



Université d'Oran 2, Mohamed Ben Ahmed
Faculté des Langues Étrangères
Département de français

THÈSE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat « L.M.D »
En Langue française
Option : Didactique du Français Langue Étrangère

**Pour une didactique de l'interculturel en milieu universitaire
algérien : Vers un dispositif de formation favorisant
l'apprentissage interculturel.**

Présentée et soutenue publiquement par :

OUMOUSSA Seif Eddine

Devant le jury composé de :

BENMOSTEFA-HARIG Fatima Zohra	Professeure	Université d'Oran 2	Présidente
ACHAB Djamila	Professeure	E.N.S d'Oran	Rapporteur
YAHIAOUI Kheira	Professeure	E.N.S d'Oran	Co-rapporteur
TOUATI Mohamed	Professeur	Université d'Oran 2	Examineur
MIRI BENEDELLAH Imène	Professeure	Université d'Oran 2	Examinatrice

Année universitaire : 2023/2024



Université d'Oran 2, Mohamed Ben Ahmed
Faculté des Langues Étrangères
Département de français

THÈSE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat « L.M.D »
En Langue française
Option : Didactique du Français Langue Étrangère

**Pour une didactique de l'interculturel en milieu universitaire
algérien : Vers un dispositif de formation favorisant
l'apprentissage interculturel.**

Présentée et soutenue publiquement par :

OUMOUSSA Seif Eddine

Devant le jury composé de :

BENMOSTEFA-HARIG Fatima Zohra	Professeure	Université d'Oran 2	Présidente
ACHAB Djamila	Professeure	E.N.S d'Oran	Rapporteur
YAHIAOUI Kheira	Professeure	E.N.S d'Oran	Co-rapporteur
TOUATI Mohamed	Professeur	Université d'Oran 2	Examineur
MIRI BENEDELLAH Imène	Professeure	Université d'Oran 2	Examinatrice

Année universitaire : 2023/2024

*A la mémoire précieuse de mon défunt ami et frère **BOUZERKATA Amine**, dont la lumière continue de briller dans nos cœurs. Cette thèse de doctorat lui est dédiée en signe de profond respect et d'amitié éternelle.*

Remerciements

Au début de ces remerciements, il est important de souligner que cette aventure scientifique a constitué un défi passionnant et une expérience profondément enrichissante. La réalisation de cette thèse de doctorat a représenté bien plus qu'un simple parcours académique ; c'était un voyage empreint d'apprentissage, de croissance personnelle et de découvertes qui ont contribué à façonner notre parcours scientifique.

Je tiens à exprimer mes sincères remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette thèse de doctorat.

Tout d'abord, je souhaite exprimer ma profonde gratitude envers mes deux directrices de thèse Mme **ACHAB Djamila** et Mlle **YAHIAOUI Asma Kheira**, pour leur soutien constant, leurs conseils éclairés et leur encadrement tout au long de cette aventure. Leur patience, leur expertise et leur engagement ont été des piliers essentiels pour la réussite de ce travail.

Mes remerciements vont également à l'ensemble des membres de notre comité de formation doctorale pour leur précieuse expertise, leurs suggestions constructives et leurs conseils avisés qui ont grandement enrichi cette recherche.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers l'unique collègue et amie de recherche, Mlle **SMAINE Amel**, pour nos échanges fructueux, nos discussions stimulantes et son soutien indéfectible tout au long de cette aventure académique.

Je n'oublie pas de remercier chaleureusement tous les enseignants et les étudiants qui ont généreusement accepté de participer à cette étude. Leur contribution a été inestimable pour la collecte de données et la réalisation de cette recherche.

Enfin, je tiens à exprimer ma gratitude envers mes parents, mes sœurs et mon frère pour leur soutien, leurs encouragements constants et leur compréhension durant les moments d'intense travail. Sans vous, je ne serais jamais devenu la personne que je suis aujourd'hui.

Ces remerciements ne sauraient être complets sans exprimer ma reconnaissance à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à cette thèse. Votre soutien a été un pilier majeur dans la concrétisation de ce projet académique.

Merci à tous.

LISTE DES FIGURES, TABLEAUX ET GRAPHIQUES

1. LISTE DES FIGURES

Figure n°01 : L'iceberg culturel d'Edward T. Hall (1984).....	15
Figure n°02 : La culture savante et courante selon Galisson et Puren (1998 :106).....	15
Figure n°03 : Construction de la démarche culturelle en FLE (Windmuller,2011 :36)	15
Figure n°04 : L'approche interculturelle interactionniste selon Pretceille (1999).....	15
Figure n°05 : La compétence interculturelle selon Barmeyer (2000 :73).....	15
Figure n°06 : Les composantes de la situation communicative selon Dell Hymes (1973).....	15
Figure n°07 : Les composantes de la situation communicative selon Kerbrat-Orecchioni	15
Figure n°08 : Problèmes de la C.I selon Helmolt & Müller	15
Figure n°09 : Une recherche doctorale pluridisciplinaire	15
Figure n°10 : Complexité et décloisonnement disciplinaire de notre recherche	15
Figure n°11 : Architecture du test des connaissances interculturelles (T.C.I).....	15
Figure n°12 : Interface du T.C.I en ligne	15
Figure n°13 : Interface du questionnaire en ligne	15
Figure n°14 : Processus et étapes de l'observation.....	15
Figure n°15 : Les phases de déroulement des Focus-groups (N'da, 2015 :149)	15
Figure n°16 : Les étapes de l'analyse de contenu selon Burns (1999).	15
Figure n°17 : Les étapes de l'analyse qualitative de contenu selon Paul N'da (2015 :134)....	15
Figure n°18 : Trajectoire suivie pour la constitution des corpus de l'étude	15
Figure n°19 : Le niveau-profil de compétence interculturelle des étudiants en L1 et L3.....	15
Figure n°20 : Carte conceptuelle de l'A.I définie par les enseignants enquêtés.....	15
Figure n°21 : Aménagement de la classe et disposition des tables.....	15
Figure n°22 : L'architecture globale de l'offre de formation en cycle de licence à l'université d'Ibn Khaldoun (Tiaret)	15
Figure n°23 : Processus de l'acquisition de la C.C.I.....	15
Figure n°24 : Processus de la démarche de l'ingénierie de formation.....	15

Figure n°25 : Processus et étapes de l'ingénierie pédagogique	15
Figure n°26 : Structure globale du référentiel de compétences interculturelles (RCI).....	15
Figure n°27 : Les étapes de l'élaboration du référentiel de compétences interculturelles.....	15

2. LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°01 : La modélisation de compétence communicative interculturelle selon Byram (1997 :35)	55
Tableau n°02 : La compétence culturelle et ses composantes (Puren, 2011 :36).....	60
Tableau n°03 : L'évaluation de la C.C.I selon Lussier (2009 :150).....	154
Tableau n°04 : Les niveaux-profils de compétences selon Lussier (2009 :150)	171
Tableau n°05 : Les dimensions et sous-dimensions de la composante « Savoirs » de la C.C.I (Lussier, 2008 :27)	172
Tableau n°06 : Planning des observations	181
Tableau n°07 : Documents officiels collectés	182
Tableau n°08 : Les thèmes abordés dans les focus groups	185
Tableau n°09 : Conventions de transcription adoptées.....	192
Tableau n°10 : Le corpus des T.C.I.....	195
Tableau n°11 : Le corpus des questionnaires	196
Tableau n°12 : Le corpus des grilles.....	196
Tableau n°13 : Le corpus des enregistrements	197
Tableau n°14 : Réccurrences des BR et MR en nombre et en pourcentage (Axe 1 à 6) chez les étudiants inscrits en L1	203
Tableau n°15 : Réccurrences des réponses en pourcentage (Axe 7) chez les L1	208
Tableau n°16 : Réccurrences des BR et MR en nombre et en pourcentages (Axe 1 à 6) chez les étudiants inscrits en L3	211
Tableau n°17 : Réccurrences des réponses en pourcentage (Axe 7) chez les L3	215
Tableau n°18 : Data récapitulatif des cours observés en L1 et L3	15
Tableau n°19 : Faisabilité et viabilité d'une exploitation interculturelle en L1 et L3	15
Tableau n°20 : Intitulés des matières enseignées en L1 et L3	15

Tableau n°21 : Répartition des intitulés des matières reflétant les aspects interculturels	15
Tableau n°22 : Synthèse des objectifs pédagogiques des matières enseignées en L1 et L3 ..	15
Tableau n°23 : Présence et absence des objectifs interculturels en L1 et L3	15
Tableau n°24 : Répertoire des S.I et leurs explications	15
Tableau n°25 : Récapitulatif des positionnements des étudiants dans les échanges verbaux	15
Tableau n°26 : Décryptage des échanges verbaux de la séquence 01 sur la gastronomie française	15
Tableau n°27 : Décryptage des échanges verbaux de la séquence 02 sur les caractéristiques des Français	15
Tableau n°28 : Décryptage des échanges verbaux de la séquence 03 sur les rituels de salutations.....	15
Tableau n°29 : Décryptage des échanges verbaux de la séquence 04 sur les stéréotypes.....	15
Tableau n°30 : Décryptage des échanges verbaux de la séquence 05 sur la liberté de la religion	15
Tableau n°31 : Décryptage des échanges verbaux de la séquence 06 sur le racisme et les comportements de discrimination	15
Tableau n°32 : Vision globale de la matière d'enseignement proposée	15

3. LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique n° 01 : Répartition de l'échantillon de l'étude par « sexe ».....	201
Graphique n° 02 : Répartition de l'échantillon de l'étude par « niveau »	202
Graphique n° 03 : Représentation graphique des BR et MR chez les L1	206
Graphique n° 04 : Représentation graphique des réponses aux insertions de l'axe 7 chez les étudiants en L1	209
Graphique n° 05 : Représentation graphique des BR et MR chez les L3	214
Graphique n° 06 : Représentation graphique des réponses aux insertions de l'axe 7 chez les étudiants en L3	217
Graphique n° 07 : Répartition de l'échantillon des enseignants par « sexe ».....	220
Graphique n° 08 : Répartition de l'échantillon des enseignants par « grade »	221
Graphique n° 09 : Représentation graphique des réponses à l'Item 1	222

Graphique n° 10 : Représentation graphique des réponses à l'Item 2	224
Graphique n° 11 : Représentation graphique des réponses à l'Item 3	227
Graphique n° 12 : Représentation graphique des réponses à l'Item 4	228
Graphique n° 13 : Représentation graphique des réponses à l'Item 5	231
Graphique n° 14 : Représentation graphique des réponses à l'Item 6	233
Graphique n° 15 : Représentation graphique des réponses à l'Item 7	235
Graphique n° 16 : Représentation graphique des réponses à l'Item 8	244
Graphique n° 17 : Représentation graphique des réponses à l'Item 9	245
Graphique n° 18 : Représentation graphique des réponses à l'Item 10	246
Graphique n° 19 : Représentation graphique des réponses à l'Item 11	248
Graphique n° 20 : Représentation graphique des réponses à l'Item 12	249
Graphique n° 21 : Représentation graphique des réponses à l'Item 13	252

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACES

REMERCIEMENTS

LISTE DES FIGURES, TABLEAUX ET GRAPHIQUES

INTRODUCTION GÉNÉRALE	15
CHAPITRE I : DE L'INSTRUMENTALISATION DE LA LANGUE AU TRAITEMENT DES DIMENSIONS (INTER)CULTURELLES EN CLASSE DE FLE : CONCEPTS ET THÉORIES	25
Introduction	26
I.1 « Langue » et « Culture » : regards croisés dans le paysage théorique	27
I.1.1 Réflexion théorique sur le concept de la « langue »	27
I.1.2 Réflexion théorique sur le concept de la « culture »	30
I.1.2.1 Considérations d'ordre général	31
I.1.2.2 La conception anthropologique de la culture	33
I.1.2.3 La conception sociologique de la culture	37
I.1.2.4 La conception didactique de la culture	42
I.2 L'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues : un parcours historique	46
I.2.1 Les dimensions culturelles dans la méthodologie traditionnelle et la méthode directe	47
I.2.2 Les dimensions culturelles dans l'approche communicative	50
I.2.3 L'apport des travaux de Zarate et Byram dans les années 90 : le passage d'une compétence culturelle à une compétence interculturelle	54
I.2.4 Les dimensions culturelles dans l'approche traditionnelle	58
I.3 Les approches conceptuelles des dimensions culturelles dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères	62
Conclusion partielle	67
CHAPITRE II : L'APPROCHE INTERCULTURELLE EN DIDACTIQUE DU F.L.E ENTRE CONCEPTIONS PLURIELLES, USAGES ET MÉTHODES D'APPROCHE	68
Introduction	69
II.1 L'interculturel : genèse et évolution d'une approche didactique	70
II.1.1 La notion de l'interculturel : essai de définition	70
II.1.2 Classification des types de l'interculturel selon Demorgon(2004) et Dumon (2008)	80
II.1.3 Les stratégies pédagogiques pour l'enseignement de l'interculturel en didactique du FLE : pluralité d'approches	84

II.1.3.1 L'approche linguistique de l'interculturel.....	84
II.1.3.2 L'approche interculturelle par les représentations et les stéréotypes.....	86
II.1.3.3 L'approche interculturelle par le choc culturel.....	89
II.1.3.4 L'approche interculturelle par les textes littéraires.....	91
II.1.3.5 L'approche interculturelle pragmatique et interactionniste.....	92
II.2 La notion de « compétence » : clé de voûte de l'approche interculturelle.....	97
II.2.1 La notion de « compétence » en didactique du FLE : un caméléon conceptuel.....	97
II.2.2 La notion de compétence de communication en didactique du FLE.....	100
II.2.2.1 La compétence de communication selon Coste (1978).....	101
II.2.2.2 La compétence de communication selon Canale & Swain (1980).....	102
II.2.2.3 La compétence de communication selon Moirand (1990).....	102
II.2.2.4 La compétence de communication selon Boyer, Butzbach & Pendaux (1990).....	102
II.2.3 De la compétence de communication à la compétence culturelle : enjeux dans l'enseignement/apprentissage du FLE.....	103
II.3 La compétence interculturelle en didactique du FLE : une ouverture vers d'autres mondes culturels.....	107
II.3.1 La modélisation de la compétence interculturelle selon Barmeyer (2000).....	109
II.3.2 La modélisation de la compétence interculturelle selon le CECRL (2001).....	110
II.3.3 La modélisation de la compétence interculturelle selon Lussier (2007).....	110
II.3.4 La modélisation protéophilique selon Dervin (2010).....	111
Conclusion partielle.....	112
CHAPITRE III : DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE À LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION INTERCULTURELLE : AU CARREFOUR DE L'APPROCHE PRAGMATIQUE ET INTERACTIONNISTE	113
Introduction.....	114
III.1 L'analyse des situations communicatives : aspects et approches.....	115
III.1.1 Le fonctionnement de la communication humaine : questions d'ordre épistémologique.....	115
III.1.2 Les situations de communication : modèles et typologies.....	119
III.1.2.1 Le modèle global et structuraliste de Dell Hymes.....	119
III.1.2.2 Le modèle dynamique de Schefflen.....	120
III.1.2.3 Le modèle hiérarchisé de Kerbrat-Orecchioni.....	121
III.2 Au cœur de l'analyse des interactions verbales.....	123

III.2.1 La notion de l'interaction verbale.....	124
III.2.2 Les objectifs de l'interaction verbale : comprendre, influencer et communiquer..	126
III.2.3 De la construction d'une image sociale à la gestion interactionnelle.....	128
III.2.4 Les représentations sociales et la dynamique des rapports interpersonnels dans les interactions.....	132
III.2.5 L'argumentation : dimension consubstantielle à l'interaction..	136
III.3 La communication interculturelle : processus et développement d'une compétence	142
III.3.1 Les codes non verbaux dans la communication interculturelle.....	144
III.3.2 Les codes verbaux dans la communication interculturelle.....	147
III.3.3 Problèmes fondamentaux de la communication interculturelle : comprendre et surmonter les barrières.....	148
III.3.4 Mesurer la compétence interculturelle	151
Conclusion partielle.....	155
CHAPITRE IV : CANEVAS D'INVESTIGATION ET CONSTRUCTION DES MODÈLES D'ANALYSE : ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES, TRAVAIL DU TERRAIN ET CONSTITUTION DES CORPUS	156
Introduction	157
IV.1 Méthodologie de recherche adoptée	158
IV.1.1 Rappel de la problématique	158
IV.1.2 Une recherche doctorale à orientation « qualitative » et « quantitative » : au carrefour des approches « <i>Mixed Methods</i> »	161
IV.2 Choix des outils empiriques.....	166
IV.2.1 La triangulation des outils comme méthode de collecte de données	166
IV.2.2 Le test des connaissances interculturelles en langue française (T.C.I)	168
IV.2.3 Le questionnaire d'administration directe.....	175
IV.2.4 L'observation directe non-participante	178
IV.2.5 Les documents officiels	181
IV.2.6 Les groupes de discussions « <i>Focus groups</i> ».....	183
IV.3 Les méthodes d'analyse des données.....	186
IV.3.1 La méthode statique.....	187
IV.3.2 L'analyse qualitative du contenu	187
IV.3.3 La transcription des enregistrements.....	190
IV.4 Constitution, présentation et description des corpus.....	192
IV.4.1 Le premier corpus des T.C.I.....	195
IV.4.2 Le deuxième corpus des questionnaires	195

IV.4.3 Le troisième corpus des grilles d'observation.....	196
IV.4.4 Le quatrième corpus des documents officiels	196
IV.4.5 Le cinquième corpus des enregistrements	197
Conclusion partielle.....	197
CHAPITRE V : LES CONNAISSANCES CULTURELLES DES ÉTUDIANTS ET LES PERCEPTIONS ENSEIGNANTES DE L'APPROCHE INTERCULTURELLE DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGÉRIEN : ANALYSE DES BESOINS ET RÉALITÉ DU TERRAIN.....	199
Introduction	200
V.1 Présentation, analyse et discussion des résultats des T.C.I adressés aux étudiants universitaires du département de FLE à l'université de Tiaret : vers la définition des profils-niveaux de compétences interculturelles.....	201
V.1.1 Les connaissances interculturelles des étudiants inscrits en L1	202
V.1.2 Les connaissances interculturelles des étudiants inscrits en L3	210
V.1.3 Bilan récapitulatif (1) : quel niveau-profil de compétence interculturelle des étudiants universitaires algériens ?	218
V.2 Présentation, analyse et discussion des résultats des questionnaires adressés aux enseignants universitaires : perspectives et réflexions.....	220
V.2.1 « Langue » et « culture » entre interdépendance, implication réciproque et indissociabilité.....	221
V.2.2 L'apprentissage des aspects (inter)culturels en classe de FLE : nécessité ou contingence ?	224
V.2.3 Les capacités à développer dans le cadre des formations universitaires en FLE	226
V.2.4 L'offre de formation de FLE en cycle de licence Vs Apprentissage interculturel ..	227
V.2.5 Les contenus et/ou les objectifs pédagogiques visant l'acquisition des faits interculturels dans les matières d'enseignement	230
V.2.6 La compétence interculturelle dans le programme universitaire de FLE : absence ou présence ?	233
V.2.7 L'approche interculturelle dans l'enseignement des langues vue par les enseignants universitaires	235
V.2.8 Le degré d'implication des enseignants universitaires en vue de l'intégration de la composante interculturelle dans la pratique de classe	244
V.2.9 L'approche interculturelle dans la formation initiale des enseignants	245
V.2.10 Le profil interculturel des étudiants universitaires algériens.....	247
V.2.11 Analyse des perceptions et attitudes des enseignants envers l'A.I.....	249
V.2.12 Vers un enseignement transversal de l'interculturel en contexte universitaire algérien : qu'en pensent les enseignants universitaires ?	251

V.2.13 Bilan récapitulatif (2) : Qu'en est-il de la pratique de l'approche interculturelle en milieu universitaire algérien ?	253
Conclusion partielle.....	255
CHAPITRE VI : LA PLACE DES APPRENTISSAGES INTERCULTURELS DANS LE PROGRAMME DES ENSEIGNEMENTS DU SOCLE COMMUN DE LANGUE FRANÇAISE EN CYCLE DE LICENCE : DE L'OBSERVATION DES CLASSES À L'ANALYSE DU CONTENU	257
Introduction	258
VI.1 De l'observation des classes et des pratiques enseignantes... ..	259
VI.1.1 Contexte et objectifs de l'observation	259
VI.1.2 Présentation et descriptif des cours observés	260
VI.1.2.1 Cours n° 01	260
VI.1.2.2 Cours n° 02.....	261
VI.1.2.3 Cours n° 03.....	262
VI.1.2.4 Cours n° 04.....	263
VI.1.2.5 Cours n° 05.....	264
VI.1.2.6 Cours n° 06.....	265
VI.1.2.7 Cours n° 07.....	266
VI.1.2.8 Cours n° 08.....	267
VI.1.2.9 Cours n° 09.....	268
VI.1.2.10 Cours n° 10.....	269
VI.1.3 Analyse et discussion des données collectées à partir de l'observation.....	270
VI.1.4 Exploration de l'intégration des contenus interculturels : analyse de la viabilité et de la faisabilité dans les cours observés	275
VI.2 A l'analyse du contenu : quel niveau d'importance est dédiée aux dimensions interculturelles dans l'offre de formation de FLE en cycle de licence ?	284
VI.2.1 Le curricula de formation en cycle de licence LMD à l'université de Tiaret	285
VI.2.1.1 Structure globale de la formation.....	285
VI.2.1.2 Objectifs généraux, profils et compétences visées.....	287
VI.2.2 Les matières d'enseignement en L1 et L3 à l'épreuve de l'approche interculturelle : une analyse des intitulés et des objectifs spécifiques	292
VI.2.2.1 A la recherche des significations interculturelles dans les intitulés des matières	292
VI.2.2.2 Analyse de la prise en compte des éléments interculturels dans les objectifs pédagogiques des matières d'enseignement en L1 et L3.....	297
VI.3 Bilan récapitulatif des résultats de la 2 ^{ème} phase de recherche	308

Conclusion partielle.....	311
CHAPITRE VII : LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION INTERCULTURELLE EN EXPÉRIMENTATION : ANALYSE DES STRATÉGIES INTERACTIONNELLES DES ÉTUDIANTS ET LEURS POSITIONNEMENTS DANS DES SITUATIONS D'INTERACTION EN CONTEXTE INTERCULTUREL.....	312
Introduction	313
VII.1 A la croisée des conversations : analyse des données recueillies lors de la 3 ^{ème} phase de recherche... ..	314
VII.1.1 Canevas de la lecture des tableaux et des transcriptions.....	315
VII.1.1.1 Les stratégies interactionnelles (S.I) identifiées dans les échanges.....	315
VII.1.1.2 Le positionnement (P) des étudiants dans les échanges verbaux.....	317
VII.2 Décryptage des pratiques conversationnelles en contexte interculturel : stratégies interactionnelles et positionnements des étudiants dans les échanges verbaux... ..	318
VII.2.1 Analyse des échanges de la séquence 01	321
VII.2.2 Analyse des échanges de la séquence 02	326
VII.2.3 Analyse des échanges de la séquence 03	330
VII.2.4 Analyse des échanges de la séquence 04	336
VII.2.5 Analyse des échanges de la séquence 05	342
VII.2.6 Analyse des échanges de la séquence 06	351
VII.3 Bilan récapitulatif des résultats de la 3 ^{ème} phase de recherche	354
VII.3.1 A propos des échanges verbaux des séquences (de 01 à 04)	354
VII.3.2 A propos des échanges verbaux des séquences (de 05 à 06)	357
Conclusion partielle.....	359
CHAPITRE VIII : VERS UN ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE TRANSVERSAL DE L'INTERCULTUREL EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGÉRIEN : ÉLABORATION D'UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES INTERCULTURELLES ET CONCEPTION D'UN DISPOSITIF DE FORMATION	360
Introduction	361
VIII.1 Output de la recherche : élaboration d'un référentiel de compétences et conception d'un dispositif de formation pour encourager l'apprentissage interculturel et le développement de la C.C.I dans le milieu universitaire algérien	362
VIII.2 La triple ingénierie comme démarche stratégique pour l'élaboration du référentiel de compétences interculturelles et la conception d'un dispositif de formation... ..	366
VIII.2.1 Réflexions théoriques autour de l'ingénierie de formation, ingénierie pédagogique et ingénierie de compétences	366
VIII.2.1.1 Autour du terme « ingénierie ».....	367

VIII.2.1.2 L'ingénierie de formation.....	368
VIII.2.1.3 L'ingénierie pédagogique.....	371
VIII.2.1.4 L'ingénierie des compétences.....	374
VIII.3 Elaboration du Référentiel de Compétences Interculturelles (R.C.I) : concepts, structure et objectifs ...	375
VIII.4 Stratégies de formation pour le développement de la C.C.I : vers l'intégration d'une matière d'enseignement transversal « Transmission et Médiation Interculturelles » ...	387
VIII.4.1 Qu'est-ce qu'un dispositif de formation ?	387
VIII.4.2 La matière d'enseignement transversal « Transmission et Médiation Interculturelles	388
VIII.4.3 L'architecture globale de la matière : objectifs et contenus	389
VIII.4.4 Le descriptif détaillé du dispositif de formation de la matière « Transmission et Médiation Interculturelles ».....	391
VIII.4.5 Exploitation pratique du dispositif de formation à travers des activités.....	400
VIII.4.5.1 Activité n° 01.....	400
VIII.4.5.2 Activité n° 02.....	404
Conclusion partielle.....	407
CONCLUSION GÉNÉRALE	409
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	417
ANNEXES	
RÉSUMÉ	

INTRODUCTION GÉNÉRALE

À l'époque actuelle, marquée par une diversité croissante dans la société, qu'il s'agisse des dimensions socio-économiques, linguistiques ou culturelles, les institutions universitaires se trouvent confrontées à une réalité complexe et multifacette. Cette situation constitue un véritable défi pour les acteurs de l'éducation, qu'ils soient praticiens ou éducateurs. Ce défi réside dans la nécessité de promouvoir la collaboration entre les individus, quelle que soit leur origine culturelle ou leurs racines, dans le but de favoriser l'émergence d'une culture fondée sur la compréhension mutuelle et le dialogue entre les cultures. Les universités, en tant qu'acteurs clés de la formation et de la transmission des connaissances, ont ainsi une responsabilité capitale dans la concrétisation de cette vision. Elles sont appelées à jouer un rôle crucial dans la construction de cette société pluriculturelle et ouverte à la diversité.

Les politiques linguistiques et éducatives les plus contemporaines ont suscité une grande attention en raison de l'accent mis sur la tâche impérative de développer les compétences en communication interculturelle, aujourd'hui communément appelées C.C.I, dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, plus particulièrement dans le cas qui nous intéresse celui du Français Langue Étrangère (F.L.E), qui constitue le point central de notre recherche. Cette perspective pédagogique envisage l'enseignement des langues comme un processus à multiples facettes, servant non seulement de moyen de socialisation et d'émancipation par rapport à une vision du monde ethnocentrique, mais également de catalyseur pour améliorer la capacité des individus à interagir avec l'Autre et à communiquer efficacement dans des contextes interculturels variés en surpassant ainsi les aspects linguistiques et communicationnels.

Comme le domaine scientifique de la didactique des langues (D.D.L) fait preuve d'une grande réceptivité aux phénomènes sociaux et éducatifs, ainsi qu'aux idéologies politiques dominantes (Puren, 2007), il est actuellement évident qu'un processus de réévaluation est en cours dans son discours scientifique. Cette réévaluation porte spécifiquement sur l'émergence de certains concepts tels que l'interculturalité, la compétence interculturelle, la compétence pluriculturelle, la communication interculturelle, parmi une myriade d'autres.

La trajectoire récente de la D.D.L indique un changement dans le paradigme épistémologique, affirmant un éloignement d'une didactique qui est principalement centrée sur l'apprentissage linguistique et principalement ancrée dans une conception instrumentaliste de la langue. Au lieu de cela, on met de plus en plus l'accent sur une didactique des langues-

cultures (D.D.L.C.), qui met l'accent sur la nature complexe de la langue, en la reconnaissant comme un outil d'action sociale (Puren, 2004) plutôt que comme un simple moyen de communication. En outre, ce changement reconnaît également la présence d'une dimension éthique étroitement liée au processus d'enseignement et d'apprentissage des langues. La reconnaissance de cette dimension éthique ajoute une importance cruciale au cadre pédagogique global. Décidément, l'interculturel est devenue une notion clé dans le domaine de la didactique.

Né suite à un afflux important d'immigrants en France dans les années 70, l'interculturel a souvent été associé à une focalisation sur les altérités internes, telles que les minorités raciales et ethniques. L'interculturel concerne principalement l'interaction et les échanges entre des individus de différentes cultures, il reconnaît et apprécie la présence de différences, qui sont abordées de manière appropriée et utilisées comme des opportunités d'enrichissement mutuel. Cette notion s'est répandue dans divers domaines académiques, notamment les sciences de l'éducation, la sociologie, l'anthropologie, les sciences du langage et la didactique des langues. Cette multiplicité disciplinaire qui aborde les études interculturelles a contribué à affiner sa définition et lui donner davantage une visibilité accrue dans le domaine universitaire :

L'emploi du mot *interculturel* implique nécessairement, si on attribue au préfixe *inter-* sa pleine signification, interaction, échange, élimination de barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme *culture* on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. (Gohard-Radenkovic 2005 : 54).

L'approche interculturelle, quant à elle, a commencé à affirmer sa prédominance dans le domaine de la didactique au cours des années 1980 et a été, dans une certaine mesure, formalisée dans le cadre du Cadre européen commun de référence pour les langues, notamment en ce qui concerne la compétence pluriculturelle, la compétence plurilingue étant l'une de ses composantes clés (CECRL, 2001:12). Les auteurs qui défendent cette approche particulière, tels qu'Abdallah-Preteille (1986, 1996, 1999, 2003), Zarate (1986), Byram (1992, 1997) et Lussier (2007, 2009), sont unanimes pour affirmer que cette approche est une réponse au modèle culturaliste, où la culture était considérée comme une entité fixe et objective pouvant être acquise sous forme de connaissances et de faits. Dans cette perspective, l'interculturel représente une nouvelle approche pédagogique de la culture qui a conduit, du

moins sur le plan théorique, à une renonciation aux modèles civilisationnels au profit d'une éducation axée sur l'Altérité (Abdallah-Preteuille, 2003).

Toutefois, une exploration minutieuse des bases théoriques et épistémologiques associés à l'émergence et à l'évolution de cette approche révèle une controverse notable. Il est à noter que, en raison de la variété d'interprétations de l'interculturel parmi ceux qui l'emploient et le scrutent, il émerge plusieurs approches qui ne convergent pas toujours. Cette diversité d'approches est un élément saillant dans le décryptage de l'interculturel en tant que domaine d'étude. Ainsi, nous assistons à la naissance d'un groupe de théoriciens qui remettent en question l'interprétation traditionnelle de l'interculturel. Parmi eux, on retrouve généralement deux voix majeures telles que Dervin (2011), qui qualifie l'interculturel d'« imposture », ou Demorgon (2003), qui le décrit comme une notion vague, dépourvue de toute rigueur et dont sa productivité est incertaine. Ces critiques de l'interculturel mettent en lumière les limites et les ambiguïtés qui l'entourent en tant que concept, soulignant ainsi la nécessité de repenser et de clarifier cette approche pour qu'elle puisse être véritablement efficace dans l'enseignement des langues et la communication interculturelle.

Malgré cette transversalité et les critiques émanant de certains théoriciens, l'approche interculturelle a réussi à s'imposer comme une perspective incontournable en didactique du F.L.E. elle a également contribué de manière révélatrice aux réflexions et aux travaux dans ce domaine au sein de la communauté scientifique en Algérie. En effet, il est possible de constater un nombre croissant d'études interculturelles qui abordent divers aspects de l'enseignement du FLE, de la communication interculturelle et de la compétence interculturelle en Algérie. A ce propos, nous citons à titre d'exemple les travaux de Hamidou (2008) qui s'intéresse aux représentations et aux connaissances culturelles en FLE dans le cycle secondaire, Meziani (2012) et sa thématique centrée sur le développement de la conscience interculturelle chez les étudiants en FLE à travers les interactions exolingues via un blogue communautaire, Djedid (2013) qui se focalise sur les dimensions interculturelles e contexte universitaire algérien, Touati (2013, 2021) dont ses recherches se penchent sur les biographies langagières et l'approche interculturelle en milieu universitaire algérien, et El-Mehdi Soltani (2021) qui plaide pour un interculturel renouvelé à travers des propositions d'unités d'enseignement dans le cycle universitaire.

Ayant pour base ces présupposés, le présent travail de recherche s'inscrit dans ce contexte de réflexion interdisciplinaire de l'approche interculturelle dans le contexte de

l'enseignement universitaire du FLE en Algérie. S'il y a eu une transformation substantielle dans la compréhension et la mise en œuvre du concept de culture et de l'interculturel dans l'enseignement des langues en Europe, il est impératif de se pencher sur la manière dont il est perçu et compris dans les limites du territoire algérien, en particulier à la lumière de l'essor remarquable de l'enseignement du FLE dans les établissements d'enseignement supérieur en Algérie.

Dans les cours de FLE proposés dans les universités algériennes, il existe une situation dans laquelle deux ou plusieurs cultures peuvent potentiellement se rencontrer grâce à l'utilisation de divers matériels ou outils pédagogiques. Cela soulève la question importante de la culture et de l'interculturalité. L'interaction qui résulte de cette situation possède un caractère culturel vraiment exceptionnel. Par conséquent, le cours de langue devient un moment d'une grande importance où les cultures peuvent se rencontrer. Il est absolument crucial de stimuler l'apprentissage, la découverte, l'interprétation, la compréhension et le transfert du contenu culturel dans ce contexte spécifique. Adopter une culture autre que la sienne et s'engager dans l'interaction, la découverte et l'apprentissage des autres font partie intégrante de l'enseignement ou de l'apprentissage du FLE. De plus, cela implique d'accepter les autres tels qu'ils sont et de prendre conscience du fait que leurs points de vue sont relatifs. Ce processus permet aux individus non seulement de se découvrir eux-mêmes, mais aussi d'élargir leurs horizons afin de vivre une rencontre interculturelle riche et harmonieuse dans l'altérité et la diversité.

Dans ce contexte particulier, il est important de reconnaître que la mise en œuvre du système L.M.D au sein du système universitaire algérien semble avoir ouvert de nouvelles perspectives. L'influence de ce système est évidente dans différents domaines, y compris le domaine de la culture. Quelle que soit la langue enseignée, elle n'est généralement pas abordée uniquement d'un point de vue linguistique. Il englobe plutôt les éléments culturels inhérents à la société dans laquelle l'apprenant s'engage. La relation complexe entre langue et culture peut être observée à tous les niveaux de communication. Cela nous incite donc à approfondir notre contexte de recherche, qui tourne autour de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans le milieu universitaire algérien.

Notre thèse de doctorat vise donc à réinvestir une première expérience de recherche consacrée à l'exploration des questions interculturelles. Ce projet de recherche a été lancé en 2016 dans le cadre de notre master universitaire dans le domaine de la « didactique du FLE et

de l'ingénierie de formation ». Les résultats que nous avons obtenus grâce à cette recherche sont, à notre humble avis, alarmants et mettent en lumière une situation d'enseignement et d'apprentissage très problématique. Il est évident que l'aspect culturel et même interculturel reste marginalisé au sein du département de langue française de l'université d'Ibn Khaldoun, située à Tiaret. Il est troublant de constater que les étudiants inscrits dans ce département rencontrent des difficultés et des carences en ce qui concerne leurs connaissances culturelles. Cette situation est pour le moins contraire à toutes les attentes logiques, étant donné que ces étudiants devraient, en principe, posséder un bagage linguistique et culturel plus important, un bagage justifié par l'accumulation de connaissances au cours de leurs trois années de licence. Il est évident que plusieurs éléments culturels font défaut, et pourtant, les résultats de l'enquête auprès des enseignants indiquent que divers aspects culturels sont effectivement pris en compte dans les situations d'enseignement et d'apprentissage. Quant aux enseignants universitaires, il a été remarqué que la majorité d'entre eux choisissent d'utiliser des pratiques pédagogiques conformes aux objectifs spécifiques de chaque matière, reléguant ainsi les considérations culturelles et interculturelles au second plan.

La mise en œuvre de l'approche interculturelle au sein des universités algériennes représente donc un défi considérable. Nous sommes fermement convaincus que des changements complets doivent être poursuivis dans divers domaines, notamment en ce qui concerne les programmes, les ressources pédagogiques et le développement du corps professoral. Par conséquent, le système d'enseignement supérieur algérien doit donner la priorité au développement des compétences interculturelles en incorporant des thèmes culturellement engageants, des scénarios immersifs et des activités captivantes. Cela facilitera la capacité de l'étudiant à établir des liens, à favoriser une communication efficace et à engager des interactions significatives avec des personnes d'origines culturelles diverses. Il convient de souligner que les principes interculturels sont fondés sur les valeurs d'inclusion, de respect des différences, de compréhension mutuelle et de tolérance.

Dans une telle situation, l'actuelle recherche doctorale tente de répondre aux questions centrales suivantes : *Comment la didactique de l'interculturel est-elle mise en œuvre dans le contexte universitaire algérien ? Quelles méthodes et approches sont employées pour faciliter l'apprentissage interculturel chez les étudiants dans ce contexte ?* Ces principales questions qui ont découlé de nos recherches initiales ont donné lieu à une multitude d'autres questionnements qui nous serviront de cadre directeur pour approfondir les complexités du

sujet traité. C'est par un examen méticuleux de ces questions secondaires que nous visons à découvrir et à mettre en lumière les subtilités et la nature multidimensionnelle du domaine de la didactique interculturelle tel qu'il est pratiqué dans le contexte des universités algériennes. En entreprenant ce voyage d'exploration, nous espérons acquérir une compréhension globale des différentes dimensions et aspects qui contribuent à l'efficacité et à l'efficacité des méthodes d'enseignement interculturelles au sein du système éducatif algérien :

- Quel niveau –profil de compétences démontent les étudiants en L1 et L3 en termes de connaissances interculturelles ? Possèdent-ils un bagage interculturel suffisant pour favoriser le développement d'une compétence de communication interculturelle ?
- Quelle est le degré de familiarité des enseignants universitaires vis-à-vis de l'approche interculturelle ?
- De quelle manière les enseignants perçoivent-ils et intègrent-ils l'approche interculturelle dans leurs pratiques pédagogiques ? Quelle est la position et l'importance attribuées aux apprentissages interculturels dans le cadre de l'offre de formation de FLE adoptée à l'université de Tiaret ?
- Quelles seront les stratégies interactionnelles mises en œuvre par les étudiants et quels sont les positionnements qu'ils adoptent lors des discussions interculturelles ?

Pour répondre à ces questions, nous ancrons nos investigations sur trois (03) hypothèses majeures que nous exprimons comme suit :

Première hypothèse de travail (H1), nous pourrions supposer que les étudiants inscrits dans le département de FLE en L1 et L3 à l'université de Tiaret n'auraient pas suffisamment de connaissances interculturelles. Leurs connaissances resteraient restreintes et insuffisantes. Cette insuffisance serait le facteur principal qui empêche les étudiants de s'approprier une compétence de communication interculturelle. L'élaboration de cette première hypothèse est fondée sur une observation personnelle de la réalité du terrain dans le département de F.L.E quand nous y étions étudiant en cycle de master. Nous avons eu l'occasion de collaborer avec des étudiants inscrits en cycle de licence, ce qui nous a exposé à diverses interactions et discussions. Nous avons pu identifier plusieurs insuffisances liées à la dimension interculturelle. De nombreux étudiants en licence avaient du mal à s'adapter à des contextes interculturels lorsqu'ils étaient confrontés à des situations impliquant des normes culturelles

étrangères. Ils semblaient parfois perplexes, voire mal à l'aise. De plus, certains de ces étudiants avaient des stéréotypes culturels préconçus qui entraînaient le plus souvent des malentendus et des jugements hâtifs.

La Deuxième hypothèse (H2) de notre recherche repose sur l'observation que bien que les conceptions pédagogiques et didactiques aient évolué dans le cadre des instructions officielles liées à la mise en place du système L.M.D et à l'harmonisation des programmes et de l'offre de formation en 2014, il semblerait que les pratiques enseignantes universitaires n'auraient pas suivi ces évolutions, en particulier en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la compétence interculturelle. Cette hypothèse découle de plusieurs constatations. D'abord, malgré les réformes et les changements dans les programmes universitaires, il semblerait y avoir un décalage entre les orientations officielles et la réalité vécue en classe. Les enseignants pourraient continuer à adopter des méthodes traditionnelles qui ne prennent pas suffisamment en compte l'aspect interculturel de l'apprentissage du F.L.E. Ensuite, il se pourrait que les enseignants universitaires ne disposent pas des ressources pédagogiques, des formations appropriées ou de l'accompagnement nécessaire pour intégrer efficacement la dimension interculturelle dans leurs cours. Enfin, il serait possible que l'offre de formation mise en place dans le département de FLE à l'université de Tiaret ne favoriserait pas la prise en charge des aspects interculturels.

La troisième et dernière hypothèse (H3) émane des insuffisances constatées dans les hypothèses (H1) et (H2) concernant les pratiques interculturelles des enseignants et des étudiants qui pourraient avoir un impact considérable sur les stratégies interactionnelles mises en œuvre par les étudiants en L1 et L3 lors des discussions interculturelles. Il serait possible que les étudiants, en l'absence d'une guidance pédagogique adéquate de la part des enseignants et d'une intégration efficace de la compétence interculturelle dans les cours, développeraient des stratégies interactionnelles limitées, voire inadaptées, lorsqu'ils sont confrontés à des situations interculturelles. Cette hypothèse s'appuie sur l'idée que les étudiants, incarnant le rôle d'interactants, pourraient compenser les lacunes en matière de compétence interculturelle en développant leurs propres stratégies pour gérer les interactions interculturelles. En l'occurrence, en l'absence de directives pédagogiques appropriées, ces stratégies pourraient ne pas être optimales et pourraient même conduire à des malentendus, des préjugés ou des conflits interculturels. En d'autres termes, les insuffisances observées pourraient influencer les étudiants à développer des mécanismes d'adaptation personnels,

parfois inefficaces, lorsqu'ils sont confrontés à des défis interculturels dans leurs discussions et interactions.

Pour apporter des éléments de réponses à notre problématique de recherche et dans le but de vérifier la validité des hypothèses susmentionnées, nous avons effectué au départ une recherche documentaire située au carrefour de plusieurs champs disciplinaires à savoir : la didactique de l'interculturel, l'anthropologie interculturelle et l'approche pragmatique et interactionniste. Le but de cette première étape est d'établir une assise théorique solide sur laquelle nos recherches pourraient être fondées. Dans un deuxième temps, nous nous reposerons sur le travail du terrain en combinant les principes d'une approche méthodologique éclectique. Nous nous appuierons sur un canevas d'investigation guidé en trois étapes majeures. Une étape préliminaire qui consiste à évaluer le niveau-profil de compétence interculturelle chez les étudiants inscrits en L1 et L3 par le biais d'un test de connaissances interculturelles en langue française (T.C.I) et un questionnaire adressé aux enseignants universitaires dans le but d'examiner leurs conceptions et perceptions vis-à-vis d'une approche interculturelle dans l'enseignement des langues. Une deuxième étape consacrée à l'identification de la place accordée à la pratique de l'approche interculturelle en cycle de licence (L1 et L3) à travers l'observation des classes et l'analyse du contenu de l'offre de formation suivie à l'université de Tiaret. Quant à la dernière étape, il s'agit de mettre en expérimentation la compétence de communication interculturelle des étudiants à travers des situations interactionnelles (des discussions) autour de sujets interculturels dans l'objectif d'examiner les stratégies interactionnelles déployées par les étudiants et leurs positionnements dans le cadre d'une interaction interculturelle. (Cf. Chapitre IV).

Les objectifs de cette thèse sont multiples et convergent vers un seul et unique but, celui d'aboutir à des propositions didactiques pouvant favoriser à la fois la pratique de l'approche interculturelle en contexte universitaire algérien et l'acquisition d'une compétence de communication interculturelle. Dans cette perspective, nous visons à :

- Examiner les conceptions et les représentations des enseignants universitaires concernant l'approche interculturelle et la compétence de communication interculturelle. Nous cherchons à comprendre comment ces concepts sont compris et intégrés dans les pratiques pédagogiques.
- Dresser un état des lieux sur la réalité du terrain universitaire et les besoins d'apprentissage réels des étudiants à propos des aspects interculturels en FLE.

- Evaluer dans quelle mesure les programmes officiels et les directives en matière d'enseignement supérieur en Algérie intègrent l'approche interculturelle et la compétence de communication interculturelle. Nous analysons si ces orientations sont alignées avec les besoins et les réalités du contexte multiculturel algérien.
- Investiguer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'interculturel chez les étudiants universitaires. Nous exploitions comment les étudiants gèrent les situations interculturelles, quelles stratégies d'interaction mettent-ils en œuvre et quelles sont leurs perceptions et leurs attitudes envers l'interculturel.
- Identifier les obstacles et les défis auxquels sont confrontés à la fois les enseignants et les étudiants dans la mise en œuvre de l'approche interculturelle et du développement des compétences en communication interculturelle.
- Fournir des recommandations pratiques et des pistes d'amélioration pour l'enseignement/apprentissage de l'interculturel dans les établissements d'enseignement supérieur en Algérie. L'objectif est de proposer un référentiel de compétences interculturelles et un dispositif de formation, une matière transversale à intégrer dans le cursus universitaire de l'étudiant algérien en FLE afin de contribuer à une meilleure préparation à faire face aux défis de la communication interculturelle.

Afin de traduire nos préoccupations et englober l'ensemble de nos appréhensions et considérations, nous nous proposons de structurer notre thèse de doctorat dans un cadre complet composé d'une compilation exhaustive de huit (08) chapitres complémentaires :

Le premier chapitre intitulé « *de l'instrumentalisation de la langue au traitement des dimensions interculturelles en classe de FLE : concepts et théories* » sera consacré à une réflexion théorique abordant les liens intrinsèques entre la langue et la culture, les différentes conceptions de la notion de « culture », son intégration dans l'enseignement/apprentissage du FLE et les approches pédagogiques adoptées en vue d'une transposition didactique.

Dans le deuxième chapitre « *l'approche interculturelle en didactique du FLE entre conceptions plurielles, usages et méthodes d'approche* », il sera question de présenter la notion de l'interculturel en examinant sa genèse et son évolution, ses stratégies pédagogiques pour l'enseignement en se basant sur cinq approches : l'approche linguistique, l'approche par les représentations et les stéréotypes, l'approche par le choc culturel, l'approche par le texte

littéraire et l'approche pragmatique et interactionniste. Egalement, nous aborderons le passage de la compétence culturelle à la compétence interculturelle en présentant et discutant les différentes modélisations émergentes dans le domaine de la didactique de l'interculturel.

Le troisième chapitre « *de la compétence interculturelle à la compétence de communication interculturelle : au carrefour de l'approche pragmatique et interactionniste* » sera dédié aux fondements théoriques ayant caractérisés l'émergence de l'approche pragmatique tout en axant la réflexion sur les situations communicatives, l'analyse des interactions verbales, le processus du développement de la compétence de communication interculturelle et les problèmes fondamentaux associés à la communication interculturelle.

Une fois appareillés les fondements théoriques dans ces trois chapitres, nous décrirons dans le quatrième chapitre le canevas d'investigation et la construction des modèles d'analyse en abordant les éléments méthodologiques et le travail du terrain que nous avons entrepris tout au long de cette recherche doctorale. Le cinquième chapitre, quant à lui, est analytique et s'intéressera à la présentation, l'analyse et la discussion des résultats des T.C.I adressés aux étudiants universitaire et des questionnaires des enseignants universitaires. Nous discuterons dans ce chapitre les connaissances interculturelles des étudiants et les perceptions enseignantes de l'approche interculturelle dans l'environnement universitaire algérien.

Dans le sixième chapitre, nous traiterons l'analyse et la discussion des résultats obtenus de la deuxième phase de notre recherche. Nous expliquerons la place accordée aux dimensions interculturelles dans les pratiques pédagogiques tout en tentant d'examiner la faisabilité et la viabilité de l'intégration de ces aspects dans les cours. Egalement, nous procéderons à l'analyse du contenu de l'offre de formation suivie dans le département de FLE à Tiaret, lieu de notre enquête. Le septième chapitre se proposera comme chapitre analytique où nous décrirons, identifierons et analyserons les stratégies interactionnelles employées par les étudiants dans le cadre des discussions interculturelles constituées principalement par la technique des « focus-groups ».

Comme notre recherche se veut innovante, suivra, enfin, un dernier chapitre, où nous élaborerons un référentiel de compétences interculturelles et une proposition d'une matière d'enseignement transversal intitulée « Transmission et Médiation interculturelles » à l'aide des principes de la triple ingénierie favorisant ainsi l'apprentissage interculturel dans le milieu universitaire algérien.

CHAPITRE I

**De l'instrumentalisation de la langue au traitement
des dimensions (inter)culturelles en classe de
F.L.E : Concepts et théories.**

Introduction

Le contexte de notre étude se situe à l'intersection de plusieurs enjeux cruciaux. Il englobe à la fois l'apprentissage d'une langue étrangère et la formation interculturelle, deux domaines étroitement liés. Cette conjonction se révèle particulièrement pertinente dans un contexte marqué par plusieurs crises. D'une part, il est impératif d'acquérir des compétences linguistiques car la maîtrise de la langue est une pierre angulaire de la communication. D'autre part, il est également pertinent de développer des compétences en matière de culture, et plus spécifiquement, de compétence interculturelle. Dans un monde où les cultures se rencontrent, se mélangent et se confrontent, il est essentiel de doter les apprenants d'une compétence leur permettant de s'émerger avec succès dans un contexte interculturel complexe. Nous sommes fermement convaincus que tout effort visant à promouvoir la compétence interculturelle ne peut réussir pleinement sans une analyse approfondie de la place des dimensions culturelles dans l'E/A des langues. Ce premier chapitre théorique se propose donc pour répondre aux questions suivantes : *Comment peut-on définir clairement les termes « langue » et « culture » et quelles sont les relations complexes entre ces deux concepts ? Comment la culture est-elle intégrée dans le domaine de la DDLC et plus particulièrement en classe de langue ? Quelles sont les différentes approches qui ont été adoptées pour enseigner la culture dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères ?*

Pour ce faire, nous commencerons en premier lieu par un éclairage théorique portant essentiellement sur les deux notions clés de cette recherche à savoir « la langue » et « la culture » tout en nous focalisant sur les rapports existants entre ces deux concepts. En deuxième lieu, nous orienterons la réflexion vers le parcours historique de l'intégration de la culture dans le domaine de la DDLC, en mettant en lumière les différentes périodes marquante de cette évolution. Ensuite, nous explorerons les modèles théoriques qui sous-tendent l'E/A des dimensions culturelles en penchant sur des auteurs tels que Zarate (1983, 1986, 1997), Byram (1997, 2008), Puren (2002,2011) et bien d'autres qui ont contribué à façonner la réflexion en la matière. Enfin, nous discuterons des enjeux actuels liés à l'enseignement de la culture. Au fil de chapitre, l'objectif est donc de mettre en avant les différentes facettes de la culture dans l'E/A des langues, les défis et les opportunités qui se présentent aux enseignants et aux apprenants dans ce domaine en constante évolution.

I.1. « Langue » et « Culture » : regards croisés dans le paysage théorique

I.1.1. Réflexion théorique sur le concept de la « langue »

L'étude de la langue¹ constitue un voyage fascinant au cœur de l'essence de la communication humaine. Depuis les temps les plus reculés, la langue a été le moyen privilégié par lequel les individus échangent leurs pensées, leurs émotions et leurs connaissances. Elle transcende les barrières culturelles, géographiques et temporelles, et s'impose comme le pilier fondamental de la société humaine.

De la simple communication à l'expression de l'identité culturelle, la langue est un concept aux multiples facettes qui englobe des significations variées selon les perspectives théoriques. Afin d'explorer ce concept complexe, nous retiendrons dans ce qui suit quelques définitions qui nous paraissent susceptibles d'apporter un éclairage intéressant sur ce concept tout en mettant en lumière les différents aspects que la langue puisse véhiculer.

Selon Robert (2008 :114), la langue est « *un système structuré de signe vocaux (et graphiques quand la langue a été transcrite), utilisé par les individus d'une communauté distincte pour communiquer entre eux* ». Cette première définition met en évidence l'aspect complexe et structuré de la langue en tant que système organisé de signes vocaux et graphiques. De plus, elle joue un rôle dans l'identification et l'appartenance culturelle des individus.

Dubois, de son côté, attribue à la langue une définition qui tire sa genèse des travaux de la linguistique structurale et l'école de Prague et à travers laquelle la langue est conçue dans ce sens comme :

Un système de relations ou, précisément, comme un ensemble de systèmes reliés les uns aux autres, dont les éléments (mots, sons, etc.) n'ont aucune valeur indépendamment des relations d'équivalence et d'opposition qui les relie. Chaque langue représente ce système implicite, commun à tout l'ensemble des locuteurs de cette langue. Dans cette théorie, la langue est définie comme un produit social dans le sens où l'individu l'enregistre passivement, cette partie sociale du langage est extérieure à l'individu, qui ne peut ni la créer ni la modifier. Elle est un contrat collectif, auquel tous les membres de la communauté doivent se soumettre en bloc s'ils veulent communiquer. (2002 : 267).

¹ La signification de ce terme est d'une extrême pertinence dans le domaine de la linguistique structurale, où les chercheurs affirment que le but premier du langage est de faciliter la communication et l'expression. Cependant, cette perspective instrumentale a fait l'objet d'une censure considérable de la part d'Emile Benveniste et Oswald Ducrot en 1972. Ces éminents linguistes ont mis en lumière les limites d'une telle conception et ont proposé des cadres théoriques alternatifs pour comprendre les complexités du langage humain.

Réciproquement, les travaux de Cuq (2003 : 147) démontrent également que la langue regroupe en elle-même deux aspects complémentaires : un aspect *abstrait* et *systématique* et un aspect *social*. A ce propos, il a écrit : «*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 phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe* ». Il suggère que l'aspect abstrait et systématique donne à la langue un caractère idiomatique à caractère linguistique, d'où nous admettons souvent la langue comme synonyme d'idiome. Cela signifie que la langue est une batterie d'opérations multiples déterminée par un fonctionnement interne et externe répondant à des règles abstraites dans tout acte communicatif. Le deuxième aspect résulte majoritairement des travaux faits dans le domaine de la sociolinguistique où les théoriciens s'accordent à dire que la langue dégage une charge sociale et culturelle par excellence. Dans cette perspective, nous empruntons à Cuq (2003 : 147) les propos suivants :

reconnaître le caractère social de la langue c'est aussi admettre que la sociolinguistique est l'étude des caractéristiques des variétés linguistiques, des caractéristiques de leurs fonctions et des caractéristiques de leurs locuteurs en considérant que ces trois facteurs agissent sans cesse l'un sur l'autre, changent et se modifient mutuellement au sein d'une même communauté linguistique.

Le concept véhiculé ici est qu'une langue représente à la fois une réalité sociale et linguistique qui change avec le temps et évolue en fonction des exigences de la société ainsi que de ses praticiens individuels. Cuq (2003:148) met donc l'accent sur la nature « *idiomatico-culturelle* » de la langue du point de vue de l'enseignement, qui stipule que le traitement de l'aspect culturel de cette dernière est un itinéraire obligé dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Cette définition démontre clairement que la langue ne peut être perçue comme un élément indépendant de la culture. Bien qu'il soit concevable que dans les premiers stades de l'évolution de l'espèce humaine, une forme de pensée non symbolique ait précédé l'émergence de la pensée par le biais du langage, il est désormais impossible de séparer les deux entités : la langue est intrinsèquement liée à la culture et vice versa. La langue ne se limite pas à une simple communication d'idées, mais elle façonne aussi notre compréhension du monde, nos croyances, nos valeurs et nos interactions sociales. De même, la culture est véhiculée et transmise à travers la langue. Ainsi, la symbiose entre la langue et la culture est un élément essentiel à prendre en compte dans tout processus d'apprentissage linguistique et de compréhension interculturelle.

Les diverses définitions examinées présentent un élément commun fondamental : le caractère intrinsèquement social de la langue. Qu'il s'agisse d'un système de signes utilisé pour la communication au sein d'une communauté distincte ou d'une réalité linguistique qui évolue en fonction des besoins sociaux et individuels, la langue est indissociable de l'interaction humaine et de la vie en société. La perspective de Dubois se reflète clairement dans la distinction Saussurienne entre la langue et la parole. Cette distinction fondamentale entre langue en tant que système abstrait et structuré d'éléments linguistiques partagés par une communauté et la parole en tant qu'acte individuel d'utilisation de la langue met en évidence le caractère social de la langue. En effet, la langue, en tant que système, transcende les individus et appartient à toute une communauté linguistique. C'est par le biais de la langue que les individus peuvent communiquer, échanger et partager leur expérience. Ainsi, la dichotomie langue/parole souligne que la langue est véritablement un phénomène social enraciné dans le tissu même de la société et de la culture.

Dans le même ordre d'idées, les deux autres définitions partagent une vision similaire de la langue en tant que produit social. En considérant la langue comme « *un système structuré de signe* » utilisé pour la communication, elles mettent en avant le rôle crucial de la langue en tant que véhicule de la communication et de l'interaction sociale. De plus, ces définitions insistent sur l'aspect graphique de la langue, soulignant son potentiel à être transcrite et ainsi partagée et préservée au fil du temps. Cependant, ce qui distingue encore davantage ces définitions est l'insistance sur la charge culturelle véhiculée par la langue. Elles impliquent que la langue porte en elle des éléments culturels, des valeurs et des normes propres à une communauté donnée. Ainsi, la langue devient un véhicule essentiel pour transmettre l'identité culturelle, les croyances et les traditions d'un groupe social spécifique. En ce sens, la langue est un instrument de préservation et de transmission des pratiques culturelles et de la mémoire collective.

Le système linguistique d'une langue est profondément enchevêtré avec les aspects socioculturels qui lui sont associés. En effet, la langue n'est pas simplement un ensemble de règles grammaticales et de structures lexicales, mais elle reflète sans doute les valeurs et les dynamiques sociales d'une communauté. Cette interdépendance initiale entre la langue et la culture démontre que le langage va bien au-delà d'un moyen de communication, mais qu'il est aussi un miroir fidèle de la société qui le façonne et le nourrit. Comment donc définir

précisément le concept de culture et comment ses éléments façonnent la perception du monde et les interactions dans une société donnée ?

I.1.2. Réflexion théorique sur le concept de la « culture »

Apparu dans le domaine de l'anthropologie puis émergé dans d'autres champs disciplinaires tels que : la sociologie, la psychologie, les sciences du langage et les sciences de l'éducation, le concept de « culture² » représente depuis de nombreuses années le noyau central des discussions et des recherches scientifiques. Il fait l'objet de définitions aussi diverses que complexes et regroupe une multiplicité de conceptions. Avant de nous investir dans cet exposé théorique portant sur quelques éclairages historiques et épistémologiques de la notion en question dans l'objectif de déterminer son importance dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, nous tenons à signaler que la littérature que nous avons consultée durant l'élaboration de ce travail de recherche doctoral démontre que délimiter tous les aspects de ce concept n'est pas chose aisée comme le souligne Plivard (2014). Un panel d'experts important se convient de mettre en lumière le caractère polysémique qu'englobe ce concept et plonge le lecteur dans une sphère de controverse dans la mesure où les définitions conceptualisées dans les différents domaines sont très variées et ne contribuent pas réciproquement à sa meilleure délimitation.

Sur ce point, et en s'inspirant de Kaplan et Hamers (1972 : 3) qui qualifient le mot culture comme « *un mot fourre-tout qui ne peut servir d'instrument d'analyse* », Byram, à son tour, nous atteste qu'« *il n'y a pas dans la pratique aucune définition unique et universellement reconnue de ce qu'est la culture* » (1992 :68). Face à ce pluralisme définitoire injustifié comme l'affirme Byram (1992), et par souci de prudence scientifique, notre recherche ne se limite pas seulement sur la conception courante de ce qu'est la culture dans son sens général. Dès lors, nous orientons notre réflexion vers l'analyse de quelques définitions pour offrir une vision globale de la culture, en explorant ses évolutions, en recensant les atouts et les limites de chacune. De plus, nous cherchons à comprendre les liens entre la culture et la langue, et comment cette dualité impacte l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères en classe.

² Du latin « *cultura* », culture, agriculture, dérivé du verbe « *colere* », habiter, cultiver. Disponible sur : <https://www.toupie.org/Dictionnaire/Culture.htm#:~:text=Etymologie%20%3A%20du%20latin%20cultura%2C%20culture,groupe%20humain%2C%20C3%A0%20une%20civilisation.>

I.1.2.1. Considérations d'ordre général

La « culture » se définit selon Cuq (2003 :63) comme un concept « *qui peut concerner aussi bien un ensemble social ou même une société (...) c'est la capacité de faire des différences, c'est-à-dire de construire et de légitimer des distinctions* ». En examinant cette première définition, elle met en évidence le caractère vaste et adaptable du concept de culture. Elle suggère que la culture peut englober un groupe social restreint, comme une tribu ou une communauté tout en s'étendant à une échelle plus large telle qu'une société ou même un pays. Le fait de considérer la culture comme la capacité de créer des distinctions souligne son rôle fondamental dans la création d'identités collectives et individuelles. En d'autres termes, la culture permet aux membres d'un groupe de définir qui ils sont en créant des différences qui les distinguent des autres. Cette construction de distinctions peut se manifester à travers diverses formes : linguistiques, artistiques, comportementales, religieuse, etc. Par exemple, la langue, les coutumes vestimentaires, les traditions culinaires et les pratiques religieuses sont autant d'éléments qui servent à différencier et à identifier un groupe par rapport à un autre. De plus, cette définition soulève l'idée que la culture joue un rôle clé dans la légitimation des différences. En d'autres termes, elle donne un sens et une signification aux distinctions créées. Ces distinctions peuvent renforcer le sentiment d'appartenance et contribuer à la cohésion sociale au sein d'un groupe. Toutefois, il est important de noter que ces distinctions peuvent également mener à des divisions et des conflits lorsque les différences sont mal comprises ou mal interprétées.

D'après le dictionnaire de l'éducation (1988 :16), une culture est conçue comme :

Un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations.

Cette définition de la culture est extrêmement complète et détaillée, capturant la complexité et la diversité des éléments qui composent ce concept. Elle illustre comment la culture englobe une multitude d'aspects de la vie des individus et des groupes dans une société donnée. L'ensemble des manières de voir, de sentir, de percevoir et de penser représente les facettes cognitives et intellectuelles de la culture. Cela implique les perspectives uniques, les valeurs et les croyances qui influencent la manière dont les individus interprètent le monde. Les modes de vie, les croyances et les connaissances mettent en lumière les aspects comportementaux et idéologiques de la culture. Les manières de vivre, les systèmes de

croyances religieuses ou philosophiques et les connaissances transmises de génération en génération font partie intégrante de la culture. Les réalisations, les us et coutumes, les traditions et les institutions évoquent la dimension historique et créative de la culture. Les normes, les valeurs, les mœurs et les loisirs reflètent les notions d'éthique, de comportement et de divertissement dans une culture. Ces éléments dictent ce qui est considéré comme acceptable ou inacceptable, ainsi que les activités de loisirs et de divertissement qui sont valorisées dans une société. Dans l'ensemble, cette définition démontre que la culture est un concept constitué de plusieurs éléments qui influencent tous les aspects de la vie individuelle et collective.

Plivard (2014) propose une autre définition qui élargit encore davantage la portée du concept de culture en montrant son caractère polyvalent et qu'il peut être utilisé dans une variété de contextes, allant de la biologie à l'expression artistique en passant par les connaissances personnelles. A ce propos, il a écrit :

Le terme de culture est utilisé aussi bien pour parler d'agriculture (travaux des champs), d'exercices corporels (culture physique), de biologie (culture cellulaire, microbienne), de réalisations humaines techniques diversifiées (architecture, peinture, musique, etc.) que de connaissances personnelles dans un champ donné. (p7)

D'abord, cette définition met en avant que le concept « culture » peut être utilisé pour désigner des activités pratiques et techniques telles que l'agriculture et l'exercice physique. Dans ce sens, la culture englobe les activités humaines qui impliquent une transformation, un développement ou une pratique spécifique, qu'il s'agisse de travailler la terre ou de maintenir une condition physique. Ensuite, elle met en lumière l'aspect biologique en mentionnant « la culture cellulaire, microbienne », faisant référence aux procédés de croissance et de multiplication des cellules et des micro-organismes en laboratoire. Enfin, cette définition évoque l'utilisation du terme pour décrire les réalisations et les connaissances humaines dans divers domaines artistiques et intellectuels.

Certes, ces premières réflexions mettent en lumière que le concept de culture a toujours occupé une place centrale dans les préoccupations des chercheurs visant à lui attribuer une définition. Chacune des définitions que nous avons examinées offre un éclairage unique sur la culture, témoignant de sa nature multifacette. Chaque dimension du concept de culture révèle un aspect différent tout en soulignant sa profondeur et sa richesse. Cette

diversité inhérente à la culture en fait un domaine d'étude captivant mais également délicat à appréhender de manière exhaustive.

I.1.2.2. La conception anthropologique de la culture

La première conception anthropologique de la culture est à l'origine à E.B Taylor vers les années 1871. Encadré par ses études ethnographiques, il a proposé une définition pionnière de la culture comme étant « ce tout complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social » (1871 : 44). Cette définition révolutionnaire a donné une perspective plus universelle au concept de la culture, le détachant ainsi de son sens originel lié à la distinction sociale pour en faire une notion applicable à l'ensemble de l'humanité. La définition de Taylor bien que révolutionnaire, demeure assez générale. Cependant, Boas³, a contribué à affiner cette notion. Après avoir effectué une étude auprès des Esquimaux et des indiens de la Colombie britannique, il a proposé une nouvelle définition. Selon lui (1940 :161), la culture est :

L'ensemble des activités et réactions physiques et mentales qui caractérisent le comportement de l'individu faisant partie d'un groupe individuellement et collectivement solide en relation a son environnement naturel, aux autres groupes ; aux membres du propre groupe et de chaque individu envers soi-même. Elle peut également inclure les produits de ses activités et son rôle dans la vie de groupes.

Cette définition avancée par Boas englobe une variété d'aspects du comportement humain. Elle considère la culture comme étant le résultat des activités et des réactions à la fois physiques et mentales des individus au sein d'un groupe. Elle met en évidence l'importance des interactions avec l'environnement naturel, d'autres groupes et les membres du groupe lui-même. De plus, elle suggère que la culture ne se limite pas seulement au comportement individuel, mais qu'elle concerne également les interactions collectives au sein de la société. Cette définition reconnaît également que la culture peut se manifester à travers les produits créés par les activités humaines et que chaque individu joue un rôle dans la vie du groupe. Cette conception présente une perspective intéressante en considérant la culture comme une matière individuelle que chaque être humain possède. Contrairement à Taylor, elle ne limite pas la culture à des caractéristiques collectives ou de groupe. Au contraire, elle met l'accent sur la manière dont chaque individu exploite personnellement les données culturelles. Elle

³ Linguiste et anthropologue ayant fondé l'anthropologie culturelle aux Etats-Unis.

souligne également l'importance de la culture collective dans la construction de la culture individuelle. En d'autres termes, la culture individuelle d'un individu est étroitement liée à la culture partagée avec les membres de son groupe. Cela signifie que la culture individuelle se développe en interaction avec la culture collective, ce qui reflète la complexité des influences culturelles sur chaque personne.

Dans la même lignée, les travaux de l'anthropologue américain Kluckhohn dans les années 1952 nous révèle une autre conception qui met en avant l'aspect structuré de la culture en la décrivant comme une manière organisée de penser, de sentir et de réagir propre à un humain. Il insiste sur le rôle des symboles dans la transmission culturelle ainsi l'importance de la communication symbolique dans la préservation et la transmissions des valeurs culturelles. Egalement, il identifie le cœur de la culture comme étant composé d'idées traditionnelles et des valeurs qui leur sont associées. Selon cet auteur (citée dans Hofstede 1987, 28) :

Une manière structurée de penser, de sentir et de réagir d'un groupe humain, surtout acquise et transmise par des symboles, et qui représente son identité spécifique, elle inclut les objets concrets produits par le groupe. Le cœur de la culture est constituée d'idées traditionnelles (dérivées de et sélectionnées par l'histoire) et des valeurs qui leur sont attachées.

Claude Lévi-Strauss, pionnier de l'anthropologie et l'ethnologie française, apporte une perspective très intéressante à la compréhension de la culture. Il met l'accent sur l'idée de modèles culturels, qui sont des structures ou des modèles sous-jacents communs à différentes cultures. Selon lui, en étudiant les sociétés primitives, on peut découvrir des invariants culturels qui se retrouvent également dans d'autres sociétés. Sa définition de la culture se caractérise par une notion de structure et d'universalité. Cette approche souligne la recherche de schémas culturels fondamentaux qui peuvent aider à décrypter et à comprendre les cultures humaines, quelles que soient leurs spécificités. Il nous en dit davantage :

Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se place le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres. (1950 : 9).

Sa démarche adoptée vise à dégager des règles culturelles universelles. Les structures de la pensée humaine demeurent inchangées, quel que soit le contexte culturel. Cette approche

traduit une volonté délibérée de saisir le culturel de manière objective. Elle aspire à simplifier la compréhension des phénomènes culturels et à établir des passerelles entre les différentes cultures. Elle met également en évidence le rôle de l'anthropologie dans la révélation des similitudes fondamentales qui se cachent derrière la diversité apparente des cultures humaines.

Une autre définition importante à considérer provient de l'anthropologue et linguiste américain Edward Sapir (1970). Il insiste sur le rôle fondamental du langage dans la formation de la culture. La culture se manifeste à travers le langage, qui permet à un groupe de partager des significations, des valeurs et des croyances communes. Cette définition met en valeur l'interconnexion profonde entre la langue et la culture en soulignant que la manière dont une société s'exprime reflète sa vision du monde et ses pratiques culturelles. La réflexion de Sapir éclaire la façon dont le langage peut être un vecteur essentiel pour transmettre et perpétuer la culture d'une génération à l'autre. Il nous explique :

La culture d'une société est constituée de tout ce que l'on a à connaître ou à croire pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie. La culture n'est pas un phénomène naturel ; elle n'est pas faite de choses, de comportements ou d'émotions. C'est bien une façon d'organiser des choses que les gens ont dans la tête, leurs modèles de perception, de mise en relation et d'interprétation de ces éléments mentaux. La culture d'un groupe n'est autre que l'inventaire de tous les modèles de comportements ouvertement manifestes par tout ou partie de ses membres. (1970 : 98).

Dans la même optique, Sapir (1967 :175) définit la culture comme « *code secret et compliqué, écrit nulle part, connu de personne, entendu par tous* ». Cette métaphore évoque la manière dont les éléments culturels peuvent être omniprésents et influents, mais souvent inexprimés. Il distingue deux types d'implicites culturels : les conscients, qui incluent des expressions ambiguës utilisées dans la communication, et les inconscients, qui représentent les comportements, rituels et normes profondément enracinés dans la société.

Le modèle de l'iceberg culture d'Edward T. Hall (1984) est un outil précieux pour explorer la culture implicite ou secrète. Il divise la culture en deux composantes principales : la partie visible, qui comprend des aspects tels que la littérature, l'art, le théâtre, etc., et la partie cachée, qui englobe les conceptions, les caractères et la vision du monde. Ce modèle suggère que la majeure partie de la culture, ses valeurs, ses croyances profondes et ses normes, reste sous la surface, souvent invisible mais influençant fortement les comportements et les interactions. A ce propos, il a écrit (1984 :68) :

Il existe un niveau de culture sous-jacent, caché, et très structuré, un ensemble de règles de comportement et de pensée non dites, implicites, qui contrôlent tout ce que nous faisons. Cette grammaire culturelle cachée détermine la manière dont les individus perçoivent leur environnement, définissent leurs valeurs et établissent leur cadence et leurs rythmes de vie fondamentaux.

