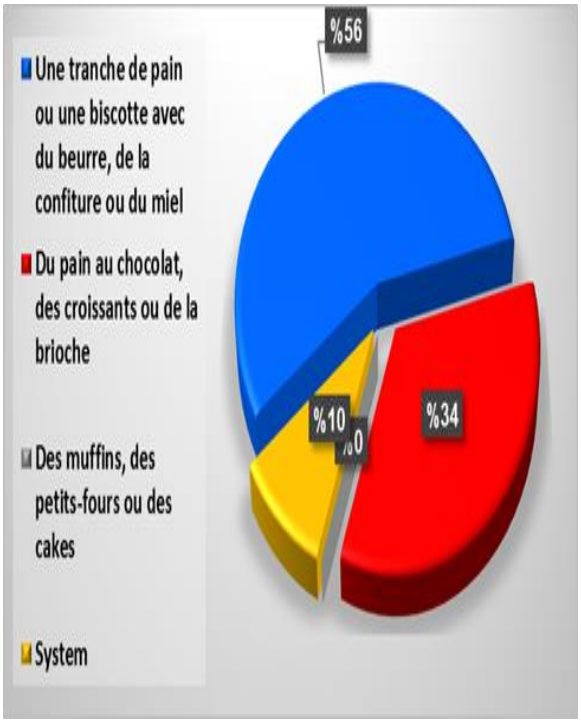
V.4.4. Connaissances culinaires

Tout ce que nous entreprenons à travers cette série d'items c'est l'identification des connaissances préalables de notre échantillon relatives aux traditions et coutumes culinaires quotidiennes ou occasionnelle des français. A partir des questions n **15, 16, 17**, et **18** nous pouvons identifier le degré de connaissance ou d'ignorance de nos apprenants à l'égard de ce domaine aussi bien riche que vaste. Tous les résultats mentionnés dans les tableaux correspondants vont être exploités dans notre assise expérimentale.

Question n°15 : En général, les français mangent au petit-déjeuner, avec leur tasse de café, du café au lait ou du thé :

Tableau 20: Dépouillement SPSS

Q 15		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Une tranche de pain ou une biscotte avec du beurre, de la confiture ou du miel	18	56
Du pain au chocolat, des croissants ou de la brioche	11	34
Des muffins, des petits fours ou des cakes	00	00
Système	03	10
Total	32	100

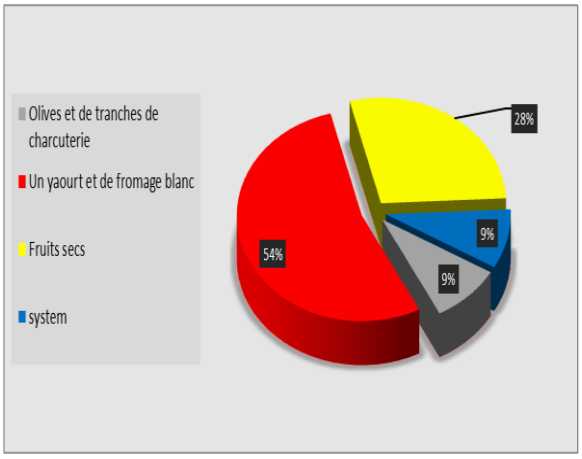


A partir des résultats qui découlent du tableau**(20)**, il s'avère que plus que la moitié, soit **56%** des questionnés croient que les français accompagnent leur tasse de café, de lait ou même de thé par une tranche de pain ou une biscotte avec du beurre. Tandis que 1/3, à raison de **34%** pensent qu'ils préfèrent les croissons ou la briche.

Question n°16 : Ils peuvent accompagner leur petit déjeuner aussi de :

Tableau 21: Dépouillement SPSS

Q 16		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Olives et de tranches de charcuterie	03	09
Un yaourt et du fromage blanc	17	53
Fruits secs	09	28
Système	03	09
Total	32	100



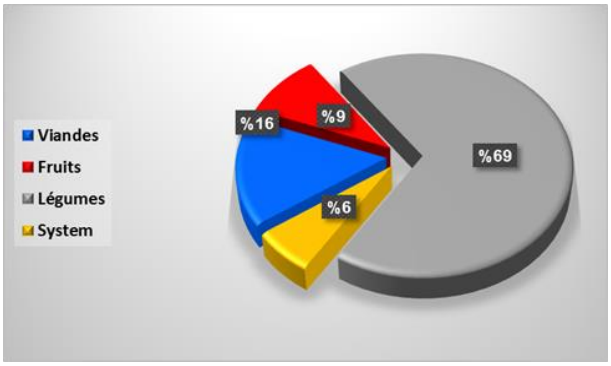
La présente question est complète le sens de la précédente, parce qu'elles visent ensemble à nous transmettre les connaissances de notre public quant aux habitudes des français au petit déjeuner : qu'est ce qui ils mangent et qu'est ce qu'ils peuvent ajouter comme accompagnement.

Les résultats qui découlent du tableau **(21)** ci-dessus montrent qu'un peu plus que la moitié des étudiants, à savoir, **53%** optent pour la 2ème réponse. Cette population estime qu'au petit déjeuner, les français peuvent prendre aussi du yaourt ou du formage. Un pourcentage de **28%** de l'échantillon choisit les fruits secs comme accompagnement du café au lait ou du thé. Tandis qu'une minorité des interrogés, soit **09%** déclarent que même les olives et les charcuteries peuvent être présentes sur la table du petit déjeuner.

Question n°17 : « La choucroute », un des plats traditionnels les plus préférés des français, est-il à bas de :

Tableau 22: Dépouillement SPSS

Q 17		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Viandes	05	16
Fruits	03	09
Légumes	22	69
Système	02	06
Total	32	100



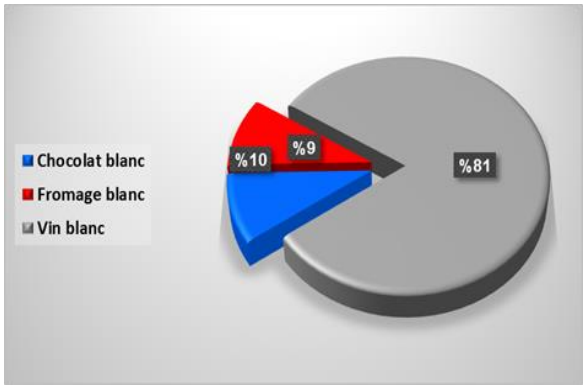
Toujours dans le même ordre d'idées, et afin d'avoir plus d'informations concernant les connaissances culinaires de notre échantillon, nous avons choisi d'aller toucher le cote traditionnel dans quelques spécialités gastronomiques françaises. D'après la lecture du tableau **(21)**, **67%** de notre échantillon disent que la « choucroute » est un plat traditionnel très estimé de la part des français et ils confirment aussi qu'il se prépare à base de légumes.

Le reste de la population se divise entre **16%** déclarent que c'est une préparation faite de viande alors que **09%** se mettent d'accord et confirment que c'est seulement les fruits qui constituent le plat en question

Question n°18 : « Le muscadet » est une marque de :

Tableau 23: Dépouillement SPSS

Q 18		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Chocolat blanc	03	10
Fromage blanc	03	09
Vin blanc	26	81
Total	32	100



Les résulta du tableau (**23)**, nous indiquent que la majorité des apprenants interrogés, soit **81%** se mettent d'accord que « Le Muscadet » n'est qu'une marque de vin blanc. Parmi eux,

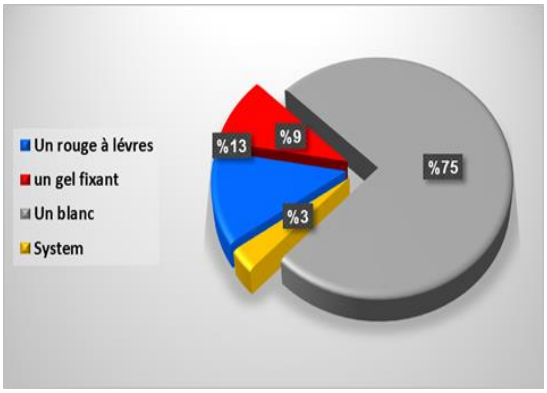
il y a même ceux qui ajoutent des explications, que c'est une boisson alcoolique extraite des raisins. Le reste des réponses varient de façon égale à raison de **09%** pour les deux autres réponses. Les apprenants questionnés avancent de leur côté que c'est une marque de chocolat ou de fromage blanc.

V.4.5. Connaissances sur la mode

Question n°19 : « Magie noire » de Lancôme, est-il ?

Tableau 24: Dépouillement SPSS

Q 19		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Un rouge à lèvres	04	13
Un gel fixant	03	09
Un blanc	24	75
Système	01	03
Total	32	100

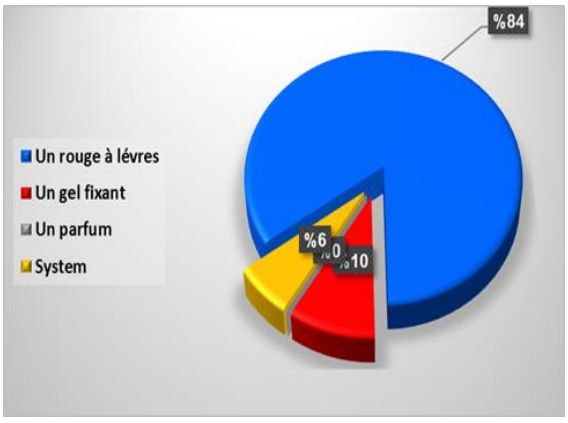


La lecture du tableau**(24)**, nous indique que **3/4** de la population interrogée, soit **75%** déclarent que « Magie noire » est une marque de parfum très connue. En revanche, un pourcentage de **13%** estiment qu'il s'agit plutôt d'un rouge à lèvres. Or seulement **09%** considèrent que c'est la marque d'un gel fixant.

Question n°20 : Paris est connue aussi, en plus de ces monuments célèbres, par :

Tableau 25: Dépouillement SPSS

Q 20		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
La mode et la haute couture	27	84
Les Marguerittes et les jasmins	03	10
Les fruits	00	00
Système	02	06
Total	32	100



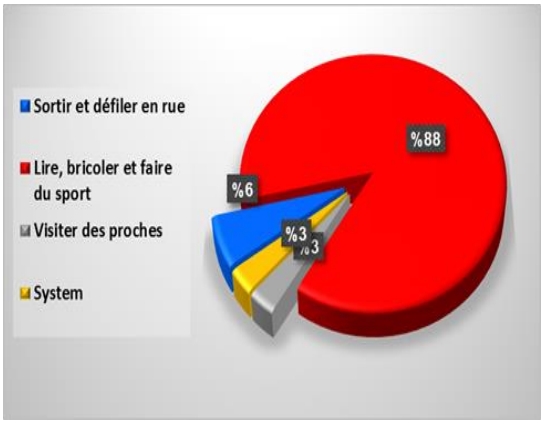
Un pourcentage de **84%** soit **3/4** de la population interrogée indique que la capitale française est connue en plus de ses sites historiques et ses monuments célèbres par la mode et la haute couture. Ils expliquent qu'on y trouve les plus grandes marques de parfums, de sacs et les noms les plus célèbres de la haute couture. **10 %** de la population estiment qu'elle est connue par la diversité des fleurs, comme les jasmains et les marguerittes.

V.4.6- Connaissances des apprenants quant aux pratiques sportives et culturelles.

Question n°21 : Les loisirs préférés des français, selon les générations sont bien sûr :

Tableau 26: Dépouillement SPSS

Q 21		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Sortir et défiler en rue	02	06
Lire, bricoler et faire du sport	28	88
Visiter des proches	01	03
Système	01	03
Total	32	100



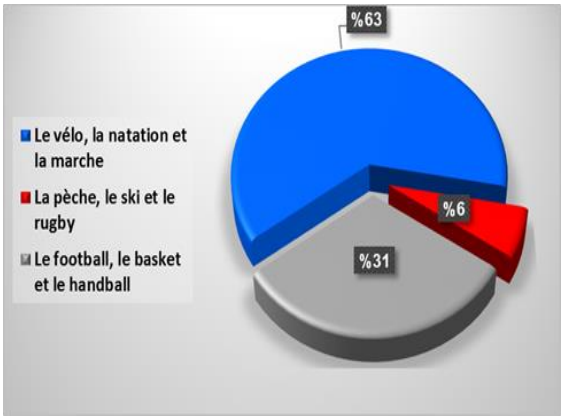
Le présent tableau**(26)** montre que les français accordent beaucoup d'importance aux pratiques sportives et culturelles. De cette confirmation, nous avons voulu tester les connaissances de notre échantillon. Acet effet, nous avons choisi une série de **(04)** questions qui renforcent davantage notre objectif.

D'après la lecture du tableau précédent nous remarquons que la plupart des apprenants interrogés, à raison de **88%** estiment que la lecture, le bricolage et la pratique du sport est la première préoccupation des français au temps libre. A cet effet, ils déclarent que ces trois activités sont les loisirs les plus préférées de génération en génération. En outre, un pourcentage de **06%** optent pour la 1ère réponse qui propose que les français au temps libre préfèrent sortir et défiler en route. Par contre, seulement estiment que rendre visite aux proches est la 1ère priorité des français quand ils sont libres.

Question n°22 : Les trois pratiques sportives les plus populaires en France sont :

Tableau 27: Dépouillement SPSS

Q 22		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Le vélo, la natation et la marche	20	63
La pèche, le ski et le rugby	02	06
Le football, le basket et le handball	10	31
Total	32	100



Pareil à la question précédente, la présente question **(27)** nous informe davantage sur les pratiques sportives les plus habituelles en France.

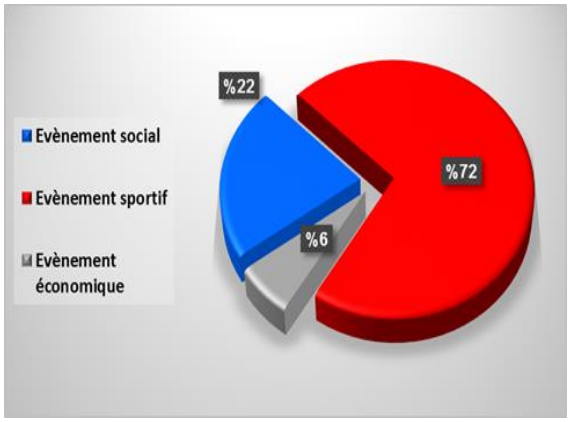
Les résultats qui ressortent du tableau **(27)** indiquent que plus que la moitié de la population interrogée, soit **63%** déclarent que le vélo, la natation et la marche sont les trois sports les plus pratiqués par les français.

Cependant la moitié du pourcentage précédant, à savoir **31%** considère que les français préfèrent les jeux collectifs comme le football le basket et le handball. Tandis que le reste de la population, soit **06%** opte pour la pèche, le ski et le rugby.

Question n°23 : « Roland-Garros » est un évènement auquel les français se passionnent. S'agit-il d'un :

Tableau 28: Dépouillement SPSS

Q 23		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Evénement social	07	22
Evènement sportif	23	72
Evènement économique	02	06
Total	32	100

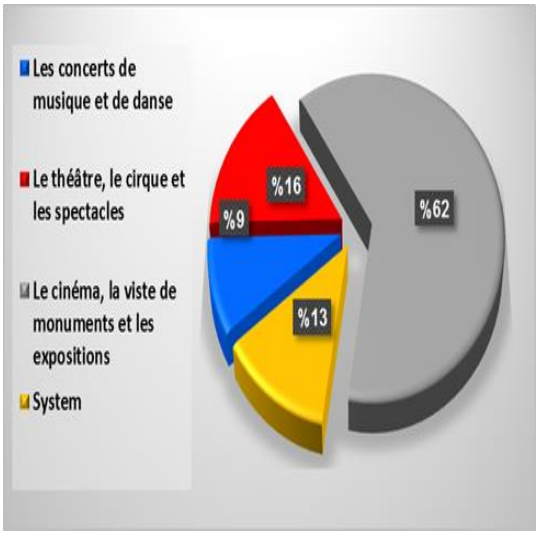


Les résultats se dégageant du tableau **(28)** nous informent sur les connaissances préalables de notre public quant au tournoi «Roland Garros » l'évènement le plus célèbre en France.

Un pourcentage de **72 %** des apprenant sont d'accord que « Roland Garros » est un événement sportif. Beaucoup d'entre eux ajoutent même qu'il s'agit d'une compétition acharnée de tennis entre les meilleurs athlètes du monde. De leur coté, **23%** pensent qu'il s'agit d'un événement social. Or, seulement peu de la population, à raison de **06%** considère que « Roland Garros » est un évènement économique annuel.

Question n°24 : Concernant les sorties et les visites culturelles, les français plébiscitent :
Tableau 29: Dépouillement SPSS

Q 24		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Les concerts de musique et de danse	03	09
Le théâtre, le cirque et les spectacles	05	16
Le cinéma, la visite de monuments et les expositions	20	62
Système	04	13
Total	32	100



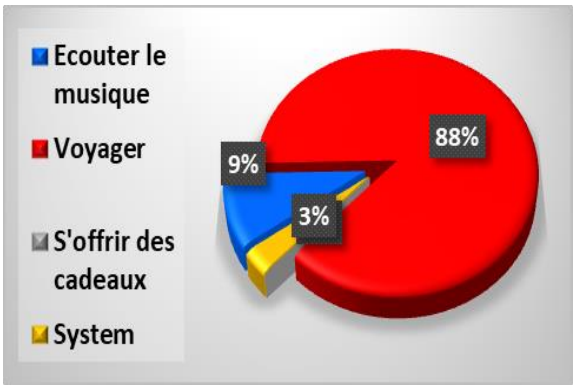
La présente question **(29)** à été posée dans le but de connaitre les connaissances antérieures de notre population quant aux lieux les plus visités pars les français et leurs pratiques culturelles. Le tableau ci-dessus montre qu'un pourcentage de **62%** considèrent que les français plébiscitent la visite des monuments et les expositions en plus du cinéma. Une minorité à raison de **16%** pensent qu'ils fréquentent beaucoup plus le théâtre, le cirque et les spectacles.

Le reste des étudiants interrogés, à savoir **09%** déclarent de leur part que les français préfèrent les concerts de musique et de danse quand ils ont du temps libre.

Question n°25 : Au week-end, les français préfèrent :

Tableau 30: Dépouillement SPSS

Q 25		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Ecouter la musique	0 3	09
Voyager	28	88
S'offrir des cadeaux	00	00
Système	01	03
Total	32	100



le tableau **(30)** nous indique que presque la totalité de notre échantillon, à raison de **88%** se mettent d'accord qu'au week-end les français préfèrent voyager, alors qu'un pourcentage de **09%** pensent qu'ils réfèrent écouter de la musique.

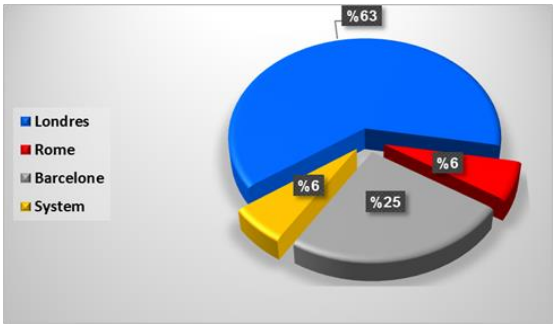
Nous signalons au passage que les questions **(29)** et **(30)** sont complémentaires. La première nous informe sur les habitudes des français au temps libre. Par contre, la seconde nous indique leurs façons de passer la fin de semaine.

V.4.7. Connaissances relatives aux vacances

Question n°26: Les parisiens préfèrent quelle destination pour passer la fin de semaine ?

Tableau 31: Dépouillement SPSS

Q 26		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Londres	20	63
Rome	02	06
Barcelone	08	25
Système	02	06
Total	32	100



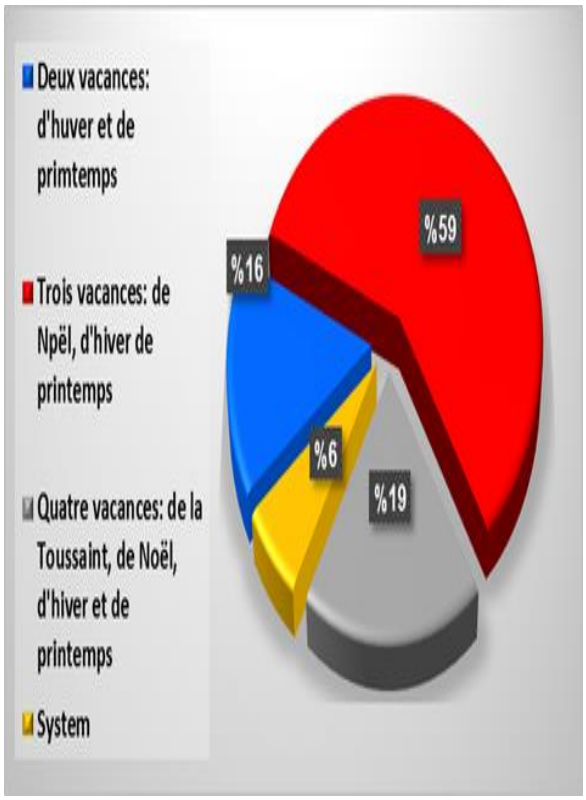
Les résultats qui découlent du tableau **(31)** nous informent sur la ville la plus visitée par les parisiens surtouts en fin de semaine. De cela, il s'avère que **63%** des étudiants questionnés confirment que Londres est la 1ère destination choisie. De l'autre côté, **25 %** disent que les

français choisissent la ville de Barcelone pour passer le week-end. Le peu restant de la population pense que Rome est la destination préférée des parisiens.

Question n°27: Avant les vacances de fin d'année scolaire, les français ont droit à :

Tableau 32: Dépouillement SPSS

Q 27		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Deux vacances : d'hivers et de printemps	05	16
Trois vacances : de Noël, d'hiver de printemps	19	59
Quatre vacances : de la Toussaint, de Noël, d'hiver et de printemps	06	19
Système	02	06
Total	32	100



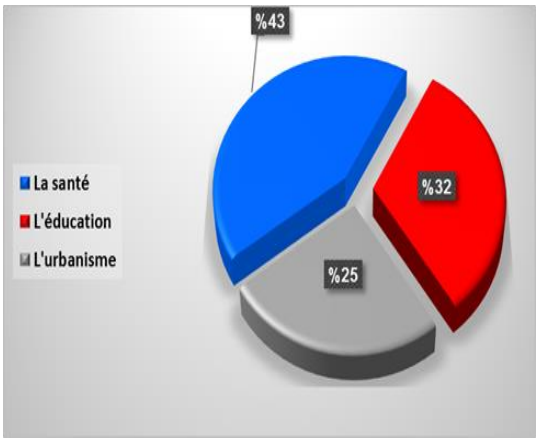
Les réponses de cette question varient entre les questionnés. Pour pouvoir les commenter, les voici classées dans le tableau **(32)** ci-haut. Un peu plus que la moitié de la population interrogée, soit **59%** déclarent qu'en plus des grandes vacances les français ont doit à trois vacances. En revanche, **19%** proposent de leur côté qu'ils ont quatre vacances.

Tandis qu'un pourcentage de **16 %** pense qu'ils ont droit à deux vacances en plus de celles de fin d'année scolaire.

Question n°28: En France « la semaine de quatre jours » concerne le secteur de :

Tableau 33: Dépouillement SPSS

Q 28		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
La santé	04	12
L'éducation	12	38
L'urbanisme	09	28
Système	07	22
Total	32	100

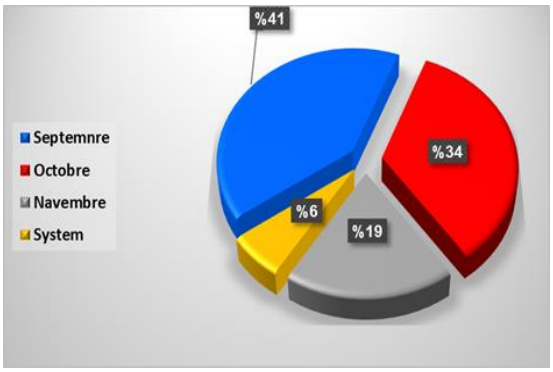


La lecture du tableau **(33)** montre que les réponses obtenues pour la présente question varient entre les questionnés. **12%** estiment que « la semaine de quatre jours» concerne le secteur de la santé. En outre, **38%** pensent que c'est l'appellation spécifique au domaine éducatif. Contrairement à ce qui précède **28%** croient que c'est la formule proposée pour désigner les quatre jours spécifiques au secteur de l'urbanisme.

Question n°29: Quel est le mois qui mériterait le titre, « premier mois de l'année », parce qu'il ne compte aucun jour férié :

Tableau 34: Dépouillement SPSS

Q 29		
Proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Septembre	13	41
Octobre	11	34
Novembre	06	19
Système	02	06
Total	32	100



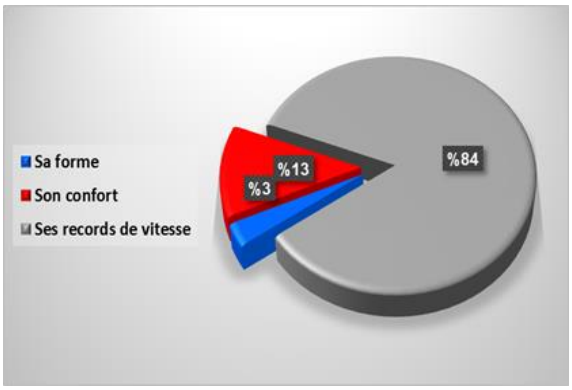
Ce tableau **(34)** indique que **41%** de notre échantillon disent que le mois qui métrite le titre de « premier mois de l'année » est le mois de septembre. Par contre **34%** supposent que c'est le mois d'octobre qui est digne de cette appellation parce qu'il ne compte aucun jours férié. A l'opposé, un pourcentage de **19%** estime que cette désignation renvoie au mois de novembre

V.4.8. connaissances relatives aux grandes découvertes

Question n°30:Le TGV est l'un des fleurons de l'industrie française, il a été rendu célèbre par.

Tableau 35: Dépouillement SPSS

Q 30		
proposition	**Fréquence**	**Pourcentage**
Sa forme	01	03
Son confort	04	13
Ses records de vitesse	27	84
Total	32	100



Cette dernière question nous livre les connaissances de nos participants cernant l'une des plus grandes inventions industrielles en France. Il s'agit plus précisément du TGV qui a permis l'entrée de la nation dans l'histoire ferroviaire.

Un pourcentage de **84%** se mettent d'accord que le TGV a été rendu célèbre grâce à ses records de vitesse. De leur côté, **13%** considèrent que ce fleuron de l'industrie française a été construit pour son confort. Alors qu'un pourcentage de **03%** estime que le TGV a été conçu pour sa forme.

Synthèse d'interprétation des résultats d'analyse

A travers l'analyse des données présentées ci-dessus, nous pouvons synthétiser les résultats selon ces deux axes :

- **Le profil sociolinguistique** des apprenants est à prendre en considération étant donné qu'il influence leur compétence interculturelle de par les connaissances sur la langue et la culture cible à travers le contact permanent ou non avec la langue étrangère et leur appartenance à un milieu favorable ou non pour l'apprentissage de cette langue
- **Le profil de la compétence culturelle étrangère** englobe un éventail de connaissances culturelles relatives aux connaissances géographiques, connaissances socioculturelles, connaissances se rapportant aux fêtes et jours fériés, connaissances culinaires, connaissances sur la mode, connaissances quant aux pratiques sportives et

culturelles et connaissances relatives aux grandes découvertes. Les résultats ont fait dévoiler une réalité à ne pas négliger dans toute approche didactique interculturelle. Cette réalité se rapporte à la nature des connaissances qui peuvent être prises en charge par une pédagogie interculturelle en classe de langue étrangère selon le cas : des connaissances justes et ancrées chez les apprenants à prendre comme point de départ, d'autres approximatives qui demandent un renforcement et enfin des connaissances erronées à réguler. Ces trois étapes seront mises en application par une pratique effective en classe de 2ème Alicence, nous exposerons au niveau du chapitre qui suit.

Conclusion partielle

Incontestablement, le questionnaire s'est avéré d'un apport considérable pour notre étude. Les résultats que nous avons obtenus auprès des apprenants, nous ont permis d'avoir une idée bien précise sur les connaissances préalables de l'ensemble des questionnés de la classe de 2ème Année Licence.

Nos questionnés ont pris conscience que ce type d'évaluation était plus que nécessaire pour notre étude et surtout avant d'entamer notre partie expérimentale, parce qu'il reflétait leur acquis ou leur préconstruit culturel relatif aux différentes connaissances se rapportant à la France, pays de la langue étudiée.
Aussi, nous avons pu clairement remarquer que les apprenants en question étaient à l'aise devant ce type de formulaire de questionnement.

En ce sens, nous considérons que ce deuxième outil d'investigation nous a dévoilé le degré de connaissances préalables de nos apprenants. Ainsi, Ces derniers ont prouvé, suite au sondage auquel ils ont été soumis, que leurs connaissances vis-à-vis de la France étaient encourageantes. Ces résultats ont été autant de critères qui nous ont incitée de poursuivre notre travail et d'entamer la phase expérimentale de notre étude.

Pour les présentes raisons, nous nous proposons de redoubler d'efforts pour insuffler à notre mission plus de rigueur et d'efficacité, en prodiguant à nos étudiants un enseignement de qualité qui viserait de faire d'eux, des citoyens susceptibles d'avoir un regard interdépendant sur le monde étranger.

Chapitre VI :

La démarche pédagogique interculturelle : une expérience en milieu universitaire algérien

« Découvrir les autres, c'est s'ouvrir
à une relation et non se heurter à une barrière ».

Claude Levi-Strauss

Introduction partielle

Afin d'inscrire le processus conjoint d'enseignement-apprentissage de la langue française dans une perspective nouvelle qui se veut au service de nos apprenants, nous avons fait de la classe le lieu propice pour la didactisation du savoir.

C'est dans cet espace de prédilection où tous les partenaires sont en contact, que toutes nos expériences pratiques visant à dispenser le savoir et permettant aux étudiants de vivre la diversité culturelle ont eu lieu. En ce sens, Robert Galisson (1985: 40) nous livre une de ses réflexions et considère la classe comme : *« un système complexe d'actants, qui interagissent les uns sur les autres et fonctionnent en étroite relation ».*

Cette complémentarité ne peut s'effectuer sans l'existence de matériel didactique, dont l'importance n'est plus à démontrer pour la mise en pratique des enseignements en classe de langues. C'est en ce sens, que nous avons pris le soin de sélectionner des textes-supports porteurs de référents culturels de la société française, pour permettre à nos jeunes apprenants un apprentissage profitable et avantageux de la langue en question, comme préconisé par Christian Puren (2005: 449) *« l'enseignant par un travail de sélection, modifications, synthèse ou expansion [...]. Il cherche des outils capables d'aider l'apprenant à construire un parcours efficaces ».*

Conditions réunies, nous avons procédé à l'application de notre expérimentation. Pour ce faire, nous avons privilégié une pratique de classe centrée sur le sujet-apprenant en tant que premier acteur social et basée sur la tâche afin de permettre à nos apprenants d'apprendre parallèlement la langue française et la culture dans laquelle celle-ci est ancrée. Pour cette raison, notre démarche sera réflexive sur la culture cible afin d'amener nos étudiants à percevoir à travers les textes les pratiques quotidiennes des hommes, leurs habitudes, leurs mœurs et comportements, les ressemblances et/ou les différences culturelles existantes.