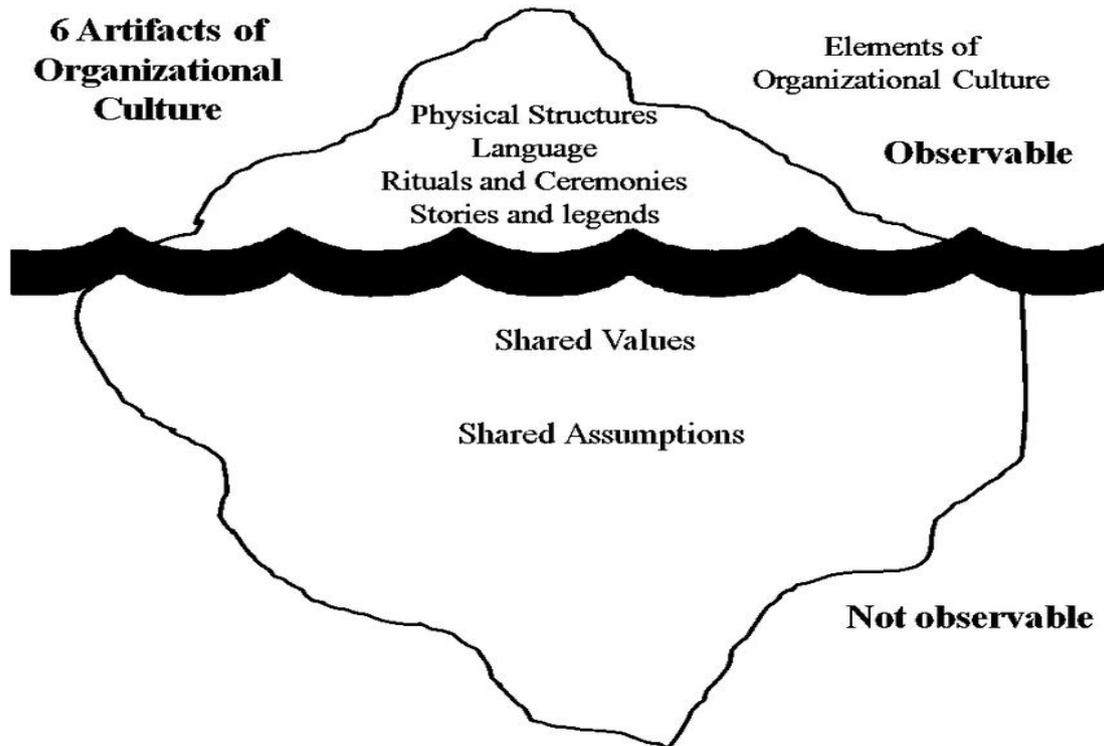


Figure n° 01 : L'iceberg culturel d'Edward T. Hall (1984)⁴

Ces diverses définitions anthropologiques convergent vers une conception de la culture en tant qu'une horde de systèmes symboliques. Elles mettent en évidence l'importance de la relation étroite entre la langue et la culture. En considérant la culture comme un ensemble complexe de symboles, de valeurs, de croyances et de normes, ces définitions reconnaissent que la langue est l'un des principaux véhicules de transmission de ces éléments culturels. Autrement dit, la langue devient le médium à travers lequel les membres d'une société donnée perpétuent et expriment leur culture.

Cette notion des références culturelles et symboliques est abondamment illustrée par Michael Byram (1992) dans son ouvrage intitulé « *Culture et éducation en langue étrangère* ». Il défend l'idée selon laquelle les individus appartiennent souvent à plusieurs groupes sociaux et culturels, chacun avec ses propres références culturelles et symboliques.

⁴ Disponible sur : https://www.researchgate.net/figure/Edward-T-Halls-Iceberg-model-about-Organisational-Culture_fig3_301201939

Ces identités multiples sont influencées par la diversité des groupes sociaux, des régions géographiques, des langues, des nationalités, etc., auxquels les individus peuvent s'identifier. D'après cet auteur (1992 :31) :

Dans une société complexe, cependant, les individus appartiennent à plus d'un groupe. Ils peuvent par exemple se voir comme Alsaciens par opposition aux Parisiens, comme Méridionaux par opposition aux gens du Nord, comme citadins par opposition aux habitants de la campagne, comme appartenant à la classe ouvrière par opposition à la classe moyenne, comme Français par opposition aux Belges, comme francophones par oppositions aux anglophones, comme Européens par oppositions aux Asiatiques etc. Parmi toutes ces identités, celle qui domine à un moment donné dépend des circonstances : l'endroit où l'on se trouve, à qui l'on parle, de quoi l'on parle. L'Alsacien à Paris ressent son identité alsacienne plus fortement qu'à Strasbourg. En vacances dans le Midi, il ressent son identité d'habitant de la moitié nord ; quand il parle à des Anglais, son identité française domine. Chacune de ces identités est symbolisée différemment et s'incarne dans des séries d'énoncés distinctes.

L'exemple de l'Alsacien qui peut se sentir plus Alsacien à Paris, plus habitant du Nord en vacances dans le Midi, et plus Français en parlant à des Anglais illustre bien cette fluidité identitaire. Chaque identité culturelle est associée à un ensemble de symboles, d'attitudes, de comportements et de discours spécifiques. Cette diversité d'identités montre à quel point la culture est un concept complexe et évolutif, en constante interaction avec les contextes sociaux et linguistiques.

Après avoir examiné quelques conceptions anthropologiques de la culture, nous tournons maintenant notre attention vers les conceptions sociologiques de la culture. Alors que les anthropologues se sont souvent concentrés sur les aspects symboliques et symbolisants de la culture, les sociologues adoptent une perspective différente, mettant l'accent sur les structures sociales, les institutions et les processus sociaux qui forment la culture. Les conceptions sociologiques abordées ci-après nous offrent un regard complémentaire sur la manière dont la culture est façonnée, partagée et transmise au sein des sociétés humaines.

I.1.2.3. La conception sociologique de la culture

Compte tenu de la complexité du concept de culture en sociologie, notre réflexion se concentre sur quatre définitions clés. La première définition offerte par l'un des penseurs éminents de la sociologie, Pierre Bourdieu (1979). Cet auteur avance une conception de la culture en tant qu'*instrument de pouvoir*. Selon lui, la culture peut se manifester au niveau

individuel sous la forme d'un ensemble de *qualifications intellectuelles* forgées par l'influence de l'environnement familial et du système éducatif. Il considère la culture comme un *capital* susceptible d'être accumulé au fil du temps et transmis aux générations suivantes. Il identifie trois composantes essentielles de ce capital culturel :

- ***L'habitus⁵ culturel*** : Il s'agit de la forme incorporée du capital culturel. L'habitus est l'ensemble des dispositions et des comportements que les individus acquièrent au cours de leur socialisation. Il est profondément enraciné dans leur manière de penser, de parler et d'agir. Cet habitus est généralement transmis de génération en génération.
- ***Le capital culturel objectif***: Cette forme comprend les biens culturels matériels tels que les œuvres d'art. Ces biens sont des expressions tangibles de la culture et peuvent être utilisés comme des outils de distinction sociale.
- ***Le capital culturel institutionnalisé*** : Il englobe les titres académiques, les diplômes et les niveaux d'éducation formelle. Ce capital culturel est reconnu et valorisé sur le marché du travail. Les individus qui possèdent un niveau élevé de capital culturel institutionnalisé ont tendance à accéder à des positions sociales privilégiées.

En résumé, pour Bourdieu, la culture est un ensemble de ressources, de compétences et de biens qui contribuent à la distinction sociale et à la reproduction des inégalités. Sa théorie met en évidence l'importance de la culture dans les dynamiques sociales et des hiérarchies qui en découlent. La deuxième définition sociologique que nous allons analyser appartient au sociologue Emile Durkheim (1858-1917) qui propose une conception différente sur la culture en mettant en lumière la notion de conscience collective. Sa définition de la culture dépasse les éléments matériels ou les compétences individuelles. Il s'agit plutôt d'une force invisible qui unit les membres d'une société donnée. Cette force est ce que Durkheim appelle « la conscience collective » qui représente les croyances, les valeurs et les normes partagées par les membres d'une société. C'est une sorte de « superstructure » qui transcende les individus et les lie à travers des idées communes. Cette conscience collective crée un sens d'appartenance à un groupe et contribue à maintenir la cohésion sociale. Fleury (2002 :15) suggère que la culture est :

⁵ Cuq (2003 :121) définit l'habitus comme « un concept sociologique qui représente la grammaire générative de nos comportements, c'est-à-dire l'ensemble des dispositions et des principes qui gouvernent et déterminent nos goûts et nos préférences ».

L'ensemble des croyances et des sentiments communs à la moyenne des membres d'une même société forme un système déterminé, qui a sa vie propre ; on peut parler de conscience collective ou commune. Elle est, par définition, diffuse dans toute l'étendue de la société (...) Elle est indépendante des conditions particulières où les individus se trouvent placés ; ils passent, elle reste. (...) Elle ne change pas à chaque génération, mais elle relie au contraire les unes aux autres les générations successives. Elle est donc tout autre chose que les consciences particulières, quoiqu'elle ne soit réalisée que chez les individus. Elle reste le type psychique de la société, type qui a ses propriétés, ses conditions d'existence, son mode de développement, tout comme les types individuels, quoique d'une autre manière.

La définition présentée est une articulation classique de la notion de conscience collective élaborée par Durkheim. Plusieurs éléments sont mis en lumière. D'abord, la conscience collective repose sur un ensemble de croyances et de sentiments partagés par la majorité des membres d'une société. Ces éléments forment un système cohérent qui influe sur les comportements et les interactions sociales au sein de cette société. En d'autres termes, elle représente la mentalité collective qui guide les individus dans leurs actions. Un autre aspect important de cette définition est la diffusion de la conscience collective dans toute la société. Contrairement aux croyances individuelles qui peuvent varier en fonction des conditions personnelles, la conscience collective est présente dans l'ensemble de la population et exerce son influence sur tous les membres. Elle est donc une force sociale qui idéalise les individus. De plus, la conscience collective est caractérisée par son indépendance vis-à-vis des conditions particulières. Contrairement aux consciences individuelles qui peuvent être influencées par des facteurs personnels, la conscience collective reste relativement stable au fil du temps. Elle persiste d'une génération à l'autre, créant une continuité dans la vie sociale. Durkheim décrit également la conscience collective comme le « *type psychique* » de la société. Cela signifie qu'elle incarne les caractéristiques mentales et émotionnelles prédominantes qui définissent cette société en particulier. Elle agit comme un guide moral et un régulateur social, favorisant la cohésion et la stabilité de la communauté.

Poursuivons notre réflexion sur la culture en abordant la conception de Clanet (1990) qui nous donne une vision différente de celles de Durkheim et Bourdieu. A son tour, Clanet (1990 :17) mentionne que la culture est :

Un ensemble de système de significations propres à un groupe ou à un sous-groupe, ensemble de significations prépondérantes qui apparaissent comme valeurs et donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre et par lesquelles il se particularise, se différencie des groupes voisins

En plus d'un ensemble de systèmes de significations qui émergent au sein d'un groupe, Clanet souligne que la culture est à la fois le reflet et le moteur de l'identité culturelle d'une communauté, impactant sa manière de penser, de se comporter et d'interagir avec le monde qui l'entoure. D'un autre côté, Clanet (1990 :17) précise également que la culture peut être définie comme la production humaine et l'existence de pratiques, mais elle est principalement définie par son importance et sa signification au sein d'une communauté spécifique. La culture selon lui repose sur les pratiques qui ont une importance particulière dans la société. Cela souligne l'aspect dynamique de la culture qui évolue en fonction du contexte social et historique.

Par ailleurs, Tarin (2006) souligne que la culture n'est pas quelque chose d'acquis de manière aléatoire, mais plutôt une construction complexe qui découle de l'appartenance à un groupe social ou à une société donnée. A ce propos, il affirme que « *dans toute société (chaque groupe social d'appartenance), chaque individu est l'héritier d'une histoire, d'une langue, de traditions culturelles, de catégories organisatrices du monde physique et du monde social, d'une série de représentations sociales* » (2006 :14). La notion de l'héritage culturel implique ici que chaque individu naît dans un contexte culturel spécifique qui lui est transmis. Cet héritage est composé d'un vaste ensemble d'éléments, allant de la langue aux coutumes en passant par les connaissances et les croyances. De plus, la référence à l'histoire et aux traditions culturelles montre que la culture est implantée dans le passé. Chaque culture a son propre récit historique et ses traditions uniques qui forgent l'identité culturelle et contribuent à la transmission de la culture aux nouvelles générations. Egalement, la langue est un élément central de la culture. Elle est bien plus qu'un simple moyen de communication, elle véhicule des concepts et des valeurs spécifiques à une culture. Les catégories organisatrices du monde physique et social renvoient à la manière dont chaque culture classe et interprète la réalité qui l'entoure. Ces catégories sont essentielles pour la compréhension du monde et leur environnement. Enfin, les représentations sociales font référence aux idées, aux croyances et aux normes partagées dans une société. Elles sont le reflet des valeurs et des attitudes d'une culture. En résumé, Tarin met en évidence que la culture n'est pas statique, mais qu'elle évolue avec le temps. Chaque individu est immergé dans un ensemble de significations culturelles qui sont influencées par l'histoire, la langue, etc. L'importance de cette définition réside dans le fait que la culture joue un rôle important dans le processus de la construction de

l'identité individuelle, elle rappelle également que la diversité culturelle est une richesse car elle ouvre la voie vers une appréhension concrète de la réalité.

En conclusion, l'examen des différentes définitions de la culture proposées par des sociologues éminents nous permet de saisir la complexité et la richesse de ce concept fondamental. Chacune de ces conceptions explicite des aspects uniques de la culture. Pour Bourdieu, nous avons constaté qu'il insiste sur la notion du capital social et culturel soulignant son importance dans la reproduction sociale. Durkheim, quant à lui, offre une vision de la conscience collective, mettant en avant le caractère abondant de la culture. Sa définition exploite l'indépendance de la culture par rapport aux individus et sa capacité à relier les générations successives. Pour Clanet, il souligne le rôle de la culture dans la définition des valeurs et des normes d'un groupe tout en insistant sur la particularité culturelle et la différenciation entre les groupes. Enfin, Tarin évoque l'héritage culturel et la manière dont chaque individu est le produit de l'histoire, de la langue et des traditions.

En dépit de la richesse et la profondeur des définitions de la culture proposées par des anthropologues et sociologues renommées, il est indéniable que la culture demeure un concept complexe et multidimensionnel. Les définitions abordées jusqu'à présent nous conduisent inévitablement à nous poser des questions cruciales sur la manière dont la culture, avec sa diversité d'éléments, peut être intégrée efficacement dans le processus d'E/A des langues. Face à cette multitude de facettes culturelles, une première interrogation qui se pose est celle de la sélection. Quels éléments culturels faut-il privilégier dans le cadre de l'E/A des langues ? Doit-on se concentrer sur les aspects matériels tels que la littérature, l'art, etc., ou plutôt sur les valeurs, les normes et les croyances des locuteurs natifs de la langue étudiée ?

Une autre question cruciale réside dans la manière dont la culture peut être intégrée de manière authentique dans les cours de langues. Comment les enseignants peuvent-ils créer des contextes pédagogiques qui permettent aux apprenants de non seulement acquérir des compétences linguistiques, mais aussi de développer une compréhension de la culture associée à la langue ? De plus, il est essentiel de se demander comment les apprenants peuvent être amenés à développer une compétence interculturelle, c'est-à-dire la capacité à interagir de manière efficace avec des locuteurs natifs de cultures différentes. Bien que ces définitions de la culture proposent un cadre précieux pour notre réflexion, elles suscitent

également un questionnement continu sur les méthodes de mettre en œuvre efficacement la culture dans l'enseignement du FLE.

I.1.2.4. La conception didactique de la culture

Dans le domaine de la didactique des langues-cultures (DDL), la notion de culture a souvent été associée à celle de civilisation. Cette association est compréhensible car les deux concepts sont étroitement liés, bien qu'ils aient des nuances distinctes. De Carlo (1998) suggère que le concept de « civilisation » est utilisé pour établir une distinction entre les sociétés occidentales dites « évoluées » et les autres cultures du monde. Cette distinction était souvent faite dans un contexte colonialiste, où les puissances européennes affirmaient la supériorité de leur propre culture, qu'elles désignaient comme une « civilisation », par rapport aux cultures des sociétés qu'elles colonisaient. Elle explique que le mot « civilisation » :

Son rôle a été d'abord de souligner la différence entre les peuples les plus « évolués » et les autres. La civilisation représente donc les caractéristiques des peuples qui emploient ce mot et en font une théorie : les pays de l'Europe occidentale qui, dans un contexte colonialiste, ont désigné ainsi leur culture comme supérieure aux autres. (1998 :13).

De surcroît, De Carlo (1998 : 25) précise que dans le domaine de l'E/A du FLE, l'enseignement de la civilisation fait référence aux éléments emblématiques et durables de la culture et de l'histoire d'une société. Il peut s'agir de sites historiques, de pratiques culturelles, de coutumes ancestrales, etc. Blanchet (2007), de son côté, propose une définition en accord avec les définitions que nous avons examinées dans cette section. Il intègre à la notion de culture un élément *interprétatif*. Selon lui, la culture ne se limite pas à des faits ou des manifestations culturelles superficielles, mais elle englobe également la capacité des individus à interpréter et à donner sens à ces éléments culturels :

La culture est un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages). (2007 : 23).

En d'autres termes, la culture ne réduit pas seulement aux coutumes, aux traditions, aux artefacts ou aux pratiques culturelles, mais elle inclut également la manière dont les individus comprennent et interprètent ces éléments dans le contexte de leur vie quotidienne.

Cette dimension interprétative de la culture est essentielle pour saisir comment les individus donnent un sens à leur propre identité culturelle et à celle des autres.

Il est impossible d'aborder le sujet de la culture en didactique sans mentionner les contributions significatives de Porcher. En effet, Porcher (1995) a joué un rôle majeur dans la réflexion sur la place de la culture dans le processus d'E/A des langues. Il perçoit la culture comme :

Un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser, et de faire, qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité. Toute société est liée à une culture d'ensemble, qui la caractérise et qui est elle-même le résultat de nombreuses cultures, qui sont plus petites, plus sectorisées. Une culture donnée est en changement continu. Il existe aussi des cultures mineures telles que culture professionnelle, culture religieuse, culture sexuelle etc. Ces cultures sont à prendre en compte dans tout échange interculturel. (1995 : 56).

En retenant les éléments essentiels de cette définition, nous pouvons mettre en lumière l'importance de la dimension sectorisée de la culture. L'idée selon laquelle la culture est composée de multiples sous-cultures ou cultures mineures revêt une grande signification dans le contexte des échanges interculturels. Chacune de ces sous-cultures peut présenter un groupe social, une profession, une religion, une orientation sexuelle, ou tout autre aspect de l'identité humaine. Cette dimension sectorisée signifie que lors des interactions interculturelles, il ne suffit pas de considérer uniquement la culture globale d'une société, mais aussi les cultures spécifiques qui coexistent en son sein. Chaque sous-culture peut avoir ses propres normes, valeurs, comportements et codes sociaux distincts. Par conséquent, pour communication interculturelle réussie, il est crucial de reconnaître et de respecter ces différentes sub-cultures.

Un peu plus tard, Galisson et Porcher (1998) introduisent une distinction entre deux concepts de culture : « *culture courante* » et « *culture savante* ». Cette distinction s'avère révélatrice du fait qu'elle explique la façon dont la culture est abordée et enseignée. La culture courante est « *la culture telle qu'on la pratique qui relève du savoir-faire, du savoir-être, du savoir-être avec, du savoir-faire-face-spontané* » (Galisson, 1998 :105). Elle se réfère à la culture quotidienne et populaire qui est partagée par les individus dans une société donnée. Elle englobe les pratiques, les normes sociales et les connaissances qui sont communément acceptées et utilisées dans la vie de tous les jours. C'est la culture dans laquelle les individus évoluent naturellement dans leur société. Cette notion est également désignée sous différentes

appellations, notamment « *culture expérientielle*⁶ », « *culture comportementale*⁷ » et « *culture partagée*⁸ ». D'un autre côté, la *culture savante*, également connue sous le nom de *culture cultivée*, est « *associée aux progrès de la connaissance de l'éducation et au raffinement des mœurs* » (Galissou, 1998 :120). L'expression « *associée aux progrès de la connaissance* » renvoie à l'idée que la culture évolue et se transforme en parallèle avec les avancées de la connaissance et de l'éducation, ainsi qu'avec le développement des valeurs sociales et du comportement civilisé. La culture est donc n'est pas figée, mais elle est en constante évolution. Le progrès de la connaissance, notamment dans les domaines scientifiques, technologiques et artistiques contribuent à enrichir la culture en ajoutant de nouvelles idées, des concepts et des innovations. Le « *raffinement des mœurs* » évoque le fait que la culture peut aussi être influencée par les changements dans les normes et les valeurs sociales, ce qui peut conduire à des modifications dans la culture d'une société. Par exemple, des avancées vers plus de tolérance, d'égalité et de respect peuvent contribuer à un raffinement des mœurs, ce qui se reflète dans cette culture. Ainsi, la culture savante se rapporte à des formes plus sophistiquées et spécialisées de la culture. Elle englobe les arts, la littérature, la philosophie, la science et d'autres domaines intellectuels qui requièrent souvent une éducation pour être pleinement appréciés. Cette culture est généralement réservée à un groupe restreint de personnes ayant reçu une formation spécifique.

Cette distinction est cruciale dans le domaine de la didactique car elle souligne la nécessité d'équilibrer l'enseignement de la culture courante, qui est essentielle pour la vie quotidienne, avec la culture savante, qui enrichit l'esprit et favorise une bonne intégration dans la société et dans le monde. En incorporant ces deux aspects de la culture dans l'enseignement, les formateurs peuvent aider les apprenants à devenir des individus bien informés et culturellement compétents. Ainsi, ces deux notions laissent suggérer la diversité des contenus culturels et invite à une réflexion sur l'intégration et la transmission de ces deux dimensions dans le processus éducatif.

⁶ La notion de culture expérientielle souligne l'importance de l'expérience personnelle dans la construction de la culture. Les individus acquièrent leur culture non seulement par l'apprentissage formel, mais aussi par les expériences de la vie, leurs interactions et leurs observations.

⁷ Elle met l'accent sur les comportements observables qui découlent de la culture courante. Les individus agissent conformément aux normes culturelles, ce qui se traduit par des comportements spécifiques dans différents contextes sociaux.

⁸ Elle reflète l'idée que la plupart des membres d'une communauté partagent un ensemble commun de pratiques. Elle repose sur les comportements observés et les expériences partagées au quotidien, ce qui crée une base commune de référence culturelle.

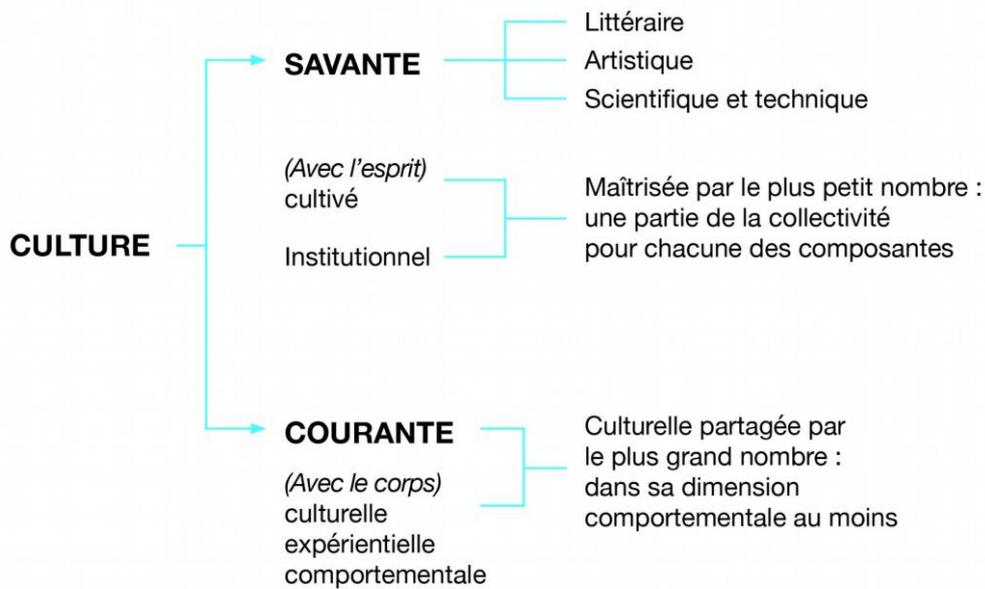


Figure n°02 : La culture savante et courante selon Galisson et Puren (1998 :106)

Nous continuons notre réflexion sur les différentes facettes de la culture en didactique avec les propos de Kramersch (2013) qui apporte une définition particulièrement intéressante à cette réflexion. Il insiste sur le fait que la culture ne doit pas être perçue comme un ensemble monolithique de traits et de normes, mais comme un processus dynamique et complexe. Cette vision nous amène à considérer non seulement ce que les gens disent, mais aussi ce qu'ils font, comment ils se comportent et comment ils négocient le sens dans des contextes interculturels. L'approche de Kramersch, qui envisage la culture comme une pratique discursive dynamique, apporte un changement fondamental dans la compréhension de ce concept. En effet, la culture est présentée comme une réalité en constante évolution car :

La culture, en somme, représente la signification que les membres d'un groupe social attribuent aux pratiques discursives qu'ils partagent dans un espace et un temps donnés. Apprendre une culture étrangère sans être conscient de ses propres pratiques discursives peut conduire à une compréhension ahistorique ou anachronique des autres, ainsi qu'à une compréhension essentialisée et donc limitée de soi-même. (Kramersch, 2013 :70)

Tout comme Kramersch, de nombreux chercheurs partagent l'idée de repenser la notion de culture. Cette démarche s'inscrit dans une volonté de dépasser les conceptions statiques et essentialistes de la culture pour adopter une vision plus dynamique et contextuelle. Dans ce sens, il est pertinent de mentionner les travaux de Blanchet et Coste (2010) qui proposent une redéfinition de la notion de culture en plaçant l'individu au cœur des ensembles sociaux

complexes. Leur approche explique le rôle actif de l'individu en tant *qu'acteur social* dans un réseau de relations interculturelles. Cette conception reconnaît que chaque individu participe activement à la construction et à la transformation de la culture dans des contextes sociaux variés. D'autre part, Fred Dervin (2017) a développé une nouvelle approche dans le domaine de l'interculturel en remettant en question la notion même de culture. Il propose ce qu'il appelle un « *interculturel sans culture* » car l'approche traditionnelle de l'anthropologie, qui tendait à étudier des cultures isolées et homogènes, peut sembler de moins en moins pertinente pour comprendre la réalité contemporaine (Dervin, 2016).

Cette diversité de points de vue didactiques nous conduit à une réalité incontournable : la culture est un concept évolutif et polymorphe. Il s'agit d'une notion qui revêt une multitude de facettes et de formes qui évoluent au fil du temps, de l'espace et surtout des interactions humaines. Il est essentiel de reconnaître que la culture est fluide, sujette aux changements et aux influences extérieures. Cette réalité doit favoriser une approche dynamique qui prend en compte l'évolution constante de la société et par la suite des interactions interculturelles. A ce stade d'avancement, la question de l'intégration des dimensions culturelles en didactique est fondamentale et mérite d'être explorée en profondeur. Comment la culture a-t-elle fait son entrée dans le domaine éducatif ? Quelles approches ont été adoptées pour enseigner la culture aux apprenants de langues étrangères ?

I.2. L'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues : un parcours historique

L'intégration de la culture dans le domaine de la DDLC est le fruit d'une évolution constante de cette discipline. Autrefois, centrée principalement sur l'acquisition des compétences linguistiques, l'enseignement des langues s'est progressivement ouvert à la dimension culturelle. Cette évolution a été stimulée par la reconnaissance du rôle cruciale de la culture dans la communication interculturelle et la nécessité de former des individus culturellement compétents. Plusieurs approches ont émergé pour intégrer les dimensions culturelles dans l'E/A des langues. Certaines se concentrent sur la présentation d'éléments culturels du pays d'origine de la langue cible. D'autres adoptent une perspective plus large, en encourageant les apprenants à exploiter les similarités et les différences culturelles, à remettre en question les stéréotypes et à développer une compétence interculturelle. Dans cette section, nous entreprendrons un voyage à travers le temps pour examiner l'intégration progressive des

dimensions culturelles dans l'enseignement des langues en nous appuyant sur quatre périodes clés. Il est important de noter que notre objectif n'est pas de retracer exhaustivement l'ensemble du parcours historique mais plutôt d'analyser l'évolution de la place accordée à la dimension culturelle.

I.2.1. Les dimensions culturelles dans la méthodologie traditionnelle et la méthode directe

La méthodologie traditionnelle de l'enseignement des langues étrangères qui s'est principalement développée au XIXe siècle a souvent incorporé la dimension culturelle sous l'appellation de « civilisation ». A cette époque, l'enseignement des langues était fortement axé sur la grammaire, la traduction et la littérature, mais la composante culturelle commençait à faire son entrée. Dans cette approche, l'accent était mis sur l'histoire, la géographie, les coutumes, les institutions et les réalisations artistiques des pays dont les apprenants apprennent la langue. Les enseignants utilisaient des documents écrits pour familiariser les apprenants avec ces aspects culturels. Cependant, cette approche restait souvent descriptive et statique, se limitant à une présentation superficielle de la culture de la langue cible.

Durant la période de la méthodologie traditionnelle, les apprenants étaient principalement exposés à ce que l'on pouvait appeler « la culture cultivée ». L'objectif ici était de cultiver l'esprit des apprenants en les initiant à la littérature et en les encourageant à lire des œuvres classiques. Plus précisément, cette approche considérait la culture comme étant largement représentée par la littérature et autres formes d'expression artistique (Germain, 1993). Selon les directives de cette méthodologie, la langue littéraire était perçue comme la plus élevée et la plus prestigieuse. Les enseignants enseignaient aux apprenants à accéder à la culture en traduisant des textes littéraires majeurs. Par conséquent, l'acquisition de la langue était souvent centrée sur la compréhension et la traduction des textes classiques. Nous pouvons donc dire que cette approche était basée sur l'idée que l'étude de la littérature et des œuvres d'art classiques permettaient aux apprenants d'acquérir la culture de la langue cible. Elle pouvait être perçue comme élitiste, et la langue était souvent enseignée de manière abstraite complètement déracinée de la communication réelle.

Cette première période a jeté les bases de l'introduction de la culture dans l'apprentissage des langues, mais elle était encore limitée dans sa vision et dans sa méthodologie. Au fur et à mesure que de nouvelles approches ont évolué, la manière dont la

culture était enseignée a également évolué pour devenir plus dynamique et centrée sur les besoins et les intérêts des apprenants.

Le passage de la méthodologie centrée sur la civilisation et la culture cultivée à l'avènement de la méthode directe a marqué un tournant significatif dans l'intégration de la dimension culturelle dans l'E/A des langues. La méthode directe a apporté des changements fondamentaux qui résident dans l'étude des valeurs culturelles. L'approche de la culture était radicalement différente de celle de la méthodologie traditionnelle. La méthode directe se concentrait davantage sur l'immersion totale dans la langue cible et la culture de cette langue. Les aspects culturels étaient intégrés de manière plus organique dans l'apprentissage de la langue. Les apprenants étaient exposés à des éléments culturels tels que des expressions idiomatiques, des pratiques sociales, des contextes de communication authentiques et bien plus encore, dès le début de leur apprentissage.

Telle que décrite dans les travaux de Puren (2002, 2011), la méthode directe visait principalement à établir un contact direct depuis le pays d'origine de l'apprenant avec la *langue-culture* cible. Pour ce faire, elle se basait sur l'exploitation des documents authentiques provenant de la culture cible. L'objectif principal était de créer une immersion dans la langue et la culture étrangère permettant aux apprenants de s'exposer à des situations de communication réelle. En outre, cette approche visait également à acquérir des connaissances *sur les spécificités des cultures étrangères* (Puren, 2002 :60). Les apprenants étaient encouragés à analyser ces documents authentiques, à comprendre les codes culturels implicites et les valeurs des locuteurs natifs. Cela dépassait largement l'enseignement linguistique traditionnel pour inclure une dimension culturelle substantielle. Ce deuxième moment historique a contribué à une intégration plus profonde de la culture dans l'apprentissage des langues en reconnaissant que la langue et la culture sont intrinsèquement liées et que l'apprentissage d'une langue ne peut être complet sans une appréciation de la culture qui l'accompagne.

L'arrivée des méthodes audio-orales et audiovisuelles a marqué un *tournant radical* dans l'enseignement des langues et plus particulièrement dans la manière du traitement de la dimension culturelle de la langue (Barthélemy, 2016). Ces approches pédagogiques qui ont gagné du terrain à partir du milieu du XXe siècle, ont introduit des changements significatifs dans la manière dont les apprenants interagissent avec la langue et la culture cibles. Ces méthodes ont mis l'accent sur les activités orales où les apprenants écoutaient et répétaient

des dialogues et des enregistrements audio authentiques. L'objectif était de favoriser l'acquisition d'une bonne prononciation et intonation de la langue. Ainsi, le culturel était présenté non seulement à travers des mots et des phrases, mais à travers la manière dont ils étaient prononcés et utilisés dans des contextes réels.

L'évolution de la didactique du FLE dans cette époque a vu la culture devenir un facteur de motivation essentiel pour les apprenants. Cette transformation s'est accompagnée de la diminution progressive de l'usage du terme « civilisation » comme le souligne Barthélemy (2016). De plus, les méthodes audio-orales et audiovisuelles ont intégré la dimension visuelle. Ceci dit que les apprenants avaient accès à des supports audio ou visuels qui permettent à l'apprenant de découvrir la culture cible de manière visuelle en observant les comportements et les éléments culturels. La dimension culturelle n'était plus simplement enseignée, mais elle était présentée de manière vivante et authentique.

Selon Germain (1993), dans ces nouvelles méthodes, la culture devient un élément central et dynamique de l'apprentissage linguistique. Il est observé que les manuels associés à ces méthodes consacrent une part importante de leur contenu à la dimension culturelle dans le but de permettre aux apprenants de découvrir la manière de vivre des personnes dont la langue est étudiée. Contrairement aux approches antérieures, où la culture était parfois présentée de manière académique, les méthodes audio-orales et audiovisuelles intègrent la culture au cœur de l'apprentissage. Un point intéressant à noter est que, dans la méthode SGAV, la culture n'est pas un complément, mais elle fait partie intégrante de l'enseignement de la langue. Les éléments culturels sont intégrés dans les dialogues et les activités proposés (Germain, 1993 :154). Cela signifie que les apprenants sont exposés à la culture tout en acquérant des compétences linguistiques, ce qui renforce leur engagement dans le processus d'apprentissage.

Cette approche de traitement des dimensions culturelles plus moderne et vivante permet aux apprenants de se sentir plus connectés à la langue française et à la société francophone. Elle renforce leur motivation en montrant que la langue est un moyen d'accéder à une culture riche et en constante évolution. Ainsi, le terme « civilisation » tend à être remplacé par celui de « culture » pour justement mieux refléter cette nouvelle perspective où la dimension culturelle devient une source d'inspiration pour l'apprentissage du FLE.

I.2.2. Les dimensions culturelles dans l'approche communicative

L'avènement de l'approche communicative dans les années 80 apporte une vision très intéressante dans la manière de l'intégration des dimensions culturelles en classe de FLE. L'approche communicative dans l'enseignement des langues aborde un aspect crucial de l'apprentissage : le développement de la compétence de communication. Elle reconnaît que la maîtrise linguistique seule ne suffit pas pour réussir un acte communicatif. Les apprenants doivent également développer des compétences liées aux usages sociaux de la langue. Cet objectif souligne l'importance de la culture partagée ou comportementale par rapport aux cultures savante et cultivée.

En effet, la communication efficace dans une langue étrangère ne dépend pas uniquement de la connaissance de la grammaire et du vocabulaire, mais aussi des normes culturelles, des conventions sociales et des attentes dans des contextes de communication. Les usages sociaux de la langue, tels que les normes de politesse, les formules de salutation, les gestes appropriés varient souvent d'une culture à une autre. Il devient nécessaire pour les apprenants de comprendre et de s'adapter à ces aspects culturels pour réussir la communication interculturelle proprement dite.

Bien que la culture savante puisse avoir sa place dans l'acquisition de connaissances culturelles, elle n'est pas toujours la plus pertinente dans des situations de communication authentique. La culture partagée, c'est-à-dire les normes et les comportements culturels que les membres d'une communauté utilisent au quotidien, est souvent ce qui prévaut dans les interactions sociales. Par conséquent, l'accent doit être mis sur l'enseignement et l'apprentissage de cette culture partagée car elle est essentielle pour faciliter la communication interculturelle. A ce propos, Abdallah-Preteille soutient que : « *la didactique des langues et cultures a pour objectif, non pas la connaissance académique des cultures mais une maîtrise de la communication et donc des rapports sociaux.* » (1999 :121).

Cette perspective a conduit à une réflexion sur l'enseignement de la langue et de la culture qu'elle véhicule comme le souligne Assunção (2007 :164). Dans le cadre de cette approche, la dimension socioculturelle est considérée comme essentielle pour garantir le succès des interactions langagières. Elle engage les apprenants à s'intéresser à la réalité socioculturelle qui sous-tend l'usage linguistique. Contrairement à une approche purement linguistique, l'approche communicative fait appel à d'autres disciplines telles que

l'anthropologie, la pragmatique, la sociolinguistique, la psycholinguistique, etc. Dès lors, nous assistons à la naissance de la compétence culturelle en parallèle avec celui de la compétence de communication. Les apprenants sont amenés à développer une compétence culturelle qui englobe des capacités et des attitudes qui permettent l'adaptation aux normes, aux valeurs, aux comportements sociaux et aux contextes culturels.

Etant donné que l'accent est mis sur la compétence de communication, la dimension socioculturelle est considérée comme indispensable pour la réussite des interactions. C'est donc l'approche communicative qui a contribué à une nouvelle réflexion sur « l'enseignement d'une langue et sur la (les) culture(s) qu'elle véhicule ». (Assunção, 2007 : 164). Cet auteur soutient l'idée que l'approche communicative fait appel à d'autres disciplines comme l'anthropologie, la sociolinguistique, la pragmatique et la psycholinguistique entre autres. L'apprenant est amené à s'intéresser à la réalité socioculturelle dont l'énoncé linguistique est porteur. Dès lors, nous assistons à la naissance du concept de compétence culturelle en parallèle avec celui de compétence de communication.

C'est précisément pendant l'ère de l'approche communicative que le concept de l'interculturel a atteint son apogée dans le domaine de la DDLC. En effet, l'enseignement de la culture a été marqué par une montée en puissance de la dimension interculturelle, notamment en relation avec les flux migratoires croissants. Cette époque a vu émerger l'interculturel comme élément central de l'E/A des langues. La migration a créé un besoin pressant de comprendre et de gérer les interactions entre différentes cultures. Les apprenants, confrontés à des contextes de plus en plus diversifiés, ont dû développer des compétences interculturelles pour interagir efficacement. Nous y reviendrons en détail dans le chapitre II.

Ce qui est intéressant de signaler dans cette période, c'est l'apparition de l'ouvrage de Louis Porcher intitulé « *La civilisation* » publié en 1986. Ce livre a marqué un moment important dans la réflexion sur la place de la dimension culturelle dans l'enseignement des langues. En effet, Porcher propose une approche purement comparative pour aborder la dimension culturelle en classe. Bien que son ouvrage soit fortement marqué par l'usage du terme « civilisation », sa conception diffère de celle de la méthodologie traditionnelle. Il suggère d'examiner les différences et les ressemblances culturelles entre la culture source et la culture cible. Cette approche comparative met l'accent sur la réflexion critique et encourage les apprenants à analyser les contextes culturels de manière plus nuancée élargissant ainsi leur compétence culturelle. Pour ce faire, il a proposé une liste de critères pour aborder la

comparaison culturelle. Ces critères incluent plusieurs aspects tels que l'histoire, la géographie, la politique, la littérature, etc., car selon lui (1986 :19) « *le but n'est pas seulement que l'élève sache quelque chose sur, mais d'abord et surtout qu'il soit capable de s'orienter dans les pratiques culturelles en France, même s'il ne vient jamais dans le pays.* »

Dans le même sillage, l'approche de Zarate (1986) en matière de culture s'inscrit dans le cadre d'une approche appelée « *le relativisme culturel* ». En opposition à une vision ethnocentrique qui jugerait une culture à l'aune des normes de sa propre culture, le relativisme culturel encourage les apprenants à adopter une posture ouverte et respectueuse envers d'autres cultures. Zarate propose des entrées qui mettent l'accent sur la compréhension des différentes manières de penser, de vivre et d'agir. L'approche de Zarate repose sur la comparaison des processus d'acquisition de la compétence culturelle entre des individus autochtones et les étrangers. L'objectif principal est de comprendre à la fois les défis auxquels sont confrontés les étrangers lorsqu'ils tentent d'assimiler cette compétence culturelle et de développer des méthodes pédagogiques adéquates pour enseigner la culture de manière plus efficace. En examinant comment les individus appartenant à la culture d'origine acquièrent naturellement leur assimilation culturelle, il devient possible de dégager des stratégies et des approches qui sont bénéfiques aux apprenants étrangers dans leur appropriation de la culture associée à la langue qu'ils étudient. Sous ce rapport, Zarate (1986 :33) explique que : « *la compétence culturelle, même optimum, de l'étranger est différente par nature de celle de l'autochtone (...) C'est entretenir une illusion de fixer comme objectif pédagogique une compétence culturelle identique à celle disponible pour les membres de la culture cible.* ».

Son approche apporte une dimension essentielle pour les apprenants, car elle vise à leur permettre de comprendre en profondeur les mécanismes qui sous-tendent l'appartenance à une culture, tant celle de leur culture maternelle que de la culture étrangère qu'ils cherchent à acquérir (Zarate, 1986). En comparant ces deux facettes culturelles, les apprenants sont en mesure d'analyser les aspects culturels, ce qui les aide à saisir les dynamiques culturelles à l'œuvre. Ainsi, les enseignants sont des médiateurs entre les apprenants et les différentes dimensions culturelles véhiculées. Leur rôle consiste à :

Percevoir non seulement la logique et l'ordre de systèmes culturels différents, mais aussi les mécanismes qui engendrent une adhésion aveugle à leurs valeurs (...) De sensibiliser les élèves à la relativité des taxinomies mises en œuvre pour penser le monde dans les cultures différentes. (Zarate, 1986 : 36).

L'approche du relativisme culturel proposée par Zarate s'articule essentiellement autour de trois phases majeures qui guident l'enseignement des dimensions culturelles :

- a) La première phase réside dans la reconnaissance de la diversité culturelle. Cette approche reconnaît que chaque individu est le produit de multiples influences culturelles, qu'il s'agisse de sa culture d'origine, de la culture de la langue qu'il apprend ou de multiples cultures auxquelles il peut être exposé. En comprenant cette diversité, les enseignants peuvent aider les apprenants à mieux saisir la complexité des interactions interculturelles.
- b) La deuxième phase consiste à favoriser la comparaison. Par le biais de cette comparaison, les apprenants peuvent examiner les similitudes et les différences entre leur propre culture et la culture cible tout en remettant en question les stéréotypes et les préjugés.
- c) Enfin, la troisième phase met l'accent sur la réflexion et la prise de conscience. Les enseignants invitent leurs apprenants à réfléchir sur leur propre culture et sur les cultures qu'ils découvrent en les incitant à remettre en question leurs propres croyances. Cette réflexion favorise une prise de conscience des mécanismes culturels et des choix culturels, ce qui contribue à renforcer la compétence culturelle des apprenants.

Zarate insiste particulièrement sur la deuxième phase de son approche, qui consiste à amener l'apprenant à se mettre dans la place de l'étranger et à expérimenter les pratiques culturelles de l'Autre. Cette étape cruciale vise à favoriser une immersion culturelle et à développer la capacité de l'apprenant à comprendre véritablement une autre culture. Au lieu de simplement apprendre des faits culturels de manière abstraite, cette phase vise à vivre l'expérience culturelle de l'étranger. Cela peut se faire à travers plusieurs activités comme elle l'explique en disant :

On peut y entrer par jeu pour vivre à l'essai une nouvelle identité, par défi pour découvrir ses propres limites. On peut en faire une aventure temporaire, le temps d'un voyage touristique ou d'une bourse d'étude, ou une expérience prolongée de plusieurs années. On peut envisager une relation plus ou moins étroite avec la culture étrangère à des fins uniquement professionnelles pour multiplier les sources d'information (pour lire les analyses de la presse étrangère sur son propre pays), ou privées (pour fonder un couple mixte). (Zarate, 1986 : 38).

Nous tenons à signaler que les exemples d'approches discutés ici ne sont que quelques-unes parmi de nombreuses approches qui ont évolué avec l'avènement de l'approche

communicative dans l'enseignement des langues. Ces exemples visent à illustrer comment l'approche communicative a transformé la manière dont les dimensions culturelles sont abordées en classe en mettant en évidence l'importance de la compétence culturelle en parallèle avec la compétence de communication. Les apprenants ne se contentent plus d'apprendre des faits culturels de manière passive, mais sont encouragés à participer activement à des interactions culturelles et à développer un esprit authentique des usages sociaux de la langue.

I.2.3. L'apport des travaux de Zarate et Byram dans les années 90 : le passage d'une compétence culturelle à une compétence interculturelle

Les travaux scientifiques de chercheurs tels que Zarate et Byram dans les années 90 ont apporté une contribution avantageuse à la réflexion sur les dimensions culturelles en classe de langue. L'une des évolutions les plus remarquables a été le passage d'un enseignement centré principalement sur la compétence culturelle à un enseignement basé sur la compétence interculturelle. La compétence culturelle se concentre sur la connaissance et l'appréhension des spécificités culturelles d'une communauté donnée. En revanche, la compétence interculturelle se focalise sur le développement des compétences qui permettent de circuler efficacement dans des contextes interculturels complexes.

Nous tenons à noter, avant de plonger dans nos réflexions théoriques, que nous avons l'intention d'aborder certains concepts et modélisations de compétences qui seront expliqués en détail dans le deuxième chapitre (Cf. Chapitre II) de cette thèse. Notre objectif actuel est de fournir un aperçu des évolutions et des orientations qui ont marqué cette époque, en mettant en lumière les principaux changements dans l'enseignement des dimensions culturelles en classe de FLE.

La première évolution majeure dans le domaine de la DDLC réside dans la publication de l'ouvrage de Zarate en 1993 sur les représentations de l'étranger. Cette publication a marqué un tournant incontournable en mettant en lumière l'importance des représentations culturelles et identitaires dans l'apprentissage des langues. Zarate a jeté les bases d'une réflexion sur la nécessité de prendre en compte ces représentations dans le processus d'enseignement. Cette avancée a ouvert la voie vers l'intégration de nouveaux concepts en didactique à savoir l'identité et l'appartenance culturelle. A cet égard, Zarate (1993 : 44) fait remarquer que le fait de « *mesurer les effets induits par sa propre appartenance culturelle,*

inscrire l'identité des principaux acteurs scolaires, élèves et enseignants, dans la démarche d'enseignement, est un objectif qui entre à part entière dans la formation en langue. ». Autrement dit, cela signifie reconnaître que la culture influence profondément la façon dont nous interagissons avec le monde qui nous entoure, y compris la langue que nous apprenons ou enseignons. En intégrant cette dimension dans la formation en langue, on reconnaît que l'identité culturelle des apprenants et des enseignants a un impact sur l'E/A. Il s'agit de prendre en compte les expériences et les pratiques culturelles de chaque individu et de les valoriser dans le processus éducatif.

La deuxième évolution réside dans l'évolution des travaux de Byram en 1997 vers la compétence communicative interculturelle qui marque également une étape qui nécessite d'être examinée. L'intitulé de son ouvrage reflète clairement ce changement d'orientation vers la compétence interculturelle, qui devient par la suite un concept centrale en DDLC. Ce passage vers la compétence interculturelle met en évidence l'importance de développer des compétences qui vont au-delà de la maîtrise linguistique. Il s'agit désormais d'inculquer chez les apprenants « *la capacité à nouer des relations et à communiquer avec des gens qui parlent une langue différente et vivent dans un contexte culturel différent* » (Byram, 1997 :3). Son approche a vu le jour grâce à la conviction que chaque locuteur est intrinsèquement interculturel, remettant en question l'idée d'un locuteur natif comme modèle optimal (Byram, 1997). De ce point de vue, il propose un modèle quintidimensionnel de la compétence interculturelle :

	Savoir comprendre <i>(Skills interpret and relate)</i>	
Savoirs <i>(Knowledge)</i>	Savoir s'engager <i>(Critical cultural awerness)</i>	Savoir-être <i>(Attitudes relativising self)</i>
	Savoir-apprendre/faire <i>(Skills discover and interact)</i>	

Tableau n° 01 : La modélisation de compétence communicative interculturelle selon Byram (1997 :35)

Comme l'indique le tableau, le modèle proposé par Byram (1997 : 35) comprend cinq types de savoirs :

- **Savoirs** : associés aux contenus antérieurs, la connaissance des processus de communication dans l'autre culture est estimée.

- **Savoir-être** : la posture (l'attitude) d'ouverture à l'autre et de réflexion sur les deux cultures est appréciée.
- **Savoir comprendre** : les habiletés à comprendre les faits de l'autre culture.
- **Savoir apprendre/faire** : les habiletés à acquérir de nouvelles connaissances et à agir de façon appropriée en situation de communication sont mobilisées.
- **Savoir s'engager** : il exige des aptitudes d'évaluation critique des deux cultures et d'engagement à trouver des compromis qui permettront la création d'une plateforme entre les cultures, pont d'équilibre accepté et où se meuvent les parties mises en présence. (Byram, 1997 : 35).

Il convient de souligner que bien que le modèle de la compétence interculturelle ci-dessus ait été élaboré en 1997, mais l'origine de la compétence interculturelle remonte aux années 70. Toutefois, ce modèle a été formulé de manière révolutionnaire comme l'affirment les propos de Zarate (1997 :9) :

Ce que la notion d'interculturel nommait dans la didactique des langues des années 70, était un espace construit dans l'entre-deux des nations, un mode de diffusion des langues fondé sur la mobilité géographique de ceux qui se voyaient imposer un déplacement pour des raisons économiques impératives qui, souvent, amenaient à des formes de renoncement identitaire. Mais les usages de la notion d'interculturel ont largement depuis dépassé les références faites à ce public initial.

Les travaux postérieurs de Byram fournissent une preuve supplémentaire de cette évolution. Ils mettent en lumière l'importance de l'enseignement des langues dans la construction de l'altérité dans un contexte interculturel. Dans les années 90, comme nous l'avons vu, son attention était principalement axée sur les cultures nationales en ce qui concerne les compétences en communication interculturelle. Cependant, ses recherches les plus récentes adoptent une conception plus globale des compétences interculturelles et de la culture. Pour illustrer ce point, prenons l'exemple de l'Europe. De nos jours, l'objectif de l'enseignement de la culture dans ce contexte est de favoriser le développement d'une double identité, à la fois nationale et européenne. Par conséquent, les motivations pour intégrer la dimension culturelle dans l'enseignement ont évolué par rapport à celles du siècle précédent. A ce propos, Byram (2008 :148) proclame :

L'enseignement des langues sera utile non seulement au développement économique d'un pays, mais à une meilleure compréhension d'autrui. L'utilité dans cette nouvelle situation ne sera pas la préparation à l'étude de la haute culture qui justifiait l'enseignement des langues

dans la première partie du XXe siècle, ni la capacité de converser avec des locuteurs natifs, qui l'a justifié dans la seconde moitié.

Dans cet ordre d'idées, l'ouvrage de Byram publié en 2008 sous le titre « *De l'enseignement des langues étrangères à l'éducation pour la citoyenneté interculturelle* » offre une perspective claire sur la manière dont l'enseignement des dimensions culturelles a évolué pour devenir un instrument de promotion de la citoyenneté interculturelle. Byram (2008 :6) souligne que tout système éducatif remplit généralement trois fonctions : former une main-d'œuvre qualifiée pour soutenir l'économie nationale, contribuer au développement d'une identité nationale chez les apprenants et promouvoir l'équité sociale et le sentiment d'inclusion dans la société.

Il convient de préciser que de nombreux chercheurs ont consacré leurs travaux à la notion des dimensions culturelles et de l'interculturel dans le domaine de la DDLC. Cette variété de points de vue et d'approches a grandement enrichi la réflexion sur la manière d'enseigner les aspects culturels dans le contexte de l'E/A des langues. Parmi ces chercheurs, nous nous référons aux travaux de Beacco (2000). Selon lui, la dimension culturelle occupe une place particulière en tant qu'outil complémentaire dans l'acquisition de la langue. Bien que l'utilisation du terme « civilisation » ait graduellement perdu son importance dans le domaine de la DDLC comme nous l'avons déjà expliqué *supra*, il est intéressant de noter que Beacco continue toujours de l'intégrer dans ses recherches. D'après lui (2000 :33) : « *dans l'enseignement des langues, on est passé de dénominations du domaine comme (civilisation française ou anglaise, espagnole...) à cultures, société ou relations interculturelles par des parcours sinueux* ». A cet effet, Beacco (2000 :66) propose une finalité précise pour l'enseignement de la culture-civilisation qui consiste à :

Faire passer les apprenants de leurs représentations initiales, fermées ou spontanément affectivisées (compactes, raréfiées et brutes) à une prise de conscience de la complexité des cultures-civilisations par la mise en place d'une compétence de repérage dans un milieu étranger non familier, au moyen de pratiques d'observation et de découverte prenant appui sur des documents issus des différentes formes discursives du savoir social, sollicités en classe en fonction de leurs caractéristiques cognitives et linguistiques.

Le parcours que nous avons suivi jusqu'ici en examinant l'évolution de l'enseignement des dimensions culturelles en DDLC met en évidence l'impact des travaux de Zarate et Byram. Leurs contributions ont été extrêmement fructueuses pour la place de la dimension culturelle dans ce domaine. Passons maintenant à la dernière station de notre

parcours historique, celle de l'approche actionnelle. Comment l'approche actionnelle intègre-t-elle la dimension culturelle dans l'enseignement des langues ? Quels sont les objectifs spécifiques liés à la dimension culturelle dans le CECRL ?

I.2.4. Les dimensions culturelles dans l'approche actionnelle

Nous allons maintenant examiner l'apport de l'approche actionnelle et du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) dans la prise en compte de la dimension culturelle. L'arrivée de l'approche actionnelle et le CECRL en 2001 nous rappellent que l'objectif principal de l'apprentissage d'une L.E n'est pas d'acquérir des compétences linguistiques mais de permettre aux apprenants de devenir des acteurs sociaux compétents dans des contextes interculturels. L'approche actionnelle, telle qu'elle est intégrée dans la DDLC, représente une avancée bénéfique. Elle dépeint l'apprenant comme un acteur social qui participe activement à des situations de communication authentiques et interactives. Cette perspective se démarque des autres approches dans la mesure où elle introduit une notion novatrice : la compétence plurilingue et pluriculturelle. Cette compétence se définit comme étant :

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des règles divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas la superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. (CECRL, 2001 :129).

Du point de vue culturel, le CECRL promeut une approche centrée sur le développement de la sensibilité interculturelle qui englobe « *la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible* » (CECRL, 2001 : 84). Le CECRL propose des descripteurs de compétences qui intègrent la dimension culturelle et permettent aux apprenants de progresser dans leur compréhension des cultures liées à la langue.

L'introduction du CECRL a suscité des réflexions qui sont devenues manifestes chez de nombreux auteurs. Un exemple notable est celui de Tost (2002 : 54) qui tente d'élaborer après la parution du CECRL quatre missions de l'interculturel en classe de langue et ces fonctions demeurent pertinentes dans la discipline :

(...) faciliter la découverte d'une réalité différente de celle de l'apprenant (...) faire émerger chez l'apprenant ses propres représentations sur sa culture, autant que sur celle des autres

(...) relativiser ces données et sympathiser avec elles (...) et surtout mettre en place des stratégies facilitatrices d'accès aux faits culturels

Dans la même perspective, nous souhaitons également mettre en avant les propos de Lussier (2004 :144) qui a formulé des objectifs spécifiques pour les enseignants dans le contexte de l'enseignement des dimensions culturelles en réponses aux directives du CECRL :

- *Sensibiliser les apprenants aux autres cultures et de les aider à développer du respect et possiblement de l'empathie envers les autres cultures.*
- *Les aider à déceler les éléments culturels superficiels et artificiels dans les interactions et les discours des individus qui peuvent influencer leur vision des autres cultures et leur vision du monde.*
- *De créer des situations d'apprentissage permettant aux apprenants d'interagir socialement dans des situations dépassant les stéréotypes et les éléments folkloriques.*
- *Apprendre aux apprenants la médiation culturelle. (2004 :144).*

Un autre point d'importance évidente concerne les observations de Puren (2011), qui met en avant que l'interculturel, bien que crucial, ne devrait pas monopoliser tout le champ de réflexion autour de la compétence culturelle. Il a désormais proposé une nouvelle notion, celle de la *co-culturalité* qui suppose « *d'élaborer et mettre en œuvre une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées* » (Puren, 2011 :66). Dans ce modèle, la compétence interculturelle est intégrée comme une partie de la compétence culturelle comme l'indique le tableau suivant :

Composantes	Définitions	Domaine privilégié	Activités privilégiées
<i>Trans-culturelle</i>	Capacité à reconnaître dans les grands textes classiques le fonds commun d'humanité qui sous-tend tout l'humanisme classique et actuellement la philosophie des Droits de l'homme, et à reconnaître son semblable dans tout homme au-delà des différences culturelles.	Valeurs (universelles)	Parler sur : Reconnaître
<i>Méta-culturelle</i>	Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi.	Connaissances	Parler sur : paraphraser, réagir, extrapoler, interpréter, comparer, réagir, transposer.
<i>Interculturelle</i>	Capacité à repérer les incompréhensions et erreurs d'interprétations qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture en raison de représentations préalables au cours de l'échange, en raison des interprétations liées à son propre référentiel culturel.	Représentations	Parler avec : communiquer, découvrir, et agir avec.
<i>Pluri-culturelle</i>	Capacité à cohabiter harmonieusement dans une société pluriculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes.	Attitudes et comportements.	Vivre avec (cohabiter).
<i>Co-culturelle</i>	Capacité d'agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet à adopter ou à créer une culture d'action partagée.	Conceptions	Agir avec (co- agir).

Tableau n°02 : La compétence culturelle et ses composantes (Puren, 2011 :36)

A travers ce tableau, nous constatons que, selon Puren, la modélisation de la compétence culturelle proposée est complexe et englobe plusieurs composantes à savoir : une composante trans-culturelle, méta-culturelle, inter-culturelle, pluri-culturelle et co-culturelle. Pour être considéré comme culturellement compétent selon cette approche, il est nécessaire de créer une co-culture, de parvenir à un consensus sur les attitudes et les comportements acceptables pour tous, de développer la capacité de prendre du recul par rapport à sa propre culture, d'être attentif aux malentendus et aux interprétations erronées qui peuvent survenir entre des personnes de cultures différentes, de posséder de solides connaissances sur les cultures des autres et de partager des valeurs spécifiques. Il considère que les cinq composantes de la compétence culturelle peuvent toutes faire l'objet d'une approche didactique en fonction des objectifs pédagogiques visés par les enseignants. Il estime que la compétence culturelle résulte de l'interaction de ces différentes composantes, et chacune d'entre elles a sa propre pertinence dans le contexte de l'E/A. Cette perspective confirme l'idée que la compétence culturelle ne se réduit pas à un seul aspect mais résulte de la combinaison de multiples dimensions culturelles.

Defays (2018) ; de sa part ; souligne que la conception culturelle et interculturelle dans le domaine de la DDLC a nécessité un processus d'élaboration sur une période considérable. Dans son analyse, il identifie plusieurs approches utilisées en DDLC pour traiter la dimension culturelle, notamment l'approche civilisationnelle, littéraire, quotidienne, sociologique, anthropologique, sémiologique, pragmatique et interculturelle (2018 :89). Il rejoint Puren en affirmant que ces différentes approches peuvent coexister dans l'enseignement des langues dans l'ère contemporaine. Cependant, il remarque que la conception de la culture en DDLC a évolué, passant d'un accent sur le savoir à une préoccupation croissante pour le savoir-faire, ce qui correspond à la vision actuelle dans ce domaine.

Blanchet et Coste (2010 : 10) soulignent qu'en DDLC, le concept de l'interculturel a souvent été limité à la simple « *connaissance de la culture nationale cible* ». Pour ces chercheurs, cette réduction va à l'opposé de la véritable signification du terme interculturel car les cultures ont été présentées de manière statique. De plus, ils remettent en cause cette réduction et plaident pour une compréhension plus dynamique et profonde de ce concept, en reconnaissant la complexité et les tensions qui peuvent exister entre les cultures.

Ce parcours historique révèle que les dimensions culturelles et interculturelles ont toujours été intrinsèques à l'histoire de la DDLC. Les discussions et les réflexions sur la

culture ont traversé les époques, mais elles ont évolué au fil du temps avec des objectifs qui diffèrent d'une approche à une autre. Cela témoigne par excellence de la richesse et de la complexité de cette discipline où la culture occupe une place centrale mais où les perspectives et les méthodes pour l'enseigner et l'apprendre continuent d'évoluer pour répondre aux besoins changeants de la société et de la communication interculturelle.

I.3. Les approches conceptuelles des dimensions culturelles dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Comme nous venons de le confirmer tout au long de la section précédente, la mise en œuvre de l'éducation culturelle a émergé en réponse à un modèle d'enseignement centré sur l'acquisition de contenus informatifs et factuels que les apprenants devaient mémoriser avec précision et exactitude, comme l'explique Zarate (1983 :34). Ce changement de paradigme, où la culture est devenue l'épine dorsale de l'E/A des langues, tente d'inclure des dimensions culturelles et interculturelles plus larges. La complexité des dimensions culturelles est remarquable car lorsque deux cultures distinctes se croisent dans une classe de langue, il en résulte une interaction simultanée. Courtillon (1984 : 52) nous en dit d'avantage :

Apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension.

Autrement dit, le fait d'enseigner ou d'apprendre une langue étrangère revêt une importance considérable compte tenu du rôle que joue la communication dans toute interaction entre des personnes d'origines culturelles diverses. La maîtrise des codes linguistiques n'est pas suffisante, car il faut également avoir une compréhension et une application culturellement appropriées de ces codes pour garantir une communication efficace dans une langue étrangère. Les experts en pédagogie ont identifié trois phases distinctes au cours desquelles la dimension culturelle a été introduite en classe pour l'enseignement des langues étrangères. Radenkovic (2005) a indiqué que l'inclusion de l'aspect culturel dans les cours de français suit un schéma tripartite comprenant une phase *extralinguistique*, *intralinguistique* et *ethno-communicative*.

Largement adoptée au cours de la première moitié du XXe siècle, la phase extralinguistique s'est développée comme une approche particulière de l'enseignement et de l'apprentissage de la culture qui est ancrée dans une perspective linguistique fondée sur la

dichotomie entre langue et civilisation. Dans sa contribution, Radenkovic (2005 :23) saisit bien cette conception de la culture, affirmant qu'il s'agit essentiellement d'une représentation de la civilisation française, fondée sur une mission civilisatrice. En conséquence, le soi est élevé à un statut idéalisé tandis que l'autre est considéré comme un vecteur et un canal pour la diffusion de cette perspective culturelle universaliste. Cette conception a été ensuite encouragée. Plusieurs d'autres points de vue se manifestent. Vers les années 60, une deuxième étape est apparue, c'est l'étape intralinguistique qui suppose enseigner une langue c'est enseigner une civilisation.

Grâce aux sciences sociales, nous avons été exposés à une conception nouvelle, plus étendue et plus fluide de la dimension culturelle. Cette vision nouvelle et améliorée est identifiée comme la troisième étape, connue sous le nom d'étape ethno-communicative, caractérisée par l'émergence de la dimension interculturelle. Le domaine de la didactique des langues a donc été intrigué par cette nouvelle conception, en particulier dans les années 1970, ce qui a entraîné une nouvelle réorientation. Ce changement a été décrit par Abdallah-Preteuille et Porcher (1996:127) comme une transition de *la civilisation à la culture*. Ils affirment que l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère sont liés à des situations de communication, qu'ils appellent « *la pragmatique de la culturalité* ». Selon Abdallah-Preteuille et Porcher (1996 : 127) « *un fait culturel n'est pas séparable d'une pratique énonciative qui rend les cultures obscures pour elles-mêmes* ». Cela indique que tout discours est généré en fonction des paramètres qui définissent le locuteur, notamment le lieu, l'heure et le contexte de l'énoncé. Ces éléments contribuent d'une manière ou d'une autre à réaliser ce que ces deux experts appellent l'action culturelle.

En vue de rendre l'enseignement de la culture possible, les didacticiens ont également identifié plusieurs approches, chacune contribuent à faciliter l'accès au contenu culturel d'une langue. Il convient de noter que la liste des approches de la culture n'est pas fixe et les termes peuvent varier d'un didacticien à l'autre. Nous énumérons quelques approches comme suit :

- **L'approche anthropologique** : Elle se concentre sur les comportements et les attitudes de l'Autre en tant qu'axe central. Son objectif principal est d'étudier la culture en se penchant sur les aspects quotidiens de la vie humaine tels que la perception du temps, de l'espace, l'organisation des relations familiales et sociales, etc.

- **L'approche sociologique :** Elle se caractérise par la description des phénomènes dans leurs dimensions économiques, politiques et sociales à travers des enquêtes et des études statistiques. Son objectif est d'examiner les données quantitatives d'une société, notamment la société française dans notre cas.
- **L'approche sémiologique :** Son objectif est de « *reconnaitre, interpréter, comprendre et mettre en rapport les significations, les sens, les connotations culturelles véhiculées par les faits et documents de civilisations* » (Beacco, 2000 : 34). Elle consiste à explorer les différents signes et la structure sous-jacente d'un élément de la société. Cette exploration se fait en étudiant les mythes et les symboles présents dans la vie quotidienne. Elle vise à analyser les stéréotypes et les mythes associés à une culture donnée.
- **L'approche par le vocabulaire :** Cette approche repose sur l'analyse des mots en tant que véhicules de la culture. Elle établit un lien étroit entre la langue et la culture. Galisson utilise le terme « *mots à charge culturelle partagée* » (1998, citée par De Carlo : 103) pour décrire cette relation. Il considère que ces mots ont une signification ordinaire à laquelle s'ajoute une dimension culturelle spécifique. Selon cet auteur, l'ensemble des mots à charge culturelle partagée, connus de tous les locuteurs natifs, constitue ce qu'il appelle la « *lexiculture partagée* ». Ce terme met en avant l'idée que ces mots apportent une valeur ajoutée liée à la culture, tout en étant un produit communautaire partagé par la société.

La démarche de Windmuller (2011) s'ajoute aux différentes approches que nous avons évoquées précédemment pour aborder la dimension culturelle en didactique des langues. Cette démarche repose sur la prise en compte de :

La perspective du sujet-culturel-apprenant, lequel aura à entretenir des relations avec les membres de la culture étrangère. La langue occupe une place importante dans la culture pour être reléguée à une simple fonction instrumentaliste. En tant que pratique sociale, elle est marquée de traits culturels, et corollairement, directement liée aux individus. En tant que moyen d'expression culturelle, elle a une fonction explicative, descriptive, interprétative et comporte implicitement et explicitement des références culturelles. (2011 : pp.35-36).

La construction d'une démarche culturelle relative à une culture étrangère dépend de plusieurs facteurs inhérents à la culture elle-même. Ces facteurs incluent les membres de la

culture étrangère et de la culture autochtone, la langue étrangère et maternelle, ainsi que les réalités socioculturelles. Ces aspects sont des domaines étendus qui sont interconnectés les uns aux autres en fonction de leur apparence contextuelle. Pour garantir une pédagogie réussie, il est essentiel de traduire ces données en différents objectifs d'apprentissage tout en adoptant un processus de sélection méticuleux qui s'aligne sur les objectifs de l'enseignement des cultures linguistiques. D'où Windmuller (2011 :36) propose le schéma suivant :

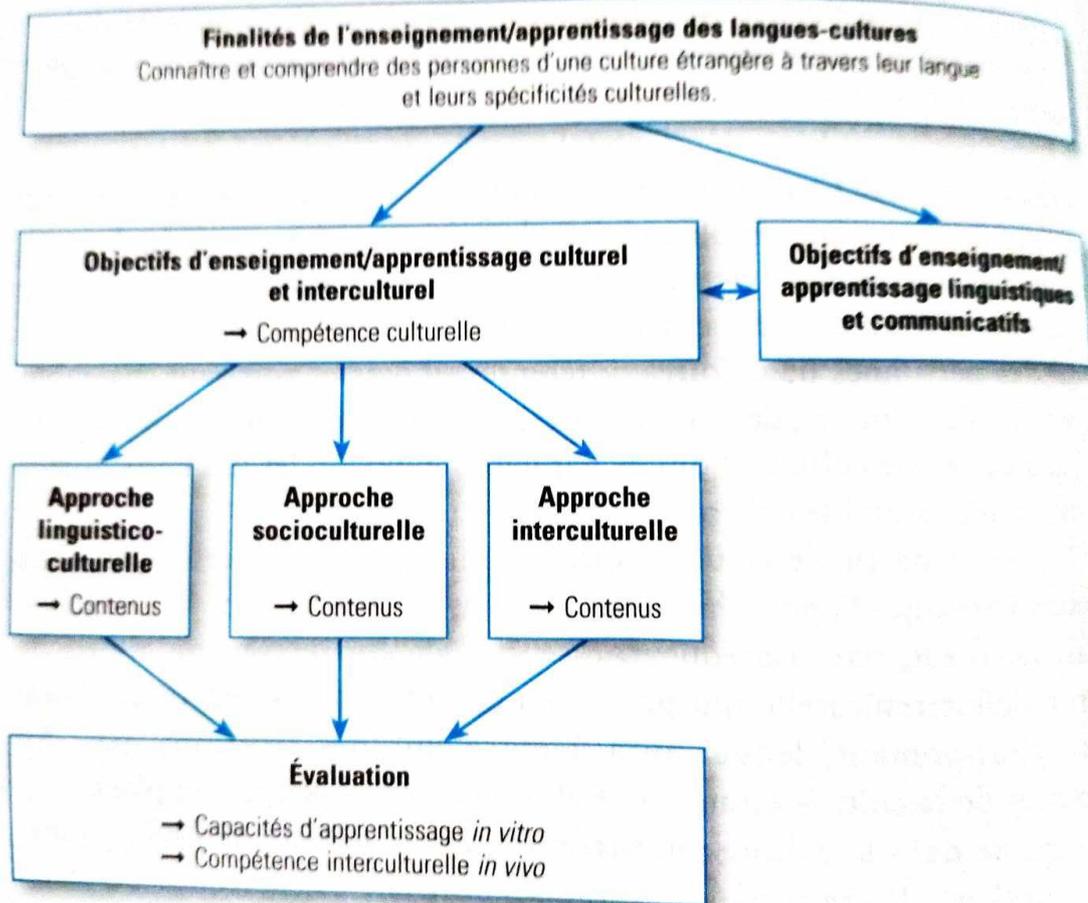


Figure n°03 : Construction de la démarche culturelle en FLE (Windmuller, 2011 :36)

Ce schéma illustre une configuration conceptuelle qui reflète les objectifs d'apprentissage, en considérant la culture à la fois comme un *objet* et comme une *expression d'une collectivité* (2011 :36). En conséquence, le choix de l'approche d'apprentissage est guidé par trois domaines culturels spécifiques : linguistico-culturel, socioculturel et interculturel. La sélection des contenus est basée sur les exigences des apprenants, la fréquence et l'importance des « *points de contact culturels* » et le rôle social des apprenants

lorsqu'ils interagissent avec des personnes de cultures étrangères. Il est essentiel de tenir compte de ces facteurs lors de la conception d'un programme d'apprentissage culturel afin de garantir des résultats d'apprentissage efficaces. Cette multidimensionnalité observée dans le schéma ci-dessus a donné naissance à trois approches essentielles : l'approche linguistico-culturelle, l'approche socioculturelle et enfin, l'approche interculturelle.

L'approche linguistico-culturelle met en l'accent sur la relation étroite entre la langue et la culture. Elle considère que la langue véhicule des éléments culturels spécifiques et que pour comprendre pleinement une langue étrangère, il est essentiel d'explorer ces dimensions culturelles. Dans cette approche, l'enseignement se concentre sur « *l'étude des relations entre la langue, la culture et la société et prend en considération la façon dont une personne utilise et actualise la langue qu'elle utilise selon les différentes situations de la vie sociale* » (Windmuller, 2011 :38).

L'approche socioculturelle met l'accent sur la compréhension des pratiques sociales et des normes culturelles dans un contexte donné. Elle considère que la culture est fortement influencée par la manière dont les individus interagissent dans leur société. Dans cette approche, les apprenants explorent les aspects socioculturels dans le but de les préparer à interagir efficacement dans des contextes culturellement différents en comprenant les règles implicites qui gouvernent ces interactions. Il s'agit notamment d'une approche sociologique et anthropologique (Windmuller, 2011).

Enfin, *l'approche interculturelle*, elle se focalise sur « *une pédagogie de la relation entre les membres de deux cultures dont l'enjeu vise la compréhension mutuelle* » (Windmuller, 2011 :38). Cette approche vise à développer la compétence interculturelle des apprenants, c'est-à-dire leur capacité à gérer les malentendus culturels et l'établissement des relations positives avec des individus de cultures différentes. Il s'agit d'une démarche réflexive qui nécessite « *la reconnaissance de l'Autre et vise l'ouverture à l'altérité, la reconnaissance du caractère ethnocentrique de chaque culture, la relativisation de la culture maternelle* » (Windmuller, 2011 :38). L'objectif est de préparer les apprenants à vivre, travailler ou voyager dans des environnements multiculturels en étant sensible aux spécificités culturelles et en favorisant le respect mutuel.

Conclusion partielle

Ce qui nous paraît évident de dire à l'issue de ce premier chapitre théorique, nous pouvons affirmer que les concepts de culture et de langue sont étroitement liés, formant un tandem indissociable dans l'E/A des langues étrangères. Cependant, la complexité et la polyphonie inhérentes au concept de culture ont engendré une multitude d'approches pour son intégration en classe de langue.

Notre parcours historique à travers les différentes époques de l'enseignement des langues a révélé la présence de plusieurs approches, de la méthodologie traditionnelle à la méthode directe, passant par les méthodes audio-orales et audiovisuelles, et enfin l'approche communicative et actionnelle. Chacune de ces approches a contribué à modeler la façon dont la culture était traitée dans le contexte de l'enseignement des langues. Cependant, ce chapitre nous a également préparés à franchir une nouvelle étape dans notre démarche : celle de l'interculturel. Cette évolution naturelle dans l'enseignement des langues étrangères nous permettra d'aborder la question de la compétence interculturelle, de la compétence de communication interculturelle et de son rôle crucial dans la formation des étudiants à devenir des citoyens du monde. C'est précisément ce que nous aborderons dans le chapitre suivant (Chapitre II).

CHAPITRE II

L'approche interculturelle en didactique du F.L.E
entre conceptions plurielles, usages et méthodes
d'approche

Introduction

Dans le paysage complexe de l'enseignement/apprentissage du FLE, l'interculturel se profile comme un élément clé pour former des individus capables de s'insérer efficacement dans un monde de plus en plus caractérisé par une influence croissante des doctrines de la mondialisation. Cette compétence, bien qu'étroitement liée à la maîtrise linguistique, dépasse les frontières des aspects linguistiques. Elle incarne la capacité à interagir avec succès dans des environnements interculturels divers, à comprendre les différences et à les apprécier.

Ce deuxième chapitre théorique se fixe comme objectif principal d'examiner les soubassements théoriques et les fondements épistémologiques qui sous-tendent la notion de l'interculturel tout en abordant les diverses significations et approches qui émaillent de ce domaine dynamique et complexe. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la notion de « l'interculturel » et ses diverses conceptions en accordant une attention particulière à cette dernière du fait qu'elle constitue le noyau central de notre recherche doctoral.

Dans un deuxième temps, nous tenterons d'expliquer les différentes perspectives majeures qui ont émergé au fil du temps, allant des approches culturelles classiques aux modèles plus contemporains qui intègrent les dimensions sociétales et pragmatiques. Sur ce point, nous nous baserons essentiellement sur les travaux de Abdallah-Preteille (1996, 2003), Camilleri (1996), Collès (1994, 1998, 2006), Cohen-Emerique (2013), Dervin (2009, 2010), Galisson (1984, 1991), Louis (2016) et Zarate (1992, 1995).

Dans un troisième temps, nous mettrons en lumière les champs disciplinaires constituant les fondements de la notion de « compétence » en didactique du FLE. Nous commencerons par définir cette compétence et son rôle dans l'apprentissage du FLE. Nous aborderons également les influences cruciales de la compétence de communication sur la compétence culturelle. Cette transition représente une étape importante pour la compréhension des dynamiques interculturelles dans le domaine de l'E/A du FLE.

Dans un quatrième temps, nous convoquerons à l'analyse la notion de compétence interculturelle tout en étudiant les différents modèles et conceptions qui l'entourent en soulignant les dimensions clés qui la composent. Nous nous appuyerons largement dans cette section sur les modélisations proposées par Barmeyer (2000), CECRL (2001), Dervin (2010) et Lussier (2007).

II.1. L'interculturel : genèse et évolution d'une approche didactique

L'évolution de la communication interculturelle dans le domaine de la didactique a été un processus graduel qui a traversé différentes étapes. Au départ, l'enseignement des langues était principalement basé sur l'acquisition linguistique, mettant peu l'accent sur les aspects culturels. Au fil du temps, la discipline a évolué pour inclure davantage des considérations interculturelles.

L'une des premières étapes a été de reconnaître l'importance de la culture dans l'E/A des langues étrangères. Cette reconnaissance a conduit à l'introduction de contenus culturels dans les programmes d'enseignement pour encourager les apprenants à mieux apprendre la culture de la langue cible. Ensuite, il y a eu une prise de conscience croissante de la nécessité de développer des compétences interculturelles en tant que domaine d'étude distinct. Les enseignants ont commencé à se concentrer sur l'enseignement de compétences telles que la tolérance culturelle, la compréhension des différences culturelles et surtout, la capacité à communiquer efficacement dans un contexte interculturel donné. Parallèlement à cela, le discours interculturel a émergé en tant que domaine de recherche à part entière tout en se penchant sur les questions de représentation culturelle dans les manuels scolaires et les ressources pédagogiques. Le passage de la communication interculturelle au discours interculturel dans la didactique des langues a été le résultat d'un processus évolutif qui a pris en compte l'importance de la culture et le développement des compétences interculturelles dans l'E/A des langues. Dans ce qui suit, nous nous efforcerons de répondre aux questions suivantes : comment l'interculturel est-il né en réponse aux besoins des sociétés pluriculturelles ? Quelles sont les différentes interprétations de cette notion ? Comment l'enseignement du FLE a-t-il évolué pour inclure des éléments interculturels ?

II.1.1 La notion de l'interculturel : essai de définition

L'émergence du concept d'interculturel s'est produite dans le contexte de l'interaction entre la culture de l'apprenant et celle de la langue étrangère, créant ainsi une notion complexe à définir, tout comme la culture elle-même. Ce concept a été le sujet de recherches menées par des experts en didactique des langues à savoir Abdallah-Pretceille (1986,1996), De Carlo (1998), Cuq (2003) et bien d'autres. Il a fait sa première apparition en France dans les années 1970, initialement dans le cadre du français langue maternelle (FLM) destiné aux enfants de migrants, puis s'est étendu au primaire, aux classes d'adaptation, et finalement au

secondaire. L'interculturel ne représente pas un nouveau domaine disciplinaire en soi. Tout comme les recherches sur l'E/A des langues s'inscrivent dans une approche interdisciplinaire, faisant appel aux sciences de l'éducation, la psychologie, la didactique, etc., les études dans le domaine de l'interculturel se trouvent également à la convergence de plusieurs disciplines, notamment la psychologie, l'anthropologie, et surtout dans le contexte de l'immigration et des échanges internationaux. Dans ces disciplines, l'interculturel est souvent étudié en relation avec des problèmes sociologiques, psychologiques et psychosociologiques à résoudre.

Bien que l'interculturel soit lié à diverses réalités telles que la culture, l'ethnicité ou les contextes politiques, il est principalement centré sur la culture et l'identité, qui sont au cœur du concept. Ainsi, l'interculturel ne se définit pas comme une nouvelle discipline, mais plutôt comme un nouveau discours sur l'humanité, un discours qui ne cherche pas à remplacer les autres approches (Abdallah-Preteille & Porcher, 1996 :106).

L'utilisation du terme « interculturel » depuis son apparition a engendré une diversité d'expressions équivalentes telles que « *transculturel* », « *pluriculturel* » et « *multiculturel* ». Dans ce domaine complexe, il est important de clarifier les concepts d'interculturel, de transculturel, de métaculturel et de pluriculturel pour éviter toute confusion. A cet égard, Abdallah-Preteille (2004 :48) affirme : « *la confusion terminologique (trans) et (inter) dérive de la traduction linéaire de la désignation des études comparatives Cross Cultural Studies qui se consacrent à la mise en relation d'éléments de chaque culture* ». Les termes « *pluriculturel* » ou « *multiculturel* » se réfèrent généralement à une juxtaposition de cultures, avec toutes les complexités que cela comporte, comme par exemple la stratification ou même la hiérarchisation des groupes (Abdallah-Preteille & Porcher, 1996 :107). En revanche, le préfixe « *inter* » dans « interculturel » indique une mise en relation de deux ou plusieurs éléments, s'opposant ainsi au pluriculturel et au multiculturel. D'autre part, le concept de « métaculturel » désigne une culture qui existe au-delà des cultures individuelles, pouvant être vue comme une sorte de supra-culture globale. Enfin, l'interculturel et le transculturel se concentrent davantage sur une démarche, tandis que le pluriculturel, le multiculturel et le métaculturel sont davantage des descriptions. Nous illustrons ceci par la citation suivante : « *des notions comme le pluralisme culturel ou le multiculturalisme renvoient soit à un contra de type descriptif, soit à une conception des rapports sociaux et culturels fondés sur une juxtaposition des cultures avec toutes les impasses que cela implique* » (Abdallah-Preteille, 1985 :29).

L'adjectif « interculturel », contrairement aux termes « *pluri* », « *multi* » et « *métaculturel* », se concentre sur les contacts et les échanges entre individus dans le but de favoriser un dialogue interculturel harmonieux, comme le confirme Abdallah-Preteceille (2004 :49 : « *le préfixe (inter) du terme interculturel indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des entités(...)* »).

Dans le deuxième chapitre *du kit pédagogique* du conseil de l'Europe (1995) intitulé « *comprendre la différence* », une certaine confusion terminologique apparaît entre les notions de « *société multiculturelle* » et « *société interculturelle* ». Cette confusion résulte de la manière dont une société se caractérise, ce qui peut influencer les individus à adopter soit une attitude fermée, soit une attitude ouverte envers l'Autre et ses diverses dimensions. Nous empruntons les propos suivants en vue de faire le point :

-***Sociétés multiculturelles*** : différentes cultures et groupes nationaux, ethniques et religieux vivant sur le même territoire, mais n'ayant pas forcément des contacts. C'est une société dans laquelle la différence est souvent perçue négativement et constitue la principale justification de la discrimination. Les minorités peuvent éventuellement être tolérées de manière passive, mais jamais acceptée ou appréciées. La loi, qui prévoit éventuellement des droits pour mettre un terme aux pratiques discriminatoires, n'est pas toujours appliquée uniformément.

-***Sociétés interculturelle*** : différentes cultures et groupes nationaux, ethniques et religieux vivant sur le même territoire et entretenant des relations ouvertes d'interaction, avec des échanges et la reconnaissance mutuelle de leurs modes de vie et valeurs respectives. Il s'agit dans ce cas d'un processus de tolérance active et de maintien de relations équitables au sein desquelles chacun a la même importance : il n'y a ni personnes supérieures ou inférieures, ni personnes meilleures ou plus mauvaises. (Conseil de l'Europe, 1995 : 27)

Cette citation attire l'attention sur la confusion terminologique qui découle de la façon dont la société est définie en fonction de ses caractéristiques. Cependant, ce qui mérite notre attention, ce sont les traits distinctifs fondamentaux qui reposent sur la fermeture sur soi ou l'ouverture à l'Autre, ainsi que les aspects négatifs ou positifs associés à chacune de ces attitudes. De plus, une autre caractéristique qui semble différencier ces deux réalités est la place accordée au groupe par rapport à la centralité de l'individu et à la relation avec l'Autre, caractéristique inhérente à l'interculturalité.

En termes de concepts, l'interculturel a été défini de diverses manières. Cependant, nous avons centré notre réflexion sur les définitions qui s'alignent le mieux avec notre sujet de recherche et le contexte de notre étude. Verbunt (2011 :10) définit l'interculturel comme :

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

La définition de Verbunt est profondément humaniste et englobe diverses dimensions. Elle insiste sur le fait que l'interculturel n'est pas seulement une notion, mais un ensemble d'approches, de perspectives et de pratiques visant à créer un ordre dynamique dans les interactions interculturelles. Elle met l'accent sur l'idée que l'interculturel favorise le respect de la diversité culturelle, tout comme nous devons préserver la biodiversité. Cette définition incarne une vision d'une société basée sur la coexistence pacifique des différentes cultures et une réponse aux conflits résultant de la diversité culturelle. A cela, il ajoute également une définition psycho-sociale de l'interculturel est considéré comme :

L'interaction de deux identités qui se donnent mutuellement un sens dans un contexte à définir chaque fois. C'est un processus ontologique d'attribution de sens et un processus dynamique de confrontation identitaire qui peut malheureusement évoluer vers un affrontement identitaire. (Verbunt, 2011 : 12).

Cette deuxième définition est particulièrement riche et révélatrice. Elle met en lumière le fait que l'interculturel est avant tout une interaction entre deux identités culturelles qui se croisent dans un contexte bien déterminé. Ce contexte joue un rôle important car il influence la manière dont ces deux identités se donnent mutuellement un sens. De plus, l'utilisation du terme « *ontologique* » souligne que l'interculturel touche profondément à la nature même de ces identités culturelles. Il les amène à se redéfinir et à se comprendre d'une nouvelle manière. Cependant, cette redéfinition n'est pas toujours harmonieuse. L'interculturel peut évoluer vers une confrontation identitaire, où les différences culturelles deviennent des points de friction. Pourtant, cette définition suggère également une perspective positive. L'interculturel peut être perçu comme une démarche humaniste qui vise à favoriser des relations harmonieuses entre les peuples. Il sert de bouclier contre toute forme d'hégémonie culturelle. Ces deux définitions avancées par Verbunt mettent en évidence la complexité de l'interculturel en tant que processus dynamique et évolutif. Elles rappellent que l'interculturel peut enrichir les identités culturelles et renforcer la compréhension interculturelle, mais il peut également dégénérer en conflit si ces interactions ne sont pas gérées avec soin.

La conception de l'interculturel abordée par Abdallah-Preteille (1999) offre une nouvelle perspective sur la culture. Elle va au-delà de la vision traditionnelle de la culture comme un ensemble statique de coutumes, de valeurs et de normes propres à un groupe donné. Au contraire, cette conception considère :

A la vision d'une culture comme ordre, système, succède celle d'une culture comme action, comme communication. L'individu, n'est plus seulement le produit de sa culture mais il la construit, il l'élabore en fonction des stratégies diversifiées, selon les besoins et les circonstances, et ce dans un cadre marqué par la pluralité, ce qui multiplie les sources et les références. (Abdallah-Preteille, 1999 :53).

La vision de la culture en tant qu'ordre ou système est remplacée par une perspective où la culture est perçue comme une action, une forme de communication. Dans cette nouvelle conception, l'individu n'est plus simplement le produit passif de sa culture mais il devient un acteur actif dans la construction et l'élaboration de sa culture. Cette construction culturelle se fait à travers diverses stratégies qui sont adaptées en fonction des besoins et des circonstances. Ainsi, ce processus de construction culturelle se déroule dans un contexte marqué par la pluralité, où les individus sont exposés à une diversité de sources et de références culturelles. Cette diversité enrichit leur compréhension de la culture et les encourage à adopter des stratégies interculturelles flexibles en réponses aux interactions. De surcroît, Abdallah-Preteille (1999) ajoute qu'au lieu de voir la diversité culturelle comme une collection de cultures distinctes et figées, l'orientation interculturelle la perçoit comme un résultat des interactions, des échanges et des dynamiques qui se produisent lorsque des individus ou des groupes de cultures différentes se rencontrent.

Si on croise les deux définitions de Verbunt et de Preteille, il devient évident de dire que ces deux auteurs partagent une vision commune de l'interculturel. L'idée centrale qui se dégage de leurs définitions est celle de la fluidité et du caractère évolutif de la culture. Ils remettent en question la conception traditionnelle de la culture en tant qu'entité stable et figée. Ainsi, chez Verbunt et Preteille, l'interculturel devient une approche qui vise à saisir la complexité des interactions culturelles en constante évolution. Ils s'accordent à dire que l'interculturel nécessite de développer des compétences pour circuler dans ce contexte changeant et promouvoir le dialogue interculturel. Ces deux auteurs contribuent à déconstruire l'idée des cultures monolithiques et immuables au profit d'une compréhension dynamique de la diversité culturelle.

La littérature scientifique consacrée aux définitions de la notion d'interculturel est marquée par une diversité de d'approches définitoires. Une observation qui a retenu notre attention est la multitude de définitions existantes. En particulier, certains théoriciens se sont penchés sur l'interculturel en analysant le préfixe « *inter* » qui forme le terme. Parmi ces chercheurs, nous pouvons mentionner Demorgon et Lipiansky (1999). Ces auteurs affirment que « *le centre de référence d'une formation à l'interculturel, c'est toujours l'inter, c'est-à-dire qui se produit entre, avec et sur chacun des partenaires de la perception, de l'action, de la relation de coopération ou de conflit.* » (1999 :11). Autrement dit, le contexte de la formation interculturelle est toujours ce qui se passe entre les individus impliquant des diversités. Cela signifie que l'interculturel se situe dans l'interaction et la dynamique qui se produisent lorsque des individus entrent en contact. De même, Abdallah-Preteille nous explique que :

Le préfixe « *inter* » dans le mot interculturel renvoie à la manière dont on voit l'autre, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre. Cette perception ne dépend pas des caractéristiques d'autrui ou des miennes, mais des relations entretenues entre moi et autrui. Paradoxalement ce sont les relations entretenues qui justifient les caractéristiques culturelles attribuées ou auto-attribuées, et non pas les caractéristiques qui justifient les relations. (1999 :60).

Ces propos mettent en avant une idée paradoxale intéressante : ce sont les interactions interpersonnelles que nous entretenons qui influencent et justifient les caractéristiques culturelles que nous attribuons aux autres ou à nous-mêmes, plutôt que d'être simplement déterminées par ces caractéristiques culturelles préexistantes. En outre, l'interculturel traite la dualité des liens et des séparations qui caractérisent les interactions culturelles. C'est un concept associé aux idées de *réciprocité* dans les échanges et de *complexité* dans les relations entre les différentes cultures. Cela découle de la signification du préfixe « *inter* » qui peut à la fois exprimer des connexions et des interactions, tout en pouvant également signifier la séparation ou la disjonction (Clanet, 1993). Cette ambivalence, comme la mentionne Clanet, est inhérente au préfixe « *inter* » lorsqu'il est appliqué à l'interculturel.

Ladmiral (1999) part du principe que l'apparition de l'interculturalisme nécessite la confluence d'individus issus de divers milieux culturels. Cependant, contrairement aux autres auteurs, cette approche intègre un élément novateur dans sa méthodologie. Plus précisément, il reconnaît la nécessité pour les divers groupes culturels d'interagir afin que l'interculturalisme se concrétise en disant « *pour que la rencontre ait vraiment lieu, il aura*

d'abord le plus souvent fallu triompher sur ce qu'il est convenu d'appeler l'obstacle de la langue » (1999 :131). Il suggère que, pour que des individus appartenant à des cultures différentes puissent véritablement se comprendre et interagir, il est souvent nécessaire de surmonter la barrière linguistique. La langue joue un rôle essentiel dans la communication interculturelle. C'est en maîtrisant la langue de l'Autre que l'on peut établir une véritable interconnexion et une compréhension mutuelle, ce qui facilite grandement le processus interculturel.

En parallèle à ces définitions de l'interculturel qui mettent l'accent sur les interactions, les échanges et les relations entre cultures, nous avons également identifié des conceptions qui se fondent sur les notions de l'altérité et l'identité. Ces conceptions considèrent que l'interculturel implique une réflexion sur la manière dont les individus construisent leur propre identité culturelle et perçoivent celle des autres. Dans cette optique, l'interculturel ne se limite pas uniquement aux interactions, mais englobe également le positionnement des individus par rapport à leur propre culture et à celle des autres. Dans ce contexte, Favier et Pelissier (2012 :14) disent :

L'interculturel n'existe que lorsqu'il y a un échange, une rencontre et un partage. Cette approche est par conséquent une reconstruction constante de l'identité dans la relation avec l'altérité, il s'agit, d'une part, d'accepter la diversité des regards, de rencontrer d'autres points de vue et de comprendre des modes de vie différents et, d'autre part, de comprendre que l'on est soi-même le produit d'une seule appartenance culturelle.

Toutes les conceptions abordées jusqu'à présent se dirigent vers une seule réalité incontournable, à savoir la nécessité de l'approche interculturelle dans le domaine de l'E/A du FLE. Que l'on considère l'interculturel comme un processus d'interaction entre les cultures, une réflexion critique sur l'identité et l'altérité, ou encore comme un moyen de favoriser le dialogue et le respect entre les peuples, il est clair que cette approche apporte une dimension essentielle à l'enseignement des langues et des cultures. L'interculturel permet de sensibiliser les apprenants aux réalités culturelles qui les entourent, de développer leur compétence interculturelle et de les préparer à évoluer dans un monde de plus en plus multiculturel. L'interculturel ne peut être ignoré dans contexte éducatif car il contribue à former des individus ouverts d'esprit, capables de comprendre et de s'adapter aux différences culturelles. Selon Abdallah-Preteille (1999 :21) : *« l'école comme toutes les autres institutions sociales aujourd'hui, est plurielle, composée fondamentalement de cultures diversifiées qui fondent la diversité des publics éducatifs qui coexistent dans une même classe ».*

Le conseil de l'Europe accorde, depuis les années 2000, une attention particulière sur l'éducation interculturelle. Leur ultime objectif est de reconnaître et comprendre une société pluriculturelle. Dans un article intitulé « *Interculturels : une multitude d'espèces* » paru dans le numéro 329 de la revue *Le français dans le monde* en 2003, Porcher affirme que la définition donnée par le conseil de l'Europe semble être la plus appropriée. Cette reconnaissance de l'importance de l'interculturel dans l'éducation témoigne de l'évolution des politiques éducatives pour répondre aux besoins d'une société diversifiée sur le plan culturel. Il a écrit :

L'important à cet égard, consiste à établir entre ces cultures des connexions, des relations, des articulations, des passages, des échanges. Il ne s'agit pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures, mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact. (Porcher, 2003).

Porcher (2003) a présenté un ensemble d'idées visant à décrire les situations interculturelles actuelles, en partant du principe que toute interaction humaine peut être considérée comme interculturelle étant donné que chaque individu est influencé par sa propre culture. Parmi ces idées, on peut retenir les suivantes :

- À l'époque contemporaine, il est évident qu'une multitude de cultures coexistent au sein d'une société donnée, ce qui la rend pluriculturelle. Il est observable que ces cultures interagissent et, par conséquent, se répercutent mutuellement, ce qui entraîne une transformation de leurs caractéristiques respectives. La fusion de diverses cultures est devenue une réalité inévitable de notre société actuelle.
- Le concept de relativisme culturel suggère qu'aucune culture n'est supérieure à une autre.
- L'environnement scolaire dans l'enseignement est caractérisé par la coexistence d'un large éventail de cultures, ce qui crée une atmosphère hétérogène.
- Il est très important de découvrir et de favoriser les traits communs, les interactions et les liens entre les différentes cultures afin d'encourager leur croissance et leur développement.

Pour clôturer cet essai de définition du terme interculturel, nous souhaitons partager une autre vision formulée par Abdallah-Preteille selon laquelle :

L'interculturel est un discours, comme une problématique ou approche, il relève d'un mode d'interrogation spécifique et non d'un champ disciplinaire particulier (...) la notion de discours est à entendre non pas dans un sens linguistique mais comme cheminement, un mode 'interrogation (...) l'interculturel implique donc une recherche du noyau de sens et n'est pas une méthode, c'est essentiellement une ontologie, qui se construit au fur et à mesure de l'observation et de l'élucidation du rapport à autrui. (1999 : pp.57-58).

L'interculturel, tel que nous l'avons exploré dans les diverses définitions supra, présente une certaine ambivalence. D'une part, il est perçu comme une solution pour établir des liens harmonieux entre les cultures, favorisant une atmosphère d'entente mutuelle. Cependant, cette notion paradoxale comporte un autre aspect : bien que visant à faciliter les relations entre les cultures, elle peut également engendrer des tensions. Les interactions entre individus de cultures différentes peuvent parfois être sources de malentendus, de conflits ou de désaccords, d'où nous rejoignons les propos de Demorgon quand il annonce qu'il faut :

reconnaitre qu'il n'y a qu'une part des échanges interculturels humains dans l'interculturel de convivialité, sans exclure, d'autre part, des échanges interculturels violents à divers niveaux. Ne regarder que l'interculturel convivial, écarter l'interculturel lié aux violences, c'est se tromper soi-même sur les relations humaines. (Demorgon, 15 :2015).

De plus, la terminologie entourant l'interculturel n'est pas toujours inaltérable, ce qui témoigne davantage du flou persistant qui entoure cette notion transdisciplinaire. Les divers préfixes tels qu'inter, trans-, méta-, et pluriculturel, ainsi que les multiples définitions proposées par différents chercheurs, contribuent à cette complexité terminologique.

Nous tenons également à signaler que nous ne cherchons pas à dresser un bilan des limites de la notion d'interculturel dans ce contexte. Au contraire, nous abordons cette complexité à la lumière des différentes conceptions afin de mieux canaliser notre réflexion en fonction de notre problématique de recherche car il s'agit d'un domaine qui demeure en évolution et qui offre de multiples perspectives et défis pour la recherche et la pratique.

L'interculturel, dans le contexte algérien, peut être défini comme un processus dynamique de rencontres et d'interactions entre des individus ou des groupes issus de différentes cultures présentes Algérie. Cette notion doit impérativement mettre en lumière la nécessité de comprendre, respecter et valoriser la diversité culturelle qui caractérise ce pays. Plus spécifiquement, toute réflexion sur l'interculturel en Algérie implique :

- **La reconnaissance de la pluralité culturelle** : l'Algérie est un pays riche en diversité culturelle en raison de son histoire complexe marquée par des influences berbères, arabes, africaines, méditerranéennes, et bien d'autres. L'approche interculturelle reconnaît cette diversité comme une richesse et non comme une source de division.
- **La promotion du dialogue et de la compréhension mutuelle** : l'interculturel encourage les échanges positifs entre les différentes cultures présentes en Algérie. Il favorise le dialogue interculturel en créant des espaces où les individus peuvent partager leurs expériences, leurs valeurs et leurs traditions.
- **La lutte contre les stéréotypes et les préjugés** : dans un contexte algérien, l'interculturel doit viser à déconstruire les stéréotypes et les préjugés qui peuvent exister entre les différentes communautés culturelles. Il s'agit de promouvoir une vision équilibrée et respectueuse de chaque culture.
- **L'intégration des cultures minoritaires** : L'Algérie compte de nombreuses communautés culturelles minoritaires, telles que les communautés amazighes et religieuses. L'interculturel cherche donc à intégrer ces cultures minoritaires dans la société algérienne de manière équitable, en leur accordant une visibilité et une place légitime.
- **L'éducation interculturelle** : L'interculturel en Algérie devrait également s'appliquer à l'éducation. Il s'agit d'intégrer des contenus et des approches interculturels dans le système éducatif pour sensibiliser les jeunes générations à la diversité culturelle et favoriser leur ouverture aux autres cultures.

En conclusion, nous pouvons affirmer que l'interculturel représente un concept essentiel pour toutes les sociétés et plus particulièrement aux politiques éducatives. Si l'interculturel établit des relations entre les cultures et favorise les échanges et les dialogues interculturels, quelles seront les différents types d'approches et de pratiques mises en exergue dans le cadre de l'E/A du FLE ? Comment ces approches peuvent contribuer à renforcer la cohésion sociale, à favoriser le respect mutuel et à créer un environnement propice à la coexistence pacifique des cultures au sein d'une communauté donnée ? Ces enjeux sont au cœur des prochaines sections.

II.1.2. Classification des types de l'interculturel selon Demorgon (2004) et Dumont (2008)

Il existe en effet plusieurs types de l'interculturel qui varient en fonction des perspectives et des domaines d'application. Pour notre étude, nous avons choisi de nous concentrer sur deux types spécifiques, à savoir ceux proposés par Demorgon (2004) et Dumont (2008). Ces deux types se sont avérés pertinents pour répondre aux besoins de notre recherche afin de mieux cerner l'interculturel dans le contexte qui nous intéresse. Dans ce qui suit, nous discutons chacun de ces types et examinons comment ils peuvent être appliqués à notre problématique de recherche.

Issue des travaux de recherche sur les expériences interculturelles, la théorie de Demorgon est identifiée comme étant de nature interdisciplinaire, ce qui n'est pas surprenant dans les recherches concernant les interactions interculturelles. Les fondements théoriques de ce travail reposent sur des preuves empiriques et sur l'expérience interculturelle personnelle. Ses travaux sont solidement ancrés dans un dialogue constant entre la théorie et la réalité du terrain. Ils englobent à la fois des données théoriques et méthodologiques pour l'apprentissage expérientiel de l'interculturel. En plus de son apport sur le plan épistémologique et théorique, cet expert de l'interculturel propose une méthodologie qui vise à faciliter l'identification et l'analyse des compétences interculturelles acquises par les apprenants lorsqu'ils se retrouvent en situation interculturelle. Cette méthodologie offre un cadre opérationnel pour évaluer et améliorer ces compétences, ce qui en fait un outil précieux pour la recherche et l'enseignement dans le domaine de l'interculturel.

Selon Demorgon (2005), la véritable compétence interculturelle en matière de compréhension et d'action ne peut émerger que lorsque nous avons directement expérimenté diverses *incompétences interculturelles*. C'est à travers ces expériences que nous pouvons découvrir les causes des difficultés rencontrées ainsi que les ajustements nécessaires pour réussir dans des contextes interculturels. Il ajoute que « *parvenir à une compétence interculturelle effective ne peut se faire qu'à travers des apprentissages sur les terrains. D'ou l'importance des rencontres, des échanges, des travaux partagés : avec leurs défis, leurs chocs, leurs incompréhensions, leurs déceptions.* » (Demorgon, 2005 :190).

Dès lors, Demorgon a élaboré une classification de l'interculturel en deux catégories distinctes : l'interculturel factuel et l'interculturel volontaire. L'interculturel factuel se rapporte « *aux acteurs humaines, avec leur culture, sont en relation. Cette relation, sous*

toutes ses formes, est nécessairement interculturelle. Elle n'est pas pour autant voulue comme telle. » (Demorgon, 2004 :24). Cette première catégorie est donc relative aux situations d'interactions culturelles qui surviennent naturellement du fait de la diversité culturelle présente dans une société ou un contexte donné. Ces situations interculturelles sont souvent le résultat de rencontres fortuites entre des individus de cultures différentes. Elles peuvent se produire dans des contextes quotidiens tels que le travail, l'éducation ou la vie sociale. Dans ce type d'interculturel, les individus peuvent être confrontés à des différences culturelles sans avoir nécessairement cherché à les provoquer. C'est une dimension de l'interculturel qui est souvent subie et involontaire.

D'un autre côté, l'interculturel volontaire fait référence à « *l'ensemble de disciplines qui se développent visant à permettre de meilleures relations entre personnes, groupes et sociétés de cultures différentes, on devra parler d'un interculturel volontaire, il est clairement énoncé et voulu comme tel.* » (Demorgon, 2004 :24). L'interculturel volontaire s'impose à des situations dans lesquelles les individus s'engagent délibérément dans des interactions interculturelles. Ils cherchent activement à élargir leur compréhension des autres cultures, à développer des compétences interculturelles et à favoriser le dialogue entre différentes communautés culturelles. Cette forme d'interculturel peut prendre diverses formes, telles que des échanges interculturels, des programmes d'apprentissage des langues et des cultures ou des collaborations professionnelles visant à promouvoir la diversité et l'inclusion.

En mettant en évidence ces deux types d'interculturel, Demorgon met en lumière l'importance de distinguer les situations interculturelles qui découlent naturellement de la diversité culturelle de celles qui sont délibérément construites dans un but éducatif ou professionnel. Cette distinction pour être utile pour comprendre comment les individus développent leurs compétences interculturelles et comment les institutions peuvent concevoir des programmes d'interculturalité adaptés à leurs objectifs spécifiques.

La deuxième classification que nous retenons pour ce travail de recherche est celle proposée par Dumont (2008). Tout comme Demorgon, Dumont identifie deux types d'interculturel : l'interculturel en action et l'interculturel en représentation. L'interculturel en action se concentre sur les interactions concrètes entre individus issus de cultures différentes. Il s'agit de situations dans lesquelles les personnes sont engagées dans des échanges culturels réels, que ce soit dans un contexte professionnel, éducatif ou social. L'accent est mis sur les comportements observables, les rencontres interculturelles et les compétences pratiques

développées pour réussir dans ces contextes. C'est une approche axée sur l'expérience vécue et les compétences interculturelles pratiques. En ce sens, Dumont (2008 :182) nous dit : *« l'interculturel en action est l'expérience d'un étranger quand il se trouve en face-à-face avec un natif et qu'il essaie de communiquer en utilisant la langue qu'il a apprise en classe ».*

En revanche, l'interculturel en représentation se concentre sur la manière dont les individus perçoivent et comprennent les cultures différentes, ainsi que sur la manière dont ils les représentent mentalement. Il explore les stéréotypes, les préjugés, les croyances et les représentations symboliques. Cette dimension de l'interculturel s'intéresse aux processus cognitifs et aux constructions mentales liées à la diversité en culturelle. Elle cherche à comprendre comment les individus forgent leurs conceptions des autres cultures. De plus, l'interculturel en représentation prend une place intéressante lorsque l'enseignant décide de créer des opportunités en classe pour que les apprenants explorent et développent leurs représentations culturelles. Cela peut se faire à travers diverses activités, notamment les jeux de rôles, les simulations et d'autres formes d'exercices où les apprenants sont invités à adopter différentes perspectives culturelles (Dumont, 2008). Les jeux de rôles, par exemple, permettent aux étudiants de se mettre dans la peau de personnages issus de cultures différentes, de vivre des situations interculturelles fictives, et ainsi de confronter leurs propres préjugés et stéréotypes. Cette immersion dans des scénarios interculturels stimule leur réflexion. De même, les simulations de situations interculturelles, où les étudiants doivent résoudre des problèmes ou prendre des décisions en tenant compte de diverses valeurs culturelles, favorisent une exploitation de leurs propres représentations culturelles et de celle de leurs pairs. C'est dans ce sens que la typologie de Dumont, qui se distingue entre l'interculturel en action et l'interculturel en représentation, se révèle pertinente pour notre étude dans le contexte de l'enseignement supérieur en Algérie.

La catégorisation de Demorgon se révèle également pertinente pour notre contexte de recherche. En Algérie, où l'enseignement du FLE est souvent lié à l'acquisition de la culture associée à cette langue, nous pouvons observer la présence des deux types d'interculturel qu'elle distingue. D'abord, l'interculturel factuel est présent dans les salles de classe à l'université algérienne car l'apprentissage de la langue française permet naturellement aux étudiants d'embrasser la culture française. En étudiant la langue, les étudiants sont exposés aux éléments culturels qui y sont intrinsèquement liés. Cela inclut non seulement les apprentissages linguistiques, mais aussi les coutumes, les traditions et les valeurs françaises.

De plus, l'interculturel volontaire est également pertinent dans le contexte de l'enseignement supérieur algérien. Les enseignants jouent un rôle important en éveillant la conscience interculturelle des étudiants. Ils peuvent choisir d'intégrer des activités pédagogiques qui encouragent les étudiants à réfléchir sur les différences culturelles et à développer une ouverture d'esprit avec d'autres cultures. Cela peut se faire à travers des discussions en classe, des projets de recherche interculturelle ou des activités de sensibilisations à la diversité culturelle car selon le CECRL (2001 :83) :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations entre le « monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent la forme de stéréotypes nationaux.

Cette section nous a permis de jeter un regard approfondi sur les différentes typologies de l'interculturel, en mettant particulièrement l'accent sur deux classifications qui s'avèrent pertinentes pour notre recherche doctorale : celle de Demorgon et celle de Dumont. L'interculturel, tel que défini par ces classifications, s'inscrit de manière naturelle dans le contexte de l'enseignement universitaire du FLE en Algérie.

L'interculturel factuel, qui découle de l'apprentissage de la langue, offre aux étudiants la possibilité d'ausculter et de saisir les cultures liées à cette langue, renforçant ainsi leur compétence interculturelle de manière implicite. Parallèlement, l'interculturel volontaire, initié par les enseignants, suscite une réflexion consciente sur les différences culturelles, encourageant les étudiants à développer une sensibilité interculturelle.

Ces deux dimensions de l'interculturel s'entremêlent dans l'enseignement du FLE en Algérie, créant un environnement propice à l'enrichissement des compétences interculturelles des étudiants. Dans les prochains paragraphes, nous allons examiner de plus près comment ces typologies se manifestent dans les pratiques pédagogiques en pointant la projection sur les différentes méthodes de la mise en pratique d'une approche interculturelle.

II.1.3. Les stratégies pédagogiques pour l'enseignement interculturel en didactique du FLE : pluralité d'approches

La présente section se concentre sur les méthodes de l'approche interculturelle dans le contexte de l'enseignement du FLE. L'interculturel est devenu un aspect essentiel de l'enseignement des langues étrangères parce qu'il permet aux apprenants de développer des stratégies de compréhension des aspects culturels qui sont liés à la langue. Au cours de ces dernières décennies, diverses méthodes ont été développées pour intégrer l'interculturel dans l'enseignement du FLE. Ces méthodes indiquent une pluralité d'approches pédagogiques visant à aider les apprenants à développer des compétences interculturelles. Dans cette section intitulée « *les stratégies pédagogiques pour l'enseignement interculturel en didactique du FLE : pluralité d'approches* », nous nous focalisons sur ces méthodes en mettant en lumière leurs avantages et leurs défis. Nous montrons également en quoi ces méthodes peuvent être adaptées et mises en pratique dans le contexte de l'enseignement du FLE en Algérie.

II.1.3.1. L'approche linguistique de l'interculturel

Cette approche, née d'une hypothèse lexicologique formulée par Galisson en 1984 et d'une hypothèse de l'implicite développée par Collès en 1998, se caractérise par plusieurs orientations méthodologiques. Sous le nom d'approche linguistique de l'interculturel, elle met en avant l'importance du traitement et de l'analyse linguistique des discours, comme l'a souligné Dervin (2010). Cette approche se penche sur les nuances lexicales, les subtilités des discours et les implicites culturels présents dans les interactions linguistiques, dans le but de mieux comprendre comment la culture s'exprime à travers la langue. Au sein de cette approche, les chercheurs examinent comment les mots et les expressions sont porteurs de significations culturelles et comment ils impactent la communication interculturelle. Pour parvenir à ces objectifs, l'approche linguistique de l'interculturel repose sur l'usage des techniques relatives au domaine de l'analyse du discours (AD). Celles-ci permettent d'identifier comment les usages de la langue peuvent se définir eux-mêmes et définir les autres dans le cadre de leurs interactions linguistiques. En scrutant les choix lexicaux, les tournures de phrases, les implications culturelles et les mécanismes de la communication, cette approche vise de « *faire ressortir la complexité dans l'apparente unicité de l'identité et de travailler sur les mises en scène, les identifications et les contradictions* » (Dervin, 2009 :171). A ce sujet, cet auteur propose deux types d'activités dans le cadre de l'approche

linguistique de l'interculturel. Le premier type d'activité consiste à identifier les discours culturalistes (Dervin, 2009) impliquant l'analyse des éléments qui véhiculent des stéréotypes culturels des préjugés ou des généralisations hâtives sur une culture donnée. En d'autres termes, il s'agit de déceler les discours qui réduisent la complexité culturelle à des clichés simplistes. Le deuxième type d'activité consiste à écouter attentivement les discours du soi et de l'autre (Dervin, 2009). Cela signifie saisir les nuances, les perceptions, les représentations et les identités culturelles qui émergent dans les échanges verbaux. Elle vise à comprendre comment les individus construisent leur propre identité culturelle et celle des autres à travers le langage.

De même, l'approche de Charaudeau (2005) se distingue par son accent sur l'étude des implicites dans les discours interculturels. Selon lui, ces implicites sont des éléments qui ne sont pas explicitement formulés dans le langage, mais qui sont néanmoins présents et influencent la manière dont un message est interprété. Ces implicites peuvent revêtir diverses formes, notamment des sous-entendus, des connotations, des présuppositions, etc. Pour analyser ces implicites, Charaudeau (2005) préconise l'utilisation de textes authentiques, c'est-à-dire des énoncés réels provenant de contextes interculturels. L'analyse se focalise sur la manière de l'utilisation des implicites pour véhiculer des informations culturelles ou pour exprimer des attitudes envers d'autres cultures. L'examen de ces textes authentiques peut conduire au décryptage des subtilités de la communication interculturelle et à l'identification des stratégies linguistiques qui contribuent à la construction des représentations culturelles.

L'analyse lexicographique est en effet un aspect essentiel de l'approche linguistique de l'interculturel et Galisson (1991) est l'un de ses représentants majeurs. Cette méthode se concentre sur les mots à charge culturelle partagée (C.C.P) qui sont :

Un signe de reconnaissance tacite entre individus se réclamant de la même identité collective ; un facteur de convivialité pour se comprendre à demi-mot (...) une propédeutique à la culture savante ; un mode de conditionnement, dans des situations grégaires de la vie courante. (Louis, 2016 :125).

Selon Galisson (1991), cette approche met en place une typologie élémentaire des mots à C.C.P et distingue principalement :

- Ceux dont la C.C.P est le produit de jugements tout faits véhiculés par des locutions figurées, c'est le cas de celles qui relèvent du bestiaire culturel qui prête qualités et défauts à tel ou tel animal (ex : « fort comme un bœuf »,

« sale comme un cochon ») ou de celles qui désignent des « inanimés culturels » (ex : « sourd comme un pot », « dur comme une pierre »).

- Ceux dont la C.C.P résulte de l'association automatique d'un lieu à un produit spécifique (ex : « la moutarde et Dijon, les nougats et Montélimar »).
- Ceux dont la C.C.P est la coutume évoquée par le mot, c'est le cas des idées associés aux fêtes et à certaines cérémonies (ex : Noël, évoque sapin, bûche ; le Mardi évoque crêpes ; le 1^{er} Mai évoque Muguet, etc.). (Galisson, 1991 :138)

De plus, l'approche proposée par Charaudeau (2005) ouvre la voie à une perspective intéressante dans le domaine de l'interculturel. Sa méthode consiste à analyser les implicites en se basant sur sa théorie de la grammaire du sens où :

Le langage est à la fois sens, expressions et communication. Il n'est pas l'un et l'autre successivement, mais les trois à la fois. Une grammaire de sens et de l'expression doit donc s'intéresser à décrire les faits de langage en fonction des intentions du sujet parlant, des enjeux communicatifs et des effets de discours qu'ils peuvent produire. (Charaudeau, 1992 :55).

Lorsque Charaudeau évoque le langage comme étant à la fois *sens*, *expressions* et *communication*, il souligne l'interconnexion fondamentale de ces trois dimensions dans tout acte de communication. Cette perspective met en évidence que le langage ne peut être réduit à un simple véhicule de sens, ni à une série d'expressions grammaticales dénuées de signification, mais il insiste sur le fait que le langage est une fusion continue de ces trois aspects. Dans cette optique, une grammaire de sens est de l'expression devrait se pencher sur la manière dont le langage est utilisé pour transmettre des intentions, atteindre de objectifs communicatifs et produire des effets spécifiques dans les discours interculturels.

En suivant le principe de cette approche, l'objectif est d'examiner comment les choix linguistiques sont façonnés par les intentions communicatives, les stratégies rhétoriques et les normes culturelles. Elle reconnaît que chaque acte de langage est chargé de significations multiples et nuancées, et que la communication ne se réduit pas à une simple transmission d'informations, mais implique par excellence des aspects pragmatiques et socioculturels.

II.1.3.2. L'approche interculturelle par les représentations et les stéréotypes

Lorsque l'approche interculturelle aborde les notions de représentations et de stéréotypes, le nom qui résonne le plus dans ce domaine est celui de la théoricienne Zarate.

Elle est largement reconnue comme une figure emblématique dans l'étude des représentations interculturelles et des stéréotypes culturels. Zarate (1992) s'est particulièrement investie dans la compréhension des processus cognitifs qui sous-tendent la construction des représentations⁹ culturelles et des stéréotypes. Son travail a contribué à éclairer comment les individus peuvent discerner et interpréter les autres cultures, ainsi que les préjugés qui peuvent en découler. Son approche met également en lumière l'impact des représentations culturelles sur la communication interculturelle. Elle souligne que ces représentations peuvent, d'une manière ou d'une autre, influencer notre façon d'interagir avec des individus culturellement différents, et que la prise de conscience de ces dynamiques est essentielle pour une communication interculturelle plus efficace.

Dans son ouvrage « *Représentations de l'étranger et didactique des langues* » publié en 1995, Zarate propose des outils méthodologiques précieux pour l'exploitation des stéréotypes en classe de FLE. Sa démarche méthodologique vise à aider les enseignants à aborder les stéréotypes culturels de manière constructive. Le premier point de cette approche commence par une analyse attentive des signes de concurrence culturelle entre la culture d'origine des apprenants et la culture cible enseignée en classe de FLE. Cette compétition culturelle est inévitable et peut conduire à une mise au point des stéréotypes et des préjugés. Cette étape initiale permet de mieux comprendre les dynamiques interculturelles présentes dans les classes. Ensuite, elle met l'accent sur la valorisation de la culture cible, qu'il s'agisse de la culture française ou d'une autre culture liée à la langue enseignée. Elle recommande que cette culture soit mise en avant à travers les supports pédagogiques et les activités en classe. Cette deuxième étape vise à créer un environnement positif qui suscite l'intérêt et le respect des apprenants pour la culture cible, ce qui peut contribuer à atténuer les stéréotypes négatifs (Zarate, 1995 : 11-26). L'approche des représentations culturelles proposée par Zarate constitue un véritable instrument méthodologique offrant la possibilité de dépasser les approches traditionnelles de la civilisation. En effet, l'approche civilisationnelle classique tendait à présenter une culture étrangère de manière souvent figée, comme un ensemble de faits historiques, de dates et de données objectives. En revanche, l'approche des représentations se démarque en reconnaissant que la manière dont les personnes discernent

⁹ Le concept de « représentations » de Zarate trouve son origine dans la psychologie sociale. Dans le cadre de notre recherche, il se définit comme étant le résultat d'un processus collectif au cours duquel les membres de la société construisent leurs modèles de compréhension et de connaissance (Zarate, 1995). Cette construction se produit à travers des interactions, des expériences et des influences culturelles.

une culture donnée est subjective et influencée par leurs expériences personnelles. A ce sujet, Zarate précise que :

Alors que la description scolaire opère la plupart du temps un travail de simplification de la réalité sociale en valorisant le recours à l'essentiel, donc à une hiérarchisation unique et implicite de ses contenus, la description articulée à la fois sur les représentations du natif et sur celles de l'étranger engendre un modèle descriptif qui repose à la fois sur la juxtaposition des représentations sociales et sur leur mise en relation : 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. (1995 :37).

L'approche des représentations culturelles va bien au-delà des exercices de repérage des stéréotypes qui étaient de véritables poncifs de la didactique de la culture dans les années 80 (Louis, 2016 :135). Elle a marqué une évolution significative et a suscité des réflexions et des développements importants dans le domaine de l'interculturel, attirant l'attention d'autres théoriciens et chercheurs. Des théoriciens tels que Abdallah-Pretceille (1996), Collès (2006), Charaudeau (2005, 2009) et Lipiansky (1996) ont tous contribué à enrichir cette perspective. Ils ont compris que l'interculturel ne pouvait pas se limiter à une simple liste de stéréotypes à éviter, mais qu'il fallait explorer les représentations les plus profondes que les apprenants ont des autres cultures. Cette approche reconnaît que les stéréotypes ne sont que la surface visible des représentations culturelles, et que celles-ci sont bien plus complexes. Elle invite les enseignants à aller au-delà des clichés pour comprendre comment les apprenants construisent mentalement leur vision des autres cultures. Collès (2006 :4) fait observer que :

Les représentations permettent de problématiser la relation entre la culture maternelle et la culture étrangère et que la découverte, puis la confrontation de diverses représentations mises en présence dans le contexte de la classe de langue abouti à une réflexion sur les stéréotypes.

Abdallah-Pretceille (1996 : 197) considère les représentations comme une méthode puissante pour analyser les phénomènes relationnels entre les individus ainsi que la manière dont l'enfant vit certains problèmes ou changements tels que le changement d'environnement culturel ou les situations de conflit. Pour elle, ces représentations ne sont pas de simples images mentales figées, mais des constructions mentales dynamiques qui évoluent en fonction des interactions de l'individu avec son environnement.

II.1.3.3. L'approche interculturelle par le choc culturel

L'approche interculturelle à travers le prisme du choc culturel¹⁰ est une perspective fascinante qui met en lumière les défis et les opportunités de la rencontre entre les cultures. Le choc culturel se produit lorsque des individus sont confrontés à des normes, des valeurs, des croyances et des pratiques différentes de celles auxquelles ils sont habitués. Cette confrontation peut provoquer des réactions, allant de la surprise et de la confusion à la frustration et à l'incompréhension. Cette notion de « choc culturel » se définit comme :

Une réaction émotionnelle et intellectuelle apparaissant chez les personnes qui, placées par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagées dans l'approche de l'étranger. Elle peut être vécue soit sur un mode négatif comme une réaction de dépaysement, de frustration, de rejet, de révolte et d'anxiété, soit sur un mode positif comme une réaction de fascination et d'enthousiasme. (Cohen-Emerique, 2013 : 09).

Cependant, le choc culturel n'est pas nécessairement négatif. Il peut également être perçu comme une occasion d'apprentissage et de croissance personnelle. En effet, en confrontant leurs propres cadres culturels à ceux d'une culture étrangère, les individus peuvent développer leur sens de l'ouverture de l'esprit, de la tolérance et de l'adaptabilité. Ils peuvent apprendre à remettre en question leurs propres préjugés culturels et à mieux appréhender la diversité qui les entoure.

Dans le contexte de l'E/A du FLE et la formation interculturelle, l'approche par le choc culturel vise à préparer les apprenants à faire face à ces défis interculturels de manière très constructive. Elle cherche à promouvoir la réflexion sur les différences culturelles, la sensibilisation à ses propres réactions émotionnelles face à ces différences et la recherche de moyens de les surmonter. L'approche interculturelle basée sur le concept de « choc culturel » a été essentiellement développée par des chercheurs comme Cohen-Emerique (2013) et a été adoptée par d'autres auteurs influents dans le domaine de la formation interculturelle. Cette approche, parfois appelée « approche par les heurts » (Collès, 2006), met l'accent sur l'idée que la rencontre entre différentes cultures peut susciter des chocs émotionnels et cognitifs chez les individus, mais que ces chocs peuvent également être des moments d'apprentissage significatif.

Collès (2006), par exemple, a intégrée cette approche dans ses recherches où les rencontres interculturelles ne sont pas toujours fluides et harmonieuses, mais peuvent parfois

¹⁰ Cette notion est introduite pour la première fois en 1960 par l'anthropologue américain Klevro Oberg.

être marquée par des heurts et des conflits culturels. Cependant, il soutient que ces heurts ne doivent pas être évités, mais compris et utilisés comme des opportunités d'apprentissage. D'autres chercheurs, comme Camilleri (1996), ont formulé cette approche sous la forme d'un principe de formation interculturelle. Cela signifie que dans le cadre de la formation interculturelle, on encourage activement les apprenants à confronter et à réfléchir sur les moments de choc culturel qu'ils peuvent rencontrer. Plutôt que de les voir comme des obstacles, ces moments sont considérés comme des occasions de croissance personnelle et d'acquisition de compétences interculturelles. Cohen-Emerique (2013 :10) explique que « *le choc culturel joue le rôle de miroir, de révélateur de sa différence avec l'autre, c'est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale* ». Il convient de noter que cette approche a été manipulée avec succès dans le domaine de la formation des travailleurs sociaux. Cependant, son adaptation en didactique du FLE dans des contextes interculturels peut nécessiter une transposition didactique pour s'aligner sur les objectifs spécifiques de l'E/A du FLE en intégrant des éléments interculturels pertinents.

Selon cette auteure, l'approche par le choc culturel peut être une stratégie utile pour enseigner l'interculturel en classe de FLE. Cette démarche se décline en trois étapes majeures, chacune ayant sa propre importance dans le processus d'apprentissage interculturel. La première étape consiste à repérer les moments de choc culturel tout en encourageant les apprenants à identifier les situations, les rencontres ou les expériences où ils ont ressenti un écart culturel ou un malaise lié à des différences culturelles. Le repérage est essentiel car il permet de prendre conscience de ces moments et de les rendre explicitement reconnaissable. La deuxième étape implique l'analyse des chocs en groupes à l'aide de grilles ou d'outils d'analyse. Les apprenants sont regroupés pour discuter et réfléchir sur leurs expériences de choc culturel. Ils utilisent des grilles ou des guides pour approfondir leur compréhension de ces moments et explorer les raisons sous-jacentes des malentendus ou des différences culturelles. Cette étape favorise la réflexion critique et la prise de conscience des dynamiques interculturelles.

Enfin, la troisième étape consiste à présenter les analyses aux autres groupes. Les apprenants partagent leurs réflexions et leurs découvertes avec les autres. Cela permet un échange d'expériences et de perspectives qui favorisent une meilleure conscientisation de différents points de vue culturels. De plus, cela encourage la communication interculturelle et la résolution collaborative des problèmes.

II.1.3.4. L'approche interculturelle par les textes littéraires

L'approche interculturelle par le texte littéraire est une méthode qui utilise des œuvres littéraires pour exploiter les différences culturelles à travers la lecture et l'analyse des extraits littéraires provenant de diverses cultures. Cette approche vise à favoriser la compréhension interculturelle en mettant l'accent sur la littérature en tant que miroir des réalités culturelles. Elle repose sur des fondements épistémologiques solides, notamment l'hypothèse avancée par Collès en 1994 selon laquelle les textes littéraires sont d'excellentes passerelles entre les cultures parce qu'ils révèlent les visions du monde propres à chaque culture :

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

Cette hypothèse part du principe que la littérature est bien plus qu'une façon de l'utilisation de la langue. Elle est le reflet des valeurs, des préoccupations et des aspirations d'une société donnée. Les écrivains, en produisant les œuvres, capturent l'essence même de leur culture et de leur époque, et ces éléments sont ensuite incorporés dans leurs textes. Ainsi, la littérature devient une fenêtre sur la découverte de la culture.

L'auteur établit la distinction nette entre littérature et culture anthropologique, mais reconnaît que les deux offrent un aperçu unique du monde, des êtres humains et de leurs coutumes, à partir des points de vue singuliers des auteurs, des écrivains et des anthropologues. À cette fin, Collès suggère d'examiner des textes littéraires et non littéraires issus d'études sociologiques ou anthropologiques dans le cadre de cours de langue, et de les soumettre à une analyse anthropologique. Cette approche offre un moyen précieux d'explorer les similitudes et les différences entre les œuvres littéraires et non littéraires, tout en permettant de mieux comprendre les diverses cultures et modes de vie.

L'objectif principal de cet auteur est de favoriser l'exploration des cultures belges et maghrébines dans le contexte du français langue seconde, en promouvant la compréhension mutuelle. L'auteur propose d'utiliser des textes de la littérature francophone comme moyen de combler le fossé culturel entre deux mondes profondément différents l'un de l'autre. L'approche anthropologique préconisée par l'auteur encourage les apprenants à se concentrer sur les perceptions distinctes du temps et de l'espace inhérentes à ces cultures. L'auteur a

également l'intention de compléter ces activités par des exercices oraux et écrits conçus pour renforcer la conscience interculturelle des apprenants en facilitant l'échange d'idées et en promouvant une approche décentralisée de l'interprétation de leurs cultures respectives. Ces activités visent à promouvoir une approche plus inclusive et ouverte de la communication et des compréhensions interculturelles. En outre, ces exercices visent à responsabiliser les apprenants en les encourageant à mieux apprécier la diversité culturelle et en renforçant leur capacité à aborder différentes perspectives et visions du monde. (Louis, 2016).

II.1.3.5. L'approche interculturelle pragmatique et interactionniste

L'approche pragmatique et interactionniste de l'interculturel, élaborée initialement par Abdallah-Preteuille et Porcher (1996), repose sur plusieurs principes fondamentaux qui redéfinissent la manière dont nous abordons les différences culturelles. Tout d'abord, cette approche considère que l'interculturel ne se limite pas à l'acquisition de connaissances statiques sur une culture donnée. Au lieu de cela, elle met l'accent sur la dimension pragmatique de la langue et de la culture, c'est-à-dire comment elles sont utilisées dans des situations de communication réelle. Cette perspective insiste sur le fait que la compréhension interculturelle dépasse largement la simple accumulation de faits culturels, elle consiste à savoir comment utiliser ces connaissances culturelles de manière appropriée et efficace lors des interactions avec des personnes d'autres cultures. Un autre point clé est que cette approche valorise la fonction pragmatique de la langue. En d'autres termes, elle se concentre sur la manière dont la langue est utilisée pour communiquer et résoudre des problèmes dans des contextes interculturels, ce qui veut dire que les apprenants, par le biais de cette approche, peuvent développer à la fois des compétences linguistiques et pragmatiques qui leur permettent d'interagir efficacement avec des locuteurs natifs de la langue cible tout en respectant les normes culturelles appropriées. Par conséquent, l'accent est mis sur l'usage actuel de la culture dans les interactions interculturelles, plutôt que sur des stéréotypes ou des généralisations culturelles. En ce sens, Abdallah-Preteuille (2003 :21) affirme :

Un des objectifs de la formation interculturelle serait de comprendre l'intention des individus quand ils font appel à la culture ou plus exactement à certains éléments culturels. Il ne s'agit pas de rechercher hypothétiquement les réalités culturelles mais au contraire, d'appréhender une forme pragmatique culturelle, de comprendre comment se crée le culturel dans des situations complexes. La formation interculturelle s'édifie à partir de la fonction instrumentale de la culture, par distinction de sa fonction ontologique. Elle prend appui sur la manipulation et l'instrumentation de la culture par les individus eux-mêmes, instrumentation particulièrement développée dans les sociétés hétérogènes. Il convient donc d'envisager une

formation à l'analyse du complexe, de l'aléatoire et de l'imprévu. Autrement dit à l'anticipation de comportement d'autrui.

Effectivement, si on analyse les principes de l'approche pragmatique et interactionniste de l'interculturel expliqués dans la citation ci-dessus, on constate dès lors qu'elle est parfaitement en accord avec la conception de l'identité et de la culture en tant qu'éléments dynamiques et constamment en construction. L'auteure accorde que l'identité et la culture ne sont pas des éléments statiques mais des processus évolutifs. Les individus ne sont pas définis une fois pour toutes par leur culture d'origine, mais en revanche, ils construisent leur identité au fil du temps à travers leurs interactions culturelles. De même, la culture elle-même est en évolution en réponse aux interactions et aux changements sociaux. Plutôt que de figer les apprenants dans des rôles culturels prédéfinis, cette approche les incite à s'engager activement dans des interactions interculturelles pour expérimenter et construire leur propre identité culturelle en fonction des contextes.

D'une autre part, cette approche suggère l'idée qu'une formation interculturelle devrait inclure la capacité à analyser des situations complexes, imprévisibles et potentiellement aléatoires. Plus précisément, elle explique l'importance d'apprendre à anticiper les comportements des autres, en particulier dans les contextes interculturels. Analyser le complexe signifie être capable de comprendre et d'appréhender des situations qui peuvent impliquer de nombreux facteurs interdépendants, tels que les différences culturelles, les attitudes individuelles et les contextes spécifiques. Les interactions interculturelles sont souvent complexes en raison de la diversité et des nombreuses variables en jeu. En ce qui concerne l'aléatoire et l'imprévu, cela fait référence à la réalité selon laquelle les interactions interculturelles peuvent être imprévisibles. Les individus peuvent réagir de manière inattendue en fonction de facteurs tels que l'état émotionnel, leurs expériences passées ou les circonstances immédiates. Une formation interculturelle devrait donc préparer les apprenants à gérer ces aspects imprévisibles et à s'adapter en conséquence. L'anticipation des comportements d'autrui signifie développer la capacité à prévoir comment les individus d'autres cultures pourraient réagir dans certaines situations. Elle n'implique pas une prédiction absolue, mais la reconnaissance des schémas de comportement culturellement influencés qui peuvent se produire.

A partir de ces diverses raisons, cette approche est souvent associée à l'approche ethnographique de la communication (Salins, 1992) et à l'approche des interactions verbales

(Kerbrat-Orecchioni, 1994). L'approche ethnographique de la communication, telle que présentée par Salins, se base sur l'étude des interactions sociales dans leur contexte culturel. Elle a pour objectif de comprendre comment la culture influence la communication, en analysant les pratiques de communication dans des situations authentiques. Cette approche correspond bien à l'objectif de l'approche interculturelle, qui vise à saisir les dynamiques culturelles dans les interactions entre les individus. De plus, la théorie des interactions verbales de Kerbrat-Orecchioni, constitue un élément central de toute interaction interculturelle. L'analyse des aspects linguistiques, pragmatiques et conversationnels des interactions verbales revêt une grande importance pour comprendre comment la culture peut impacter le processus communicationnel.

Aux côtés des auteurs précédemment mentionnés, il convient également de souligner la contribution importante de Dervin à la perspective interculturelle axée sur l'interaction :

Dans l'interculturel, il y a l'idée d'interactions, de mélange, de négociation et donc d'instabilité. Faire de l'interculturel en classe de langues et analyser l'interculturel, c'est travailler sur les contradictions qui nous touchent tous à travers une identité mouvante (et non unique et stable) que l'autre contribue à transformer et donc c'est aussi remettre en question l'idée que la culture et l'identité gouvernent l'un et l'autre dans les interactions. (Dervin, 2010 : 41)

En reconnaissant la complexité de l'adoption d'une démarche interculturelle interactionniste en classe de langue, Abdallah-Preteille (1999) a proposé une approche s'articulant autour de trois démarches distinctes. Ces moments visent à guider les apprenants dans le processus de compréhension et d'interaction interculturelle de manière progressive et complète :



Figure n° 04 : L'approche interculturelle interactionniste selon Abdallah-Preteille (1999).

Le premier moment, la « démarche compréhensive », se différencie clairement de la démarche descriptive en mettant l'accent sur la compréhension des cultures que sur la simple description. Cette distinction est cruciale car elle affirme que la culture n'est pas stable mais se métamorphose constamment en raison des changements sociaux, interactionnels et aux influences extérieures :

Comprendre une personne ce n'est pas accumuler des connaissances ou des savoirs sur elle mais c'est opérer une démarche, un mouvement, une connaissance réciproque de l'homme par l'homme, c'est apprendre à penser l'autre sans l'anéantir, sans entrer dans un discours de maîtrise afin de sortir du primat de l'identification et du marquage. (Abdallah-Preteille, 1999 : 62)).

Voici quelques points clés qui illustrent cette opposition (Abdallah-Preteille, 1999) :

- **Adaptabilité** : la démarche descriptive tend à figer les cultures dans des descriptions stéréotypées et statiques. En revanche, la démarche compréhensive reconnaît que les cultures évoluent et que leur compréhension doit être flexible et adaptable aux contextes actuels en évolution.
- **Mouvance culturelle** : les cultures ne sont pas des entités stables, elles sont des réalités balistiques. La démarche compréhensive se propose pour comprendre cette dynamique en profondeur sans se concentrer sur des descriptions superficielles.
- **Transgression des normes** : les contextes interculturels peuvent souvent impliquer des transgressions des normes culturelles et sociales. La démarche compréhensive est donc la mieux équipée pour aborder ces situations en examinant les raisons sous-jacentes de ces transgressions.

L'objectif ici est de mettre en lumière le rôle fonctionnel et pragmatique de la culture en contraste avec sa simple utilisation pour l'identification et la définition des comportements. Concrètement, cela veut dire que les éléments culturels ne sont pas des caractéristiques stables qui définissent qui nous sommes, mais ils sont des instruments que nous utilisons pour communiquer et nous présenter aux autres. Il est important donc de ne pas figer les individus en se basant uniquement sur des éléments culturels, car ces derniers doivent être compris dans leur contexte. (Abdallah-Preteille, 1999). En d'autres termes, cette démarche implique que nous ne devrions pas juger ou définir quelqu'un uniquement en fonction de son origine culturelle parce que cela ne rendait pas justice à la complexité de son identité et de ses

motivations. Nous devrions chercher à comprendre comment ces éléments culturels sont mis en pratique de manière pragmatique par les individus.

Dans la deuxième démarche interactionniste, son objectif est axé sur la manière dont les acteurs eux-mêmes perçoivent et utilisent la culture dans leurs interactions (Abdallah-Preteille, 1999). On accorde plus d'importance aux représentations et aux significations que les individus attribuent à la culture dans leur propre expérience. Cette approche se propose pour décortiquer la manière dont les individus vivent leur propre identité culturelle et celle des autres lorsqu'elles se croisent. Au lieu de considérer la culture comme un ensemble fixe de caractéristiques, cette approche affirme que les individus ont des perceptions subjectives de la culture qui peuvent varier d'une personne à l'autre car « *dans une situation de diversité culturelle, les codes ne peuvent pas être interprétés comme les signes d'une appartenance culturelle parce que les individus peuvent emprunter, durablement ou non, des codes culturels à d'autres groupes que le leur* » (Abdallah-Preteille, 1999 :65).

Finalement, la démarche complémentariste repose sur l'idée que « *les cultures sont actualisées par des individus dans un temps et un lieu, eux-mêmes marquées par l'histoire, l'économie, la politique, etc.* » (Abdallah-Preteille, 1999 :66). Dans cette perspective, on considère que les cultures ne s'excluent pas mutuellement, elles peuvent se compléter et s'enrichir. Les individus ne sont pas simplement le produit de leur culture d'origine, ils sont également influencés par les contextes sociaux, économiques et politiques dans lesquels ils évoluent. En résumé, la démarche complémentariste met en lumière la complexité de l'interculturalité en affirmant que les individus sont le résultat de plusieurs forces culturelles et sociales qui s'entremêlent.

A la fin de cette section portant que les différentes méthodes de l'approche interculturelle en didactique du FLE, il est évident de dire que ces méthodes ne sont pas rigides et compartimentées, elles sont flexibles et attachées. Il y a souvent un chevauchement naturel entre ces méthodes car l'interculturel en soi est une réalité complexe qui ne peut être pleinement explorée en se limitant à une seule approche. A titre d'exemple, une approche pragmatique et interactionniste peut également intégrer des éléments de l'analyse culturelle dans la mesure où les individus communiquent et interagissent par la culture. De même, une approche centrée sur le texte littéraire peut également impliquer des réflexions sur les aspects pragmatiques de la communication interculturelle.

Cette porosité entre les méthodes est en fait une force qui permet aux chercheurs et aux praticiens de puiser dans un éventail d'outils conceptuels et méthodologiques pour aborder des questions interculturelles complexes. Egalement, l'interculturel peut être explorée sous de multiples angles, ce qui enrichit la compréhension globale de ce domaine. En situant notre thèse au carrefour et à l'intersection de ces différentes approches, nous cherchons à tirer davantage de cette richesse conceptuelle. Notre objectif est donc de développer une approche de l'interculturalité en tenant compte à la fois des aspects linguistiques, socioculturels, pragmatiques et interactionnels tout en reconnaissant que chaque approche apporte une perspective unique à la table.

II.2. La notion de « compétence » : clé de voûte de l'approche interculturelle

S'engager dans une approche interculturelle en classe de FLE ouvre la voie au développement d'une compétence interculturelle, une notion centrale mise en avant par de nombreux auteurs promoteurs de l'approche interculturelle comme Coste (2013), Porcher (1996), Abdallah-Preteille (1996, 1999) et Zarate (1986). Avant d'exposer les différentes modélisations de la compétence interculturelle, il est préférable de s'intéresser dans un premier temps à l'évolution de la notion de compétence dans le cadre de la didactique du FLE. Nous allons examiner cette évolution pour mieux contextualiser notre étude sur la compétence interculturelle en classe de FLE.

II.2.1 La notion de compétence en didactique du F.L.E : un caméléon conceptuel

Au cours des dernières années, la didactique des langues étrangères a été le témoin de l'émergence d'un nouveau paradigme centré sur ce que les spécialistes de l'enseignement appellent « la compétence ». Cette montée en importance du concept de compétence est devenue l'une des principales préoccupations des chercheurs, car leur objectif ultime est de définir les approches pédagogiques les plus appropriées pour faciliter l'E/A du FLE et ainsi permettre aux apprenants de maîtriser la langue de manière plus efficace. Dans cette perspective, les enseignants sont désormais chargés de préparer les apprenants à accomplir des tâches spécifiques, ce qui constitue le point de départ du développement de leurs compétences. Dans ce qui suit, nous allons parler de qu'est-ce qu'une compétence ?