Pour atteindre cet objectif, nous avons diversifié en multipliant aussi bien qualitativement que quantitativement les textes-supports à l'effet d'aboutir à une meilleure sensibilisation à cette *« réalité culturelle reflétée dans la langue »* selon les termes de Pierre Bourdieu (1992: 16). Autrement dit, nous avons choisi comme préconisé par Mucchielli (2000: 108). *« De projeter des segments de la réalité française, des interactions dans le quotidien »* pour découvrir l'Autre à travers ses différentes pratiques quotidiennes. A cet effet, nous avons jugé plus

profitable à nos apprenants de les confronter à des textes-supports dont les contenus répondent à leurs besoins et les thèmes éveillent leurs intérêts: les sports, les vacances, les fêtes, etc.

Afin d'atteindre les objectifs que nous nous sommes assignée, nous avons axé tous nos efforts dans le présent chapitre afin de développer (révision des connaissances ancrées et consolidation des connaissances approximatives) ou installer (régulation des connaissances erronées et installation des connaissances inexistantes) une compétence interculturelle à nos apprenants à travers l'exploitation de supports écrits, dont les référents culturells sont abondants.

En ce qui concerne notre procédure expérimentale, nous l'avons répartie en trois parties. La première concerne le test pré-expérimental afin d'évaluer la connaissance d'un certain nombre en *« références culturelles »* (Zarate. G, 1986: 148). La deuxième étape est relative à l'exécution des tâches et à la mise en pratique des enseignements à travers la lecture-compréhension des textes choisis, en donnant à la dimension culturelle de la langue toute l'importance qu'elle mérite, pour faire bénéficier les apprenants d'une démarche d'enseignement tout à fait différente des anciennes approches. Quant à la dernière étape, elle est consacrée au test post-expérimental pour mesurer le taux de progression de l'apprentissage et réévaluer le de développement de la compétence culturelle étrangère «et à cet effet, leur compétence interculturelle.

A l'issue de toutes les étapes de notre expérimentation, nous nous sommes arrêtée sur les résultats du test post expérimental afin d'effectuer une comparaison entre les résultats du test pré-post expérimental, pour éventuellement confirmer ou infirmer notre troisième hypothèse qui suppose que la lecture-compréhension des textes-supports porteurs de référents culturels de la langue étudiée pourraient développer et/ou installer la compétence interculturelle des apprenants.

VI.1.Cadre générale de l'expérimentation

VI.1.1. Points de départ

La réalité de tous les jours révèle malheureusement qu'en contexte universitaire algérien, la pratique quotidienne reste souvent très traditionnelle. L'enseignement de la langue française se réduit à l'acquisition de compétences grammaticales, fonctionnelles ou pragmatiques. Alors que la relation indissociable entre l'enseignement de la langue et celui de culture n'est plus à démontrer.

Nous nous référons en ce sens aux propos de la spécialiste du domaineGeneviève Zarate (1993: 11) qui préconise que: *« L'enseignement de la langue soit systématique accompagné de celui de la culture correspondante ».*

Face à ce constat, notre réflexion a été motivée par l'envie de sortir de cette impasse observée en situation d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère dans nos classes en milieu universitaire. Dans ce cas-là, les enseignants de français langue étrangère occupent une position stratégique dans toute situation d'enseignement-apprentissage de la langue en question.

Une mission très ardue les attend pour rompre avec cette approche traditionnelle. Face à ces conditions précises, leur position est paradoxale. Ils doivent promouvoir l'enseignement de la langue-culture étrangère alors que le système dans lequel ils travaillent est orienté vers la promotion de l'identité nationale.

Pour faire face à cette réalité, les praticiens de terrain sont appelés à déployer des efforts consentis pour concilier apprentissage linguistique et apprentissage culturel, tous deux essentiels dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Parvenir à insérer le culturel dans le linguistique n'est pas une fin facile à réaliser. Cette entreprise exige de nous des efforts considérables pour concrétiser un objectif d'une telle ampleur, aussi bien pour nos enseignants que pour nos apprenants.

C'est dans cette optique, que nous orientons notre recherche pour répondre aux différentes interrogations qui ne cessent de nous préoccuper, en tant que praticienne de terrain.

- Comment devrions-nous procéder pour concilier l'enseignement de la langue et de la culture française à nos apprenants ?
- Que faudrait-il savoir de l'Autre ou de sa culture pour réussir l'apprentissage de la langue en question ?
- Comment pourrions-nous amener l'apprenant au cours de son apprentissage à relativiser ses représentations et à dédramatiser sa relation à l'Autre ?

VI.1.2. Orientations théoriques

Notre réflexion s'inscrit dans le domaine de l'éducation interculturelle, précisément dans le champ de l'enseignement apprentissage de la langue-culture française, en contexte universitaire algérien. Il s'agit, dans notre cas d':

- Insister sur le lien étroit entre les compétences *« linguistique et culturelle »* à la base de tout apprentissage d'une langue étrangère. (Byram. M, 1992: 16)

- Revaloriser le sujet-apprenant en tant qu *« 'intermédiaire culturel de premier rang »* et de l'impliquer dans l'apprentissage en tenant compte de ses expériences personnelles et sa vision du monde. (Byram. M, Zarate. G et Neuner. G, 1997: 10)

- Agir sur notre public dans le but d'orienter et de relativiser ses représentations souvent stéréotypées et sa façon de penser. (Dufays. J. L, 1997: 320)

- Projeter des segments de la réalité française, des interactions dans le quotidien, qui exige de nous des réactions et des façons de faire.

- Exploiter le support écrit par le biais de la lecture-compréhension dans une optique interculturelle pour une réelle découverte de l'Autre à travers ses différentes pratiques quotidiennes.

Pour donner plus de crédibilité à notre recherche, nous avons jugé utile de dresser un bref état de lieux des grandes orientations théoriques qui nous ont servi de références pour construire notre démarche expérimentale. En nous basant sur ces données théoriques, nous mettons le doigt sur nos différentes pratiques de classe pour contribuer au renouvellement de l'enseignement du FLE en contexte universitaire algérien.

Parmi le nombre considérable des spécialistes de cette approche, si importante relative à l'enseignement des langues étrangères, des noms se sont illustrés par leurs nombreux travaux menés durant des années afin de trouver les moyens les plus appropriés pour parvenir à faire acquérir aux apprenants une langue étrangère selon des méthodes expérimentales menées dans leurs classes de langues. S'appuyant essentiellement sur les résultats de ces nombreuses recherches faites sur terrain, ces experts nous livrent ci-contre leurs réflexions :

En ce qui concerne l'indissociabilité langue-culture en contexte d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous nous référons principalement aux travaux de M. Byram, G. Zarate et P. Bourdieu, en attirant l'attention de l'apprenant sur le fait que la langue qu'il apprend est *« vecteur »* privilégié d'une culture et qu' *« un monde réel est reflété dans cette langue »*. (Bourdieu. P, 1982). En l'absence de cette opportunité, Michael Byram et Pierre Martinez illustrent leurs préoccupations dans l'ordre comme suit:

« L'étude de la culture a droit de citer au sein de l'enseignement des langues, non pas comme simple accessoire, […], mais faisant partie intégrante de l'ensemble avec ses objectifs et ses méthodes propres. L'étude de la culture a un rôle certain à jouer dans l'enseignement de la langue dans la mesure où les mots d'une langue étrangère renvoient à des significations à l'intérieur d'une culture donnée, créant ainsi une relation sémantique que l'apprenant doit comprendre ». Byram. M, (1992: 16)

« Parmi les éléments que l'apprenant doit s'approprier dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, non seulement des savoir linguistiques, mais également une manière d'être, des comportements culturels souvent indissociables de la langue, car inscrits dans la même langue ». Martinez. P, (1996: 04)

Dans la même ordre d'idée, Byram (1992: 169) poursuit ses propos et explique que : « *L'apport des données culturelles est vu comme un moyen pédagogique pour susciter l'intérêt des élèves, de contextualiser leur apprentissage de la langue, de détendre l'atmosphère et de remplir les leçons quand l'apprentissage linguistique semble limité »* (Byram. M, 1992: 169). Il propose même que le pays dont les apprenants apprennent la langue *« soit rendu réel »* et ne reste pas *« un endroit quelconque »* ou *« de pure fiction »*.

En ce qui concerne l'apprenant et sa motivation, nous avons réfléchi aux différents facteurs qui influencent son apprentissage, sur notre propre rôle en tant qu'enseignante de la langue en

question. Nous nous sommes intéressée aussi à l'apprenant : ses représentations et ses stéréotypes qui l'empêchent de découvrir une autre réalité voire diversité culturelle.

Pour ce faire, les recherches faites en didactique des langues cultures nous ont servi de référence. Nous citons dans ce cas précis, les travaux de Geneviève Zarate (1986), Michael Byram (1992), Louis Porcher (1996 et 2003), Abdalla Martine. Pretceille (1999 et 2003), Jean Claud Beacco (2000) et de Daniel Moor (2001), qui ont montré l'importance de l'exploitation des représentations et des stéréotypes en cours de langue. Ils proposent donc aux praticiens, que même si le stéréotype est discriminant, il ne s'agite pas de l'oblitérer mais plutôt de l'objectiver ce qui permet de le déstéréotyper. De son côté Patrick Charaudeau (1991: 33) nous livre une de ses réflexions dans le même sens : *« Les représentations ne sont pas sans importance »*.

En effet, dénoncer les stéréotypes n'est pas une façonde juger chaque apprenant, mais plutôt de l'aider à affirme sa perception dans un cadre où il pourra s'identifier et se reconnaitre.

Pour ces spécialistes, les enseignants des langues étrangères sont appelés à prendre en charge les attitudes ou les représentations de leurs apprenants par le biais de tâches qu'ils proposent. Dans ce même sens, De Carlo. M (1997: 289) préconise : *« Les connaissances, les attentes, les appréciations que les élèves possèdent ou se sont faits sur la langue des habitants du pays pourraient être des pistes de travail en classe afin de se mettre à la place de l'autre »*

Dans le but d'inscrire notre étude dans une approche interculturelle, nous avons focalisé notre attention sur le sujet-apprenant, tout en le considérant comme un *« intermédiaire culturel »*. (Byram. M, Zarate. G, et Neuner. G, 1997: 10).

Entre autres les particularités de la compétence interculturelle, comme nous l'avons déjà mentionné, consiste en la difficulté de développer les différents savoirs qui la constituent. Selon Byram (1992) et Zarate (1986), ces savoirs peuvent se développer grâce à une réflexion personnelle sur la découverte de l'Autre. La concrétisation d'une telle tâche exige un apprenant actif, qui construit lui-même son savoir, guidé par son enseignant. Ce dernier pourrait projeter en classe de FLE, *« des segments de la réalité française, des interactions dans le quotidien et des contextes socioculturels et faire travailler, découvrir un certain nombre d'objets idéels qui exigent de nous des réactions et des façons de faire »*. (Muchielli. A, 2000: 108)

Etant donné que l'enseignement des langues étrangères nécessite de grands moyens pédagogiques. Dans notre cas précis, nous accordons un intérêt particulier au support écrit. Nous évoquons à cet effet, les particularités de son intégration dans nos classes pour construire les scénarios pédagogiques.

En faisant références à toutes ces orientations théoriques et en centrant notre attention sur l'apprenant (ses besoins et sa motivation), nous essayons de dévoiler tous les secrets de notre pratique en classe pour contribuer au renouvellement de l'enseignement/apprentissage du FLE, en contexte universitaire algérien.

VI.1.3. Elaboration du dispositif expérimental

Nous cherchons à travers notre recherche à insister sur l'importance et la nécessité de promouvoir l'enseignement de la culture française dans le cadre de d'enseignement/ apprentissage de langue en question.

Or, le contenu culturel a toujours été superficiel par rapport au contenu linguistique, pourtant tous deux importants pour rendre le processus d'apprentissage des apprenants plus intéressant et plus efficace.

En dehors de toutes autres considérations, nous sommes à la recherche, en tant qu'enseignante du Français en milieu universitaire, d'une démarche qui soit bénéfique dans la *« situation d'apprentissage »,* afin de faire cohabiter le linguistique et le culturel de la langue enseignée. Nous nous référons en ce sens à la citation de Kramsch (1991) qui confirme : *« La culture est toujours l'arrière-plan de l'apprentissage des langues, elle se manifeste aux élèves et améliore leur compétence en faisant en sorte que le monde découvert prenne sens. Découverte des attitudes et des valeurs étrangères : c'est là ce qu'on appelle la conscience culturel ou cultural awarness ».*

Face à cette exigence, des nouvelles orientations sont devenues nécessaires. Pour ce faire, nous mettons l'accent non seulement sur le processus d'enseignement-apprentissage et/ou les éléments à enseigner mais aussi sur les moyens à mettre en œuvre dans notre pratique de classe.

L'objectif essentiel que nous visons est de faire prendre conscience de l'importance fondamentale que chaque apprenant doit vouer à sa culture. Son appartenance à une entité

culturelle bien définie lui permet d'affronter en toute sérénité la culture étrangère, le respect de l'Autre et la relativisation de sa propre vision du monde.

Solon nous, l'approche interculturelle pourrait-être parmi les méthodes qui permettraient à l'apprenant de prendre conscience de l'Autre et de son univers malgré différent du sien par le biais des contenus linguistiques qui s'offrent à lui. C'est en ce sens que Théodora-Nicou (2000: 137) affirme que :

« *Apprendre une langue étrangère signifie sortir de son monde, quitter tout ce qui semble « naturel » et « rassurant »,* « *naviguer* » *sur un autre monde inconnu, s'ouvrir à d'autres mentalités, à d'autres valeurs. Il s'agit vraiment d'une transformation* ».

Cette perspective pourrait-être utilisée pour motiver et éveiller l'intérêt de nos apprenants, parce qu'il s'agit d'une démanche d'enseignement/apprentissage du Français tout à effet différente que celles qu'ils ont connues auparavant dans leurs classes. Une démarche qui améliore leur niveau d'apprentissage linguistique, sans pour autant délaisser le culturel de cette langue. Une démarche qui centre son intérêt sur l'apprenant lui-même (ses besoins et sa motivation) (Abdallah-Pretceille, Byram, Galisson et Zarate).

Dans notre cas, nous adaptons une démarche réflexive sur la culture française est notre objectif sera de percevoir à travers les habitudes, les mœurs et les comportements des hommes de la culture française. C'est en ce sens que la partie empirique l'expérimentation de notre recherche sera consacrée y compris ses différentes phases à l'analyse des résultats de manière innovatrice.

Pour la concrétisation de notre objectif, nous avons préconisé, pour le développement de la compétence culturelle française une approche interculturelle qui soit applicable aux différents documents dont nous nous disposons. Parmi les avantages indéniables qu'elle présente, la perspective interculturelle exige toujours un travail sur terrain et à partir de matériaux immédiats plutôt que d'information élaborées ou traitées. Debyser affirme à ce propos :

« Cette approche est plus centrée sur les hommes que sur les groupes et sur le concret que sur l'abstrait. Elle permet d'aborder les questions de civilisation sous l'angle des réalités quotidiennes, de la vie de tous les jours, des habitudes et des attitudes des Français […]. Moins abstraite, nous l'avons dit, l'approche anthropologique utilisera des documents plus

immédiats et par conséquent plus motivants. Du point de vue d'un anthropologique, l'examen de trois ou quatre menus de restaurants lui en apprendra plus sur les habitudes culinaires et nutritionnelles des Français que sur les statistique de consommation ». (Debyser. F, 1981: 14-15)

Après examinassions des techniques connues exploitées et pratiquées dans le cadre de pratiques de classes, nous avons élaboré notre procédure expérimentale, en mettant au devant de la scène, la motivation des apprenants au moyen de textes-supports imprégnés de données socio- culturelles du peuple et/ou du pays dont ils apprennent la langue.

A cet effet, nous avons réparti notre expérimentation en trois différentes phases- conformément aux directives générales des spécialistes du domaine (Byram. M, Zarate. G, 1998). Solon les deux auteurs, la motivation de l'apprenant au moyen de l'interculturel se base sur les acquis et les connaissances des apprenants vis-à-vis du pays de la langue enseignée pour les compléter ou les rendre plus claires. Comme deuxième étape, les activités proposées doivent présenter un défi pour les apprenants et leur permettent d'interagir. Quant au troisième point, ils préconisent que les activités proposées doivent donner un produit, c'est-à-dire une présentation orale, un débat, un rapport écrit, un document, etc.

VI.1.4. Explication de la procédure expérimentale

Pour valider et rendre notre recherche plus fiable, nous avons pris le soin de l'appliquer en classe où tous les actants sont en interaction directe.

Dans cette intention, la première étape de notre procédure expérimentale consiste en une séance d'introduction qui sert de brise-glace ou d'activité-découverte comme préconisé par Nathalie Auger, (2006: 96), pour initier les apprenants à l'approche de la culture française et inscrire le processus conjoint d'enseignement/apprentissage de la langue française dans une perspective interculturelle.

Cette première étape regroupe un objectif double : d'une part, elle nous permet d'initier les apprenants à une approche de la culture de la langue enseignée. D'autre part, elle nous permet d'évaluer la connaissance d'un certain nombre de *« références culturelles »* selon les termes de Geneviève Zarate (1986: 148).

Cette étape initiale nous livre des chiffres concrétisants parce qu'ils reflètent d'une part, la compétence de nos étudiants à comprendre la consigne et d'autre part à accomplir l'activité demandée. Nous signalons au passage que cette première étape qui initie les apprenants à la découverte des références culturelles, jugées par nous-même, les plus adéquates afin d'aborder en toute sérénité l'apprentissage de la langue-culture cible, sera considéré comme test de la pré-expérimentation (voir tableau ci-après). Ce même test sera préservé pour nous servir après comme assise incontournable qui succède notre post-expérimentation.

Concernant l'évaluation de la compétence de la culture cible, nous avons proposé douze questions à repères culturels où il est demandé à l'apprenant de confirmer ou d'infirmer l'information proposée. Cette deuxième étape de l'activité est facilement mesurable parce qu'elle s'inscrit dans la logique du Vrai et du Faux. A chaque fois que la réponse est exacte, l'apprenant bénéficiera d'un point. Il totalisera une vingtaine de points après avoir réussi à répondre correctement à cette première séance.

Après la première étape, vient l'expérimentation. Cette deuxième étape est consacrée à l'exécution de la tâche et à la mise en pratique des enseignements et des scénarios pédagogiques. Chaque séance conduit les apprenants, sous notre œil attentif, à la découverte d'un nouveau thème en s'appuyant sur des outils visuels (textes-supports parfois accompagnés d'images). Dans notre cas, nous accordons une grande importance à ce type de documents, car ils sont une source importante d'informations culturelles.

L'ensemble des séances proposées vis en particulier le développement de la compétence de lecture-compréhension des supports proposés comme étant une compétence incontournable de la compétence linguistique ainsi que la compétence culturelle (ici française) et interculturelle (qui résulte des contacts entre les deux cultures) par les représentations.

Pour ce faire, nous empruntons à Robert Galisson (1987: 01) l'idée de considérer le lexique ou plutôt la lexiculture comme très utile et très motivante pour les apprenants. C'est en ce sens que nous nous basons sur sa théorie des mots à CCP (charge culturelle partagée) qui nous permettent d'intégrer, poursuit le même spécialiste, aussi bien la culture dans le cours de langue et de travailler sa signification.

Ces références à l'éthmosocioculture, selon le terme utilisé par (Boyer. H, 1998: 17) constituent pour les apprenants étrangers un grand obstacle à la compréhension du message ou

des difficultés énormes qui l'empêchent à accéder à la culture des individus du pays, dont ils étudient la langue, c'est-à-dire à la culture partagée, miroir que : reflète la réalité étrangère. Ces mots à CCP dont parle Robert Galisson, sont plus culturels que d'autre et cachent ce *« non-dit dont les dictionnaires de langue ne parlent pas »*. (Galisson. R, 1987: 02)

Une dernière étape est consacrée à l'évaluation de la tâche ou à ce que nous appelons dans notre cas test de l'après expérimentation à l'effet de mesurer et/ou prouver l'efficacité de ce type d'approche en contexte d'enseignement-apprentissage et dans le développement de la compétence linguistico-culturelle des apprenants. La concrétisation de cette troisième étape se fait en nous référant aux préconisations de Geneviève Zarate et Micheal Byram qui recommandent que les activités proposées doivent donner un produit, et que ce dernier peut se présenter sous différentes formes : débat, rapport écrit, compte rendu d'expérience, texte lacunaire, etc.

Pour atteindre notre but prioritaire est concilier apprentissage linguistique et culturel dans nos classes, afin de développer et/ou installer une compétence interculturelle aux apprenants dont nous avions en charge, nous avons fait à l'occasion certains choix en matière des :

- **Participants :**

La population ciblée par notre recherche est une classe mixte, composée de 32 étudiants de Deuxième Année Licence, du Département des Lettres et Langue Française à l'Université Mohamed Boudiafe de M'Sila, conformément à la liste arrêtée par l'administration du Département. L'ensemble des participants sont de nationalité algérienne à l'exception d'un seul, venu du Sahara Occidental. La majorité de notre échantillon est de sexe féminin (28 étudiantes) quant au reste est de sexe masculin (04 étudiants). Leur tranche d'âge varie entre 18 et 23 ans.

- **Terrain** :

Etant donné que nous avions en charge ce groupe classe pour le module de Compréhension et Expression Ecrites, nous leur avions demandé s'ils acceptaient notre proposition afin de participer à la mise en pratique de notre expérimentation. Certains participants s'estimaient débutants et déclaraient qu'ils sont incapables de construire des phrases correctes en Français. Cependant tous ont répondu disponibles pour contribuer à notre expérimentation.

Nous signalons que notre expérimentation a duré au total vingt-sept heures (27 heures) ce qui est équivaut à dix-huit (18) séances d'enseignement. Ces dernières sont reparties entre : d'une part, trois (03) heures pour le test de la pré-expérimentation qui sert d'activité-découverte. Les réponses obtenues à partir de cette première activité reflètent la connaissance de certains référents culturels de nos participants et peuvent leurs servir dans leur parcours.

D'autre part, il a fallu vingt-quatre heures (24 heures) pour l'exploitation des textes-supports dans une perspective nouvelle, qui tend à biser la routine de l'enseignement du Français et qui vise la motivation de l'apprenant algérien en contexte d'apprentissage.

Enfin, nous avons consacré les trois heures (03 heures) restantes pour la dernière étape de notre expérimentation, à savoir le test de la post-expérimentation. Le travail a été réalisé individuellement dans le but d'évaluer l'efficacité de notre procédure expérimentale.

- **Les thèmes :**

Afin de susciter l'intérêt de nos apprenants et de les faire profiter de notre expérience, nous avons fait recours à des textes-supports où l'information culturelle est abondante. A l'occasion, notre choix s'est porté sur des textes parfois accompagnés d'illustrations qui tendent à donner une image objective de la société française dans son immense diversité et richesse.

Pour lire, comprendre ou parler en français, l'apprenant doit identifier d'abord pour les approprier, peu à peu, *« une multitudes de repère culturels qui jalonnent de façon plus ou moins explicite les discours des locuteurs français »*. (Descayrac Cathrine, 2004: 06)

En nous référant au principe de motivation des sujets apprenants et à l'effet de faire sortir le processus conjoint d'enseignement-apprentissage de la langue française de sa léthargie, nous avons proposé aux apprenants huit documents écrits que nous avons sélectionnés parce que jugés riches en repères culturels de la langue cible.

Les thèmes ont été choisis en tenant compte : des préoccupations, des goûts, des besoins, âge et centre d'intérêt de nos jeunes apprenants en milieu universitaire à savoir : les fêtes, les études, la gastronomie, les loisirs, la mode, la famille, etc. Ces divers thèmes déclencheraient la curiosité des apprenants et viseraient à leur faire découvrir que leurs préoccupations et leurs goûts sont aussi partagés par des jeunes d'autres pays qui ont parfois les mêmes aspirations.

Il est difficile de faire une liste exhaustive des thèmes traitant la culture française. Néanmoins, nous avons réussi à retenir des textes qui font apparaitre des dates, des habitudes, des périodes ou des moments de l'année qui rythment la vie sociale de la France actuelle et qui déterminent l'organisation annuelle des activités des Français. Pour cette raison, les différents thèmes retenus sont :

- La France et ses régions : la géographie, le climat,…
- Les évènements et les traditions : les fête, les coutumes,…
- La vie actuelle et les activités quotidiennes : la famille, la santé,…
- Les traditions culinaires : la gastronomie, les repas,…
- Les pratique sportives et les loisirs : le sport, les jeux,…
- Les activités culturelles : les festivals, les musées,…
- Les voyages et les vacances, le week-end, les destinations préférées,…
- Les succès scientifiques : les moyens de transport,…
- La mode : les défilés de mode, la haute couture,…

Il existe également d'autres thèmes qui, tout en appartenant au milieu adulte déclencheraient davantage la curiosité des apprenants, par exemple : la mythologie, l'histoire, et bien d'autres.

- **Culture (s) :**

La recherche en didactique des langues-cultures a été menée par plusieurs spécialistes, entre autre, nous citons Robert Galisson (1991:110) qui a fait la distinction entre deux types de cultures : la culture cultivée et la culture partagée.

Selon le même auteur, *la culture cultivée* appelée également *la culture vision* parce qu'elle regroupe les savoirs encyclopédiques d'un être humain : la littérature, la science, l'histoire,…

Quant à *la culture partagée, comportementale* ou même *quotidienne,* elle correspond aux savoirs et pratiques qui sont transmis par un groupe social. Cette culture englobe de très nombreuses facettes sociologiques, anthropologiques et autres. Elle regroupe les traditions, les coutumes, les habitudes, les représentations, etc. Il s'agit d'une culture action qui se reconnait par les faits.

Galisson fonde son approche de l'enseignement de la langue-culture sur cette distinction qu'il opère entre les deux types de cultures. En effet, il préconise que : *« Si l'on veut que les*

étrangers puissent comprendre les matifs dans leur vie quotidienne et être compris par eux, il faut 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. R, 1991: 11).

Or, comme l'explique toujours le même spécialiste, la culture comportementale se dépose par prédilection dans certains mots qu'il appelé : mots à charge culturelle partagé ou les mots à CCP. Ces mots poursuit encore le même auteur sont plus culturels que les autres et nous permettent de travailler la signification et d'intégrer la culture en cours de langue.

Ces mots ou phrases appartiennent à *l'ethmosocioculture* (Boyer. H, 1989: 17-43), et constituent pour les apprenants de FLE, en contexte universitaire un grand obstacle pour la compréhension d'un énoncé voir même d'un texte. Par conséquent, ils ne peuvent accéder à la culture de la langue qu'ils étudient. C'est en ce sens que la culture partagée est une des voies pour découvrir la réalité étrangère. Dans ce même ordre d'idée, Galisson propose que ces mots, qui sont plus culturels que d'autres soient pris en change parce qu'ils cachent ce non-dit dont les dictionnaires de langues ne parlent pas. Donc, *« L'enseignant doit les faire entrer en classe de FLE parce qu'ils donneraient aux apprenants la possibilité de comprendre les attitudes et les comportements des Français et de réfléchir aussi sur leur propre culture ».* (Galisson. R, 1987: 02)

En ce qui concerne la mise en pratique des enseignements, nous privilégions la culture dite courante, quotidienne ou partagée plutôt que la culture savante, à l'effet de faire découvrir aux apprenants la réalité socioculturelle qui sous-tend tout énoncé linguistique. Au fil des séances, l'apprenant trouvera de quoi améliorer ses compétences linguistique et culturelle.

Comme moyens d'enseignement ou de mise en pratique de notre intervention dans une optique interculturelle, nous optons pour le support écrit ou particulièrement le lexique pour lequel nous adoptons une approche organisée entre apprentissage de la langue à travers l'identification des réalités culturelles françaises.

Nous nous intéressons à ces mots pour leur impact motivationnel. La langue dans notre cas n'est pas considérée comme matière inerte, mais elle évoque une réalité vivante. Une fois les apprenants accèdent à la compréhension de ces mots, et tirent sens ils se sentent rassurer parce qu'ils ont le sentiment de comprendre et de maitriser une culture étrangère et cela serait très

bénéfique et rentable pour qu'ils s'investissent davantage dans leur apprentissage de la langue française.

- **Activités :**

Nous faisons en sorte de proposer aux apprenants une gamme variée d'activités pour mettre en pratique notre expérimentation. Nous préconisons à cet effet, une procédure visant une compréhension plus analytique des textes, afin de faire instaure à notre population expérimentale des habitudes de lecture ouverte sur la recherche du sens. C'est ainsi qu'ils seront amenés à situer le discours en identifiant les traces de l'énonciation.

En nous appuyant sur les connaissances antérieures et leur construit culturel, nous avons privilégié de proposer à l'étude des textes imprégnés de référents culturels afin d'aider les apprenants à élargir leurs savoirs liés aux différentes pratiques culturelles des Français. Pour ce faire, nous avons insisté afin que les activités proposées soient adéquates à la démarche adoptée, qui concilie dans notre cas objectifs linguistiques et culturels.

- Les premières séances débutent par des activités de sensibilisation qui portent sur les connaissances antérieures et les représentations des apprenants afin de les encourager à positiver leurs attitudes vis-à-vis de l'Autre.

Les activités dites de réflexions sont proposées dans le but d'éviter la monotonie de l'enseignement et une initiation des apprenants à la relativisation de leurs points de vue à l'égard de l'autre culture.

- Enfin, les activités de production clôtureraient notre démarche adoptée. En ce sens, les apprenants doivent finir, soit par la rédaction de cours textes récapitulatifs du sens retenu après l'exploitation de chaque support soit par l'accomplissement d'activités aussi variées que diversifiées afin de susciter leur créativité.

Nous signalons au passage, que nous avons aptes pour cette organisation des activités proposées en classe pour diversifier et multiplier les perspectives sur la même réalité parce que, comme le confirme. De Carlo (1998: 77) *«permet d'une part, le développement des capacités cognitives des apprenants, l'observation, le classement, la confrontation, l'interprétation, et , d'autre part, les amènent à reconnaitre leurs comportements, leurs*

habitudes, leurs modèles identitaires non plus innés, naturels, universels, mais inscrits dans une dimension sociale et historique, ayant le même statut que tout autre système universel ».