La notion de compétence est aujourd'hui omniprésente et transcende de nombreux domaines disciplinaires. Elle est explorée et développée dans des champs tels que l'ingénierie

de formation professionnelle, la gestion des ressources humaines, la sociologie, les sciences de l'éducation, la linguistique, etc. Cette ubiquité souligne son importance cruciale dans la promotion de la performance individuelle et collective dans divers contextes. Cette notion n'est pas propre au domaine de la didactique mais trouve son origine au XVe siècle en tant que terme juridique. Dans le dictionnaire pratique de didactique du FLE, Robert (2008 :38) propose une définition courante que l'on retrouve dans la plupart des dictionnaires. Il définit la compétence comme étant « *une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier* ». Selon Cuq (2003 :48), la compétence englobe « *trois formes de capacité cognitive et comportementale : la compétence linguistique, la compétence communicative et la compétence socioculturelle* ». Cette notion de compétence dépasse donc le simple cadre linguistique pour englober des aspects communicatifs et socioculturels dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dès qu'on s'intéresse à cette notion, plusieurs conceptions et approches se manifestent. Afin de mieux comprendre cette diversité de points de vue et de concepts, il s'avère important de dresser le bilan suivant :

La notion de compétence, qui occupe une place centrale dans la didactique, a été initialement introduite par le linguiste américain Chomsky. Elle est un élément essentiel de sa théorie de la grammaire générative et transformationnelle. Chomsky a élaboré une distinction fondamentale entre « compétence » et « performance ». Pour lui, la compétence désigne l'ensemble des connaissances tacites qu'un locuteur possède concernant la langue. Cela englobe non seulement sa capacité à produire et à comprendre des phrases grammaticales, mais aussi la compréhension des règles sous-jacentes qui permettent de générer une infinité de structures linguistiques à partir d'un ensemble limité de règles. Cette fameuse distinction entre compétence et performance a eu un impact considérable sur la manière de comprendre et d'enseigner les langues. A ce propos, le dictionnaire linguistique et des sciences du langage précise que « *la compétence d'un sujet parlant explique la possibilité qu'il a de construire, de reconnaître et de comprendre les phrases grammaticales, de déceler et d'interpréter les phrases ambiguës et de produire des phrases nouvelles* » (1994 :100).

La dichotomie entre compétence et performance, telle qu'établie par Chomsky, a été remise en question par les précurseurs de l'approche communicative. L'insuffisance de la conception de Chomsky a été soulignée par le sociolinguiste Dell Hymes en 1972, et il a introduit le terme « *compétence en communication* » en remplacement. Hymes (1984) a indiqué que les membres d'une communauté linguistique possèdent les deux types de

compétences, à savoir des connaissances linguistiques et sociolinguistiques, qui peuvent être définies comme *une connaissance combinée de la grammaire et des normes d'emploi* (1984 :47). Hymes différait de Chomsky sur de nombreux fronts, car il considérait que les connaissances sociales et pragmatiques faisaient partie intégrante de la maîtrise de la langue, ce que la conception de Chomsky ne tenait pas compte. En outre, Hymes a souligné l'importance de la maîtrise de la langue en tant qu'aspect crucial de la compétence en communication, un aspect qui sera développé plus en détail dans les paragraphes suivants.

L'opposition de Hymes à la conception de la compétence linguistique de Chomsky repose sur sa conviction que la langue n'est pas simplement un ensemble de règles régissant la structure linguistique, mais plutôt un outil de communication profondément lié aux contextes sociaux et culturels. Le concept de compétence en communication de Hymes reconnaît l'importance de la maîtrise de la langue, mais reconnaît également le rôle des connaissances sociolinguistiques dans une communication efficace. L'accent mis par Hymes sur les compétences en communication est particulièrement pertinent dans les contextes multilingues et multiculturels, où la maîtrise de la langue à elle seule peut ne pas suffire à une communication réussie. Ainsi, le concept de compétence en communication de Hymes propose une approche plus globale de la compétence linguistique qui tient compte à la fois des connaissances linguistiques et sociolinguistiques. Il reconnaît l'importance du contexte et le rôle des normes sociales et culturelles dans l'élaboration des pratiques de communication. Il met également en évidence la nécessité de développer les compétences communicatives dans des environnements multilingues et multiculturels, où une communication efficace ne se limite pas à une simple maîtrise de la langue. En résumé, l'opposition de Hymes à la conception de Chomsky démontre la nécessité d'une approche plus holistique de la compétence linguistique qui tienne compte des contextes sociaux et culturels de l'utilisation de la langue.

L'évolution de la notion de compétence vers les années 1980 est également marquée par son adoption dans le domaine professionnel et de la sociologie du travail, remplaçant ainsi la notion de *qualification*. Ce changement est en grande partie lié à l'émergence d'une nouvelle doctrine économique qui met l'accent sur la capacité des travailleurs et des employeurs à faire face à des situations imprévisibles et changeantes. Richer (2012 :18) explique que :

Le surgissement de la notion de compétence signale un monde professionnel en proie aux bouleversements économiques (...) un monde professionnel contraint de passer d'une organisation taylorienne / fordiste du travail, centré sur le poste de travail avec des tâches prescrites imposées aux employés, à une reconfiguration de l'organisation du travail autour de la compétence.

Cette notion a également été intégrée dans le domaine de l'enseignement en marquant un changement important dans la manière de l'apprentissage. Au lieu de se concentrer uniquement sur la transmission du savoir, l'éducation s'est orientée vers un modèle actif qui met en relation les connaissances avec la réalité sociale vécue par l'apprenant. Develay (1996 :11) a écrit : *« l'école est encore largement un espace clos aux bruissements de la société. De plus en plus, les élèves peuvent se demander si l'école sert à comprendre le monde afin d'avoir pouvoir sur lui, ou si elle ne sert qu'à passer dans la classe suivante »*. Dès lors, la notion a été très vite reprise en éducation sous l'appellation d'approche par les compétences. A cet égard, Rogiers (2000 :65) évoque :

Cette caractéristique de la compétence donne d'emblée l'orientation d'un apprentissage en termes de compétences, plutôt que de se concentrer d'enseigner aux élèves un grand nombre de savoirs séparés, il importe donc de les amener à les mobiliser dans des situations significatives.

L'introduction du Cadre européen de référence pour les langues (CECRL) en 2001 a marqué un tournant important en didactique des langues. Ce cadre a réintroduit la notion de compétence pour décrire la capacité à communiquer langagièrement dans une langue étrangère. Cette compétence en communication linguistique englobe trois dimensions : la compétence linguistique (maîtrise de la langue), la compétence sociolinguistique (compréhension des normes sociales de la langue) et la compétence pragmatique (utilisation appropriée de la langue dans des contextes différents). La notion de compétence est effectivement complexe et polyvalente qui a évolué et prend différentes significations selon le contexte dans lequel elle est utilisée. Comme le souligne Le Boterf (2012, cité par Richer : 48) : *« on pourrait dire du concept de compétence ce que Heinz Von Forster disait de l'information, c'est un caméléon conceptuel »*.

II.2.2 La notion de compétence de communication en didactique du FLE

La compétence de communication introduite par Hymes, va au-delà de la simple compétence linguistique telle que définie par Chomsky. Elle englobe la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui sont nécessaires pour utiliser la langue dans

un contexte social donnée. En d'autres termes, elle considère la langue comme un moyen de communication dans des situations concrètes de la vie quotidienne, tenant compte des aspects culturels, des normes sociales et psychologiques qui influence l'usage de la langue avec les autres. Cuq (2003 :48) désigne cette compétence comme :

La capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales.

L'objectif d'Hymes était d'élargir la compétence de Chomsky en ajoutant à la compétence linguistique et grammaticale une dimension purement socioculturelle. De plus, la compétence communicative s'articule principalement autour d'un modèle tridimensionnel de savoir, de savoir-faire procédural et de savoirs stratégiques. Nous rejoignons donc les propos suivants : *« si la compétence inclut le savoir, elle inclut aussi quelque chose d'autre : une capacité à l'utilisation de ce savoir, à la mobilisation et à la mise en œuvre de ce savoir. Cet ensemble de capacités a pu être appelé maîtrise de la langue »* (Hymes, 1984, cité dans Richer, 2012 : 89). Dans ce contexte, nous tenons à dire que la compétence de communication a fait l'objet de discussions qui varie d'un auteur à l'autre, les théories sont diverses et nuancées dans des modélisations. A partir des travaux de quelques didacticiens, nous distinguons les modélisations suivantes :

II.2.2.1 La compétence de communication selon Coste (1978)

En 1978, Coste (1978 : 27) distingue cinq composantes de la compétence de communication :

- **Une composante de maîtrise linguistique** qui inclut des savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.
- **Une composante de maîtrise textuelle** : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés.
- **Une composante de maîtrise référentielle** : savoirs et savoir-faire tenant à des domaines d'expérience et de connaissances.
- **Une composante de maîtrise relationnelle** : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulations des échanges en fonction des positions et des intentions.

- **Une composante de maîtrise situationnelle** : savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter, dans une communauté et dans des circonstances données.

II.2.2.2 La compétence de communication selon Canale et Swain (1980)

Afin de mieux évaluer une compétence de communication, Canale et Swain (1988, cité dans Richer, 2012 : 30) proposent un modèle tridimensionnel composé d'une :

- **Compétence grammaticale** : définie comme les différentes connaissances du lexique et des règles de morphologie, de grammaire et de phonologie
- **Compétence sociolinguistique** : constituée de deux types de règles : des règles socioculturelles et de discours
- **Une compétence stratégique** : composée de stratégies de communication verbales et non-verbales.

II.2.2.3 La compétence de communication selon Moirand (1990)

Quelques années plus tard, Moirand (1990, cité dans Richer, 2012 : 34) avance un modèle dont les composantes sont à citer ci-dessous :

- **Une composante linguistique**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
- **Une composante discursive** : elle consiste la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.
- **Une composante référentielle** qui veut dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.
- **Une composante socioculturelle** qui désigne la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

II.2.2.4 La compétence de communication selon Boyer, Butzbach et Pendaux (90)

Le modèle proposé par ce groupe de didacticiens remonte aux années 90, ils affirment que : « *pour communiquer, il faut certes maîtriser la langue requise par la situation de communication, mais il faut aussi mobiliser d'autres savoirs et d'autres savoir-faire : une*

compétence de communication complexe (...) » (Boyer et Rivera, 1990 : 46). Ils définissent la compétence de communication comme :

- **Une composante / compétence sémiotique ou sémio-linguistique** qui intègre des savoirs et des savoir-faire, des représentations concernant la langue.
- **Une composante /compétence référentielle** qui concerne les savoirs, les savoir-faire et les représentations plus ou moins scientifiques de l'univers auquel renvoie la langue.
- **Une composante /compétence discursive-textuelle**, c'est-à-dire les représentations et la maîtrise effective des divers fonctionnements textuels et de la mise en discours.
- **Une composante/compétence socio-pragmatique** : des savoirs et des savoir-faire, des représentations concernant la mise en œuvre d'objectifs pragmatiques conformément aux diverses normes et légitimités.

En effet, les différentes modélisations de la compétence de communication, qu'elles soient centrées sur la linguistique, la communication ou d'autres domaines, reconnaissent l'importance de la culture dans l'apprentissage d'une langue. Il est tout à fait exact de souligner que l'apprentissage d'une langue comporte un double objectif : développer la compétence de communication dans cette langue tout en découvrant la culture des locuteurs natifs de cette langue. Au-delà d'une maîtrise linguistique, l'enseignement d'une langue doit inclure le développement de la compétence culturelle et interculturelle. L'enseignant de FLE doit donc veiller à transmettre des connaissances linguistiques, mais également des compétences culturelles et interculturelles. Il nous semble alors intéressant de revenir sur la notion de compétence culturelle.

II.2.3 De la compétence de communication à la compétence culturelle : enjeux dans l'enseignement/apprentissage du FLE

L'émergence d'une compétence culturelle dans l'E/A du FLE découle de la prise de conscience de l'existence d'un mode de vie différent, propre à une autre culture que la nôtre. En enseignant une langue ou une culture étrangère, l'objectif est d'amener les apprenants à établir des relations objectives entre leur propre culture et celle de l'autre. Par conséquent, une salle de classe devient un lieu privilégié où deux cultures distinctes se rencontrent. Cette interaction permet à l'apprenant de découvrir et analyser les représentations et les valeurs qui

caractérisent chaque groupe culturel. Cela donc conduit à l'acquisition d'une compétence culturelle. Quelle est la définition attribuée à la compétence culturelle ? Est-elle une compétence distincte en soi, ou bien partage-t-elle des similitudes avec la compétence interculturelle ?

En didactique des langues, il y a fréquemment une association entre la compétence culturelle et la compétence interculturelle, mais il existe un débat en cours qui n'a pas encore trouvé de consensus. Certains experts, à l'instar d'Abdallah-Preteille (1996), estiment que ces deux compétences sont distinctes et autonomes, tandis que d'autres, à l'image de Puren (2015), soutiennent que la compétence interculturelle est une composante intrinsèque de la compétence culturelle (Cf. I.2.4). Nous prenons appui sur les affirmations de Preteille lorsqu'elle évoque les distinctions entre ces deux compétences :

La compétence culturelle est la connaissance des différences culturelles (dimensions ethnographiques), une analyse en termes de structures et d'états (...) la compétence interculturelle est une maîtrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions linguistiques, sociologiques, psychologiques et culturelles. (Abdallah-Preteille, 1996 : 33).

Dans ce contexte, la compétence culturelle est plutôt statique, se limitant à la connaissance des faits et des caractéristiques culturelles. Preteille rejette catégoriquement l'idée d'une compréhension et d'une application réelle en situation de communication. Selon les arguments avancés par Abdallah-Preteille (1996 :35), la compétence interculturelle est considérée comme supérieure et autonome par rapport à la compétence culturelle. Pour bien comprendre cette distinction, il est évident de noter que la compétence culturelle se concentre principalement sur les connaissances des faits culturels sans nécessairement impliquer la capacité de surfer entre les différentes cultures en situation de communication. En revanche, la compétence interculturelle implique à son tour, la capacité à comprendre, à interagir et à s'adapter efficacement dans des contextes interculturels. Cette compétence suppose non seulement une compréhension des différences culturelles, mais aussi la capacité de les gérer de manière appropriée. Elle englobe des compétences telles que la communication interculturelle, la résolution de conflits culturels et l'adaptation dans des contextes culturels variés.

Puren (2015:22) présente une perspective opposée à celle de Preteille, offrant un point de vue alternatif à considérer. Il affirme que :

La compétence interculturelle ne peut plus, en particulier, être opposée à la compétence culturelle, mais doit être considérée comme l'une de ses composantes, en relation nécessaire avec deux autres composantes (...): transculturelle et métaculturelle. Un modèle de compétence culturelle suffisamment complexe doit même désormais intégrer deux composantes supplémentaires, pluriculturelle et co-culturelle.

Dans un autre ordre d'idées, Zarate (1983 :37) propose, quant à elle, une autre approche définitoire liée à l'analyse des éléments culturels jugés nécessaires à la communication. Elle définit la compétence culturelle comme suit :

La mise en rapport de ces savoirs antérieurs avec le vécu immédiat, dans cette capacité d'évaluer intuitivement le savoir supposé nécessaire à une situation donnée, et de solliciter dans le lot de ses références disponibles celles qui seront susceptibles d'être les plus adéquates au contexte immédiat. La compétence culturelle n'est donc pas, dans ce cas, une addition de savoirs, mais plutôt la familiarité avec un nombre réduit de connaissances, limitées à une expérience plus ou moins riche du monde.

Dans cette définition particulière, il est important de noter que les individus utilisent leur langue maternelle en conjonction avec leur culture respective lorsqu'ils abordent une langue étrangère. Par conséquent, chacun appliquera inévitablement ses propres notions et concepts pour sonder l'autre partie, choisissant ainsi l'information culturelle la plus adaptée au scénario de communication en question. En outre, il s'agit d'un ensemble de connaissances et de prises de conscience qui accordent de l'importance à un groupe ethnique, lui permettant de renforcer sa capacité à établir sa propre identité dans un cadre culturel spécifique. En fin de compte, ce processus incarne une capacité intrinsèque à se définir par rapport à un contexte culturel donné.

Porcher (1988:92) propose une approche plus dynamique du concept de compétence culturelle. Cette approche se caractérise par une proposition de définition qui résume la nature en constante évolution de la compétence culturelle. Selon Porcher, la compétence culturelle n'est pas un attribut statique, mais plutôt un processus dynamique qui nécessite un apprentissage et une adaptation continus :

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

Cette définition proposée par Porcher, bien que datant de quelques années, s'inscrit dans la continuité de ce qui a été discuté précédemment. Selon lui, la compétence culturelle se

développe en cultivant la capacité à repérer des comportements culturels afin d'adopter des attitudes mettant en œuvre les principes culturels. Porcher (1988 : 93) décrit la compétence culturelle comme un ensemble de savoir-faire. C'est la capacité d'un individu à s'orienter dans la culture d'autrui en adoptant une démarche compréhensive. Il s'agit bien évidemment de la capacité à comprendre les repères culturels d'une société, ce qui permet à un étranger de se comporter avec sa propre manière lors d'échanges dans des situations de la vie quotidienne.

Maintenant, focalisons notre attention sur les composantes essentielles de cette compétence culturelle. Afin de mieux cerner cette compétence et sa mise en œuvre en classe de FLE, il est crucial d'examiner les éléments qui la constituent. Ces composantes sont les éléments clés qui permettent aux apprenants de développer une compétence culturelle et adopter des comportements appropriés lorsqu'ils rentrent en contact avec des locuteurs natifs de la langue cible. Sophie Moirand (1997 : 89) distingue principalement trois composantes essentielles de la compétence culturelle : une compétence *référentielle*, une compétence *ethno-socioculturelle* et une compétence *sociolinguistique*.

La compétence référentielle englobe la connaissance des domaines d'expérience et les objets du monde et de leur relation. Elle concerne les savoirs et les savoir-faire de l'univers auquel renvoie ou dans lequel circule la langue à apprendre : le territoire, le cadre climatique, géologique, zoologique, la configuration socioprofessionnelle de la société, sa densité, son monde d'habitat, ses grandes modes de fonctionnement, la répartition de la population par sexe et par classe d'âge et le rapport entre les générations.

La compétence ethno-socioculturelle recouvre le domaine du fonctionnement culturel implicite : l'imaginaire collectif et l'ensemble des représentations partagées qui le constitue, que ces représentations soient du contenu patrimonial ou qu'elles concernent le socioculturel. Cette compétence ethno-socioculturelle englobe quatre ensembles de représentations :

- Les représentations du patrimoine historico-culturel à savoir les grandes œuvres, les grands artistes et les grands événements historiques.
- Les représentations du patrimoine national-identitaire qui expriment les signes d'identités.
- Les grandes images du vécu communautaire de la vie à savoir les représentations interculturelles des autres civilisations.
- Les attitudes et les évaluations dans une période précise.

La compétence sociolinguistique porte sur les connaissances et les capacités exigées du fonctionnement de la langue dans des situations sociales. Elle inclut : les marques des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre, etc.

II.3. La compétence interculturelle en didactique du FLE : une ouverture vers d'autres mondes culturels

Lorsque l'on aborde la compétence interculturelle, il est important de dire que l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères sont inextricablement liés à l'enseignement de la culture. Face aux remises en question du statut de la compétence culturelle, les spécialistes de la didactique proposent un modèle novateur, désigné sous le nom de « compétence interculturelle ».

Une compétence interculturelle peut être conçue comme une capacité à appréhender, à comprendre et à exploiter des données culturelles dans une situation de communication donnée. Flye Sainte-Marie (1997 : 55) définit la compétence interculturelle en disant :

La compétence interculturelle peut être définie comme capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre les situations de contact entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes, et de savoir gérer ces situations, il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer et de lire ce qui s'y joue comme processus, pour être capable de maîtriser ces processus .

De plus, elle avance que toute compétence interculturelle se situe dans trois différents niveaux qui sont : *cognitif*, *affectif* et *actionnel* :

- **Au niveau cognitif** : Il s'agit d'acquérir un certain savoir et connaissance correspondant aux deux cultures : culture de l'autre, et sa propre culture.
- **Au niveau affectif** : Il s'agit de la prise en considération des différences et des représentations qui touchent aux valeurs d'une personne et de son identité.
- **Au niveau actionnel** : Il s'agit de préserver ses propres valeurs identitaires en s'empruntant le statut d'un médiateur interculturel dans des situations de contacts qui représentent des conflits interculturels.

Coste (1998 : 08), à son tour et en s'inspirant des travaux de Flye Sainte- Marie, il avance une autre approche définitoire en associant les trois niveaux cognitif, affectif et actionnel à des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il définit cette compétence comme :

un ensemble de savoir, de savoir-faire, de savoir-être qui par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de se faire et de faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé.

A la lumière des analyses précédentes, il apparaît clairement que la compétence interculturelle est étroitement liée aux interactions de la vie quotidienne, où la communication joue un rôle central dans tout échange entre deux individus. C'est dans ce contexte que Galisson (1976 :106) a proposé la définition suivante de la compétence de communication interculturelle :

La compétence de communication interculturelle est la connaissance pratique et non nécessairement explicitée des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. Elle suppose la maîtrise de codes et de variations sociolinguistiques et des critères de passages d'un code ou d'une variante à d'autres : elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatives qui sont d'usage dans la communauté considérée.

Barmeyer (2004 :85) propose une définition de la compétence interculturelle qui la décrit comme une compréhension interculturelle favorisant la réussite des situations de communication. Selon lui, chaque individu doit être capable de percevoir et d'utiliser ces connaissances de manière appropriée, il indique que :

La compétence interculturelle correspond à un ensemble d'aptitudes analytiques et stratégiques qui élargissent l'éventail des interprétations et d'actions de l'individu dans une interaction interpersonnelle avec des membres d'autres cultures. Ces aptitudes intègrent les connaissances générales sur d'autres cultures entraînant un effet de modification des attitudes et comportements initiaux et une sensibilisation vis-à-vis des avantages liés à la différence.

Selon lui, être compétent sur le plan interculturel signifie être capable de percevoir et d'interpréter les différences culturelles sans porter de jugement, ce qui favorise la compréhension, l'acceptation et la tolérance envers la différence. Cette perspective est conforme à celle de Byram et Lázàr (2007 :09), qui soulignent que la compétence interculturelle nécessite des attitudes, des connaissances et des aptitudes supplémentaires en plus des compétences linguistiques, sociolinguistiques et discursives.

II.3.1 La modélisation de la compétence interculturelle de Barmeyer (2000)

Quand il s'agit d'identifier les composantes de la compétence interculturelle, plusieurs modèles sont disponibles. Dans un premier temps, nous allons examiner le modèle élaboré par Barmeyer (2000 :273) modélise la compétence interculturelle en fonction de trois axes : affectif, cognitif et comportemental. Nous utilisons le schéma suivant pour illustrer cette classification :

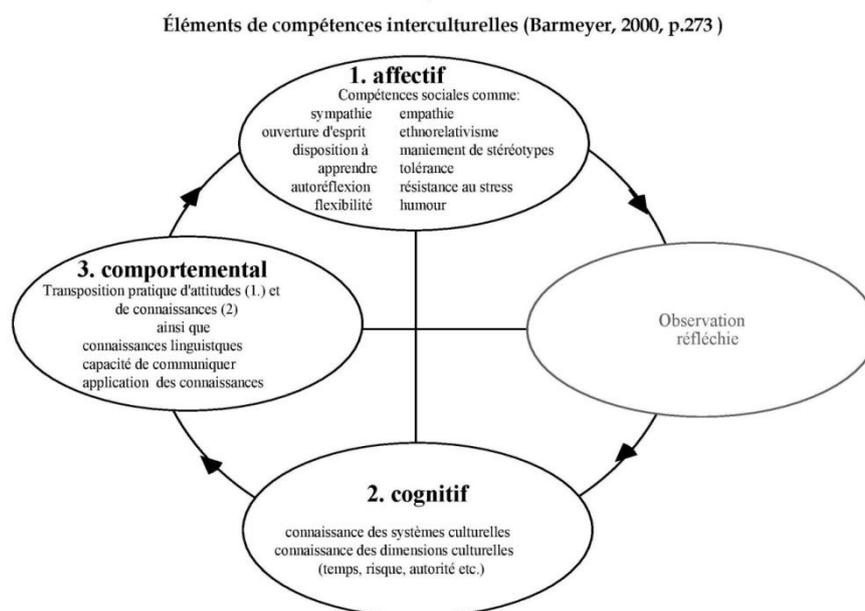


Figure n°05 : La compétence interculturelle selon Barmeyer (2000 :273)

Ce schéma met en lumière la dynamique des différentes composantes de la compétence interculturelle. Il est intéressant de mentionner que cette compétence est solidement ancrée dans les compétences sociales, ce qui signifie qu'elle est étroitement liée à la personnalité de l'individu et à sa capacité à s'ouvrir aux autres. Après avoir assimilé et organisé les connaissances sur les deux cultures en question, cela se traduit par une adaptation comportementale adéquate à une nouvelle situation culturelle. En résumé, cette compétence interculturelle englobe deux dimensions majeures, à savoir la connaissance et les relations établies avec autrui, qui suscitent diverses réactions.

II.3.2 La modélisation de la compétence interculturelle selon le CECRL (2001)

Le CECRL donne une importance particulière à l'interculturalité en le considérant comme une composante nécessaire de l'E/A des langues. La compétence interculturelle est omniprésente au sein d'une série de compétences générales. Nous allons aborder les marques interculturelles dans les compétences générales dénommées : *savoirs*, *savoir-faire*, *savoir-être* et *savoir-apprendre*. (CECRL, 2001 : 83)

Les savoirs englobent trois domaines qui sont : culture générale, savoir socioculturel et prise de conscience interculturelle. *La culture générale* est les connaissances que l'apprenant édifiera tout au long de sa vie et qui vont être actualisées en raison avec l'interaction qui s'établit avec l'autre et la découverte de ce qui l'entoure. Quant au *savoir socio culturel*, il englobe les différents traits distinctifs caractéristiques d'une société tels que : la nourriture, les niveaux de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs et les croyances. *Les aptitudes et les savoir-faire* englobent la capacité d'établir un lien entre la culture propre et la culture source afin de mieux utiliser des stratégies variées pour établir un contact avec des individus d'une autre culture. C'est aussi la capacité d'être un intermédiaire culturel et la capacité de savoir gérer des situations de malentendus et de conflits culturels. *Savoir-être* l'apprenant doit être amené à construire, à consolider ou à modifier un système de manières d'être dans ses rapports avec l'autre et par la suite l'acquisition d'une personnalité interculturelle caractérisée par les attitudes d'ouverture envers l'autre dans le but de relativiser son point de vue et son système de valeurs. *Savoir-apprendre* est considéré comme une compétence qui incorpore des aspects des compétences précédemment abordées. L'apprenant doit donc être capable « *d'observer de nouvelles expériences, d'y participer et d'intégrer cette connaissance quitte à modifier les connaissances antérieurs* » (CECRL, 2001 : 85). Cette compétence englobe des aptitudes heuristiques, aptitudes phonétiques et aptitudes d'observation, d'interprétation et de mémorisation.

II.3.3 La modélisation de la compétence interculturelle selon Lussier (2007)

Selon Lussier (2007), la compétence interculturelle représente une évolution et une expansion de la compétence culturelle. Elle se caractérise par la capacité d'une personne à faciliter les interactions et les échanges avec des cultures différentes, que ce soit au sein d'une même société ou entre des sociétés distinctes. Cette compétence interculturelle regroupe le fait d'apprécier et de s'épanouir au sein de cette diversité culturelle. Son développement

repose sur trois composantes essentielles : l'acquisition des connaissances (*savoirs*), la maîtrise de compétences pratiques (*savoir-faire*) et l'adoption d'attitudes *appropriées* (*savoir-être*) (Lussier, 2007) :

- les *savoirs* d'ordre cognitif, liés à la mémoire collective (approche humaniste), au contexte socioculturel (approche sociologique) et à la diversité des modes de vie (approche anthropologique) ;
- les *savoir-faire* qui reposent sur les comportements, les pratiques plurilingues qui varient en fonction des contextes de communication
- les *savoir-être* d'ordre affectif et psychologique, qui portent sur les représentations mentales des individus et l'intégration de nouvelles valeurs en lien avec les siennes. Cette dimension peut comporter deux dynamiques porteuses l'une de xénophilie, l'autre de xénophobie.

II.3.4 La modélisation *protéophilique* selon Dervin (2010)

Dervin (2010 :37) attribue à la compétence interculturelle le caractère *protéophilique*¹¹ qui suggère que la compétence interculturelle englobe la capacité à s'adapter et à apprécier positivement la diversité culturelle tout en articulant de manière complémentaire les composantes suivantes :

- *Savoir notre les actes d'identification* où l'identité est considérée comme processus de co-construction.
- *Prêter attention aux discours* : c'est être capable de relever des discours racistes, xénophobes, xénophiles, stéréotypes mais aussi interculturellement corrects du type *je n'ai pas de stéréotypes mais les Anglais sont (...)*
- *Contrôler ses émotions et ses comportements* lorsque l'on fait face par exemple aux discours mentionnés précédemment.

D'après Dervin, son modèle de compétence interculturelle représente une avancée considérable dans la compréhension et la mise en pratique de l'approche interculturelle. Il est convaincu que ce modèle répond de manière plus correcte aux objectifs de cette approche car il met l'accent sur la flexibilité, l'adaptation et l'appréciation des diversités culturelles.

¹¹ « Protée » : ce préfixe est dérivé du nom grec « Protée », qui était une divinité marine capable de changer de forme à volonté.

Conclusion partielle

En résumé, les réflexions abordées au sein de ce deuxième chapitre soulignent que l'amélioration de la compétence en langue étrangère s'accomplit lorsque l'apprenant engage une réflexion personnelle sur les mécanismes de sa propre culture tout en établissant des liens avec la culture de ses interlocuteurs étrangers. Cette posture va lui permettre d'enrichir sa compétence linguistique et culturelle dans l'E/A du FLE.

Ainsi, l'individu ne se limite pas à être le résultat de ses affiliations culturelles, mais il joue également un rôle actif en tant qu'auteur, producteur et acteur de ces cultures. Par conséquent, il apparaît que la tâche primordiale n'est pas simplement de décrire les cultures, mais plutôt d'analyser les interactions entre des individus ou des groupes appartenant à des cultures différentes. Il s'agira donc d'examiner les utilisations sociales et communicationnelles de leurs cultures d'origine dans divers contextes de communication. La perspective interculturelle vise à surmonter les obstacles culturels et communicationnels qui surgissent lors des échanges entre différentes ethnies. Offrir aux apprenants les outils pour devenir des *observateurs sociaux* de leur propre situation, comme le préconise Dervin (2011), est une ambition qui peut être atteinte en proposant une approche interculturelle en classe de FLE. Cependant, introduire une démarche interculturelle dans le contexte universitaire algérien exige une prise en considération de certains facteurs qui auront un impact sur la réussite ou l'échec de cette pédagogie.

La pluralité d'approches que nous avons identifiée tout au long de ce chapitre présente, selon nous, à la fois des avantages et des inconvénients. L'avantage majeur réside dans le fait que les praticiens auront à leur disposition plusieurs démarches et outils à expérimenter avec leurs étudiants. Cela peut enrichir l'enseignement en offrant des approches variées. Cependant, les inconvénients potentiels sont également présents. Malgré l'arsenal méthodologique étendu que cette approche propose, il existe un risque que trop de diversité puisse avoir un impact négatif sur l'E/A. La multiplicité des approches peut parfois entraver le processus communicationnel et interactif des étudiants, rendant l'apprentissage plus complexe. Il serait donc nécessaire de trouver un équilibre pour tirer le meilleur de ces différentes approches sans compromettre la qualité de l'enseignement.

CHAPITRE III

**De la compétence interculturelle à la compétence
de communication interculturelle : Au carrefour de
l'approche pragmatique et interactionniste**

Introduction

S'intéresser à l'univers complexe de la communication interculturelle a été au cœur de notre démarche depuis les prémices de cette thèse. Dès la délimitation de notre sujet de recherche, notre préoccupation majeure a été de nous investir dans ce domaine. En effet, la communication interculturelle, en perpétuelle évolution, se révèle être un élément clé dans l'E/A du FLE. Tout au long de ce parcours académique, notre intérêt pour la communication interculturelle s'est approfondi, nous poussant à exploiter ses méandres, ses défis et ses opportunités. Nous avons pris conscience que cette compétence transcende toutes les barrières d'ordres linguistiques et culturelles, devenant ainsi une compétence incontournable au même titre d'une compétence interculturelle.

Le passage d'une compétence interculturelle à une compétence de communication interculturelle est l'une des questions qui ont guidé notre réflexion tout au long de ce chapitre. Nous avons cherché à comprendre comment les individus pouvaient non seulement acquérir une appréhension des cultures étrangères, mais aussi comment ils pouvaient utiliser cette appréhension de manière efficace dans leurs interactions interculturelles. Cette interrogation nous a conduits à s'immerger dans l'approche pragmatique et interactionniste. Cette approche se concentre sur les aspects pratiques de la communication interculturelle, mettant l'accent sur le fonctionnement interne des interactions authentiques entre individus issus de cultures différentes.

Compte tenu des travaux de Dell Hymes (1972), Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 1998) et Schefflen (1981), nous aborderons dans un premier temps les situations communicatives et leurs différentes approches. Dans un deuxième temps, nous traiterons la notion de l'interaction verbale, ses objectifs et toutes les dimensions qui l'accompagnent à savoir : les représentations sociales, la construction des relations interpersonnelles, les dimensions argumentatives et la gestion interactionnelle.

Dans un dernier temps, nous examinerons la notion de la compétence de communication interculturelle en mettant en évidence ses enjeux, les processus de son développement, les problèmes liés à ce prototype de communication et enfin, son évaluation dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE.

III.1 L'analyse des situations communicatives : aspects et approches

Lorsque nous pénétrons dans le domaine de la compétence interculturelle, il est impossible d'ignorer la notion de communication. Ces deux éléments sont étroitement liés, la compétence interculturelle ne peut être pleinement comprise et développée sans une appréhension approfondie de la communication dans des contextes interculturels. Ce postulat nous guide naturellement vers l'exploitation des différents aspects des situations communicatives. Notre objectif principal est de tirer parti de la communication interculturelle des étudiants dans des contextes interculturels. Cela nous incite à examiner la notion de communication tout en mettant l'accent sur les interactions interculturelles. Notre méthodologie consiste en une fusion de recherches et de réflexions antérieures visant à comprendre ce qui rend les échanges interculturels à la fois difficiles et gratifiants. Le segment inaugural de ce chapitre servira de carrefour multidisciplinaire où diverses disciplines fournissent les fondements théoriques des principaux concepts de notre étude. Nous visons à aborder la manière dont les étudiants issus de milieux culturels différents engagent des conversations et échangent des idées. Notre recherche se base sur les subtilités de la communication interculturelle, en mettant l'accent sur les défis et les récompenses qui en découlent.

III.1.1 Le fonctionnement de la communication humaine : questions d'ordre épistémologique

Au début de cette section, il est important de souligner qu'il n'existe pas de théorie unique et universellement acceptée sur le fonctionnement de la communication humaine (Louis, 2016). La communication est un domaine complexe et multidimensionnel qui a été abordé et étudié par de nombreuses disciplines, chacune apportant sa propre perspective dans la mesure où « *les sciences de la communication ne dressent pas un tableau homogène de ce que sont une situation communicative et une interaction verbale, mais elles s'accordent malgré tout sur l'essentiel* » (Louis, 2016 : 153). La littérature scientifique consultée dans ce domaine démontre qu'il existe des auteurs qui adoptent une vision *archétypale*¹² de la communication, tandis que d'autres privilégient une vision *coopérative*¹³. Les courants

¹² Selon Louis Vincent (2016 :154) : « celle-ci semble alors obéir à des scripts préétablis et socialement partagés ».

¹³ Cette vision fait référence aux approches les plus coopérative et moins prévisible des échanges humaines (Louis, 2016 :155).

interactionnistes sont caractérisés par une complexité remarquable du fait qu'ils intègrent divers facteurs influençant les échanges verbaux. Pour mieux cibler notre réflexion, nous nous appuyons sur les travaux des auteurs suivants : Winkin (1981, 1996), Gumperz (1988), Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 1998) et Salins (1992). Ces chercheurs ont contribué de manière significative dans l'avancement des travaux portant sur le fonctionnement de la communication humaine, ce qui nous permet d'aboutir à une vision précise de ce domaine dans le contexte de la communication interculturelle.

Winkin¹⁴ aborde son projet sous un double angle. D'abord, il considère son travail comme une extension naturelle du projet amorcé par Hymes dans les années 60. Hymes fut l'initiateur de l'ethnographie de la communication, une discipline se focalisant principalement sur l'étude des pratiques communicationnelles à l'intérieur d'une même culture. Ensuite, Winkin perçoit que son anthropologie de la communication comme un prolongement du projet de Hymes. Cette anthropologie embrasse une perspective interculturelle, ce qui implique une démarche comparative visant à confronter les modes de communication entre diverses cultures (1996 :205).

Winkin propose un cadre théorique pour les tendances anthropologiques américaines qui peut être décrit comme un modèle dualiste à la fois historique et fragmenté¹⁵. Ce paradigme repose sur le postulat d'une similitude entre des individus distincts. Le cœur de sa proposition est un modèle syncrétique, dans lequel l'anthropologie de la communication est considérée comme le point central de convergence de divers points de vue théoriques, notamment la psychologie sociale, la sociolinguistique, l'analyse conversationnelle et l'ethnographie de la communication.

En ce qui concerne Gumperz, son ouvrage datant de 1989 se penche sur l'étude des disciplines qui se concentrent sur l'analyse conversationnelle, mettant en avant trois pistes intéressantes qui examinent les relations entre les connaissances extralinguistiques et les connaissances linguistiques :

- L'ethnographie de la communication considère que l'interaction est régie par des normes sociales particulières. Les ethnographes ont ainsi relevé et décrit un

¹⁴ Editeur des théories anglo-saxonnes de la nouvelle communication et théoricien de l'anthropologie de la communication.

¹⁵ Il s'inspire en ce sens des travaux de Sapir, Herbert Mead, Bateson, Birdwhistell, Dell Hymes, Goffman et Schefflen.

certain nombre de ces règles implicites et culturellement partagées qui président aux usages de la langue (1989 : pp.57-58).

- La seconde convention découle des principes des actes langagiers et de la pragmatique linguistique, selon lesquels elle est fondée sur un point de vue psycholinguistique corroboré par les découvertes de la psychologie cognitive. Ce cadre théorique est représentatif d'une nouvelle perspective qui explore les subtilités de la communication et de la création de sens, soulignant ainsi l'importance du contexte et le rôle qu'il joue dans le façonnement de l'usage de la langue. En effet, l'intégration des connaissances psycholinguistiques dans la pragmatique linguistique a ouvert la voie à une meilleure compréhension des processus cognitifs qui sous-tendent la production et la compréhension du langage. *Elle « présume qu'il existe des constructions sémantiques abstraites que l'on appelle scripts, schémas ou cadres, au moyen desquels les participants utilisent leur connaissance du monde pour interpréter ce qui se passe dans une rencontre »* (1989 :57).
- Le troisième courant de pensée sociologique concerne l'analyse conversationnelle telle que conceptualisée par Garfinkel, Sacks et Schegloff. Contrairement à l'idée selon laquelle le savoir social et culturel est prédéterminé et fonctionne selon des règles ou des scripts fixes, Garfinkel affirme qu'il est construit par le biais du processus d'interaction lui-même. Essentiellement, les interactants façonnent leur propre réalité par leurs actions et leurs comportements (1989 :61).

Dans cette perspective, Gumperz s'inscrit en faveur d'une coopération conversationnelle et d'un pouvoir interactif des participants. Cette approche interactionniste, qui se veut transdisciplinaire, a été examinée par Kerbrat-Orecchioni, cherchant à définir ses fondements épistémologiques. Elle a notamment exploré certaines disciplines accordant une importance très particulière à la communication et à l'interaction verbale, parmi lesquelles figurent la psychologie, la sociologie du langage, les sciences cognitives, la sociolinguistique, la philosophie du langage, etc. L'auteure a focalisé ses travaux sur l'approche psy (-chologique/-chiatrique), les approches ethno-anthropologiques, l'approches philosophique et finalement l'approche linguistique :

- L'approche psychologique et psychiatrique, représentée principalement par l'école de Palo Alto, se base sur une double contrainte psychologique et sociale (1998 :58).
- Les approches ethno-anthropologiques où Kerbrat-Orecchioni distingue trois branches majeures : l'ethnographie de la communication qui traitent : « *une conception globale et orchestrale de la communication, l'influence décisive du contexte et de la situation communicative sur l'interaction ; l'intérêt porté aux variations de codes au sein d'une même communauté ou entre communautés différentes ; le recours à une méthode inductive et empirique fondée sur l'observation d'interactions réelles* » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 :58-60) . L'ethnométhodologie, cette approche partage les mêmes principes du courant précédent, mais a des sources scientifiques plus variées (Louis, 2016 :159) où la communication s'articule autour des « *normes qui sous-tendent les comportements sociaux leur sont en partie préexistantes, en même temps qu'elles sont en permanence réactualisées et régénérées par la pratique quotidienne* » (1998 :62). Enfin, l'approche basée sur la sociologie de Goffman qui rejette l'élaboration d'une théorie de communication et préfère une approche empathique des interactions.
- La perspective philosophique accorde une place distincte à la théorie des actes langagiers tout en soulignant l'importance de la notion de jeux linguistiques, mettant ainsi en évidence le rôle crucial du langage dans le façonnement de la communication et de la compréhension humaine.
- L'avancement de l'approche interactionniste en linguistique a été fortement influencé par les théories de l'analyse du discours et la linguistique de l'énonciation. Ces théories ont placé l'aspect verbal au premier plan de l'analyse, en tenant compte des paramètres qui influent sur la communication, tels que les règles paraverbales, non verbales, contextuelles et conversationnelles. Bien que l'accent soit mis sur les éléments inattendus de la communication et de l'orateur, le fait de négliger la relation interlocutoire, qui est le principe fondamental de tous les échanges, constitue une forme de négligence. Il est donc impératif de prendre en compte tous les aspects de la communication afin de bien comprendre sa dynamique.

Kerbrat-Orecchioni (1990) a établi la fonction de chaque discipline dans la recherche interactionniste tout en préconisant une approche globale de l'interactionnisme qui dépasse les perspectives variées. Salins (1992), de sa part, revendique une orientation plurielle où : « *l'ethnographie de la parole (...) serait une linguistique qui aurait découvert des fondements ethnographiques, et une ethnographie qui aurait découvert les contenus de la linguistique.* » (Hymes, 1974 cité dans Salins, 1992 :30).

L'entrecroisement de ces différentes perspectives théoriques a engendré trois modèles de situations communicatives.

III.1.2 Les situations de communication : modèles et typologies

De nombreux théoriciens du domaine de la communication ont cherché à établir un listing des composantes essentielles de toute situation communicative. Cependant, notre focus se concentre ici sur trois modèles emblématiques qui ont été élaborés pour décrire ces situations de manière plus détaillée : Le modèle de Dell Hymes, le modèle de Schefflen et le modèle de Kerbrat-Orecchioni.

III.1.2.1 Le modèle globale et structuraliste de Dell Hymes

Le scénario de communication proposé par Dell Hymes (1972) peut être caractérisé par un ensemble de paramètres distincts, qui incluent le contexte spatial et temporel, les personnes impliquées, les objectifs de l'échange communicatif, les actions verbales et non-verbales, les registres du langage utilisé, les canaux de communication utilisés, les normes et conventions de conversation et la forme du discours engagé. Ce modèle, corrélationniste, est élaboré sous l'acronyme *SPEAKING*¹⁶ qui suppose « *qu'après avoir fait la relevé des composantes de l'interaction, on se préoccupe de corrélérer et d'évaluer l'effet qu'elles ont sur celle-ci* » (Louis, 2016 :164). Ce modèle ne prend pas en considération des interactions qui ont lieu entre les différentes composantes au moment d'un échange. Kerbrat-Orecchioni a donc souligné une imperfection présente dans ce modèle, à savoir un inventaire extrêmement hétérogène qui englobe « *des éléments qui sont à considérer plutôt comme des moyens, des propriétés, ou même des ingrédients de l'interaction elle-même* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 :77). Cette hétérogénéité n'est pas propice à une communication efficiente et efficace. Il est donc impératif de développer un modèle plus complet et nuancé qui tienne compte de l'interaction dynamique des différents composants impliqués dans le processus de

¹⁶ S : setting, P : participants, E : ends, A : act sequences, K : key, I : instrumentalities.

communication. Hymes a proposé une version plus complexe de sa méthodologie en 1973, dans laquelle il a défini un nouveau cadre qui soulignait la nécessité de quatre éléments distincts travaillant conjointement les uns avec les autres pour garantir une communication réussie. :

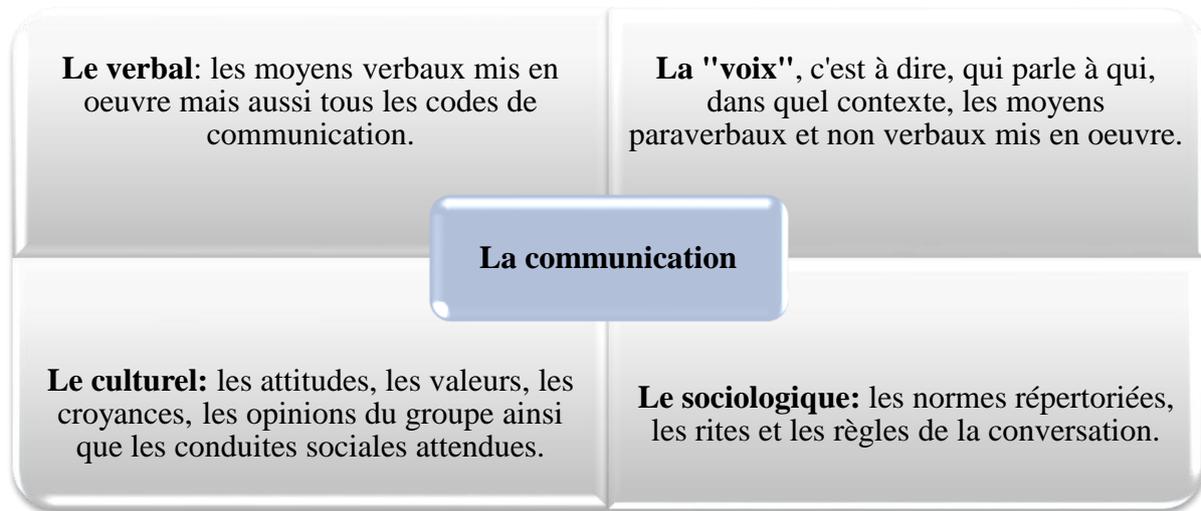


Figure n° 06 : Les composantes de la situation communicative selon Dell Hymes (1973)

III.1.2.2 Le modèle dynamique de Scheflen

Scheflen propose une théorie des interactions similaire au modèle de Hymes, mais se distingue en dissociant les éléments relatifs au contexte social de l'interaction de ceux qui constituent le matériel de communication. À cet égard, il identifie divers éléments liés au contexte (Winkin, 1981 : pp.145-157) :

- le cadre physique et l'occasion (le cadre spatio-temporel de Hymes) ;
- la structure sociale (les participants de Hymes) ;
- la structure culturelle (les normes de Hymes) ;
- les matériaux communicatifs (le comportement verbal et paraverbal, les comportements kinésique, le comportement tactile, le comportement territorial ou proxémique, les comportements peu étudiés comme l'émission des odeurs, et les comportements vestimentaires.)

Dans son cadre théorique, Scheflen accorde une grande importance à l'effet mutuel des éléments constitutifs dans un contexte d'interaction donné, afin d'élucider de manière exhaustive le déroulement de ces derniers. Dans ce cadre, le concept de « *programmes culturels* » est utilisé par Scheflen, qui sert à systématiser et à contrôler le comportement

humain et les échanges qui en découlent (De Salins, 1992:145). Ce modèle particulier se caractérise par l'utilisation de programmes culturels comme outil pour comprendre la dynamique complexe de l'interaction humaine.

III.1.2.3 Le modèle hiérarchisé de Kerbrat-Orecchioni

Kerbrat-Orecchioni considère que : « *les interactions sont construites et interprétées à l'aide d'un ensemble de règles qui s'appliquent dans un cadre contextuel donné, sur un matériau de nature sémiotiquement hétérogène (unités verbales, paraverbales et non verbales)* » (1990:75). Elle met en évidence l'organisation de l'étude des interactions, qui est régie par un ensemble de règles qui fonctionnent dans un contexte spécifique et selon diverses modalités. Selon l'analyse de l'auteur, nous pouvons identifier les principaux éléments du scénario de communication, notamment le cadre (l'environnement dans lequel la communication prend naissance), les canaux de communication (signes) et les réglementations (étiquette verbale ou sociale). Ces éléments sont essentiels pour comprendre les subtilités des processus interactionnels.

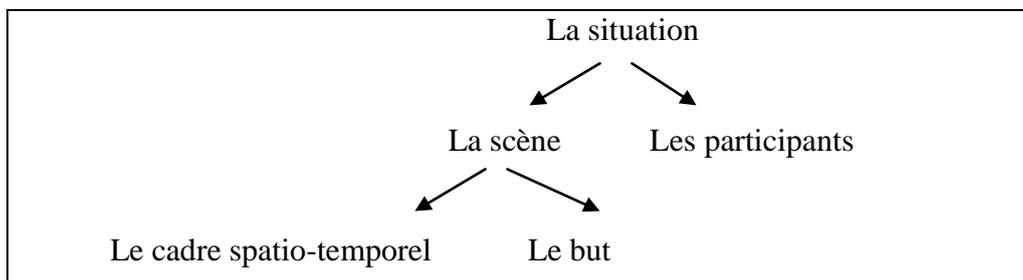


Figure n° 07 : Les composantes de la situation communicative selon Kerbrat-Orecchioni (1990 : 77)

Les éléments fondamentaux d'un contexte sont composés d'un cadre spatio-temporel, de participants, d'un objectif et d'indicateurs de contextualisation, qui influent de manière significative sur l'interaction. Selon l'auteur, le scénario culturel guidant les comportements communicatifs est principalement influencé par le contexte spatial, tandis que le cadre temporel détermine certains comportements communicatifs. Le but de l'interaction est lié au cadre spatio-temporel car il fournit un cadre pour l'échange, ainsi que pour les participants et leurs intentions. L'auteur soutient en outre que les objectifs de l'interaction sont préexistants dans une certaine mesure, mais qu'ils sont également ancrés dans l'interaction et sont continuellement négociés entre les participants (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

L'étude de Kerbrat-Orecchioni (1990) explore les facteurs essentiels qui influencent les participants à une interaction, notamment les traits physiques (*âge, sexe, origine ethnique*), les aspects sociaux (*profession, statut, etc.*) et les caractéristiques psychologiques, à la fois permanentes (*personnalité*) et temporaires (*humeur*). De plus, l'étude met l'accent sur les relations des interlocuteurs (*famille, amis, professionnels*), y compris les dynamiques hiérarchiques et émotionnelles, ainsi que sur le degré de familiarité entre eux. De plus, elle prend en compte le niveau d'interactions globales et les différentes étapes qui définissent les rôles des intervenants lors de l'échange. Ces facteurs jouent un rôle crucial dans la détermination de la nature et de la qualité de l'interaction, ainsi que des résultats qui en découlent. Ainsi, une compréhension globale de ces facteurs est essentielle pour une communication et des relations interpersonnelles efficaces dans divers contextes, y compris les contextes personnels, professionnels et sociaux.

Le dernier élément qui caractérise le contexte concerne les indicateurs de contextualisation, qui concernent les représentations des interlocuteurs par rapport au contexte de l'interaction et des participants, en particulier. La perception de l'interlocuteur peut détecter de multiples indices, ce qui pourrait permettre de mieux comprendre le contexte. Ces indications peuvent être importantes pour déterminer la réponse appropriée lors de l'interaction car selon Goffman (1973 :30) sont :

Les signes distinctifs de la fonction ou du grade ; le vêtement ; le sexe, l'âge et les caractéristiques raciales ; la taille et la physionomie ; l'attitude ; la façon de parler ; les mimiques ; les comportements gestuels (...).

Dans le même contexte, l'auteur tente d'identifier les composantes des méthodes de communication, y compris les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux. La communication verbale est composée de caractéristiques phonologiques, lexicales et morpho-syntaxiques, tandis que la communication paraverbale implique la prosodie, l'intonation, les pauses et le rythme. La communication non verbale, quant à elle, peut être classée en unités statiques telles que l'apparence physique, en unités cinétiques lentes telles que les postures et les attitudes, et en unités cinétiques rapides telles que le mimétisme, les gestes et le regard.

Troisièmement, les objectifs de l'interaction sont de la plus haute importance car ils jouent un rôle crucial pour garantir la fluidité et l'efficacité de l'interaction. En approfondissant cet aspect, il devient évident que ces objectifs sont classés en trois niveaux

distincts, chacun ayant un objectif unique dans le cadre de l'interaction : « *ceux qui sont relativement globaux ; ceux qui, à un niveau intermédiaire, correspondent à des séquences ou macro-actes ; ceux qui, plus ponctuels, correspondent aux actes du langage (refuser, remercier, etc.)* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 :79). En différenciant ces niveaux, les personnes impliquées dans l'interaction sont en mesure de déterminer les objectifs spécifiques qu'elles doivent atteindre, améliorant ainsi l'efficacité et la productivité globales de l'interaction. Par conséquent, l'établissement et la compréhension de ces objectifs contribuent de manière significative au bon fonctionnement de l'interaction, permettant à toutes les parties impliquées de travailler vers une vision et un objectif communs.

Ces trois modèles, bien que les points de vue varient selon les théoriciens et les disciplines, les modèles de situations d'interaction finissent par converger dans leur reconnaissance de la diversité des paramètres qui régissent les échanges. Ces paramètres englobent un large éventail de facteurs, y compris, mais sans s'y limiter, la dimension culturelle, qui joue un rôle central dans les rencontres interculturelles, sujet central de cette thèse de doctorat.

III.2 Au cœur de l'analyse des interactions verbales

De nombreux travaux scientifiques ont été consacrés à l'examen méticuleux du fonctionnement complexe des interactions afin d'observer leur fonctionnement interne et d'approfondir leurs mécanismes. Cet ensemble impressionnant de recherches témoigne clairement de l'importance d'approfondir notre compréhension de ces phénomènes complexes. C'est également une preuve indéniable que posséder la capacité de parler n'équivaut pas nécessairement à posséder la capacité de communiquer efficacement. Dans les années 1990, Kerbrat-Orecchioni s'est lancé dans un effort louable pour disséquer le fonctionnement et les composantes des interactions verbales, en consacrant trois volumes complets à cette tâche (Kerbrat-Orecchioni 1990, 1992, 1994). Son exploration approfondie de ce sujet a mis en lumière les subtilités des interactions verbales, fournissant une mine de données et d'informations précieuses qui nous étaient auparavant restées incompréhensibles. En 2005, Arditty et Vasseur nous expliquent que :

Lorsque l'on cherche à comprendre comment s'organise l'interaction verbale et ce qui s'y joue, on est normalement orienté vers la micro-analyse. Ainsi lorsque, avec Fanshel, Labov s'attaque au discours thérapeutique, c'est à une séance d'un quart d'heure entre un psychologue et sa patiente qu'il consacre tout un ouvrage, il s'agit d'interpréter le dit et le non-dit, de voir comment l'un et l'autre s'interpénètrent et comment le sens, dans toute sa

richesse, surgit de l'interaction . Et cependant l'application de cette méthode (la micro-interprétation) a une interaction particulière aboutit à mettre en évidence un certain nombre de « lois du discours » en même temps qu'elle évite de réduire ce que la rencontre étudiée et ses différents moments ont de spécifique. (2005 : 08).

L'analyse des interactions humaines, en raison de sa nature multidisciplinaire, permet aux chercheurs d'explorer différents aspects et dimensions de ce phénomène complexe. Les données obtenues à partir de telles analyses sont très flexibles et adaptables, ce qui permet aux chercheurs d'utiliser une combinaison de plusieurs méthodes et approches. Cette liberté d'intégrer diverses techniques garantit non seulement la précision et la fiabilité des résultats obtenus, mais ouvre également de nouvelles voies de découverte et d'exploration. C'est pourquoi notre thèse de doctorat est profondément ancrée dans le domaine de l'approche interactionnelle, qui sert de plaque tournante à diverses disciplines universitaires inspirées des travaux novateurs de la *Mead's Chicago School*, notamment la pragmatique et la linguistique.

Pour tout chercheur fasciné par le mouvement interactionniste, l'objectif principal est de comprendre les subtilités des échanges humains et la façon dont les individus attribuent un sens à leurs propres actions ainsi qu'à celles des autres. L'adoption d'une approche théorique mixte souligne encore davantage la nécessité de parvenir à un consensus sur les définitions utilisées comme fondement de l'analyse. Ces définitions, que nous allons examiner maintenant, jouent un rôle crucial dans l'élaboration des méthodologies et du cadre de nos recherches.

III.2.1 La notion de l'interaction verbale

De nombreuses recherches et analyses ont été menées sur le sujet des interactions entre les humains, soulignant l'importance de revisiter ce concept particulier et les formidables défis qu'il implique. Les contributions théoriques d'Erving Goffman, éminent sociologue, occupent une place importante dans le discours sur les interactions. Dans ses travaux phares de 1959 et 1973, Goffman explique sa définition globale de l'interaction, en soulignant son essence en tant que processus dynamique caractérisé par des influences réciproques et l'interaction complexe de divers facteurs. Cette conception vise à démêler la complexité inhérente aux interactions humaines, en mettant en lumière la nature multidimensionnelle des échanges sociaux et l'impact profond qu'ils ont sur les individus et les sociétés dans leur ensemble. En explorant les nuances des interactions, les chercheurs s'efforcent de comprendre les mécanismes complexes par lesquels les individus interagissent les uns avec les autres,

d'explorer les dynamiques sous-jacentes qui façonnent ces interactions et, finalement, d'en tirer des informations qui peuvent éclairer notre compréhension du comportement humain et des structures sociales. A ce sujet, Goffman (1973 : 23) a écrit :

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « une rencontre » pouvant aussi convenir.

Yahiaoui (2016:78) développe davantage cette caractéristique particulière de l'influence mutuelle en expliquant que l'interaction est un processus dynamique par lequel les individus et les entités s'engagent dans une série d'actions interdépendantes façonnent les pensées, les comportements et les perceptions des uns et des autres :

On peut dire que l'interaction ne présuppose pas forcément la coprésence physique d'interlocuteurs. Dans le domaine des interactions, nous parlons d'interaction verbale ou d'interaction sociale dont la première induit à la fois une pratique linguistique et une action réciproque. Tandis que la seconde (interaction sociale) (...) n'est qu'une action que doit accomplir chaque individu au quotidien. La relation qu'entretiennent les deux types se situe dans le caractère « réciproque » du rapport entre les individus en coprésence.

Dans le même ordre d'idées, Kerbrat-Orecchioni (1990 : 17) souligne que : « *tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants exercent les uns sur les autres un réseau d'influence mutuelle, parler c'est échanger, et c'est changer en changeants* ».

La centralité de l'influence que les participants exercent les uns sur les autres au cours de leur interaction est un aspect indéniable qu'il ne faut pas négliger. Ce phénomène est particulièrement évident dans les dynamiques de pouvoir qui apparaissent entre les personnes impliquées, ainsi que dans les cas d'assistance et de soutien mutuels. Il est essentiel de reconnaître que cette influence constante a un impact profond sur le comportement des participants, façonnant leurs actions et leurs réactions au cours de l'échange. En outre, il est essentiel de développer la définition fournie par Kerbrat-Orecchioni en reconnaissant que toute forme d'interaction, qu'elle soit verbale ou non verbale, contribue à l'exercice d'une influence mutuelle. Ainsi, le fait de garder le silence dans une interaction n'est pas une absence d'échange, mais plutôt un mode de communication différent qui entraîne tout de même des changements. Afin de saisir l'ampleur de cette influence réciproque exercée,

appelée « positionnement » dans le cadre de notre étude, par les différentes personnes impliquées, nous employons le terme « interaction ». En outre, nous utilisons le terme « échange » pour englober les diverses conversations qui constituent la base de notre corpus d'analyse. (Cf. Chapitre VII).

Dans ce contexte spécifique, notre attention sera portée sur la théorie proposée par Locke et Sadler (2007 : 95) qui suggèrent que les actions et les expressions, qu'elles soient prononcées ou non, affichées par une personne auront un impact direct sur les actions et les réponses de l'intervieweur :

« Friendly behavior tends to invite friendly responses and distancing behavior tends to invite distancing responses ; in contrast, dominant behavior tends to invite yielding responses and yielding behavior tends to invite dominant responses ». Un comportement amical tend à susciter des réponses amicales, tandis qu'un comportement distant tend à susciter des réponses distantes, en revanche, un comportement dominant tend à susciter des réponses de soumission, et un comportement de soumission tend à susciter des réponses dominantes. (Notre traduction).

Ce positionnement de domination revêt une importance significative dans le contexte de notre recherche. Il convient de noter que la domination peut être perçue différemment par les différentes personnes impliquées dans le processus d'interaction. Pour certains, cela peut être considéré comme une manifestation d'agression, tandis que pour d'autres, cela peut indiquer un engagement envers l'échange.

III.2.2 Les objectifs de l'interaction verbale : comprendre, influencer et communiquer

Les objectifs de l'interaction sont vastes et diversifiés. Ishikawa (2001:33) nous rappelle l'importance de distinguer deux types d'interaction. D'une part, il y a l'interaction dite « libre », où les individus engagent une conversation simplement pour le plaisir de parler, comme le souligne André-Larochebouvy (1984). D'autre part, il existe une interaction visant un objectif « interne », tel que décrit par Vion (1992:127), qui fait référence au fait de parler avec un objectif précis en tête. Cette définition propose une première catégorisation des objectifs de l'interaction. Cependant, il est essentiel de prendre également en compte la distinction proposée par Kerbrat-Orecchioni (1996:16) entre les objectifs globaux et spécifiques dans le cadre d'une interaction. Par conséquent, dans le cadre d'une interaction ayant un objectif transactionnel global, il est possible de rencontrer des échanges appartenant

à d'autres catégories objectives. Par exemple, dans le contexte d'un vendeur interagissant avec un client, il peut arriver que le vendeur cherche à se renseigner sur la famille du client afin d'établir un rapport et de construire une relation.

Les interactions qui constitueront le fondement de cette recherche, conformément à la définition susmentionnée, ont un objectif externe inhérent. Cet objectif se caractérise par la participation active des étudiants qui interagissent dans un contexte à caractère argumentatif, où le but ultime est de délibérer et de discuter de questions litigieuses. Cependant, à mesure que nous approfondissons le sujet, il devient évident que certains participants peuvent s'écarter de l'objectif global de l'échange et s'engager plutôt dans des échanges sporadiques et isolés qui répondent à un objectif interne (Traverso, 1999).

Il existe un autre objectif interactionnel, décrit comme téléologique, qui joue également un rôle très important dans les échanges entre les individus. Cette conception, introduite par Habermas (1987), aborde le fait que chaque participant à une interaction poursuit un objectif spécifique et intentionnel au cours de l'échange. La notion d'agir téléologique souligne que les individus ont des intentions claires et des buts précis lorsqu'ils communiquent, allant au-delà d'une simple conversation pour le plaisir de parler. Ainsi, dans le cadre de cette approche, les interactions sont perçues comme des moyens d'atteindre des objectifs particuliers, qu'ils soient liés à la résolution des problèmes, à la prise de décisions ou à d'autres fins :

Ce qui ressort clairement de cette définition de l'agir téléologique, c'est l'importance de l'intention dans toute interaction. Chaque participant à une conversation est animé par une intention précise, un objectif qu'il cherche à atteindre à travers la communication. La notion d'intentionnalité permet de :

Montrer comment les individus s'appuient sur leur savoir social dans les interactions. Dans les échanges conversationnels, nous nous intéressons à la manière dont l'intention est interprétée par des auditeurs ordinaires dans un contexte particulier. Nous supposons qu'une telle interprétation est fonction : a) du savoir linguistique de l'auditeur, b) des présupposés sur le contexte, communiquer par certains indices, et c) de l'information générale mobilisée pour orienter l'interprétation. (...) Lorsque nous parlons d'intention, il s'agit d'intention communicative socialement reconnue, impliquée dans des types spécifiques d'activités sociales signalées par le discours. (Guemperz & Hymes, 1989 : 23).

Si on examine de près ces propos, nous retenons que le contexte social et le savoir partagé jouent un rôle incontournable dans les interactions. Lorsque les individus

communiquent, leur intention n'est pas seulement basée sur leurs mots ou leurs actions, mais également sur le comment cette intention est perçue et interprétée par les auditeurs. Autrement dit, le processus interactionnel est profondément ancré dans le tissu social et culturel. Les auditeurs ne se contentent pas seulement de décoder les signaux verbaux, mais ils le font en tenant compte de leur propre connaissance linguistique, de leur contexte et des présupposés partagés qui découlent de leur expérience culturelle. Chose est sûre, lorsqu'on parle d'intention, il ne s'agit pas d'une intention individuelle mais d'une intention communicative socialement reconnue.

L'examen des distinctions linguistiques et culturelles entre les participants constitue une base précieuse pour les études linguistiques et interculturelles. Engager une conversation dans une langue qui n'est pas la sienne implique la mise en œuvre de stratégies de communication qui facilitent une interaction efficace. Dans ce cadre interactif, où les personnes impliquées ne comprennent que partiellement le même code linguistique, elles doivent s'appuyer sur des attitudes et des comportements adaptatifs afin de communiquer efficacement. Par conséquent, le résultat de cette communication peut être un succès ou un échec, selon le niveau de compréhension et d'adaptabilité des interlocuteurs. De ce fait, ces intentions peuvent inclure le désir de prendre le contrôle de la conversation, de faire progresser le débat, de maintenir une atmosphère positive, ou au contraire, de prendre un rôle passif. La prise en compte de ces idées nous conduit à nous concentrer dans ce qui suit sur deux notions essentielles, celles de « face » et de « figuration »

III.2.3 De la construction d'une image sociale à la gestion interactionnelle

Les deux notions de « face » et de « figuration » jouent un rôle crucial dans notre étude sur les interactions interculturelles. Comprendre comment les individus gèrent leur image sociale et utilisent des stratégies de communication est essentiel pour analyser comment les interactions proposées dans le cadre de cette recherche se déroulent. Ces concepts nous aident à décrypter les comportements et les réactions des étudiants dans des situations où les différences culturelles peuvent jouer un rôle expressif. Lorsque des personnes de cultures différentes interagissent, elles doivent souvent jongler avec leurs faces culturelles distinctes et trouver de moyens de les préserver tout en atteignant leurs objectifs de communication.

La notion de « face » dans l'interaction renvoie à la notion d'image sociale que chaque individu souhaite maintenir lorsqu'il communique avec les autres. Chacun a une « face positive » qu'il souhaite valoriser (comme paraître compétence ou sympathique) et une « face négative » qu'il souhaite préserver (éviter de paraître ignorant ou arrogant par exemple). Les interactions sociales impliquent souvent des négociations subtiles autour de ces faces car ce que l'un dit ou fait peut affecter la face de l'autre.

Pour mieux comprendre cette notion et son importance dans l'interaction interculturelle, nous commençons par examiner la définition formulée par Goffman qui souligne :

On peut définir le terme de « *face* » comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. La face est une image du moi délimitée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageable, puisque, par exemple, on peut donner une bonne image de sa profession ou de sa confession en donnant une bonne image de soi (1974 : 09).

Cette définition insiste sur le fait que la face¹⁷ est une construction sociale qui implique la présentation de soi d'une manière conforme aux normes culturelles et sociales acceptées. Les points clés qui émanent de cette définition sont :

- **Image sociale positive** : La face est associée à une image socialement positive que l'individu souhaite projeter. Il s'agit essentiellement de montrer les aspects de soi qui sont socialement valorisés dans un contexte donné. Par exemple, dans un contexte professionnel, cela pourrait inclure la compétence, la fiabilité et l'intégrité.
- **Construction sociale** : La face n'est pas quelque chose de fixe. Elle est une construction qui émerge dans le contexte des interactions sociales. Les autres perçoivent et attribuent une face à un individu en fonction de son comportement et de sa présentation de soi.
- **Attributs sociaux approuvés** : La face est définie en fonction des attributs sociaux qui sont approuvés ou valorisés dans une culture ou un contexte donné.

¹⁷ Plus tard, cette notion a été adoptée par Brown et Levinson lorsqu'ils ont développé leur théorie de l'analyse de la politesse linguistique où ils ont identifié deux faces pour chaque individu : une face positive et une face négative.

Ce qui est considéré comme positif peut varier considérablement d'une culture à l'autre.

- **Partageable** : La face est également partageable, les individus peuvent influencer les autres en ajustant leur présentation de soi.

Le potentiel de préjudice à la réputation, communément désigné comme la perte de face, est une préoccupation constante dans toutes les interactions sociales. Cette préoccupation devient encore plus évidente dans le contexte particulier de cette étude, qui implique des débats autour de sujets interculturels. En conséquence, il devient impératif que les étudiants impliqués dans ces interactions s'engagent activement de protéger non seulement leur propre image, mais aussi celle des autres. Cet enjeu lié à la préservation de la face s'appelle le «face-work» (Goffman, 1974) qui implique essentiellement la gestion consciente et délibérée de l'image sociale d'un individu. La figuration révèle un aspect majeur dans la gestion des interactions sociales, surtout dans le cadre de cette étude où les interactions déclenchées entre les étudiants sont fondées sur un contexte d'argumentation. Le face-work représente l'ensemble des tactiques et des actions que les participants utilisent pour préserver leur propre face tout en préservant celle des autres. Ce travail implique parfois des stratégies de politesse, d'écoute active et de prise en compte des sentiments d'autrui. De plus, il est important de reconnaître que les normes culturelles peuvent déterminer la manière dont le face-work est réalisé, processus capital dans les interactions interculturelles. Dans le contexte de l'argumentation, maintenir un respect mutuel tout en exprimant des points de vue divergents demande une habileté spéciale. Finalement, le face-work nécessite un équilibre subtil entre l'affirmation de soi et la considération des autres, car trop d'agressivité ou d'indulgence peut compromettre la dynamique de l'interaction.

En 2005, un développement typique a marqué le domaine de l'analyse des interactions et de la préservation de la face avec l'émergence de la théorie de négociation de face (Ting-Toomey, 2005). Cette théorie a introduit de nouvelles éventualités passionnantes sur la gestion des interactions sociales. L'accent est mis sur le fait que dans chaque interaction, les participants négocient tacitement leur propre face ainsi que celle des autres. Cette négociation subtile implique une série de compromis, d'ajustements et de stratégies. Elle se concentre sur la dualité « affirmation de soi » et « respect d'autrui » dans le but de maintenir un équilibre délicat. Cette théorie a des implications importantes dans divers contextes interculturels et communicationnels, où les désaccords et les conflits sont inévitables. Elle s'inscrit également

dans le cadre de l'étude des interactions argumentatives, où les participants sont constamment engagés dans des négociations de face pour garantir une harmonie interactionnelle tout en exprimant leurs opinions divergentes.

Les défis auxquels sont confrontés les individus en termes de face lors des interactions sont d'une importance capitale et sont de nature multiple, car ils ont un impact profond sur l'image de soi dans le domaine public. Ces défis sont caractérisés par une nature multidimensionnelle car ils englobent non seulement des aspects physiques, mais également des dimensions psychologiques et sociales comme l'indiquent Otzel, Garcia et al. (2008 :384) :

La notion de « face » est associée au respect, à l'honneur, au statut, à la réputation, à la crédibilité, à la compétence, aux liens familiaux et sociaux, à la loyauté, à la confiance, à la dette relationnelle et aux questions d'obligation. La face englobe simultanément des aspects affectifs (comme les sentiments de honte et de fierté), des comportements (comme le face-work) et des processus cognitifs (comme le calcul de la quantité de face à accorder ou à recevoir).