Toutes les conditions nous semblent réunies pour entreprendre avec nos apprenants un enseignement qui leur soit bénéfique et qui leur permet l'acquisition d'une compétence interculturelle par l'exploitation de textes-supports à thématique aussi variée que diversifiée, en classe de FLE, en contexte universitaire algérien.

VI.2.Opérationnalisation de l'expérimentation.

Apprendre une langue étrangère est un long processus - d'autant plus si cela implique une prise de conscience interculturelle pour l'acquisition d'une compétence culturelle étrangère qui doit comprendre plusieurs étapes : mise en confiance des apprenants, ces derniers doivent réaliser que « l'Autre » ou « l'étranger » est un être comme eux. Il a ses habitudes, valeurs, croyances et ses visions du monde qui soient semblables ou différentes que celles qui leur sont propres. La réalisation d'une telle entreprise demande de l'enseignant de des efforts consentis.

Ensuite, il s'agit de mettre à plat ses idées reçues positives ou négatives pour arriver enfin, en passant par le doute et le confit à la réflexion sur soi-même et sur l'étranger avec un objectif final de s'approprier des stratégies d'apprentissage de la langue-culture cible.

Nous avons suivi dans notre parcours expérimental une *« progression cyclique »* (De Carlo. M, 1989) en partant du connu, de l'évident, du naturel pour amener les apprenants vers l'inconnu, l'étonnant et l'étranger qui, à son tour devient le point de départ pour la reconnaissance de sa propre culture et l'appropriation de la culture cible.

VI.2.1. La pré-expérimentation

En nous référant aux résultats auxquels nous sommes parvenue à partir de nos deux outils d'investigation confectionnés à l'intention de nos apprenants à savoir, l'entretien croisé et le questionnaire, nous proposons à l'ensemble du groupe-classe un test que nous considérons dans notre cas comme évaluation diagnostique parce qu'elle précède le déroulement des séances d'enseignement de la langue française dans une approche interculturelle.

Nous préconisons ce type de test à l'effet de définir le niveau zéro des connaissances culturelles que nos apprenants ont au préalable, relatives à la France, pays dont ils étudient la langue.

Dans cette perspective, nous avons proposé un premier type d'activité qui consiste à évaluer la connaissance de savoirs culturels facilement mesurable parce qu'ils se réfèrent à *« une description quantifiée de la réalité étrangères »* (Zarate. G, 1986: 148).

Quant au second type d'activité, il s'inscrit dans *« la logique du vrai et du faux »* comme préconisé par la même spécialiste et nous permet de mesurer les connaissances d'un certain nombre de références culturelles. (Zarate. G, 1986 : 148)

Il ne faut pas perdre de vue que ce type d'évaluation va nous servir comme assise incontournable qui précédé et succède notre expérimentation pour vérifier le taux d'efficacité de notre démarche suivie dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue-culture française, avant et après notre expérimentation. Le déroulement de cette pré-expérimentation été répartie en deux activités comme l'indique le tableau ci-contre.

VI.2.1.1. Description/déroulement du test pré-expérimental

<table>
<tr><td colspan="2">Durée : 01H30</td><td colspan="5">Test pré-expérimental</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="3">Objectifs</td><td>Linguistiques</td><td colspan="4">- Tester le niveau linguistique des apprenants se rapportant à :
-La construction orthographique des mots et phrases.
-Leur compétence à respecter la consigne.</td></tr>
<tr><td>Culturels</td><td colspan="4">- Présenter aux apprenants des données objectives concernant des référents culturels du pays de la langue étudiée.
- Déterminer le niveau zéro de leurs savoirs culturels.
- Prendre conscience de certains référents culturels.
- Reconnaitre leur culture source et s’ouvrir à la culture cible.</td></tr>
<tr><td>Pragmatiques</td><td colspan="4">- Eveil de l’intérêt des apprenants.
- Sensibiliser aux différents éléments culturels</td></tr>
<tr><td colspan="2">Modalités de travail</td><td colspan="5">- Enseignant : diviser les activités en deux parties (tableau des éléments culturels à remplir et évènements qui animent les mois de l’année en France à confirmer par un VRAI ou à infirmer par un FAUX.
- Apprenants : travail individuel.
- Outil: questionnaire à remplir.</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Activité 01</td><td>Consigne</td><td colspan="5">- Créez un tableau qui présente des données objectives concernant le pays de la langue étudiée selon les éléments cités ci-dessous :
Nom du pays, Capitale, Langue, Monnaie, Hymne national, Couleurs du drapeau, Continent, Site touristique.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Déroulement</td><td colspan="2">Nom du pays</td><td>Capitale</td><td>Continent</td><td>Langue</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Hymne national</td><td>Monnaie</td><td>Couleurs du drapeau</td><td>Symbol du pays.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="4">Activité 02</td><td>Consigne</td><td colspan="5">- Lisez les informations proposées dans le tableau ci-dessous dans le quel variété d’événement qui animent les mois de l’année en France et les habitudes de son peuple qui s’y rattachent sont proposés. A vous de confirmer ou d’infirmer l’information jugée adéquate ou au contraire inadéquate.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Déroulement</td><td rowspan="2">Mois de l’année</td><td colspan="2" rowspan="2">Evènements qui animent le mois</td><td colspan="2">Réponse</td></tr>
<tr><td>Vrai</td><td>Faux</td></tr>
<tr><td>En Janvier</td><td colspan="2">Les français s’échangent les vœux du nouvel An jusqu’à la fin du mois. C’est aussi le mois: du blanc parce que les français</td><td></td><td></td></tr>
</table>

			achètent du linge de maison (draps, mappes, serviettes,…) qui autrefois étaient blancs. Peut-on considérer Janvier comme le mois des soles ?		
		En Février	- Le Salon International de l'Agriculture se tient chaque année à Paris. Le 14 jour, les Français fêtent la Saint-Valentin. Cette dernière est-elle la fête des retraités ?		
		En Mars	- Les Français passent à l'heure d'été. Ce changement d'horaire a pour but d'économiser l'énergie. Peut-on considérer que le principe consiste en l'avancement de leurs montres d'une heure ? Consiste en le principe : l'avancement le de leur montres d'une heure.		
		En Avril	- Le Lundi de Pâques, selon la tradition, on mange de l'agneau en famille. Pendant cette période les confiseurs, les boulangers et les pâtissiers vendent des confiseries en forme d'œufs, ou de cloches. Les dernières sont à base de chocolat et de sucre.		
		En Mai	- Les Français s'offrent des muguets le 1er Mai en guise de porte-bonheur en brin modeste ou en bouquets. Le dernier dimanche de ce mois, est-il consacré pour la fête des travailleurs ?		
		En Juin	- Ce mois est celui du baccalauréat pour les lycéens. Pour les commerçants, c'est la période des soldes d'été qui commencent généralement la fin du mois. Pour les amateurs du sport, c'est en ce mois que se tient annuellement à Paris le tournoi de Roland-Garros. Peut-on considérer ce tournoi comme le plus grand évènement sportif de football ?		
		En Juillet	- Après le stress des examens, c'est la course des jeunes bacheliers pour s'inscrire aux universités. C'est aussi le mois des vacances et l'occasion de quitter son domicile pour aller bronzer. Peut-on considérer le Tour de France cycliste comme le plus grand évènement sportif international du mois de Juillet.		
			- La plupart des usines ferment. La production industrielle est au plus bas. C'est aussi le mois de la moisson. C'est également		

		En Août	la période des festivals, entre autre le festival d'Avignon, qui est devenu un évènement culturel de dimension mondiale, souvent la destination de ceux qui ne veulent pas bronzer idiots. Parallèlement, chaque 21 Août la fête de la musique se tient-elle ?		
		En Septembre	- Un dimanche matin, les français remettent les pendules à l'heure d'hiver. C'est la période des premières vendanges. C'est aussi la rentrée des classes et la reprise du travail et des activités habituelles. En France, peut-on considérer Septembre comme premier mois de l'année?		
		En Octobre	- Les universités ouvrent leurs portes dès les premiers jours. Les salles de cinéma désertées tout l'été, se remplissent de nouveau. C'est la période des vendanges en champagne et l'arrivée du beaujolais nouveau. S'agit-il d'une sorte de formage ?		
		En Novembre	- Précisément, le premier jour de ce mois est consacré pour la Toussaint, occasion de renouer avec ses attaches. Près de 60% des Français vont se recueillir sur les tombes de leurs défunts. C'est la période des remises de tous les prix français. En 1987 le prix Goncourt a été remis à Tahar Ben Jelloun. S'agit-il d'un prix de philosophie ?		
		En Décembre	-Les jours sont les plus courts de l'année. Noël est pour une majorité des Français une fête d'enfance qui reste essentiellement familiale. Le Père Noël apport des cadeaux qu'il dépose au pied du sapin. Traditionnellement on mange. un gâteau appelé cake de Noël et la volaille préparée est le Pigeon.		

VI.2.1.2. Compte rendu du test pré-expérimental

Après avoir récupéré le test auprès des participants, qui ont bien voulu contribuer à notre étude, nous avons procédé à l'analyse systématique des réponses obtenues dans l'ordre que nous avons arrêté au départ.

Les résultats obtenus, nous ont permis d'avoir une idée précise du niveau zéro des savoirs culturels, de l'ensemble des participants, relatif à la France.

Nous avons remarqué que les participants étaient à l'aise devant ce type de test et ils ont même pris conscience que cette évaluation était nécessaire pour notre étude parce qu'elle reflète leurs acquis.

En ce qui concerne la première activité du test, nous avons constaté clairement que les étudiants ont répondu conscients quand il s'agit de donner ou présenter des informations générales vis-à-vis du pays de la langue enseignée.

En revanche, ils étaient indécis et leurs réponses semblaient hésitantes pour compléter la deuxième activité. Pour réaliser cette activité, ils devaient faire appel à l'interdisciplinarité en ce qui concerne les connaissances sur : la géographie, l'histoire, la culture générale, les habitudes culinaires, les activités sportives et culturelles. Mais, cet objectif fut difficile à réaliser.

Il importe de signaler que le sondage auquel les apprenants ont été soumis, nous a prouvé que leurs connaissances vis-à-vis de la France et des Français étaient encourageantes. Ces résultats étaient autant de critères qui nous ont incitées de poursuivre notre expérimentation.

Nous signalons aussi que cette séance était très profitable voir motivante pour l'ensemble des participants, même les plus faibles, parce qu'ils voulaient parler et tâchaient de s'exprimer en Français. Le présent test était à notre avis une occasion à nos apprenants pour prendre conscience et découvrir les différents événements qui animent l'année en France. Pour eux, le fait qu'ils soient confrontés à des référents culturels de la France et des Français dans leur vie quotidienne, ont pu identifier similitudes et différences entre les deux sociétés, ce qui a favorisé la connaissance et la découverte de l'Autre et de sa culture. De cette façons, ils ont été initiés à aborder en toute sérénité et respect la langue et la culture françaises.

Nous avons été favorablement surprises de la curiosité éprouvée par nos apprenants devant ce type d'activité. Ce qui a notre avis, nous incitée à profiter de tous ces avantages (acquis des apprenants, leur niveau, leur curiosité et motivation) pour les rentabiliser dans leur apprentissage de la langue-culture française.

Toutes ces raisons ont été autant de critères qui nous ont encouragées de poursuivre notre travail et d'entamer la phase expérimentale de notre étude.

VI.2.2. L'expérimentation

VI.2.2.1. Mise en pratique de la démarche et des activités interculturelles

Fiche pratique n° 01

Séance 01		**Présenter le pays de la langue étudiée: La France**
Item choisi		Le pays
Texte-support		La France : situation géographique, frontières naturelles, emblèmes nationaux et autres…
Source		Francetvéducation
Durée		03 heures
Modalité de Travail		- Le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage est conçu selon une approche participative des sujets-apprenants et interactive entre les partenaires en présence où alterne lecture-compréhension du texte-support et analyse-réalisation des activités.
Moyens pédagogiques		- Texte-support en version papier - Tableau blanc - Cahier de l'apprenant
Compétences visées		- L'acquisition de savoir et savoir-faire au tour du thème abordé, afin de permettre aux apprenants de renforcer leur compétence linguistique (lecture-compréhension) et de développer leur compétence culturelle (connaissances relatives aux faits socioculturels) dans une optique interculturelle.
Objectifs	**Savoir-faire linguistiques**	- Situer géographiquement la France. - Identifier les idées essentielles contenues dans le texte-support et dégager son organisation d'ensemble. - Enrichir le lexique de l'apprennent relatif au thème abordé.
	Savoir-faire culturels/ interculturels	- Prendre conscience des données chiffrées géographiques et des emblèmes nationaux du pays dont ils étudient la langue. -Développer une nouvelle perspective pour l'enseignement de la langue française à savoir : la perspective interculturelle. - Comparer le nouveau lexique acquis avec celui relatif à leur pays : l'Algérie.
Déroulement de l'enseignement	**Différentes phases**	**Démarche adoptée**

	Phase d'imprégnation			- Avant la distribution du texte, nous invitons les apprenants à citer les différents continents qui constituent le monde puis, à nommer quelques pays du continent européen afin qu'ils soient dans les meilleures conditions d'assimilation.
	Phase d'intégration	**Observation et exploitation des indices para-textuels**		- Observation de l'organisation du texte puis exploitation des indices para-textuels : - Les apprenants observent l'organisation du texte proposé à l'étude. A cet effet, ils : - Identification du titre. - Précisent la source. - Déterminent le nombre de paragraphes. - Distinguent les deux types de messages qui figurent : graphique et iconique.
		Formulation des hypothèses de sens		- Identification du thème traité dans le texte par les apprenants en répondant à la question : de quoi parle-t-on dans le texte ? - Nous mentionnons à cet effet, toutes les propositions émises par les apprenants.
		Lecture du texte	**Silencieuse**	- Dans le but de se familiariser avec le texte-support, les apprenants procèdent à une **lecture globale**.
			Magistrale	- Validation des hypothèses les plus adéquates.
		Questionnement	**Compréhension**	- En adaptant une **lecture analytique**, les apprenants sont censés répondre aux questions relatives à la compréhension des différentes parties du texte. De cette façon, ils découvrent progressivement la structure du texte (différentes idées qui y figurent) et tirent sens.
			Langue	- Les adjectifs cardinaux. - « En » ou « Au »+ les noms des pays. - Les CCL/CCT pour situer dans l'espace et dans le temps.
			Culture	- Amener les apprenants à s'approprier un lexique propre au thème abordé dans une logique comparative : continent, hymne national, drapeau, monnaie, langue(s), et d'autres éléments des deux pays.

	Phase de production	**Débat**	- L'intervention de l'enseignant permet aux apprenants d'ouvrir un débat mettant en exergue les idées retenues du texte. - Les apprenants comparent souvent les informations du pays cible et celles de leur pays.
		Rédaction	- Dans l'objectif de laisser une trace écrite sur les cahiers des apprenants nous leur demandons de rédiger un texte en respectant la cosigne. - Consigne : Sur le modèle du texte-support étudié, aidez-vous des informations données et rédiger un texte pour présenter votre pays, en essayant de : - Respecter le plan du texte modèle. - Restituer à cet effet, les informations évoquées dans le texte. - Réemployer les savoirs nouvellement acquis pour l'enrichissement de vos écrits.

Compte rendu de la première séance

Le présent texte intitulé : « La France : situation géographique, frontières naturelles, emblèmes nationaux et autres… », était à notre avis une occasion à nos apprenants pour prendre conscience d'un large éventail d'informations relatives à la situation géographique de la France métropolitaine ainsi qu'à ses frontières naturelles.

Dans un premier temps, il ressort clairement que les apprenants étaient à l'aise devant ce type de texte. C'est à ce niveau qu'ils ont découvert la présence massive des données chiffrées géographiques qui permettent de localiser le pays, de préciser sa situation et ses frontières c'est ainsi qu'ils ont pu identifier sa forme ainsi que les huit pays voisins.

Ensuite, ils ont pris conscience des différents emblèmes nationaux de la France, à savoir : son drapeau, son hymne national, sa devise, sa monnaie ainsi que son appartenance à l'Union Européenne. Comme ils ont pu relever des informations concernant le climat qui règne et la température moyenne annuelle du pays dont il est question.

Ce texte était l'occasion également pour aborder les différentes topographies géographiques du pays, entre autre le plus haut sommet : Le Mont Blanc. Il était aussi question des deux cours d'eau qui courent entièrement sur le territoire français.

Quant à la fin du texte, c'était l'occasion pour eux pour évoquer les principales villes françaises où les Français aimeraient vivre attirés par la performance économique et la richesse culturelle.

Comme phase d'imprégnation, nous avons aiguisé la curiosité de nos étudiants, en leur posant une série de questions (voir fiche pratique n : 01) afin qu'ils soient dans les meilleures conditions d'assimilation.

L'ensemble des interrogations a permis de déboucher sur un échange fructueux, au cours duquel chacun a exprimé clairement sa réponse.

L'activité de lecture compréhension du texte a débuté par son observation et la formulation des hypothèses de sens, à partir des éléments para-textuels.

Vient en deuxième position la phase d'intégration. Cette dernière regroupe en réalité trois activités. La première vise à cherche les aux questions de compréhension formulées par nous-même. Ensuite, la deuxième activité vise essentiellement l'entrainement à la grammaire

Enfin, il était question de distinguer les variétés linguistiques officielles et régionales présentes en France. La troisième activité vise à faire découvrir aux étudiants le lexique relatif au thème abordé afin qu'il soit investi dans la réalisation de la dernière activité.

En ce qui concerne l'activité de rédaction, ici l'apprenant est censé rédiger un texte sur son pays suivant le modèle du support proposé et en faisant appel aux différentes informations et données retenues à partir de l'exploitation du texte-support en question.

Fiche pratique n° 02

Séance 02		**A la découverte d'un site architectural et touristique : La Tour Eiffel.**
Item choisi		L'Art architectural
Texte support		Paris
Source		Calendrier Langue et Culture Françaises.
Durée		01heure 30 minutes.
Modalité de Travail		- Le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage est conçu selon une approche participative des sujets-apprenants et interactive entre les partenaires en présence où alterne lecture-compréhension du texte-support et analyse-réalisation des activités.
Moyens pédagogiques		- Texte-support en version papier. - Tableau blanc. - Cahier de l'apprenant. - Dictionnaire.
Compétences visées		- L'acquisition de savoir et savoir-faire au tour du thème abordé, afin de permettre aux apprenants de renforcer leur compétence linguistique (lecture-compréhension) et de développer leur compétence culturelle (connaissances relatives aux faits socioculturels) dans une optique interculturelle.
Objectifs	**Savoir-faire linguistiques**	- Identifier le thème abordé. - Se familiariser avec lexique relatif à l'art architecturel. - Lire et comprendre un texte. - Extraire les idées essentielles et dégager l'organisation d'ensemble du texte-support.
	Savoir-faire culturels/ interculturels	-Prendre conscience de l'importance des monuments architecturaux en tant qu'emblèmes d'une Nation. -Découvrir les différents édifices de la France et les comparer avec ceux de son pays ou de sa région.
Déroulement de l'enseignement	**Différentes phases**	**Démarche adoptée**
	Phase d'imprégnation	-Afin de susciter et éveiller l'intérêt de nos apprenants, nous leur posons une série de questions. -Qu'indique pour vous le mot « monument » ou « édifice » ? -Exit-il dans votre région ou dans votre pays ? Citez-en quelques exemples. -Quel est le monument le plus connu en France, pays dont vous étudiez la langue.

	Phase d'intégration	Observation et exploitation des indices para textuels		- Observation globale et attentive de tout ce qui entoure le texte, en répandant aux questions. - Le texte est-il titré ou non ? - Quel en est l'auteur ? - D'où il a été extrait ? - Combien de paragraphes constituent le texte ? - Comment se présentent-ils ?
		Formulation des hypothèses de sens		- A partir des éléments para-textuels, les apprenants émettent des hypothèses de sens en répondant à la question : De quoi parle-t-on dans le texte ?
		Lecture du texte - support	Silencieuse	- Dans le but de se familiariser avec le texte-support, les apprenants procèdent à une **lecture globale**.
			Magistrale	- Validation, des hypothèses les plus adéquates.
		Questionnement	Compréhension	- En adaptant une **lecture analytique** du texte-support les apprenants sont censés identifier les différentes informations en répondant à l'ensemble des questions posées par nous-même. - Identifier le lexique spécifique au thème abordé.
			Langue	- Utilisation du dictionnaire pour chercher les définitions lexicographiques des mots difficiles. - Emploi des qualifiants : au féminin et/ou au masculin.
			Culture	- Reconnaitre les monuments célèbres en France et dans leur pays. - Reconnaitre que ces sites architecturaux sont une composante essentielle du capital sociohistoricoculturel de chaque pays.
	Phase de production	Débat		- Une discussion s'est engagée entre les apprenants au cours de laquelle plusieurs noms de monuments, sites architecturaux et mémoriaux ont été cités, à savoir : Le mémorial des Martyrs, Les Champs Elysées, La Kalàa des Hammadites, etc.
		Rédaction		- Les apprenants synthétisent en trois ou quatre phrases le contenu du texte-support étudié sous notre intervention. Celle-ci concerne surtout l'orthographe de certains mots et l'organisation des idées.

Compte rendu de la deuxième séance

« Paris » est un texte support que nous avons proposé aux apprenants afin d'exploiter le thème des monuments aussi bien de la société française que ceux de leur pays.

Nous avons par le choix de ce texte, voulu découvrir aux participants le repère très fort et la référence architecturale de la Tour Eiffel en tant que véritable signe de prouesse technique et architecturale.

En évoquant le thème de la séance, un intéressement visible s'est fait ressentir auprès de l'ensemble des apprenants, d'autant plus que la majorité d'eux ont évoqué - au cours de l'indentification de leurs représentations vis-à-vis de la France et de sa capitale - que la Tour Eiffel est signe de la force et de l'élégance de la vie parisienne.

De cette constatation, nous avons procédé à l'exploitation du texte-support proposé suivant la démarche que nous nous sommes assignée.

Afin d'éveiller l'intérêt de nos apprenants, ultime objectif de la séance, une première activité leurs a été demandée. Il s'agit de citer les sites et les monuments architecturaux et touristiques qu'il connaissent, qu'ils soient à l'étranger ou dans leur pays, d'autant plus que nous visions, entre autres objectifs dans la présente séance, la découverte des sites architecturaux les plus célèbres et l'enrichissement du lexique de l'art architectural et monumental des apprenants en faisant en sorte qu'ils prennent conscience de leur importance dans le capital sociohistoricoculturel de chaque pays.

En ce qui concerne la lecture-compréhension du texte, les apprenants ont commencé d'abord par son observation.

Ensuite, nous avons sélectionné une série que questions qui visaient aussi bien la compréhension ainsi que l'exploitation des données du texte.

Ce que nous avons pu noter au cours de cette séance se résume comme suite :

- Aborder le thème de la Tour Eiffel était motivant pour les apprenants et cela s'expliquait par leurs attitudes.

- la majorité des apprenants a émis le vœu aller en France et particulièrement à sa capitale pour admirer cette élégante tour métallique.

Après avoir pris connaissance de l'ensemble des informations relatives à l'aspect technique et architectural de ce phare étincellent du paysage parisien, les apprenants ont pris conscience que c'est vers ce site touristique par excellence, symbole de Paris et de la France, que se tournaient les yeux des milliers de visiteurs venus du monde entier. Contrairement à nos attentes, il était très bénéfique pour nos jeunes, d'avoir à traiter un pareil sujet, dont la particularité est exclusivement française. C'est en ce sens qu'ils ont tiré sens que c'est une construction hors du commun et une référence architecturale mondialement reconnue.

Dans le but de clôturer la séance, les apprenants ont évoqué le Mémorial du Martyrs comme monument symbolisant le patrimoine et l'identité algérienne.

Fiche pratique n^0 03

<table>
<tr><td colspan="2">Séance 03</td><td>Une année animée</td></tr>
<tr><td colspan="2">Item choisi</td><td>Fêtes et jours fériés.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Texte - support</td><td>Les jours se suivent mais ne se ressemblent pas.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Source</td><td>Une année en France. Langue et civilisation, 2004</td></tr>
<tr><td colspan="2">Durée</td><td>03 Heures</td></tr>
<tr><td colspan="2">Modalité de Travail</td><td>- Le déroulement du processus d’enseignement-apprentissage est conçu selon une approche participative des sujets-apprenants et interactive entre les partenaires en présence où alterne lecture-compréhension du texte-support et analyse-réalisation des activités.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Moyens pédagogiques</td><td>- Texte-support en version papier.
- Tableau blanc.
- Cahier de l’apprenant.
- Dictionnaire.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Compétences visées</td><td>- L’acquisition de savoir et savoir-faire au tour du thème abordé, afin de permettre aux apprenants de leur compétence linguistique (lecture-compétence) et culturelle (connaissance relatives aux fait socioculturels) dans une optique interculturelle</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Objectifs</td><td>Savoir-faire linguistiques</td><td>- Identifier le (s) thème(s) abordé(s).
- Se familiariser au lexique de la fête.
- Lire et comprendre un texte et extraire les idées essentielles pour dégager son organisation d’ensemble.</td></tr>
<tr><td>Savoir-faire culturels/ interculturels</td><td>- Prendre conscience de l’importance des fêtes civiles et religieuses en France.
- Initier à la tolérance et à l’acceptation des différences.
- Découvrir les habitudes des Français relatives à chaque fête.
- Faire découvrir les traditions propres à chaque fête ainsi que les implications culturelles qui s’y rattachent.
- Aborder les faits culturels français à partir des mots à Charge Culturelle Partagée « CCP ».
- Comparer des traditions analogues dans son propre pays.</td></tr>
<tr><td>Déroulement de l’enseigneme</td><td>Différentes phases</td><td>Démarche adoptée</td></tr>
</table>

	Phase d'imprégnation	- Afin de susciter et éveiller l'intérêt de nos apprenants au tour du thème abordé « les fêtes et les jours fériés », nous leur posons une série de questions : - Y-a-il des fêtes dans votre pays ? - Donnez quelques exemples ? - Ces fêtes sont toutes religieuses ? - Connaissez-vous des fêtes célébrées en France ?		
	Phase d'intégration	**Observation et exploitation des indices para textuels**		- Observation globale et attentive de tout ce qui entoure les extraits en répondant aux questions. - Quelle en la source de chaque extrait ? - Quel est le titre? - Quels sont les sous-titres? - Comment s'organisent les extraits ? - Comment appelle-t-on le petit passage écrit en gras?
		Formulation des hypothèses de sens		- En s'appuyant sur les éléments para-textuels, les apprenants émettent des hypothèses de sens.
		Lecture du texte - support	**Silencieuse**	- Dans le but de se familiariser avec le texte-support, les apprenants procèdent à une **lecture globale**.
			Magistrale	- Validation des hypothèses les plus adéquates.
		Questionnement	**Compréhension**	- Par le biais d'une **lecture analytique**, les apprenants répondent aux différentes questions portant sur les particularités de chaque fête : dates, traditions, spécialités gastronomiques, etc.
			Langue	- Identifier l'étymologie des mots. - Les substituts lexicaux. - Les substituts grammaticaux pour éviter la répétition.
			Culture	- Analyser un texte à valeur culturelle en nous basant sur les CCP afin d'amener les apprenants à mieux comprendre les habitudes des Français et les différents préparatifs qui précédent et/ou accompagnent chaque fête. - Inciter les apprenants à évoquer les différentes traditions propres à chaque fête selon les régies.

	Phase de production	**Débat**	- L'ensemble des activités proposées doit présenter un défi pour les apprenants et leur permettre d'interagir. Pour ce faire, un débat est ouvert, mettant en comparaison les habitudes des Français ainsi que celles des Algériens pour la célébration des différentes fêtes. - Les inviter à réfléchir aussi sur leurs propres traditions pour célébrer les différentes fêtes dans leur pays et/ou région.
		Rédaction	-Faire une synthèse des extrais abordés, en rédigeant un paragraphe récapitulatif des différents fêtes abordées en cours.

Contre rendu de la troisième séance

Sous le titre « Les jours se suivent mais ne se ressemblent pas », nous avons abordé le thème des fêtes et des jours fériés. Pour ce faire, nous avons sélectionné six extraits, chacun traite une fête différente de l'autre et traduisent fidèlement la façon dont les Français célèbrent chaque fête.

Cette séance s'étable sur 03 heures vu la diversité des extraits et leur richesse en informations. L'ensemble des supports est destiné aux apprenants de FLE et visent à inclure l'enseignement de la langue française dans une perspective interculturelle.

Afin de faire connaitre l'importance cruciale que les Français accordent à ces déférentes fêtes, à savoir le Nouvel An, la Chandeleur, Pâques, la fête du 1er Mai, la fête de la musique et la Noel, en tant que composante du patrimoine culturel populaire de la vie quotidienne en France, nous avons jugé opportun de proposer à l'étude les présents extraits dans le but de découvrir les traditions propres à chaque cérémonie ou même les différents préparatifs qui précédent chaque fête.

Pour commencer la séance, nous avons demandé aux participants de citer toutes les fêtes qu'ils connaissent et qui font partie du patrimoine culturel algérien. Puis, pour établir un certain parallélisme entre les fêtes célébrées des deux côtés de la méditerranée, nous leur avons demandé de citer les fêtes que les Français célèbrent.

Dans cette optique, le thème des fêtes a beaucoup intéressé les apprenants d'autant plus que chaque extrait présente un large éventail d'informations relatives surtout aux préparatifs particuliers à chaque cérémonie. L'exploitation des différents supports a permis à l'ensemble des participants de tirer sens que les fêtes, qu'elles soient nationales ou religieuses, sont beaucoup appréciées par les Français et que chaque région à ses propres coutumes et traditions.

Sur le plan linguistique, la lecture-compréhension des textes-supports a permis aux apprenants d'acquérir le lexique relatif aux fêtes et aux cérémonies et d'identifier l'étymologie des mots. Ils ont pu aussi employer les deux types de substituts pour éviter la répétition.

Dans une perspectives interculturelle, notre intervention s'est faite pour faire un rapprochement entre ce qui précède les fêtes célébrées en France et celles fêtées chez nous.

En guise d'admiration pour ce que les Français préparent, offrent et mangent pour célébrer ces grands évènements qui reflètent leur quotidien, un groupe d'apprenants a déclaré : *« nous retrouvons chez nous aussi la même ambiance pour célébrer le jour de l'An de l'Hégire et de El Mawlid El Nabawi El charif, l'arrivée du printemps, la fête »* de la Musique et autres fêtes. Ils ont déclaré que *« les mamans préparaient toutes sortes de gâteaux, les crêpes à mille trous, les fruits secs, les dattes et décorent les lieux avec des bougies allumées et l'encens aux multiples odeurs se répand à travers toutes les maisons ».*

Les enfants habillés chantent les Madih pour glorifier le prophète que La Prière et Le Salut soient sur Lui. C'est à ce moment que nous avons pu donner aux mots à Charge Culturelle Partagée toute l'importance qu'ils méritent par un jeu de rapprochement entre les fêtes célébrées chez nous et celles des Français.