Selon le contexte culturel spécifique dans lequel un échange a lieu, le niveau d'importance accordé à la protection de la face peut varier considérablement, ce qui a finalement un impact sur le comportement des personnes impliquées dans l'interaction. Selon les conclusions de Béal en 2010, il est évident que l'importance attachée aux aspects positifs et négatifs de la face varie considérablement selon les cultures :

La prédilection des sociétés occidentales pour des formes de politesse affichant le respect du territoire, tendance qui renvoie à leur caractère individualiste. Inversement, les sociétés asiatiques (Corée, Chine, Japon, Asie du Sud- Est) et du Moyen-Orient sont présentées comme étant beaucoup moins sensibles au territoire, mais beaucoup plus aux affronts et aux questions d'amour-propre. Cela dit, tout ici est toujours relatif, et la question peut donc se poser d'une différence entre Français et Anglo-Saxons à ce niveau. (Béal, 2010 : 63)

Les considérations sur la face dans le contexte des interactions sociales sont en relation avec notre manière de distinguer notre propre image, l'image des autres et les croyances que nous entretenons quant à ce que les autres pensent de nous. Ce processus interactionnel crée une toile complexe d'interactions sociales où l'image de soi, l'image de l'autre et les représentations culturelles sont en constante interaction.

III.2.4 Les représentations sociales et la dynamique des rapports interpersonnels dans les interactions

Les représentations sociales, qui inspirent profondément la perception de soi et de l'autre, s'imposent comme élément décisif dans la construction des relations interpersonnelles. Selon Goffman (1973 : 23) :

Toute personne placée en présence des autres a de multiples raisons d'essayer de contrôler l'impression qu'ils reçoivent de la situation. (...) on s'occupera des problèmes (dramaturgiques) qui se posent aux participants dans la présentation de leur activité à leurs partenaires.

Le positionnement de Goffman met en avant une vérité fondamentale concernant les interactions sociales : chaque individu a un intérêt intrinsèque à gérer l'impression qu'il projette sur les autres. Cette préoccupation est au cœur des interactions humaines, qui par essence, les individus sont continuellement engagés dans un jeu social où ils présentent et construisent des représentations d'eux-mêmes aux yeux des autres. L'idée de « *problèmes dramaturgiques* » est intéressante ici, elle stipule que chaque interaction est une sorte de performance où les individus sont à la fois les acteurs et le public. Ils doivent soigneusement choisir comment se présenter, quel rôle jouer et comment leurs actions seront perçues par les autres.

Dans ce contexte, l'apport des travaux de Moscovici (1961) sur les représentations sociales se distingue en deux fonctions. La première fonction suggère que les représentations contribuent à créer un ordre mental permettant aux individus d'interpréter leur environnement et d'adapter leur comportement en conséquence. Les représentations sociales servent donc de points de référence pour la communication. Elles agissent comme un langage commun qui facilite la compréhension mutuelle. En ayant des représentations communes, les individus peuvent mieux se comprendre en assurant une bonne cohésion sociale.

Conformément aux idées présentées par Jodelet (1997) et en s'appuyant sur le cadre théorique établi par Moscovici, le concept de représentation sociale sera élucidé et expliqué dans le discours qui suivra :

Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. (1997: 365)

Jodelet explique que les représentations sociales ont un caractère particulier en tant que forme de connaissance ancrée dans le sens commun. Elle souligne que ces représentations sont le produit de processus socialement marqués et qu'elles sont profondément enracinées dans le contexte social et culturel. En insistant sur le fait que les représentations sociales sont une forme de pensée pratique, Jodelet affirme leur utilité dans la vie quotidienne des individus. Elles sont orientées vers des objectifs de communication, de compréhension et de maîtrise de l'environnement social. À mesure que les représentations sociales sont construites dans un milieu social et culturel particulier, leur lien intrinsèque avec la subjectivité et le contexte social et culturel se distingue des connaissances car elles sont guidées par les expériences individuelles et collectives, ainsi que par les éléments constitutifs d'une culture donnée. Cependant, malgré leur nature subjective, les représentations sociales cherchent à comprendre et à expliquer la réalité sociale. Elles offrent un aperçu sur les intentions et les perceptions d'un groupe d'individus.

L'étude et l'analyse des interactions ne se limitent pas aux contenus verbaux des échanges. Il faut également accorder une attention particulière au positionnement des participants au sein de ces interactions. Elle englobe les aspects non verbaux tels que le langage corporel, les expressions faciales, le ton de la voix, etc. qui transmettent des informations sur la nature des relations entre les personnes impliquées dans la communication. En scrutant ces postions, on peut dévoiler des éléments essentiels concernant la dynamique des interactions comme, à titre d'exemple, le degré de proximité ou de distance émotionnelle entre les participants, les rôles sociaux qu'ils adoptent, leur niveau de coopération ou de confrontation ainsi que d'autres aspects qui contribuent à modeler la nature de la communication interpersonnelle.

Lorsque deux personnes ou plus se réunissent dans un cadre social, il est essentiel de noter que la hiérarchie sociale et le statut de chaque personne sont déjà établis et prédéterminés avant même le début de toute forme d'interaction. Ce statut particulier n'est pas sujet à négociation ou à discussion entre les participants au cours de leur interaction. Cela contraste nettement avec le concept de rôle, qui est une construction plus fluide et adaptable qui peut être négociée et modifiée en fonction du contexte et de la dynamique spécifiques de la situation en question. A ce sujet, Linton (1977 : 72) démontre que :

La place qu'un individu donne occupe dans un système donné à un moment donné sera nommé son *statut* par rapport à ce système. Dans d'autres recherches sur la structure sociale, le terme de *position* a été utilisé dans un sens très voisin, mais sans qu'on ait clairement identifié la condition de temps ni de simultanéité des différents systèmes d'organisation au sein de la même société. On s'est aussi servi pendant longtemps du terme de (statut) pour désigner la position de l'individu dans le système de prestige de la société. Mais dans l'usage que nous en faisons, il s'applique aussi bien à la position de l'individu dans chacun des autres systèmes.

L'importance du statut se traduit dans le positionnement d'un individu dans un système social. Le statut est lié à la place qu'occupe une personne dans ce système à un moment donné. Nous tenons à noter que le statut peut varier en fonction des différents systèmes d'organisation au sein même d'une société. Elle n'est pas limitée à la seule hiérarchie de prestige dans la société, néanmoins, elle s'applique également à la position d'une personne dans d'autres systèmes sociaux. Par voie de conséquence, Linton (1977 : 78) introduit un autre concept, celui du rôle, en le définissant comme :

L'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné. Il englobe par conséquent les attitudes, les valeurs et les comportements que la société assigne à une personne et à toutes les personnes qui occupent ce statut. En tant qu'il représente un comportement explicite, le rôle est l'aspect dynamique du statut : ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut.

La relation entre le statut et le rôle dans les interactions s'expliquent à partir de plusieurs éléments. D'abord, le statut désigne la position sociale ou le rang qu'un individu occupe dans la société. Il est certainement régi par des modèles culturels qui déterminent les attitudes et les comportements associés à ce statut. Les attentes sociales découlent de ces normes culturelles. Elles définissent ce qui est considéré comme approprié ou attendu d'une personne en fonction de son statut. Le rôle, quant à lui, représente la manière de se comporter pour satisfaire ces attentes sociales liées à son statut. Il est donc la manifestation pratique des attentes associées au statut. L'individu doit jouer son rôle de manière adéquate pour être reconnu comme occupant effectivement ce statut. Il doit valider son statut en agissant conformément aux attentes culturelles qui lui sont assignées. Le non-respect de ces attentes peut entraîner des réactions sociales, y compris des sanctions ou des conflits.

L'approche de Vion (1992) concernant le rôle dans l'interaction se distingue par son accent sur la relation entre les sujets impliqués. Plutôt que de considérer les rôles de manière isolée, il préfère se concentrer sur ce qu'il appelle « le rapport de rôles ». Concrètement, les

rôles ne sont pas prédéfinis, néanmoins, ils émergent de manière dynamique en fonction des interactions entre les individus. Les comportements d'un individu sont manœuvrés par ceux de l'autre, et vice versa. Il y a une interdépendance entre les rôles comme le souligne en disant :

Par ailleurs, la notion de rôle, ne saurait s'analyser au niveau de l'activité d'un seul des partenaires de l'interaction. On ne peut assumer le rôle de professeur qu'en convoquant un auditoire ou s'actualisent les rôles complémentaires d'étudiants. On ne peut jouer de rôle de père que vis-à-vis d'une personne assignée au rôle d'enfant, etc. Il paraît donc plus correct de parler de rapport de rôles que de rôles. (1992 : 82)

Le concept de « rapport de places » tel que défini par Flahault (1978 : 58) se réfère au positionnement des interactants les uns par rapport aux autres dans une interaction. Ce concept suppose que chaque participant occupe une place spécifique dans l'interaction, et cette place est souvent déterminée par des facteurs sociaux, culturels et contextuels :

Chacun accède à son identité à partir et à l'intérieur d'un système de places qui le dépasse; ce concept implique qu'il n'est pas de parole qui ne soit émise d'une place et convoque l'interlocuteur à une place corrélative ; soit que cette parole présuppose que le rapport de places est en vigueur, soit que le locuteur en attende la reconnaissance de sa place propre, ou oblige son interlocuteur à s'inscrire dans le rapport.

Les rapports de place peuvent varier tout au long de l'interaction. Par exemple, un participant peut occuper une position de dominance au début de l'échange, mais cette dynamique peut évoluer au fil de la conversation. Les participants négocient souvent ces rapports de places de manière implicite, en utilisant des stratégies linguistiques et comportementales pour exprimer leur statut, leur autorité ou leur désaccord :

Le rapport de places peut être, en effet, déterminé de l'extérieur par les statuts et les rôles des interactants (fournisseur/client), médecin/malade, maître/élève...) ou par leur identité sociale (parent/enfant, homme/femme) ; mais il l'est aussi de l'intérieur même de la relation, par la place subjective que chacun prend par rapport à l'autre (dominant/domine, demandeur/conseiller, séducteur/séduit ...) Ces deux modes de mise en place du rapport peuvent d'ailleurs jouer concurremment ; mais plus la situation est socialement structurée et formalisée, plus le premier domine; plus la rencontre est informelle (plus elle peut induire des identités multiples chez les partenaires), plus le second prend de l'importance. (Marc & Picard, 1989 : 46).

Vion (1992 :83) souligne que le rapport de places n'est pas simplement une position statique que l'on occupe, mais également un élément dynamique et fluide de la relation. L'idée selon laquelle le rapport de places implique une expression plus ou moins consciente

de la position que l'on souhaite occuper dans la relation est importante. Il explique le fait que les participants à une interaction sont constamment engagés dans un processus de négociation implicite de leur position respective. Cette négociation se manifeste à travers divers éléments comme le langage, les gestes, les attitudes et même la proximité physique. De plus, l'aspect de l'acceptation ou de la négociation de ce rapport de places identitaires est également essentiel. Les participants doivent souvent trouver un équilibre entre leurs propres attentes et celles des autres pour maintenir une interaction harmonieuse.

Le contexte de notre étude est ancré dans une perspective centrée sur les rapports et les influences dans les interactions interculturelles. Le fait que les participants qui interagissent ensemble ne se contentent pas de jouer des rôles préétablis, mais qu'ils contribuent activement à la construction de ces rôles au fil de l'interaction. Un aspect essentiel de cette dynamique réside dans le placement de l'autre dans un rôle complémentaire. Cependant, on reconnaît que l'autre ne souscrit pas nécessairement à ce rôle qui lui est attribué. Cette divergence entre les attentes et les adhésions aux rôles peut entraîner des conflits et des menaces pour la face des participants. De surcroît, nous examinons également les tentatives de modification de ces rapports de rôles. Cela induit que les participants ne se contentent pas de subir passivement les rôles qui leur sont assignés, mais qu'ils cherchent à les ajuster ou à les réviser en fonction de leurs besoins ou de leurs préférences.

III.2.5 L'argumentation : dimension consubstantielle à l'interaction

Lorsque nous plongeons dans l'analyse des interactions, il devient évident que les dimensions argumentatives jouent un rôle central. Nous rappelons que cette étude se concentre spécifiquement sur les aspects argumentatifs qui émergent des discours des étudiants lors des discussions proposées (Cf. Chapitre IV). Nous portons une attention particulière à ces dimensions argumentatives car elles revêtent une importance remarquable dans le contexte interculturel des échanges et des débats. Au cœur de notre démarche réside la volonté de comprendre comment les arguments sont construits, déployés et négociés par les participants dans ce cadre interactionnel.

La notion de l'argumentation est une composante fondamentale dans les interactions parce qu'elle implique un processus d'influence réciproque entre les individus engagés dans une conversation. Cette influence découle du fait que les participants expriment leurs idées, leurs opinions et leurs arguments pour tenter de persuader ou de convaincre les autres. Les

travaux de recherches tels que Grize (1995) mettent en évidence le rôle prédominant de l'argumentation dans la communication. Ils vont même jusqu'à soutenir l'idée selon laquelle toute conversation, quelle que soit sa nature, comporte dans son essence une dimension argumentative. Cela nous conduit à dire que, même dans des échanges informels ou quotidiens, les interactants s'efforcent de défendre leurs points de vue, d'influencer les opinions des autres ou de parvenir à un consensus, et ce, en utilisant diverses formes d'argumentation :

Les objets du discours et les prédicats qui les déterminent ne sont pas rigides et donnés une fois pour toutes. Ils sont construits par les locuteurs peu à peu, au fur et à mesure qu'ils développent et précisent leur réflexion dans le but d'atteindre un objectif particulier. De manière générale, cet objectif est d'influencer de quelque manière la personne à qui ils s'adressent. Ainsi, tout discours a une dimension que l'on peut qualifier d'argumentative. (Grize, 1995 :33).

L'argumentation est donc considérée comme une composante inhérente à tout discours car chaque discours a un objectif ou une intention qui implique généralement un certain degré de persuasion ou d'influence sur l'audience. Grácio (2012) distingue deux situations d'interaction à caractère argumentatif : une interaction dialogique et une interaction dialogale. Dans une interaction dialogique, il y a un échange entre les participants, mais cela reste principalement monogéré, c'est-à-dire qu'un seul point de vue ou une seule perspective est prédominante. En revanche, dans une interaction dialogale, il y a une polygestion, ce qui veut dire que les participants abordent la question sous différentes perspectives, et il y a une différence de perspectives. De plus, dans ce cadre dialogal, les participants peuvent assumer plusieurs rôles comme celui de proposant (celui qui avance une idée ou un argument), d'opposant (celui qui s'oppose à une idée ou un argument) et de questionneur (celui qui pose des questions pour clarifier ou approfondir la discussion). Cette dynamique argumentative ne considère jamais les arguments comme étant présentés en solitaire, mais ils sont avancés à partir de l'interaction entre au moins deux argumentateurs :

L'argumentation implique une *situation d'interaction* qui, plus que *dialogique* (c'est-à-dire de s'adresser toujours à quelqu'un et d'invoquer, ou de renvoyer polyphoniquement à d'autres voix, ne cessant pas, toutefois, d'être monogérée) est *dialogale* (ce qui veut dire qu'elle invoque la polygestion d'un sujet en question et par rapport auquel il y a une différence de perspectives), où les participants peuvent assumer tout rôle qui définit la dynamique argumentative : celui de *proposant*, d'*opposant* et de *questionneur*. Les arguments ne sont jamais, dans ce cas précis, considérés « en solo » mais toujours à partir (au moins) du « duo » d'argumentateurs en interaction et en tant que valeurs d'échanges assujettis à la vigilance, lors de l'interaction communicationnelle. (Grácio, 2012 : 117).

En s'inspirant de ces raisons, nous avons délibérément sélectionné des situations de discussions dans le cadre de notre étude où l'argumentation occupe une place prépondérante. Ces situations proposées engagent des échanges autour de sujets polémiques et cela soulève naturellement plusieurs comportements qui caractérisent les interactions des étudiants impliqués. Parmi ces comportements, on peut citer les désaccords, les interruptions et les concessions.

De nombreux chercheurs s'intéressent vivement à l'étude de la théorie des arguments, mais il convient de noter que le terme « théories des arguments » est plus approprié en raison de ses diverses interprétations. À l'origine, la théorie des arguments était principalement associée à la rhétorique et à la logique, mais au fil du temps, elle a élargi son champ d'application pour explorer les dynamiques complexes de la communication et de l'échange. Les contributions de Toulmin et Perelman au cours des années 1950 ont notamment marqué un tournant important dans le domaine, incitant les chercheurs à approfondir le fonctionnement de l'argumentation dans ces domaines.

Perelman, largement reconnu comme l'ancêtre de la « nouvelle rhétorique », manifeste une profonde fascination pour l'élucidation des diverses tactiques utilisées dans l'argumentation pour garantir la validation et l'acceptation de ses points de vue par les autres, comme l'explique l'ouvrage fondateur de Perelman et Olbrets-Tyteca en 1958. À l'inverse, Toulmin, dans sa publication phare de 1958, explore les subtilités de l'argumentation dans les conversations quotidiennes, fournissant des informations précieuses sur les dynamiques et les processus qui sous-tendent l'échange d'idées et d'opinions dans le contexte du discours de la vie quotidienne. Van Emereen (1996) considère l'argumentation, qui peut être définie comme une forme d'interaction verbale et sociale fondée sur la raison, cherche à améliorer ou à diminuer le niveau d'acceptation d'un point de vue litigieux par la personne qui reçoit l'argument, que ce soit en parlant ou en lisant. Ceci est réalisé en présentant un ensemble de déclarations interconnectées dans le but de fournir des preuves ou des contre-arguments qui soutiennent ou contestent le point de vue, en fin de compte devant un évaluateur impartial et rationnel.

Grize se distingue par son intérêt pour ce qu'il qualifie de « logique naturelle » (Grize, 1996). Cette notion émerge de l'argumentation dans le cadre d'une situation de discours. Son approche se caractérise par sa concentration sur l'interaction dynamique entre les interactants

dans les échanges langagiers. Plus précisément, il se penche sur les représentations, c'est-à-dire les idées, concepts et perceptions que les individus ont et partagent. Il s'intéresse également au processus de schématisation verbale de ces représentations. Sa théorie se propose pour comprendre l'utilisation du langage pour exprimer les pensées et les argumentations dans les interactions verbales. Elle se base principalement sur l'exploitation des schémas mentaux qui se traduisent en discours et qui contribuent à la compréhension de la logique naturelle qui sous-tend les échanges langagiers.

Contrairement à une analyse argumentative qui cherche à évaluer la validité et la logique des arguments présentés par les interactants, notre objectif est davantage centré sur l'examen des dynamiques interactionnelles qui se produisent au cours des discussions que nous avons proposées. Dans cette optique, nous privilégions les termes tels que « discussion » et « débat » pour décrire nos enquêtes, tout en reconnaissant la présence des éléments argumentatifs dans les échanges. Notre démarche consiste à étudier comment les étudiants interagissent verbalement, négocient leurs positions, expriment leurs désaccords ou parviennent à un accord, sans nécessairement évaluer la validité des arguments avancés. Cette distinction est importante car elle souligne notre intérêt pour les aspects sociaux et communicatifs des échanges, plutôt que pour une analyse purement logique des arguments.

L'un des aspects les plus intéressants de notre choix d'utiliser une situation d'argumentation comme contexte pour notre étude réside dans la possibilité d'observer comment les étudiants algériens en FLE expriment et gèrent les désaccords dans une situation de communication à caractère interculturel où la langue française et sa culture dominent les échanges : comment les désaccords sont abordés et compris dans une situation de communication interculturelle ? Quelles sont les variations dans les normes et les attentes en matière de communication interculturelle ?

A noter que dans de nombreuses cultures, exprimer un désaccord est une question délicate. Conformément à la théorie de Brown et Levinson (1987), remettre en questions le point de vue de son interlocuteur peut être perçu comme une menace pour la face, c'est-à-dire l'image et la réputation de l'interlocuteur. Selon leur concept de *Face Threatening Acts* (FTA) (1987 :69), lorsque nous indiquons que l'opinion de notre interlocuteur est erronée, cela peut être interprété comme suggérant que l'interlocuteur a tort, est mal informé ou déraisonnable sur un sujet, ce qui s'associe généralement à la désapprobation. Les désaccords peuvent être

culturellement sensibles, la manière dont les désaccords sont exprimés et gérés peut varier d'une culture à une autre. En effet, les désaccords sont importants dans la progression des discussions. Ils permettent d'examiner la véracité des faits présentés et la pertinence des opinions exprimées même si ils sont souvent accompagnés d'un risque de perte de « face » pour les interactants. Ce dilemme entre la progression du débat et le maintien d'une bonne atmosphère est au cœur de cette recherche. Les étudiants se trouvent parfois confrontés à la décision délicate de choisir entre exprimer leur désaccord, ce qui peut potentiellement perturber le déroulement de la discussion, ou éviter de le faire pour garder une atmosphère agréable. Cette tension entre l'expression de désaccords et la préservation des relations interpersonnelles est un aspect clé dans la communication interculturelle.

La concession, selon Stati (1998), revêt une importance particulière dans les interactions argumentatives. Elle se situe à mi-chemin entre deux dynamiques souvent présentes dans les discussions : d'une part, le désir de maintenir une atmosphère harmonieuse et cordiale au sein de la conversation, et d'autre part, la nécessité d'exprimer un désaccord ou une opinion divergente. La concession peut être comprise comme un acte discursif par lequel le locuteur reconnaît partiellement ou temporairement la validité ou la pertinence de l'argument de son interlocuteur, même s'il maintient une position globale différente. Autrement dit, c'est un moyen pour un participant de montrer de la considération envers le point de vue de l'autre, tout en maintenant son propre point de vue. Dans une discussion argumentative, les concessions servent plusieurs objectifs. Elles contribuent à préserver la face de l'interlocuteur en évitant de le mettre dans une position fragile. En reconnaissant partiellement la validité de son argument, on évite de le rabaisser ou de le confronter de manière abrupte. Les concessions peuvent également favoriser un climat de communication plus ouvert et coopératif puisqu'elles montrent une disposition à l'écoute et au dialogue. De plus, elles renforcent la crédibilité du locuteur et démontrent une ouverture à d'autres perspectives. Cependant, la concession n'est pas un acte anodin. Elle doit être réalisée avec soin. Une concession excessive peut affaiblir la position du locuteur, tandis qu'une concession insuffisante peut nuire à la qualité de l'interaction. La gestion habile des concessions est essentielle dans la rhétorique argumentative et elle peut désormais différer selon les contextes culturels et les normes de communication.

Par conséquent en théorie de l'argumentation, la concession est l'expression d'un accord provisoire avec une thèse (exprimée ou sous-entendue, devinée) du partenaire ou d'une autre

personne, accord suivi d'une contestation, d'un rejet, d'une objection dont la forme syntaxique est une proposition coordonnée adversative. (Stati, 1998 :122).

En parallèle, il convient de noter que, bien que les concessions puissent contribuer à la préservation de la bonne entente et à l'enrichissement des échanges argumentatifs, elles sont aussi susceptibles de générer des chevauchements et des interruptions dans les interactions. Quand un locuteur décide de faire une concession en reconnaissant la validité de l'argument de l'autre, il peut arriver que l'interlocuteur saisisse cette opportunité pour réagir rapidement. Cette réaction peut prendre la forme d'une interruption, où l'interlocuteur interrompt le discours du concessionnaire pour exprimer son accord ou désaccord.

Les chevauchements et les interruptions, bien qu'ils puissent refléter un haut niveau d'engagement et d'implication dans la discussion, peuvent parfois entraîner des difficultés de compréhension et de coordination. Ils peuvent rendre la discussion confuse et difficile à suivre, surtout lorsque plusieurs participants s'engagent dans des concessions et des réponses simultanées. Béal (2010 : 90) annonce que :

La question des chevauchements et des interruptions fait l'objet de nombreux débats dans les travaux des spécialistes de la conversation car la définition de ces deux phénomènes dépend à la fois de critères plus ou moins objectifs ou opérationnels définis par l'analyste et de procédures d'interprétation reposant sur le contexte situationnel et le traitement qu'en font les membres participants.

Dans les travaux théoriques de Guillot (2009), une attention particulière est orientée vers l'affirmation que les interruptions ne sont pas nécessairement toujours un signe de domination. Souvent perçues comme des intrusions dans la parole de l'autre, les interruptions peuvent également être considérées comme des manifestations d'engagement actif et d'enthousiasme dans les discussions. Dans certains contextes, elles peuvent même être interprétées comme des signes d'encouragement ou d'appui à l'interlocuteur. Ainsi, la signification des interruptions dépend en grande partie du contexte culturel, du ton de la discussion et de la relation entre les interactants. L'idée que les interruptions ne sont pas nécessairement des actes de domination souligne l'importance de comprendre les intentions et les normes culturelles qui sous-tendent ces comportements. Il s'agit d'un élément clé de l'analyse des dynamiques d'interaction, elle montre que les interruptions ne peuvent pas être jugées de manière uniforme, mais doivent être interprétées en tenant compte du contexte spécifique de la discussion et des attentes culturelles des participants :

Les approches qualitatives ont néanmoins ouvert la voie à des explications plus diversifiées et discriminantes des phénomènes d'interruption. Alors que les interruptions étaient interprétées comme un indice de domination et de pouvoir dans les premières études quantitatives liées au genre menées en anglais par Zimmerman et West (1978, 1989), Coates (1989), Tannen (1990, 1994) et d'autres ont montré qu'elles peuvent aussi être un moyen de manifester de l'engagement et de la proximité dans la conversation (...) (Guillot ? 2009 : 101).

Il est tout à fait envisageable d'observer des interruptions qui ne visent pas à interrompre le tour de parole de son interlocuteur, mais qui ont pour objectif de montrer son engagement dans l'échange et d'encourager les discussions. A ce propos, l'interruption comporte en réalité une limitation importante, celle d'une connotation négative qui ne rend pas compte de manière précise de l'ensemble des situations dans lesquelles ce phénomène peut se manifester. En effet, toutes les interruptions ne sont pas des tentatives de couper la parole de l'autre de manière discourtoise. Parfois, les interruptions peuvent être des signaux d'accord ou d'encouragement à suivre. Elles peuvent également servir à montrer une compréhension active de ce qui est dit ou à exprimer un désir de participer à la discussion.

III.3 La communication interculturelle : processus et développement d'une compétence

La totalité des travaux de recherches effectués dans le domaine de l'interculturel vise à favoriser le dialogue entre les différentes cultures. Cet objectif implique une attention particulière à la compréhension de l'autre, une dimension que nous qualifions de cruciale dans la communication interculturelle. Pour y parvenir, cette discipline se concentre sur la gestion des différences culturelles, notamment les codes culturels distincts et les diverses réactions que suscite la rencontre avec l'altérité culturelle. Les rapports interculturels suscitent des réflexions sur la nature des relations, qu'elles soient conflictuelles ou harmonieuses, qui se nouent à travers la communication entre individus appartenant à des cultures différentes. Ces interactions prennent en compte une multitude de facteurs d'appartenance à savoir le sexe, l'âge, la nationalité, la religion, la profession, etc. et elles se produisent dans une variété de contextes. Comment se manifestent les aspects interculturels au sein des interactions de communication ? Comment pourrait-on précisément définir une compétence en communication interculturelle ?

La définition de la communication interculturelle proposée par Porter et Samavor (1976) est succincte mais englobe les principaux éléments clés de ce processus complexe :

- Processus interactionnel : la communication interculturelle est décrite comme un « processus d'interaction ». cela suggère que la communication entre membres de différentes cultures n'est pas stationnaire mais plutôt un flux dynamique d'échanges. Ces processus impliquent des personnes qui interagissent les unes les autres, ce qui met l'accent sur l'aspect relationnel et interactif de la communication.
- Paramètres verbaux et non verbaux : la définition inclut à la fois les aspects verbaux et non verbaux de la communication. La communication ne se limite pas aux mots que nous employons, mais englobe également les signaux non verbaux.
- Groupes culturels différents : l'importance de la diversité culturelle est clairement mise en avant. La communication interculturelle est fondamentale parce que c'est elle qui crée la nécessité d'une communication adaptée et sensible aux différences culturelles.
- Contextes situationnels différents : enfin, la définition inclut la notion de contextes situationnels différents qui indique comment la communication peut varier en fonction de la situation ou du contexte.

D'une manière analogue, si nous examinons les liens mis en évidence dans les nombreux efforts visant à conceptualiser la compétence de communication interculturelle (CCI) en éléments susceptibles de servir de point focal à l'éducation interculturelle dans le contexte d'E/A du FLE, il est observable que l'élément le plus remarquable qui mérite d'être inclus est indéniablement ce lui du « *logiciel de communication* » comme le décrit Colletta (1998 : 102) :

La variation culturelle dans le domaine des pratiques communicatives est donc avérée, que cette variation concerne le matériau sémiotique (verbal, para verbal et non verbal) utilisé, ou l'intégration de ce matériau dans les conduites discursives et interactives de tous les jours. [...]. L'ampleur de cette variation permet de comprendre pourquoi la communication entre allophones est jalonnée d'incidents et de malentendus, y compris lorsque le non-natif (migrant ou étudiant étranger séjournant depuis longtemps dans le pays d'accueil) maîtrise bien la langue du natif.

L'utilisation et les conventions liées à l'utilisation du langage et des codes non verbaux dans différentes circonstances, en particulier dans les interactions sociales quotidiennes, présentent des variations importantes selon les contextes socioculturels. Des recherches approfondies ont déjà été menées sur la communication exolingue, en se concentrant sur les

diverses formes de dysfonctionnements communicatifs tels que l'inconfort et les malentendus dus aux comportements verbaux et non verbaux culturellement inappropriés des locuteurs non natifs tels que perçus par les locuteurs natifs. Par conséquent, il est impératif de reconnaître que la communication non verbale constitue un aspect fondamental qui doit être pris en compte dans le cadre des cours de langues étrangères.

III.3.1 Les codes non verbaux dans la communication interculturelle

La communication non verbale englobe divers aspects. Ces formes de communication impliquent l'utilisation d'expressions corporelles et faciales, considérées comme plus spontanées que le langage verbal (Chatard, 2001:43). L'importance des codes non verbaux dans les interactions interculturelles tient au fait que leur utilisation dans un contexte interculturel est considérée comme plus efficace que les langages verbaux (Balboni, 2006:33). Cette affirmation est étayée par le domaine de la neurolinguistique, qui suggère que les individus sont d'abord vus puis écoutés, ce qui souligne l'importance des repères visuels dans la communication. De même, la pragma-linguistique confirme que pendant les conflits, la communication non verbale prime sur la communication verbale. En fait, Robert et al. (2011:70) soulignent que les éléments paralinguistiques, qui font partie de la communication non verbale, ont plus de poids dans la transmission du contenu linguistique que les mots. Ces éléments incluent les gestes, les expressions faciales et les attitudes spécifiques aux utilisateurs d'une langue. Ils peuvent fonctionner comme des messages autonomes, tels qu'un signe de tête indiquant un accord ou un doigt placé au-dessus de la bouche pour signaler le silence. Il est donc essentiel d'intégrer la communication non verbale dans l'enseignement et l'évaluation de la communication orale. De plus, toute la dimension non verbale doit être analysée de manière approfondie lors de la description ou de l'enseignement des compétences interculturelles. Cela est dû non seulement à son importance dans la communication, mais aussi au fait qu'il fonctionne à un niveau inconscient (Balboni, 2006:34). En outre, lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère, l'enseignement de la communication non verbale doit tenir compte de divers critères tels que l'âge, le lieu de résidence, le sexe, la profession, les modes de perception, les capacités cognitives, les spécificités culturelles et comportementales et l'apprentissage par l'expérience (Martinez, 2011:148). Ces facteurs influencent la façon dont les individus perçoivent et reçoivent les signaux non verbaux, d'où l'importance d'adapter l'enseignement aux divers besoins des apprenants. Pour répondre efficacement à ces complexités, la communication non verbale doit être soigneusement modélisée et enseignée

afin d'améliorer les compétences en matière de compréhension interculturelle. Ce faisant, les apprenants peuvent mieux comprendre les nuances culturelles inhérentes à la communication non verbale, ce qui leur permet de gérer les interactions interculturelles avec plus de compétence et de sensibilité.

Le CECR (2001:72-73) a compilé un inventaire complet de toutes les composantes qui constituent la communication orale non verbale et para-verbale, qui doivent être acquises par les apprenants de langues étrangères afin de les déchiffrer et de les comprendre :

- a) Le CECRL souligne que les gestes et les actions ont des significations qui ne sont pas partagées d'une culture à l'autre. Ce qui peut être un geste important dans une communauté peut être totalement inédit dans une autre. Le CECRL fournit un cadre pour catégoriser les gestes, en mettant en évidence leurs différentes formes, telles que la désignation par les mouvements des doigts, les gestes des mains, les évaluations visuelles rapides et les hochements de tête. En outre, le CECR reconnaît l'importance des démonstrations, en soulignant l'utilisation de déictiques et d'actions d'accompagnement dans le moment présent. En outre, le cadre reconnaît également l'importance d'actions clairement observables, qui englobent un large éventail d'expressions, notamment des commentaires, des injonctions, des insultes, des sentiments d'impuissance, des menaces, des contraintes financières et des expressions de regret, entre autres. Il est donc essentiel d'apprécier les variations culturelles et contextuelles qui existent dans l'interprétation et la manifestation des gestes et des actions.
- b) Le langage corporel est un moyen de communication crucial, permettant aux individus de transmettre des significations intentionnelles par le biais d'indices non verbaux. Les complexités du langage corporel concernent principalement divers aspects tels que le sourire, les yeux, les expressions faciales, la posture, les bras et les mains, les jambes et les pieds. Chacun de ces éléments a sa propre signification, avec des interprétations qui peuvent différer selon les cultures. De plus, d'autres facteurs corporels, notamment la transpiration et l'odeur, les bruits corporels et les humeurs, ont également des significations qui peuvent varier selon les contextes culturels. En outre, la relation spatiale entre les individus, connue sous le nom d'espace personnel, ainsi que la nature du

contact corporel, comme les salutations telles que les baisers ou les poignées de main et le pouvoir du contact visuel, ne sont pas comprises de la même manière dans toutes les cultures. Il est essentiel de reconnaître que même la perception de l'espace personnel et le caractère approprié du contact physique peuvent varier considérablement entre les sexes au sein d'une culture donnée. Il devient donc évident que le langage corporel est un aspect multidimensionnel de la communication qui nécessite une attention particulière et une sensibilité culturelle.

- c) L'utilisation de l'intonation, des pauses et du rythme dans le discours joue un rôle crucial dans la transmission d'informations significatives et socio-pragmatiques à l'auditeur. Ces caractéristiques prosodiques ont la capacité non seulement d'accentuer et de nuancer les mots prononcés, mais également de créer un sens distinct et unique qui peut être compris par l'interlocuteur. La manipulation des modèles d'intonation, tels que l'intonation ascendante ou descendante, peut indiquer diverses émotions, attitudes ou intentions du locuteur. En outre, le placement stratégique des pauses ou des pauses dans le discours peut servir de marqueur pour différentes structures syntaxiques, faciliter la compréhension ou mettre en évidence des informations importantes. De même, les modèles rythmiques du discours peuvent contribuer à la cohérence globale et à l'organisation du message, le rendant ainsi plus engageant et plus facile à comprendre. Ainsi, l'intonation, les pauses et le rythme constituent de puissants outils pour une communication efficace, permettant aux individus de transmettre leurs pensées, leurs émotions et leurs intentions sociales de manière nuancée et significative à leurs interlocuteurs.
- d) L'utilisation des caractéristiques prosodiques, qui englobent diverses caractéristiques vocales telles que l'intonation, le rythme et les modèles de stress, constitue un outil de communication inestimable. Ces traits, étant de nature paralinguistique, présentent une charge culturelle particulière qui oblige les individus à acquérir un certain niveau de compétence pour les interpréter et les comprendre lors de la transition d'une communauté ou d'un contexte culturel à un autre.
- e) L'utilisation de l'onomatopée, qui fait référence à l'utilisation de mots qui imitent ou ressemblent au son qu'ils représentent, est considérée comme étant

de nature paralinguistique car ces sons ou syllabes transmettent une signification codée, mais ils ne font pas partie du système phonologique de la langue de la même manière que les autres phonèmes (CECRL, 2001 :74)

III.3.2 Les codes verbaux dans la communication interculturelle

Les codes verbaux qui régissent la communication verbale, tels que la langue, la parole et les paramètres socio-pragmatiques, comportent des éléments qui peuvent entraîner des conflits interculturels et rendre la communication difficile. Selon Balboni (2006), ces difficultés liées aux codes verbaux peuvent se manifester à plusieurs niveaux :

- a) Au niveau de la langue : les différences linguistiques peuvent entraîner des malentendus. Cela peut concerner la prononciation, le vocabulaire et même les aspects culturels intégrés dans la langue à savoir les formules de politesse.
- b) Au niveau de la parole : la manière dont les individus s'expriment verbalement, leur ton de voix, leur débit, leur style de discours, peut varier d'une culture à une autre, ce qui engendre souvent un impact sur la compréhension et la perception des messages.
- c) Au niveau des paramètres sociopragmatiques : il s'agit évidemment des normes sociales qui guident la communication incluant la manière de saluer, de montrer du respect, de donner des ordres, de faire des demandes, etc. Les attentes socioculturelles peuvent également différer d'une culture à l'autre et elles entraînent des malentendus et des désaccords.

L'étude du domaine de la communication interculturelle est étroitement liée à un ensemble de variables culturelles, telles que les attitudes, le langage, les schémas de pensée, la perception du temps et de l'espace, ainsi que les normes et les valeurs, entre autres. Comme l'a expliqué Hall (Cf. Chapitre I), le concept du langage silencieux implique un ensemble de codes intégrés dans un système culturel spécifique. Cependant, il est important de noter que ce langage muet a également un impact profond sur le processus de communication entre deux personnes issues de milieux culturels différents. Cet impact s'étend à diverses dimensions associées à la diversité des systèmes culturels, nous permettant ainsi d'établir un cadre de référence pour un groupe culturel particulier. Par conséquent, ce cadre nous permet de naviguer dans le réseau complexe des différences culturelles et d'éviter tout malentendu qui pourrait survenir dans les formes d'expression verbales et non verbales.

En résumé, si l'on considère le cas du FLE et l'objectif de faire connaître les comportements des individus français et francophones à la fois dans les situations de tous les jours et dans les milieux privilégiés de leur vie sociale, il devient évident que cela ne peut être atteint qu'en utilisant des situations de communication et des activités intégrant une perspective interculturelle. En conclusion, il est important de noter que toutes les formes de formation visent en fin de compte à transformer l'apprenant en un expert, une personne possédant un répertoire de procédures de résolution automatisées ou même des réponses disponibles instantanément. Par conséquent, tout projet éducatif visant à développer et à améliorer les compétences en communication interculturelle chez les apprenants doit donner la priorité à l'acquisition de compétences pratiques plutôt qu'à de simples connaissances théoriques.

III.3.3 Problèmes fondamentaux de la communication interculturelle : comprendre et surmonter les barrières

Parvenir à une intercompréhension dans le contexte de l'interaction interculturelle provient des interprétations divergentes attribuées aux signaux verbaux et non verbaux au sein de différents groupes sociaux. La manière dont les individus issus de divers milieux culturels communiquent est fortement influencée par les valeurs auxquelles ils adhèrent et qu'ils expriment de manière explicite ou implicite par le biais d'actions symboliques. Par conséquent, dans le domaine de la communication interculturelle, il est conseillé d'aborder les cultures étrangères à travers leur propre cadre de référence plutôt que du point de vue de ses propres origines culturelles. Cette approche, ancrée dans le concept de relativisme culturel tel qu'expliqué par Herskovits (1973), constitue une condition préalable indispensable pour faciliter une communication interculturelle exempte de malentendus.

De nombreux défis peuvent compliquer le déroulement d'une communication interculturelle, allant des différences linguistiques avec leurs connotations et registres spécifiques, aux préjugés et aux stéréotypes qui influencent notre évaluation subjective des actions des personnes des autres cultures. De plus, ces obstacles s'accompagnent souvent d'un sentiment de malaise, d'anxiété et d'inconfort, qui peut à son tour mener à un désir d'isolement et de retrait qui imprègne l'essence même de la communication interculturelle.

Prosser (1978) attire l'attention et souligne un certain nombre de défis importants liés à la communication interculturelle. Ces défis englobent un large éventail de problèmes, y

compris, mais sans s'y limiter, les suivants : l'équilibre complexe entre les similitudes et les différences dans la diversité culturelle, l'absence d'une culture mondiale universelle et la prévalence de similitudes entre les divers systèmes culturels. En outre, Prosser met en évidence la tendance des individus à se concentrer sur les différences et à les percevoir plus facilement que sur les similitudes, ce qui exerce à son tour une profonde influence sur la communication interculturelle et humaine. Prosser souligne également la nature intrinsèquement conflictuelle de la communication et de la culture, en expliquant comment des phénomènes tels que le choc culturel et l'acculturation jouent un rôle crucial dans la résolution des conflits. Enfin, Prosser souligne l'importance vitale de la maîtrise et du contrôle de la communication et de la culture, en soulignant comment le contexte spécifique dans lequel la communication a lieu, ainsi que les caractéristiques des personnes impliquées dans le processus de communication, ont un impact significatif sur les interactions avec des personnes d'origines culturelles différentes.

Les situations de communication interculturelle, qui englobent une multitude d'interactions, de transactions et d'échanges entre des personnes d'origines culturelles diverses, sont largement reconnues comme une source importante de hiatus en raison des différences culturelles inhérentes qui apparaissent inévitablement et ont un impact sur le cours de ces rencontres interculturelles (Meziani, 2012 :135). . Von Helmolt et Müller (cité dans Barmeyer, 2007), explorent de manière approfondie les complexités et les défis liés à la communication interculturelle, mettant en lumière les principaux problèmes susceptibles d'entraver l'efficacité des interactions interculturelles. En outre, ces éminents chercheurs présentent un modèle complet qui élucide la trajectoire complexe des processus de communication dans le contexte interculturel, fournissant ainsi des informations précieuses sur les dynamiques et les mécanismes sous-jacents qui façonnent et régissent le flux de communication dans de tels contextes :

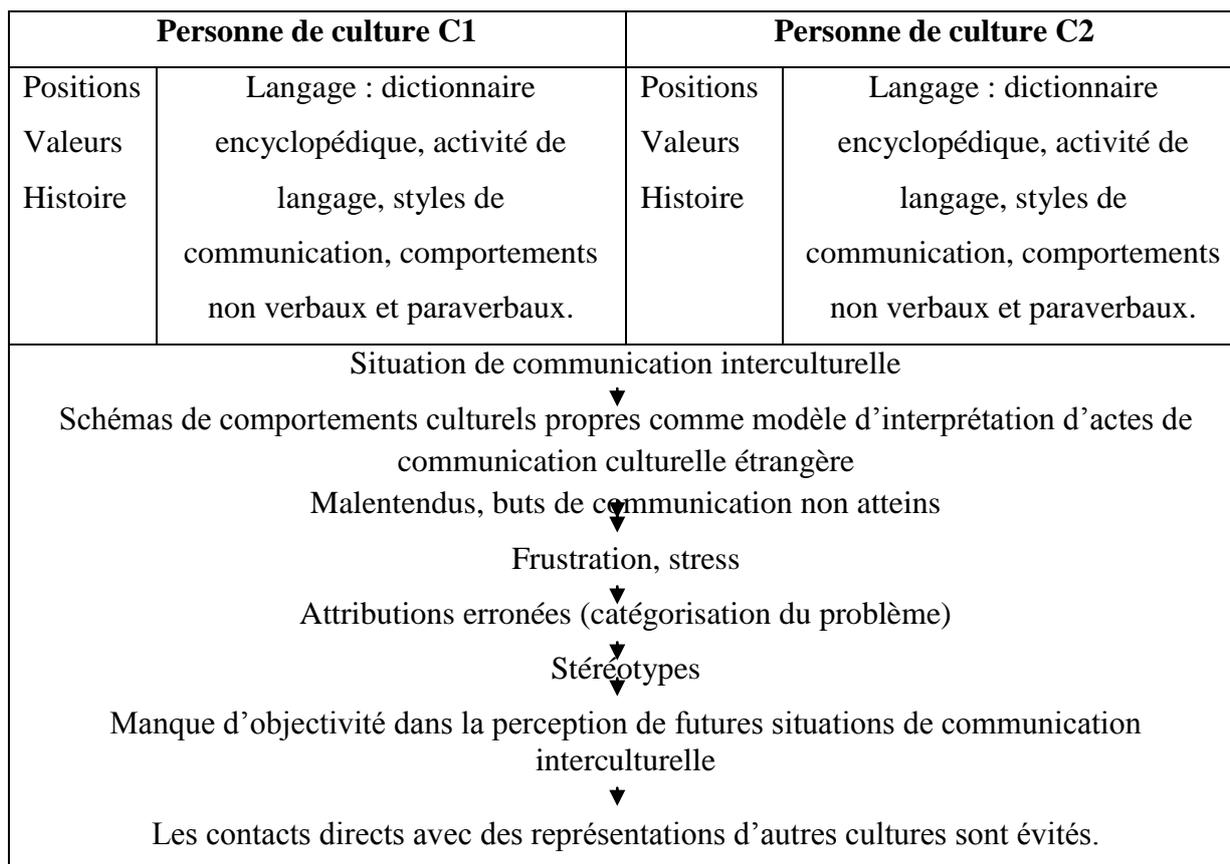


Figure n° 08 : Problèmes de la C.I selon Helmolt & Müller (cité dans Barmeyer, 2007)

Dans ce modèle, Helmolt et Müller mettent efficacement en évidence le rôle central des valeurs, des positions et du contexte historique individuel et collectif des partenaires de communication dans le façonnement des interactions interpersonnelles. Il est important de noter que les échanges dans le domaine de la communication ne se limitent pas à de simples échanges linguistiques ; ils englobent plutôt un contexte culturel plus large. Cette portée culturelle nécessite que toutes les interprétations soient inévitablement influencées et conditionnées par les origines culturelles des participants concernés. Par conséquent, cette interaction complexe entre la diversité culturelle et la communication peut potentiellement ouvrir la voie à l'émergence de malentendus et d'idées fausses, renforçant ainsi les idées préconçues et les stéréotypes. De plus, cette dynamique peut même se traduire par l'évitement ou la réticence délibérée à tout contact avec des personnes issues de milieux culturels divers.

L'interaction entre deux systèmes culturels dans le contexte des cours de langue donne lieu à des enquêtes sur les disparités et les ressemblances, qui peuvent à leur tour donner lieu à une multitude d'attitudes et d'approches qui favorisent l'acceptation ou suscitent la méfiance à l'égard de l'Autre. Néanmoins, l'objectif principal confié au processus d'enseignement et

d'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère est centré sur la promotion d'une prise de conscience interculturelle, comme l'expliquent les auteurs promoteurs du CECRL (2001 :84) en disant :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux.

III.3.4 Mesurer la compétence de communication interculturelle

La réflexion sur la compétence en communication interculturelle met au premier plan l'inévitable question de savoir comment l'évaluer. Cette question est due au fait que les compétences en communication interculturelle sont divisées en plusieurs sous-compétences, qui sont ensuite décomposées en compétences minimales, en connaissances socioculturelles et en savoir-faire que les apprenants sont censés acquérir progressivement. Bien que toutes ces composantes puissent être évaluées, il n'existe toujours pas de cadre complet servant d'instrument principal pour prévoir et définir un parcours d'apprentissage pour les compétences en communication interculturelle. En outre, il n'existe pas de modèle d'évaluation spécifique pour cette compétence particulière, ce qui rend le processus d'évaluation plutôt problématique.

Le domaine de l'évaluation dans le domaine de l'enseignement des langues a connu d'importantes transformations au cours des dernières décennies, s'alignant sur la progression des nouvelles approches et pratiques pédagogiques largement mises en œuvre depuis les années 1980 et, plus particulièrement, vers la fin des années 1990. Cette évolution ressemble aux changements observés dans la conceptualisation de l'erreur, qui est actuellement envisagée sous une multitude de points de vue. Comme le souligne le CECRL (2001 :117) différentes attitudes peuvent être adoptées face aux erreurs des apprenants : du point de vue traditionnel qui perçoit les erreurs comme des indicateurs d'échec de l'apprentissage à une vision plus constructive et progressive de l'acquisition des langues qui considère les erreurs comme des preuves de la détermination de l'apprenant à communiquer malgré les risques

associés, et même en intégrant la perspective didactique axée sur l'apprenant et l'interprète ses erreurs et erreurs comme signes d'inefficacité de l'enseignement. Cependant, il est maintenant largement reconnu que les erreurs doivent être comprises comme des manifestations temporaires survenant au cours du développement de l'interlangage d'un individu. Enfin, les types de méthodes d'évaluation qui font désormais partie intégrante du répertoire pédagogique ont également subi des transformations, diversifiant l'éventail conventionnel des évaluations et modifiant même la conception même de leurs objectifs.

Lussier (2009 :150) fait remarquer (2009 : 150) fait remarquer que :

le passage d'une évaluation sommative à la pratique de l'évaluation formative en salle de classe, la pratique de l'évaluation continue et non plus simplement ponctuelle, la réalisation de tâches par l'apprenant visant à démontrer son savoir-faire en situations interculturelles significatives, l'auto-évaluation et l'ajout d'une interprétation critériée des apprentissages à une interprétation normative permet d'envisager l'évaluation de la compétence interculturelle dans toutes ses dimensions, mais selon des modalités différentes.

En ce qui concerne l'objectif de l'évaluation, Lussier et al. (2007:29-30) proposent une approche spécifique pour aborder les trois dimensions fondamentales de la compétence de communication interculturelle. La première dimension concerne l'évaluation des connaissances. Les apprenants doivent identifier et analyser les éléments culturels, qu'il s'agisse de similitudes ou de différences, et démontrer leur capacité à réorganiser, regrouper ou comparer diverses caractéristiques ou expressions présentes dans des textes écrits ou oraux. Il est essentiel de prendre en compte trois domaines de connaissances spécifiques : la compréhension de *la mémoire collective* dans le domaine de la culture et de la civilisation, la compréhension des divers *modes de vie* prévalant dans différentes cultures d'un point de vue anthropologique et *la prise de conscience* des contextes socioculturels au sein de la société cible d'un point de vue sociologique.

Passons à la deuxième dimension, il s'agit d'évaluer la manière dont les apprenants s'adaptent aux environnements sociaux et culturels, en se concentrant sur leur capacité à intégrer efficacement leurs expériences dans la langue cible afin de fonctionner en tant que locuteurs interculturels. Il est important d'aller au-delà de la simple compétence linguistique et d'explorer la capacité des apprenants à interagir, à s'adapter, à interpréter et à négocier dans divers contextes culturels.

La troisième dimension tourne autour de l'évaluation des compétences nécessaires à la vie courante. Cet aspect particulier met l'accent sur le développement d'une « *prise de conscience critique* » chez les apprenants à l'égard des autres cultures. En encourageant les apprenants à envisager et à évaluer d'autres identités, croyances et valeurs par rapport aux leurs, ils disposent des outils nécessaires pour devenir des intermédiaires interculturels dans des situations de conflit ou de tension. Cela peut obliger les apprenants à redéfinir leurs propres valeurs et points de vue en incorporant des perspectives nouvelles et diverses.

En conclusion, l'objectif de l'évaluation proposée par Lussier et al. (2009) implique une approche globale et multidimensionnelle de l'évaluation de la C.C.I Il comprend l'évaluation des connaissances (savoirs), du savoir-être et des compétences pratiques (savoir-faire) des apprenants afin de favoriser la compréhension et les compétences interculturelles. En abordant différentes dimensions, les apprenants sont en mesure de développer une compréhension approfondie des éléments culturels, de s'adapter à différents environnements sociaux et culturels et de réfléchir de manière critique à leurs propres valeurs et points de vue par rapport aux autres. Cette approche d'évaluation holistique contribue à la formation de locuteurs interculturels capables de s'adapter dans divers paysages culturels et de combler les écarts entre les différentes sociétés.

Cependant, au-delà du domaine des connaissances et des méthodes d'évaluation, il ne faut pas sous-estimer l'importance d'établir des descripteurs spécifiquement adaptés à l'environnement de classe culturellement et linguistiquement diversifié (CLD). Cela devient le nœud du problème, car l'exactitude de toute évaluation dépend en fin de compte de cet aspect. Par conséquent, il est impératif de noter que « *l'élaboration de descripteurs et d'indicateurs d'apprentissage facilement observables en classe par les enseignants est un processus indispensable pour établir un profil complet du développement des compétences interculturelles pour chaque apprenant* » (Lussier, 2009:152). C'est donc grâce à cette prise de conscience que l'auteure procédera à la formalisation et à la délimitation de trois profils de compétences distincts, tout en fournissant simultanément des descripteurs détaillés correspondant aux trois dimensions à évaluer, comme expliqué dans le tableau ci-dessous (Lussier, 2009:150) :

Les niveaux-profil de compétences d'une C.C.I			
Dimensions	Profil minimum	Profil médium	Profil élevé
<i>Savoirs</i>	Reconnaissance	Comparaison	Analyse
	Connaissances limitées	Connaissances élargies	Connaissances approfondies
	Stéréotypes, éléments de folklore...	Mode de vie, traditions, valeurs des autres cultures...	Caractéristiques spécifiques à diverses cultures...
<i>Savoir-faire</i>	Fonctionnement linguistique	Interaction culturelle	Négociation
	Démontrer une expérience minimale dans des situations interculturelles non ambiguës.	Démontrer une appropriation juste dans des situations ambiguës.	Habilité à négocier, comparer et questionner des aspects ambigus.
<i>Savoir-être</i>	Compréhension	Acceptation et interprétation	Intégration et internationalisation
	Conscientisation culturelle	Appropriation critique	Transfert entre les cultures, croyances, attitudes et valeurs.
	Sensitivité aux autres cultures, attitudes et valeurs	Ouverture aux autres cultures.	
	Tolérance	Sympathie	Empathie

Tableau n°03 : L'évaluation de la C.C.I selon Lussier (2009 : 150).

Comprendre ce que l'apprenant doit acquérir n'est pas simplement une question de compréhension, mais implique également de comprendre comment évaluer l'acquisition des connaissances, des compétences et des dispositions qui constituent la compétence en communication interculturelle (CCI). Les niveaux définis par Lussier dans ce tableau, basés sur la formulation d'échelles de développement des compétences, remplissent sans aucun doute cette double fonction de tout système de référence. En fait, ils facilitent non seulement l'intégration des compétences en communication interculturelle dans l'enseignement et l'acquisition des langues étrangères, ce qui constitue un aspect important de leurs qualités louables qui vise à :

Aider les enseignants à interpréter les informations recueillies en cours d'apprentissage et d'émettre un jugement professionnel de qualité sur le développement des compétences de communication interculturelle. Elles deviennent une référence commune qui favorise la concentration entre les divers intervenants, un outil de communication entre enseignants et apprenants et un outil de régulation visant à soutenir les apprenants dans leur démarche tout

en contribuant à ajuster, corriger et améliorer le processus d'enseignement. (Lussier, 2009 :151).

Conclusion partielle

Ce dernier chapitre théorique a été largement axé sur l'examen et l'analyse de trois composantes principales, à savoir les situations communicatives, les interactions verbales et interculturelles, ainsi que la compétence de communication interculturelle, dans le domaine de la didactique des langues et de la pragmatique interactionniste. Il convient de noter que le lien sous-jacent qui unit ces deux perspectives réside dans le fait indéniable qu'à l'heure actuelle, les experts dans le domaine de la didactique promeuvent activement l'adoption et la mise en œuvre d'approches orientées vers l'action fermement ancrées dans la communication authentique.

Dans notre conceptualisation des interactions qui se produisent dans un environnement interculturel, domaine dont nous revendiquons la propriété, l'examen des phénomènes interculturels occupe une place de la plus haute importance en raison de sa corrélation directe avec le succès ou l'échec de la communication. La multidisciplinarité inhérente à ce chapitre fournit une base complète et pertinente pour interpréter les interactions entre les individus et la manière dont leurs origines culturelles influencent leur perception des échanges et affectent par la suite leurs comportements. Le cadre théorique présenté dans ce chapitre illustre notre utilisation de concepts issus de divers domaines disciplinaires, qui non seulement englobent un large éventail de perspectives, mais se complètent également les uns les autres. Cela signifie que nous aspirons à unir différents domaines d'études qui bénéficieraient grandement d'une approche pluridisciplinaire.

CHAPITRE IV

Canevas d'investigation et construction des modèles d'analyse : éléments méthodologiques, travail du terrain et constitution des corpus.

Introduction

Ce chapitre intitulé « *Canevas d'investigation et constitution des modèles d'analyse : éléments méthodologiques, travail du terrain et constitution des corpus* » aborde le dispositif méthodologique adoptée pour cette recherche. Après avoir posé les fondements épistémologiques et les balises théoriques dans les chapitres précédents, nous tournons maintenant notre attention vers la mise en œuvre concrète de notre recherche. Ce chapitre méthodologique représente le cœur de notre démarche, où nous détaillons le dispositif que nous avons élaboré pour répondre à notre problématique et atteindre nos objectifs de recherche.

Ce chapitre méthodologique se déploie en quatre sections, chacune joue un rôle essentiel dans la mise en place de notre recherche. La première section se consacre à la méthodologie et aux approches que nous avons retenues pour aborder notre problématique. Nous mettrons en évidence les fondements méthodologiques qui ont guidé notre démarche et justifié notre choix de méthodes. La deuxième section est dédiée au choix des outils empiriques que nous avons déployés pour collecter les données nécessaires à notre étude. Nous expliquerons les raisons qui ont motivé la sélection de ces outils spécifiques et la manière dont ils sont en adéquation avec les objectifs de notre recherche.

La troisième section abordera en détail les méthodes employées pour analyser les données collectées. Nous dévoilerons les étapes clés que nous avons suivies pour explorer et interpréter les informations recueillies à travers nos outils d'investigation. Enfin, la quatrième section se penchera sur la constitution et la présentation des corpus des données qui ont été le socle de notre analyse. Nous mettrons en avant la manière dont ces corpus ont été structurés pour faciliter notre investigation.

Au fil de cinq années de planification et de réalisation, cette thèse de doctorat a été structurée pour répondre à plusieurs questions d'ordre méthodologique : *Quelle approche méthodologique adoptée pour aborder notre recherche sur la pratique de la didactique interculturelle en contexte universitaire algérien ? Quels outils et méthodes d'analyse devons-nous choisir pour répondre à nos questions de recherche et explorer en profondeur ce domaine ?*

IV.1. Méthodologie de recherche adoptée

IV.1.1 Rappel de la problématique

La réalisation d'une étude méthodique et rigoureuse nécessite la mise en place d'un cadre méthodologique clairement défini. Dans cette perspective, avant de présenter le canevas méthodologique, il nous paraît pertinent de rappeler la problématique centrale de notre recherche.

La problématique générale de cette thèse de doctorat se situe au cœur de la pratique de la didactique de l'interculturel dans le contexte universitaire algérien. Notre étude se fixe pour objectif de comprendre et d'analyser comment cette approche spécifique est mise en œuvre et perçue dans les programmes d'enseignement du département du FLE à l'université de Tiaret. Initialement, notre démarche s'est articulée autour d'une problématique en deux étapes distinctes mais complémentaires. D'une part, nous nous sommes concentrés sur l'exploration des connaissances interculturelles détenues par les étudiants afin de déterminer leur niveau de sensibilisation aux aspects culturels et interculturels. D'autre part, notre attention s'est portée sur les pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants universitaires. Nous avons souhaité examiner comment ces praticiens intègrent ou non l'approche interculturelle dans leurs méthodes d'enseignement et quelles sont les stratégies qu'ils déploient pour favoriser un apprentissage interculturel chez les étudiants.

A ce stade de notre recherche, et en adhérant à l'idée selon laquelle « *les meilleures questions de recherche émergent pendant l'étude* » (Stake, 2009 :48), notre problématique initiale a subi une transformation et une réorientation. Nous avons choisi de focaliser notre investigation sur l'examen des stratégies interactionnelles employées par les étudiants au cours des discussions interculturelles. Au fur et à mesure de notre exploration, nous avons réalisé que cette approche nous permettait de mieux appréhender la manière dont les individus interagissent dans des contextes caractérisés par la diversité culturelle.

Dans cette perspective, nous avons remarqué qu'une grande partie des recherches scientifiques menées dans le contexte algérien sur le thème de l'interculturel se concentraient essentiellement sur les aspects superficiels de cette approche, laissant ainsi de côté le processus interactionnel proprement dit. Cette observation nous a poussés à réorienter notre problématique vers l'exploitation des interactions entre individus dans des contextes interculturels. Nous avons cherché à comprendre comment les étudiants se comportent et

réagissent à travers ces échanges complexes. Cette nouvelle orientation reflète notre volonté de saisir les nuances de l'interaction interculturelle et de contribuer ainsi à une vision plus complète de cette approche dans le contexte académique algérien.

Guidés par ces réorientations et réflexions, nous avons élaboré les questions centrales suivantes : Comment la didactique de l'interculturel est-elle mise en œuvre dans le contexte universitaire algérien ? Quelles méthodes et approches sont employées pour faciliter l'apprentissage interculturel chez les étudiants dans ce contexte ? A travers ces questions, notre recherche cherche à apporter des réponses tangibles et pratiques pour améliorer la formation interculturelle dans le contexte académique algérien. De plus, elle met en avant l'importance d'explorer ces aspects dans l'environnement universitaire, un lieu où la diversité culturelle est particulièrement présente et où la préparation des étudiants à des interactions interculturelles futures revêt une importance cruciale. Ces questions centrales ont engendré une série de questions conductrices qui guideront notre exploration du sujet. En examinant ces questions subsidiaires, nous nous efforcerons de dévoiler les nuances et les facettes complexes liées à la pratique de la didactique interculturelle dans les universités algériennes :

- Quel niveau –profil de compétences démontent les étudiants en L1 et L3 en termes de connaissances interculturelles ? Possèdent-ils un bagage interculturel suffisant pour favoriser le développement d'une compétence de communication interculturelle ?
- Quelle est le degré de familiarité des enseignants universitaires vis-à-vis de l'approche interculturelle ?
- De quelle manière les enseignants perçoivent-ils et intègrent-ils l'approche interculturelle dans leurs pratiques pédagogiques ? Quelle est la position et l'importance attribuées aux apprentissages interculturels dans le cadre de l'offre de formation de FLE adoptée à l'université de Tiaret ?
- Quelles seront les stratégies interactionnelles mises en œuvre par les étudiants et quels sont les positionnements qu'ils adoptent lors des discussions interculturelles ?

Ces questionnements essentiels ont constitué les fondements de cette thèse, qui a été structurée en trois phases de recherche pour explorer en profondeur la problématique étudiée :

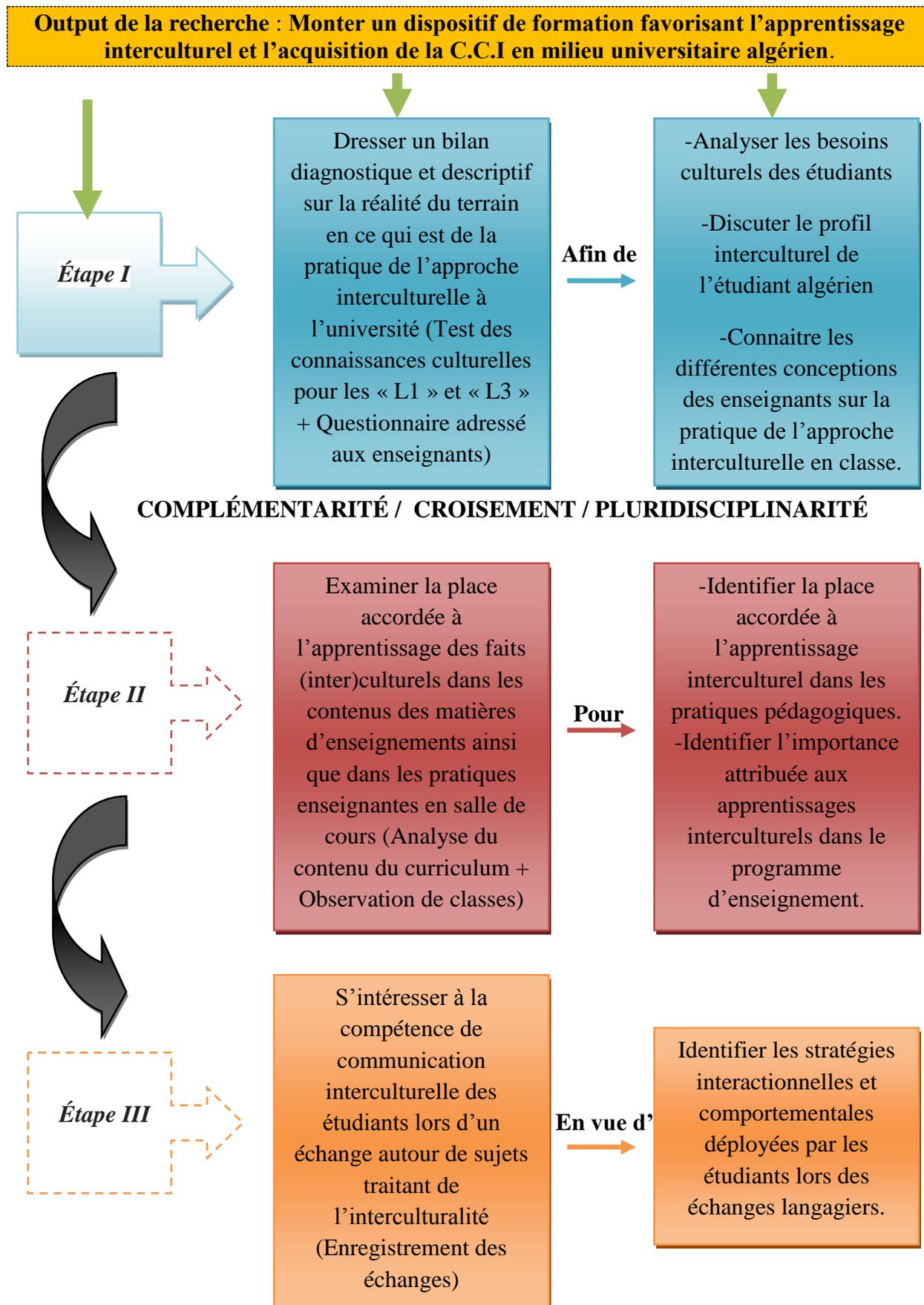


Figure n° 09: Une recherche doctorale pluridisciplinaire en trois phases

IV.1.2 Une recherche doctorale à orientation « qualitative » et « quantitative » : au carrefour des approches « *Mixed Methods*¹⁸ »

Cette recherche s'inscrit au sein du domaine de la didactique des langues-cultures (DDL), un champ disciplinaire qui partage des frontières fluides avec les sciences de l'éducation comme le souligne Chardenet (2014). En raison de sa nature complexe, une recherche dans ce domaine requiert inévitablement la combinaison de multiples sources d'informations pertinentes, comme le précise Puren (2015 :45). Par conséquent, notre recherche s'inscrit dans l'approche des méthodes mixtes, fusionnant les approches qualitatives et quantitatives. En adoptant ce principe, notre objectif est d'obtenir une vue d'ensemble complète en explorant les aspects à la fois qualitatifs et quantitatifs du sujet étudié.

Les méthodes mixtes, également connues sous le nom d'approche multiméthodologique selon Puren (2020), sont largement utilisées dans les domaines des sciences humaines et sociales, notamment dans le domaine de l'éducation. Elles offrent une alternative à la dichotomie traditionnelle entre les méthodes qualitatives et quantitatives en proposant une troisième voie, également qualifiée de version 3.0 par Puren (2020). Cette approche se révèle particulièrement pertinente pour décrire, analyser et comprendre des phénomènes complexes dans le domaine éducatif. Selon Karsenti (2006 :04) :

Selon moi, tout chercheur ou apprenti chercheur en sciences de l'éducation doit impérativement passer à la version 3.0 de la méthodologie de recherche. La version 3.0, ce n'est pas l'imposition de la méthodologie mixte. C'est plutôt la possibilité de choisir, de façon éclectique, les méthodes de collecte de données qui pourront être utilisées en fonction du problème ou des objectifs de recherche. Dans certains cas, l'approche quantitative unique sera peut-être la meilleure; dans d'autres, ce sera l'approche qualitative. Mais, souvent, ce pourrait aussi être une méthodologie mixte, à condition évidemment qu'elle soit articulée de façon rigoureuse, raisonnée, cohérente et harmonieuse, et ce, en fonction de l'objectif de la recherche. Dans ce cas, pour prétendre aux méthodes mixtes dans un projet de recherche, il faudrait nécessairement avoir apprivoisé les méthodologies qualitatives et quantitatives et, donc, faire doublement preuve de rigueur.

Cet éclectisme méthodologique se manifeste clairement dans cette étude, car nous avons cherché à appréhender et analyser notre domaine d'étude en combinant différents outils empiriques. Pour ce faire, nous avons fait usage de plusieurs méthodes, notamment les T.C.I, les questionnaires, les documents officiels et les enregistrements des focus groups (Cf. IV.2). Chacun de ces outils apporte une perspective unique et précieuse, permettant d'explorer les

¹⁸ Terme anglais qui désigne : recherche par méthodes mixtes.

connaissances et les expériences des étudiants et des enseignants, d'analyser les documents institutionnels et de recueillir les réflexions émergées des discussions de groupe. L'enjeu central des méthodes mixtes réside dans la quête de compréhension des multiples facettes des phénomènes complexes. Dans cette recherche, nous avons abordé une structure triangulaire tridimensionnelle englobant les étudiants, les enseignants et les documents officiels. A ce propos, Blanchet (2016 : 11) pense que :

La compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs, comme un acteur parmi d'autres, mais selon des procédures méthodiques qui garantissent la significativité des situations observées et comparées et qui exploitent consciemment les relations intersubjectives entretenues au sein du groupe, notamment celles où le chercheur est impliqué.

D'un côté, les données qualitatives nous ont permis d'explorer les perceptions et les nuances des acteurs clés, tels que les étudiants et les enseignants, à travers des questionnaires, des observations et des discussions. D'un autre côté, les données quantitatives nous ont offert une vision plus globale et statistique des tendances, des corrélations et des modèles relatifs aux connaissances interculturelles des étudiants et aux pratiques pédagogiques des enseignants.

Tout particulièrement, cette étude a impliqué dans sa troisième phase le recours aux principes d'*émergence* et de *subsidiarité* où nous avons fait appel à l'approche pragmatique interculturelle pour étudier les stratégies interactionnelles des étudiants. Selon Puren (2015 : 11) :

Le chercheur en didactique des langues-cultures peut être amené à recourir à des théories extra-didactiques, lorsqu'il se trouve confronté au cours de son travail à des problématiques qui ne relèvent pas de son champ disciplinaire, où pour lesquelles il lui apparaît que la didactique n'offre pas d'outils suffisants (principe d'émergence) ; dans le cas contraire ; il se contente des outils de sa discipline (principe de subsidiarité).

Le recours aux théories extérieures à la didactique de l'interculturel a été une démarche qui nous a conduits vers une posture de prudence et d'exploration audacieuse. En nous aventurant en dehors de notre zone de confort et de notre domaine de recherche initial, nous avons embrassé un défi intellectuel stimulant. Les théories issues de disciplines connexes, telles que la pragmatique interculturelle et l'anthropologie interculturelle, nous ont apporté des perspectives enrichissantes et des outils conceptuels nouveaux pour appréhender la complexité de l'enseignement interculturel en contexte universitaire algérien. Cependant,

ce choix n'a pas été pris à la légère. Nous avons dû adopter une démarche réflexive et critique pour évaluer la pertinence et la validité de l'application de ces théories à notre domaine d'étude. La transposition de concepts et de cadres conceptuels d'une discipline à une autre peut engendrer des défis d'adaptation et de contextualisation. Nous avons donc procédé avec prudence en considérant ces théories comme des outils analytiques qui devaient être adaptés et ajustés à notre contexte spécifique. En ce sens, Puren (2015 :12) nous en dit davantage :

Le recours à des théories ou modèles extra-didactiques comme outils d'analyse doit se faire avec la plus extrême prudence, puisque le didacticien sort alors de son domaine de compétence : il vaut mieux emprunter des analyses déjà faites par des spécialistes, si on en a vraiment besoin, plutôt de se risquer à des analyses personnelles au moyen d'outils que l'on n'est pas sûr de maîtriser.