Néanmoins, nous avons ressenti un désintéressement visible auprès de quelques apprenants, croyant que nous allions évoquer et aborder le côté religieux de quelques fêtes, alors que les extraits proposés traitent le thème des fêtes sous l'angle des préparatifs particuliers à chaque évènement. Avant de mettre fin à la séance, une de nos apprenants volontairement a proposé de produire un paragraphe pour évoquer l'ambiance qui régnait et les différents préparatifs qui précèdent pour célébrer la naissance du Prophète Mohamed.

La présente séance nous a été enrichissante et profitable parce qu'elle a permis à l'ensemble des participants, enseignante et apprenants un échange intéressant sur la célébration des différentes fêtes aussi bien en Algérie qu'en France.

Fiche pratique n° 04

Séance 04		**Les habitudes culinaires françaises.**
Item choisi		L'Art culinaire
Texte - support		Les repas.
Source		La France au quotidien.
Durée		01heure 30 minutes.
Modalité de Travail		- Le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage est conçu selon une approche participative des sujets-apprenants et interactive entre les partenaires en présence où alterne lecture-compréhension du texte-support et analyse-réalisation des activités.
Moyens pédagogiques		- Texte-support en version papier. - Tableau blanc. - Cahier de l'apprenant.
Compétences visées		- L'acquisition de savoir et savoir-faire au tour du thème abordé, afin de permettre aux apprenants de renforcer leur compétence linguistique (lecture-compétence) et culturelle (connaissance relatives aux fait socioculturels) dans une optique interculturelle.
Objectifs	**Savoir-faire linguistiques**	- Identifier le thème traité. - Découvrir le lexique relatif aux repas et les symboles associés aux aliments. - Enrichir le bagage linguistique des apprenants en raison de la richesse du texte-support en informations décrivant avec réalisme minutieux les traditions alimentaires des Français.
	Savoir-faire culturels/ interculturels	- Prendre conscience que « la gastronomie » ou « les arts de table » sont des emblèmes de la culture française. - Comprendre le caractère socioculturel des habitudes alimentaires des Français sous l'angle d'un travail de comparaison interculturelle. - Se rendre compte de l'importance particulière que revêtent les principaux repas dans la culture française. - Présenter une compagne de repères culturels relatifs aux aliments pour montrer comment les Français préservent leur patrimoine gastronomique, composante essentielle de l'art de vivre.
Déroulement de l'enseignement	**Différentes phases**	**Démarche adoptée**

	Phase d'imprégnation			- Afin de susciter et éveiller l'intérêt des apprenants nous leur demandons de citer les différents repas qui constituent la journée. - Pour les placer encore dans les meilleures conditions d'assimilation nous leur demandons de citer quelques aliments qui constituent chaque repas, l'heure des repas, les habitudes alimentaires, etc.
	Phase d'intégration	**Observation et exploitation des indices para textuels**		- Distribution du texte-support et observation des éléments para-textuels : - Titre du texte. - Son auteur. - Présence de la source. - Nombre de paragraphe.
		Formulation des hypothèses de sens		- Emettre des hypothèses de sens à partir des éléments para-textuels, en répondant à la question : -Quel est le thème traité dans le texte ?
		Lecture du texte –support	**Silencieuse**	- Dans le but de se familiariser avec le texte-support, les apprenants procèdent à une **lecture globale**.
			Magistrale	- Validation des hypothèses les plus adéquates.
		Questionnement	**Compréhension**	- Par le bais d'une **lecture analytique**, les apprenants identifient les différentes informations, découvrent la structure du texte et tirent sens.
			Langue	Comprendre le lexique relatif aux gouts, aux formes et aux odeurs. - Employer les substituts lexicaux et grammaticaux afin d'éviter la répétition. - Employer les pronoms relatifs simples et les qualifiants.

			Culture	- Découvrir l'organisation des repas en France et identifier l'importance qu'occupe chaque repas dans la vie quotidienne. - Connaître et s'approprier un lexique relatif aux aliments de la cuisine française et les comparer à ceux de leur pays. - Découvrir le patrimoine gastronomique, composante essentielle de l'art de vivre des Français.
	Phase de production	**Débat**		- Cette séance traite les pratiques alimentaires des Français a procuré beaucoup de plaisir pour les apprenants qui ont échangé les idées retenues du texte-support d'une part, comme ils ont d'autre part évoqué leurs habitudes culinaires régionales. Ils ont même proposé de s'organiser en groupe pour parler d'un repas typique de chaque région. - Les discussions dans le groupe d'autant plus riches ont permis aux participants une prise de conscience et une ouverture plus grande à la culture française.
		Rédaction		- Pour conclure, nous avons pris le soin avec la participation des étudiants de rédiger un court texte récapitulatif afin d'évoquer l'organisation des principaux repas français et les différentes habitudes alimentaires qui s'y rattachent.

Compte rendu de la quatrième séance

Dans la vie quotidienne, la France a souvent été associée à la gastronomie. Certes, il n'y a pas de plat national, mais chaque région est vantée pour un plat traditionnel.

Le texte-support, « Les français : quelles habitudes alimentaires ? » a été choisi parce qu'il fournit aux apprenants de nombreuses traces et repères de l'art culinaire français, s'ils espèrent connaître et découvrir la culture de l'Autre à travers ses différentes pratiques quotidiennes.

Contrairement à nos attentes, ce présent texte était à notre avis une occasion à nos apprenants pour prendre conscience des habitudes alimentaires des Français et leur façon de se nourrir. Il était question aussi de comprendre la grande importance accordée à leur amour du gout.

Comme phase s'imprégnation et afin d'éveiller l'intérêt de nos apprenants, nous leur avons posé une série de questions afin de distinguer les principaux repas et de connaître la composition habituelle des menus algériens. Toutes les interrogations ont permis de déboucher sur un échange fructueux, au cours duquel chaque apprenant a exprimé clairement ses idées concernant les plats typiquement algériens et surtout les plats régionaux les plus réputé, à savoir : la cherchoukha, le couscous, la galette fourrée dattes la crêpe à mille trous, etc.

C'est ainsi que nous avons invité l'ensemble des participants à observer le texte afin d'identifier le thème. Ensuite, l'activité de lecture-compréhension du texte a commencé afin de rechercher les réponses aux questions formulées. De cette façon, ils ont découvert les trois principaux repas et ils ont pris surtout conscience que chaque repas doit être convivial avant qu'il soit équilibré.

Par le biais de différents exercices, les apprenants ont pu enrichir leur lexique relatif aux aliments et aux habitudes culinaires françaises.

Il ressort clairement de cette séance, que les apprenants étaient à l'aise devant ce type de texte. Le fait d'aborder le thème de la gastronomie française était motivant pour eux et cela s'explique par leurs attitudes. Aussi, ils ont pris conscience que le pain et le fromage restent des produits incontournables dans la gastronomie française.

Notre intervention à la fin de la séance a permis aux étudiants d’ouvrir un débat, mettant en comparaison les moments de repas des Français et surtout leurs composantes ainsi que ceux des Algériens. Cela reflète à notre avis l'implication des apprenants au cours de l'exploitation du texte-support et leur bonne compréhension du contenu

Au cours de cette séance, nous avons pu travailler les objectifs linguistiques que nous nous sommes fixés. En amont, nous sommes parvenues à atteindre notre ultime objectif interculturel à savoir: faire prendre conscience aux apprenants des pratiques gastronomiques les plus ancrées chez les Français et les principaux repas des habitants de l' Hexagone.

Arrivée à un tel résultat est en lui-même une excellente expérience. A cet effet, nous avons décidé de poursuivre notre travail, en utilisant d'autres textes supports, étant donné l'intérêt réel qu'ils offrent aux apprenants,

Fiche pratique n° 05

<table>
<tr><td colspan="2">Séance 05</td><td>Loisirs et pratique sportives.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Item choisi</td><td>Le sport</td></tr>
<tr><td colspan="2">Texte-support</td><td>Du temps libre : pourquoi faire ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Source</td><td>La France au quotidien.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Durée</td><td>01 heure 30 minutes.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Modalité de Travail</td><td>- Le déroulement du processus d’enseignement-apprentissage est conçu selon une approche participative des sujets-apprenants et interactive entre les partenaires en présence où alterne lecture-compréhension du texte-support et analyse-réalisation des activités.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Moyens pédagogiques</td><td>- Texte-support en version papier.
- Tableau blanc.
- Cahier de l’apprenant.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Compétences visées</td><td>- L’acquisition de savoir et savoir-faire au tour du thème abordé, afin de permettre aux apprenants de renforcer leur compétence linguistique (lecture-compétence) et culturelle (connaissance relatives aux fait socioculturels) dans une optique interculturelle.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Objectifs</td><td>Savoir-faire linguistiques</td><td>- Identifier le thème traité et reformuler le sens par l’emploi de phases simples.
- Découvrir le lexique relatif aux pratiques sportives les plus appréciées des Français.
- Enrichir le bagage lexical des apprenants à travers les mots et les phrases qui décrivent avec précision les motivations des Français pour occuper leur temps libre.</td></tr>
<tr><td>Savoir-faire culturels/ interculturels</td><td>- Découvrir les loisirs et les activités sportives pour occuper le temps libre en France.
- Se faire une idée des pratiques sportives les plus populaires en France.
- Prendre conscience des sports d’hiver les plus pratiqués en France.
- Distinguer les sports collectifs/individuels des Français.
- Comparer les activités sportives des Français et celles des Algériens.</td></tr>
<tr><td>Déroulement de l’enseignement</td><td>Différentes phases</td><td>Démarche adoptée</td></tr>
</table>

	Phase d'imprégnation			- Afin de susciter et éveiller l'intérêt des apprenants nous leur demandons de citer les différents sports qu'ils connaissent. Une fois les réponses obtenues, nous leurs demandons de citer chacun le sport qu'il aime pratiquer.
	Phase d'intégration	**Observation et exploitation des indices para textuels**		- Observation du para texte et formulation des réponses aux différentes questions : - Quel est le titre du texte ? - Quel en est l'auteur ? - D'où il a été extrait ? - Combien de paragraphes y-a-il ?
		Formulation des hypothèses de sens		- Les apprenants émettent des hypothèses de sens en répondant à la question. - De quoi parle- t-on dans le texte ?
		Lecture du texte - support	**Silencieuse**	- Dans le but de se familiariser avec le texte-support, les apprenants procèdent à une **lecture globale**.
			Magistrale	- Validation, des hypothèses les plus adéquates.
		Questionnement	**Compréhension**	- En effectuant une **lecture analytique**, les apprenants identifient la fonction du document, et son organisation et son structure d'ensemble- -Ils extraient les informations essentielles en reformulant le sens.
			Langue	- Comprendre le lexique relatif au thème traité : les sports les plus pratiqués par les Français. - Utiliser les procédés de substitution. - Employer les pronoms indéfinis : tout-tous-toutes. - Employer la comparaison pour marquer le degré : plus/beaucoup/très + adjectif. - Travailler la place des qualifiants : avant/après le nom.

			Culture	- Identifier les loisirs et les activités de motivation pour occuper le temps libre en France. - Connaitre et s'approprier un lexique relatif aux individuelles et pratiques sportives individuel collectives. - Faire connaître le grand évènement sportif international de cyclisme : Le Tour de France cycliste. - Commenter les pratiques sportives exécutées par les Français et les comparez à celles des Algériens.
	Phase de production	**Débat**		- L'ensemble des questions que nous avons posé, a permis aux apprenants d'ouvrir un débat, mettant parallèlement en comparaison les pratiques sportives des Français ainsi que celles des Algériens. Aussi, ils ont pu reformuler oralement les informations retenues des textes, en évoquant chacun de son côté, le sport qu'il aime pratiquer.
		Rédaction		- En nous basant sur les informations essentielles retenues du texte-support, nous avons procédé ensemble à rédiger un petit paragraphe récapitulatif mettent en valeur les activités sportives les plus pratiquées en France pour expliquer le sérieux accordé à tous types de sports confondus de façon générale.

Compte rendu de la cinquième séance

Sous le titre « Du temps libre: pourquoi faire ? », nous avons choisi d'aborder le thème des pratiques sportives les plus populaires en France, pour faire prendre conscience aux étudiants l'importance du culte du corps pour les Français et leur façon d'entretenir la culture physique, dirons-nous.

Cette séance a duré au total trois heures parce 'elle visait la découverte des pratiques sportives les plus appréciées par les Français pour occuper leur temps libre ainsi qu' une prise de conscience quant au sports les plus prestigieux, entre autres, le ski, le surf et les raquettes.

Nous avons par le choix du présent texte, voulu présenter aux apprenants un thème porteur d'aspects culturels de la société française à savoir, les sports qu'ils soient individuels ou collectifs, populaires ou non.

Afin d'éveiller leurs intérêts, ultime objectif de notre séance, nous leur avons demandé dans un premier temps de citer les tous sports qu'ils connaissent. A travers cette question une discussion fructueuse a s'été menée, mettant en comparaison les pratiques sportives des Algériens et celles des Français.

Dans un second temps, nous leur avons demandé de nommer et d'indiquer de façon personnelle le sport qu'ils aiment exercer. A ce moment-là, nous avons remarqué que les garçons étaient beaucoup plus motivés par rapport aux filles, dont les réponses étaient plutôt négatives.

Toutes ces remarques nous ont permis d'affirmer leur distanciation vis-à-vis du sport de façon générale. L'activité de lecture-compréhension a commencé par l'observation du texte. Ensuite, les apprenants ont extrait des réponses aux questions posées. Enfin, ils ont reformulé tout ce qu'ils ont pu retenir à propos des sports pratiqués et les évènements sportifs les plus répandus en France.

Sensibilisés à cette expérience, nos jeunes apprenants ont émis le vœu que de pareilles pratiques sportives voient le jour dans notre pays.

Par le biais des différentes activités proposées, nous avons pu travailler aussi bien les objectifs linguistiques et interculturels que nous sommes fixés. C'est ainsi que nous sommes parvenue

à sensibiliser nos participants pour l'engouement qu'éprouvent les Français et leur souci permanent pour garder ferme, attirant et harmonieux le corps, et bon et saint l'esprit.

En réalité, ce texte support qui traite le thème des sports et des activités physiques les plus pratiquées en France, a constitué un fort stimulant pour nos participants, qui ont ouvert des débats à maintes reprises au cours desquels plusieurs sujets sportifs ont été abordés et dont la Coupe du Monde de Football reste le sport le plus important.

A travers cette séance, nos apprenants ont pu enrichir leur lexique relatif au thème abordé comme ils ont pris conscience du respect solennel que vouent les Français à tous types de sports confondus. Arrivée à un tel résultat, est en lui-même un avantage pour tous les partenaires en présence.

Fiche pratique n° 06

Séance 06		**A la découverte des pratiques culturelles françaises**
Item choisi		Art et culture
Texte-support		L'intérêt pour les activités culturelles.
Source		Francoscopie, Larousse, 2001.
Durée		01 heure 30 minutes
Modalité de Travail		- Le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage est conçu selon une approche participative des sujets-apprenants et interactive entre les partenaires en présence où alterne lecture-compréhension du texte-support et analyse-réalisation des activités.
Moyens pédagogiques		- Texte-support en version papier. - Tableau blanc. - Cahier de l'apprenant.
Compétences visées		- L'acquisition de savoir et savoir-faire au tour du thème abordé, afin de permettre aux apprenants de renforcer leur compétence linguistique (lecture-compétence) et culturelle (connaissance relatives aux fait socioculturels) dans une optique interculturelle.
Objectifs	**Savoir-faire linguistiques**	- Dégager le thème traité et reformuler le sens par l'emploi de phases simples. - Découvrir le lexique relatif aux manifestations culturelles et aux pratiques artistiques les plus pratiquées en France. - Extraire les idées essentielles du texte-support et dégager son l'organisation d'ensemble.
	Savoir-faire culturels/ interculturels	- Se faire une idée des activités culturelles les plus pratiquées en France. - Prendre conscience des lieux culturels les plus favoris en France. - Se rendre compte des pratiques culturelles et artistiques en France et dans son pays. .
Déroulement de l'enseignement	**Différentes phases**	**Démarche adoptée**
	Phase d'imprégnation	- Afin de placer les apprenants dans les meilleures conditions d'assimilation, nous leurs demandons d'abord s'ils connaissent c'est quoi une pratique culturelle ou artistique. Puis, nous leurs demandons de citer le nom des pratique culturelles et/ou artistiques les plus pratiquées dans leur pays. Il était de même pour aborder celles pratiquées par les Français.

	Phase d'intégration	**Observation et exploitation des indices para-textuels**		- Observer globalement et attentivement tout ce qu'entoure le texte-support et citer les caractéristiques apparentes - Présence de titre et sous titres. - L'auteur du texte. - Présence du chapeau. - La source. - Message iconique.
		Formulation des hypothèses de sens		- Les apprenants émettent des hypothèses de sens en répondant à la question : De quoi parle-t-on dans le texte ?
		Lecture du texte – support	**Silencieuse**	- Dans le but de se familiariser avec le texte-support, les apprenants procèdent à une **lecture globale**.
			Magistrale	- Validation des hypothèses les plus adéquates.
		Questionnement	**Compréhension**	- En effectuant une **lecture analytique**, les apprenants identifient la fonction du document et son organisation/structure d'ensemble. -Ils lisent soigneusement les questions posées, et extraient les éléments de réponse à chaque question.
			Langue	- Identifier le lexique relatif aux thèmes traités. - organiser son discours par l'utilisation des mots/expressions qui expriment l'évolution positive. -Travailler synonymie/antonymie.
			Culture	- Identifier les activités culturelles des Français qui témoignent de l'intérêt particulier pour la culture. - S'approprier un lexique relatif aux pratiques culturelles et artistiques de toutes catégories/générations sociales confondues en France.
	Phase de production	**Débat**		- Une discussion s'est engagée entre l'ensemble du groupe-classe pour reformuler oralement toutes les informations retenues à partir du texte. Il en ressort, que les apprenants s'intéressaient beaucoup à se genre de thème. Ils ont même évoqué des référents du patrimoine socioculturel Algérien.

		Rédaction	- Pour conclure, nous avons guidé l'ensemble du groupe-classe dans leurs rédactions pour rentabiliser leurs acquis et évoquer les pratiques culturelles les plus appréciées en France et dans leurs pays.

Compte rendu de la sixième séance

Par le choix du sixième texte-support intitulé « L'intérêt pour les activités culturelles », nous avons voulu présenter aux apprenants un autre thème porteur d'aspects culturels propres à la société française à savoir : la fréquentation des différents lieux culturels et artistiques.

Nous visons à travers cette séance qui a duré 01heure 30 minutes, de faire prendre conscience à nos jeunes apprenants de l'intérêt solennel que vouent toutes les générations confondues pour tous types d'activités culturelles et artistiques en France. Une fois sensibilisés à cette réalité de la vie quotidienne française, ils auront acquis un nouveau lexique relatif au thème abordé.

Comme phase d'imprégnation et afin que nos apprenants soient dans les meilleures, conditions d'assimilation, nous leur avons demandé de citer les différentes activités culturelles et même les lieux culturels qu'ils connaissent.

Ce que nous avons remarqué au cours de ce débat, est que la majorité des participants étaient d'un aire perplexe et ne savaient pas quoi répondre. Ils souhaitaient même que de pareils activités artistiques se réalisent dans leurs régions « ce sont des loisirs qui nous tenteraient tous » a déclaré un apprenant. En outre, une autre étudiante a ajouté, « on aimerait bien vivre la même expérience et fréquenter des lieux culturels pour participer à des ateliers de théâtre ou à des concerts de musique ». L'activité de lecture-compréhension, du texte-support a commencé par son observation. Ensuite, la recherche des réponses aux questions formulées par nous-même et enfin la correction des activités sous forme de débat, donnant aux apprenant l'occasion de s'exprimer librement.

Dans un premier temps, il ressort clairement que par le biais du présent texte, les apprenants étaient motivés et dynamiques. Ils ont pu faire une idée des usagers qui fréquentent ces lieux. Aussi, ils ont pris conscience que ces activités culturelles sont aussi bien pratiquées par les femmes que les hommes, enfants ou adultes sans distinction.

L'exploitation du texte-support a exhorté la curiosité de nos apprenants. En effet, ils ont souhaité qu'une inspiration positive de l'expérience française en ce qui concerne l'intérêt aux activités artistiques et culturelles voit le jour.

De cette manière, nous avons pu travailler les objectifs linguistiques que nous nous sommes assignés. Parallèlement, nous sommes avenue à atteindre notre ultime objectif interculturel à savoir, la sensibilisation des apprenants pour l'intérêt qu'accordent les Français - toutes les générations et les catégories sociales confondues - aux différents loisirs culturels et leur engouement pour fréquenter ces lieux culturels pour rendre l'art accessible au plus grand nombre possible.

En nous basant sur toutes ces observations faites lors de la séance, nous avons décidé de poursuivre notre travail en utilisant d'autres textes-supports, étant donné l'intérêt réel qu'ils offrent aux apprenants.

Fiche pratique n° 07

<table>
<tr><td colspan="2">Séance 07</td><td>Les vacances en France.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Item choisi</td><td>Les vacances des écoliers.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Texte-support</td><td>Les vacances.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Source</td><td>www.podcastfrançaisfacil.com</td></tr>
<tr><td colspan="2">Durée</td><td>01 heure 30 minutes.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Modalité de Travail</td><td>- Le déroulement du processus d’enseignement-apprentissage est conçu selon une approche participative des sujets-apprenants et interactive entre les partenaires en présence où alterne lecture-compréhension du texte-support et analyse-réalisation des activités.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Moyens pédagogiques</td><td>- Texte-support en version papier.
- Tableau blanc.
- Cahier de l’apprenant.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Compétences visées</td><td>- L’acquisition de savoir et savoir-faire au tour du thème abordé, afin de permettre aux apprenants de renforcer leur compétence linguistique (lecture-compétence) et culturelle (connaissance relatives aux fait socioculturels) dans une optique interculturelle.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Objectifs</td><td>Savoir-faire linguistiques</td><td>- Identifier le thème traité.
- Reformuler le sens par l’emploi de phases simples.
- Enrichir le lexique des apprenants relatif au thème abordé.</td></tr>
<tr><td>Savoir-faire culturels/ interculturels</td><td>- Prendre conscience des périodes des vacances de toutes catégories confondues d’élèves : lycéens, collégiens et écoliers.
- Se faire une idée du calendrier des vacances scolaires dont ouvrent droit les élèves français.
- Comparer les périodes des vacances scolaires dans notre pays et celles des Français.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Déroulement de l’enseignement</td><td>Différentes phases</td><td>Démarche adoptée</td></tr>
<tr><td>Phase d’imprégnation</td><td>- Afin de susciter et éveiller l’intérêt des apprenants à propos du thème abordé, nous leur demandons de parler des vacances et de citer les différentes périodes. Nous leur demandons également de parler chacun des vacances les plus préférées et ce qu’il aime faire pour bien en profiter.</td></tr>
</table>

	Phase d'intégration	**Observation et exploitation des indices Para-textuels**		- Observation du texte et exploitation des éléments qui l'entourent.
		Formulation des hypothèses de sens		- Les apprenants émettent des hypothèses de sens, en répondant à la question : De quoi il est question dans le texte.
		Lecture du texte – support	**Silencieuse**	- Dans le but de se familiariser avec le texte-support, les apprenants procèdent à une **lecture globale**.
			Magistrale	- Validation, des hypothèses les plus adéquates.
		Questionnement	**Compréhension**	- En effectuant une **lecture analytique**, les apprenants identifient la fonction du document et son organisation/structure d'ensemble. - Ils lisent soigneusement les questions posées et avancent des éléments de réponse à chaque question.
			Langue	- Comprendre le lexique relatif aux études et aux vacances. - Pratiquer les adjectifs ordinaux. - Employer les connecteurs logiques pour marquer l'enchainement.
			Culture	- Découvrir l'organisation des différentes vacances scolaires en France. - Faire le croisement entre les périodes et les particularités des vacances scolaires en France et dans leur pays.
	Phase de production	**Débat**		- En nous basant sur l'ensemble des questions posées,, nous avons ouvert un débat mettant en comparaison les périodes des vacances scolaires dans leur pays et en France. - Le croisement entre les deux réalités source et cible a abouti à une réelle prise de conscience de la part des apprenants.

		Rédaction	- Nous avons ensemble procédé à rédiger un paragraphe mettant en valeur tout ce qui a été retenu du texte-support concernant les périodes des vacances scolaires en France et leur organisation.

Compte rendu de la septième séance

Notre choix s'est porté sur le présent texte-support, intitulé « Les vacances » pour présenter à nos apprenants un autre thème qui reflète la réalité de la vie quotidienne en Frances à savoir : l'organisation des vacances en milieu scolaire.

A travers l'exploitation du texte qui a duré 01 heure et demie, les apprenants ont découvert l'engouement des élèves français pour les vacances après les longues heures d'études. Les écoliers attendent impatiemment les vacances pour se distraire ou voyager en famille

Nous avons remarqué au cours de cette séance que la majorité des intervenants, fait dans la plus part des réponses, une comparaison entre d'une part, les périodes des vacances scolaires en France et d'autre part, les vacances scolaires dans leur pays.

En effet, il ressent clairement que les étudiants étaient à l'aise devant ce type de texte. Ils ont pu se faire une idée de la rentrée des classes, des différents moments des vacances et les espérances des élèves français pour profiter de ces moments attendus de l'année.

L'activité de lecture-compréhension du texte-support a permis aux apprenants de répondre aux questions formulées et de déboucher sur un échange fructueux, au cours duquel chacun a exprimé clairement ses idées concernant le système scolaire et les vacances en France. Sensibilisés à cette expérience, nos étudiants ont beaucoup apprécié la façon dont les vacances scolaires sont organisées.

Par un va et vien dans le texte, nous avons pu travailler les objectifs linguistiques que nous nous sommes fixés. Parallèlement, nous sommes parvenue à atteindre nos objectifs interculturels à savoir, la sensibilisation des apprenants pour l'engouement qu'éprouvent les élèves français pour les vacances scolaires.

Arrivée à un tel résultat, est en lui-même une excellente chose. A cet effet, nous avons décidé de poursuivre notre expérimentation en utilisant an autre texte porteur d'aspects culturels propres à la société française.

Fiche pratique n°8

<table>
<tr><td colspan="2">Séance 08</td><td>A la découverte des principaux moments de l'année en France</td></tr>
<tr><td colspan="2">Item choisi</td><td>Evènements et grandes dates.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Texte-support</td><td>Les principaux moments de l’année en France.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Source</td><td>Francoscopie, Larousse, 2001.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Durée</td><td>01 heure 30 minute.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Modalité de Travail</td><td>- Le déroulement du processus d’enseignement-apprentissage est conçu selon une approche participative des sujet-apprenants et interactive entre les partenaires en présence où alterne lecture-compréhension du texte- support et analyse-réalisation des activités.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Moyens pédagogiques</td><td>- Identifier le thème abordé et reformuler le sens par l’emploi de phrases simples.
- Découvrir et acquérir un lexique relatif aux différents événements et aux grandes dates en France.
- Extraire les idées du texte-support et dégager sa structure d’ensemble.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Compétences visées</td><td>- L’acquisition de savoir et savoir-faire au tour du thème abordé, afin de permettre aux apprenants de renforcer leur compétence linguistique (lecture-compétence) et culturelle (connaissance relatives aux fait socioculturels) dans une optique interculturelle.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Objectifs</td><td>Savoir-faire linguistiques</td><td>- Se faire une idée des différents évènements qui animent l’année en France.
- Prendre conscience de l’importance de ces dates pour les Français.</td></tr>
<tr><td>Savoir-faire culturels/ interculturels</td><td>- Se faire une idée des principaux moments qui animent l’année dans notre pays et en France.
- Prendre conscience de l’importance de ces dates les deux sociétés.
- Evoquer les particularités et citer les détails de chaque date.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Déroulement de l’enseignement</td><td>Différentes phases</td><td>Démarche adoptée</td></tr>
<tr><td>Phase d’imprégnation</td><td>- Afin de placer nos apprenants dans les meilleures conditions d’assimilation, nous leurs demandons de citer les différentes dates qui animent l’année dans leur pays ainsi que les évènements qui s’y rattachent, dans l’ordre du calendrier.</td></tr>
</table>

	Phase d'intégration	**Observation et exploitation des indices para textuels**		- Observation du texte-support et exploitation des éléments para-textuels.
		Formulation des hypothèses de sens		- Les apprenants émettent des hypothèses de sens
		Lecture du texte - support	**Silencieuse**	- A travers la **lecture globale**, les apprenants procèdent à une familiarisation avec le texte-support,
			Magistrale	- Validation des hypothèses les plus adéquates.
		Questionnement	**Compréhension**	- En effectuant une **lecture analytique**, les apprenants identifient la fonction du document et son organisation/structure d'ensemble. -Ils lisent soigneusement les questions posées et avancent les éléments de réponse à chaque une.
			Langue	- Comprendre le lexique relatif aux évènements abordés. - Employer les connecteurs logiques pour marquer l'ordre et l'enchainement. - Utiliser les qualifiants et employer les substituts lexicaux/grammaticaux.
			Culture	- Découvrir l'organisation des différents événements qui animent l'année en France. - Identifier l'évènement spécifique à chaque mois. - Faire le croisement entre les évènements et leurs particularités en France et dans leur pays.
	Phase de production	**Débat**		- Un débat a été ouvert par l'ensemble des apprenants mettant souvent en comparaison les différents évènements qui marquent la vie aussi bien des Français que des Algériens. - Le croisement entre les différents évènements source et cible a amené à une réelle prise de conscience de la part des apprenants de l'importance de chaque évènement dans les deux sociétés.

		Rédaction	- Ensemble, nous avons rédigé un court texte dans lequel un récapitulatif des différents évènements et des grandes dates qui organisent l'année en France ont été bien mentionnés.

Compte rendu de la dernière séance

Afin de clôturer notre phase expérimentale relative à l'étude de textes-supports porteurs de variantes culturelles de la société française, pendant des cours de compréhension de l'écrit, nous avons choisi un dernier texte intitulé « Les principaux moments de l'année en France ». Ce dernier a été proposé aux apprenants de FLE à l'effet le tirer de maximum d'informations possibles relatifs aux faits culturels français.

Cette séance a duré 01 heure 30 minutes et vise la découverte des différents évènements qui animent l'année en France.

Le principe d'organisation retenu pour ce texte est le calendrier. La lecture des paragraphes fait apparaître des dates, des moments et des périodes de l'année qui rythment la vie sociale et culturelle en France et qui déterminent l'organisation des activités annuelles des Français.

A travers des thèmes phrastiques, les apprenants ont trouvé en quoi enrichir leur lexique, la découverte de célèbres évènements et les plus importantes périodes de la société française. Ils ont pu aussi faire le lien et le croisement entre leur patrimoine culturel et celui de la culture cible.

Afin d'éveiller leur intérêt, ultime objectif de la séance, une première activité leurs a été demandée. Il s'agit dans ce cas précis de souligner tous les mots ou expressions figurant dans le texte et correspondant aux évènements de chaque mois.

La lecture - compréhension du présent texte était très motivante pour nos jeunes, parce que la majorité de la classe a exprimé sa volonté de s'informer sur de nouvelles données, dont la particularité est exclusivement française.

A cette occasion, plusieurs sujets ont été évoqués mettant en comparaison dans la plupart du temps les pratiques de la culture source et de la culture cible. En réalité, l'exploitation du présent texte, qui traite différents sujets, a constitué un véritable stimulant pour nos apprenants.

C'est en ce sens qu'ils ont pris conscience des différents évènements qui animent l'année en France et ont pu même développer une attitude de respect à l'égard des Français.

Notre intervention au cours de cette séance afin d'attirer l'attention de nos étudiants sur certain parallélisme entre les évènements célébrés en France et ceux que nous organisons chez

nous. Nous avons à l’occasion demandé aux apprenants de citer tous les évènements semblables et qui font partie du patrimoine culturel algérien.

Toutes les questions posées ont permis de déboucher sur un échange fructueux, au cours duquel chaque apprenant a exprimé clairement ses idées concernant les diffèrent évènements abordés. C'est en ce sens que nous avons pu travailler les objectifs linguistiques de la séance. Parallèlement, nous sommes parvenue à atteindre nos objectifs interculturels à savoir, la sensibilisation de nos étudiants aux différents repères culturels de la société française et leur capacité à faire le croisement et le lien entre leur patrimoine culturel et celui des Français.

La présente séance a été profitable et enrichissante pour l'ensemble des participants. A cette occasion, plusieurs sujets ont été évoqués et les apprenants ont pu découvrir plusieurs traits spécifiques à la société française et qui animent le rythme de vie en France.

VI.2.3. La post-expérimentation

VI.2.3.1. Déroulement du test post-expérimental

Après avoir mis fin à l'ensemble des séances d'enseignement des textes-supports porteurs de variantes culturelles de la société française et afin de s'assurer des différents acquis de nos jeunes apprenants après l' expérimentation, nous avons retenu le même test de la pré-expérimentation comme nous l'avons déjà susmentionné pour l'après expérimentation.

L'ensemble des résultats obtenus sera d'abord récapitulé dans les tableaus (voir ci-après). Ensuite, ils feront l'objet d'une comparaison objective à l'effet de mesurer le taux d'efficacité ou non de notre démarche adoptée, au cours de la mise en pratique des enseignements. Pour la concrétisation de notre objectif, nous avons préconisé que le test de la pré et la post expérimentation soit le même. Nous avons distribué le test aux apprenants qui étaient censés répondre aux questions durant une heure et demie.

Nos participants ont pris conscience que cette évaluations était nécessaire pour notre étude parce qu'elle nous reflète leurs connaissances nouvellement acquises. En revanche, après l'achèvement des enseignements, nous avons constaté que nos apprenants étaient très à l'aise devant ce type de test et s'impliquaient au travail et ne posaient pas de questions, d'autant plus qu'ils ont déjà eu l'occasion de se familiariser avec ce même test dans la phase pré-expérimentale.

Par ailleurs, nous avons pu récupérer les réponses avant même que le temps imparti au test soit consommé. Une fois les réponses récupérées auprès des apprenants, nous avons procédé à la présentation des résultats obtenus dans des tableaux comparatifs.

VI.2.3.2. Eléments comparatifs du test pré/post expérimental

Tableau récapitulatif des résultats

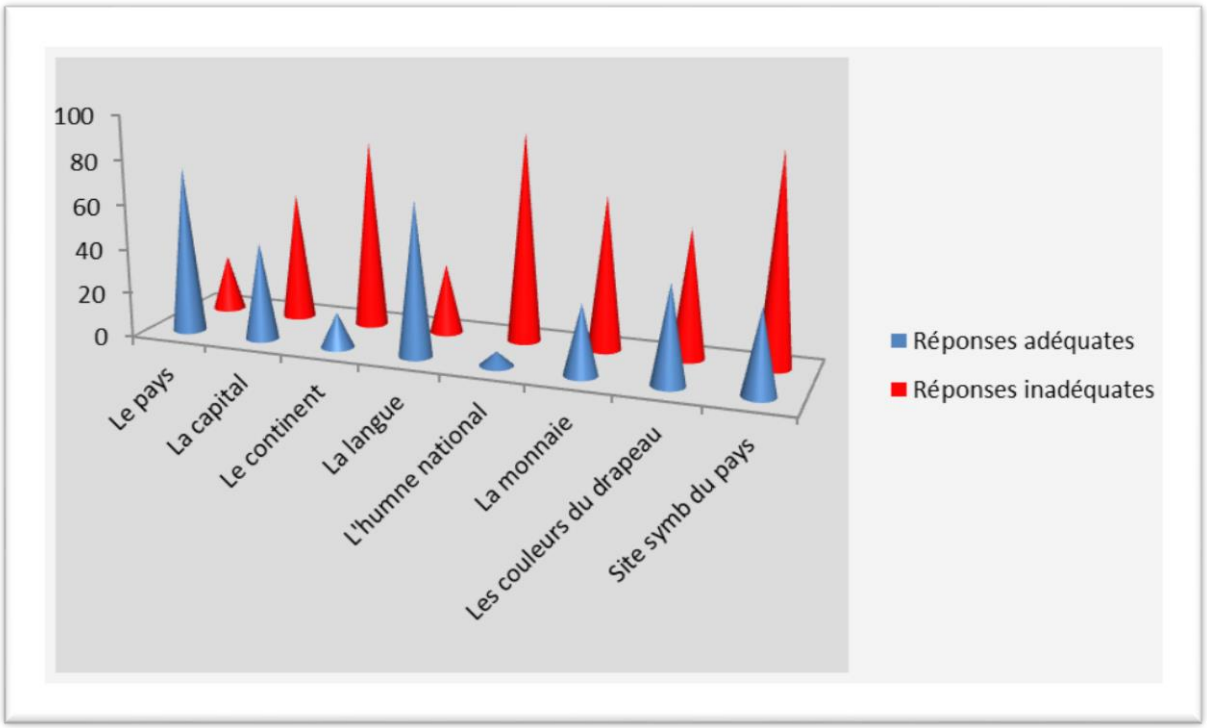
Catégories		Résultats du test pré-expérimental		Résultats du test post-expérimental	
		Réponses adéquates sur 32 étudiants	Réponses inadéquates sur 32 étudiants	Réponses adéquates sur 32 étudiants	Réponses inadéquates sur 32 étudiants
Phase 01	Le pays	24	08	32	00
	La capitale	14	18	31	01
	Le continent	05	27	29	03
	La langue	22	10	30	00
	L'hymne national	02	30	27	05
	La monnaie	10	22	27	05
	Les couleurs du drapeau	14	18	32	00
	Un site touristique symbole du pays	12	20	29	03
Phase 02	Evènement du mois de Janvier	06	28	20	12
	Evènement du mois de Février	12	20	29	03

	Evènement du mois de Mars	**03**	**29**	**21**	**11**
	Evènement du mois d'Avril	**08**	**24**	**32**	**00**
	Evènement du mois de Mai	**25**	**07**	**03**	**29**
	Evènement du mois de Juin	**28**	**04**	**08**	**24**
	Evènement du mois de Juillet	**06**	**26**	**27**	**05**
	Evènement du mois d' Aout	**32**	**00**	**02**	**30**
	Evènement du mois de Septembre	**04**	**28**	**23**	**09**
	Evènement du mois de d'Octobre	**27**	**05**	**07**	**25**
	Evènement du mois de Novembre	**30**	**02**	**06**	**26**
	Evènement du mois de Décembre	**26**	**06**	**02**	**30**

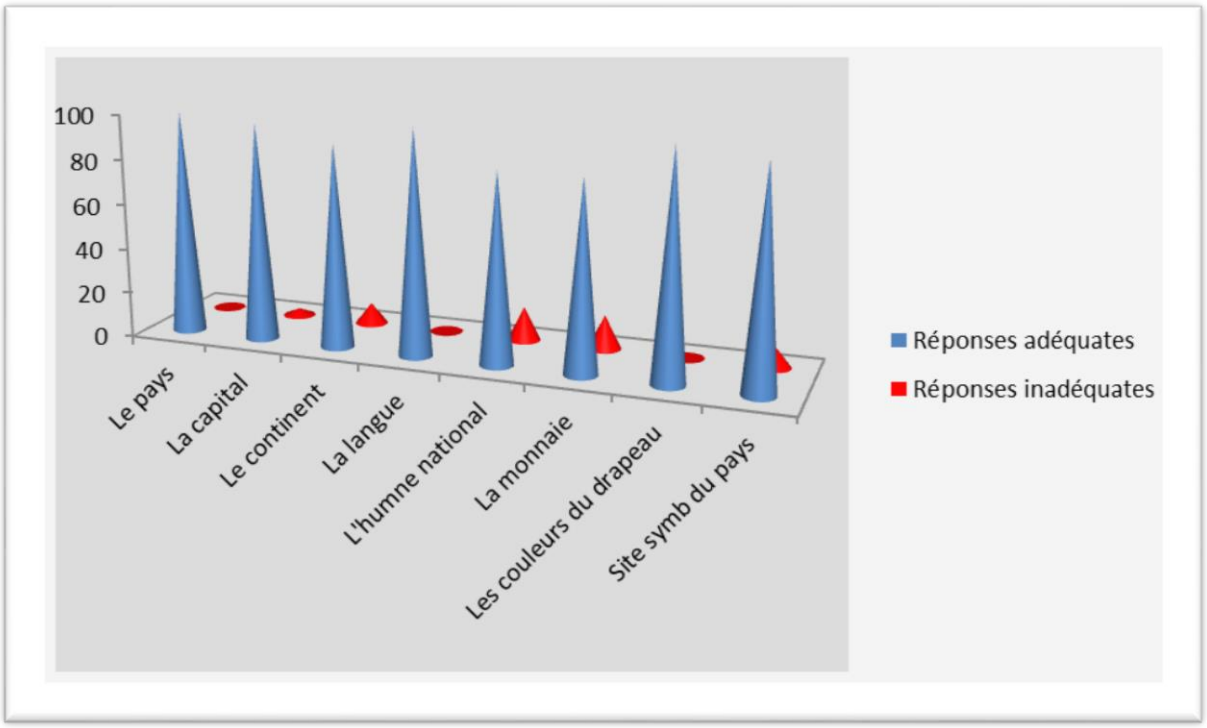
Tableau comparatif des pourcentages de réussite du test pré-post expérimental

Catégories		Pourcentage de réussite du test pré-expérimental		Pourcentage de réussite du test post-expérimental	
		Réponses adéquates sur 32	Réponses inadéquates sur 32	Réponses adéquates sur 32	Réponses inadéquates sur 32
Phase 01	Q1	75%	25%	100%	00%
	Q2	43.75%	57.6%	96.87%	3.12%
	Q3	15.62%	84.37%	90.62%	9.37%
	Q4	68.75%	31.25%	100%	00%
	Q5	6.25%	93.75%	84.37%	15.25%
	Q6	31.25%	68.75%	84.37%	15.25%
	Q7	43.75%	56.25%	100%	00%
	Q8	37.5%	62.5%	96.62%	9.37%
Phase 02	Q1	18.75%	87.5%	62.5%	37.5%
	Q2	37.5%	62.5%	90.62%	9.37%
	Q3	9.37%	90.62%	65.62%	34.37%
	Q4	25%	75%	100%	00%
	Q5	78.12%	21.87%	9.37%	90.62%
	Q6	87.5%	12.5%	25%	75%
	Q7	18.75%	81.25%	84.37%	15.62%
	Q8	100%	00%	6.25%	93.75%
	Q9	12.5%	87.5%	71.87%	28.12%
	Q10	84.37%	15.62%	21.87%	78.12%
	Q11	93.75%	6.25%	18.75%	81.25%
	Q12	81.25%	18.75%	6.25%	93.75%

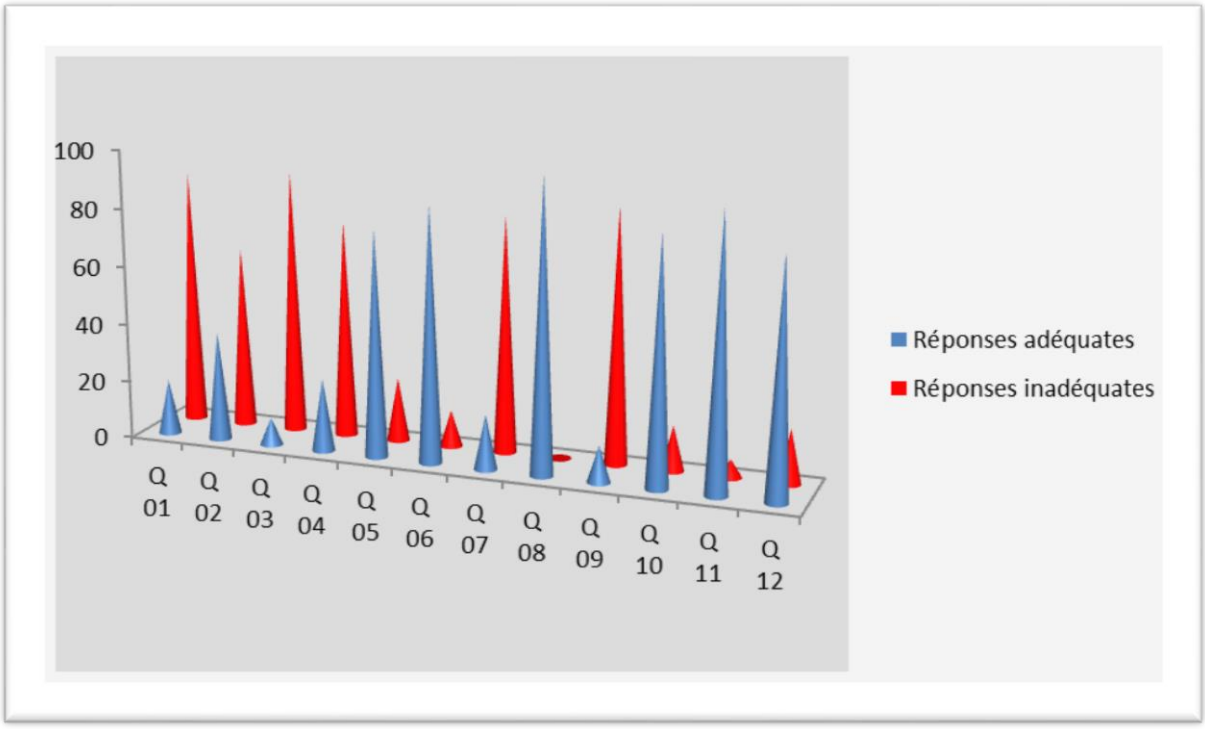
VI.2.3.3. Présentations graphiques des réponses obtenues



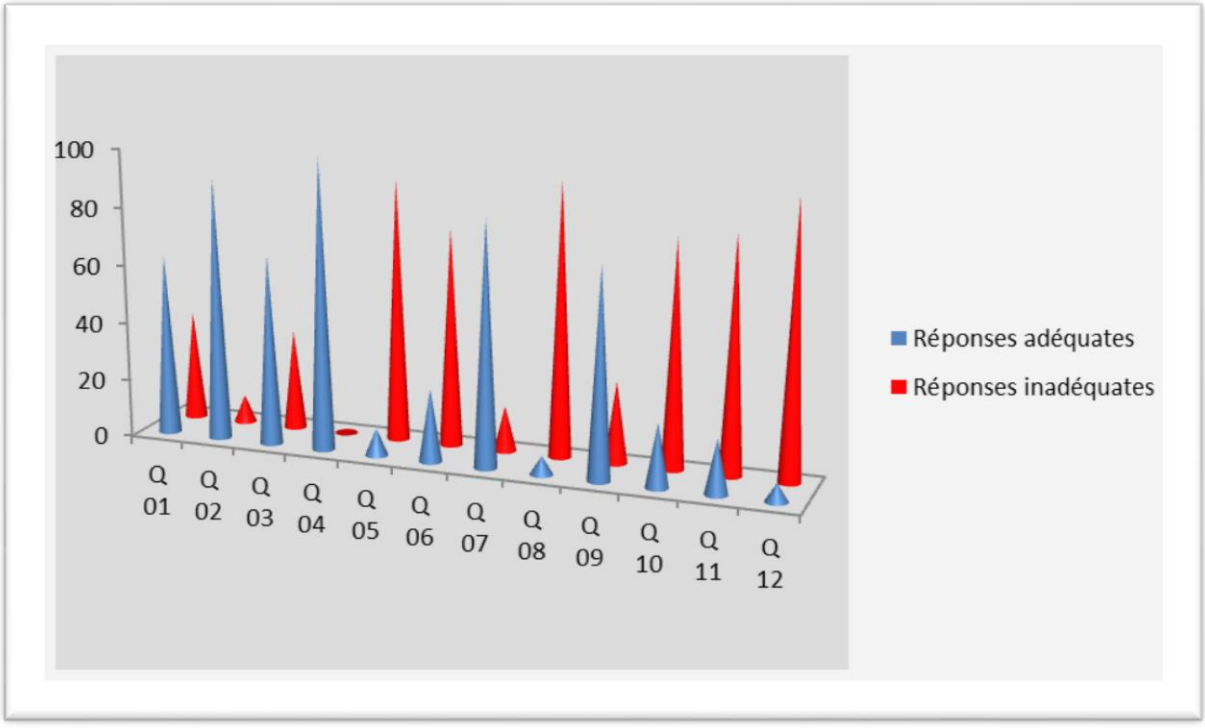
Résultats du test pré-expérimental (Phase 01)



Résultats du test post-expérimental (Phase 01)



Résultats du test pré-expérimental (Phase 02)



Résultats du test post-expérimental (Phase 02)

VI.2.4. Interprétation/analyse des résultats

La lecture du tableau ci-dessus fait apparaître le changement des résultats relatifs au post test expérimentaux par rapport à ceux du pré-test. Malgré la persistance de quelques connaissances erronés, nous pouvons d'ores et déjà confirmer que nos jeunes apprenants ont beaucoup progressé dans leur processus d'apprentissage de la langue-culture française et ont pu tirer profit de cette expérience.

Confronter nos apprenants à des textes-supports porteurs de référents culturels de la société française pendant des cours de compréhension de l'écrit par le biais d'activité de lecture compréhension, leur a été bénéfique et profitable dans la mesure où ils ont pu développer leurs compétences linguistiques et culturelles d'une part et installer une compétence interculturelle d'autre part.

L'assimilation du vocabulaire culturel contenu dans les textes-supports proposés comme assise expérimentale s'est faite sans aucune difficulté et nos apprenants ont pu améliorer leurs savoirs linguistico-culturels. Ils ont même souhaité entreprendre d'autres expériences étant donné qu'elles sont dans leur totalité rentable et concluante.

Arrivée à ce stade, nous pouvons confirmer notre troisième hypothèse de départ, pour laquelle notre expérience sur terrain nous a permis d'atteindre les objectifs que nous nous sommes assignés et nous avons participé au nouvel essor de l'enseignement/apprentissage de la langue-culture française en contexte universitaire algérien.

Conclusion partielle

Ce dernier chapitre était consacré à la présentation des résultats, qui sont en somme tous embryonnaires d'une expérimentation menée sur terrain en contexte universitaire, avec des étudiants de Deuxième Année Licence.

L'idée essentielle de ce chapitre réside dans notre intention de présenter une démarche d'enseignement de la langue-culture française tout à fait différente, à l'effet de faire ressortir l'apprentissage du Français, en contexte universitaire de sa léthargie. Pour ce faire, nous avons doublé d'efforts pour guidé nos apprenants dans leur apprentissage de la langue en question dans toutes ses dimensions, à partir de textes-supports sélectionnés et exploités dans une approche interculturelle.

Dans cette optique notre intervention était efficace parce qu'elle comprenait les données suivantes :

- Un test pré expérimental qui nous a renseigné des acquis et du bagage culturel de nos étudiants.

- Ensuite, en nous référant aux résultats du premier test, nous avons proposé à travers l'exploitation de textes supports différentes activités pour la mise en pratique d'une démarche interculturelle. Au cours des séances, nous avons pu clairement remarqué que nos étudiants étaient à l'aise et ils étaient même motivés. Toutes nos interrogations ont permis d'animer des débats et de déboucher sur des échanges fructueux au cours desquels chacun d'eux a pris le plaisir d'exprimer ses idées.

- Enfin, le test post-expérimental s'est avéré d'un apport considérable parce qu'il nous permis de vérifier l'efficacité de notre démarche expérimentale.

Ainsi, nous avons pu noter, de cette procédure suivie pour la mise en pratique des enseignements les remarques suivantes :

- Confronter nos jeunes apprenants à des textes-supports porteurs de variantes culturelles leur a été profitable parce qu'ils ont pu acquérir des données linguistiques et culturelles relatives à la langue qu'ils étudient.

- La lecture-compréhension des textes proposés, leurs a permis l'enrichissement de leurs connaissances relatives aux faits culturels.

- L’assimilation du lexique culturel contenu dans les textes proposés s’est faite sans aucune difficulté car les étudiants ont pu construire leur propre interprétation selon les perceptions et les expériences individuelles de chacun d’entre eux.

- La non compréhension de certains mots contenus dans les textes ne les a pas empêchés à s’exprimer librement au cours de l’interprétation des questions dans une dimension interculturelle.

- L'exploitation des textes-supports a permis le développement d'une compétence interculturelle par le renforcement des connaissances ancrées et approximatives, la régulation des connaissances erronées et l'installation des connaissances ignorées ou absentes.

Conclusion générale

Au terme de cette recherche, qui nous a permis de réfléchir sur l'interculturel et la possibilité de son intégration en classe de langues étrangères, nous souhaitons que nous avons participé à l'édification de l'enseignement/apprentissage du Français Langue étrangère en contexte universitaire algérien, dans une perspective nouvelle qui répond à cette atmosphère de mondialisation.

Devant cette réalité, la mise en place d'une didactique de l'interculturel s'est imposée comme incontournable dans les classes d'enseignement des langues. A cet effet, nous avons mené cette recherche, en ayant pour objectif l'enseignement du FLE dans une approche interculturelle pour le développement et/ou l'installation de la compétence interculturelle aux apprenants.

Pour ce faire, nous avons eu l'idée d'accorder à la dimension culturelle de la langue toute l'importance qu'elle mérite, d'autant plus que nos constats faits sur terrain et les discours des enseignants sur leurs pratiques révèlent que le rapport langue-culture n'arrive parfois pas à se réaliser pourtant faits l'un pour l'autre.

Consciente de l' importance de concilier apprentissage linguistique et apprentissage culturel dans nos cours de FLE , pour un apprentissage bénéfique et avantageux de la langue française à nos apprenants - qui tient compte de leurs besoins et motivation - nous avons doublé d'efforts afin de proposer une nouvelle pratique de classe, qui puise ses principes dans une pédagogie interculturelle et qui permet de développer une compétence interculturelle à nos jeunes apprenants.

Ce constat de non jonction des deux dimensions nous a incité à positionner notre travail dans le domaine de l'interculturel, qui est dans notre cas un interculturel en représentations parce qu'il relève de la situation d'apprentissage que nous avons créé à travers les différentes activités, avec la participation volontaire de nos apprenants en classe, étant donné que cet interculturel en représentations est omniprésent dans toutes les activités d'apprentissage de la langue en question (Deuxième Année Licence de Français). Dans notre cas précis, le lieu de confrontation interculturelle est le texte.

A la lumière de ce constat, nous avons voulu répondre principalement à notre question centrale qui était :

En didactique de l'écrit, dans une perspective interculturelle, pour développer et/ou installer une compétence interculturelle aux apprenants de FLE, à travers la lecture-compréhension des textes, quelles sont les voies (identifications des représentations et description du capitale ou construit culturel) et les moyens (intervention pédagogique) dont dispose l'enseignant algérien en contexte universitaire ?

Pour répondre à ce questionnement, nous avons axé tous nos efforts afin de choisir des textes-supports porteurs de référents culturels de la France actuelle afin de découvrir l'Autre à travers les différentes pratiques de sa vie quotidienne.

Pour bien étayer notre question principale, nous avons avancé trois réponses provisoires que nous avons cherché à confirmer ou à infirmer à travers les enquêtes de terrain. Enquêtes à la lumière desquelles nous avons obtenu des données à l'aide de deux différents instruments d'investigation: l'entretien croisé et le questionnaire.

Nos deux outils d'enquête ont été conçus et élaborés en prenant pour référence les principes de formation et d'éducation interculturelle ainsi que les méthodes d'approche interculturelle (Zarates. G, 1986, Abdallah-Pretecille. M, 1993, Byram. M, 1999).

Nous avons avancé comme première hypothèse l'identification des représentations des apprenants vis-à-vis de la langue-culture française, vis-à-vis du pays et du peuple pourrait faire prendre conscience aux apprenants de leurs stéréotypes afin de les faire évoluer. En effet, les résultats obtenus via l'entretien croisé ont fait l'objet d'une analyse qualitative.

Nous avons à l'occasion, pu confirmer notre première hypothèse. D'une part, nous avons pu prouver que nos interviewés ne sont pas à l'abri des représentations. D'autre part, nous avons pu comprendre qu'ils partagent les représentations les plus figées et le plus souvent sont stéréotypées. Cet exercice de questionnement des représentations, nous a permis d'en expliciter les filtrer et de démontrer les mécanismes de leur production. A cet effet, nous avons pu confirmer qu'elles sont le plus souvent véhicules par les médias, les manuels ou elles sont produites par l'histoire.

De cette première enquête, nous avons abouti à notre première conclusion que les stéréotypes ne sont pas des erreurs à oblitérer mais une représentation à objectiver et à questionner pour la faire évoluer.

Nous avons avancé comme deuxième hypothèse, que la description du capitale ou du construit culturel et des connaissances préalables des apprenants à propos de quelque référents et pratiques culturels permettrait d'identifier leur profil de la compétence culturelle cible qui constitue une base pour une intervention pédagogique.

Les résultats des trente-deux assertions du questionnaire, nous ont dévoilé les connaissances préalables de nos questionnés ces dernières nous ont permis d'identifier leur profil de la compétence culturelle étrangère. Celle-ci regroupe dans notre cas d'une part, leur profil sociolinguistique et d'autre part, leur profil de la compétence culturelle étrangère, tous deux essentiels parce qu'ils influencent le développement ou l'installation de la compétence interculturelle de nos jeunes étudiants.

Ces deux profils en réalité ne sont plus à négliger dans toute approche interculturelle parce qu'ils se rapportent à la nature des connaissances qui peuvent être prises en change par une pédagogie interculturelle en classe de langue étrangère selon le cas: les connaissances justes et ancrées chez les apprenants sont à prendre comme point de départ. D'autres sont approximatives qui demandant un renforcement et enfin les connaissances erronés sont à réguler.

Arrivée à cette conclusion, nous avons pu confirmer que l'identification de l'éventail des connaissances culturelles de l'apprenant permet à l'enseignant selon le cas, l'utilisation, la correction où la régulation des connaissances pour une intervention effective en classe.

Quant à la dernière hypothèse que nous avons avancée était : la lecture compréhension des textes porteurs de référents culturels ou à Change Culturelle Partagée favoriserait la prise en charge de la dimension culturelle pour développer et/ou installer la compétence interculturelle des apprenants.

Nous avons confirmé cette hypothèse à travers l'expérimentation que nous avons menée par le biais de textes-supports porteurs de référents culturels, à l'effet d'aboutir à une meilleure sensibilisation à la réalité culturelle reflétée dans cette langue. Pour ce faire, nous avons préconisé comme activité principale la lecture compréhension des textes proposés.

Notre intervention en classe a été élaborée selon des scénarios pédagogiques, qui prenaient en charge aussi bien les représentations des apprenants que leur capital ou construit culturel.

Pour la concrétisation d'une telle démarche, nous nous sommes assignée pour l'exploitation de chaque support, non seulement des objectifs linguistiques, mais aussi culturels voir interculturels à l'effet de faire sortir le processus d'enseignement-apprentissage de la langue française de sa léthargie et de l'inscrire dans une perspective nouvelle à savoir, l'approche interculturelle.

Au terme des trois phases pratiques mises à notre disposition pour la réalisation de notre objectif et concilier apprentissage linguistique et culturel, grâce à un choix aussi subtil que perspicace des textes, en fonction de leur richesse linguistique et culturelle. Nous avons pu atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés d'avance. De cette façon, nos jeunes apprenants ont été, du moins, initiés à une ouverture tolérante sur l'Autre et à une découverte consciente de lui.

Au cours de notre expérience de l'interculturel en représentations dans nos classes de FLE en contexte universitaire algérien, nous avons noter les remarques suivantes :

- ✓ L'enseignement/apprentissage du FLE dans une approche interculturelle a permis aux apprenants de reconnaître leur propre culture et d'avoir une réflexion sur la culture de la langue étudiée.
- ✓ Nos étudiants ont pris conscience de la valeur de leurs représentations et l'importance de l'expérience personnelle de chacun d'entre eux dans leur apprentissage de la langue en question.
- ✓ Le texte écrit est un véritable moyen de confrontation interculturelle dans la mesure où il nous a servi de base pour mettre en pratique la démarche interculturelle.
- ✓ L'insertion des deux composantes linguistique et culturelle dans les cours de compréhension de l'écrit a permis à nos étudiants de saisir plus aisément les significations de la langue étudiée.
- ✓ L'activité de lecture compréhension a motivé nos apprenants et a attiré leur attention sur la particularité culturelle dénotée à travers l'exploitation du lexique.
- ✓ Les activités proposées au cours des séances ne sont que des exemples qui pourraient être utilisés pour en inventer d'autres.
- ✓ Les étudiants ont construit leurs propres interprétations et compréhensions des textes selon la perception et l'expérience de chacun d'entre-deux.

- ✓ Ils ont même démontré une certaine motivation à l'oral, du fait que des débats ont animés les séances de temps à autre.
- ✓ Nos apprenants ont déclaré être motivés par les thématiques abordées.
- ✓ La démarche interculturelle nous a permis d'aider nos apprenants à exprimer leurs idées et les encourager à interagir et à travailler en groupe.

Contraintes rencontrées au cours de la réalisation de la recherche.