Ce décloisonnement disciplinaire a élargi notre perspective, nous a encouragés à adopter une approche pluridisciplinaire et à repenser certaines hypothèses sous de nouvelles lumières. Cette ouverture a contribué à enrichir notre démarche de recherche, nous permettant d'explorer des angles inattendus et de poser des questions qui ont dépassé les frontières traditionnelles de notre domaine d'expertise.

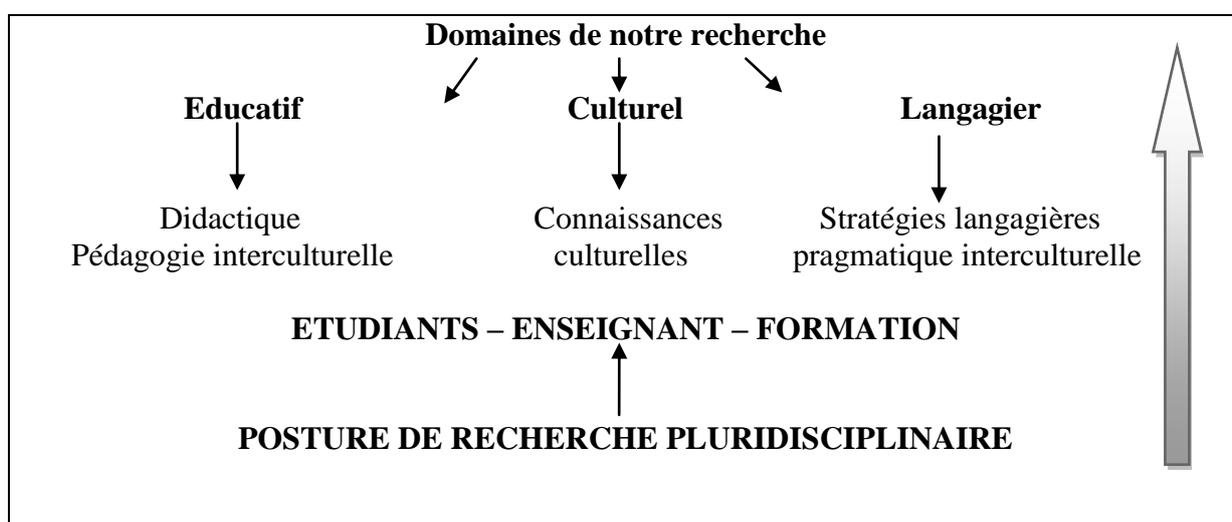


Figure n°10 : Complexité et décloisonnement disciplinaire de notre recherche¹⁹

C'est en prenant en compte les considérations exposées précédemment que nous pouvons confirmer que cette recherche s'inscrit pleinement dans les contours d'une démarche multiméthodologique. Un autre aspect se dégage de cette recherche, nous nous trouvons situés entre les domaines de la compréhension et de l'analyse des faits et un potentiel de stimuler

¹⁹ Figure élaborée par l'auteur de cette thèse. Elle met en lumière le caractère complexe et le décloisonnement disciplinaire de cette recherche.

des changements. Dans cette perspective, qui constitue la dernière partie de cette recherche, l'adoption d'un référentiel de compétences interculturelles et d'un dispositif de formation favorisant l'apprentissage interculturel a émergé comme option pertinente pour atteindre les objectifs que nous avons définis. La recherche-action²⁰ (R.A) se révèle être une approche qui cadre parfaitement avec notre désir d'allier l'analyse à une volonté d'intervention et d'amélioration. En effet, notre attention est d'aller au-delà de la simple description et de contribuer à la transformation effective des pratiques et des perceptions dans le domaine de l'enseignement interculturel en contexte universitaire algérien.

Cette approche semble gagner du terrain dans le domaine de la didactique et de l'apprentissage de la culture, comme en attestent les nombreuses mentions de publications scientifiques récentes sur le sujet dans divers revues et livres universitaires. A titre d'illustration, le *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures*, supervisé par Blanchet et Chardenet, est un ouvrage exemplaire qui comporte un chapitre consacré à l'application de la R.A dans sa deuxième édition parue en 2014. Alors, en quoi cette approche était-elle nécessaire pour notre recherche ?

L'adoption de cette approche s'est avérée essentielle pour notre étude, compte tenu de la nature dynamique et interrelationnelle de notre domaine de recherche. Cette approche nous a permis de dépasser les limites des méthodologies traditionnelles en nous engageant activement dans le terrain d'étude et en collaborant avec les acteurs impliqués. En effet, notre recherche vise à comprendre les interactions complexes entre les étudiants, les enseignants et les documents institutionnels dans un contexte interculturel universitaire. La R.A nous a offert la flexibilité nécessaire pour adapter nos méthodes et nos interventions en fonction des résultats émergents, tout en nous permettant davantage d'envisager des recommandations pratiques pour une éventuelle amélioration des pratiques pédagogiques et des programmes d'apprentissage. Lavoie et al. (2003 :35) proclament :

La recherche-action est une approche de recherche à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution de problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée.

²⁰ C'est un courant de recherche qualitative qui a émergé aux Etats-Unis après la seconde guerre mondiale, et qui a progressivement pénétré le domaine de l'éducation à partir de l'année 1950.

Dans la même lignée, selon Macaire (2007 :101), la R.A peut adopter trois voies principales soulignant ainsi la nature multidimensionnelle de cette approche :

une recherche-action en didactique des langues est une intervention sur un dispositif d'enseignement/apprentissage ou de formation/accompagnement effectuée par un individu ou par un groupe, accompagné par un ou plusieurs chercheurs, menée de manière collaborative, et dont le changement constitue l'un des axes majeurs.

Sur la base de cette définition, trois pistes potentielles se dégagent. La première de ces voies implique la mise en œuvre d'actions pédagogiques directement au sein de la classe. Cette approche implique l'utilisation de méthodes et de techniques pédagogiques innovantes pour améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants. La deuxième orientation met l'accent sur la formation et le soutien des enseignants, leur permettant ainsi de mieux faciliter l'apprentissage en classe. Cela peut être réalisé grâce à une série d'initiatives et d'actions visant à améliorer la qualité de la formation et du développement des enseignants. Le troisième et dernier itinéraire met l'accent sur l'importance des innovations pédagogiques et didactiques, qui peuvent contribuer à révolutionner la façon dont les apprenants apprennent et abordent de nouveaux concepts. Notre recherche s'inscrit dans cette troisième catégorie, et nous visons à explorer le potentiel de telles innovations pour apporter des changements transformateurs dans les contextes éducatifs. Nous pensons que nos recherches contribueront au développement de stratégies d'apprentissage et d'approches pédagogiques plus efficaces, permettant ainsi aux étudiants de réaliser leur plein potentiel et de se préparer à un avenir prospère.

Après avoir exploré les différentes notions et concepts méthodologiques abordés dans cette section, il en ressort que notre recherche adopte une approche éclectique, combinant diverses approches et méthodologies qualitatives et quantitatives pour atteindre ses objectifs de manière holistique. En parallèle, notre démarche s'inscrit dans le cadre de la R.A, ce qui signifie nous ne limitons pas à l'observation et à l'analyse, mais nous visons également à générer des actions et des changements concrets dans le domaine étudié. Cette approche hybride est étroitement liée à la nature de notre problématique de recherche, qui exige une compréhension approfondie des pratiques interculturelles et des interactions en contexte universitaire. Ainsi, avec ce fondement théorique et méthodologique, nous abordons maintenant la présentation des outils empiriques que nous avons employés dans notre étude.

IV.2. Choix des outils empiriques

IV.2.1. La triangulation des outils comme méthode de collecte de données

L'élaboration du protocole de recherche est une étape purement méthodologique qui intervient juste après la phase de la conception et la délimitation de son sujet de recherche où le chercheur avait déjà établi l'objet de son étude en suivant une démarche de recherche bien précise. En d'autres termes, la conception du canevas de recherche ainsi que les outils d'investigation permettront au chercheur de suivre une logique et une rigueur scientifique tout en exploitant des instruments de collecte de données, des stratégies de vérification et des paradigmes méthodologiques d'analyse allant vers un ultime objectif : apporter des éléments de réponses à son questionnement de recherche du départ et obtenir des éléments permettant la confirmation ou l'infirmité de ses hypothèses.

Comme notre recherche doctorale s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues, et plus particulièrement dans la lignée des travaux de recherche effectués dans le champ de la didactique de l'interculturel en milieu universitaire algérien, le chercheur sera face à une pluralité de conceptions et d'approches que la littérature scientifique en ce domaine offre sur le terrain comme orientations théoriques et méthodologiques permettant la construction de modèles d'analyse adéquats et en convenance avec les objectifs de recherche assignés par le chercheur. A ce propos, le choix d'un protocole d'investigation devient une tâche difficile voire complexe du fait que la recherche en didactique de l'interculturel exige et nécessite une forte implication dans la discipline sur le plan de connaissances préliminaires forgés autour de l'objet de l'étude, les finalités attendues de la recherche et les méthodes et paradigmes méthodologiques choisis.

Ainsi, plusieurs études en la matière ont démontré la complexité de ce domaine et sont accordées à dire que la recherche interculturelle se caractérise par une *multiplicité* de ses champs d'application, d'*instabilité* de ses significations et un *flou sémantique* certain (Gajardo, et Leanza, 2011).

Face à ce caractère complexe et alambiqué, nous avons scrupuleusement réfléchi sur la nature des instruments de collecte de données et les dispositifs méthodologiques à exploiter afin que notre recherche, d'une part, soit cohérente, réponde aux exigences heuristiques de la recherche scientifique sur le plan méthodologique et rigoureuse sur le plan scientifique, d'autre part, de donner un nouveau souffle à la recherche interculturelle en Algérie où la

diversité linguistique et la pluralité culturelle règnent, prédominant sur tous les niveaux et deviennent un fait incontournable et un champ d'étude transversal propice pour les questions sociales et contemporaines du « vivre-ensemble ». Avant même de procéder aux choix méthodologiques de notre recherche, nous avons eu l'intention dès la phase de la construction de l'objet de recherche de piloter une recherche doctorale pluridisciplinaire et rejoindre ceux qui plaident en faveur d'un interculturel renouvelé. Notre ambition est donc d'adopter les bons outils faisant preuve d'orientation empirique et pluridisciplinaire. Dès lors, nous avons développé le questionnement suivant : qu'en est-il de la recherche en didactique de l'interculturel dans le contexte universitaire algérien ? Quels outils d'investigation mettre en exergue pour vérifier nos hypothèses de recherche ? Quelle méthode de collecte de données à utiliser pour une bonne validité et rigueur scientifique ?

Ce questionnement nous a poussé à avancer plusieurs réflexions méthodologiques par rapport à notre positionnement épistémologique de la recherche et aux objectifs de cette étude. Afin de collecter des données diversifiées et significatives, nous avons dès lors opté à ce que Denzin (1970) et Uwe Flick (2018) appellent *la triangulation des outils* de cueillette dans les recherches à caractère qualitatif et quantitatif. Ce concept de « triangulation » est apparu pour la première fois dans les travaux en sciences humaines et sociales et plus particulièrement dans les recherches portant sur les représentations sociales avancées par le professeur américain Norman Kent Denzin²¹ dans le début des années soixante-dix (1970). Au premier aspect, la triangulation se définit comme étant une forme de posture méthodologique et une technique qui permet l'association et le croisement de plusieurs sources autour d'un objet d'étude donné. Il s'agit, selon Denzin (1978 : 291), de « *la combinaison des méthodologies dans l'étude d'un même phénomène* ». Cette première définition souligne clairement le caractère pluriel de l'usage de plusieurs sources afin d'aboutir à une multitude de données permettant un travail de confrontation et de comparaison des résultats autour de l'hypothèse émise. Quelques années plus tard, la triangulation dépasse le simple fait d'agencer plusieurs procédés et s'oriente vers le caractère de validité et de rigueur scientifique où Angers (2015 :99) souligne que *la triangulation met l'accent sur une préoccupation particulière du chercheur à savoir l'accroissement de la valeur scientifique de son travail par l'emploi de la comparaison* ». Elle repose donc sur la capacité d'appréhender plusieurs

²¹ Norman Kent Denzin est un chercheur américain en sociologie. Il est professeur émérite dans le département de sociologie à l'université de l'Illinois à Urbana-Champaign. Il est le premier chercheur à avoir introduit dans la notion de triangulation en méthodologie de recherche qualitative et quantitative.

méthodes qui ambitionne à donner une sorte de validité scientifique, une vision globale et surtout profonde des différents résultats obtenus d'une étude. A ce propos, les chercheurs distinguent plusieurs types de triangulation : *la triangulation des théories*²², *la triangulation par les observateurs*²³, *la triangulation des sources*²⁴ et enfin *la triangulation méthodologique*²⁵.

C'est dans ce dernier type de triangulation que nous positionnons nos investigations du terrain. Nous mettons à l'épreuve la triangulation méthodologique, c'est-à-dire l'usage et le croisement de plusieurs méthodes de collecte afin d'autopsier et d'analyser la compétence de communication interculturelle (C.C.I) des étudiants universitaires algérien et d'aboutir à des informations riches, fiables et signifiantes. Rappelons que la didactique de l'interculturel est ; selon Christian Puren (2022 :02) ; « *une discipline centrée sur l'observation, l'analyse, l'interprétation, l'évaluation et l'intervention concernant les environnements, pratiques et processus situés et interreliés d'enseignement-apprentissage-usage des langues-cultures* » , il est opportun de choisir un protocole de recherche qui prend en considération les différents pôles inhérents et complexes de cette discipline à savoir : l'apprenant en tant qu'acteur central de son apprentissage, l'enseignant comme étant un guide et médiateur interculturel et enfin l'utilisation de la langue et des référents culturels qui en résultent. Ainsi, trianguler les outils permet une bonne conscientisation de la recherche dans la mesure où cette technique « *permet de parvenir à une analyse plus objective des données et de renforcer la viabilité des interprétations* » (Catroux, 2018 :100). A partir de ce raisonnement, nous avons entériné la posture de triangulation méthodologique et avons exploité²⁶ les outils d'investigation ci-dessous.

IV.2.2. Le test des connaissances interculturelles en langue française (T.C.I)

La première phase de notre enquête consiste à discuter et à situer le profil culturel des étudiants algériens inscrits dans la spécialité de langue française en matière des connaissances culturelles à travers l'examen et la définition de profil d'entrée des étudiants

²² Il s'agit ici d'une triangulation dite « théorique » qui consiste à employer plusieurs approches théoriques en vue d'analyser les données obtenues.

²³ Appelée aussi « triangulation des chercheurs » où l'objet de recherche est soumis à un travail d'enquête sous la direction de plusieurs chercheurs afin de comparer les différents points de vue.

²⁴ Elle consiste à recueillir des données diversifiées à travers plusieurs sources dans l'objectif de bien mener une comparaison signifiante et identifier les différentes interprétations possibles.

²⁵ Appelée « triangulation des outils de cueillette de données », elle renvoie au processus d'utiliser plusieurs outils d'investigation ou/et plusieurs méthodes afin d'aboutir à des constats bien définis.

²⁶ Nous tenons à signaler qu'il s'agit d'une exploitation complémentaire.

inscrits en première année de licence (L1) et le profil de sortie des étudiants en troisième année (L3). Pour ce faire, nous avons monté et piloté un premier instrument de collecte que nous appelons : test des connaissances culturelles en langue française (T.C.I).

Les tests, d'une façon générale, sont des instruments de mesure qui sont utilisés dans plusieurs domaines de recherche et dont les résultats se caractérisent par une fiabilité scientifique. Ils se définissent au premier abord comme « *une méthode d'évaluation individuelle qui vise réellement à évaluer les caractéristiques propre à un individu* » (Laval, 2019 : 173). Cette première définition nous intéresse dans la mesure où elle met en lumière deux principaux aspects qui se dégagent lors de l'exploitation de cet instrument. La première touche au caractère « évaluatif » et la deuxième vise la dimension « individuelle ».

Au niveau du caractère évaluatif, l'usage des tests dans la recherche permet au chercheur de centrer ses investigations autour d'un objectif bien déterminé et consiste essentiellement à mesurer et à évaluer une variable propre à un groupe d'individus qui composent l'échantillon de l'étude. Ainsi, les conditions de l'évaluation à travers les tests sont immuables et identiques pour les mêmes enquêtés. Au niveau de la dimension individuelle, ils acquiescent à une évaluation individuelle et objective dont la visée est de mesurer individuellement les connaissances et les compétences des participants par rapport à une composante donnée. Ces deux principales caractéristiques figurent en outre dans la définition énoncée par Zazzo (1969) quand il souligne qu'« *un texte correspond à une épreuve strictement définie dans ses conditions d'application et dans son mode de construction qui permet de situer le sujet par rapport à une population elle-même bien définie biologiquement et socialement* ».

Revenons au cadre de la présente étude, les recherches scientifiques avancées dans le domaine de l'évaluation de la compétence de communication interculturelle avec toutes les composantes qu'elle englobe et l'examen *des profils-niveaux de compétence* en ce qui concerne les connaissances (inter)culturelles des apprenants en classe de FLE a suscité des réflexions très controversées. De part son caractère multidimensionnel et complexe, la C.C.I représente l'une des compétences les plus difficile à évaluer du fait qu'elle regroupe plusieurs sous-compétences réparties en habiletés, connaissances socioculturelles et savoir-faire que tout usager de la langue devrait les acquérir. Les modalités d'évaluation mises en route par les auteurs promoteurs de l'approche interculturelle en didactique négligent nettement

l'évaluation de la C.C.I et les différents profils de compétences interculturels et se basent essentiellement sur les expériences interculturelles vécues par les apprenants.

Dans un premier temps, nous avons supposé et jugé important d'élaborer notre test (T.C.I) à partir des orientations et principes de l'approche plurilingue assignée par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR, 2001)) dans le cadre de la perspective actionnelle²⁷ comme dans le *Portfolio européen des langues*²⁸ (2003). Mais après une réflexion minutieuse, nous avons constaté que ; même si la composante interculturelle est fortement prise en charge par le CECR et le PEL ; l'évaluation de la C.C.I est plus au moins négligée où nous rejoignons les propos de Byram (2003 : 13) quand il souligne que « *le portfolio a pour but d'aider les apprenants à décrire et à réfléchir à leur apprentissage des langues et à leurs expériences interculturelles significatives, mais la notion d'évaluation du niveau de compétence interculturelle est absente* ». Cette insuffisance signalé par l'auteur cité supra nous a conduit par la suite à consulter le cadre référentiel du développement et de l'évaluation de la compétence en communication interculturelle de Denise Lussier et al.(2007). Selon ces auteurs, l'évaluation de la C.C.I dans sa globalité doit porter sur les trois dimensions constitutives de cette compétence :

- Les *savoirs*, c'est-à-dire les éléments de connaissance liés à la mémoire collective, à la diversité des modes de vie et au contexte socioculturel des sociétés et cultures des communautés dans lesquelles une langue est parlée. Cela renvoie à la prise de conscience interculturelle qui implique la compréhension des relations entre le monde d'où m'on vient et le monde de la communauté cible. (2007 :27).
- Le *savoir-faire*, qui, dans un premier temps, demande de savoir fonctionner, linguistiquement parlant, dans la langue cible. En deuxième instance, l'apprenant doit parvenir à interagir dans différents environnements ou modes de vie et à s'ajuster à différents contextes en intégrant de nouvelles expériences et en utilisant efficacement sa compétence langagière. En dernier lieu, il doit pouvoir développer les capacités voulues pour pouvoir interpréter et négocier l'interaction en termes d'habiletés à savoir : des habiletés sociales, des habiletés de la vie quotidienne, des habiletés

²⁷ La perspective actionnelle est une nouvelle approche de l'apprentissage d'une langue développée à partir de l'année 2000 dans le domaine de la didactique du FLE. Elle centre ses objectifs sur la notion de « communiquer pour agir » où l'apprenant est considéré comme étant un acteur social et dont l'apprentissage s'effectue sous forme de tâches.

²⁸ Le portfolio européen des langues(PEL) est un guide produit par le Conseil de l'Europe. Il est destiné aux enseignants de langues et aux formateurs d'enseignants qui exploitent les principes du portfolio dans leurs pratiques et leurs classes.

techniques et professionnelles et des habiletés propres aux loisirs. A ce stade, les habiletés ou savoir-faire interculturels impliquent la capacité d’utiliser des stratégies langagières variées pour établir le contact avec des gens d’une autre culture (2007 :28).

- Le *savoir-être* est caractérisé par des attitudes, des motivations, des valeurs, des croyances, des styles cognitifs et des types de personnalité qui constituent l’identité personnelle de chaque apprenant. Dans un premier temps, cette dimension est liée à la compétence culturelle, repose sur une prise de conscience culturelle et sur un savoir-comprendre des autres cultures. Cela doit déboucher dans un deuxième temps, sur une compétence critique, ce qui demande l’appropriation de sa propre identité et de savoir accepter et interpréter les autres cultures. Finalement, cela implique aussi l’atteinte d’un niveau de compétence plus élevé défini en termes de compétences transculturelle et étroitement lié à la valorisation de l’altérité. (2007 :28).

En addition à ces savoirs et dimensions exposées, nous avons également observé que Lussier (2009 :150) a élaboré, à partir de ce cadre de référence de la CCI, trois niveaux-profils de compétences en fournissant une analyse détaillée des descripteurs liés aux trois dimensions à évaluer :

Dimensions	Profil minimum	Profil médium	Profil élevé
Savoirs	Reconnaissance	Comparaison	Analyse
	Connaissances limitées	Connaissances élargies	Connaissances approfondies
	Stéréotypes, éléments de folklore...	Mode de vie, traditions, valeurs des autres cultures...	Caractéristiques spécifiques à diverses cultures...
Savoir-faire	Fonctionnement linguistique	Interaction culturelle	Négociation
	Démontrer une expérience minimale dans des situations interculturelles non ambiguës.	Démontrer une appropriation juste dans des situations ambiguës.	Habilité à négocier, comparer et questionner des aspects ambigus.
Savoir-être	Compréhension	Acceptation et interprétation	Intégration et internationalisation
	Conscientisation culturelle	Appropriation critique	Transfert entre les cultures, croyances, attitudes et valeurs.
	Sensitivité aux autres cultures, attitudes et valeurs	Ouverture aux autres cultures.	
	Tolérance	Sympathie	Empathie

Tableau n°04 : Les niveaux-profils de compétences selon Lussier (2009 :150)

Ces réflexions théoriques et la complexité du concept de C.C.I ont été les fondements sur lesquels nous nous sommes appuyés pour développer notre premier instrument de recherche, à savoir le T.C.I.

Lors de la conception de notre test, nous nous sommes alignés sur l’un des domaines fondamentaux, à savoir les « savoirs », présent dans le cadre conceptuel élaboré par Lussier (2008 :27) pour la C.C.I. Nous avons choisi d'utiliser ce cadre pour atteindre notre objectif de recherche, qui est d'évaluer les connaissances interculturelles des élèves de L1 et L3. Ainsi, en utilisant une approche humaniste, sociologique et anthropologique, telles que décrites ci-dessous, les requêtes de notre test se concentrent sur ces éléments pour aborder ces aspects de manière significative :

Domaine	Dimensions	Sous-dimensions
Savoirs (connaissances)	Eléments de connaissance du monde liées à la mémoire collective	APPROCHE HUMANISTE -Histoire et géographie de la culture cible -Civilisation (arts, littérature, musique, peinture)
	Eléments de connaissance liés au contexte socioculturel .	APPROCHE SOCIOLOGIQUE -Faits/événements en lien avec la société, culture et identité (croyances, valeurs, attitudes, relations interpersonnelles...)
	Eléments de connaissance liée à la diversité des modes de vie .	APPROCHE ANTHROPOLOGIQUE -Fait de la vie courante. -Habitudes et coutumes. -Institutions, normes... -Stéréotypes, artefacts...

Tableau n°05 : Les dimensions et sous-dimensions de la composante « Savoirs » de la C.C.I (Lussier, 2008 : 27)

Le test que nous avons élaboré se compose de trente (30) questions, accompagnées de douze (12) affirmations à l’échelle de type Likert²⁹. Ces questions ont été regroupées en sept (07) axes distincts suivant l’architecture suivante :

²⁹ Du nom du sociologue américain Rensis Likert, cette échelle consiste à mesurer les opinions, les perceptions et les comportements à travers des options de réponses modérées ou neutres.

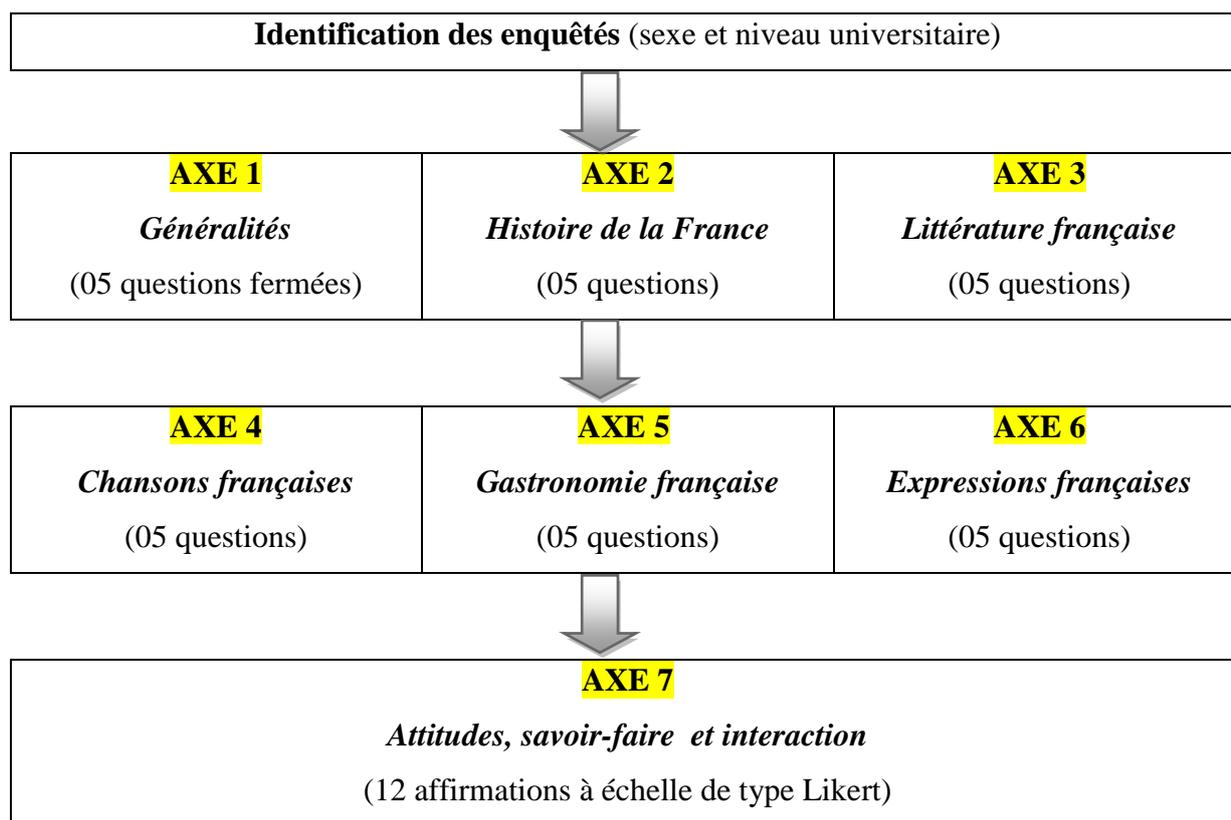


Figure n°11 : Architecture du test des connaissances (inter)culturelles en langue française (T.C.I)³⁰

- Les questions de l’axe 1 des généralités portent sur le nom de la France, sa capitale, sa monnaie, les couleurs de son drapeau et son hymne national.
- Le deuxième axe « Histoire de la France » s’intéresse à quelques aspects historiques de ce pays tels que la guerre de Cent ans, les guerres de religion au XVI^e siècle, les premiers peuples qui ont habité la France, la fête nationale de la France et le président de la république.
- Le troisième axe « Littérature française », comme son nom l’indique, il se focalise sur les connaissances littéraires des étudiants. Les questions de cet axe traitent de l’identification d’auteurs, la date de publication de quelques romans, les mouvements littéraires ayant marqué la moitié du XIX^e siècle et les noms des personnages principaux de quelques romans.
- Dans l’axe 4, celui des chansons françaises, les questions abordent des noms de chanteurs, des titres musicaux, complétion de quelques paroles et les prénoms de quelques chanteurs.

³⁰ Cette figure a été élaborée par l’auteur de cette thèse en vue de donner une vision globale sur la construction du premier outil d’investigation (T.C.I) exploité dans le cadre de cette étude.

- L'axe 5 de la gastronomie française s'intéresse aux aspects gastronomiques tels que la nourriture mangée en France, l'ordre des plats et des boissons et l'appartenance de quelques aliments aux différentes régions de la France.
- L'axe des expressions françaises se penche sur la signification de quelques expressions idiomatiques telles que « avoir un cœur d'artichaut, avoir un chat dans la gorge, ne pas être dans son assiette, parler le français comme une vache espagnole et être un Don Juan ».
- Le dernier axe (7) quant à lui, il s'agit de douze affirmations touchant aux attitudes et savoir-faire dans une situation de communication interculturelle. Les étudiants sont invités à répondre selon une échelle comportant les options suivantes : capable, incapable et sans opinions.

L'enquête par le biais du T.C.I s'est déroulée en deux phases majeures pour garantir une collecte de données complète et adaptée aux circonstances. Dans la première phase, nous avons choisi de solliciter l'aide de quelques enseignants du département. Nous avons distribué la version papier du TCI aux étudiants en L1 à partir du mois de novembre 2020. Lors de la distribution, nous avons précisé en collaboration avec les enseignants qu'il s'agit d'un test à exploiter dans le cadre de l'élaboration d'une thèse de doctorat en didactique du FLE. Après avoir invité les étudiants à répondre, nous avons pu récupérer les tests sur place. Cette décision a été prise en vue d'assurer une collecte optimale des réponses dans un contexte d'interaction directe avec les étudiants.

Cependant, la situation exceptionnelle de la crise sanitaire de la Covid-19 a eu un impact sur la deuxième phase de l'enquête, concernant les étudiants en L3. Avec la coupure des cours et les restrictions d'accès au département, nous avons dû adapter notre approche. Par conséquent, pour les étudiants en L3, nous avons opté pour la distribution de la version électronique du T.C.I. cette décision a été prise dans l'urgence pour maintenir la continuité de la collecte des données malgré les défis rencontrés. La version électronique du T.C.I a été envoyée aux participants par voie électronique³¹, permettant ainsi aux étudiants de répondre aux questions à distance.

Ce processus en deux phases a été mis en place afin de s'adapter aux circonstances variables et de garantir la participation des étudiants tout en assurant la qualité et la

³¹ Nous avons collecté les adresses électroniques de l'ensemble des étudiants en L3 avec l'aide du délégué de la promotion.

complétude des données recueillies pour notre recherche sur les connaissances interculturelles des étudiants en L1 et L3.



Figure n°12 : Interface du T.C.I en ligne

IV.2.3. Le questionnaire d'administration directe

Le questionnaire est un outil d'investigation omniprésent à la disposition de tout chercheur qui peut être utilisé dans le cadre de ses activités de recherche. Il s'agit d'un mécanisme de collecte de données qui permet de recueillir des informations directement auprès des participants, en contournant les intermédiaires. Il s'agit généralement d'une série de questions standardisées et structurées visant à obtenir des réponses comparables et spécifiques. Grâce à sa polyvalence et à sa facilité d'utilisation, le questionnaire demeure un outil populaire et efficace dans le domaine de la recherche. Selon Angers (2015 :180) : « *le questionnaire est un moyen d'entrée 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.* »

Le choix du questionnaire³² en tant qu'outil de collecte de données demeure la méthode la plus couramment utilisée en raison de sa capacité, comme l'a mentionné Catroux (2018 :16), à permettre au chercheur de « *recueillir un maximum de données en un minimum de temps* ». En plus de sa praticité, cet instrument facilite la formulation écrite de questions

³² Selon Paul N'da (2015), on distingue généralement deux types de questionnaire. Le premier est un questionnaire d'administration où le répondant remplit lui-même les réponses. Le deuxième est un questionnaire d'administration indirecte où l'enquêteur le remplit à partir des réponses données par les enquêtés.

destinées aux participants afin d'obtenir des informations sur leur opinion, leur niveau de connaissance, leurs attentes ou d'autres aspects pertinents pour la recherche. Les participants sont invités à répondre par écrit, fournissant ainsi des données essentielles pour l'analyse (Paul N'da, 2015).

C'est en tenant compte de ces caractéristiques que nous avons opté, pour notre étude, pour l'élaboration d'un questionnaire composé de treize (13) items, destiné aux enseignants universitaires du département de FLE à l'université de Tiaret. L'élaboration du plan du questionnaire n'est pas une tâche facile car elle implique la prise en considération de plusieurs facteurs qui peuvent influencer le déroulement de l'enquête. A ce propos, Boulan (2015 :16) nous en dit davantage :

Élaborer le plan d'un questionnaire implique une réflexion en amont et en aval du questionnaire lui-même. En amont, il s'agit de « décortiquer » les objectifs et la problématique d'étude et de les transcrire en thématiques de questions. (...) il s'agit donc de décomposer les objectifs en thématiques d'attitudes, comportements, intention ayant un objectif de mesure précis

Cette enquête par questionnaire d'administration directe a été mise en œuvre en plusieurs étapes, débutant par la distribution de la version papier du questionnaire à partir du 25 février 2020. Cependant, ce processus initial a rencontré des obstacles en raison de la crise sanitaire de la COVID-19, qui a entravé la continuité de la passation. Confrontés à cette situation imprévue, nous avons dû repenser notre approche.

Ainsi, à partir du mois d'avril 2020, nous avons décidé d'adopter une approche de passation en ligne en utilisant la plateforme *Google Forms*³³ pour administrer le questionnaire. Cette décision a permis de surmonter les contraintes liées aux restrictions sanitaires et aux mesures de distanciation sociale. Grâce à cette transition vers la passation en ligne, nous avons pu maintenir l'élan de notre enquête et recueillir les réponses nécessaires auprès des enseignants du département de FLE à l'université de Tiaret. Cette adaptation nous a également permis d'exploiter efficacement la technologie pour poursuivre notre recherche malgré les défis inattendus.

³³ Un outil de création de formulaires en ligne. C'est un logiciel d'administration d'enquêtes gratuit qui fait partie du site web Google.



Figure n°13 : Interface du questionnaire en ligne

Lors de l’élaboration du questionnaire, nous avons pris soin de diversifier les types de questions afin de capturer au mieux les perspectives et les opinions des enseignants universitaires. Ainsi, notre questionnaire comporte une combinaison de questions fermées, semi-fermées et ouvertes. Cette approche multiple a été délibérément choisie pour obtenir une gamme variée de réponses et pour permettre aux enquêtés de s’exprimer de manière précise et réfléchie. Les questions fermées ont permis d’obtenir des réponses structurées et quantifiables, ce qui facilite l’analyse statistique des résultats. Les questions semi-fermées ont quant à elles offert une certaine flexibilité aux enseignants en leur permettant de choisir parmi des options préétablies tout en ayant la possibilité d’ajouter des commentaires supplémentaires. Enfin, les questions ouvertes ont donné aux enseignants la liberté de développer leurs réponses de manière détaillée, ce qui a permis de recueillir des informations qualitatives sur leurs perceptions et leurs expériences.

Le questionnaire que nous avons élaboré a pour objectif de recueillir des informations cruciales auprès des enseignants universitaires. Plus spécifiquement, nous avons cherché à atteindre les objectifs suivants :

- Les items **(1, 2 et 3)** visent à obtenir des informations sur la manière dont les enseignants conçoivent la relation entre la langue et la culture, leur perception de l’importance des aspects interculturels dans l’enseignement et leur préférence quant aux compétences à développer chez les étudiants.
- Les items **(4, 5 et 6)** cherchent à explorer les perceptions des enseignants universitaires concernant la prise en compte de l’approche interculturelle dans l’offre

de formation en cycle de licence. Ces questions visent à évaluer dans quelle mesure l'offre de formation actuelle favorise l'apprentissage interculturel, si des contenus ou des objectifs pédagogiques interculturels sont intégrés dans les matières d'enseignement, et enfin si la compétence interculturelle est considérée comme une capacité à part entière dans le programme de FLE.

- Les items (7, 8, 9 et 10) visent à évaluer la familiarité, la conception, l'adoption et la formation des enseignants en ce qui concerne l'approche interculturelle. Ces questions cherchent à déterminer dans quelle mesure les enseignants sont conscients de cette approche, s'ils la mettent en pratique dans leurs cours, s'ils ont été adéquatement formés à cette approche et quelles sont leurs perceptions générales à ce sujet.
- L'item 11 a pour objectif d'obtenir une évaluation de la perception des enseignants quant au niveau de compétence interculturelle de leurs étudiants. Les enseignants sont invités à partager leurs observations et opinions concernant les compétences interculturelles développées par les étudiants durant leur cursus universitaire.
- L'item 12 regroupe un ensemble d'énoncés lié à l'approche interculturelle où l'objectif est d'analyser les attitudes des enseignants en vers l'approche interculturelle.
- Le dernier item (13) scrute l'opinion des enseignants sur l'efficacité d'un enseignement transversal pour renforcer l'apprentissage interculturel des étudiants en contexte universitaire algérien.

IV.2.4. L'observation directe non-participante

Après avoir mené notre enquête par questionnaire auprès des enseignants universitaires de FLE, nous avons complété notre méthodologie en utilisant une approche complémentaire, à savoir l'enquête par l'observation directe non-participante. Cette phase de collecte de données a été entreprise dans le but de collecter des informations plus détaillées et contextualisées sur les pratiques pédagogiques et l'interaction en classe. Contrairement au questionnaire qui se concentre sur les réponses fournies par les enseignants, l'observation nous a permis d'observer directement les dynamiques de classe, les interactions entre les enseignants et les étudiants et surtout les approches pédagogiques mises en œuvre.

Dans son sens global, l'observation en situation ; en tant que technique qualitative ; est « une technique directe d'investigation qui sert à observer habituellement un groupe de façon non directive, en vue de faire un prélèvement qualitatif pour comprendre des attitudes et des comportements. » (Angers, 2015 : 162). Cette définition décrit l'observation comme une

méthode d’enquête qui implique l’observation d’un groupe sans intervention active de la part du chercheur. L’objectif principal de cette méthode est de collecter des informations qualitatives en examinant les attitudes et les comportements des individus au sein du groupe observé. Contrairement à une approche directive, où le chercheur pourrait influencer ou diriger l’observation, cette technique se concentre sur la capture d’informations authentiques et non biaisées dans le contexte naturel de la situation étudiée. Il s’agit donc «d’une observation de visu, le chercheur est présent sur le terrain, il perçoit, mémorise et note (N’da, 2015 :125).

Afin de garantir l’efficacité de l’observation et de s’aligner sur les objectifs de recherche ainsi que sur les questions posées par la problématique de l’étude, il est essentiel que le chercheur utilise cette méthode de manière objective. Par conséquent, en complément de l’observation non participante, il est fréquemment nécessaire d’opter pour une observation structurée, à l’aide d’outils tels que les grilles (N’da, 2015 :126). Ces dernières comportent des catégories prédéfinies permettant d’organiser et de cadrer les observations dans le but de recueillir des données spécifiques en lien avec les objectifs de la recherche. En nous appuyant sur les concepts définis précédemment, nous avons structuré notre méthode d’observation directe non-participante au sein des séances de cours des étudiants en L1 et L3. Pour ce faire, nous avons élaboré une grille d’observation³⁴ qui nous a servi de guide méthodologique. Cette grille nous a permis de cibler et de documenter systématiquement les aspects pertinents pour notre recherche en accord avec les objectifs suivants :

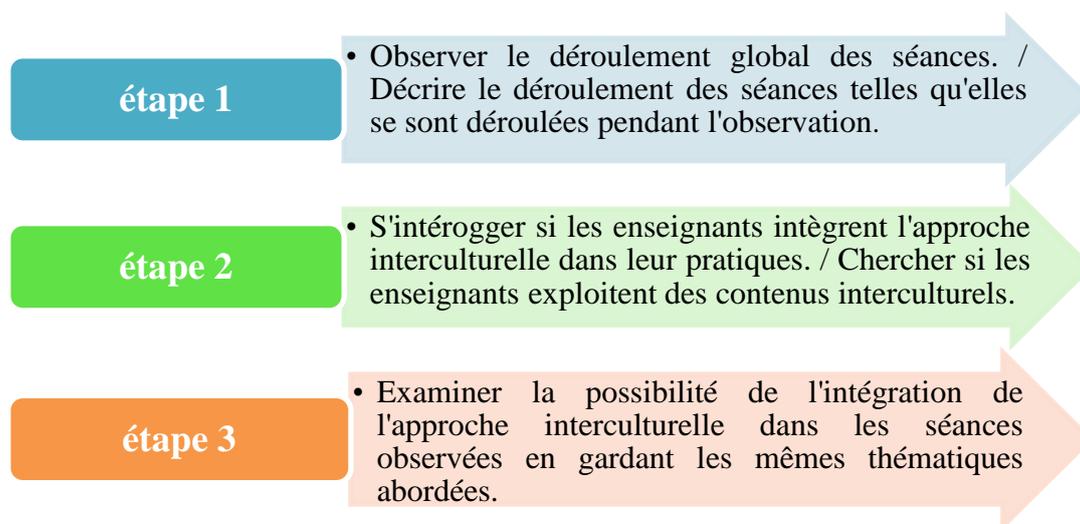


Figure n°14 : Processus et étapes de l’observation.

³⁴ Voir annexes.

L'objectif principal de nos observations dans le département de FLE à l'université de Tiaret était de comprendre la manière de l'application de l'approche interculturelle dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Nous avons cherché à explorer si les enseignants du département de FLE intègrent activement l'approche interculturelle dans leurs cours. Nous nous sommes intéressés à identifier les stratégies, les méthodes et les outils qu'ils utilisent pour favoriser la sensibilisation interculturelle chez les étudiants.

De plus, nous souhaitons déterminer dans quelle mesure les enseignants exploitent des contenus interculturels dans leurs cours. Enfin, un objectif important de nos observations est d'étudier la possibilité et la faisabilité d'intégrer davantage l'approche interculturelle dans les cours observés. Pour ce faire, nous avons choisi de conserver les thèmes des leçons prévus dans le programme existant. L'objectif était de voir comment l'approche interculturelle pourrait être incorporée dans les thèmes déjà abordés en classe, sans perturber le contenu académique essentiel. En résumé, nos observations ont pour objectif de fournir un aperçu sur la façon de la mise en pratique de l'approche interculturelle dans les pratiques enseignantes, d'évaluer l'utilisation de contenus interculturels et d'étudier la viabilité de son intégration dans les cours.

Les observations directes non participantes que nous avons menées dans le département de FLE à l'université de Tiaret ont été soigneusement planifiées et exécutées. Après une période d'attente en raison de la situation sanitaire liée à la pandémie Covid-19 ; nous avons pu réaliser nos observations lors de la reprise en présentiel des cours. Le déroulement des observations a été méthodiquement organisé en deux périodes, en tenant compte des emplois du temps des étudiants et des enseignants.

Nous avons dirigé notre attention vers les étudiants en L1 et L3, deux niveaux qui ont été choisis pour leur pertinence par rapport à notre enquête. Pour les classes de L1, les observations se sont déroulées du 23 janvier au 27 janvier 2022. Quant à la classe de L3, nous avons mené les observations du 06 février au 10 février 2022. Pendant ces deux périodes, nous nous sommes installés au fond de la classe, adoptant une position discrète qui nous a permis de collecter des données de façon non intrusive. Nous avons choisi de réaliser un total de dix (10) observations de cours, réparties équitablement entre les niveaux de L1 et L3. Chaque leçon observée avait une durée standard de 1 heure et 30 minutes, ce qui nous a offert suffisamment de temps pour examiner en détail ce qui se passe en classe et les approches pédagogiques employées par les enseignants :

Cours	Dates	Horaires	Durées
01	23 janvier 2022	08h30 à 10h00	1h30min
02	24 janvier 2022	11h30 à 13h00	1h30min
03	25 janvier 2022	10h00 à 11h30	1h30min
04	26 janvier 2022	13h00 à 14h30	1h30min
05	27 janvier 2022	08h30 à 10h00	1h30min
06	06 février 2022	10h00 à 11h30	1h30min
07	07 février 2022	14h30 à 16h00	1h30min
08	08 février 2022	10h00 à 11h30	1h30min
09	09 février 2022	08h00 à 09h30	1h30min
10	10 février 2022	12h30 à 14h00	1h30min

Tableau n°06 : Planning des observations

IV.2.5. Les documents officiels

L'analyse des documents officiels joue un rôle crucial dans les recherches qualitatives, en particulier lorsqu'il s'agit d'étudier des problématiques liées à l'éducation et à la culture (Albarello, 2003 ; Bryman, 2012 ; Van der Maren, 1996, 2003). Les documents officiels tels que les programmes d'études, les curriculums, les directives pédagogiques et les politiques éducatives fournissent une source précieuse d'informations sur les orientations institutionnelles et les priorités éducatives (Byram, 2012). Ces documents reflètent les valeurs, les croyances et les objectifs de l'enseignement universitaire et peuvent fournir un cadre pour comprendre comment l'approche interculturelle est intégrée dans l'enseignement.

L'analyse des documents officiels permet d'identifier les objectifs pédagogiques liés à l'approche interculturelle, les compétences visées et les attentes envers les enseignants et les étudiants. Elle peut également mettre en évidence les lacunes et les incohérences potentielles entre la vision éducative exprimée dans les documents et la réalité sur le terrain. De plus, l'analyse des documents peut aider à contextualiser les pratiques observées et à éclairer les motivations derrière certaines décisions pédagogiques. Dans notre recherche, l'analyse des documents officiels du département de FLE à l'université de Tiaret nous permet d'obtenir une vue d'ensemble des orientations pédagogiques en ce qui concerne l'intégration de l'A.I. Cette analyse nous fournit des informations sur la manière dont l'enseignement interculturel est envisagé dans le programme et les objectifs globaux du département.

Nous avons rassemblé une variété de documents pertinents pour notre étude, dont certains ont joué un rôle essentiel dans l'analyse et la confrontation des données. Parmi ces documents, nous avons examiné l'arrêté ministériel fixant le programme des enseignements du socle commun de licence du domaine « Lettres et Langues Etrangères ». Ce document nous a fourni une vue des contenus et des objectifs éducatifs définis au niveau institutionnel, ce qui a constitué une référence importante pour évaluer la prise en compte de l'A.I dans le programme. Nous avons examiné le canevas de mise en conformité de la licence académique ainsi que l'offre de formation. Ces documents nous ont permis de comprendre le fonctionnement interne de la formation tel que les différentes matières enseignées, les objectifs spécifiques de chaque module et les compétences visées. En parallèle, nous avons également recueilli les photocopiés des cours et des travaux dirigés dispensés aux étudiants en L1 et L3. Ces documents nous ont permis de mieux appréhender les contenus réels abordés dans les cours et d'identifier toute référence à des éléments interculturels. L'analyse de ces documents a contribué à établir des liens entre les documents officiels, les pratiques observées et les perceptions des enseignants. Le tableau ci-dessous résume les documents rassemblés et soumis à notre analyse :

Documents	Contenus des documents	Total
Arrêté	Document fixant le programme des enseignements du socle commun de licence du domaine « LLE ».	08 pages
Canevas de mise en conformité (l'offre de formation)	Présentation de l'offre de formation en détail (objectifs globaux, objectifs spécifiques, profils et compétences visés, matières enseignées, etc.)	112 pages
Photocopiés des cours et des TD en L1	Contenus des cours et des TD, objectifs généraux, objectifs spécifiques, supports, méthodes, etc.	598 pages
Photocopiés des cours et des TD en 13	Contenus des cours et des TD, objectifs généraux, objectifs spécifiques, supports, méthodes, etc.	

Tableau n°07 : Documents officiels collectés

IV.2.6. Les groupes de discussions « *Focus groups* »

La technique de « *focus groups* »³⁵, également appelée « groupe de discussion », est une méthode de recherche qualitative qui implique la réunion d'un petit groupe de participants pour discuter d'un sujet spécifique sous la direction d'un modérateur. Elle a pour objectif de rassembler des données qualitatives en encourageant les participants à partager leurs opinions, leurs expériences et leurs points de vue de manière interactive et spontanée. Elle se distingue des entretiens individuels comme l'affirme Paul N'da (2015 :149) en disant :

Une technique d'entrevue qui réunit de six à douze participants et un animateur, dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier. (...) D'une manière générale, le groupe de discussion est un instrument utile en recherche qualitative, car il favorise l'émergence d'opinions et d'idées par la confrontation de points de vue. Par rapport à l'entretien individuel semi-dirigé, il présente l'intérêt de susciter des idées du fait de la dynamique des interactions qui s'installe entre les intervenants.

L'adoption d'une telle technique trouve sa pertinence dans le contexte de notre problématique de recherche, qui s'intéresse également aux aspects interactionnels et les stratégies mises en œuvre par les étudiants lors de discussions centrées sur de sujets où les compétences interculturelles sont mises au premier plan. Les focus groups offrent une plateforme propice à l'échange ouvert et dynamique de leurs points de vue car :

Les groupes de discussion se révèlent efficaces pour aborder en groupe des questions qui sont liées aux attentes, aux opinions, aux représentations, aux valeurs, ou aux niveaux de satisfaction des individus. Ils ne se résument pas et ne se substituent pas toutefois aux entretiens qualitatifs : une même personne ne tiendra pas tout à fait les mêmes propos en entretien individuel et dans le cadre d'une discussion de groupe. Dans ce dernier cas, des mécanismes d'influence sociale et un travail d'élaboration collective des représentations entrent en jeu. (Evans, 2011 :93)

Pour que cette méthodologie soit exécutée de manière positive et efficace, il est impératif que tous les enquêteurs respectent et reconnaissent le protocole suivant :



Figure n°15 : Les phases de déroulement des Focus groups (N'da, 2015 : 149)

³⁵ C'est une technique très répandue dans les domaines de marketing, de publicité et des relations publiques.

Lors de la planification et de la mise en œuvre des focus groups, nous avons attaché une grande importance à divers éléments essentiels pour garantir le bon déroulement de cette phase de recherche. Plusieurs aspects logistiques et organisationnels ont été pris en compte afin de créer un environnement propice à des discussions constructives et à la collecte de données de haute qualité.

Nous avons veillé à sélectionner un lieu approprié pour les séances de groupes de discussions en nous assurant que la salle dans laquelle s'est déroulée l'expérimentation soit calme, confortable et propice aux échanges ouverts. De plus, nous avons utilisé des outils d'enregistrement tels que le téléphone portable et le dictaphone pour capturer l'intégralité des discussions. Les enregistrements ont été essentiels pour garantir une retranscription précise des échanges.

La gestion du cadre sonore était également un élément important à considérer. Nous avons choisi des salles où les bruits de fond étaient réduits au minimum afin que les voix des participants soient claires et facilement compréhensibles sur les enregistrements. Cette précaution a contribué à préserver la qualité des données et à faciliter leur analyse antérieure.

En outre, la disponibilité des intervenants, c'est-à-dire les étudiants participants aux focus groups, était un facteur déterminant. Nous avons cherché à établir un calendrier qui convenait à la majorité des participants et qui leur permettait de participer activement et de manière engageante aux discussions. Le choix des horaires adaptés à leurs emplois du temps a permis d'obtenir une participation plus active et authentique.

Pendant la période s'étendant de mars 2022 à mai 2022, nous avons entrepris l'enquête par le biais de focus groups afin de compléter notre approche méthodologique. Au départ, nous avons initié un appel à la participation des étudiants du département de FLE, les invitant à prendre part volontairement à des séances de discussions de groupe. Le processus de sélection des participants s'est effectué de manière méthodique et finalement nous avons retenu un groupe de quatorze (14) étudiants qui ont généreusement accepté de participer à ces discussions. La composition de ce groupe reflète une diversité d'expériences et de niveaux, allant des étudiants en L1 à ceux en L3 et incluant des profils culturels variés. Cette diversité a été prise en compte pour obtenir des perspectives riches et nuancées sur notre problématique de recherche liée à l'approche interculturelle. Ces étudiants ont été sélectionnés en tenant compte de leur intérêt et de leur motivation à contribuer à ces discussions. Les séances se sont déroulées dans un cadre ouvert et convivial, propice à l'expression libre et à l'échange des

idées. Chaque séance était guidée par une situation contenant des éléments déclencheurs autour des sujets suivants :

Discussions	Sujets abordés
01	La gastronomie française.
02	Les caractéristiques des français à travers la chanson de Michel Sardou.
03	Les rituels de salutations.
04	Les stéréotypes et les préjugés.
05	La liberté de la religion.
06	Le racisme et les comportements de discrimination envers les musulmans en France.

Tableau n° 08: Les thèmes abordés dans les focus groups.

- **Situation n°1 « La gastronomie française » :** Vous allez participer à une activité de comparaison entre la gastronomie française et la gastronomie algérienne en répondant à la question suivante : quelles sont les différences et les similitudes entre ces deux cuisines culturellement riche ?
- **Situation n°2 « Les caractéristiques des françaises à travers la chanson de Michel Sardou » :** Vous allez travailler sur les paroles de la chanson « Français » de Michel Sardou qui aborde le thème des caractéristiques des français. Les paroles de cette chanson sont riches en réflexions et en stéréotypes sur la société française. Votre tâche est d'analyser les segments suivants « *parce qu'ils ont de l'enfer une autre religion* », « *parce que ce sont leurs femmes qui règnent à la maison* », « *parce que l'un d'entre eux a dit cette immense phrase : ma liberté s'arrête où la votre commence* », « *parce qu'ils sont italiens quand ils voient brûler Rome* », « *et se font musulmans au nom des droits de l'homme* » tout en identifiant et discutant les idées et les perceptions qui y sont exprimées concernant les français.
- **Situation n°3 « Les rituels de salutations » :** Imaginez que vous ayez un ami francophone qui prévoit de passer ses vacances d'été en Algérie. Il est enthousiaste à l'idée de découvrir la culture locale, mais il est conscient que les coutumes et les salutations peuvent varier d'une région à l'autre. Pour l'aider à mieux comprendre les manières de saluer en Algérie et à éviter tout malentendu, vous allez lui expliquer les différentes façons de saluer en lui donnant des exemples concrets de situations de la vie quotidienne où ces salutations sont utilisées. L'objectif est de lui fournir des

informations pratiques pour qu'il puisse se sentir à l'aise et bien accueilli lors de son séjour en Algérie.

- **Situation n°4 « Les stéréotypes et les préjugés »** : Imaginez comment Mohamed, un jeune étudiant algérien dans le domaine biomédical ayant reçu une bourse d'études pour poursuivre son master en France, se sentirait lors de son intégration dans la société française dès son arrivée dans le pays. »
- **Situation n° 5 « La liberté de la religion »** : Une étude démographique récente démontre qu'une proportion de plus de 10% de la population résidant en France est constituée d'immigrés. Parmi ces immigrés, une grande partie provient du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie), la plupart d'entre eux étant de confession musulmane. À partir de ce contexte, envisagez-vous dans une situation où ces familles musulmanes revendiquent la construction d'une mosquée dans une région parisienne. Pensez-vous qu'il est nécessaire de considérer la liberté de religion comme un droit fondamental de l'individu ? Si oui, expliquez pourquoi. Si non, justifiez votre point de vue.
- **Situation n° 6 « Le racisme envers les musulmans en France »** : Dans le contexte actuel où l'islam, religion des musulmans, suscite fréquemment des débats et controverses impliquant des personnalités politiques et autres, de nombreux musulmans en France ressentent un sentiment de non-acceptation. À partir de ce cadre, engagez une discussion autour des questions suivantes : Quelles sont les principales raisons des comportements discriminatoires que vous avez pu rencontrer ? Pourquoi pensez-vous que certaines personnes discriminent celles qui sont différentes d'elles ? Dans quelle mesure jugez-vous important de lutter contre la discrimination et de promouvoir l'inclusion et la compréhension mutuelle au sein de la société ?

Ces sessions de focus groups ont été animées autour de ces six sujets qui se sont révélés être au cœur des préoccupations et des expériences des étudiants en ce qui concerne les interactions dans des contextes interculturels. En abordant ces six sujets, nous avons pu obtenir des aperçus sur les stratégies interactionnelles et les conventions communicationnelles déployées par les étudiants dans le cadre des échanges en contexte interculturel.

IV.3. Les méthodes d'analyse des données

Dans cette section, nous aborderons les méthodes que nous avons utilisées pour le traitement et l'analyse des données recueillies dans le cadre de notre recherche. Nous

mettrons en évidence les étapes et les approches que nous avons adoptées pour explorer les données collectées à partir des TCI, des questionnaires, des observations et des focus groups.

IV.3.1. La méthode statistique

L'analyse des données issues des TCI et du questionnaire des enseignants universitaires a été réalisée à l'aide du logiciel « Excel »³⁶. Ce choix s'est avéré judicieux en raison de sa fréquente utilisation dans la recherche et sa capacité à répondre efficacement à nos besoins. En utilisant cet outil, nous avons pu automatiser la création de tableaux de fréquences et de graphiques essentiels, ce qui nous a fait gagner du temps. A ce propos, N'da (2015 :170) fait distinguer trois niveaux lors de l'analyse des données en recherche quantitative :

L'analyse des résultats peut se situer à trois niveaux : les tris à plat (examen d'une seule variable à la fois), les tris croisés (deux variables prises en compte simultanément) et l'analyse multivariée (plus de deux variables à la fois).

Notre analyse s'est principalement orientée vers l'approche de la statistique descriptive parce qu'elle « *permet de regrouper des données, donc de les organiser, les structurer pour les analyser afin de répondre à la question de recherche.* » (Angers, 2015 :171). De surcroit, nous avons suivi une approche univariée, c'est-à-dire l'analyse d'une seule variable à la fois (les tris à plat) en combinant l'utilisation des tableaux et des représentations graphiques des données qui ont un impact visuel plus important. Cette méthodologie a permis de mettre en évidence des tendances remarquables et des schémas significatifs dans les données collectées.

IV.3.2. L'analyse qualitative de contenu

Dans le domaine du traitement des corpus, Burns (1999) souligne que dans le cadre d'une recherche qualitative, il est important de ne pas dissocier les étapes de collecte et d'analyse des données. Cette démarche se révèle complexe, d'autant plus que tout au long du processus de collecte de données, le chercheur peut observer des réponses à ses questions, élaborer des hypothèses et, en d'autres termes, voir émerger des explications au fur et à mesure de la collecte des données.

³⁶ Le logiciel Excel est une application de tableur développée par Microsoft. Il permet de créer, organiser et analyser des données sous forme de feuilles de calcul. Les utilisateurs peuvent entrer des données dans des cellules, effectuer des calculs automatiques, créer des graphiques et des tableaux, ainsi que réaliser diverses analyses et manipulations de données. Excel est largement utilisé dans le monde professionnel et académique pour gérer et présenter des informations numériques de manière claire et structurée.

Lorsqu'il s'agit d'analyser des données qualitatives, une dichotomie est généralement établie entre deux types d'approches : l'analyse de contenu et l'analyse du discours. Sur la base de nos recherches, nous avons constaté que l'analyse de contenu était l'option la plus applicable. Elle consiste, de manière générale, à interpréter le contenu manifeste et latent des données textuelles ou visuelles. Elle vise à extraire des informations pertinentes et significatives à partir du matériel recueilli tel que des textes, des discours, des images ou des documents. Cette démarche implique une méthode systématique et rigoureuse, où les données sont codées, catégorisées et analysées pour identifier les thèmes, les motifs et les tendances qui émergent (N'da, 2015).

Quand on évoque l'analyse qualitative de contenu, N'da (2015 :134) la définit comme un processus qui cherche à dégager la signification sous-jacente du ou des documents. Ainsi, son objectif est de découvrir la signification du message contenu dans le document, d'explicitier le ou les sens qui sont contenus et/ou les manières dont ils parviennent à faire cette effet de sens. Dans la même optique, Albarello (2003) soutient que l'analyse de contenu offre la possibilité d'analyser des données recueillies dans divers formats. Cette approche permet d'apporter des réponses aux questions fondamentales telles que : qui s'exprime ? Sur quel sujet ? À quel public ? De quelle manière et avec quels résultats. Selon lui :

L'analyse de contenu est un ensemble de techniques de recherche permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter. Elle repose sur le principe de l'inférence : on part du discours et on en déduit de manière logique des connaissances sur l'émetteur du message ou sur l'environnement (Albarello, 2003, p. 80).

Dans un contexte semblable, Bardin (2013 :47) explique que l'analyse de contenu débute par une phase de description, qui constitue la première étape. Cette description est suivie par l'interprétation des données, qui présente l'objectif final de l'analyse. La démarche d'inférence joue un rôle essentiel en permettant le passage fluide de la phase descriptive à la phase interprétative :

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

Sur la base des définitions susmentionnées, il a été jugé approprié d'utiliser l'approche de l'analyse qualitative du contenu pour examiner les données obtenues à partir des observations de classe et des documents officiels recueillis au cours de l'enquête. Pour ce

faire, il existe une multitude de procédures et d'étapes qui doivent être mises en œuvre. Ces étapes sont cruciales pour garantir que l'analyse est menée de manière systématique, objective et précise. Selon Burns (1999), les étapes de l'analyse de contenu sont :

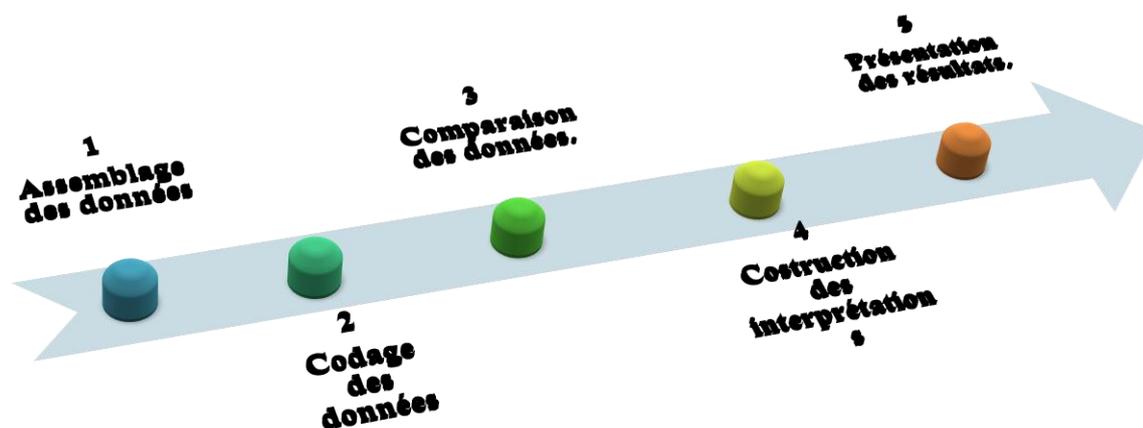


Figure n°16 : Les étapes de l'analyse de contenu selon Burns (1999)

N'da (2015), de son côté, il propose un modèle de quatre étapes principales :

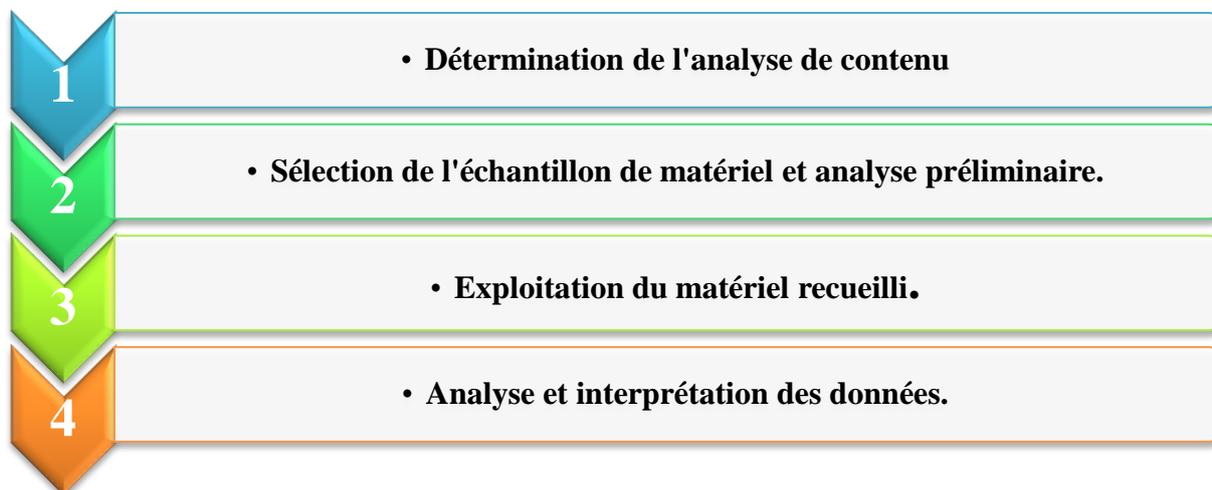


Figure n°17 : Les étapes de l'analyse qualitative de contenu selon Paul N'da (2015 :134)

Lorsqu'on se lance dans l'analyse qualitative de contenu, le chercheur doit générer des catégories d'analyse, qui sont généralement créées *a priori* sur la base de questions ou d'hypothèses de recherche. Cependant, il n'est pas rare que de nouvelles catégories imprévues apparaissent au cours de l'analyse et deviennent par la suite des catégories *a posteriori* (Albarello, 2003). Dans ce cas, certains chercheurs considèrent que ces catégories

sont construites par déduction ou induction. Burns (1999) soutient que le principal obstacle à l'analyse du contenu est la nécessité de condenser les données afin de pouvoir les comprendre. Cela implique l'identification de modèles ou de thèmes communs aux données, qui peuvent ensuite être utilisés pour tirer des inférences ou des conclusions. Le processus de développement des catégories d'analyse est essentiel dans l'analyse du contenu, car il est essentiel pour garantir que les données peuvent être correctement analysées et que les questions de recherche peuvent être répondues efficacement. Les catégories servent de cadre pour organiser les données, permettant au chercheur d'identifier les principaux thèmes et modèles qui ressortent des données et de tirer des inférences ou des conclusions.

En accord avec les perspectives exposées par les auteurs précédents, nous avons décidé d'adopter ce cadre méthodologique dans l'analyse de nos observations en classe ainsi que dans l'examen de l'offre de formation. Cette approche nous permet de structurer davantage notre analyse en suivant des étapes bien définies et de construire des catégories d'analyse en adéquation avec nos questions de recherche et nos objectifs. De plus, en reconnaissant la possibilité d'émergence de nouvelles catégories pendant le processus, nous restons ouverts à l'exploration des données en profondeur et à la découverte de perspectives inattendues.

IV.3.3. La transcription des enregistrements

En général, la transcription des enregistrements consiste à convertir le contenu oral ou audio en texte écrit. Ce travail implique de retranscrire fidèlement les paroles prononcées lors d'entretiens, de focus groups, d'observations ou d'autres interactions verbales enregistrées. La transcription vise à rendre les données auditives accessibles pour l'analyse et la compréhension ultérieure, en transformant les enregistrements en documents écrits qui peuvent être examinés, codés et interprétés. C'est une étape cruciale dans l'analyse qualitative des données verbales car elle permet aux chercheurs d'examiner, d'organiser et de tirer des conclusions à partir du contenu oral.

Face à la diversité des modèles de transcription existants, nous avons rencontré une certaine difficulté dans le choix de la méthode de transcription la plus appropriée pour notre étude. En effet, différentes conventions de transcription sont utilisées en fonction du contexte, du type de l'interaction et des objectifs de la recherche. Nous avons pu prendre en compte des facteurs tels que le niveau de détail souhaité, la fidélité à la façon dont les participants parlent,

et la compréhensibilité des transcriptions pour faciliter l'analyse ultérieure. Cette décision a été cruciale pour garantir que nos données soient correctement capturées et reflétées dans les transcriptions, ce qui a demandé une réflexion et une adaptation à notre contexte spécifique de l'étude.

Selon Yahiaoui (2015 :33), le chercheur face à un corpus oral a la possibilité de manipuler trois types de transcription :

Il peut procéder, pour des raisons de lisibilités, à la transcription orthographique à l'instar de Bange (1987), tout comme il peut opter à l'image de Traverso (1996) pour une transcription en »orthographe adaptée«. il peut enfin procéder à une transcription phonétique, mode de transcription évidemment le plus apte à rendre compte de la forme orale des énoncés mais auquel on reproche d'alourdir le travail du transcripateur et de rendre le corpus plus chargé.

Certains préfèrent de procéder à une transcription intégrale, ce qui a été le cas dans notre recherche comme première tentative afin de sélectionner que les séquences sur lesquelles portera l'analyse, à l'instar d'Albarello (2003 : 71) qui soutient cette idée et pense que :

Il est exclu que l'analyse soit réalisée sur base de simples notes écrites prises au vol lors de la réunion ni, pire encore, sur base de souvenirs mémorisés. Ces procédures n'ont aucune légitimité scientifique. Tous les entretiens doivent donc être enregistrés sur cassettes audio et intégralement retranscrits pour être ensuite analysés. Ce n'est que dans le cas d'un refus explicite de la part du sujet qu'une exception peut être consentie. Ces cas de refus sont extrêmement rares dans la pratique.

Nous avons donc décidé d'utiliser une transcription orthographique qui n'est peut-être pas parfaite mais qui reste rentable (Yahiaoui, 2015 :34) afin de garantir la cohérence visuelle de notre support de lecture. Nous nous concentrons principalement sur les stratégies interactionnelles utilisées par les étudiants ; c'est pourquoi nous accordons une grande importance au maintien de l'apparence d'un support de lecture. Pour guider notre transcription, nous nous sommes inspirés des conventions établies par Vion (1992) et Bachy et al. (2007). Ainsi, nous avons adopté les règles suivantes pour prendre compte fidèlement des interactions enregistrées :

Conventions de transcription	
(+)	Pause très brève.
(++)	Pause moyenne.
(+++)	Pause longue.

<i>(Silence 3 secondes)</i>	Silence chronométré.
<i>ET1 + ET2</i>	Chevauchement des voix dans les tours de parole.
<i>(...)</i>	Passage tronqué.
<i>(xxx)</i>	Passage inaudible
<i>(rires)</i>	Description du comportement verbal.
<i>(vulgaire)</i>	Description du comportement verbal.
<i>MAJ</i>	Haussement de voix.
<i>hein</i>	Confirmation
<i>Euh</i>	Hésitation

Tableau n°09 : Conventions de transcription adoptées

IV.4. Constitution, présentation et description des corpus

« *Dis moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique.* »

(Charaudeau, 2009)

Un corpus de recherche désigne un ensemble de textes, de données, ou de documents spécifiquement sélectionnés et rassemblés dans le cadre d’une étude ou d’une recherche particulière. Ce regroupement intentionnel de données vise à permettre aux chercheurs d’analyser, de traiter et d’interpréter des informations pertinentes pour leur domaine d’étude. Les corpus sont utilisés pour exploiter des questions de recherche, extraire des tendances, identifier des modèles ou fournir des preuves empiriques dans de nombreux domaines académiques et disciplinaires. Selon Catroux (2018 :89) :

Le corpus, qui est constitué de données collectées, doit être en parfaite adéquation avec les objectifs de l’étude car c’est dans le corpus que le chercheur ira trouver les réponses à ses questions ou les éléments de vérification de ses hypothèses. Le corpus, ou données collectées, doit répondre aux deux questions suivantes : « Qu’ai-je besoin de savoir et pourquoi ? » la réponse dépend du type d’informations recherchées : données chiffrées, opinions, réalisations, etc. et de l’objectif poursuivi : décrire, expliquer, comprendre, modéliser, etc. « Quand j’aurai cette information, que vais-je en faire ? » cette question implique d’anticiper sur les techniques d’analyse des données

La constitution d’un corpus de recherche est une étape cruciale dans le processus de toute étude, nécessitant une approche méthodique et réfléchie. Le chercheur doit tenir compte de divers facteurs et prendre des décisions éclairées pour garantir la pertinence et la qualité de ses données. Parmi ces facteurs, on retrouve la sélection rigoureuse des sources, la représentativité de l’échantillon, la diversité des perspectives et la compatibilité avec les objectifs et les questions de recherche. De plus, il est essentiel de définir clairement les

critères d'inclusion et d'exclusion, d'assurer la fiabilité et la validité des données tout en préservant l'éthique et la confidentialité des participants lorsque cela est applicable.