Au cours de la réalisation de la présente recherche, nous nous sommes heurté à différentes difficultés, que nous voulons signaler par ordre d'importance. Celles-ci ont influencé plus au moins sa réalisation dans les limites du possible.

La première contrainte est d'ordre personnelle, relative à la non possibilité d'achever notre première enquête de terrain. Enquête de terrain, que nous avons commencé au cours de l'année universitaire 2014-2015 à l'université Ounici Ali de Blida 02. La réalisation de l'entretien guidé et la passation du questionnaire ont pu être effectuées. En revanche, l'expérimentation n'a pas eu lieu. En effet, nous étions dans l'obligation de refaire toute les phases de notre démarche expérimentale suite à notre transfert à l'université Mohamed Boudiaf de M'sila au cours de l'année universitaire 2015-2016. L'année suivante, 2016-2017 nous avons procédé à la mise en pratique de notre recherche.

La deuxième est relative à la réticence remarquée auprès des étudiants d'un autre groupe de Deuxième Année Licence que nous avons sollicité. Ces étudiants n'ont pas répondu présents pour participer à notre recherche, que nous avions l'intention de l'effectuer dans une démarche expérimentale comparative, entre un groupe expérimental et un second témoin. Pour cela, nous avons opté de travailler avec un seul groupe, en nous arrêtant sur deux situations "A" et "B" au cours de la mise en pratique de notre expérimentation à savoir : un test pré et un test post expérimental.

La dernière difficulté est d'ordre pédagogique. Le manque d'intérêt de la part de certains étudiants pour participer à notre enquête via l'entretien. Certains d'entre eux n'ont pas accepté qu'ils soient enregistrés. Ce qui nous a poussées à faire recours à l'entretien croisé ou de confrontation collective où il leur a été demandé de mentionner leurs réponses par écrit. .

Toutes ces contraintes étaient autant de facteurs qui nous ont donné la volonté et le courage d'entamer cette recherche et de l'achever dans les meilleures conditions.

Cependant, nous avons fait de notre mieux de la présenter en ayant pour principe une logique aussi bien rédactionnelle qu'expérimentale.

En guise de conclusion, nous voulons couronner notre recherche par la suivante attestation : Notre investigation dans le domaine de l'interculturel en milieu universitaire, nous a révélé que le développement de la compétence interculturelle des apprenants nécessite une réelle prise en change des représentations, des capitaux culturels, des habitus singuliers, des ressemblances pour découvrir, accéder , accepter et comprendre les différences, objectif primordial de tout enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères.

Enfin, nous émettons le vœu que cette recherche serait prise d'abord comme une tentative pour proposer un prisme diffèrent de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien et permettre aussi une prise de conscience, de la part des praticiens de la nécessité voir l'urgence d'intégrer la dimension culturelle de la langue enseignée, pour préparer l'apprenant algérien à vire la diversité culturelle dans un monde qui regroupe différentes populations.

Suggestions et perspectives

Le champ d'application en classe des différentes phases de notre recherche, a été une expérience très riche en enseignement et les activités que nous avons proposées pourraient être utilisées comme points de départ pour en inventer d'autres.

Nous nous sommes limitée, en ce qui concerne notre recherche, de donner la priorité au sujet-apprenant et de centrer tous nos intérêts sur lui, en mettant au premier plan ses besoins, sa motivation et surtout son éducation. Parallèlement, nous pensons à notre propre rôle en tant que praticienne de terrain, à l'effet d'hisser notre enseignement pour atteindre la finalité primordiale de tout enseignement d'une langue étrangère à savoir : l'éducation de l'apprenant algérien pour une ouverture consciente, responsable et tolérante sur l'Autre.

Nous préconisons à cet effet, de revoir le contenu des programmes de formation des futurs-enseignants, pour voir à quel point ces contenus destinés à leur formation leur permettent une préparation adéquate pour pratiquer l'interculturel. De même, l'identification de leurs

attitudes et leurs représentations envers le pays (la France) et le peuple (les Français) pourrait servir de base pour d'éventuelles recherches.

Une notre préoccupation nous tient à cœur et qui mérite d'être prise en change est la formation des enseignants-formateurs. Ces derniers doivent, eux aussi, bénéficier de cycles de formation ou de journées pédagogiques d'orientation où l'information culturelle occuperait une importance primordiale, afin de leur permettre de connaitre et d'apprendre les secrets d'un apprentissage culturel.

Il serait souhaitable aussi d'ouvrir la voie à l'interdisciplinarité. La collaboration de différentes disciplines pour pratiquer l'interculturel peut aider nos apprenants dans leur apprentissage. D'où le rôle important de l'enseignant pour faire preuve d'une réelle prise de conscience et de transmettre ce savoir-faire à ses partenaires de classe.

Comme il serait par ailleurs intéressant d'organiser et d'envisager à l'intention des enseignants et des apprenants des voyages et des séjours de perfectionnement linguistiques et culturels. Sachant déjà que de tels échanges seraient bénéfiques a plus d'un titre. C'est aussi lors de ces contacts avec les natifs sur leur propre territoire que nos enseignants et apprenants découvriraient aussi bien la réalité linguistique et culturelle de leurs hôtes Français. De cette façon, ils peuvent se débarrasser des stéréotypes et des préjugés.

Nous sommes convaincue que toutes ces suggestions qui nous préoccupent, en tant que praticienne de terrain, seraient réalisées pour doter nos jeunes apprenants d'un savoir, savoir-être et savoir-faire pour être au diapason de la mondialisation qui prédomine l'univers.

Certes, tout n'a pas été dit sur un sujet aussi important, relatif à la prise en change de la dimension culturelle de la langue pour développent la compétence interculturelle des apprenants en contexte universitaire algérien. Cependant, nous avons l'espoir que notre recherche soit utile pour la poursuite de notre carrière d'enseignante-chercheuse et elle sera perfectionnée par d'autres recherches à venir.

Références bibliographiques

1- Abdallah-Pretcielle. M, 1996, Compétence culturelle, Compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication.

2- Abdallah-Pretceille. M, 1986, Vers une pédagogie interculturelle, Paris : INRP et Publication de Sorbonne

3- Abdallah-Pretceille. M, 1999, L'éducation interculturelle, Paris : PUF.

4- Abdallah-Pretceille. M, Porcher. L, 1999, Diagonales de la communication interculturelle, Ed. Anthropos.

5- Abdallah-Pretceille. M, Porcher. L, 2001, Education et communication interculturelle, Paris : PUF

6- Abou. S, 1986, cité par Hardane. J, Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, Vol 04, collection : Pédagogie en développement, Edition De Boeck.

7- Abric. J. Cl, 1999, Psychologie de la communication, Théories et méthodes, Armond Colin, Collection Ceursus.

8- Albert. O, Flécheux. L, 1999, Se former à l'interculturel, expériences et propositions, éditions Charles Léopold Mayer.

9- Alen Garabato. M-C, Auger. N, Gardies. P, Kotul. E, 2003, Les présentations interculturelles en didactique des langues-cultures, Enquêtes et analyses, L'Harmattan.

10- Alvarez. G, 1990, Le défi de l'interculturel, Langues et Linguistique, n°16.

11- Amossy. R, Herschberg. P. A, 1997, Stéréotypes et clichés: Langue, discours, société, Nathan, Paris.

12- Anderson. P, 1999, La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet, Presses Universitaires franc-comtoises.

13- Argaud. E, 2006, La civilisation et ses représentations, Etude d'une revue, Le Français Dans le Monde.

14- Auger. N, 2003, Manuels et stéréotypes, Le Français Dans le Monde, n°326, Paris, Hachette.

15- Auger. N, Louis. V, Belu. I, 2006, Former les professeurs de langues à l'interculturel. A la rencontre des publics, EME. Inter communication.

16- Bardin. L, 1980, L'analyse de contenu, PUF.

17- Beacco. J-CL, 2000, Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Paris : Hachette.

18- Beacco. J-CL, Riba. P, lepage. S, 2011, Un référentiel : apprenant, utilisateur indépendant, Didier.

19- Beacco. J-CL, 1997, L'approche par compétence dans l'enseignement des langues, Paris, Didier.

20- Beacco. J-CL, 2006, Education à la citoyenneté et enseignement des langues : valeurs et instruments, Actes du Séminaire National.

21- Benadava. S, 1982, Civilisation et enseignement des langues, Paris III : Thèse de Doctorat de 3ème cycle, Université de la Sorbonne nouvelle.

22- Benadava. S, 1984, La civilisation dans la communication, Le Français Dans le Monde, n° 84, Paris, Hachette.

23- Bencheikh. M, Develotte. Ch, 1995, L'interculturel : Réflexion pluridisciplinaire, Ouvrage publié avec l'Ambassade de France au Maroc.

24- Benvenist. E, cité par Blanchet. Ph, 2002, L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique, CRDLF.

25- Bernard. E, 1991, L'approche communicative : théories et pratique, Paris, Cle International, Collection DLE.

26- Bertocchni. P et Costanzo. E, 2008, Manuel de formation pratique, Pour le professeur de FLE, CLE international.

27- Bertoletti. M-G, 1997, Nous, Vous, il… stéréotypes identitaires et compétence interculturelle, Le Français Dans le Monde, n° 291, Paris, Hachette.

28- Bertrand. O, 2006, Diversités culturelles et apprentissage du français, Approche interculturelle et problématiques linguistiques, Langues et cultures, Les éditions de l'école polytechnique.

29- Besse. H, 1984, Eduquer la perception interculturelle, Le Français Dans le Monde, n° 188, paris, Hachette.

30- Blanchard. M, 1996, Des mille et une manières de se mettre a table…, compte rendu d'une expérience, IFE, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

31- Blanchet. Ph, 2007, L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique, Synergie Chili, n°03, disponible sur : http://gerflint. Fr/Base/Chili 3/blanchet. Pdf.

32- Blanchet. Ph, 2010, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées.

33- Blondel. A, Bret. G, Collés. L, Destercke. L, Sekhavat. A, 1998, Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques, Duculot (de Beoeck et lacier)

34- Bourdieu. P, 1980, Le sens pratique, Paris : Minuit.

35- Bourdieu. P, 1982, Ce que parler veut dire, Paris, Fayard.

36- Bouzar. W, 1984, La culture en question, Deuxième Edition Entreprise nationale de livre Alger.

37- Boyer. H, 1995, La compétence éthnosocioculturelle, Le Français Dans le Monde, n° 272, Paris, Hachette.

38- Boyer. H, 1989, « quelle(s) compétence(s) enseigner ? Un itinéraire en didactique du FLE et quelques propositions », Tavaux de didactique du FLE, Montpellier III, n° 22.

39- Brigitte. L, 2006, Pour une didactique de la communication interculturelle en classe de FLE : décentration et ancrage.

40- Byram. M, 1992, Culture et éducation en langue étrangère, Paris : Didier-Hatier.

41- Byram. M, 1997, Teaching and Assessing, Intercultural Communication Compétence

42- Byram. M, 2003, Introduction à la compétence interculturelle, Edition du Conseil de L'Europe.

43- Byram. M, 2008, From Forgein Language Education for Intercultural Citizenship: Essay and Reflexions.

44- Byram. M, Zarate. G, 1998, Définition, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. Le Cadre Européen Commun de Référence pour L'Enseignement et l' Apprentissage de Langues, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

45- Byram. M, Zarate. G, Neuner. G, 1997, La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, Strasbourg, conseil de l'europe : Editions du Conseil de l'Europe.

46- Cailloi. R, cité par Abdallah-Pretceille. M, Porcher. L, 1999, Diagonales de la communication interculturelle, Paris, Edition Anthropos.

47- Camilleri. C, Cohen-Emerique, M, 1989, Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, L'Harmattan.

48- Carlo. M, 1997, Stéréotype et identité, Etudes de linguistique appliquée, n° 107.

49- Carlo. M, 1998, Didactique des langues étrangères, L'interculturel.

50- Castellotti. V, 2001, D'une langue à d'autres : pratiques et représentations, Collection.

51- Castellotti. V, Moore. D, 2002, Représentations sociales des langues et enseignement, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

52- Charaudeau. P, 1991, La communication et le droit à la parole dans une interaction du même et de l'autre », Cahiers de praxématique, n° 17, Université Paul Valéry-Montpellier III

53- Chaudhry. K Irani. F, 2003, L'interculturel : une expérience indienne, Travaux de didactique du FLE n° 50, IEFE, Université Paul Valery- Montpellier III.

54- Chaves. R-M, Favier. L, Pélissier.s, 2012, L'interculturel en classe, FLE, Presses universitaires de Grenoble.

55- Chavet. C, 1990, L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en Education et en Science Humaine. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

56- Coianiz. A, 2005, Du culturel à l'interculturel en didactique du FLE, Travaux de didactique du FLE n° 53, IEFE, Université Paul-Montpellier III.

57- Coianiz. A, 2005, Langages, cultures, identités, questions de point de vue, LHarmattan.

58- Colin. L, Muller. B, 1996, La pédagogie des rencontres interculturelles, Ouvrage publié avec le concours de l'Office Franco-Allemand pour la jeunesse, Anthropos.

59- Collès.L, 2003, L'interculturel : des questions vives pour le temps présent. E.M.E.

60- Colletta. J-M, Nuchèze. V, 1995, L'interaction en question, Presse Universitaires de Grenoble.

61- Compte. C, 1983, Télévision, medium interculturel, Point de vue sur l'interculturel, Paris, BELC.

62- Condei. C, Dufays. Louis. J- L, et Lebrun. M, éds, 2006, L'interculturel en Francophonie, Représentation des apprenants et discours des manuels, Didactique EME et inter communication SPRL.

63- Cordonnier. J-L, 1995, Traduction et culture, Crédif-Hatier-Didier, LAL.

64- Cornaire. C et Germain. C, 1999, Le point sur la lecture, Clé international, Didactique des langues étrangères , Paris.

65- Coste. D, 1978, Lecture et compétence de communication, Le Français Dans le Monde, n° 141.

66- Coste. D, 1994, Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988), LAL langues et apprentissage des langues.

67- Coste. D, 1997, Didactique des langues-cultures, éduqué pour une Europe des langues et des cultures

68- Cuq. J-P et Gruca. I, 2003, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse Universitaires de Grenoble.

69- Dabène. C, Degache. C, 1990, Etude de linguistique appliqué, didactologie des langues cultures, Didier Edition, Paris.

70- Dabène. L, 1994, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris Hachette.

71- De Carlo. M, 1998, L'interculturel, Paris, Cle International.

72- De Janon Torres. B, Rondeau. H, 2014, compétences culturelles et interculturelles : application à l'enseignement du Français, Volume n° 01.

73- Demorgon. J, 2005, Critique de l'interculturel, L'horizon la sociologie, Pris : Anthropos.

74- Descayrac. C, 2004, Une année en France, Langue et Civilisation, Clé International, Paris.

75- Desmons. F, Ferchaud. F et all, 2011, Enseigner le FLE (français langue étrangère), Pratique de classe, Belin, Paris.

76- Dictionnaire Hachette Encyclopédique Jllustré 1995, 1994, Paris : Larousse.

77- Dufays. J. L, 1997, Stéréotype et didactique du français : histoire et état d'une problématique, Etudes de Linguistique Appliquée, n° 107

78- Duverger. J, 2000, Actualité de l'enseignement bilingue, Le France Dans le Monde, Edicef.

79- Elias. N, 1973, La civilisation des mœurs, Paris.

80- Elias. N, cité par Grawitz. M, 1999, Dictionnaire de Lexique des Sciences Sociales, Editions Dalloz.

81- Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences des arts et des métiers, Paris.

82- Eriksen, A, 1998, Vidéo et pédagogie interculturelle, Anthropos.

83- Fezia. S, 2006, Méthodologie de la langue vivante, Volume n° 01, Université d'Oran.

84- Fishman. J, 1971, Sociolinguistique, Bruxelles, « Langues et Cultures ».

85- Foucaut. M,1990 (Réed), Les mots et les choses, Gallimard.

86- Galisson. R, 1985, D'autres voies pour la didactique des langues étrangères, Paris, Hatier.

87- Galisson. R, 1987, Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P, Etudes de Linguistique Appliquée, n° 67.

88- Galisson. R, 1991, De la langue à la culture par les mots. Paris, Clé International.

89- Galisson. R, 1994, Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France : Etat des lieux et perspectives, Revue Française de Pédagogie, n° 108, Juillet-Aout-septembre.

90- Galisson. R, 1996, D'hier à demain, l'interculturel à l'école in Etudes de linguistique Appliquée.

91- Galisson. R, Coste. D, 1976, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, « F », Paris.

92- Gallouray. V, 1998, Constructing cultural realities: Facts and Frameworks of Association.

93- Germain. C, 1993, Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Paris, Clé International, Collection DLE.

94- Giasson. J, 1990 (2000), La compréhension en lecture, De Boeck.

95- Grawitz. M, 2000, Lexique des sciences sociales, Editions Dalloz.

96- Hall. E. T, 1984, Le langage silencieux, Seuil.

97- Hardane. J, 2005, cité par Barbé. G, Courtillon. J, Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, Vol 04, Collection : Pédagogie en Développement, Edition de Boeck.

98- Holec. H, 1996, L'apprentissage autodirigé, une autre offre de formation, Education, stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues, Conseil de l'Europe.

99- Holliday. A, Hude. M, Kullman. J, 2010, Intercultural communication, luxe de ressources avancées pour les étudiants, Routledje, Applied Linguistics.

100- Holtzer. G, Wendt. M (éds), 2000, Didactique comparée des langues et études terminologiques interculturel-stratégies-conscience langagière, Peter Lang Europaischer Verlag des Wissenschaften.

101- Houghton. S, 2013, Critical cultural awareness: Managing stereotypes through intercultural, langue Education, Cambridge Schoolars Publishing.

102- Jodelet. D, 1989, Représentations sociales : un domaine en expansion dans les représentations sociales, PUF, Coll sociologie Aujourd'hui.

103- Kramsch. C , 2004, The language teacher as go. Betwean, Utlbilding and Démocrati n° 13.

104- Legendre, R, 1988, Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris, Larousse.

105- Lipiansky. E. M, 1996, Une approche de la communication interculturelle. Identité et interculturation paradoxale à travers l'expérience groupale, Cahier de sociologie.

106- Louis. V, Auger. N, Belu. L, éd, 2006, Former les professeurs de langues à l'interculturel, A la rencontre des publics, E.M.E et inter communication.

107- Mangenot. F, 1998, Classification des apports d'internet à l'apprentissage des langues, Apprentissage des langues et système d'information et de communication (ALSIC), vol 1, n°2.

108- Margit. E, 2005, La perspective interculturelle en FLE : des principes didactiques aux activités de classe (enseignement secondaire autrichien), Travaux de didactique du FLE, Université Pau-Valéry-Montpllier.

109- Martinez. P, Pekarek. S, 2000, La notion de contact de langues en didactique, Institut des langues et littératures romanes, Université de Bâle.

110- Martinez. P, 1996, La didactique des langues étrangères, PUF, « Que sais-je ? », Pais.

111- Michaud. G, Marc. E, 1981, Vers une science des civilisations, Bruxelles, Edition Complexe.

112- Moirand. S, 1979, Situation d'écrit Compréhension, production en langue étrangère Clé international, « didactique des langues étrangères ».

113- Moirand. S, 1990, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, « F ».

114- Moore. D. (Ed), 2001, Les représentations des langues et de leur apprentissage.

115- Mucchielli. A, 2000, L'art d'influencer, Paris : Armand Colin.

116- Narcy, J. P, 1990, Apprendre une langue étrangère, Editions d'organisation,

117- Neuner. G, 1997, Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, In : Byram. M, Zarate, G, et Neuner, G, La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

118- Neuner. G, Cité par Byram. M, 2003, La compétence Interculturelle, Editions du Conseil de L'Europe.

119- Nikou. T, 1999, Travaux de didactique du Français Langue Etrangère, n°42, I.E.F.E Université Paul-Valéry-Montpellier.

120- Odette, Neumayer. M, 2010, 15 ateliers pour une Culture de Paix, Chronique sociale, Lyon, Dépôt légal.

121- Petit Robert, Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la Langue Française, Paris, 1972.

122- Porcher. L, 1988, Programmes, Progrès, Progressions, Projet dans l'enseignement /apprentissage d'une culture étrangère, ELA, n° 169, Paris, Didier Edition.

123- Porcher. L, 1989, La civilisation, in Etudes de Linguistiques Appliquées, n°69 Paris.

124- Porcher. L, 1991, Quelques Remarques Sociologiques pour une Formation des Enseignants, Le Français Dans le Monde, Recherche et applications, Aout-Septembre, Hachette.

125- Porcher. L, 1994, L'enseignement de la civilisation, Revue Française de Pédagogie, n°108.

126- Porcher. L, 1995, Le Français langues étrangère, émergence et enseignement d'une discipline, CNDP, Paris : Hachette éducation.

127- Porcher. L, 1996, cultures, culture Le Français Dans le Monde Recherche et application, , EDICEF, Université de la Sorbonne Nouvelle.

128- Porcher. L, 2004, L'enseignement des langues étrangères, Paris, Hachette.

129- Porcher. L, 2004, Les nouveaux visages de l'interculturel, Acte du Colloque Chemins Accès.

130- Pougeoise. M, 1996, Dictionnaire didactique de la langue française, Grammaire, Linguistique Rhétorique, Narratologie, Expression et Stylistique, avec la conjugaison des pprincipaux verbes.

131- Préface, 1995, Publication de L'UNESCO, 1995.

132- Présupposés théoriques, 1995, Publication de L'UNESCO.

133- Puren. C, 1988, Histoire des méthodologies d'enseignement des langues, Cle International.

134- Puren. C, 2005, Interdidacticité, Reuvue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie, Octobre-Novembre, n° 140.

135- Puren. Ck, Bertocchini. P, 1998, Se former en didactique des langues, Paris : Ellipes.

136- Puren. Ck, De l'approche communicative à la perspective Co-actionnel, Le Français Dans le Monde, n° 347.

137- Reinhardt. C, Rosen. E, 2010, Le point sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Cle International, Collection DLE.

138- Rey. B, Carette.V, Defrance. A, Kahn. S, 2003, Les compétences à l'école, Apprentissage et évaluation, De Boeck.

139- Richterich. R, 1985, Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage.

140- Roesch. R et Rolle-harol. R, 2018, La France au quotidien, PUG français langue étrangère.

141- Seara. A-R, 2001, L'évolution des méthodologies d'enseignement des langues, de la méthodologie traditionnelle jusqu'à aujourd'hui. Consultable en ligne : hHp.

142- Spriger. C, 2010, La dimension sociale dans le CEC : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collectif, Canadian Modern language, Revieu n° 66.Nouvelle édition, CLE international.

143- Thibert. R, 2010, Pour des langues plus vivantes à l'école, Dossier d'actualité de la VST, n°58.

144- Trescades. P, 1985, La compétence culturelle, Le Français Dans le Monde, n° 85, Paris, Hachette.

145- Verbunt. G, 2006, Apprendre et enseigner le français en France, Paris : L'Harmattan.

146- Weidman. K. M, 2000, Acquisition et évaluation de la compétence culturelle : du contexte pédagogique au contexte professionnel, biennales de l'éducation et de la formation, n° 05.

147- Windmüler. F, 2010, Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues, Synergie Chine, n°05.

148- Windmüller. F, 2011, Français langue étrangère (FLE), L'approche culturelle et interculturelle, Paris : Belin.

149- Windmüller. F, 2015, Apprendre une langue, c'est apprendre une culture : leurre ou réalité, Giessener.

150- Zarate. G, 1983, Objectiver le rapport culture maternelle culture étrangère, Le Français Dans le Monde, n° 181, Paris, Hachette, Larousse.

151- Zarate. G, 1986, Enseigner une culture étrangère, Paris, Hachette.

152- Zarate. G, 1993, Représentations de l'étranger et didactique des langues, Paris, Didier.

153- Zarate. G, Gohard-Radenkovic. A, 2004, La connaissance des compétences interculturelles de la grille à la carte, Didier.

Annexes

Annexe : 01 **Guide des questions de l'entretien croisé.**

- Dans l'objectif de travailler et de connaitre l'ensemble des représentations des étudiants de notre groupe expérimental, nous leurs avons proposé un nombre de questions, regroupées en trois séries :

Série 1 : Représentations sur la langue-culture française.

Q1.Pourquoi avez-vous choisi le Français comme langue de spécialité ?

Q2. Après deux ans d'étude, que pensez-vous de votre apprentissage ?

Q3. Que connaissez-vous de la culture française ?

Q4. Selon vous, entre la compétence linguistique et culturelle, laquelle est la plus importante pour un bon apprentissage de la langue en question ?

Q5. Pensez-vous que la composante culturelle peut être aussi enseignée en classe ? Pourquoi ?

Série 2 : Représentations sur le peuple.

Q6. Que pensez-vous des français ?

Q7. Au temps libre, que font les français (loisirs, activités interculturelles et physiques) ?

Q8. Pensez-vous qu'il y'a des différences en ce qui concerne les pratiques culturelles des algériens et des français ?

Série 3 : Représentations sur le pays.

Q9. Que représente pour vous la France ?

Q10. Citez quelques villes françaises ?

Q11. Citez quelques lieux connus en France (monuments, châteaux, musés, etc.).

Q12. A quoi vous fait penser Paris ?

Q13. Dernière question, imaginez une situation type qui s'offre à vous : suivre des études ou allez vivre en France, se marier avec une(e) français(e), avoir des relations personnelles ou professionnelles. Acceptez-vous ou non ? Justifiez.

Annexe : 02 **Exemplaires des représentations des apprenants.**

- France : pays Européen, située au Sud d'Europe, pays industriel.
- la ville des amoureux.
- climat méditéranéenne.
- le rêve des jeunes algériens.
- La France reflète la civilisation, la nature, ...
- La langue française : une langue étrangère
- Une langue emprunté du latin.
- Une langue riche.
- la culture francaise est une culture riche également.
- Une culture reflète les mentalités ouvertes.

- l'apprentissage du français m'a aider dans divers parties de ma vie.
- c'est apprendre à communiquer avec les autres de manière correcte.
- Baucoup d'entreprises recrutent leurs employeurs selon leurs aptitude linguistique, donc apprendre le français donne une occasion de trait
- c'est apprendre a voyager et faire des connaissances,
- Les difficultés que nous avons rencontrés, on trouve des sons qui n'existent plus dans notre langue maternelle ce qui fait un problème de ~~bien~~ prononcé les sons du langue française.

- la culture française est complétement différente par rapport à notre culture, cette dernière est une culture arabo-musulmane.
- Notre culture est un peu renfermée par rapport à l'autre culture.
- la culture française est riche.

- La France est un pays de progression le plus connue.
- La France contient plusieurs cultures.
-
- La France est un pays possédant une métropole et des
- territoires attachés.
- La France est le plus grand état de l'Union Européen.
- La France a toujours eu une influence mondiale, culturellement
- C'est le pays du cartésianisme, de la laïcité et le berceau
- du siècle des lumières.
- Sa culture dépasse de loin le cadre européen notamment
- par la colonisation du XVIIIe et XIX Siècles.
- Le Français est la langue officielle de la république mais
- on y compte aussi 77 langues régionales.

- Il y a des différences plus précis entre nous et la France
- surtout dans la culture et la civilisation parce que le pays
- de France très progressé à travers l'éducation, l'industrie
-

- La France se situe à l'Europe.
- La France c'est le pays de civilisation
- La France comm plusieurs technologie et aussi le developpement.
- d'education de cet pays est très progrée.
- La langue Francaise c'est parmi les mélleurs langues dans le monde.
- La langue est très soutenu.
- La France a des cultures et traditions plus differents
- La Culture est très sacré par les Français..
- Les fêtes sont très sacrés et très organisés.
- La France c'est la lumière.
- Pour moi, la Culture Française est bonne puisque il contient plusieurs domaines; elle sont riche par les guerres, les sciences, la technologie ... etc.

- Il ya une grande différences entre nous et les Français.
- On prend en consideration les fêtes, pour nous sont pas importants mais pour les Français ils sont trés sacré, il faut les faire.
- C'est le pays de droit au contraire à nous.
- Les gents Français sont très civilisés et très moderne. chaqu'un à son rôle, ils pratique leur Culture sans dépacer les limites. En revanche En Algerie, en trouve pas cet chose. les gens sont très anciens.
- L'apprentissage du L. Francais c'est mieux car l'education Française est très progrée.

- Les différences culturelles comme : la fête de Pâque,
- la Saint valentin - le réveillon -
-

- La France est un pays très connu pas ses
- monuments comme "La Tour Eiffel", est un pays
- touristique et dans chaque région en France a
- ses spécialités locales : les plats, les vêtements .. etc.
- La langue française pour moi c'est la langue
- de prestige et d'amour.

- La France est la plus pays connue en Europe.
- Je l'ai connu au niveau économique, éducatif, culturel ...
- Elle respecte les lois des êtres vivantes (humain, animal...)
- Pour la langue française, est une langue très vivantes à l'Afrique du Nord. à cause de la colonisation.
- Quelqu'un qui parle le français, c'est un quelqu'un élégant
- On passe à la culture, "Noël au balcon, Pâques au tison", ce proverbe désigne que les gens français aiment beaucoup les fêtes religieuse ...
- La plus part des gens du monde préfèrent passer les vacances à Paris,
- Paris : est la ville de l'amour.

- La langue française est une langue très compliquée.
- J'ai trouvé des difficultés au niveau de la grammaire et aussi j'ai pas beaucoup de un bagage linguistique
- Les auteurs de français ce sont les miennes, et je les aime beaucoup.
-

- -La France est un pays très magnifique. J'ai une grande
- envie pour le visiter. La France contient une grande
- civilisation, il existe depuis l'antiquité.
-
- -la langue : je n'aime pas la langue française au début
- parce que c'est pas mon choix, mais maintenant quand je
- étudie la langue française je l'ai aime bq, la langue
- française est un ancienne langue elle existe depuis long
- temps.
- -la culture française est très riche et varie. elle
- englobe les culture de l'occident, j'aime bq
- de la savoir.

- La France pour moi, c'est le pays de la fashion et de l'industrie
- Quand on dit "France" je pense à d'immigration, Colonistine
- Paris, pour moi, est la ville de la beauté
- la langue française, pour moi, est la langue de prestige
- la langue, l'avoir présente dans l'Afrique
- la langue des ecrivains et des poètes
- la culture française est différente de la notre, elle n'est pas conservatrice
- la culture française est un ensemble de plusieur cultures
- la culture ayant des principes loin un petit peu de la logique (le vin fait parti d'elle)
- la culture plus suivie, les rois et les familles riche suivent un style de vie à la française

- l'apprentissage pour moi est une passion, même s'il n'est pas facile à atteindre
- Pour l'apprendre, je passe toujours des fond culturel par exemple pour traduire "Passer un savon à quelqun" je suis obligé de traduire la culture, chez eux c'est "grandir", la chose qui a été vecue à travers (l'Histoire qui est l'image de la culture)

- Beaucoup de proverbes français sont impossible à comprendre sans passer par leurs contextes, connaitre le contexte est obligatoirement connaitre la culture
- il y a un certain style de pensé qui nous empêche à comprendre tout depend des leurs angle de vue et leurs coté culturels et idéologique

- La France est un pays libre.
- Elle est très cultivée (ses habitants).
- La langue française est très riche.
- Il est très important d'apprendre la langue française.
- La culture française à deux côtés - positive et négative -.
- Il faut connaître la culture française pour apprendre la langue.
- La langue française est la langue de romantisme plutôt d'amour.
  " " de finesse, de prestige.

- L'apprentissage du français demande plus de persistance.
- " " demande la volonté.
- Il faut lire les romans afin de découvrir les styles d'écriture.
- Il y a l'obligation de bien maitriser l'expression orale par la pratique.
- Il est difficile de bien maitriser la langue pendant une petite période.
- Par rapport la langue anglaise, la culture française est très vaste et diverse.
- L'apprentissage de langue française est difficile par rapport la langue anglaise.
- Le regard vers la femme des français est différent par rapport cet des arabes.
-

- La politesse
- l'élegence
- culture riche
- l'évolution
- ~~des~~ gens cultivés
- Le respet entre eux
- La belle nature

- c'est très beau l'apprentissage d'un autre langue que la langue mère
- Je veux que la langue française est un langue de politesse
- La culture de France est très riche, avec beaucoup des guerre
- sa litterature ~~de~~ très vaste ~~et~~, Le mode de vie des anciens très déferent que aujourd'hui
- La France a un grande histoire
- je ne trouve pas des gens qui s'interessent d'apprendre cette langue dehors de l'universté
- ~~Le mode~~ chaque siécle a un grande histoire déferent que les autres
- je ne trouve pas quelqu'un qui me motivé et encourgé
- je ne trouve pas un grande déferent que le départ, de coté de compétence
-
- ~~pas encore~~ je suis pas encore peur de communiquer avec les autres

- Un pays très developpé .
- Une diversité des cultures .
- On se moque des français parcequ'ils mangent des cuisse de grenouilles et les escargots.
- Quand on me dit la France, me vient à l'esprit la Tour Eiffel / Notre-Dame de Paris
- Les universités telle que la "Sorbonne".
- Un Pays que tout le monde aime voir.
- Un passé colonisté.
- Les écrivains: Voltair, Molière, ...
- La gastronomie fr: les crêpes, le pain, Les croissants,
- L'industrie : voitures, Peugeot, Renaut, ...

- Je dirai que le français l'une des langues les plus difficiles à apprendre.
- Il devrai vivre dans un milieu francophon pour la saisir.
- les difficultés de l'oral et l'écrit à la fois : l'oral : avec les sons inexistés dans la langue maternelle comme l'Arabe, l'écrit : au niveau des accent graves, aigües .....
-

- La France est l'un des pays les plus forts au monde.
- La nature de ce pays est extraordinaire.
- Concernant la technologie, elle est très developpée.
- La langue française est la langue de beauté.
- Une langue très difficile par rapport à l'anglais ou l'arabe.
- Ses gens sont élégants et gentilles.
- Ils sont respectueux.
- La culture française est très riche.
- Les week-ends en France sont sacrés.
- L'éducation est mise en valeur.

- La France a beaucoup des traditions.
- Elle est, comme par la tradition du Pâque pendant, chaque printemps.
- Les lieux touristiques comme Le Tour Eiffel
- Le théâtre anciens des 17ème et du 18ème siècle et ses plus grands dramaturges, comme Victor Hugo.
- Les monuments historiques
- La gastronomie française est différente de celle de notre pays.

et

- Le modèle de la linguistique est très compliquée.
- (Les temps) La conjugaison concernant les temps du verbe.
- La rédaction des paragraphes quand lorsque le sujet est difficil.
- La comprehension des textes littéraires.
- La timidité face aux étudiants dans le moment des exposés.

- La France est le pays qui colonisait mon pays pendomt 30 ans.
- La France est le gous dans tous.
- La langue est belle mais difficile à apprendre puiqu'elle est assez riche
- La culture française est très riche
- La culture française est très variée.
- La culture française est les différents courants littéraires
- La culture française est la poesie, le théatre, les romans ... ect.
- La culture française est ~~des cabarets~~, les académies, les caffées d'échange culturel, littéraire et scientifiques dés le XIIIe siècle.
- La culture francaise est la successivité des différentes règnes; ~~et~~.
- chaque règnes marquée par des changements politique, littéraire et économique.
- La France est la séparation entre l'Etât et la religion

- la vision du monde est différente celui de notre vision du monde.
- Des fois l'apprentissage du français rencontre des difficultés puisque on doit respecter les principes de notre religion.
- Certaines croyances ne conviennent par notre croyances.
- Des fois on n'arrive pas à saisir le sens véhiculé par des expressions par conséquant on n'arrive pas à traduire littérairement mais seulement avec mot à mot.

- Pon fois nons comisons des grandes ~~erreurs~~ fautes dans l'oral ce qui provoque un échec dans la communication, avec un francophone Car on sait pas la grammaire d'expression Ex: l'emploi du conditionel qui véhicule plusieurs sens ..ect.
- L'entourage ne nous aide pas, à maitriser bien la langue.

- La langue française C'est La langue de beauté.
- une langue très compléxité mais un peu compliqué.
- une langue très riche Soit forme Ou contenu.
- La relation entre La langue et la Culture est une relation unique.
- La culture de La france est une Culture vraiment superbe.
- Personnelement, quand j'entende le mot "france" il me vient à l'éspirit "La chose trop vaste et trop riche".
- je sens que La langue française isolée à d'autres langues grace à sa ton et son rythme quand je parle.
- trop compliqué par rapport à l'anglais.

- à l'orale, la prononciation c'est un peu dite.
- à l'écrit la structure des phrase n'est pas comme les
- autre langue tels que (l'allemand, l'anglais ---)
- à la littérature est trop vaste et riche.
- historiquement est plus profonde et ancienne.
- je rencontre des problèmes au niveau de langue.

- soit orale ou écrite.
- dans l'écrit j'ai mal écriture surtout au niveau des
- structure des phrases et comment reliées.
- à l'orale j'ai mal prononciation mais essai
- de améliorer avec le temps.

- La France est un beau pays que j'aime bien.
- Je déteste les français car la majorité sont vulgaires et racistes.
- Les monuments de France sont très interessants.
- La langue française reste la langue de l'amour.
- Je trouve la langue française est pleine de formules de politesse, j'aime.
- La plupart des mots vulgaires du français sont pas trop blessants.
- Les poèmes écrits en français sont vachement beaux et stylés.
- Je trouve que la langue française est très souple et pratique
- La culture française est hyper riche et unique
- J'aime pas la gastronomie française car elle est bizarre.
- Les théâtres français sont magnifiques
-

- C'est super interessant d'apprendre le français je dois dire...
- Les mots français sont très variés, je serai toujours curieux de les découvrir
- La grammaire est moins interessante je trouve, compliquée pour rien.
- Apprendre la langue la plus romantique, reste pratique quand même
- La différence culturelle me choque pas, au contraire ....
- Je préfère connaître une nouvelle culture que de rester emprisonné par une seule.

- Comme difficulté, je dirais l'habitude d'utiliser des termes un peu vulgaires.
- Aussi, l'habitude d'utiliser rarement les formules de politesse.
- Aucune difficulté coté orthographe ou prononciation.
- Pas de dysfonctionnements à signaler non plus.
- Je ne fais que savourer les nouvelles connaissances que je
- reçois, le français et moi ... ça marche

1) l'apprentissage des langues étrangères est la meilleure façon d'aller vers l'autre et de découvrir sa réalité.
-
2) - En tant qu'étudiante de langue française, je pense que l'apprentissage de cette langue permet d'enrichir le vocabulaire et élargir
- les connaissance, comme il permet de s'ouvrire sur le
- monde et d'avoir des relations internationales.
3) - C'est évident qu'il y a des différences culturelles entre

- mon pays par exemple et la France ~~Mais~~ Cela ne veut dire
- pas que nous pousse de découvrire la culture de l'autre tout en respectant la culture source.
-
3) la langue, avec deux aspects: l'écrit et l'oral, est un instrument indispensable pour la communication mais personnelement.
- je rencontre beaucoup de problèmes au cours de l'apprentissage de cette langue surtout quant à l'expression orale.
4) La langue française reflète la culture française qui est totalement différente de notre langue maternelle (l'arabe).

- La langue française est une langue de l'élegance.
- La langue française est la langue de la politique.
- La culture française est très riche.
- La France est une pays touristique.
- Par la langue française on peut apprendre des nouveaux langue.
- Española, Italie, Portugais...
- La langue français est la cinquième langue dans le monde.

La grammaire est complexe.
Les polysemées des mots.
Le conjugaison notament le 3ème groupe.
L'utilisation des temps
Les difficultés des terme notament les damaines scientifiques
La difficultés de comprendre les sens figurées

- la culture française est marquée par sa diversité
- Les Traditions
- Musées - (Musée de Louvre)
- gastronomie marqué par ses vins le Fromage
- Haute couture.
- La langue française restant la langue officielle
- Les Fêtes, L'habit,
- Theatre, Musique, danse,

- de Français demeure la première langue étrangère en Algérie
- C'est la langue enseignée tout au long du parcour scolaire, du primaire au supérieur.
- Langue d'acquisition du savoir scientifique et Technique.
- Des étudiant même ceux inscrits dans le département de langue et de littérature française ont des problèmes linguistiques en français qui les empechent d'accéder à des nouveaux savoirs

- La beauté de la langue française m'impressionne.
- Elle n'est pas facile à apprendre.
- Ils ont une culture politique qui ne me plait pas.
- La France est un pays élégant, il y on a des trop beaux paysages, des belles villes que j'adore évidement.
- Ils consacrent le sport, notament le Ski et le foot ball, je suis la "Ligue 1" et j'aime l'équipe de la capitale "PSG",
- Come toute l'europe, ils ont des traditions religieuses come les oeuf de pâques, le Noël ...
- Je voudrais visité la France un jour, parce qu'elle est organisée, élégante, touristique ...

- On a des dysfonctionements quant à l'apprentissage du francais à cause de la vaque différence entre sa culture et la mienne.

- La France fait partie de l'Unie Européen.
- La France est un pays comme par l'industrie du parfum, chocolat.
- La langue française est une langue de prestige et elle est riche
- La langue française est un peu difficille à apprendre.
- La civilisation occidental grecque-Romain.
- Le père de la langue française est Molière.
- La littérature orale est très comme en France ex: les contes.
- La France est un pays chrétien, laïc
- La France est la fille aînée de l'Eglise.
- La culture française est très riche, multiple.
- La France est le pays de la liberté.

- Les français sont très ouverts, civilisés
- L'apprentissage du français est devenu une préoccupation majeure
- Les français ont la culture des fêtes par exemple: la Noël, Poisson d'Avril
- Le français est une langue étrangère par rapport à nous les arabes
- La langue française est un peu difficile surtout au niveau de l'écrit

- La gastronomie et la mode.
- Le voyage.
- Technologie.
- Les magazins.
- l'intéculturelle.
- L'ambiance.
- Le violence contre la femme algerienne voillé.
- Ils sera faire des trucs aux algeriens qui ont allés et vivre à la france quand ya quelque chose de mal tombes comme par exemple Dèèche.
- Parfois le respect de religion de chacun.
- Ville Lumière.

- J'apprend la langue française pour dire à les français que Je ne suis pas française.
- Les difficultés sur l'orthographe.
- Il est bien d'apprendre plusieurs langues pour l'échange culturelle.

- Améliorer le niveau culturelle.
- devenir habille.
- La difficulté pour quelqu'un au niveau de la prononciation et l'orale.
- La famille est avec l'influence chez leur enfant fare un grand rôle.

- Le tourisme c-à-d La ville du tourisme
- La technologie =>
- La civilisation => Elle est riche des monuments, elle est propre...
- La science => Les sciences sont très développés.
- La beauté => Il existe des marques françaises très célèbres de produit cosmétiques célèbres ~~célèbres~~
- La violence => Il existe la violence même dans les écoles.
- Le racisme => Il y a des français qui détestent les arabes, les noirs ... " " " " " "
- L'inégalité => " " " " " "
- La solitude => Il n'existe pas la coorporation entre les familles,

- Dans la langue française j'ai trouvé quelques difficultés;
- ~~S~~ dans la langue française il n'y a pas l'interdit c-à-d
- des sujets interdits..., au contraire dans notre culture
- il y a beaucoup d'interdit comme les relations d'amours le sex... le vin...
- Au tant que je suis Musulmanne ~~et~~ je ne peux pas
- aborder ou parler de n'importe quoi il est néastraire de respecter la culture de ma société.

- 1/ la religion = Il y'a des musulmans et des juives donc Il y'a L'Eglise et des Mosquées aussi. En France la plupart ne sont pas musulmans
- 2/ Les fêtes : Il y'a la Noël, le Halloween, la fête de mère et père, Saint valentin, les anniversaires
- 3/ Les comportements : Ils ont cultivées, il y'a des comportements entre eux base sur le respect avant tout, ils ont des principes Varie, chaqu'un a son droit et son choisc... la liberté personnel (dans le choix des vêtements Elle ne portent pas le foulard
4/ Les activités : Chaque personne a une activités qu'elle aime sortout au collège (Activité : Musique, sport, dessin, Dance ...), Ils faitent des excursions, Des pics niques, ...
- La mode : Il y'a la semaine de la mode, les marques célèbres sont : Sephora, Dior, Channel, Boss, Louis vitton, Ils vêtements sont simple et élégant.
- 5/ la restauration : s'ils ont accès a un restaurant, lorsque Ils n'aiment pas le plat, le changer ; aussi la gastronomie, l'esthétique, le prestige, L'etiquite, Ils peut danser au restaurant avec une musique classique.

→ A travers mes deux années du Français, j'ai apprend beaucoup de choses et le sujet le plus important c'est la prononciation du Français entant qu'une langue étrangère pour moi, c'est la moitié de la langue. J'ai constaté des difficultés au niveau du grammaire surtout la conjugaison
→ Il faut être présent en tout cas par exemple : voir des films en Français, des documents, des emissions comme ça- on arrive à avoir des idées même si une culture globale sur la France entant qu'un pays et le Français entant qu'une langue étrangère.
→ La présence d'un dictionnaire c'est necéssaire ...

→ Etre présent dans les conférence faitent par vos enseignants de Français à l'université, ça nous aide à collecter entre l'apprentissage et la culture surtout le sujet choisi s'il traite la culture.
→ L'apprentissage du Français besoin d'un bagage linguistique donc il faut lire des romans, des rubriques

- L'apprentissage du second langue étrangère c'est une fait
- bien fait, ~~est~~ surtout le français
- Ses traditions et ses coutumes est très différence par rapport
- de l'Algérie
- Les Algériens prennent ~~prend~~ la langue française, mais avec son conservatrice
- à ~~ses~~ traditions

- La langue française est très différentes par rapport à langue
- Arabe, au niveau du grammaire, du lexique....
- La langue française est très difficile pour l'apprenant
- qui vit dans un monde arabe, est surtout le milieu n'n'est pas
- maitriser la langue française.
- Des difficultés: entre les sons: [F] et [V] parce que le [V] n'existe
  pas dans la langue arabe.

-
- ils parlent la langue françaises
- pays de colonisation
- ils ne sont pas des gens musulmain
- ~~les cu~~ la culture n'est pas Bien comme nous
- ~~le la~~ tradition c'est pas Bien ~~comme : par~~ exemple : le manger
  le style de vie
-
- le haute de ce pays efface la culture arabes et le religion
- mais doivent plusieur de choses Bien comme le développement
- technologique

- ~~les différences cultures~~
- les difficultés que vous avez rencontrés sont :
- ne sont conn Ne vous connaissez pas le type de vie des gens français
- les problèmes de manger

- Les difficultés rencontrés sont :
- 1- l'articulation de sons [ɔ], [œ], [u] [y] c'est difficile d'articuler chaque son [ils ont presque les même traits distinctif].
- L'influence de notre lg martenelle au articulation des phonèmes de la lg F.
- le sabotage des enseignant aux étudiants.
- Le manque de bagage linguistique.
- la timidité de parler devant les gens en classe.

Annexe : 03 **Exemplaire du questionnaire destiné aux apprenants.**

- Afin d'identifier le capital culturel ou les connaissances préalables de notre public, le présent questionnaire leur a été proposé.

Questionnaire relatif aux connaissances préalables des étudiants de Deuxième Année Licence de Français, vis-à-vis de la France , la géographie et les monuments, les fêtes et les traditions, la gastronomie et la mode, les pratiques culturelles et sportives, les week-end et les vacances, l'éducation et la technologie. A cet effet, nous vous prions de bien vouloir y répondre.

Fille : ……. Garçon : …….

Age : …….

Commune d'appartenance : ……

Ville d'appartenance : ……

La langue française est présente chez vous : Beaucoup…… Peu….. Jamais…..

Q1 : Dans quel continent se trouve la France ?

A- L'Amérique.
B- L'Europe.
C- L'Afrique.

Q2 : La France est connue sous une autre appellation, laquelle ?

A- Le Pentagone.
B- L'Octogone.
C- L'Hexagone.

Q3 : La France est-elle ?

A- Une République.
B- Un Royaume.
C- Principauté.

Q4 : Un des trois pays suivants n'a pas de frontières avec la France, lequel ?

A- L'Espagne.
B- L'Italie.
C- La Suède.

Q5 : Quelle est la montagne la plus élevée en France.

A- Le Mont Saint-Michel.
B- Le Mont Blanc.

C- Le Mont De Marsan.

Q6 : Pour se rendre au Mont Saint-Michel, on prend le TGV de :

A- Paris à Rennes.
B- Paris à Lille.
C- Paris à Marseille.

Q7 : Quel animal symbolise la France ?

A- Le Lion.
B- Le Singe.
C- Le Coq.

Q8 : Le fleuve « La Seine », coule-t-il à :

A- Paris.
B- Montpellier.
C- Avignon.

Q9 : La France est-elle un pays :

A- Producteur de gaz.
B- Industriel.
C- Producteur de pétrole.

Q10 : La fête de « Noël » a lieu chaque année :

A- Le 25 Décembre.
B- Le 23 Décembre.
C- Le 24 Décembre.

Q11 : A l'occasion, on peut déguster des gâteaux typiquement alsaciens, il s'agit de :

A- Tartes à l'orange.
B- Macarons.
C- Berdelles.

Q12 : Que font les français dans la nuit du 31 Décembre au 1 Janvier :

A- Célèbrent la fête dans la rue, à la maison et restaurant.
B- Préparent des crêpes pour souhaiter bonne fête.
C- Fêtent la fête de la « Musique ».

Q13 : La fête de la musique existe depuis les années 80, quelle en est la date ?

A- Le 21 Mars.
B- Le 21 Juin.
C- Le 21 Septembre.

Q14 : En France, la fête « des mamans » est fixée :

A- Le premier Dimanche du mois de Mai.
B- La mie Mai.
C- Le dernier Dimanche du mois de Mai.

Q15 : En général, les français mangent au petit-déjeuner avec leur tasse de café, de café au lait ou de thé :

A- Une tranche de pain ou une biscotte avec du beurre, de la confiture ou du miel.
B- Du pain au chocolat, des croissants ou de la brioche.
C- Des muffins, des petit-four ou des cakes.

Q16 : Ils peuvent accompagner leur petit déjeuner aussi d'

A- Olives et de tranches de charcuterie.
B- Un yaourt et de fromage blanc.
C- Fruits secs.

Q17 : « La Choucroute », un des plats traditionnels les plus préférés des français, est-il à base de :

A- Viandes.
B- Fruits.
C- Légumes.

Q18 : « Le Muscadet » est une marque de :

A- Chocolat blanc.
B- Fromage blanc.
C- Vin blanc.

Q19 : « Magie noire » de Lancôme, est-il ?

A- Un rouge à lèvres.
B- Un gel fixant.
C- Un parfum.

Q20 : Paris est connue aussi, en plus de ces monuments célèbres, par :

A- La mode et la haute couture.
B- Les Margueritte et les Jasmins.
C- Les fruits et les légumes.

Q21 : Les loisirs préférés des français, selon les générations sont bien sûr :

A- Sortir et défiler en rue
B- Lire, bricoler et faire du sport.
C- Visiter des proches.

Q22 : Les trois pratiques sportives les plus populaires en France sont :

A- Le vélo, la natation et la marche.
B- La pèche, le ski et le rugby.
C- Le football, le basket et le handball.

Q23 : « Roland-Garros » est un évènement auquel les français se passionnent. S'agit-il d'un :

A- Evènement social.

B- Evènement sportif.

C- Evènement économique.

Q24 : Concernant les sorties et les visites culturelles, les français plébiscitent :

A- Les concerts de musique et de danse.

B- Le théâtre, le cirque et les spectacles.

C- Le cinéma, la visite de monuments et les expositions.

Q25: Au week-end, les français préfèrent :

A- Ecouter la musique.

B- Voyager.

C- S'offrir des cadeaux.

Q26 : Les parisiens veulent passer la fin de semaine à :

A- Londres.

B- Rome.

C- Barcelone.

Q27 : Avant les vacances de fin d'année scolaire, les français ont droit à :

A- Deux vacances : d'hiver et de printemps.

B- Trois vacances : de Noël, d'hiver et de printemps.

C- Quatre vacances : de la Toussaint, de Noël, d'hiver et de printemps.

Q28 : En France, « la semaine de quatre jours » concerne le secteur de:

A- La santé.

B- L'éducation.

C- L'urbanisme.

Q29 : Quel est le mois qui mériterait le titre, « premier mois de l'année », parce qu'il ne compte aucun jour férié :

A- Septembre.

B- Octobre.

C- Novembre.

Q30 : Le TGV est l'un des fleurons de l'industrie française, il a été rendu célèbre par :

A- Sa forme.

B- Son confort.

C-Ses records de vitesse.

Annexe : 04 **Exemplaire du pré-post test expérimental.**

<table>
<tr><td colspan="2">Durée : 01H30</td><td colspan="5">Contenu du test</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Objectifs</td><td>Linguistiques</td><td colspan="5"></td></tr>
<tr><td>Culturels</td><td colspan="5"></td></tr>
<tr><td>Pragmatiques</td><td colspan="5"></td></tr>
<tr><td colspan="2">Modalités de travail</td><td colspan="5"></td></tr>
<tr><td rowspan="5">Activité 01</td><td>Consigne</td><td colspan="5"></td></tr>
<tr><td rowspan="4">Déroulement</td><td colspan="2">Nom du pays</td><td>Capitale</td><td>Continent</td><td>Langue</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Hymne national</td><td>Monnaie</td><td>Couleurs du drapeau</td><td>Symbol du pays.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="4">Activité 02</td><td>Consigne</td><td colspan="5"></td></tr>
<tr><td rowspan="3">Déroulement</td><td rowspan="2">Mois de l’année</td><td colspan="2" rowspan="2">Evènements qui animent le mois</td><td colspan="2">Réponse</td></tr>
<tr><td>Vrai</td><td>Faux</td></tr>
<tr><td>En Janvier</td><td colspan="2"></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>En Février</td><td colspan="2"></td><td></td><td></td></tr>
</table>

		En Mars			
		En Avril			
		En Mai			
		En Juin			
		En Juillet			
		En Août			
		En Septembre			
		En Octobre			
		En Novembre			
		En Décembre			

Annexe : 05 **Ensemble des textes-supports des séances d'enseignement**

Texte n° 01 : La France

La France s'inscrit dans un hexagone. Elle se situe dans l'Ouest du continent européen. Aucun point du territoire n'est à plus de 500 Km d'un rivage, et aucun point n'est à plus de 1000 Km d'un autre. Il est possible en voiture comme entrain de traverser la France du Nord au Sud et d'Est en Ouest en moins d'une journée.



La France est le seul pays européen ouvert à la fois sur la mer du Nord, la Manche, l'Océan Atlantique et la Mer M méditerranée. Les frontières de la France métropolitaine sont autant maritimes (3400 Km) que terrestre (3000 Km). Ces dernières sont partagées avec huit pays : la Belgique et le Luxembourg ou Nord, l'Allemagne et la Suisse à l'Est, l'Italie au Sud-Est, Monaco, Andorre et l'Espagne au Sud.

La constitution de 1958 privilégie le drapeau comme emblème national. Cependant le coq devient le symbole de la gaule et des Gaulois.

Sa devise est « Liberté, Egalité, Fraternité son hymne national est la Marseillaise Son drapeau est tricolore : bleu, blanc, rouge. En 1957, la France fait partie des six pays fondateurs de ce qui deviendra l'Union Européenne avec l'Allemagne, l'Italie, le Luxembourg, la Belgique et les Pays-Bas. En 2012 l'UE regroupait vingt-sept pays dont dix-sept adoptaient l'Euro.

Le climat de la France métropolitaine est tempéré et les températures sont modérées. Les moyennes annuelles sont de 10C° au Nord et de 15C° au Sud.

C'est grâce au Mont Blanc (4810m) que la chaine des Alpes détient le record d'Europe de hauteur. Surnommé « Le toit de l'Europ » il est situé à la frontière franco-italienne, avec son versant français en Haute-Savoie, au-dessus de la ville de Chamonix. Pour autant le Mont

Blanc, n'est pas réservé seulement aux alpinistes. Pour tutoyer ce grand seigneur sans effort, le téléphérique donne accès à un fabuleux terrain de jeu pour les skieurs, avec la haute montagne en toile de fond !

Sur les cinq grands fleures que compte la France, seules la Seine et la Loire coulent entièrement sur le territoire français. Le Rhône prend sa source, dans un glacier suisse et la Garonne dans les Pyrénées espagnoles. La plus grande France (suisse, Allemagne et Pays-Bas).

Après la capitale « Paris », les deux plus grandes villes de France sont Marseille et Lyon en ce qui concerne le nombre d'habitants. Quant à Montpellier, Toulouse, Bordeaux et Nautes sont les principales villes ou les Français aimeraient vire, attirés par l'environnement géographique, la performance économique et la richesse culturelle. Paris n'arrive qu'en 12ème position.

La France présente une grande variété culturelle et linguistique. Tous les Français parlent le Français, langue officielle de la République. Mais certaines régions ont leur propre langue. Ces langues sont enseignées dans les universités de région. Ainsi, on peut étudier l'alsacien à Strasbourg, le basque à Bordeaux, le breton à Nantes et à Rennes, mais aussi à Paris, le catalan à Montpellier et le corse à Nice à Marseille.

Tiré de : Francetvéducation

Texte n° 02 : PARIS

Surnommée la Ville Lumière, Paris est une capitale éclatante. Avec un monument emblématique: la tour Eiffel. Universellement connue, elle dresse son élégante structure métallique à 324 mètres de hauteur, et réserve une vue plongeante sur les toits de Paris et les autres monuments de la ville. Construite à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889 par Gustave Eiffel, elle représentait une véritable prouesse technique, à l'époque, et resta pendant quarante ans le monument le plus haut du monde. Aujourd'hui inscrite au patrimoine mondial de l'Unesco, elle constitue un phare étincelant dans le paysage parisien.

Non loin de la tour Eiffel coule la Seine. Ce fleuve majestueux est enjambé par trente-sept ponts, dont certains très réputés, comme le pont Alexandre III ou le pont Mirabeau. La Seine accueille des bateaux-mouches, pour une croisière fluviale à la découverte de Paris-à fleur d'eau. Au cœur de la Seine et de Paris, l'Île de la Gîté est considérée comme l'antique berceau de la ville, sous le nom de Lutèce. Sur cette île se dresse la cathédrale Notre-Dame, autre monument emblématique de la capitale française. De style gothique, elle s'impose par ses deux tours carrées et par ses trois immenses rosaces représentant les fleurs du paradis, aux pétales de verre multicolores. Elle partage les projecteurs avec d'autres merveilles de Paris, comme l'Arc de Triomphe, les Champs- Élysées, le Sacré-Cœur...



Paris, ville de chefs-d'œuvre architecturaux, mais aussi de trésors culturels. Le musée du Louvre abrite ainsi d'innombrables œuvres d'art, dont certaines mondialement réputées, comme *La Joconde* ou la *Vénus de Milo:* De nombreux autres musées contribuent au rayonnement culturel de Paris, comme le musée d'Orsay, le Grand Palais, le musée Picasso, le Centre Pompidou, le musée du Quai Branly ...

Comment ne pas être ébloui par Paris?

Texte n°3 : Fêtes et jours fériés.

Le jour de l'An

L'année commence le 1er Janvier et se termine le 31 décembre (jour de la Saint-Sylvestre). Le premier jour de l'année. Le passage au nouvel an commence la veille : le réveillon réunit généralement des amis. A minuit exactement, on débouche les bouteilles de champagne, on s'embrasse et on échange des vœux de bonne année et de bonne santé.

La chandeleur

Dans la tradition catholique, la chandeleur fête la Vierge. Son nom vient du latin *fartum candelorum* (fête des chandelles).

C'est plutôt un rite du feu qui semble être à l'origine du nom de cette fête car, ce jour-là, les femmes allumaient des chandelles ou des cierges pour protéger la maison de la foudre et des incendies.

Aujourd'hui, le nom est resté, mais la tradition a changé. A la maison, on fait des crêpes, ces galettes souples, fines, odorantes et savoureuses que tout le monde apprécie. Mais, attention ! Le jour de la Chandeleur, pas question de retourner la crêpe avec un ustensile de cuisine :
pour respecter la tradition, on doit la faire sauter en l'air d'un habile « coup de poêle » d'une main en tenant une pièce de monnaie de l'autre main. C'est, dit-on, une garantie de bonheur et de prospérité



Tout en chocolat : œufs, poules, cloches, poissons et lièvres.

Après Noël et le jour e l'An voici un deuxième alibi pour déguster, avec modération s'il vous plait, sa chaude saveur. Pleine de phosphore, de magnésium, de fer, de vitamines…
C'est en 1615 que le chocolat apparut en France, amenée par le froncée de Louis XIII, Anne Autriche, qui en raffolait. La France sut vite apprécier cette douceur venue du

Mexique.



Pâques est la grande fête chrétienne qui commémore la résurrection du christ. Elle a lieu le dimanche qui suit la première pleine lune après l'équinoxe de printemps (entre le 22 mars et le 25 avril). Le lundi qui suit est un jour férié.

Les cloches des églises s'arrêtent de sonner pendant trois jours en signe de deuil, à compter du vendredi saint, date de la mort jésus, jusqu'au dimanche de Pâques, date de sa résection.

D'après la légende, les cloches s'arrêtent de sonner parce qu'elles partent à Rome et reviennent chargées de cadeaux. Quand les cloches se remettent à sonner le matin de Pâques, les enfants recherchent des cadeaux tombés du ciel (œufs, lapins, poules, poissons et cloches en chocolat).