Bénédicte Pincemin (1999 :416), dans sa thèse de doctorat intitulée « *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents* », affirme que tout type de corpus doit vérifier trois types de conditions : des conditions de *signifiante*, des conditions d'*acceptabilité* et des conditions d'*exploitabilité* selon un ensemble de cinq (05) règles complémentaires : pertinence, cohérence, homogénéité, représentativité et exhaustivité.

La règle de la pertinence touche à l'aspect de l'utilisation d'un corpus. Cela soulève toutefois des inquiétudes quant à sa réutilisabilité potentielle. Plus précisément, il faut tenir compte des circonstances dans lesquelles le corpus, initialement collecté dans un but, peut être réutilisé pour un autre. La réponse à cette question dépend en partie du raisonnement qui sous-tend la décision initiale de recueillir le corpus, ainsi que des conditions dans lesquelles il a été obtenu. Il est toutefois important de noter que la réplique du corpus n'est pas nécessairement un processus simple. Le corpus original sert plutôt de base à la construction d'une nouvelle entité, adaptée aux paramètres spécifiques du nouveau contexte analytique. Ainsi, la réutilisabilité d'un corpus dépend d'une multitude de facteurs et ne peut être considérée comme une pratique universellement applicable. Bardin (1977 :128) confirme que : « *les documents retenus doivent être adéquats comme source d'information pour correspondre à l'objectif qui suscite l'analyse.* »

L'examen minutieux du corpus aboutit à une représentation synthétique qui doit être lucide et vivante, dépeignant une entité avec ses liens internes plutôt qu'un assemblage de réalités distinctes et autonomes. C'est par cette même action que nous acquérons un corpus et, ce faisant, nous nous démenons de tout dilemme global ou externe. Une telle approche méthodique améliore notre compréhension du corpus et de ses composants sous-jacents, ce qui nous permet de recueillir des informations plus approfondies et de découvrir des modèles cachés. C'est ce qu'on appelle la règle de « cohérence ».

L'homogénéité se concrétise lors de la sélection des documents destinés à la recherche, il est essentiel qu'ils répondent à des critères spécifiques et soient de nature uniforme. Cette uniformité garantit que les données collectées sont exactes et pertinentes par rapport à la question de recherche en question. Par exemple, lors de la réalisation d'enquêtes,

il est impératif que tous les entretiens portent sur le même sujet, utilisent des techniques identiques et soient menés par des personnes ayant des qualifications comparables. Ce principe devient particulièrement important lorsque l'on essaie de générer des résultats complets ou de comparer des résultats individuels. Par conséquent, lors de la sélection de documents à des fins de recherche, il est essentiel de respecter des critères de sélection rigoureux qui favorisent la cohérence et la validité des résultats. (Bardin, 1977 : 128).

La représentativité d'un corpus réside dans la complexité du processus impliqué dans la définition d'un échantillon, qui est crucial pour garantir que l'extrait obtenu présente la même configuration observable que la population étudiée. L'objectif est de saisir l'équilibre et la composition de la réalité étudiée, que le corpus doit s'efforcer de refléter fidèlement. Il s'agit d'une tâche complexe qui exige le plus grand soin et la plus grande précision pour obtenir le résultat souhaité.

Les règles de l'exhaustivité est le niveau de détail au sein d'un corpus qui doit être adapté aux exigences de l'analyse, les adaptations potentielles consistant à la fois en un enrichissement et en un raffinement, ou bien en une réduction du niveau de discrétisation en fonction des données disponibles.

En observant ces principes, nous avons ainsi établi la chronologie suivante lors de la constitution de notre corpus :

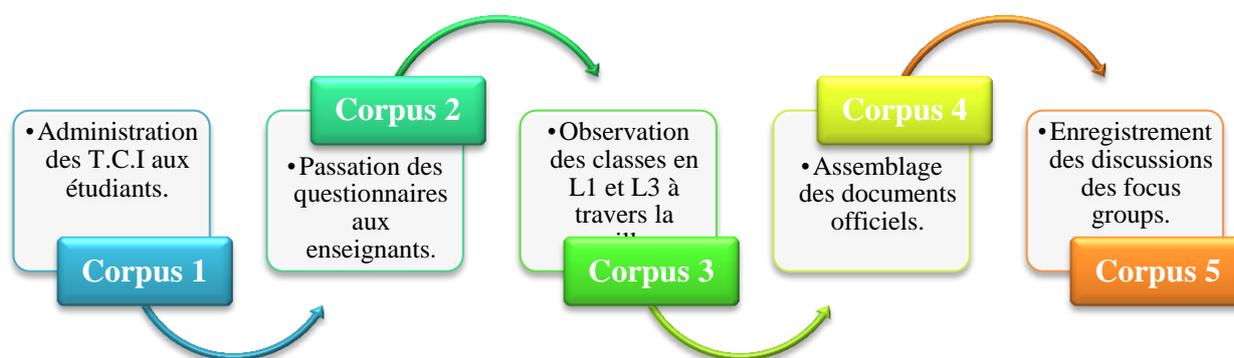


Figure n°18 : Trajectoire suivie pour la constitution des corpus de l'étude.

IV.4.1. Le premier corpus des T.C.I

Pour analyser et évaluer le profil culturel des étudiants en L1 et L3 du département de FLE à l'université de Tiaret, nous avons administré le T.C.I et obtenu le corpus suivant :

	Population mère (Total des étudiants)	Echantillon sélectionné pour le T.C.I	Pourcentage de représentativité
Licence 1 (L1)	510 étudiants	280 étudiants	54.90%
Licence 3 (L3)	265 étudiants	134 étudiants	50.56%

Tableau n°10 : Le corpus des T.C.I

Sur la base d'une méthode de l'échantillonnage probabiliste, nous avons sélectionné un échantillon aléatoire qui, selon Angers (2015 :269), se définit comme « *un prélèvement d'un échantillon par tirage au hasard parmi les éléments de la population de recherche* ». En analysant les données chiffrées mentionnées dans le tableau, nous observons que la population mère, représentée par l'ensemble des étudiants, a été divisée en deux groupes : les étudiants en L1 et ceux en L3. Au total, il y a 510 étudiants en L1 et 265 étudiants en L3. Pour notre échantillon, nous avons sélectionné 280 étudiants en L1 et 134 étudiants en L3, ce qui représente respectivement 54.90% et 50.56% de la population totale. Cet échantillon a formé la base pour la constitution d'un premier corpus riche de données brutes de 414 T.C.I.

IV.4.2. Le deuxième corpus des questionnaires

Le deuxième corpus que nous avons constitué pour notre recherche est principalement composé de cinquante (50) questionnaires destinés aux enseignants universitaires du département de FLE à l'université de Tiaret. Cette phase a été entretenue avec beaucoup de rigueur pour garantir la pertinence et la représentativité des échantillons sélectionnés. Pour ce faire, nous avons ciblé presque la majorité des enseignants comme l'indique le tableau suivant :

	Population mère (Total des enseignants)	Echantillon sélectionné pour le questionnaire	Pourcentage de représentativité
Enseignants	54 enseignants	50 enseignants	92.59%

Tableau n°11: Le corpus des questionnaires.

IV.4.3. Le troisième corpus des grilles

Le troisième corpus que nous avons élaboré pour cette recherche consiste en un ensemble de dix (10) grilles d'observation minutieusement conçues. Ces grilles ont été utilisées lors de nos observations directes dans les séances de cours des niveaux L1 et L3. Chaque grille a été élaborée pour enregistrer le déroulement des activités observées ainsi que nos observations personnelles. La combinaison de ces grilles d'observation avec nos commentaires personnelles nous a permis d'enrichir notre corpus qui se présente comme suit :

Corpus n° 03		
Grille n°1	Les fondements épistémologiques de la linguistique structurale.	L1
Grille n°2	La République française.	
Grille n°3	Le genre narratif.	
Grille n°4	Le texte explicatif.	
Grille n°5	Glottophobie : quand la langue devient une arme sociale.	
Grille n°6	Les générations littéraires en Algérie.	L3
Grille n°7	Comportements et attitudes sociolinguistiques.	
Grille n°8	L'article de presse.	
Grille n°9	Comment rédiger l'introduction d'un mémoire de recherche.	
Grille n°10	La notion de besoins langagiers et linguistiques en FOS.	

Tableau n°12 : Le corpus des grilles.

IV.4.4. Le quatrième corpus des documents officiels

Après avoir élaboré le corpus des grilles d'observation, notre recherche a évolué vers la constitution d'un quatrième corpus, composé de documents officiels issus du contexte universitaire. Ce corpus englobe une variété de sources, telles que les arrêtés ministériels, les canevas de formation, l'offre de formation et les photocopiés de cours et de T.D (Cf. IV.2.5).

La compilation de ce quatrième corpus a nécessité une collection systématique de divers documents provenant du département de FLE à l'université de Tiaret. Nous avons rassemblé ces documents afin de les analyser et les confronter aux pratiques observées sur le terrain.

IV.4.5. Le cinquième corpus des enregistrements

En complément des différents corpus mentionnés précédemment, notre recherche a également tiré profit des échanges langagiers issus des focus groups. Ces discussions ont été enregistrées et constituent le cinquième et dernier corpus de notre étude. Chaque groupe de discussion a généré des extraits audio d'une durée allant de 30 à 45 minutes comme l'indique le tableau suivant :

Extraits audio	Sujets abordés	Durée des extraits
Extrait 1	La gastronomie française.	31 minutes, 05 secondes
Extrait 2	Les caractéristiques des français à travers la chanson de Michel Sardou.	33 minutes
Extrait 3	Les rituels de salutations.	38 minutes, 12 secondes.
Extrait 4	Les stéréotypes et les préjugés.	40 minutes.
Extrait 5	La liberté de la religion.	45 minutes.
Extrait 6	Le racisme et les comportements de discrimination envers les musulmans en France.	43 minutes, 08 secondes.

Tableau n°13: Le corpus des enregistrements

Conclusion partielle

En conclusion de ce chapitre méthodologique, nous avons mis en lumière la planification et la mise en pratique de notre dispositif de recherche. En répondant aux questions clés concernant l'approche méthodologique adoptée, les outils et méthodes d'analyse choisis, nous avons établi un cadre cimenté pour mener à bien notre investigation. Notre démarche s'inscrit dans une recherche qualitative et quantitative, nourrie par des considérations pragmatiques et théoriques. Nous avons constitué un ensemble varié de corpus, reflétant la diversité des données nécessaires sous différents angles. Les T.C.I, les questionnaires, les grilles d'observation, les documents officiels et les enregistrements constituent autant de sources d'informations qui alimenteront nos analyses dans les prochains

chapitres de cette thèse qui se concentreront donc sur la présentation et l'analyse des résultats obtenus à partir de ces données diverses et complémentaires.

CHAPITRE V

Les connaissances culturelles des étudiants et les perceptions enseignantes de l'approche interculturelle dans le contexte universitaire algérien : Analyse des besoins et réalité du terrain.

Introduction

Dans le précédent chapitre, nous avons exposé en détail les éléments et les approches méthodologiques qui ont guidé notre travail sur le terrain. Dans ce chapitre, nous allons procéder à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation séquentielles des données recueillies lors de la première phase de notre recherche. Cette démarche sera abordée sous un angle qualitatif et quantitatif pour une exploration profonde des résultats. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur l'analyse des données provenant du test des connaissances interculturelles (TCI) que nous avons administré aux étudiants de première (L1) et de troisième (L3) du département de FLE à l'université de Tiaret. Dans un deuxième temps, nous aborderons les informations recueillies grâce à l'administration de questionnaires aux enseignants universitaires travaillant dans ce même département. A la suite de chaque analyse, nous fournirons un rapport de synthèse concis détaillant les principales tendances émergentes à partir des deux instruments de collecte de données. Notre objectif principal est d'évaluer et de comparer les différentes tendances afin d'évaluer la cohérence, la cohérence et l'efficacité des informations obtenues par le biais de notre enquête de terrain au cours de la phase initiale de notre recherche.

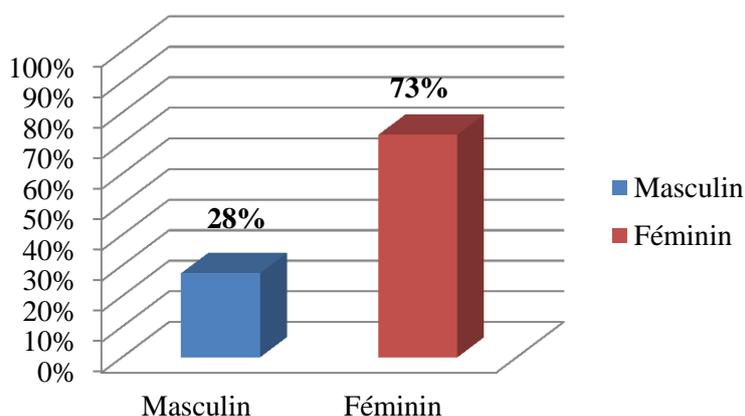
Les interrogations sous-jacentes et directrices de ce chapitre sont multiples visant à éclairer différents aspects cruciaux de notre recherche. Nous cherchons à déterminer si les étudiants en L1 et L3 possèdent un bagage de connaissances interculturelles suffisant pour développer des compétences de communication interculturelle. Nous examinons ainsi leurs niveaux de connaissances correspondent aux pré-requis nécessaires pour une telle compétence. De plus, nous nous penchons sur le profil de compétences qu'ils démontrent, cherchant à identifier s'ils présentent des lacunes ou des aptitudes solides. Par ailleurs, nous nous questionnons sur la familiarité des enseignants avec l'A.I. nous tentons de comprendre si les enseignants sont au fait de cette approche pédagogique et s'ils la considèrent dans leurs pratiques en classe. Nous explorons également leur perception des défis inhérents à l'application de cette approche dans un contexte universitaire algérien.

Ces questions, guidées par des considérations théoriques et empiriques, constituent le fil conducteur de notre analyse. Cette démarche analytique contribuera à jeter les bases de nos conclusions et à orienter les étapes futures de notre recherche.

V.1. Présentation, analyse et discussion des résultats des TCI adressés aux étudiants universitaires du département de FLE à l'université de Tiaret : vers la définition des profils-niveaux de compétences interculturelles

La première étape de notre enquête vise à évaluer le degré de compétences culturelles et interculturelles des étudiants inscrits en L1 et L3 en filière de FLE à l'université de Tiaret. L'objectif primordial de cette phase préliminaire réside dans la détermination du profil-niveau de compétences interculturelles de ces étudiants en vue d'obtenir une vue d'ensemble de la situation dans les universités algériennes. Cette démarche sert également à cerner les besoins interculturels des étudiants et à analyser la réalité du terrain académique. Pour atteindre ces objectifs, nous avons administré le TCI à l'ensemble des étudiants sélectionnés pour l'étude. Cette première phase de recherche a été menée auprès de 414 participants, incluant à la fois des étudiants en L1 et en L3. Cette stratégie d'échantillonnage nous offre la possibilité de rassembler des données représentatives et significatives pour une analyse de leurs compétences interculturelles et des tendances observées.

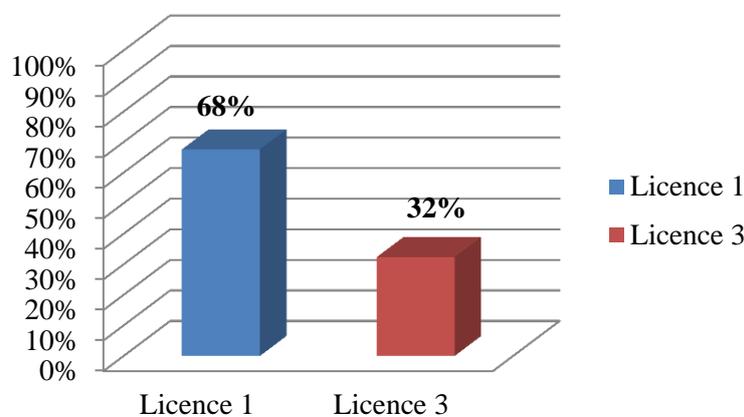
Lorsque nous analysons l'échantillon choisi pour la passation des TCI lors de la 1^{ère} phase de notre enquête en fonction de la variable « sexe », nous pouvons observer que :



Graphique n°01 : Répartition de l'échantillon de l'étude par « sexe »

La majorité des participants sont de sexe féminin, représentant environ 72.81% de l'échantillon total composé de 414 étudiants. En comparaison, les étudiants de sexe masculin constituent environ 27.53% de l'échantillon. Cette répartition inégale entre les sexes peut avoir des implications sur les résultats de l'analyse. Etant donné que le groupe féminin est nettement plus représenté que le groupe masculin, les tendances et les opinions exprimés dans l'enquête pourraient être influencés par cette asymétrie. Cette répartition statistique suggère

plusieurs interprétations. D'abord, elle met en lumière la prédominance persistante des étudiantes dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères. Une nette majorité des étudiantes pourrait également refléter un intérêt plus prononcé des filles pour les langues, influencée par des facteurs socioculturels. Cependant, il convient également de noter que cette répartition peut révéler la persistance de stéréotypes sociaux ou de normes de genre qui orientent les choix d'études des individus. L'analyse des données en fonction du niveau d'études révèle une répartition inégale entre les différents niveaux académiques impliqués dans l'enquête :



Graphique n°02 : Répartition de l'échantillon de l'étude par « niveau »

Le niveau (L1) représente la grande majorité avec 280 étudiants, soit 67.63% de l'échantillon total. En revanche, le niveau L3 compte 134 étudiants, ce qui équivaut à 32.36% de l'échantillon. Cette différence est due au facteur de sélection des échantillons de l'étude à partir de la population mère dans chaque niveau (cf. Chapitre IV) où nous avons observé que le nombre d'étudiants inscrits en L1 est élevé par rapport aux nombre de ceux en L3. Cette disparité entre les niveaux d'études souligne l'importance de prendre en compte les spécificités de chaque niveau lors de l'analyse des données.

V.1.1. Les connaissances interculturelles des étudiants inscrits en L1

Dans cette étape de notre analyse, notre attention se tourne vers le profil d'entrée des connaissances interculturelles des étudiants en L1. Nous procéderons à une présentation détaillée et analytique des résultats obtenus à partir des TCI que nous avons administrés. Les données issues du dépouillement des TCI ont généré les informations suivantes :

	Nbr. bonnes réponses (BR)					Nbr. mauvaises réponses (MR)				
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Généralités	95	280	240	280	103	185	00	40	00	177
%	33.92%	100%	85.71%	100%	36.78%	66.07%	00%	16.66%	00%	63.21%
Histoire	133	120	95	146	210	147	160	185	134	70
%	47.5%	42.85%	33.92%	52.14%	75%	52.5%	57.14%	66.07%	47.85%	25%
Littérature	120	90	85	135	120	160	190	195	145	160
%	42.85%	32.14%	30.35%	48.21%	42.85%	57.14%	67.85%	69.64%	51.78%	57.14%
Chansons françaises	140	56	118	112	99	140	224	162	168	181
%	50%	20%	42.14%	40%	35.35%	50%	80%	57.85%	60%	64.64%
Gastronomie	161	49	43	44	42	119	231	237	236	238
%	57.5%	17.50%	15.35%	15.71%	15%	42.50%	82.50%	84.64%	84.28%	85%
Expressions françaises	113	136	136	113	129	167	144	144	167	151
%	4.35%	48.57%	48.57%	40.35%	46.07%	59.64%	51.42%	51.42%	59.64%	53.92%

Tableau n°14 : Réurrences des BR et MR en nombre et en pourcentage (Axe 1 à axe 6) chez les L1

L'analyse des données relatives aux TCI portant sur les connaissances interculturelles des étudiants en L1 met en évidence certaines tendances d'ordre culturelles. L'échantillon totale comporte 280 étudiants qui ont été soumis à cinq (05) questions dans le premier axe intitulé « Généralités ». La question qui suscite une attention particulière est la Q2, qui a obtenu un taux de BR de 100% avec un nombre total de 280 réponses correctes et aucune

réponse incorrecte. Cela indique que les étudiants ont démontré une maîtrise exceptionnelle du contenu de cette question, révélant ainsi une acquisition solide de ce domaine spécifique. En revanche, certaines questions ont été plus difficiles pour les étudiants. La Q5 a enregistré un total de 177 MR, ce qui représente le plus grand nombre d'erreurs parmi toutes les questions. Cela suggère que les étudiants ont rencontré des difficultés à saisir les concepts ou à interpréter correctement la question. De plus, la Q1 a enregistré 185 réponses incorrectes, ce qui signifie que malgré un nombre relativement élevé de BR (95), un nombre significatif d'étudiants a répondu incorrectement à cette question. Quant aux questions Q3 et Q4, elles ont enregistré 40 et 00 réponses incorrectes, ce qui suggère que les étudiants ont généralement bien compris le contenu relatif à ces questions et ont réussi à répondre correctement.

Dans le deuxième axe consacré aux questions de l'histoire, les résultats sont contrastés parmi les étudiants. Sur un échantillon total de 280 étudiants, la Q5 a suscité le plus grand succès avec 210 réponses correctes traduisant ainsi un taux de réussite remarquable d'environ 75%. D'autre part, la Q3 a enregistré le taux de réussite le plus bas, avec seulement 95 BR, soit environ 33.9%. Ces variations dans le taux de réussite suggèrent une certaine hétérogénéité dans les niveaux de compétences des étudiants reflétant quelques lacunes dans l'apprentissage des concepts historiques relatifs à la France.

En littérature française, les résultats figurants dans le tableau récapitulatif montrent, que dans l'ensemble, la majorité des étudiants n'ont pas réussi à répondre aux questions de cette catégorie particulière. Le nombre des BR est particulièrement insuffisant par rapport aux MR. Plus précisément, en ce qui concerne la Q1, seuls 120 étudiants ont soumis des BR tandis que les 160 autres ont opté pour des réponses incorrectes. Le même schéma persiste avec les autres questions dont les résultats montrent que les réponses incorrectes l'emportent sur réponses correctes. Ce contraste remarquable suscite noter curiosité, notamment, parce que les questions portaient sur des éléments littéraires tels que des noms d'auteurs, année de publication, mouvements littéraires, etc. que les étudiants devraient connaître.

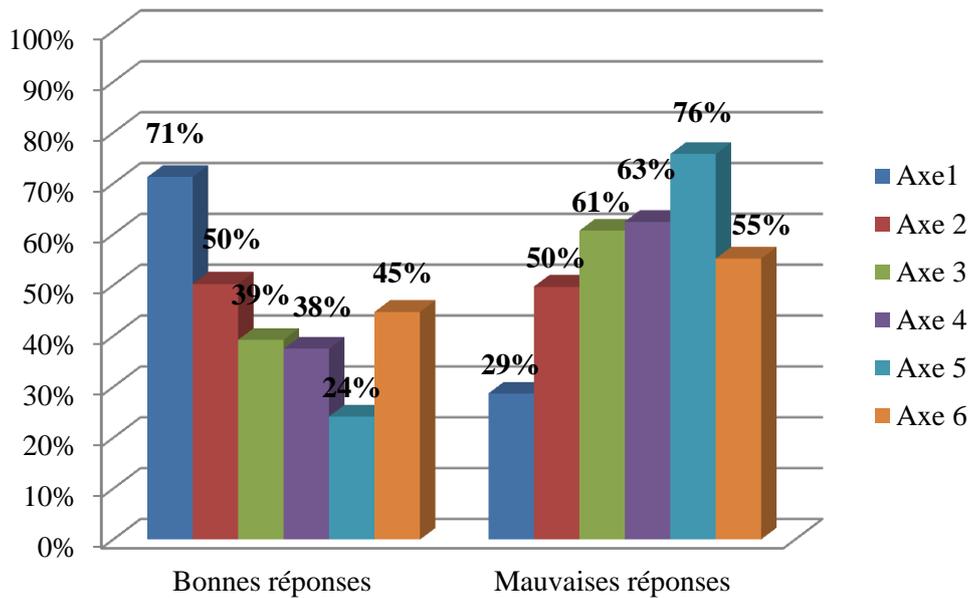
A propos de l'axe des chansons françaises, lorsqu'on observe les résultats des questions, il devient évident de dire qu'il existe une variabilité révélatrice dans les connaissances des étudiants en ce qui concerne les chansons françaises. Cette variabilité est illustrée par des différences remarquables entre les BR et les MR de chaque question. La Q1 se distingue par un équilibre étonnant entre les réponses correctes et incorrectes, avec 140

(50%) réponses dans chaque catégorie. La deuxième question, en revanche, affiche une nette préférence des MR (224, soit 80%) par rapport aux BR (56, environ 20%). De même, les questions 3 et 4 montrent également des déséquilibres entre les BR et les MR. Bien que le nombre de réponses correctes soit généralement inférieur aux réponses incorrectes, il est important de noter que les chiffres restent significatifs.

Les résultats de l'analyse des données dans le cinquième axe « *Gastronomie française* », mettent en exergue des variations aussi bien significatives dans les connaissances des étudiants. Alors que certaines questions montrent une maîtrise solide, d'autres questions reflètent des lacunes dans la connaissance des aspects spécifiques de la gastronomie française. La question 1 affiche le taux de BR le plus élevé, avec 161 (57.5%) réponses correctes. Cependant les questions 2, 3,4 et 5 montrent un écart considérable entre les réponses correctes et incorrectes avec un nombre plus élevé de MR. Quant à la Q2, elle se démarque avec 231 MR (82.5%) par rapport à seulement 49 réponses correctes.

Le 6^{ème} axe « *expressions françaises* », les performances des étudiants varient d'une question à une autre. Les questions 2 et 3 se distinguent avec le plus grand nombre de réponses correctes, enregistrant respectivement 136 (48.57%) BR chacune. Les questions 1, 4 et 5 présentent des résultats comparables avec des nombres de BR situés entre 113 et 129. En revanche, les questions 1 et 4 enregistrent également un nombre très élevé de MR, avec 167 (59.64%) réponses incorrectes pour chacune de ces questions. D'où des zones de confusion ou de difficulté pour les étudiants dans ces aspects particuliers des expressions française.

Après avoir présenté les données chiffrées pour chaque axe d'analyse, il est désormais primordial de procéder à une analyse approfondie des réponses en prenant en considération la problématique de notre étude. Nous examinons de plus près le profil interculturel des étudiants en L1 et identifions les schémas et les tendances qui émergent des résultats obtenus. Pour ce faire, nous allons notamment utiliser une graphique qui nous aide à visualiser les différences et les similarités entre les performances des étudiants dans chaque axe. Cette analyse graphique nous permet ainsi de comprendre la manière dont les étudiants interagissent avec les thèmes culturels abordés dans chaque axe tout en éclairant davantage les lacunes potentielles et les points forts de leur formation interculturelle.



Graphique n°3: Représentation graphique des BR et MR chez les L1 des axes de (1 à 6)

En comparant les taux de réussite globaux entre les axes, nous pouvons constater que les résultats varient considérablement. Les axes « *histoire* », « *littérature française* », « *gastronomie* », « *chansons françaises* » et « *expressions françaises* » affichent des taux de réussite relativement bas, tandis que l'axe des généralités montre des performances globalement meilleures. En analysant les réponses aux questions, certaines tendances se dégagent. Quand il s'agit des questions qui touchent aux aspects généraux de la culture française tels que sa capitale, sa monnaie, les couleurs de son drapeau et son hymne national, les compétences culturelles démontrées par les étudiants sont remarquables, car la plupart d'entre eux fournissent des réponses précises. On peut donc en déduire que ces étudiants, qui sont issus d'un système éducatif ponctué par plusieurs réformes et commencent tout juste leurs études universitaires, possèdent un certain niveau de connaissances culturelles.

L'axe de l'histoire soulève une constatation claire : les étudiants en L1 présentent un niveau de connaissances très limité dans ce domaine. Les questions abordant des sujets historiques spécifiques tels que la guerre de Cent ans et les guerres de religions du XVI^e siècle ont révélé un faible niveau de connaissances parmi les étudiants. De plus, certains éléments historiques semblent loin d'être acquis. Cela nous pousse à conclure que l'aspect historique n'a peut-être pas été suffisamment pris en compte dans le programme, d'autant plus que ces étudiants en sont encore à leurs débuts en première année. La question concernant les

premiers peuples de la France a suscité un écart significatif entre les BR et les MR. En somme, les résultats de cet axe reflètent un besoin viscéral d'amélioration et d'enrichissement de l'enseignement des aspects historiques, particulièrement en ce qui concerne les aspects et les éléments moins connus.

Dans les axes « littérature » et « chansons françaises », il est évident que les étudiants présentent des niveaux de connaissances peu satisfaisants. Les taux de réussite globaux pour ces deux domaines se situent en dessous de 50%, ce qui donne lieu à des lacunes significatives. Les questions demandant d'identifier les auteurs de romans, les dates de publication, les courants littéraires ou encore des questions sur des chansons françaises emblématiques génèrent des taux de MR très élevés. Ces observations mettent en lumière des difficultés des étudiants à mémoriser et à saisir les détails spécifiques de la littérature et des chansons françaises. D'où la nécessité de revoir les méthodes d'enseignement s'impose. Il pourrait être bénéfique d'adopter des approches plus interactives et participatives, comme des discussions en groupe, des analyses des œuvres littéraires et musicales qui favorisent une plus grande rétention des informations.

Le niveau de compétence culturelle démontré par les étudiants en L1 dans les domaines de la « gastronomie » et des « expressions » semble déconcertant. Les taux de réussites enregistrés sont loin d'être rassurants, la majorité des étudiants démontrent un manque de familiarité avec les aspects les plus élémentaires de la gastronomie française, ainsi qu'une compréhension insuffisante de certaines expressions idiomatiques telles que « *avoir un cœur d'artichaut* », « *avoir un chat dans la gorge* » et « *être un Don Juan* ». La faible performance des étudiants dans ces domaines particuliers suggère qu'ils ne possèdent pas une connaissance adéquate des éléments culturels de base. Il est impératif de prioriser la maîtrise de leurs subtilités afin de faciliter le développement des compétences interculturelles. L'absence d'une compréhension des coutumes et des valeurs qui entourent la gastronomie et les nuances linguistiques des expressions indiquent une situation profondément préoccupante et problématique.

Dans le septième axe de notre TCI, consacré à l'exploration des domaines des *attitudes*, du *savoir-faire* et de *l'interaction*, nous nous sommes efforcés de recueillir les perceptions des étudiants quant à leur capacité d'assimiler les principes fondamentaux de la

Chapitre V : Les connaissances culturelles des étudiants et les perceptions enseignantes de l'approche interculturelle dans le contexte universitaire algérien : analyse des besoins et réalité du terrain

communication interculturelle. Notre enquête dans ce domaine a révélé les proportions suivantes :

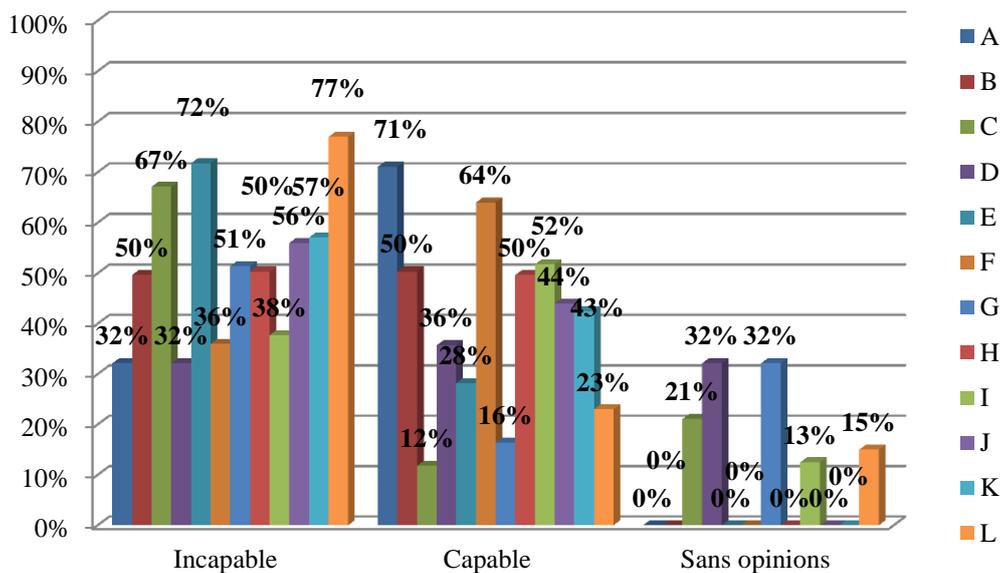
Attitudes, savoir-faire, Interaction	Incapable	Capable	Sans opinions
Traiter l'Autre d'égal à égal et avec respect. (A)	32.14%	71.07%	00%
Ne pas juger l'Autre sur une première impression. (B)	49.64%	50.35%	00%
Accepter de mettre provisoirement de côté mes valeurs et mes principes. (C)	67.14%	11.78%	21.07%
Avoir conscience que ma manière de penser et d'agir est déterminée par un ensemble de valeurs et de principes. (D)	32.14%	35.71%	32.14%
Accepter d'être contredit-e-. (E)	71.78%	28.21%	00%
Prendre des initiatives pour résoudre un problème survenu au moment de la communication. (F)	36%	64%	00%
Accepter les opinions de l'Autre même si elles sont divergentes. (G)	51.42%	16.42%	32.14%
Remettre en question les interprétations de l'Autre. (H)	50.35%	49.64%	00%
Avoir conscience que l'Autre peut penser et se comporter différemment. (I)	35.71%	51.78%	12.50%
Reconnaître qu'il existe des différences entre les visions du monde et les croyances dans une situation d'interaction. (J)	56%	44%	00%
S'informer et se documenter sur les autres cultures et les autres croyances. (K)	57.50%	42.50%	00%
Reconnaître que les visions du monde et le système de croyances peuvent influencer un acte communicatif. (L)	77%	23%	15%
TOTAL. OBS.	280 étudiants		

Tableau n°15 : Récurrences des réponses en pourcentage (Axe 7) chez les L1

Les données collectées auprès de 280 étudiants dévoilent des attitudes et des savoir-faire interculturels diversifiés. Les résultats indiquent que la plupart des étudiants sont capables de traiter l'Autre d'égal à égal et avec respect (71.07%), ainsi que de ne pas juger l'Autre sur une première impression (50.35%). Cependant, il est intéressant de noter que seulement 11.78% des étudiants sont capables d'accepter de mettre provisoirement de côté leurs propres valeurs et principes. En ce qui concerne la prise d'initiatives pour résoudre un problème survenu lors de la communication, 64% des étudiants se déclarent capables, ce qui

indique une disposition à agir de manière déterminée en situation d'interaction interculturelle. Dans le domaine des opinions divergentes, les résultats sont très variés. 32.14% des étudiants sont sans opinion quant à l'acceptation des opinions de l'Autre, tandis que 16.42% sont capables et 51.42% sont incapables de le faire. De même, la remise en question des interprétations de l'Autre suscite une répartition équilibrée entre les étudiants capables et incapables.

A propos de la reconnaissance des différences entre les visions du monde et les croyances dans une situation d'interaction, 44% des étudiants sont capables et 56% sont incapables. Cela peut indiquer le besoin potentiel de sensibilisation à la diversité culturelle et à l'importance de comprendre les différentes perspectives. Enfin, les résultats montrent que la majorité des étudiants, soit 57.50%, reconnaissent l'importance de s'informer et de se documenter sur les autres cultures et croyances. De plus, 77% des étudiants reconnaissent que les visions du monde et les systèmes de croyances peuvent influencer un acte communicatif.



Graphique n°04 : Représentation graphique des réponses aux insertions de l'axe 7 chez les L1

Deux idées majeures se dégagent des résultats présentés. Tout d'abord, malgré les lacunes considérables des étudiants en matière de connaissances culturelles ; élément essentiel pour développer une compétence interculturelle ; ils affichent également des points forts en termes d'attitudes et de compétences interactionnelles. Certains de ces points forts indiquent

que les étudiants sont prêts à traiter les autres avec respect et égalité dans toute la complexité que cela implique. Cela suggère une ouverture initiale à l'interaction interculturelle et au respect des différences. En outre, la reconnaissance de l'importance d'acquérir des connaissances sur d'autres cultures et croyances est également une force, ce qui indique que les étudiants souhaitent mieux comprendre et gérer les rencontres interculturelles avec les autres. Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que même s'il existe des lacunes évidentes dans les connaissances culturelles, il existe également des points forts sur lesquels il est possible de s'appuyer pour améliorer les compétences interculturelles.

En parallèle des points forts, il est important de souligner les points faibles qui ressortent de ces résultats. L'une des principales faiblesse est la tendance des étudiants à hésiter à mettre temporairement de côté leurs propres valeurs et principes personnels, ce qui peut limiter leur capacité à comprendre pleinement les points de vue d'autres cultures et à communiquer efficacement avec des personnes d'origines diverses. Cette incapacité de mettre de côté ses convictions personnelles peut également limiter leur capacité à établir une communication interculturelle fructueuse. En outre, il nous semble que le niveau d'exposition des étudiants à la diversité culturelle et leur prise de conscience de différences culturelles puissent être influencés par leur origine culturelle car plus de la moitié des étudiants sont incapables de reconnaître ces différences. Ce manque d'exposition peut également, à son tour, entraver davantage leur capacité à d'engager dans une communication interculturelle efficace.

Sachant que le niveau culturel des étudiants joue un rôle majeur dans leurs attitudes et leurs compétences, ces points forts et faibles révélés par les résultats de l'analyse suggèrent que certains étudiants ont déjà des bases solides en termes d'attitudes interculturelles, tandis que d'autres ont encore besoin de développement et de sensibilisation

V.1.2. Les connaissances interculturelles des étudiants inscrits en L3

Passant à l'étape suivant de notre analyse, nous avons élargi notre enquête pour inclure les étudiants en L3. Cette expansion nous permet de mieux comprendre l'évolution des connaissances culturelles et des compétences interculturelles des étudiants et à mesure qu'ils avancent dans leurs parcours universitaire. Les données collectées auprès de cette nouvelle cohorte d'étudiants nous permettent de dresser un aperçu plus complet de la progression de leurs compétences au fil du temps, et nous permettent également de comparer les résultats avec ceux des étudiants en L1. Cette analyse comparative nous aide à identifier les tendances

Chapitre V : Les connaissances culturelles des étudiants et les perceptions enseignantes de l'approche interculturelle dans le contexte universitaire algérien : analyse des besoins et réalité du terrain

générales et les éventuelles différences entre les L1 et L3 tout en offrant une vision plus nuancée de la manière dont l'enseignement de FLE contribue à la construction des compétences interculturelles tout au long du cursus universitaire. Après avoir administré le TCI à un groupe de 134 étudiants en L3, nous avons obtenu les données suivantes :

	Nbr. bonnes réponses (BR)					Nbr. mauvaises réponses (MR)				
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Généralités	54	130	132	134	52	80	04	02	00	82
%	40.29%	97.01%	98.50%	100%	40%	59.70%	02.98%	01.49%	00%	61.19%
Histoire	60	69	59	61	120	74	65	75	73	14
%	44.77%	51.49%	44.02%	45.52%	89.55%	55.22%	48.50%	55.97%	54.47%	10.44%
Littérature	68	60	67	61	30	66	74	67	73	104
%	50.74%	44.77%	50%	45.52%	22.38%	49.25%	55.22%	50%	54.47%	77.61%
Chansons françaises	31	33	60	65	40	103	101	74	69	94
%	23.13%	24.62%	44.77%	48.50%	29.85%	76.86%	75.37%	55.22%	51.79%	70.14%
Gastronomie	70	88	43	67	13	64	46	91	67	121
%	52.23%	65.67%	32.08%	50%	09.70%	47.76%	34.32%	67.91%	50%	90.29%
Expressions françaises	66	45	68	60	33	68	89	66	74	101
%	49.25%	33.58%	50.74%	44.77%	24.62%	50.74%	66.41%	49.25%	55.22%	75.37%

Tableau n°16 : Récurrences des BR et MR en nombre et en pourcentage (Axe 1 à axe 6) chez les L3

Les étudiants obtenus auprès des L3 déclarent des tendances intéressantes en ce qui concerne leur niveau de maîtrise culturelle et interculturelle des différentes catégories. Dans l'ensemble, les taux de réussite varient d'un domaine à l'autre, indiquant des niveaux de connaissance et des compétences différents selon les axes.

Dans le volet des généralités, les étudiants en L3 ont présenté des taux de réussite variables. La question 1 a enregistré 54 BR tandis que la question 2 a enregistré 130 BR et seulement 04 MR. De même, la Q3 a généré 132 BR et 02 MR, et la question 4 a obtenu un taux de réussite parfait avec 134 BR et 0 MR. Cependant, il est important de noter que la Q5 a enregistré 52 BR et 82 MR, ce qui signifie que la majorité des étudiants ont donné des réponses incorrectes à cette question. En observant ces résultats, il est clair que les Q1 et Q4 ont été relativement bien maîtrisée par les étudiants avec des taux de réussite élevés. En revanche la Q5 a posé un défi plus important en termes de connaissances ou de compréhension.

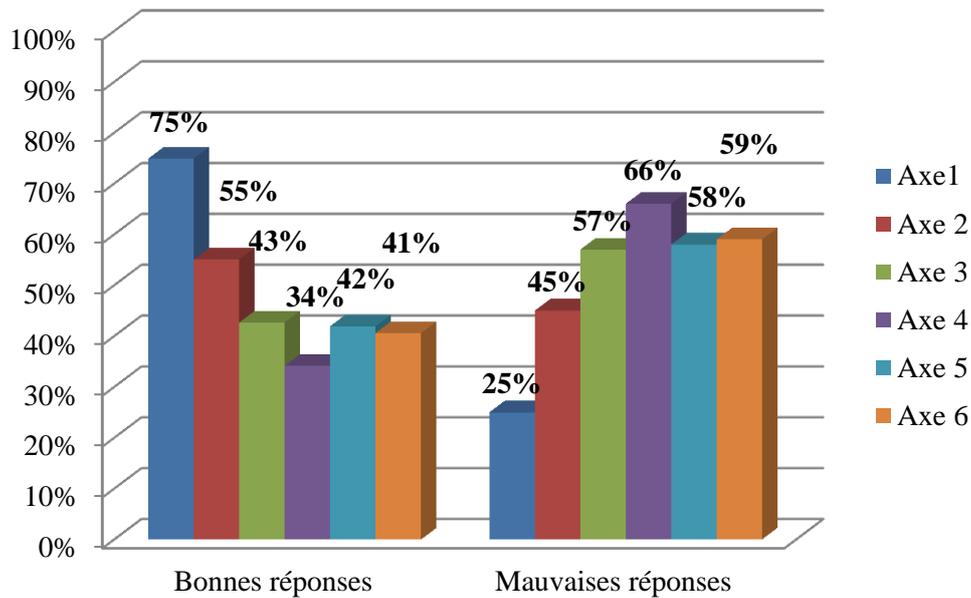
Dans le deuxième volet « *histoire* », nous avons observé des fluctuations notables dans les réponses des étudiants aux diverses questions posées. Pour la question initiale, 60 réponses précises ont été comptées, ce qui signifie que plus de 50 % des étudiants étaient capables d'identifier avec précision les éléments demandés. De même, pour la deuxième question, 69 étudiants ont répondu correctement, ce qui révèle une compréhension relativement solide de ce domaine spécifique de l'histoire. Cependant, les choses diffèrent pour les questions 3 et 4, où les réponses correctes ont été respectivement de 59 et 61 BR. Ces chiffres signalent une assimilation légèrement plus faible des sujets abordés dans ces questions. Enfin, pour la Q5, le nombre de BR a été particulièrement élevé avec 120 étudiants répondant correctement.

Dans le troisième axe « *littérature* », une variété de performances émerge parmi les étudiants. Sur un échantillon total de 134 étudiants en L3, la Q1 a enregistré le plus grand nombre des BR, avec un total de 68 réponses correctes. Cela traduit un taux de réussite d'environ 50.7%. D'un autre côté, la Q5 a enregistré le taux de réussite le plus bas, avec seulement 30 BR, représentant un taux de réussite d'environ 22.4%. En examinant les MR, il est intéressant de noter que les Q2, Q4 et Q5 ont enregistré un nombre très remarquable de mauvaises réponses, ce qui peut indiquer des aspects où les étudiants rencontrent des difficultés ou manquent de connaissances.

Dans le quatrième axe dédié aux *chansons françaises*, les données chiffrées montrent des performances contrastées. La Q3 a généré le taux de réussite le plus élevé en termes de bonnes réponses (44.8%) du total. Cela contraste avec la Q5 qui a enregistré le taux de réussite le plus bas avec seulement 40 BR, soit environ 29.9%. Le nombre des mauvaises réponses révèle que la Q1 a accumulé le plus grand nombre de MR (103 MR), ce qui correspond à 76.9% du total. De même, la Q2 a enregistré 101 MR soit environ 75.4%. Ces résultats suggèrent que ces deux questions ont posé des difficultés particulières aux étudiants, ce qui est corroboré par leurs taux de réussite relativement bas.

Parmi les questions axées sur *la gastronomie française* (Axe 5), nous avons obtenu des résultats montrant des variations notables entre les BR et les MR. Les données indiquent que la Q2 a obtenu le taux de réussite le plus élevé avec 88 BR, soit 65.7%. En revanche, la Q5 a présenté un taux de réussite bas, avec seulement 13 BR (9.7%). Lorsqu'on examine les mauvaises réponses, la Q5 se distingue également en accumulant le plus grand nombre de MR, soit 121 sur 134 étudiants (90.3%). De même, la question 3 a enregistré 91 MR, représentant environ 67.9% du total. Ces résultats dévoilent sans aucun doute des difficultés spécifiques auxquelles les étudiants ont été confrontés sur les aspects liés à la gastronomie française.

Pour les *expressions françaises* (Axe 6), la Q1 a suscité le plus grand nombre de réponses correctes, avec 66 BR (49.3%). En revanche, la Q2 a présenté un taux de réussite diminué avec seulement 45 BR (33.6%). Le nombre des mauvaises réponses montrent que la Q5 génère le plus grand nombre, avec 101 réponses incorrectes (75.4%). De même pour la Q4, elle a enregistré 74 MR, soit 55.2%.



Graphique n°5 : Représentation graphique des BR et MR chez les L3 des axes (de 1 à 6)

La fréquence des réponses incorrectes chez les L3 est assez évidente. D'une manière générale, la majorité des étudiants semblent totalement ignorer les origines du nom de la France et de son hymne national. En termes de connaissances historiques, la situation semble loin d'être satisfaisante, les étudiants n'ayant qu'une connaissance très limitée des fêtes nationales françaises et des guerres qui ont marqué l'histoire du pays.

Dans le domaine de la littérature, les résultats sont quelque peu préoccupants. Il a été constaté que cinquante pour cent des étudiants interrogés possédaient des connaissances littéraires insuffisantes. Ils ne maîtrisent pas bien les aspects littéraires généraux, tels que les dates de publication de certaines œuvres ou les personnages de romans connus. Les résultats de la section sur les chansons ont été surprenants, révélant que les élèves ne possèdent pas tous des connaissances sur la chanson française. Ce produit culturel semble avoir été totalement négligé. En conclusion, les résultats de cette étude soulignent la nécessité de mettre davantage l'accent sur l'éducation culturelle, en particulier dans les domaines de l'histoire, de la littérature et de l'art. Un tel enseignement pourrait aider les élèves à mieux comprendre et apprécier le patrimoine culturel de la France, essentiel à leur développement personnel et professionnel. En outre, il est impératif que les enseignants reconnaissent l'importance de l'éducation culturelle et travaillent à l'élaboration de stratégies qui favorisent la prise de conscience et la compréhension de l'identité culturelle unique de la France. En fin de compte,

Chapitre V : Les connaissances culturelles des étudiants et les perceptions enseignantes de l'approche interculturelle dans le contexte universitaire algérien : analyse des besoins et réalité du terrain

en favorisant une plus grande sensibilisation culturelle, nous pouvons aider les étudiants à devenir des membres de la société plus engagés, informés et productifs.

En interrogeant les étudiants en L3 concernant leurs attitudes et savoir-faire, de manière similaire à ce que nous avons fait pour les étudiants en L dans le cadre des affirmations proposées de l'axe 7, nous avons obtenu les données suivantes :

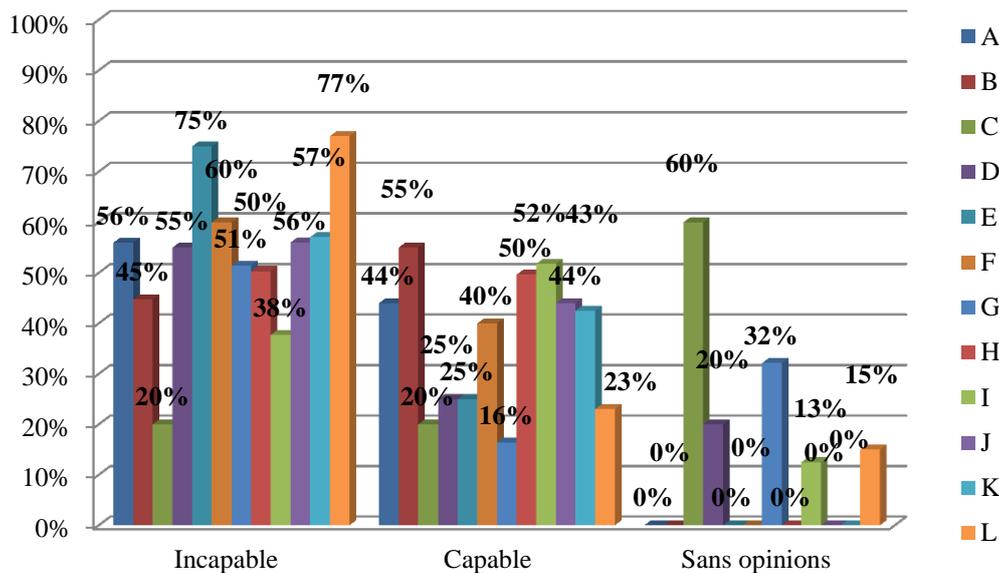
Attitudes, savoir-faire, Interaction	Incapable	Capable	Sans opinions
Traiter l'Autre d'égal à égal et avec respect. (A)	55.97%	44%	00%
Ne pas juger l'Autre sur une première impression. (B)	44.77%	55.00%	00%
Accepter de mettre provisoirement de côté mes valeurs et mes principes. (C)	20%	20%	60%
Avoir conscience que ma manière de penser et d'agir est déterminée par un ensemble de valeurs et de principes. (D)	55%	25%	20%
Accepter d'être contredit-e-. (E)	75%	25%	00%
Prendre des initiatives pour résoudre un problème survenu au moment de la communication. (F)	60%	40%	00%
Accepter les opinions de l'Autre même si elles sont divergentes. (G)	65%	35%	00%
Remettre en question les interprétations de l'Autre. (H)	55%	45%	00%
Avoir conscience que l'Autre peut penser et se comporter différemment. (I)	55%	35%	10%
Reconnaître qu'il existe des différences entre les visions du monde et les croyances dans une situation d'interaction. (J)	50%	50%	00%
S'informer et se documenter sur les autres cultures et les autres croyances. (K)	60%	40%	00%
Reconnaître que les visions du monde et le système de croyances peuvent influencer un acte communicatif. (L)	65%	05%	30%
TOTAL. OBS.	134 étudiants		

Tableau n°17 : Récurrences des réponses en pourcentage (Axe 7) chez les L3

Ces données obtenues auprès de 134 étudiants en L3 fournissent un aperçu des attitudes et des compétences interculturelles. Voici ce qui ressort de ces données en mettant en lumière les profils de compétences interculturelles démontrées :

- **Affirmation (A)** : les étudiants semblent montrer un équilibre entre l'incapacité (55.97%) et la capacité (44%) à traiter autrui d'égal à égal et avec respect. Cela indique une prise de conscience de l'importance du respect mutuel, même si une partie de ces étudiants présente encore des difficultés dans cette démarche.
- **Affirmation (B)** : la majorité des étudiants (55%) montrent une capacité à ne pas juger les autres sur des premières impressions. Cependant, 44.7% révèlent une incapacité, reflétant une certaine tendance à la précipitation des les évaluations initiales.
- **Affirmation (C)** : une minorité (20%) se montre capable de mettre de côté ses valeurs et principes pour mieux comprendre l'Autre. Toutefois, le fait que 60% soient sans opinion à ce sujet suggère une certaine perplexité ou manque de conviction dans ce domaine.
- **Affirmation (D)** : les étudiants affichent une sensibilité à l'influence des valeurs et principes (55%) sur leur propre manière de penser et d'agir. Cependant, la répartition entre capacité et incapacité, ainsi que l'absence d'opinion chez 25% souligne la complexité de cette réflexion.
- **Affirmation (E)** : la majorité des étudiants (75%) montre une incapacité à accepter d'être contredit, reflétant ainsi une absence totale d'une ouverture à la diversité des opinions. Seulement 25% des étudiants pensent le contraire.
- **Affirmation (F)** : 60% des étudiants sont incapables de prendre des initiatives pour résoudre des problèmes survenant au moment de la communication.
- **Affirmation (G)** : la majorité (65) démontre l'incapacité à accepter des opinions divergentes favorisant un climat d'échange interculturel limité.
- **Affirmation (H)** : Une répartition presque équilibrée entre incapacité (55%) et capacité (45%) à remettre en question les interprétations d'autrui met en lumière une hétérogénéité dans cette compétence.
- **Affirmation (I)** : la majorité (55%) est incapable de reconnaître que l'Autre peut penser et se comporter différemment. Cependant, 35% révèlent d'une capacité et 10% sont sans opinion, indiquant de renforcer cette prise de conscience.
- **Affirmation (J)** : un équilibre entre capacité (50%) et incapacité (50%) à reconnaître les différences entre les visions du monde et les croyances dans les interactions.

- **Affirmation (K) :** 60% des étudiants affirment qu'ils ne sont pas capables de s'informer sur d'autres cultures et croyances tandis que seulement 40% affirment l'inverse.
- **Affirmation (L) :** les résultats montrent une incapacité d'un ensemble de 65% des étudiants de reconnaître l'influence des croyances sur un acte communicatif. 30% des étudiants restent sans avis par rapport à ce sujet.



Graphique n°06 : Représentation graphique des réponses aux insertions de l'axe 7 chez les L3

L'examen approfondi des attitudes des étudiants de L3 a révélé d'importantes lacunes dans leur compréhension et leur adhésion aux concepts interculturels. Les résultats révèlent des points faibles significatifs, où la plupart des déclarations formulées dans cet axe montrent que les étudiants sont incapables d'adhérer ou même d'intégrer la majorité des affirmations proposées dans ce domaine dans leurs stratégies communicatives.

Contrairement aux étudiants de L1, ceux en L3 sont nettement en retard dans leurs progrès en matière de développement de compétences solides et fiables en communication interculturelle. Outre les carences et les lacunes dans les savoirs, en particulier les connaissances culturelles, les étudiants de L3 conservent constamment une perspective étroite, donnant ainsi la priorité à leur propre culture et à leurs propres valeurs par rapport aux cultures étrangères. Ce qui est encore plus alarmant à propos de ces positions, c'est que ces étudiants, malgré trois années d'études universitaires, n'ont pas été en mesure de modifier

leurs perceptions et, par conséquent, de développer des compétences interculturelles aussi complètes et efficaces que possible.

A ce stade d'analyse, plusieurs questions émergent de manière inévitable : comment se fait-il qu'un étudiant en L3, après avoir suivi un cursus universitaire de trois ans, continue à présenter de telles lacunes ? Est-ce que ces lacunes témoignent d'un manque de prise en compte des aspects interculturels dans le programme d'études ? De plus, est-ce que les méthodes pédagogiques employées par les enseignants dans leurs cours ne parviennent pas à initier et à aider les étudiants à développer des compétences interculturelles ?

V.1.3. Bilan récapitulatif (1) : Quel niveau-profil de compétence interculturelle des étudiants universitaires algériens ?

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, l'objectif de cette première étape d'investigation réside dans l'évaluation du profil interculturel des étudiants en L1 et L3 visant à déterminer s'ils possèdent des connaissances culturelles suffisantes pour développer ultérieurement des compétences de communication interculturelle efficaces. Il est pertinent de noter que le français ; en tant que discipline universitaire ; dépasse son aspect linguistique pour jouer un rôle de médiation entre les cultures. Il est indéniable qu'à ce stade d'études, l'acquisition d'une compétence linguistique associée à la maîtrise des connaissances socioculturelles constitue un socle essentiel pour garantir une communication fonctionnelle satisfaisante. Comme le confirme Lepez (2006 :233), cette démarche implique d'« *apprendre l'autre, apprendre de l'autre et se découvrir soi-même, affronter directement les frontières linguistiques et culturelles, confronter ses représentations aux représentations des autres, apprendre à communiquer avec l'autre* ».

L'acquisition d'une CCI se révèle comme un processus complexe, compte tenu de la multitude de sous-compétences qu'elle englobe. Cette opération complexe oblige les étudiants à prendre conscience du fait qu'ils doivent adopter une approche stratégique qui tienne compte de chacune de ses multiples composantes. En outre, il est essentiel qu'ils développent et progressent de manière complémentaire, en veillant à ce que leurs compétences, leurs connaissances et leur savoir-faire soient synchronisés les uns avec les autres.

Compte tenu de ce qui précède, et partant des axes des TCI, les résultats montrent des variations notables dans les réponses des étudiants en L1 et L3. Les résultats révèlent que les

étudiants de L1 présentent un niveau de connaissances culturelles insuffisant et présentent plusieurs déficiences culturelles. Cette lacune est inattendue car ces mêmes étudiants sont présumés avoir un profil d'entrée intermédiaire, ce qui les qualifie pour poursuivre leurs études de première année. Leurs connaissances sont assez limitées, voire inadéquates, ce qui entraîne plusieurs lacunes.

Cet état de fait soulève des préoccupations considérables, d'autant plus que les étudiants en première année, malgré leurs lacunes culturelles, ont enregistré des taux de réussite supérieurs à ceux des étudiants en L3. Cette situation est en contradiction avec la logique attendue car les étudiants en L3 devraient normalement avoir développé un bagage culturel plus substantiel au fil de leurs trois années d'études. Même après un cursus universitaire de 03 années, plusieurs éléments interculturels sont lacunaires et pourtant les résultats de l'enquête réalisée auprès des enseignants montrent que divers éléments culturels sont pris en charge lors des situations d'enseignement/apprentissage dans les modules de civilisations et de littératures.

En utilisant le cadre descripteur des niveaux-profils de compétences interculturelles établi par Lussier (2009 :150) en combinaison avec les constatations tirées de cette étude, nous parvenons à une conclusion plus solide : le profil interculturel des étudiants en L1 et en L3 est minimum. Les lacunes et les carences identifiées dans leurs compétences interculturelles correspondent clairement à un niveau de compétence inférieur selon le schéma suivant :

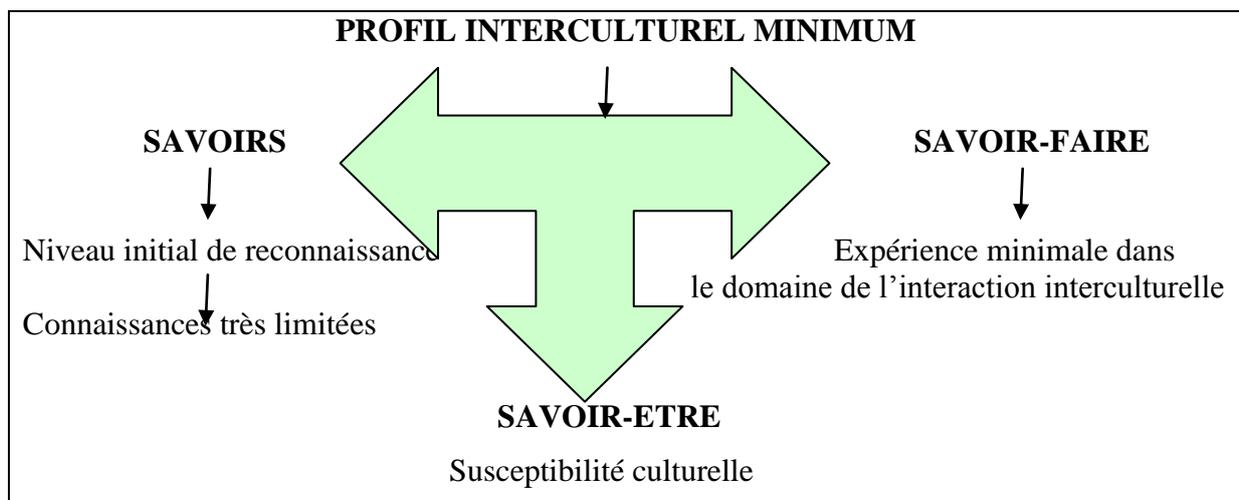


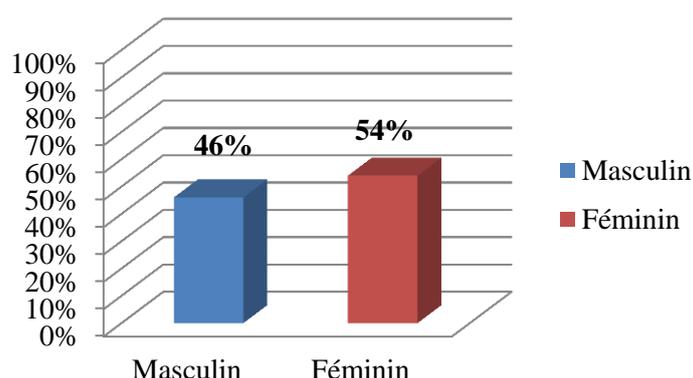
Figure n°19 : Le niveau-profil de compétence interculturelle des étudiants en L1 et L3

Il faut souligner enfin, pour conclure, que l'attention doit être portée sur le renforcement des connaissances et des aptitudes des étudiants en matière d'interactions interculturelle pour aboutir à des niveaux-profil de compétences plus avancés. Cela peut être réalisé grâce à l'intégration de la pratique de l'approche interculturelle qui offre aux étudiants la possibilité de développer une compétence plus élevée qui leur permet de :

mieux comprendre l'autre, sans nécessairement tout accepter de lui ; d'apprendre à communiquer avec lui, tout en gardant sa propre identité et sa personnalité. Cela permet aussi de comparer deux « cultures », celle de l'apprenant est celle enseignée ; de mettre en évidence ce qu'elles ont en commun, ce qui les différencie ; de les relativiser toutes de et de combattre les clichés et les préjugés. Ce dont il s'agit et, en définitive, ce n'est plus de croire que l'on peut faire de l'apprenant un locuteur « culturellement natif », mais simplement un médiateur culturel bien informé. (Planet, 2002 : 52).

V.2. Présentation, analyse et discussion des résultats des questionnaires adressés aux enseignants universitaires : perspectives et réflexions

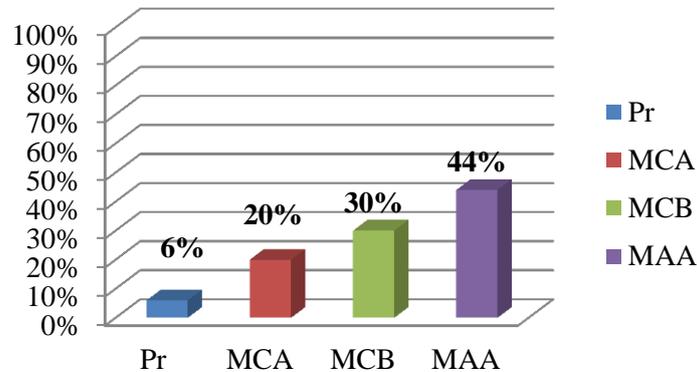
Afin d'obtenir une perspective plus complète et équilibrée dans notre démarche, nous avons entrepris une étape importante en nous tournant vers les enseignants universitaires. Après avoir discuté le profil culturel des étudiants algériens inscrits en formation de FLE en L1 et L3, nous avons cherché à recueillir les réflexions et les observations des enseignants vis-à-vis de l'approche interculturelle. Notre échantillon d'enseignants universitaires se compose d'une diversité de profils reflétant la richesse de perspectives dans notre enquête.



Graphique n°07 : Répartition de l'échantillon des enseignants par « sexe »

Nous avons enregistré la participation de 23 enseignants masculins, ce qui représente 46% de l'échantillon total. De manière équilibrée, nous avons également eu la participation de 27 enseignantes de sexe féminin, représentant ainsi 54% de l'ensemble de notre échantillon.

L'analyse de l'échantillon en fonction de leur grade révèle une distribution représentative des différents niveaux académique :



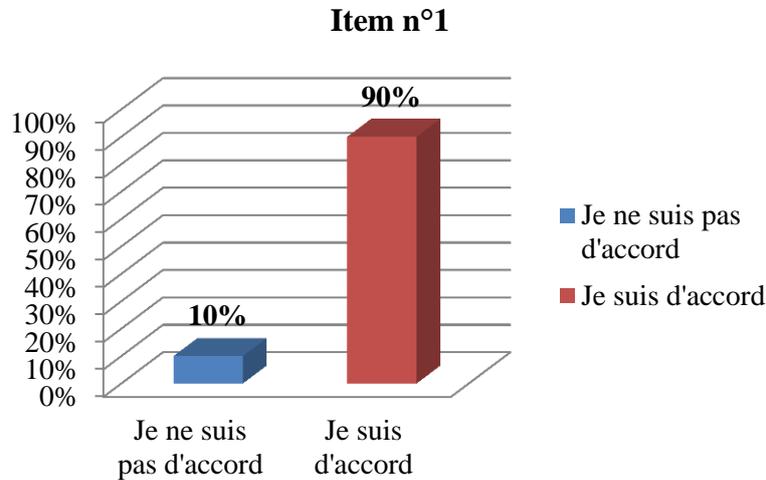
Graphique n°08 : Répartition de l'échantillon des enseignants par grade.

Parmi les participants, nous avons comptabilisé la présence de trois professeurs, ce qui équivaut à 6% de l'échantillon. Les maîtres de conférences A (MCA) représentent 20% de l'échantillon avec 10 participants. Les maîtres de conférences B (MCB) constituent 30% de l'échantillon, avec 15 participants. La majorité de l'échantillon est composé de Maitres assistants A (MAA), soit 44% du total avec 22 participants.

V.2.1. Langue et culture entre interdépendance, implication réciproque et indissociabilité.

Depuis l'avènement de l'approche communicative vers le milieu de l'année 1970, nombreuses sont les études qui ont démontré que la réussite d'un acte communicatif en langue étrangère ne dépend pas seulement du degré de la connaissance et la maîtrise des simples codes linguistiques (grammaticaux, lexicaux, phonétiques, orthographiques, etc.) mais il requiert incontestablement l'appropriation de la capacité de réinvestir ces apprentissages linguistiques dans d'autres situations sociales et culturelles tout en prenant en considération l'environnement socioculturel des locuteurs dans lequel s'est produite la communication. D'où la promotion du rapport d'indissociabilité entre langue et culture s'installe. Dans ce sens, nous avons interrogé les enseignants universitaires ; à travers Item 1 ; sur le rapport qui existe entre la langue et la culture pour quêter leurs opinions sur le degré de conscience qu'ils attribuent à cette dualité indispensable dans toute situation

d'enseignement/apprentissage. En conséquence, nous avons enregistré les résultats suivants :



Graphique n°09 : Représentation graphique des réponses à l'item 1

Les données recueillies attestent qu'une majorité des enseignants interrogés, soit un pourcentage de 90%, partagent l'idée qu'enseigner une langue étrangère suppose enseigner sa culture, tandis que 05 enquêtés avec un pourcentage de 10% affirment le contraire. Un bon nombre d'enseignants sont d'accord sur le fait qu'enseigner une langue signifie enseigner sa culture. Il est, en effet, très clair de constater à travers ces réponses que les enseignants sont conscients des rapports et liens intrinsèques qui juxtaposent langue et culture et rejoignent les propos de Porcher (1986 : 34) quand il affirme nettement qu'il y a « *du culturel dans le linguistique* » ou encore Byram (1992 :65) lorsqu'il annonce : « *la langue incarne essentiellement les valeurs, et les significations d'une culture ; et qu'elle signale l'identité culturelle d'un individu* ». Tenant compte de la littérature scientifique consultée lors de l'élaboration de ce travail de recherche et pour situer les réponses obtenues à cette assertion, nous dégageons les interprétations suivantes :

D'abord, enseigner une langue étrangère qu'elle que soit sa nature nécessite une forte implication linguistique et culturelle. La maîtrise des codes linguistiques de la langue est lacuneuse du fait que la langue en elle-même est porteuse d'une charge culturelle qui s'entremet au moment de l'interaction lors d'une situation de communication donnée. Enseigner à l'apprenant les aspects linguistiques au détriment des dimensions culturelles rend l'opération impossible voire inconcevable du fait « *qu'aucun apprenant n'apprend une*

langue pour en démontrer les mécanismes, mais dans le but de l'utiliser au contact de la culture étrangère » (Windmüller, 2011, p.23). Ceci dit que langue est un moyen d'apprentissage qui, par le biais des mots, l'apprenant s'oriente vers des objectifs humanistes en mettant en exergue ses habiletés d'intercompréhension entre les différentes cultures. Rappelons que cette relation n'est pas une innovation nouvelle et elle prend sa naissance implicitement dans les travaux du linguiste Saussure quand il aborde la notion de « valeur » où la différence entre les langues se joue à un niveau autre que linguistique, son intégration en didactique des langues revient aux sciences cognitives et psychocognitives où les discussions autour de cette dualité a créé des débats polémiques et houleux à l'instar de Coste (1980), Beacco (1981), Abdallah-Preteille (1983) ou encore Besse (1993) qui s'inspirent de la pragmatique et de l'ethnographie de la communication. Selon ces auteurs, admettre qu'il y a une présence considérable des charges culturelles dans la langue signifie aussi qu'il est impératif de concéder à l'idée inverse qui stipule qu'il existe aussi du linguistique dans le culturel car selon Besse:

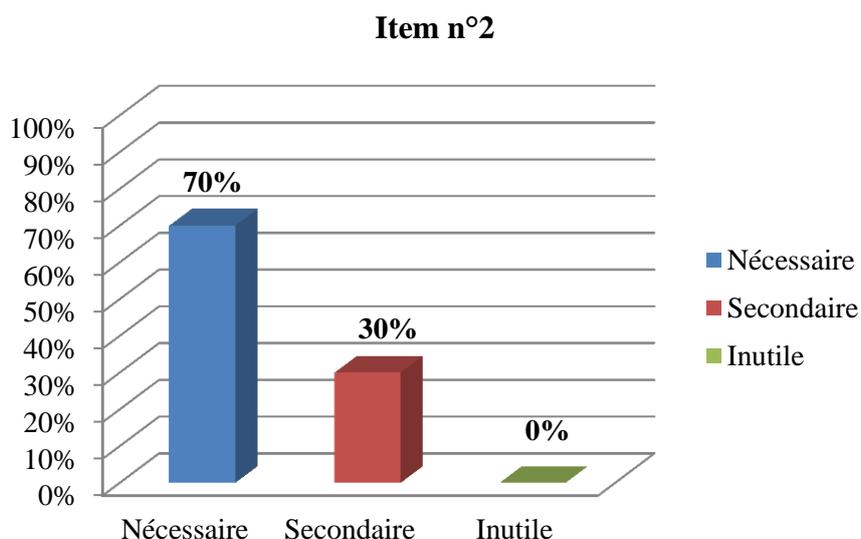
« Une langue peut être considérée, soit comme un produit de la culture ordinaire dans laquelle elle est en usage, soit comme une partie de cette culture, soit comme une condition de celle-ci. Elle en est le produit, en ce qu'une partie de son lexique reflète les réalités propres à la société où il est en usage. Une langue est une partie de la culture dans laquelle elle s'inscrit, parce qu'elle en constitue l'une de ses principales institutions sociales. Une langue, enfin, est condition de la culture qui lui correspond parce que c'est surtout au moyen de la langue, que se transmet une culture. » (Besse, 1993, cité par Louis, 2016 :54)

Même si les rapports et les liens qui régissent « langue/culture » et inversement « culture/langue » ; qu'ils soient d'interdépendance, d'implication réciproque ou encore d'indissociabilité ; sont inégaux comme le confirme Cortès (2007), l'importance du traitement de la langue et de la culture corrélativement recouvre un enjeu primordial en salle de cours étant donné que , d'une part « *toute langue véhicule et transmet par l'arbitraire de son lexique les schèmes culturels du groupe qui la parle* » et d'autre part « *toute culture régit les pratiques linguistiques* » (Blanchet, 2007 : 22). Traiter les aspects culturels de la langue ne pourrait se faire qu'après une maîtrise suffisante de l'aspect linguistique avec tous les volets qu'il regroupe. Ainsi, même si le contenu culturel est enseigné à part entière, autrement dit de manière dépendante, l'acquisition des aspects langagiers est nécessaire car la moindre unité langagière, citons à titre d'exemple « le mot » est porteur de schème culturel et l'exprime implicitement.