Le lundi de Pâques, selon la tradition, on mange de l'agneau en famille.

Le 1er Mai

Ce jour est férié depuis 1947 En 1889, le Congrès International Socialiste, a déclaré le 1er Mai jour de revendication des travailleurs. C'est un jour consacré aux défilés des syndicats dans les grandes villes.

Traditionnellement, on offre le muguet en brin modeste ou en bouquet. En guise de porte-bonheur. Alors n'oubliez pas de l'offrir à vos proches.

Exceptionnellement, la cueillette et la vente du muguet sont libres, ce jour-là.

La fête de la musique

La fête de la musique a été imaginée en 1981 par un compositeur et popularisée par un ministre de la Culture français. Sa première édition a eu lieu le 21 juin 1982. Le 21 juin a été retenu car c'est à la fois le premier jour de l'été et le solstice d'été (le jour le plus long de l'année).



Cette fête a pour vocation de promouvoir la musique en encourageant les musiciens amateurs à se produire dans les rues. De nombreux concerts gratuits sont organisés à cette occasion. En 20 ans, cette fête s'est diffusée dans plus de 100 pays sur les cinq continents.

NOËL, C'EST…

Le réveillon, c'est assurément la tradition à laquelle la majorité des Français se disent le plus attachés.

Le passage du Père Noël ne se conçoit pas sans un festin pantagruélique, dévoré en famille.

Le menu en est immuable. Il doit se composer, selon un sondage de notre confrère le Chasseur français, d'huîtres, d'escargots, de dindes (quatre millions de ces volai Iles vont atterrir bien rôties sur- nos tables). Sans oublier la bûche, pour terminer. ..

Malgré toutes ces manifestations de joyeux paganisme, Noël reste pour beaucoup d'entre nous une fête religieuse même si les apparences commerciales occupent le devant de la scène.

A cette occasion, on voit se multiplier les gestes de partage ou d'accueil, difficilement comptabilisables car on ne les crie pas sur les toits.

Mais pour ce que l'on peut plus facilement dénombrer, précisons que 120000 visiteurs, par exemple, sont venus admirer l'an dernier la crèche de l'Hôtel de Ville de Paris.

A Notre-Dame, 6 000 fidèles assisteront à la messe de minuit, soit trois fois plus qu'à l'ordinaire. Et les autres églises de France seront aussi, cette nuit-là, plus pleines que d'habitude. L'enfant Jésus et le Père Noël font donc bon ménage ...

Cathrine Descayrac, Une année en France,
Langue et civilisation, 2004.

Texte n° 04: Les Français et leurs habitues culinaires

Dans les grandes villes, la vie moderne à modifié les habitudes alimentaires des français. La consommation des produits surgelés est en constante augmentation. Le temps passé à cuisiner diminue, et les habitudes alimentaires ont tendance à ressembler à celles de nos voisins européens. Plus de la moitié des français estiment qu'un repas doit être convivial avant d'être équilibré.



Le petit-déjeuner surprend souvent les étrangers par sa frugalité. Il se compose traditionnellement d'une boisson chaude, le plus souvent un café noir ou au lait et plus rarement de thé. La moitié des français prend des tartines de pain beurrées avec de la confiture, Les enfants boivent du chocolat, souvent accompagné de viennoiseries industrielles, et mangent parfois des céréales.

Même si 70% des Français prennent leur déjeuner chez eux, particulièrement ceux qui habitent des villes moyennes où le travail s'arrête à 12 heures et reprend à14 heures, le déjeuner reste le repas le plus souvent pris en dehors du domicile. Dans les grandes villes, il est souvent impossible de rentrer chez soi, alors on mange sur le pouce, et la restauration rapide française ou étrangère attire de nombreux clients, surtout les jeunes. Les salariés peuvent bénéficier de chèque-restaurant, dont une partie est financée par leur entreprise. Ces chèques-repas sont acceptés dans de nombreux établissements.

Le dîner est le repas qui réunit toute la famille, il est le plus souvent pris entre 19 heures et 20 heures, et peut se composer de plusieurs plats, sans oublier le fromage accompagné d'un peu de vin.

Il est courant de recevoir la famille ou des amis a dîner. Quand on est invité, il est convenable d'offrir un bouquet de fleurs à la maîtresse de maison, d'apporter une bouteille de bon vin ou parfois un dessert.

Texte n° 05 : Du temps libre, pourquoi faire?

Les Français aspirent à un mode de vie moins agité, plus équilibré; ils souhaitent partager plus harmonieusement temps de travail et temps libre. De nombreux facteurs modifient les attitudes et les mentalités à cet égard : l'augmentation de l'espérance de vie, la persistance du chômage et l'aspiration à d'autres modes de vie ont entrai né une relativisation de la place du travail, qui reste pourtant l'une des valeurs fondamentales de notre société.

Lassés des restrictions et des contraintes, les gens expriment de plus en plus l'envie de renouer avec leurs désirs, de faire ce qui leur plait, quand et comme cela leur plait. Ils cessent de se replier sur eux-mêmes, souhaitent de nouveau s'amuser, faire des choses ensemble, signe d'un désir de convivialité.



L'expression de la personnalité est désormais de plus en plus présente au cœur des comportements de consommation. Pour leurs activités de temps libre, 71%. des consommateurs recherchent des produits adaptés à leur personnalité. La consommation de temps libre s'adapte aux nouvelles attentes: la réalisation de soi, le sens de la vie ... On achète désormais des valeurs qui répondent à ces nouvelles attentes d'harmonie psychologique et physique: le confort, le bien-être, la consommation au service de la forme, de la santé, de l'équilibre tournée vers l'épanouissement de la personne.

Les trois pratiques sportives les plus populaires en France sont le vélo, la natation et la marche. Ces activités sont générations confondues parce qu'elles sont faciles à adapter aux possibilités et aux besoins des gens : nul besoin de posséder une licence de la Fédération Française de Cyclisme pour faire une sortie à vélo !

Le tour de France cycliste est un événement sportif international très populaire. Il se déroule

chaque armée au mois de juillet, les cyclistes effectuent un circuit d'environ 3000 km. Certains spectateurs n'hésitent pas à attendre plusieurs jours au bord des routes pour voir passer très vite leur équipe favorite et le premier du classement général, qui porte un maillot jaune. Une vingtaine de villes étapes hébergent les cyclistes, la caravane publicitaire et de nombreux touristes. Pour ces villes, le Tour représente un apport financier important. La grande boucle se termine traditionnellement à Paris sur les Champs-Élysées.

Très populaires à la télévision, les sports collectifs comme le football, le rugby, le basket et même le handball sont surtout pratiqués par les jeunes. Ces sports collectifs se classent après le ski ou encore la pêche si on considère la proportion de gens qui les pratique. En effet, selon l'INSEE, 15% de la population française pratiquerait le ski et 10 % le football.

Les sports d'hiver concernent les catégories sociales les plus aisées, seulement 9% des Français peuvent les pratiquer, et essentiellement les moins de 45 ans. Le ski alpin et le surf arrivent en tête des activités. Si le ski de fond est en baisse, la pratique de la raquette, peu coûteuse et ne nécessitant pas une condition physique exceptionnelle, séduit de plus en plus de vacanciers. Les stations des Alpes sont les plus recherchées pour l'étendue des domaines skiables et l'altitude, mais certains délaissent les «usines à neige» au profit de stations plus modestes à l'ambiance plus familiale. On skie dans les Pyrénées, le Jura, les Vosges et même en Corse.

Concernant les sorties et les visites culturelles, les Français plébiscitent le

Texte n° 06 : L'intérêt pour les activités culturelles

L'accroissement du niveau moyen d'éducation a facilité l'accès à la culture. L'évolution a concerné en particulier les femmes, dont le niveau d'étude a considérablement progressé. Les Français sont dans leur ensemble plus nombreux à pratiquer la musique ou la peinture, à se rendre aux grandes expositions ou dans les festivals, à lire des livres d'histoire ou de philosophie, à consacrer une partie de leurs vacances à visiter des monuments ou à s'intéresser à la science. Ils recherchent de plus en plus dans l'art et dans la culture une émotion et une compréhension du monde qui leur apparaissent nécessaires dans une société. où les repères tendent à disparaitre.

L'amélioration de l'offre des services culturels a joué un rôle dans cette évolution; *80ï.* des Français ont accès dans leur commune à une bibliothèque, *75%.* à une école de musique, *70%.* à une école de danse, 60% à une troupe de théâtre, *50%.* à une salle de spectacle ou à un centre culturel.

Les écarts entre les groupes sociaux restent sensibles, fortement liés au niveau d'instruction; la hausse moyenne de ces pratiques s'explique davantage par un intérêt croissant des catégories qui était déjà concernées (cadres, professions intellectuelles supérieures, professions intermédiaires, étudiants) que par un élargissement des publics. Ainsi, la part des ouvriers est restée stable. C'est le cas notamment pour les musées et les concerts de musique classique, qui restent des activités relativement élitistes.

Gérard Mermet, *Francoscopie,* Larousse, 2001.

Texte n° 07 : Les vacances

Les lycéens ont des vacances comme tous les autres. Vous devez d'abord savoir que l'école commence au mois de septembre en France, on appelle ce moment la rentrée des classes. Les premières vacances de l'année sont les vacances de la Toussaint.

Le lycée commence au mois de septembre et les premières vacances arrivent à la fin du mois d'octobre. Les élèves et leurs professeurs ont une semaine pour se reposer avant Noël.

Il y a ensuite les vacances de Noël. Noël est une fête très importante en Europe. La famille se réunit. On voit ses parents, ses frères, ses grands-parents, ses oncles et ses tantes, ses cousins et ses cousines, etc. Les repas durent très longtemps et on reçoit des cadeaux le 25 décembre. On a donc des vacances pour avoir le temps de se retrouver en famille. En tout, il y a près de deux semaines.

En hiver, il y a ce qu'on appelle les vacances d'hiver, ces vacances sont différentes des vacances de Noel. Ces vacances se passent au mois de février pendant une semaine. Beaucoup de Français vont faire du ski ou du snowboard. Mais attention, les sports d'hiver coûtent très cher. Tout le monde ne peut pas partir.

Après les vacances d'hiver, il y a les vacances de printemps. C'est au mois de mars et ce sont les dernières vacances avant la fin de l'année scolaire. Les lycéens en classe de terminale doivent étudier beaucoup pendant ces vacances parce qu'elles sont juste avant le bac.

Le moment le plus attendu de l'année, c'est bien sûr le moment des vacances d'été. On dit aussi les grandes vacances parce qu'elles durent longtemps (deux mois environ). Souvent on essaye de travailler un peu pendant les grandes vacances pour gagner un peu d'argent. Car en France, les lycéens et les étudiants n'ont généralement pas de petits boulots pendant l'année scolaire.

Texte n° 08 : Les principaux moments de l'année en France

L'année commence par le premier janvier, c'est le jour de 1' An. On ne travaille pas et tout le monde se souhaite la bonne année. C'est aussi le mois où les maisons de haute couture présent les collections d'été. C'est également la période des soldes d'hiver.

En février, le 2 février, c'est la Chandeleur, on fait sauter les crêpes. Le 14 février, c'est la saint Valentin, les amoureux s'offrent un cadeau, Ils vont au restaurant.

En mars, les arbres commencent à fleurir, le printemps arrive. Le dernier dimanche de mars, on passe à l'heure d'été : les français avancent leur montre d'une heure. Attention aux rendez-vous manqués !

Avril est la période des courses de chevaux. C'est aussi la période Pâques, qui a lieu le dimanche qui suit la première pleine lune après l'équinoxe de printemps (entre le 22 Mars et 25 Avril) le lundi qui suit est un jour férié. D'après la légende, le cloches s'arrêtent de sonner parce qu'elles partent à Rome et reviennent chargée de cadeaux. Quand elles se remettent à sonner la matin de Pâque, les enfants recherchent des cadeaux tombés du ciel (œufs, lapins, poules, poissons ou coches) en chocolat ou en sucre.

Le premier mai, on ne travaille pas. C'est la fête du Travail. Les Français s'offrent du muguet. Il y a souvent des manifestations ce jour-là.

En juin, les lycéens passent le bac et les étudiants ont leurs examens de fin d'année. Le 21 juin, c'est le premier jour de l'été, c'est aussi le jour de la fête de la musique. Les Français sortent dans la rue pour jouer de la musique ou bien pour écouter des concerts. C'est très populaire. A la campagne, on fête encore la saint Jean, on appelle cela les feux de la saint Jean. Pour les amateurs de sport, ce mois est celui des internationaux de France de Tennis (Tournoi de Rolland Garros).

En juillet, il y a le Tour de France, c'est la plus importante compétition cycliste du monde. Chaque almée, des millions de personnes vont sur les routes du Tour de France pour encourager les coureurs. Et le 14, c'est le jour de la Fête nationale, il y a un feu d'artifice dans chaque village et à Paris, il y a un grand défilé militaire sur les Champs-Elysées.

En août, toute la France est en vacances et le 15 août est un jour férié. Fin août, début septembre, c'est la rentrée des classes. Les enfants préparent leur cartable. Les télés, les radios proposent de nouveaux programmes.

Septembre, c'est la rentrée des chasses et le début des premières vendanges. Selon les statistiques les Français se marient beaucoup en ce mois qui ne compte aucun jour férié. En France, ce mois mériterait le titre du premier mois de l'année.

En octobre, c'est I 'automne, les feuilles commencent à tomber des arbres. Le dernier dimanche d'octobre, c'est la passage à 1 'heure d'hiver.

Le premier novembre, c'est la Toussaint. En novembre, il y a aussi la fête du beaujolais nouveau le troisième jeudi. On va boire un verre de beaujolais nouveau avec ses amis en ville.

En Décembre l'hiver arrive. Les enfants attendent le Père Noël. Les plus petits envoient leur liste directement au Père Noël, les plus grands passent commande aux parents. Noël, c'est la grande fête familiale. Les catholiques vont à la messe de minuit le 24 Décembre. On mange traditionnellement de la dinde et un gâteau appelé bruche de Noël, et bien sûr, le Père apporte des cadeaux qu'il dépose au pied du sapin.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciement…… 01
Dédicace…… 02
Liste des abréviations…….... 03
Liste des tableaux et des schémas. …… 04
Sommaire…… 05
Introduction générale……..... 08
Première partie Eléments du cadre théorique et conceptuel…… 19
Chapitre I : Du linguistique au culturel : ancrages théoriques et réflexions didactiques…… 20
Introduction partielle…….. 23
I. Clarification de quelques dichotomies……..... 24
I.1 L'articulation civilisation / culture……..... 24
I.1.2 La civilisation : éléments de définition……. 24
I.1.2 La culture : éléments de définitions…… 27
I.1.2.1 La culture : cultivée ou partagée ?..... 31
I.2 L'articulation langue / culture…… 35
I.2.1 La langue : conception linguistique…… 35
I.2.2 La langue : conception didactique…… 36
I.3 Méthodologies et approches didactiques : quelle place pour la culture ?..... 39
I.3.1 La méthode grammaire-traduction……..... 40
I.3.2 La méthod directe…… 41
I.3.3 La méthode active…… 43
I.3.4 La méthode SGAV……..... 44
I.3.5 L'approche communicative :……. 45
I.3.6 L'approche actionnelle…….. 47
I.4 Emergence de la didactique des langues-cultures……..... 49
I.4.1La compétence : éléments de définition…… 51
I.4.2 La compétence culturelle : fondements théoriques et enjeux……..... 56
I.4.3 La compétence culturelle : quelles composantes ?..... 58
Conclusion partielle……..... 65

Chapitre II Du culturel à l'interculturel : principes théoriques et potentiels pédagogiques…… 66
Introduction partielle ……..……..... 67
II.1. La perspective interculturelle : émergence d'une discipline .…… 68
II.1.1. De l'interculturel : aperçu historique et éléments de définition …… 68
II.2. La pédagogie interculturelle : émergence et principes…… 72
II2.1. La conscience interculturelle : éléments de définition et principes…… 76
II.2.2. La conscience interculturelle: différentes phases…… 78
II.3 .La compétence interculturelle : éléments de définition et principes……..... 82
II.3.1. La compétence interculturelle : quelles composantes ?..... 89
II.4 Eléments de contact des langues-cultures……..... 92
II.4.1. Les représentations : une notion nodale…… 92
II.4.2. Les représentations : éléments de définition…… 93
II.5. Stéréotypes et/ou préjugés : consensus ou disensus ?..... 98
II.5.1. Les stéréotypes : éléments de définition…… 99
II5.2. Les préjugés : éléments de définition…… 103
Conclusion partielle……. 108
Chapitre III : La lecture-compréhension en classe de FLE, en milieu universitaire……..... 109
Introduction partielle……. 110
III.1. Lire pour comprendre…… 111
III.2. Le projet de lecture…… 112
III.2.1. La lecture : éléments de définition…… 113
III.2.2. La lecture : quels processus en FLE ?..... 113
III.2.2.1. La lecture comme acte physique…… 113
III.2.2.2. La lecture comme compréhension…… 114
III.2.2.3. La lecture comme interaction…… 114
III.2.3. La lecture : quelles stratégies en langue étrangère ?..... 115
III.3. Les modèles de lecture en LE…… 117
III.3.1. La lecture en FLE à partir des années 1970……..… 117
III.3.2. Le modèle de Moirrand : l'approche globale des textes en FLE…….. 118
III.3.3. Le modèle de Cicurel : la lecture interactive…… 120

III.4. Le projet de compréhension…… 122
III.4.1. La Compréhension : éléments de définition…… 125
III.4.2. La Compréhension : quelles structures du lecteur?..... 126
III.4.3. La mémoire : quel rôle en compréhension…….. 126
III.4.4. L'accès aux connaissances : quel impact en compréhension ?..... 127
III.4.4.1. Implication des connaissances sur la langue…… 128
III.4.4.2. Implication des connaissances sur le monde…… 128
III.4.5.Schémas et schémas de contenu : quel rôle en compréhension…….. 129
III.4.6. Les modèles de compréhension ?…… 130
III.4.6.1. Le modèle de Van Dijik et Kintsch (1983)…… 131
III.4.6.2. Le modèle de Kintsch (1988-1998)…… 132
Conclusion partielle…….. 134
Deuxième partie : La lecture-compréhension au service du développement et/ou l'installation de la compétence interculturelle en milieu universitaire. ……. 135
Chapitre IV: Données et analyses du premier outil d'investigation: l'entretien croisé…….. 136
Introduction partielle……. 137
IV.1. Présentation de la méthodologie…… 139
IV.1.1. Définition de l'entretien de confrontation collective…… 140
IV.1.2. Apports de l'outil d'investigation…… 141
IV.1.3. Présentation de la population…… 141
IV.2. Déroulement de l'entretien……..... 142
IV.2.1. Description des questions de l'entretien…… 142
IV.2.2. Codification des données…….. 144
IV.2.3. La perception du monde cible chez les étudiants …… 144
IV.2.3.1. Représentations sur la langue-culture française…… 144
IV.2.3.2. Représentations sur le peuple…… 149
IV.2.3.3. Représentations sur le pays……...… 152
IV.3. Traitement et analyse des résultats de l'enquête……. 156
IV.3.1. Répertoire du champ représentationnel des enquêtés…… 156
IV.3.1.1. Représentations positives et/ou négatives de la langue-culture cible… 157
IV.3.2. Analyse qualitative des représentations des enquêtés……..… 159

IV.4. Profil de la compétence culturelle cible des enquêtes…… 163
Conclusion partielle…….. 165
Chapitre V : Données et analyses du deuxième outil d'investigation : le questionnaire…….. 166
Introduction partielle…… 168
V.1. Présentation de la méthodologique …… 169
V.1.1. Définition du questionnaire…… 170
V.1.2. Contexte de déroulement du questions……. 170
V.1.3. Description des questions…….. 171
V.2. Passation du questionnaire…… 171
V.2.1. Codification des questionnaires …… 171
V.3. Profil sociolinguistique des questionnés…… 172
V.3.1. Identication du sexe des questionnés…….. 172
V.3.2. Identication de l'âge…… 172
V.3.3. Identification de la commune d'appartenance…… 173
V.3.4. Identisation de la ville d'appartenance…… 173
V.3.5. Identification de la présence/absence de la langue française…… 174
V.4. Profil des connaissances culturelles cibles des questionnés…… 175
V.4.1. Connaissances géographiques…… 175
V.4.2. Connaissances socioculturelles…….. 177
. V.4.3. Connaissances à propos des fêtes et des jours fériés…… 180
V.4.4. Connaissances culinaires …….. 184
V.4.5. Connaissances sur la mode …… 187
V.4.6. Connaissances des apprenants quant aux pratique sportives et culturelle 188
V.4.7. Connaissances relatives aux vacances…….. 191
V.4.8. connaissances relatives aux grandes découvertes …… 194
Conclusion partielle ……..... 196
Chapitre VI : La démarche pédagogique interculturelle : une expérience en milieu universitaire algérien……... 197
Introduction partielle……. 198
VI.1. Cadre général de l'expérimentation…… 200
VI.1.1. Points de départ…… 200

VI.1.2. Orientations théoriques…… 201
VI.1.3. Elaboration du dispositif expérimental …… 204
VI.1.4. Explication de la procédure expérimentale…… 206
VI.2. Opérationnalisation de l'expérimentation…… 213
VI.2.1. La pré-expérimentation…… 213
VI.2.1.1. Description/déroulement du test pré-expérimental …… 215
VI.2.1.2. Compte rendu du test pré-expérimental …… 218
VI.2.2. L'expérimentation ……. 220
VI.2.2.1. Mise en pratique de la démarche et des activités interculturelles…… 220
VI.2.3. La post-expérimentation…… 258
VI.2.3.1. Déroulement du test post-expérimental…… 258
VI.2.3.2 Eléments comparatifs du test pré/post expérimental …… 259
VI.2.3.3. Présentations graphiques des réponses obtenues…….. 262
VI.2.4. Interprétation/analyse des résultats…… 264
Conclusion partielle…… 265
Conclusion générale …… 267
Références bibliographiques…….. 275
Annexes…… 288
Table des matières…….. 330
Résumé…… 336

RESUME

Résumé

Notre travail est né à partir d'un constat personnel fait dans nos classes respectives et le discours des enseignants sur leurs pratiques, qui révèlent que l'articulation inéluctable langue-culture demeure irréalisable pourtant faites l'une pour l'autre.

Consciente de l'importance de concilier enseignement linguistique et culturelle dans nos classes, pour un apprentissage bénéfique et avantageux de la langue française à nos apprenants qui tient compte de leurs besoins et motivation. A cet effet, nous avons doublé d'efforts afin de proposer une nouvelle pratique de classe qui puise ses principes dans une pédagogie interculturelle.

Pour ce faire, nous avons positionné notre recherche dans le domaine de l'interculturel pour éduquer nos jeunes apprenants à la diversité linguistique et par conséquent culturelle. De ce fait, ils seront sensibilisés au métissage linguistique voire culturel de l'époque et comprennent que le monde dans lequel ils vivent est un univers à partager. Ainsi, l'éducation au dialogue, à l'altérité, à la tolérance se présume incontournable

Grâce à ce lien interculturel, nos apprenants arrivent à s'expatrier hors de leur langue-culture source pour s'ouvrir à une langue-culture autre que la leur. De cette façon, ils seront dans l'exigence de développer une compétence interculturelle et sortir de la vision monolithique du référant culturel maternel pour ne pas tomber dans le piège des représentations souvent stéréotypées et des malentendus qui apparaissent généralement au cours de l'apprentissage de la langue en question.

Pour la concrétisation de notre objectif, nous avons opté pour une démarche qui valorise la prise de conscience interculturelle progressive des apprenants, futurs usagers de la langue.

Cela, nous a conduit à proposer la présente démarche de notre recherche qui s'est réalisée à travers trois différentes étapes. Il s'agit d'abord, identifier et/ou connaitre les représentations des étudiants de 2eme année licence de langue Française vis-à-vis de la langue, de la culture, du pays et même des personnes porteurs de la culture de la langue à apprendre, afin de les objectiver et/ou faire évoluer parce souvent stéréotypées et peuvent influencer leur apprentissage de la langue.

Ensuite, il est question de définir le capital culturel ou la compétence culturelle cible du pays, dont le sujet-apprenant apprend la langue. De reconnaitre enfin, à travers la dernière étape, cette compétence par le biais d'une pratique de classe qui sert à renforcer les connaissances approximatives et à réguler des connaissances erronées par une éventuelle mise en application des enseignements via le texte écrite comme lieu de confrontation interculturelle.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'intérêt de notre travail et de concilier tous les facteurs qui peuvent nous aider à atteindre notre objectif et de développer et/ou installer la compétence interculturelle via une intervention pédagogique à travers l'activité de lecture-compréhension de textes-supports riches en référents culturels étrangers en classe de FLE, en contexte universitaire algérien.

Mots-clés : enseignement/apprentissage de la langue-culture – diversité culturelle – pédagogie interculturelle – conscience interculturelle – représentations – lecture-compréhension – compétence interculturelle.

Summary

Our work was born from a personal observation made in our respective classes and teachers speeches on their practices, which reveal that the inevitable articulation between language and culture remains impractical yet made for each other.

Aware of the importance of reconciling linguistic and cultural education in our classes, for beneficial and advantageous learning of the French language for our learners, which takes into account their needs and motivation. For this purpose, we are making double efforts to offer a new classroom practice that draws its principles from intercultural pedagogy.

To that end, we have positioned our research in the field of the intellectual to educate our young learners in linguistic diversity and therefore cultural one. As a result, they are made aware of the linguistic and even cultural interbreeding of the time and understand that the world in which they live is a universe to be shared. Thus, education in dialogue, otherness and tolerance is presumed to be essential.

Thanks to this intercultural link, our learners manage to move abroad outside their source language-culture to open up to a language-culture other than their own. In this way, they will be required to develop intercultural competence and move away from the monolithic vision of the mother's cultural referent so as not to fall into the trap of often stereotypical representations and misunderstandings that generally appear during the learning process of that language.

To achieve our objective, we have opted for an approach that promotes the gradual intercultural awareness of learners, future users of the language.

This led us to propose the present approach of our research which was carried out through three different stages. First of all, to identify and / or know the representations of the students of bachelor’s degree 2nd year of the French language towards the language, the culture, the country and even the people carrying the culture of the language to learn, in order to objectify them and / or make them evolve by this often stereotypical and can influence their language learning.

Then, to define cultural capital or the target cultural competence of the country, of which the subject-learner learns the language. To recognize finally, through the last step, this

competence by the means of a class practice which serves to reinforce approximate knowledge and to regulate erroneous knowledge by a possible application of the teachings via the written text as a place of intercultural confrontation.

To conclude, we can say that the interest of our work is to reconcile all the factors that can help us achieve our goal and to develop and / or install intercultural competence via an educational intervention through the reading-comprehension activity of rich supporting texts in foreign cultural references in French as Foreign Langue (FLE) class, in an Algerian university context.

Keywords: language-culture teaching / learning - cultural diversity - intercultural pedagogy, intercultural awareness – representations – reading - comprehension - intercultural competence.

ملخص

لقد نتج عملنا من خلال ملاحظة شخصية تم إجراؤها في فصولنا الدراسية وخطاب المعلمين حول ممارساتهم، والتي تكشف أن التعبير الحتمي بين اللغة والثقافة لا يزال غير عملي رغم أنه يتم فيما بينهما.

وكلنا إدراك لأهمية التوفيق بين التعليم اللغوي والثقافي في فصولنا، لأجل تعليم المفيد وذو منفعة للغة الفرنسية لمتعلمينا، حيث يأخذ في الاعتبار احتياجاتهم ودوافعهم. ولتحقيق هذه الغاية ، فإننا نبذل جهودًا مضاعفة لتقديم ممارسة جديدة بفصولنا تستمد مبادئها من أصول التدريس بين الثقافات.

للقيام بذلك، وضعنا بحثنا في مجال ما بين الثقافات لتثقيف المتعلمين الشباب بالتنوع اللغوي وبالتالي الثقافي. نتيجة لذلك، يتم توعيتهم بالتزاوج اللغوي وحتى الثقافي في ذلك الوقت ويفهمون أن العالم الذي يعيشون فيه هو عالم يجب تشاركه، وبالتالي، يُفترض أن التعليم في الحوار والاختلاف والتسامح ضروري.

بفضل هذا الارتباط بين الثقافات، يستطيع المتعلمون لدينا الانتقال إلى الخارج خارج الثقافة اللغوية الأصلية للانفتاح على ثقافة لغة أخرى غير ثقافتهم. وبهذه الطريقة ، سيُطلب منهم تطوير الكفاءة بين الثقافات والابتعاد عن الرؤية المتجانسة للمرجع الثقافي الأم حتى لا يقعوا في فخ التمثيلات النمطية غالبا وسوء الفهم الذي يظهر بشكل عام أثناء عملية تعلم تلك اللغة.

لتحقيق هدفنا، اخترنا نهجًا يعزز الوعي التدريجي بين الثقافات للمتعلمين والمستخدمين المستقبليين للغة.

وقد قادنا هذا إلى اقتراح النهج الحالي لبحثنا والذي تم تطبيقه من خلال ثلاث مراحل مختلفة. أولاً وقبل كل شيء، يتعلق الأمر بتحديد و / أو معرفة تمثيلات طلبة السنة الثانية من شهادة اليسانس باللغة الفرنسية تجاه اللغة والثقافة والبلد وحتى الأشخاص الذين يحملون ثقافة اللغة الواجب تعلمها، من أجل موضوعيتهم و / أو تطويرهم من خلال هذه القوالب النمطية غالبا مما قد يؤثر على تعلمهم للغة.

بعد ذلك، يتعلق الأمر بتحديد الرصيد الثقافي أو الكفاءة الثقافية الهدف للبلد، والتي يتعلم متعلم المادة لغتها. وأخيرًا، للتعرف من خلال الخطوة الأخيرة على هذه الكفاءة عن طريق ممارسة بالفصل تعمل على تعزيز المعارف التقريبية وتصحيح المعارف الخاطئة من خلال التطبيق المحتمل للتعلم عبر النص المكتوب كمكان للمواجهة بين الثقافات.

في الختام، يمكننا القول أن الغاية من عملنا هي التوفيق بين جميع العوامل التي يمكن أن تساعدنا في تحقيق هدفنا وتطوير و / أو تثبيت الكفاءة بين الثقافات من خلال التدخل التربوي عن طريق نشاط القراءة والفهم للنصوص الثرية للمراجع الثقافية الأجنبية لفصل الفرنسية كلغة أجنبية، في سياق جامعي جزائري.

الكلمات المفتاحية: تعليم / تلقين ثقافة اللغة ، التنوع الثقافي ، التعليم بين الثقافات ، الوعي بين الثقافات ، التمثيلات، القراءة، الفهم، الكفاءة بين الثقافات.