Pour ces diverses raisons, nous confirmons dans un premier temps que les enseignants soumis à ce questionnaire ont complètement raison d'adhérer à l'idée qu'enseigner une langue suppose enseigner sa culture et que la majorité s'est positionnée modestement sur un accord normal. Toutefois, une minorité d'enseignants qui sont de nombre de cinq (10%) n'ont pas intégré ce principe de base de l'approche interculturelle. Ce nombre ; même s'il est réduit ; est à notre humble avis très problématique et signifiant dans la mesure où notre interrogation portait sur une affirmation fortement discutée et confirmée dans le domaine de la didactique et que ces enseignants praticiens devraient s'y affilier car parler de dimension culturelle dans l'enseignement d'une langue étrangère est un fait conséquent car cette dimension est derrière toute pratique langagière (Hamidou, 2008 :13).

V.2.2. L'apprentissage des aspects (inter)culturels en classe de FLE: nécessité ou contingence ?

Après avoir questionné les enseignants sur le degré de conscience que puisse jouer la dualité langue/culture en classe de langue, et à partir de leur positionnement vis-à-vis à cette affirmation, nous avons par la suite cherché à savoir quelle est la place et la fonction qu'occupe l'apprentissage des aspects (inter)culturels en classe de langue. A travers cette interrogation (Item2), nous essayons de braquer en projection l'importance qu'ils attribuent aux aspects interculturels de la langue en question. Dès lors, nous avons enregistré les pourcentages suivants :



Graphique n°10 : Représentation graphique des réponses à l'Item 2

En réaction à cette question, trente-cinq (35) enseignants (70%) se sont exprimés en faveur de l'idée que l'apprentissage des aspects culturels, voire interculturels en classe de langue devrait avoir une fonction nécessaire. Tandis que quinze (15) enseignants, soit un pourcentage de 30 %, estiment que l'aspect (inter)culturel doit avoir une fonction secondaire. Le nombre d'enseignants qui déclarent qu'il est inutile d'apprendre le volet (inter)culturel de la langue est à 00%, aucune réponse n'a été enregistrée à ce propos. Nous avons recueilli des opinions divergentes dans la mesure où les données chiffrées démontrent nettement qu'il y ait une discordance plus au moins intrigante. Rappelons que l'objectif de cette question était de savoir quelle est la fonction que devrait jouer l'apprentissage des aspects (inter)culturels de la langue en classe, la majeure partie des enseignants (70%) trouvent qu'il est extrêmement nécessaire, voire important d'accorder une fonction prioritaire à l'apprentissage des dimensions (inter)culturelles de la langue. Cette posture des enquêtés est rationnelle, très signifiante et adhère aux arguments avancés par les auteurs promoteurs de l'approche interculturelle à savoir : Abdallah-Preteuille (1986, 1999), Zarate (1993), Byram (1992, 1997) ou encore Dervin (2011, 2013) qui s'accordent à dire que les enjeux institutionnels actuels en didactique des langues donnent une importance considérable à l'interculturel afin de gérer la pluralité linguistique et culturelle, de sensibiliser à la diversité et de former par la suite des acteurs sociaux capables de refléter les principes de l'altérité et de la reconnaissance de l'Autre.

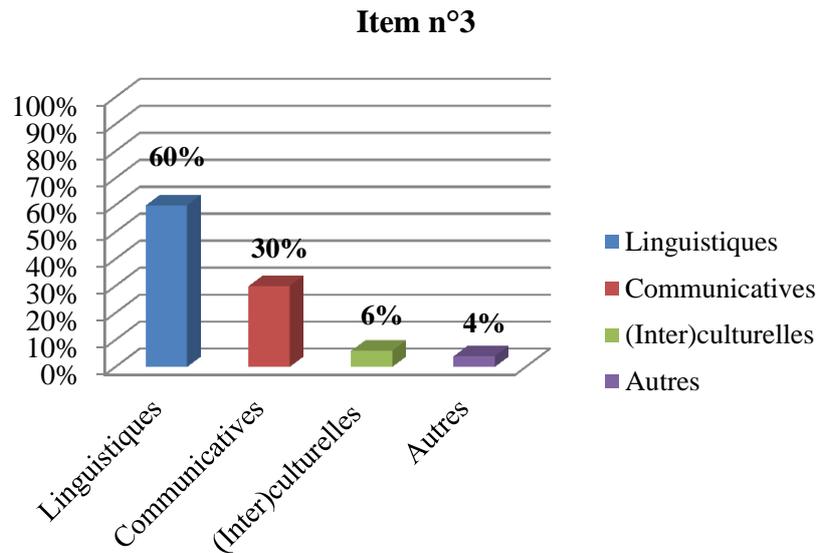
Dans le même raisonnement, il est à signaler que nul ne peut nier que le premier objectif visé lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est celui de développer chez l'usager de la langue la capacité à communiquer langagièrement à travers des objectifs d'enseignement bien définis, des contenus bien choisis, des supports d'apprentissage, des démarches pédagogiques et des modes d'évaluation et ce, par l'exploitation de l'aspect linguistique de langue. La majorité des praticiens en classe préfèrent se focaliser sur la dimension linguistique en négligeant les autres composantes faisant partie de cette dernière qui peuvent accompagner l'apprentissage de la langue. Mais en revanche, l'enseignant est censé mettre en relief d'autres dimensions aussi intéressantes que la dimension linguistique, les praticiens de la classe doivent se concentrer sur les faits et les contenus (inter)culturels du fait que la classe est une microsociété pluriculturelle où se croisent la culture source de l'apprenant et la culture étrangère véhiculée par la langue enseignée (Zarate, 2015). De plus, apprendre une langue ne signifie pas seulement apprendre

les mécanismes langagiers qui permettent de converser, dialoguer et communiquer mais de découvrir, d'immerger dans la culture de l'Autre et d'observer les différences afin de dégager de façon ontologique, instrumentale ou pragmatique les différentes visions du monde tout en développant un esprit d'acceptation et surtout d'enrichissement culturel comme le renforce Courtillon (1984 :52) en disant: « *apprendre une langue étrangère, c'est entrer dans un monde mystérieux, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles* ». Nous sommes donc convaincus que la tendance des enseignants (70%) ayant répondu en choisissant la fonction « nécessaire » est tout à fait normale parce que la langue est inévitablement porteuse de références (inter)culturelles et que cette dernière est une pratique sociale qui accompagne parallèlement tout apprentissage linguistique. Les contenus (inter)culturels devraient s'ajouter à tout enseignement purement linguistique même si cette opération ne paraît pas une tâche facile à exécuter, mais l'enseignant ; en dépit de tous les obstacles qu'ils rencontrent ; est amené à développer une conscience par rapport à cette réalité.

Enfin, pour les enseignants (30%) ayant pensé que la fonction des contenus (inter)culturels joue un rôle secondaire en classe de langue, nous pensons que cette posture est en dissonance avec certaines positions en ce qui concerne la relation entre langue/culture que nous avons dégagées lors du dépouillement des réponses relatives à l'item 1. Cette catégorie d'enseignants, même si dans l'ensemble approuvent qu'il existe une relation étroite entre enseigner une langue et enseigner sa culture, néanmoins ils optent à des contenus où le culturel est en deuxième position. Ce qui nous laisse penser que ceux-ci sont dans une perspective d'appréhension à l'égard du traitement des contenus (inter)culturels soit par manque d'objectifs pédagogiques assignés dans leurs matières d'enseignements, soit de peur que l'intégration de ces contenus croisant deux cultures différentes engendre des malentendus et des affrontements pouvant conduire l'apprenant jusqu'au choc culturel.

V.2.3. Les capacités à développer dans le cadre des formations universitaires en FLE

L'objectif de l'Item 3 est de recueillir l'opinion des enseignants universitaires sur les capacités que les étudiants algériens spécialistes en FLE devraient acquérir. Plus précisément, l'objectif est de comprendre quelles sont les dimensions les plus prioritaires et importantes selon les répondants, à savoir les compétences linguistiques, communicatives et interculturelles :

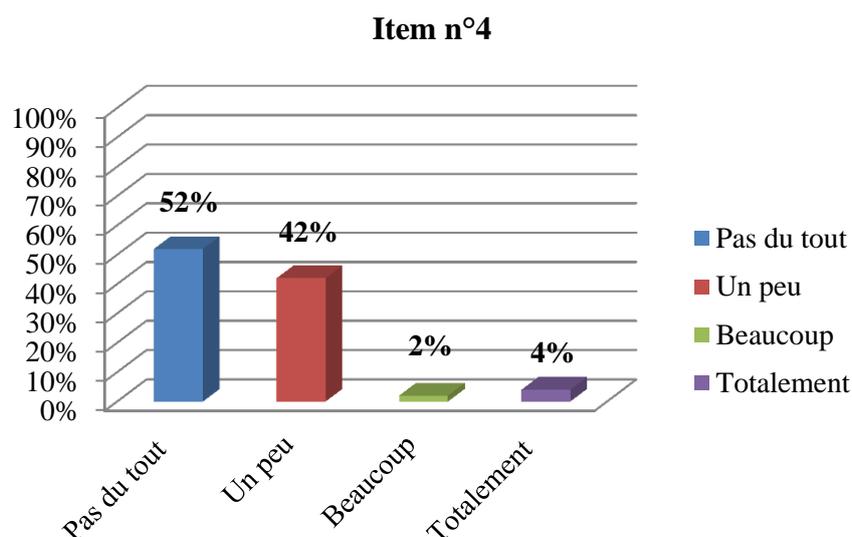


Graphique n°11 : Représentation graphique des réponses à l'Item 3

Selon les données, il est clair que les enseignants considèrent que l'étudiant algérien spécialiste en FLE devrait principalement acquérir des capacités linguistiques, avec un pourcentage de 60%. La dimension communicative vient ensuite avec 30% des réponses. Les compétences interculturelles sont mentionnées par 06% des enseignants, tandis que d'autres compétences non spécifiées représentent 04% des réponses. Cette répartition met en évidence l'importance accordée à la maîtrise linguistique dans l'enseignement universitaire du FLE, suivi de près le développement des compétences communicatives tout en reconnaissant également la valeur des compétences interculturelles dans le contexte de l'apprentissage bien que la proportion attribuée à cette composante soit très faible en pourcentage.

V.2.4. L'offre de formation de FLE en cycle de licence Vs Apprentissage interculturel

Dans le but d'approfondir notre réflexion, nous avons jugé important de questionner le public des enquêtés sur le dispositif de formation suivi en cycle de licence. Nous avons formulé la question (Item 4) pour examiner si l'offre de formation mise en place favorise l'apprentissage interculturel et à quel degré la prise en charge de cette composante est privilégiée. Notons que ce programme de formation est destiné à des étudiants algériens qui suivent une formation spécialisée en langue française sous les directives et les orientations du système LMD en vue de l'obtention du diplôme de licence de type académique. De manière que les répondants situent leurs réponses en fonction des propositions suivantes : « pas du tout », « un peu », « beaucoup » ou « totalement », nous avons obtenu les résultats suivants :



Graphique n°12 : Représentation graphique des réponses à l'Item 4

Les représentations des enseignants par rapport à la prise en charge de l'apprentissage interculturel dans l'offre de formation en cycle de licence diffèrent d'une catégorie à une autre. De cette façon, vingt-six enseignants (52%) s'élèvent contre cette idée et pensent que la formation proposée ne favorise plus les apprentissages interculturels, vingt-et-un d'entre eux (42%) indiquent que la prise en charge de la composante interculturelle est faite dans une mesure faible et non négligeable et enfin trois enseignants (06%) se sont prononcés positivement et positionnent leurs réponses entre « beaucoup » et « totalement ». Le nombre d'enquêtés ayant répondu par « pas du tout » est, à notre avis, très élevé et très problématique dans la mesure où la lecture du programme nous indique que les objectifs interculturels sont présents même si à un faible pourcentage. Nous revenons sur ce point en détail dans la deuxième phase de recherche (cf. Chapitre VI) que nous avons menée sur le corpus des programmes par le biais de l'analyse des contenus et des discours didactiques et pédagogiques. Le prorata des réponses données à cette question nous laisse très perplexe. En effet, les résultats montrent qu'un bon nombre d'enseignants manifestent un avis négatif et affirment que l'offre de formation défavorise l'apprentissage interculturel avec tout ce qu'il englobe comme composante essentielle lors de l'enseignement/apprentissage de la langue. Pour vérifier cette prise de position ferme exprimée par les enseignants, nous avons inspecté l'offre de formation dispensée à l'université dans laquelle exercent ces enseignants. Dès lors, nous avons dégagé les constats suivants :

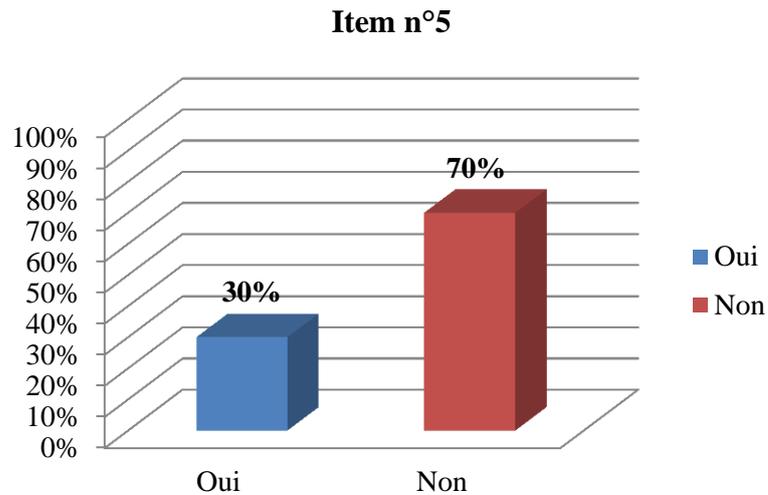
En ce qui est de la formation proposée, il s'agit bien évidemment d'un dispositif pédagogique enseigné dans l'objectif de former des universitaires titulaires d'une licence académique dans le domaine des lettres et langues et dont la spécialité est : langue française. Cette formation s'inscrit dans le cadre de l'harmonisation des canevas établi par le ministère de l'enseignement supérieure et de la recherche scientifique sous l'arrêté n° 584 du 23 juillet 2014 fixant le programme des enseignements du socle commun de licence du domaine « Lettres et Langues Etrangères ». Elle se déroule en six (06) semestres répartis sur trois années par une moyenne de deux semestres par année universitaire. L'organisation de cette formation s'articule essentiellement autour de plusieurs objectifs qui se traduisent en matière de connaissances, des compétences visées et d'employabilité. Les compétences visées sont d'ordre linguistique, discursif, méthodologique et pragmatique. Afin d'examiner si cette ladite formation dévalorise vraiment l'apprentissage interculturel comme il a été mentionné par les enseignants à travers le questionnaire, la première lecture du programme nous a conduit à retenir les constatations suivantes :

En termes de connaissances et de compétences, la formation vise l'installation des connaissances relatives aux domaines de la linguistique, la littérature, la civilisation et la recherche universitaire. Ainsi, elle a pour objectif de renforcer les compétences rédactionnelles de l'étudiant, de développer ses connaissances culturelles et littéraires, d'approfondir les connaissances linguistiques de la langue, et surtout de développer des stratégies permettant le traitement des informations et la construction des connaissances de documents en vue de l'acquisition des principes de base des compétences en liens étroits avec l'approche communicative. Il s'agit donc d'une formation pluridisciplinaire qui associe les compétences linguistiques à des compétences opérationnelles relevant des domaines d'application et de recherche différents où les objectifs assignés à ce propos sont formatifs. Un autre objectif a attiré notre attention : « *développer les connaissances culturelles des étudiants en matière de littératures et de civilisations d'expression française (...) maîtriser les compétences linguistiques et interculturelles en langue française* ». Il s'agit donc d'un objectif relationnel qui puise amplement de l'approche interculturelle où les étudiants doivent maîtriser le français comme langue étrangère dans toute sa dimension linguistique, sémantique et culturelle pour s'intégrer davantage dans le monde francophone qui ; à l'instar de Byram, Gribkova et Starkey (2002 : 7) ; considèrent que : « *les apprenants n'ont pas seulement besoin de connaissances et de compétences grammaticales mais doivent aussi avoir*

la capacité d'utiliser la langue en question dans des situations sociales et culturelles données ». Les objectifs interculturels font partie intégrante de cette formation qui, en d'autres termes, valorise l'apprentissage interculturel et prépare l'étudiant à la vraie rencontre interculturelle tout en embrassant une culture autre que la sienne, de découvrir l'Autre et ses différences, d'apprendre à le connaître pour élargir ses horizons pour vivre pleinement l'altérité et la diversité. La reconnaissance ; sur le plan didactique et méthodologique ; de l'approche interculturelle est donc une évidence qui accompagne le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue. Compte tenu de ces explications relevées à partir de la lecture du programme, un constat majeur s'installe : le positionnement des enseignants à travers leurs réponses en guise de l'item 4 va à l'encontre de ce que le programme nous a révélé en termes de l'apprentissage interculturel. Face à ce constat, nous déduisons que ceux-ci ne connaissent pas, ou du moins, connaissent mal et insuffisamment le programme. Chose que nous allons vérifier dans la deuxième phase de notre enquête.

V.2.5. Les contenus et/ou les objectifs pédagogiques visant l'acquisition des faits interculturels dans les matières d'enseignement

Dans le même ordre d'idées de ce qui a été développé précédemment, l'objectif de cette question (item 5) est de connaître davantage si les contenus ou encore les objectifs pédagogiques qui visent l'appropriation des faits culturels de la langue sont existants ou absents dans leurs matières d'enseignement de sorte que les enseignants répondent par « oui » ou « non ». Signalons que cette question comprend une deuxième partie dans laquelle nous attendions que les enseignants précisent à quel pourcentage leurs matières traitent les contenus interculturels. Il est à préciser que cette deuxième partie concerne seulement les enquêtés ayant répondu par « oui ». La représentation graphique suivante expose les résultats obtenus à cette question :



Graphique n°13 : Représentation graphique des réponses à l'Item 5

A l'exception de quinze enseignants (30%) déclarant avoir des contenus et des objectifs pédagogiques visant l'acquisition des référents interculturels de la langue dans leurs matières, une significative majorité des enquêtés (70%) annoncent le contraire. Les résultats à cette question sont consistants et témoignent que les répondants ont un positionnement harmonieux d'une question à une autre. Si nous examinons les données chiffrées obtenues en réponse à la question précédente (item 4) avec ceux de l'item 5, nous observons que la tendance des enseignants est ferme même si la lecture du programme nous a fourni des informations qui vont en opposition avec les propos des enquêtés. Toutefois, il est remarquable que les réponses des enseignants universitaires dégagent un caractère discordant dans la proportion où les trente-cinq enquêtés (70%) affirment qu'aucun contenu, voire objectif pédagogique n'existe dans les matières d'enseignement dispensés dans le cadre de la formation universitaire sous les exigences et les directives du socle commun des enseignements en cycle de licence.

Les réponses à cette question nous confirment davantage que même si notre public interrogé est conscient de l'importance du traitement des aspects (inter)culturels de la langue en classe mais cette dernière reste toujours une activité négligée et à l'écart. Rappelons que lors la préparation d'un cours, la première tâche qui se présente à l'enseignant après avoir déterminé le thème et le matériel nécessaire à cette opération, est celle de la formulation des objectifs pédagogiques. Intégrer des objectifs touchant à l'aspect interculturel de la langue serait une opération incontournable car l'interculturel est fondamental pour toute la communauté éducative dans le sens où « *l'institution éducative, comme toutes les autres*

institutions sociales, aujourd'hui est plurielle, composée fondamentalement de cultures diversifiées qui fondent la diversité des publics éducatifs qui coexistent dans une même classe » (Abdellah-Pretceille, 1999 : 20).

Pour la catégorie des enseignants (70%) qui se prononcent négativement à l'égard de la question et nient catégoriquement la présence des contenus et des objectifs visant l'appropriation des faits interculturels, nous avons pu remarquer qu'il s'agit notamment d'enseignants assurant les matières suivantes : « *Techniques du travail universitaire* », « *initiation à la didactique* », « *traduction et interprétariat* », « *psychologie cognitive* », « *Langue de spécialité* », « *didactique et ingénierie de la formation* », « *techniques rédactionnelles* », « *compréhension et expression orale* », « *compréhension et expression écrite* », et « *phonétique corrective et articulatoire* ». L'absence des contenus/objectifs interculturels s'explique en conséquence par la nature de la matière enseignée où les enseignants doivent obligatoirement respecter les objectifs assignés en la matière. En examinant de près les intitulés des matières citées *supra*, aucun module ne fait référence aux apprentissages interculturels que cela soit implicitement ou explicitement. Le plus grand nombre de ces matières s'oriente vers des objectifs méthodologiques à l'exemple de la matière « *méthodologie de la recherche* », des objectifs linguistiques (grammaire de la langue), des objectifs communicatifs sur le plan de l'écrit et de l'oral où encore les objectifs encyclopédiques. Nous confirmons donc le positionnement des enseignants du fait que les exigences de la matière enseignée ne permettent pas l'exploitation des contenus interculturels.

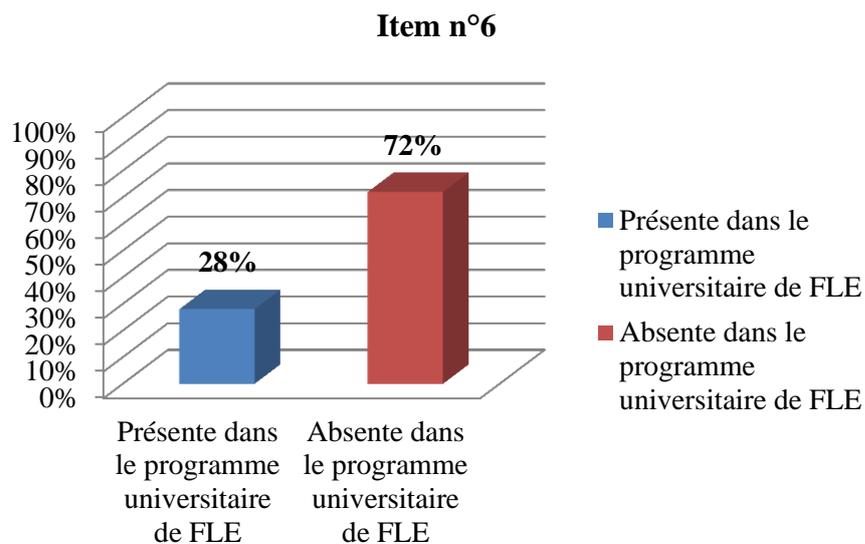
Les enseignants ayant répondu positivement (30%) et affirmant qu'il existe des contenus et des objectifs conçus principalement à l'apprentissage interculturel, ce sont des enseignants en charge des modules relatifs à l'étude de la littérature (initiation à la littérature, étude des textes littéraires, ateliers d'écriture littéraire) et à la civilisation (étude des textes de civilisation, culture et civilisation) où les enquêtés, en leur interrogeant sur le pourcentage d'existence des apprentissages interculturels, affirment que leurs matières dégagent de plus de 80% de contenus interculturels. De plus, une seule enseignante assurant la matière de « *Sociolinguistique* » déclare que :

« (...) même si la matière s'intéresse aux concepts et aux théories de la sociolinguistique urbaine, mais la référence aux contenus et objectifs interculturels est parfois présente à un pourcentage de 30% par le biais des exposés présentés par les étudiants dans le cadre des travaux dirigés (TD) traitant des cours en relation par exemple avec le plurilinguisme, le

français en Algérie, la variation, l'alternance entre les langues...etc. »³⁷ (Questionnaire des enseignants, voir annexe)

V.2.6. La compétence interculturelle dans le programme universitaire de FLE : absence ou présence ?

Il est vrai que l'enseignement du français dans le contexte algérien a connu diverses et profondes mutations depuis l'indépendance et avec la nouvelle réforme éducative installée depuis 2003 dans le domaine de l'éducation algérienne et l'implantation du système LMD dans les universités algériennes en 2004, la composante interculturelle occupe le devant de la scène de manière à ce que l'apprentissage du FLE dépasse l'aspect linguistique. En ce sens et à travers cette interrogation « item 6 », l'objectif consiste à savoir si la compétence interculturelle en tant que capacité à développer à part entière est-elle présente ou absente dans le programme universitaire de FLE dans le contexte algérien. Les réponses des enquêtés sont les suivantes :



Graphique n°14 : Représentation graphique des réponses à l'Item 6

La compétence interculturelle ; en tant que capacité à développer à part entière ; est devenue une composante indispensable dans le domaine éducatif contemporain car elle participe à une compréhension efficace entre les différentes cultures de leur environnement. Cependant, les données chiffrées ci-haut dénotent que la plupart des sujets questionnés (trente-six enseignants) avec un pourcentage de 72% déclarent que la composante

³⁷ Propos avancés par l'enseignante en charge de la matière de « Sociolinguistique » au profit des étudiants en L3.

interculturelle en tant que capacité à développer à part entière est quasi absente dans le programme universitaire actuel de FLE. Seulement quatorze enseignants (28%) pensent le contraire. Lorsqu'on analyse les résultats de cette question, les résultats révèlent qu'une proportion importante des enseignants questionnés estime que le programme universitaire actuel du FLE ne favorise pas l'acquisition et le développement de la compétence interculturelle. Ce résultat suscite de vives inquiétudes quant au manque d'attention et d'inclusion des aspects culturels dans le processus éducatif supérieur en Algérie. Il est donc impératif que les établissements d'enseignement reconnaissent l'importance croissante d'une éducation interculturelle forte afin de garantir que les étudiants soient bien outillés pour vivre et travailler dans un monde diversifié.

Néanmoins, il convient également de souligner qu'un pourcentage très significatif (28%) a indiqué percevoir une présence partielle ou limitée de la compétence interculturelle dans le programme universitaire du FLE. Cela signifie qu'il y a encore quelques efforts déployés pour intégrer cet aspect important mais qu'il reste encore beaucoup à faire.

Par conséquent, les décideurs politiques et éducatifs devraient sérieusement envisager de lancer ou de renforcer des programmes conçus pour promouvoir les compétences interculturelles de tous les apprenants. En proposant une éducation inclusive qui met l'accent sur cette capacité essentielle, nous pouvons contribuer activement au développement global des individus et favoriser la construction d'une société plus harmonieuse. En croisant ces résultats avec ceux de l'item 4, les observations qui peuvent être déduites concernant les réponses à cette question sont les suivantes :

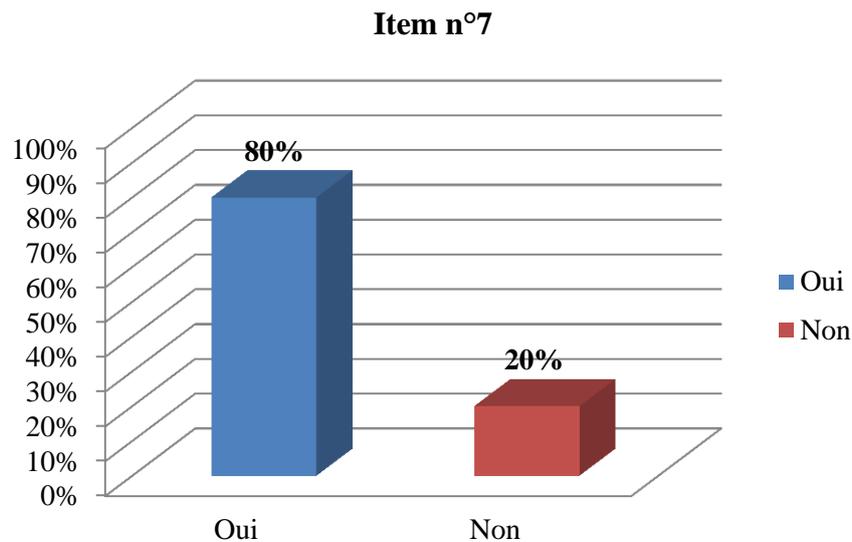
Tout d'abord, il est important de noter que les résultats relatifs aux réponses à l'item 6 ne sont pas cohérents avec les résultats obtenus après la première lecture de l'offre de formation qui sera analysée et examinée de manière approfondie dans le chapitre VI. Deuxièmement, en analysant le programme, il apparaît que certains objectifs puisent amplement dans l'approche interculturelle en tant que composante essentielle de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien même si ces derniers sont annoncés implicitement. Dernièrement, nous affirmons l'observation selon laquelle les enseignants interrogés ne connaissent pas le programme ou négligent la pratique d'une approche interculturelle.

A la lumière de ces faits, Il serait donc judicieux pour les décideurs politiques et pédagogiques d'envisager sérieusement l'introduction ou le renforcement des programmes

visant spécifiquement à promouvoir la compétence interculturelle chez tous les apprenants. En offrant une éducation inclusive qui met l'accent sur cette aptitude cruciale, nous pouvons contribuer activement au développement global des individus ainsi qu'à la construction d'une société plus harmonieuse. Ce point sera développé dans le dernier chapitre de cette thèse.

V.2.7. L'approche interculturelle dans l'enseignement des langues vue par les enseignants

Par le biais de cette interrogation (item 7), nous inspectons les approbations des enseignants sur le degré de connaissance de l'approche interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères. Rappelons que cette question contient deux modalités de réponses différentes : une première partie qui requiert de répondre par « oui » ou « non », et une deuxième partie consacrée aux enseignants ayant répondu positivement pour mobiliser leurs définitions à cette approche.



Graphique n°15: Représentation graphique des réponses à l'Item 7

Après le dépouillement des réponses en guise de cette question, les données chiffrées enregistrées dans le tableau démontrent que plus que la moitié des enquêtés (80%) connaissent l'approche interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères pendant que dix enseignants (20%) ne la connaissent pas.

Force est de constater que la plupart des enseignants font preuve d'une bonne connaissance notionnelle de l'approche interculturelle dans l'enseignement des langues et sont conscients de l'importance de cette dernière. Les pourcentages enregistrés à ce propos

dégagent d'une certaine significativité statistique. A ce stade d'avancement, il est important de noter que l'approche interculturelle ; avec toutes les méthodes qu'elle englobe ; est d'une importance incontournable dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et plus particulièrement dans le contexte d'étude qui nous intéresse, celui du FLE dans le contexte algérien où la pluralité langagière et culturelle évoluent de plus en plus. C'est une approche qui met en évidence le processus interactionnel qui résulte lors de la rencontre de plusieurs cultures différentes et qui vise essentiellement l'acquisition et le développement des capacités et des compétences pouvant contribuer à l'adaptation avec les nouvelles cultures, la communication avec des individus de cultures différentes et la résolution des dissidences interculturelles. Sur ce point, Coste et Cavalli indiquent que « *assumer la pluralité langagière et culturelle de tout individu s'accompagne de la nécessité, pour les systèmes éducatifs, d'adopter un point de vue qui envisage toute langue et toute culture comme constitutivement plurielles, hétérogènes et en tension interne.* » (2017 :35).

Néanmoins, même si le plus grand nombre des enseignants attestent connaître l'AI dans l'enseignement des langues, il est important de souligner qu'il existe encore, selon les résultats mentionnées dans le graphique supra, des enseignants qui ignorent complètement ce qu'est l'A.I. Cette méconnaissance pourrait influencer négativement leurs pratiques enseignantes au sein de la classe car la classe en elle-même est considérée comme étant un lieu favorisé pour la prise en compte des différences culturelles, des pluralités langagières et par conséquent les principes de l'A.I.

Revenons à la catégorie des enseignants qui connaissent l'A.I dans l'enseignement des langues, nous leurs avons demandé par la suite de définir cette approche où ils avaient toute la liberté de s'exprimer et de formuler des conceptions personnelles. La lecture des réponses véhiculées par les enseignants témoignent la présence de tout un conglomérat de conceptions et d'expressions qui traversent leurs discours. D'une simple acquisition des connaissances culturelles sur une culture étrangère à l'aspect interactionnel et d'engagement, nous avons dégagé huit (08) idées que nous exposons dans la figure suivante :

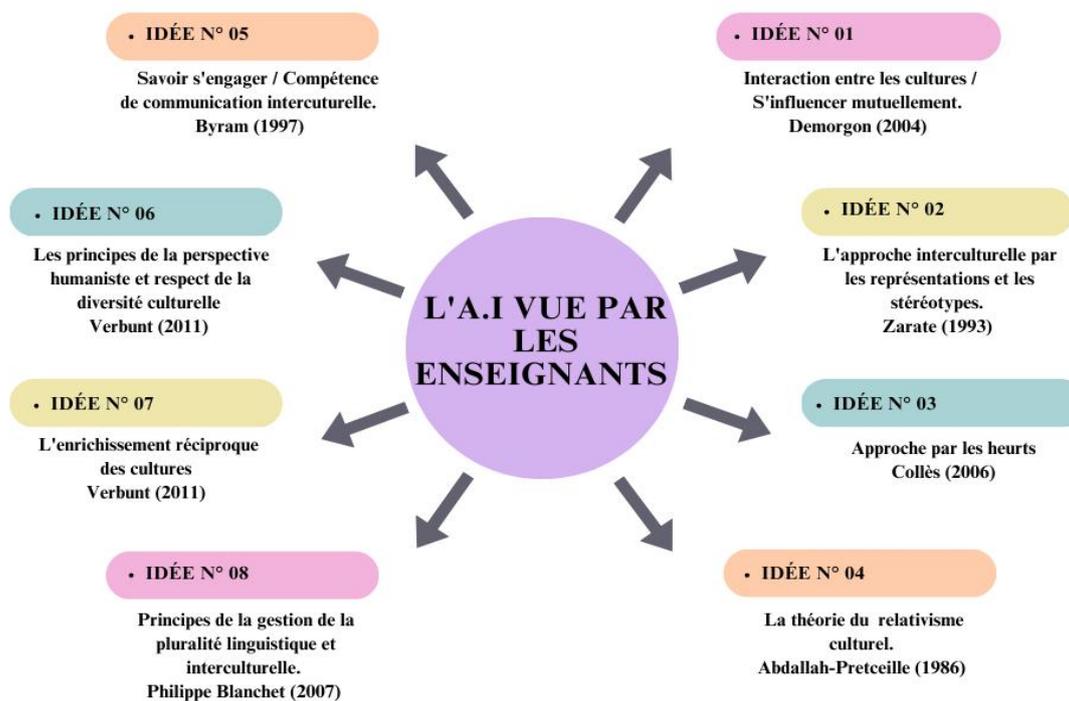


Figure n°20 : Carte conceptuelle de l'A.I définie par les enseignants enquêtés³⁸.

Les conceptions regroupées dans la première idée thématique définissent l'A.I sous l'angle des interactions entre les cultures et l'influence mutuelle qui puisse naître lors de la rencontre de plusieurs cultures dans un contexte donné. Nous avons recensé plusieurs définitions en ce sens, nous notons les énoncées suivants :

L'approche interculturelle peut se définir comme le fait de concevoir une mise en parallèle entre les représentations du soi et de l'autre. Mais, il s'agit d'un point de vue plus profond de mettre l'apprenant dans une posture en perpétuelle définition de la vision du soi en tant qu'apprenant d'une culture arabo-musulmane. (Questionnaire des enseignants, voir annexe).

A mon avis, la perspective interculturelle dans l'enseignement des langues consiste à mettre l'apprenant dans une situation qui lui aide à enrichir sa culture source à travers la culture étrangère en question. Ce travail d'enrichissement culturel conduit l'apprenant à réfléchir les principes culturels de sa propre culture tout en jetant un regard positif et comparatif sur la culture de l'autre. C'est dans ce sens que je définis l'approche interculturelle. (Questionnaire des enseignants, voir annexe).

³⁸ Figure élaborée par l'auteur de cette thèse. Elle schématise les différentes conceptions et les principales idées évoquées par les enseignants à propos de l'approche interculturelle.

C'est le métissage et l'interaction qui provoquent la mise en place d'une approche interculturelle. La présence d'une culture étrangère incite les enseignants à mettre en place les principes de l'approche interculturelle qui se définit comme l'approche la plus adéquate dans des contextes pareils. Elle se base principalement sur le processus d'interculturalisation à travers lequel chaque culture évolue et s'enrichit mutuellement. (Questionnaire des enseignants, voir annexe).

En examinant de près les trois énoncés ci-dessus, il est clair de constater que les définitions des enseignants évoquent le processus présentiel et interactionnel entre les cultures, l'enrichissement mutuel et l'interculturalisation que nous retrouvons essentiellement chez Demorgon (2004) qui met en avant une typologie stipulant que l'interculturel peut se présenter selon deux types différents : un interculturel *factuel*³⁹ ou interculturel *volontaire*⁴⁰. Partant du contexte de cette étude qui se base sur des investigations menées dans les classes en contexte universitaire algérien, les définitions émises par cette catégorie d'enseignants nous semblent intéressantes dans une optique où ces enseignants sont conscients de ce que la diversité culturelle peut déclencher comme l'affirme Abdallah-Preteceille :

A la vision d'une culture comme ordre, système, succède celle d'une culture comme action, comme communication. L'individu n'est plus seulement le produit de sa culture mais il l'a construit, il l'élabore en fonction des stratégies diversifiées, selon les besoins et les circonstances, et ce dans un cadre marqué par la pluralité, ce qui multiplie les sources et les références. (1992 : 52)

Même si la pratique de l'interculturel dans l'époque contemporaine est loin d'être une simple approche se basant sur la cohabitation pluriethnique et pluriculturelle, leurs réponses n'annoncent aucune stratégie ou méthodologie précise en vue de pratiquer l'A.I, ils donnent des réponses faisant recours à ce que le terme « interculturel » renferme dans sa globalité. Ils optent à des définitions superficielles qui mettent en exergue l'une des premières circonstances d'une rencontre interculturelle par le biais de la présence de plusieurs cultures en négligeant les principes méthodologiques de l'interculturel en tant qu'approche d'enseignement. Aucun éclaircissement n'a été donné de la part des enseignants sur l'agencement et le traitement de l'interaction et l'enrichissement culturel et mutuel.

³⁹ On entend par « interculturel factuel » l'existence simultanée et la cohabitation des individus portant des cultures différentes.

⁴⁰ On parle d'interculturel volontaire quand « des disciplines se développent visant à permettre de meilleures relations entre personnes, groupes et sociétés de cultures différentes (...) clairement énoncé et voulu comme tel. » (Demorgon, 2004 : 23).

La deuxième perspective thématique qui est apparue après une évaluation approfondie des réponses fournies par les enseignants s'inscrit dans la lignée des travaux de Zarate (1993) sur les représentations et les stéréotypes. Les enseignants présentent des réponses qui s'appuient sur les représentations préexistantes formulées par les apprenants sur un sujet ou une thématique culturelle donnée. Selon eux, il est impératif que l'approche interculturelle prenne en compte la diversité des images, des regards et des points de vue déjà construits par les apprenants et influencés par diverses représentations. Essentiellement, ils soutiennent l'idée qu'en travaillant sur des prises de positions contradictoires, les apprenants peuvent atteindre un niveau accru de conscience interculturelle. A cet égard, nous avons relevé les définitions suivantes :

S'inscrire dans une approche interculturelle en classe de langue nécessite un travail laborieux sur les représentations des apprenants. Il serait important de confronter les apprenants à des thématiques culturelles comme les rites par exemple, de les amener à discuter et donner leurs points de vue et surtout de les aider à remanier et évoluer leurs représentations et stéréotypes vis-à-vis de la culture de l'autre pour un bon renforcement de l'identité culturelle. (Questionnaire des enseignants, voir annexe).

L'approche interculturelle regroupe plusieurs modélisations. La première définition que je puisse donner à cette approche est celle relative à la notion de représentations de l'étranger. Je cite à titre d'exemple un travail de comparaison que j'ai déjà abordé en classe avec mes étudiants. Ce travail consistait à comparer les rites de naissance chez les algériens (l'Aqïqa) et le rite de naissance chez les français (le baptême). (Questionnaire des enseignants, voir annexe).

Pour moi, l'approche interculturelle se fonde sur les activités de représentations interculturelles par lesquelles l'apprenant usager de la langue embrasse des aspects culturels de l'autre tout en mettant la lumière sur les similitudes et les différences. Ainsi, il est important en tant qu'enseignant et médiateur interculturel d'amorcer les clichés négatifs de ses apprenants en leur inculquant les principes de l'intercompréhension et la tolérance. (Questionnaire des enseignants, voir annexe).

Il est donc essentiel, selon ces enseignants, d'intégrer des activités de représentations interculturelles dans leur pédagogie afin de favoriser un environnement d'apprentissage plus inclusif et culturellement diversifié. Aussi, dans les réponses fournies précédemment, ce ne sont pas seulement les définitions qui nous ont laissé une impression durable, mais aussi la qualité des illustrations présentées par cette tranche d'enseignants. Ils ont mis en lumière des exemples très particuliers où le transfert de l'identité et de valeurs culturelles pourraient se faire par le biais d'activités sur les rites et la comparaison des aspects culturels entre culture source et culture étrangère. Ces exemples soulignent parfaitement les mécanismes de

l'approche interculturelle par les représentations et les stéréotypes initiée et développée dans le domaine de la didactique par Zarate qui défend l'idée de : « *la notion de représentation de l'étranger invite à une diversité descriptive (...) la perception de cette relation que les élèves ont a début de leur apprentissage constitue un point de départ méthodologique.* » (1993 : 36).

D'autres enseignants orientent leurs conceptions vers la notion des conflits interculturels. Selon cette catégorie d'enseignants, l'approche interculturelle est un moyen d'intervenir lors de la communication pour réguler et atténuer les malentendus et les tensions qui peuvent survenir au sein d'un groupe de personnes d'origines culturelles différentes. D'où émerge la troisième idée thématique qui nous renvoie vers l'approche interculturelle par les heurts de Collès (2006).

L'approche interculturelle émerge quand deux cultures différentes se rencontrent. Il s'agit d'une approche qui prend en charge les différences de valeurs et les barrières linguistiques et culturelles. Exploiter une approche dite interculturelle signifie à mon avis relativiser les conflits interculturels qui se produisent lorsque des personnes issus de cultures différentes entrent en contact et que leurs différences conduisent à des tensions. (Questionnaire des enseignants, voir annexe)

La perspective interculturelle s'impose dans le cadre du traitement des conflits interculturels qui se déclenchent entre des individus ayant des difficultés à communiquer ou à comprendre l'autre. C'est une approche qui s'appuie sur les heurts et les malentendus provenant du contact des langues et des cultures. (Questionnaire des enseignants, voir annexe)

Donner une définition précise de l'approche interculturelle est une tâche difficile. Cette approche peut se concevoir comme régulation des tensions qui se produisent entre les individus à cause des différences culturelles, linguistiques, des croyances et des valeurs. L'approche interculturelle intervient comme une solution pour discuter avec les étudiants sur ces conflits interculturels afin de créer des relations harmonieuses basées sur le respect, l'ouverture d'esprit et la tolérance. (Questionnaire des enseignants, voir annexe).

L'importance de l'approche interculturelle est soulignée dans les définitions fournies dans le questionnaire destiné aux enseignants lorsque deux cultures différentes se rencontrent. Une analyse complète de chacune des définitions annoncées ci-dessus révèle que l'approche interculturelle prend en compte les différences de valeurs, les barrières linguistiques et culturelles qui peuvent exister entre des individus de cultures différentes. C'est un moyen de mettre en perspective les conflits interculturels en prenant conscience de ceux-ci sans les rendre insurmontables.

Ces définitions convergent vers le même objectif de promouvoir une meilleure compréhension mutuelle dans un contexte interculturel tout en contribuant à la création de

relations harmonieuses entre les individus. L'approche interculturelle est donc un moyen essentiel de surmonter les obstacles liés aux différences culturelles et linguistiques tout en promouvant le dialogue et la coopération entre les différentes parties prenantes. En conclusion, l'approche interculturelle est un outil indispensable pour renforcer la sensibilisation culturelle et promouvoir la communication interculturelle dans divers contextes.

En parcourant les conceptions proposées par les enquêtés, nous sommes tombé sur une autre approche définitoire qui mérite d'être examinée. Plus précisément, nous faisons références à la cinquième idée et aux définitions *infra* qui mettent l'accent sur les aspects communicationnels et l'aptitude de participer efficacement à des scénarios de communication. Ces conceptions désignent l'importance non seulement d'appréhender les différences culturelles, mais également d'être habile de les gérer grâce à une communication efficace.

La définition que je donne à l'approche interculturelle est la suivante : c'est une approche qui traite le caractère interactionnel qui résulte au moment de la communication entre deux locuteurs de cultures différentes. L'approche interculturelle permet donc aux locuteurs de traiter leurs différences culturelles mutuellement tout en jetant un regard positif dans la culture de l'autre pour enrichir sa culture source. (Questionnaire des enseignants, voir annexe).

Définir l'approche interculturelle dans l'enseignement des langues n'est pas une chose aisée. Il me vient à l'esprit une définition en relation avec le contexte communicationnel entre des individus portant des cultures différentes. Et justement pour qu'une communication à caractère interculturel soit réussie, il faudrait acquérir des compétences et des habiletés telles que le savoir s'engager, le savoir agir et le savoir réagir. (Questionnaire des enseignants, voir annexe).

La définition que j'attribue à l'approche interculturelle renvoie aux compétences d'engagement que tout apprenant utilise pour réussir la communication face à un individu natif de la langue. Donc, c'est une approche de la communication qui prend en charge les différences culturelles pour aboutir à une communication plus efficace. Cette approche implique le savoir écouter, l'engagement et le dépassement des stéréotypes et des préjugés (...). (Questionnaire des enseignants, voir annexe).

Le lexique employé par les enseignants comme : « *caractère interactionnel* », « *communication* », « *s'avoir s'engager* », « *savoir agir* », « *dépassement des stéréotypes* » concerne un aspect crucial de la composante de la compétence interculturelle longtemps présenté et discuté par les auteurs promoteurs de l'approche interculturelle tels que : Byram (1997), Abdallah-Preteille (1996) et Puren (2013). A la lumière des réponses véhiculées par les enseignants, nous déduisons que l'approche interculturelle, selon eux, est intrinsèquement

associée à des savoirs et des compétences qui se jouent à un niveau autre que culturel. D'ailleurs, Abdallah-Preteille nous affirme : « *une compétence interculturelle n'implique pas une simple connaissance descriptive des cultures ou une simple connaissance des faits de civilisations, mais une maîtrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité.* » (1996 : 29).

La sixième notion, telle que conçue par les enseignants, est centrée sur la définition de l'A.I inspirée de la perspective interculturelle de Verbunt (2011). Cette perspective met l'accent sur l'aspect humaniste de l'établissement de relations entre des individus de différentes ethnies. Les enseignants améliorent progressivement leur compréhension de cette perspective, ce qui souligne l'importance de promouvoir l'interculturalisme dans la société. Selon ces enseignants, l'approche interculturelle est :

Selon moi, l'approche interculturelle consiste à célébrer la richesse des différentes cultures tout en reconnaissant notre humanité commune. Elle encourage le respect, la compréhension et la coopération entre les peuples du monde (Questionnaire des enseignants, voir annexe).

D'un point de vue humaniste, l'approche interculturelle implique de reconnaître que chaque culture apporte une contribution unique à notre perception collective du monde. Elle vise à promouvoir le partage des valeurs universelles. (Questionnaire des enseignants, voir annexe).

L'approche interculturelle est une perspective humaniste qui cherche à transcender les frontières culturelles en mettant en avant la capacité commune à ressentir, penser et créer. C'est une invitation à apprendre les uns des autres, à s'enrichir mutuellement et à reconnaître l'aspect de l'humanité partagée. (Questionnaire des enseignants, voir annexe).

La septième idée développée par les enseignants fait état à la définition de l'interculturel sous une perspective d'enrichissement réciproque qu'on retrouve également chez Verbunt (2011 :10) qui attribue relie l'interculturel avec l'interaction identitaire. Le selon cet auteur, le terme interculturel fait référence à l'interaction entre deux identités distinctes, dans le cadre desquelles elles s'attribuent mutuellement un sens dans un contexte soumis à une définition au cas par cas. Il s'agit d'un processus de nature *ontologique*, dans la mesure où il donne un sens aux identités impliquées, et qui est dynamique dans son mode de confrontation identitaire. Ce mode de confrontation peut évoluer vers une confrontation identitaire, caractérisée par un échange dynamique d'influences culturelles et de valeurs entre les parties impliquées. Dans ce sillage, les enseignants ont écrit :

J'oriente la définition de l'approche interculturelle vers l'enrichissement qui découle de la conviction que lorsque les cultures se rencontrent et interagissent, elles peuvent s'enrichir

mutuellement et échangeant des idées, des valeurs. C'est une voie vers une harmonie culturelle. (Questionnaire des enseignants, voir annexe).

L'interculturel signifie que chaque culture est un trésor de connaissances et d'expériences. En entrant en contact avec d'autres cultures, nous pouvons fusionner ces trésors pour créer une créativité renouvelée. (Questionnaire des enseignants, voir annexe).

Je définis l'approche interculturelle selon le principe de l'enrichissement culturel qui repose sur l'idée que la diversité culturelle est une source d'enrichissement pour tous. Le partage des cultures favorise la coopération et la construction des passerelles. (Questionnaire des enseignants, voir annexe).

En dernier lieu, les réponses regroupées sous la catégorie 8 font référence au principe de la gestion de la diversité linguistique et interculturelle de Philippe Blanchet (2007). L'approche en question est étroitement liée à la notion de compétence plurilingue, un concept qui a été principalement développé dans les travaux de D. Coste et V. Castellotti (comme en témoignent les publications de Coste, Moore et Zarate, 1997, ainsi que les œuvres de Castellotti, 2001). En effet, ces enseignants affirment :

L'approche interculturelle vise à reconnaître la valeur des multiples langues et cultures présentes dans une société donnée. C'est une démarche visant à faciliter la communication et préservation des identités culturelles. . (Questionnaire des enseignants, voir annexe).

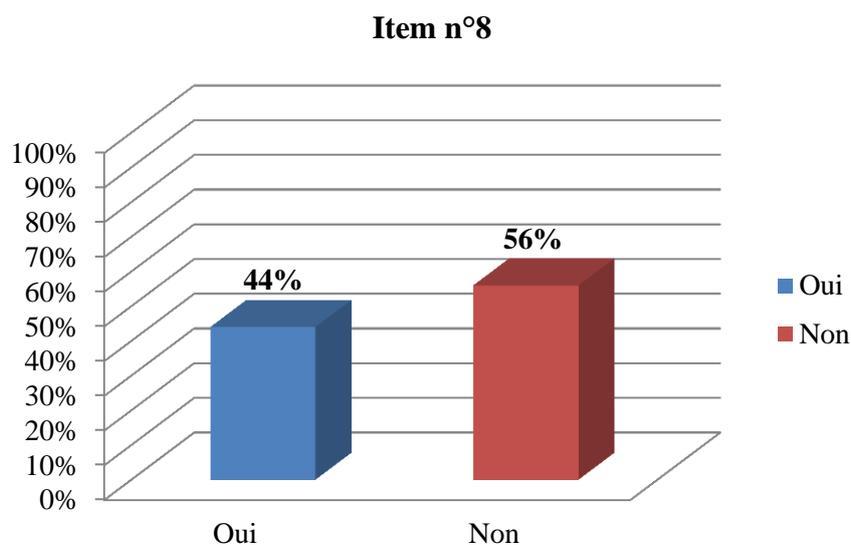
Cette approche implique d'adopter des politiques et des pratiques qui respectent et promeuvent la coexistence des différentes langues et cultures. Elle encourage fortement le dialogue interculturel pour que chacun puisse s'exprimer efficacement. . (Questionnaire des enseignants, voir annexe).

L'approche interculturelle, dans le contexte de la gestion de la diversité linguistique et culturelle, se concentre sur la création d'un espace où les langues et les cultures se croisent harmonieusement. . (Questionnaire des enseignants, voir annexe).

Comme cela a été démontré, les instructeurs ont chacun concentré leur attention sur une facette ou un objectif particulier de l'interculturel. Cette observation suggère qu'ils possèdent un certain degré de familiarité avec le concept. Néanmoins, il est impératif de développer davantage ces conceptions, étant donné que de nombreux enseignants restreignent leurs représentations de situations interculturelles aux seuls scénarios où plusieurs cultures se croisent.

V.2.8. Le degré d'implication des enseignants universitaires en vue de l'intégration de la composante interculturelle dans la pratique de classe

L'objectif de l'Item 8 est de déterminer si les enseignants universitaires incorporent la dimension interculturelle dans leurs méthodes d'enseignement. La réponse « oui » indiquerait que les enseignants intègrent effectivement des éléments interculturels dans leurs pratiques, tandis que la réponse « non » suggérerait que cela n'est pas encore le cas.



Graphique n°16: Représentation graphique des réponses à l'Item 8

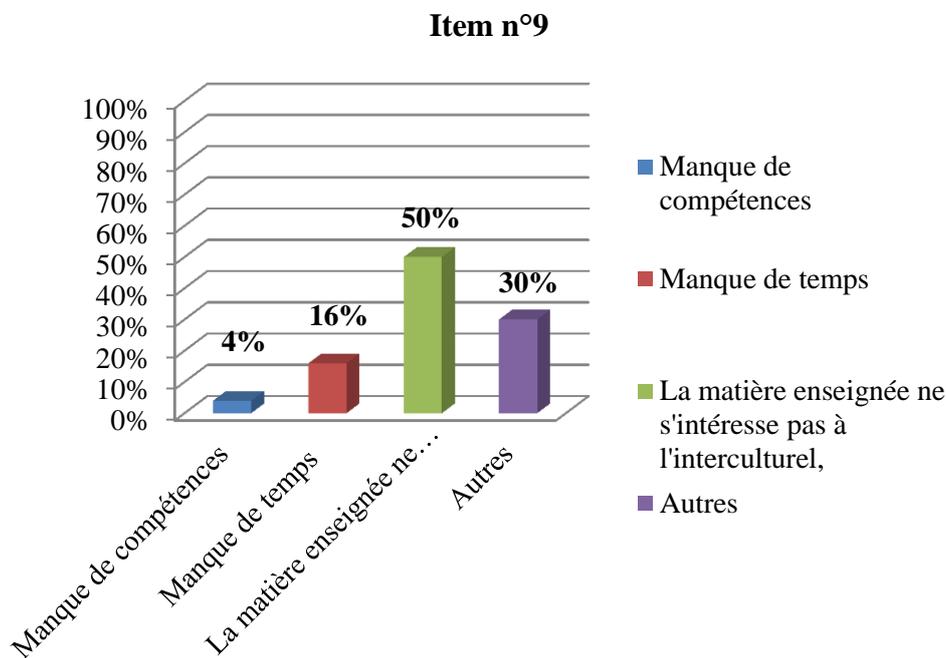
Pratiquer une approche interculturelle en classe de FLE est un processus incontournable qui permet aux enseignants d'examiner la perception des étudiants en matière de la culture étrangère en question. Par conséquent, le fait d'aborder les questions interculturelles dans notre recherche facilite l'évaluation de l'intérêt des enseignants pour cette dimension. Sur la base des remarques de nos enseignants interrogés, nous avons observé que 56% des enseignants n'intègrent pas l'approche interculturelle dans leurs pratiques en classe. Cependant, seulement 44 % de notre échantillon affirment l'avoir abordé dans les différentes activités menées en classe.

Afin de mieux appréhender cette proportion mettant en évidence un nombre important d'enseignants n'adoptant pas une approche interculturelle dans leurs classes, nous avons ensuite sollicité leur opinion à travers l'item 9. Cette question vise à identifier les raisons qui les conduisent à ne pas mettre en œuvre cette approche dans leur enseignement.

Dans le cadre de cette question, les enseignants ont exprimé diverses raisons qui influencent leur choix. Certains ont souligné un manque de compétences spécifiques dans le

domaine interculturel (04%) mettant en évidence la nécessité de développer des connaissances avancées pour l'intégrer de manière efficace dans leurs cours. D'autres (16%) ont évoqué la contrainte du temps en tant que facteur limitant notant que l'enseignement interculturel exige un investissement de temps considérable pour la recherche et la planification appropriées.

De plus, il est ressorti que la nature même de la matière enseignée (50%) peut jouer un rôle décisif. Certains enseignants ont partagé que leurs disciplines ne sont pas intrinsèquement orientées vers des objectifs interculturels, ce qui peut influencer leur décision de ne pas adopter une telle approche dans leur enseignement.



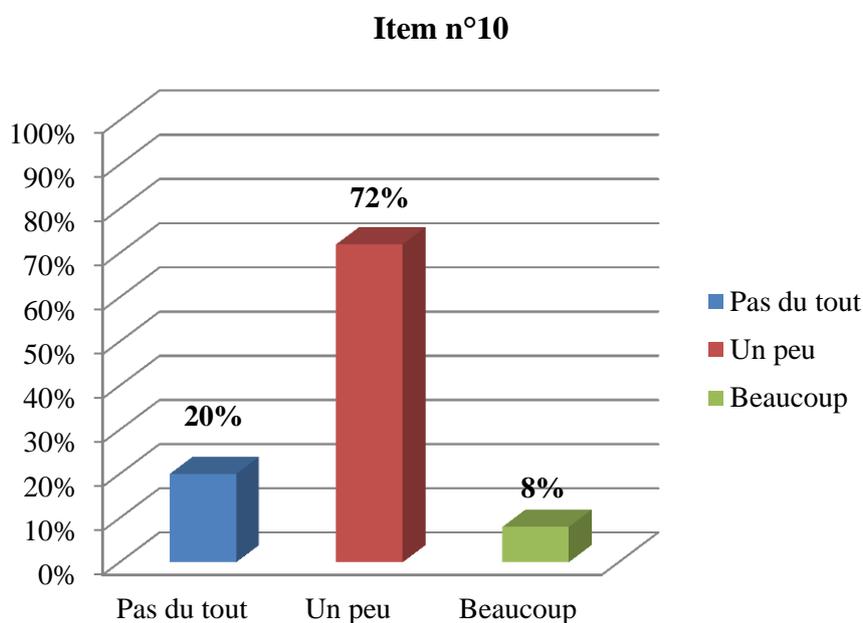
Graphique n°17 : Représentation graphique des réponses à l'Item 09

Enfin, une catégorie d'enseignants a mentionné des raisons personnelles ou contextuelles qui ne se classent pas directement dans les catégories énumérées. Ces raisons « autres » soulignent la complexité des facteurs qui influencent la prise de décision en matière d'approche interculturelle dans l'enseignement supérieur en Algérie.

V.2.9. L'approche interculturelle dans la formation initiale des enseignants universitaires

L'item 10 de notre questionnaire implique la collecte systématique des perceptions des enseignants sur la formation initiale à l'université. L'objectif principal de cette interrogation n'est pas de vérifier la qualité de la formation en tant que telle, mais plutôt d'évaluer dans quelle mesure les mécanismes de l'approche interculturelle ont été pris en compte dans la

formation. Les enseignants sont invités à répondre selon une échelle à trois appréciations en situant leurs réponses entre « pas du tout », « un peu » et « beaucoup ». Nous avons obtenu les pourcentages suivants :



Graphique n°18 : Représentation graphique des réponses à l'Item 10

La formation initiale des enseignants universitaires revêt une importance cruciale pour préparer ces futurs éducateurs à assumer efficacement leur rôle pédagogique au sein de l'enseignement supérieur. Pendant leur formation initiale, les enseignants acquièrent des compétences liées à la conception des cours, la planification des enseignements, à l'évaluation des apprentissages et à la gestion des classes adaptées à l'enseignement supérieur. Qu'en est-il de l'initiation à l'approche interculturelle ?

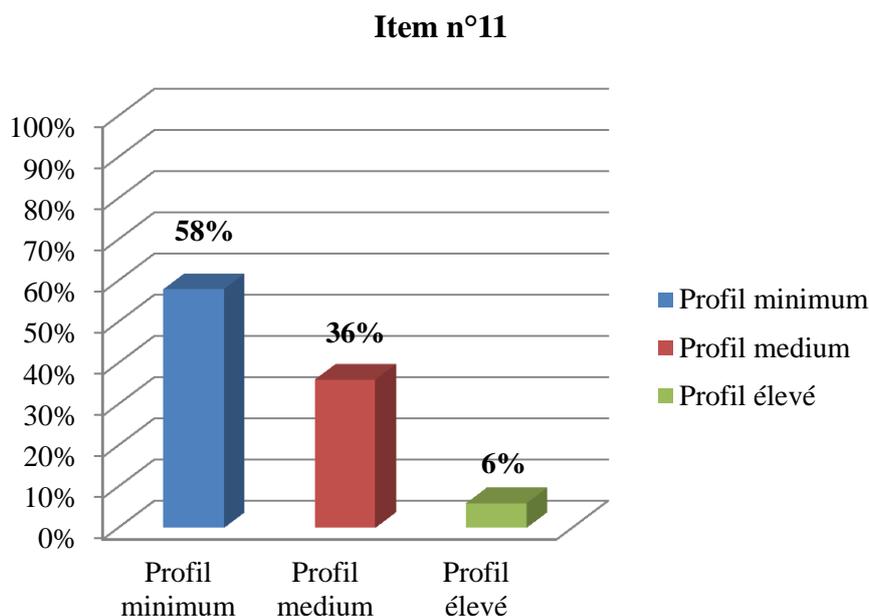
- 20% des enseignants estiment qu'ils n'ont pas du tout reçu une formation initiale suffisante en matière d'approche interculturelle.
- 72% des enseignants ont indiqué avoir été suffisamment formés à l'approche interculturelle.
- Seulement 08% des enseignants ont affirmé avoir reçu une formation suffisante et approfondie en interculturel.

Les résultats indiquent que la plupart des enseignants, bien qu'ils aient reçu une formation sur la méthodologie interculturelle, étaient mal préparés en raison de l'insuffisance de leur formation initiale. Comme nous l'avons vu dans le chapitre I de cette thèse et au cours de l'analyse des réponses des enseignants dans l'Item 1, il est communément admis que

chaque langue est étroitement liée à sa propre culture. Cependant, cette notion peut être perfide car elle pourrait suggérer qu'enseigner une langue inclut automatiquement une prise en compte des dimensions culturelles. De la même manière, certains pourraient croire que l'A.I en classe ne nécessite aucune compétence particulière. Cependant, Byram & Strakey (2002 :38) démontrent implicitement que l'intégration de la dimension interculturelle en classe va au-delà des compétences linguistiques de l'enseignant. En effet, l'enseignant doit impérativement développer et mettre en exergue des méthodes d'enseignement et d'apprentissage empruntées à d'autres domaines, ce qui nécessite une formation spécifique. En réalité, ce manque de formation doit être pris en charge. Les enseignants doivent être équipés de compétences nécessaires pour remplir leur fonction à la fois de formateur et de médiateur interculturel. Ils doivent également cultiver en eux une compétence interculturelle particulière afin de pouvoir la transmettre aux étudiants. Ces compétences ne peuvent être acquises que par le biais d'une formation spécifique.

V.2.10. Le profil interculturel des étudiants universitaires algériens

La formulation de la question « item 11 » vise à collecter des informations sur la manière dont les enseignants évaluent le niveau de compétence interculturelle de leurs étudiants. En demandant s'ils perçoivent le profil interculturel de leurs étudiants comme étant un niveau minimum, moyen ou élevé, cette question vise à obtenir un aperçu de la conception des enseignants quant à la préparation interculturelle de leurs étudiants. Les réponses fournies en ce sens montrent :



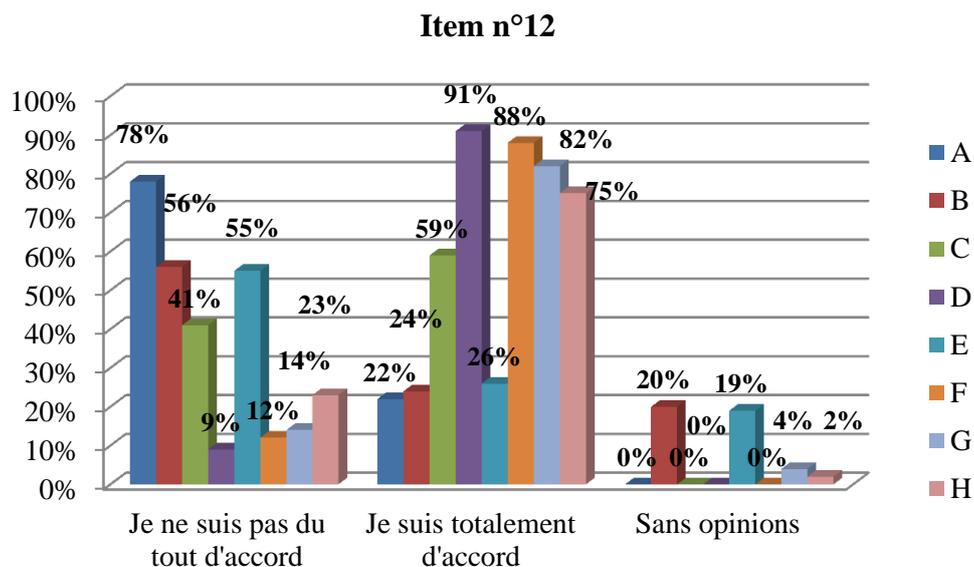
Graphique n°19 : Représentation graphique des réponses à l'Item 11

La majorité des enseignants, soit 58% d'entre eux, estiment que leurs étudiants possèdent un profil interculturel au niveau minimum. Cette première orientation des enseignants soulève la possibilité que ces enseignants considèrent que leurs étudiants ont encore un chemin à parcourir en termes de développement des compétences. D'autre part, 36% des enseignants jugent que leurs étudiants possèdent un profil interculturel de niveau moyen. Cette proportion nous laisse déduire que les étudiants ont acquis certaines compétences interculturelles mais des opportunités d'amélioration subsistent. En revanche, un faible pourcentage, soit 6% des enseignants, considèrent que leurs étudiants ont atteint un profil interculturel élevé.

Dans l'ensemble, ces résultats qui montrent que la majorité des enseignants perçoivent le profil interculturel de leurs étudiants comme étant minimum, semblent corroborer nos observations précédentes. Les lacunes culturelles mises en évidence dans les réponses des étudiants semblent se refléter dans les perceptions des enseignants quant au niveau de compétence interculturelle de leurs étudiants. Ces correspondances entre les deux analyses soulignent l'importance de renforcer l'enseignement et l'apprentissage interculturels, en particulier pour combler les lacunes identifiées.

V.2.11. Analyse des perceptions et attitudes des enseignants envers l'A.I

Afin d'approfondir les points de vue, les subtilités et les convictions des enseignants à l'égard de l'A.I, nous avons élaboré la question « item 12 ». Cette question comporte huit (08) affirmations auxquelles les enseignants sont invités à répondre en choisissant parmi trois propositions : « *je ne suis pas du tout d'accord* », « *je suis totalement d'accord* » et « *sans opinion* ». Parmi les 50 enseignants interrogés :



Graphique n°20 : Représentation graphique des réponses à l'Item 12

- **Affirmation (A)** : 78% des enseignants ne sont pas du tout d'accord que réussir un acte communicatif en FLE dépend uniquement de la maîtrise linguistique. 22% sont totalement d'accord avec cette affirmation.
- **Affirmation (B)** : 56% des enseignants ne sont pas du tout d'accord que les capacités linguistiques sont suffisantes pour une bonne conscientisation interculturelle lors d'une interaction. 24% sont totalement d'accord et 20% n'ont pas d'opinion.
- **Affirmation (C)** : 59% des enseignants sont totalement d'accord que l'adoption d'une A.I en classe implique d'initier les étudiants à la culture. 41% n'ont pas exprimé d'opinion contraire.
- **Affirmation (D)** : 91% des enseignants sont totalement d'accord que durant un cours portant sur les aspects interculturels, l'enseignant doit sensibiliser les

étudiants à la nécessité de respecter la diversité culturelle. Seulement 09% n'ont pas exprimé cette opinion.

- **Affirmations (E) et (H)** : ces affirmations montrent des tendances similaires où la majorité des enseignants sont en désaccord avec l'affirmation (E) selon laquelle l'étudiant devrait cacher sa différence culturelle. Ils sont également largement d'accord avec l'**affirmation (F)** sur le fait que tout enseignant de FLE peut mettre en avant une A.I. Cependant, ils ne semblent pas très enclins à aborder l'interculturel par le biais d'une activité générant un choc culturel (G). Enfin, une forte proportion est d'accord avec l'**affirmation (H)** selon laquelle une A.I implique une comparaison entre la culture source et la culture cible.

Ces résultats mettent en lumière des perceptions très variées parmi les enseignants concernant l'A.I soulignant des nuances dans la manière dont ils considèrent les compétences linguistiques, l'interaction interculturelle et l'importance de la culture dans l'enseignement du FLE.

D'abord, il est clair que les enseignants reconnaissent que la maîtrise linguistique en soi n'est pas une garantie de succès dans la réalisation d'un acte communicatif en FLE. Cela rappelle la perspective défendue par Kramsch (1984 :60) et d'autres auteurs, qui démontrent que « *la compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises peut être tout à fait insuffisante pour produire des phrases susceptibles d'être écoutées. L'acceptabilité sociale ne se réduit pas à la seule grammaticalité.* ». En d'autres termes, en plus d'une maîtrise linguistique solide, l'apprenant en langue doit également tenir compte des éléments socioculturels du contexte communicatif, ce qui souligne l'importance des composantes socioculturelles en plus de la dimension linguistique.

Par la suite, il est intéressant de constater que plus de la moitié des enseignants souscrivent à l'idée que l'intégration d'une A.I en classe de FLE implique d'initier les étudiants à la culture. Dans ce contexte, nous avons spécifiquement visé « *la culture savante* »⁴¹ selon la typologie établie par Galisson (1991) et Porcher (2004). Leurs recherches mettent en évidence deux types de cultures : une culture savante (culture cultivée) et une culture partagée (pratiques culturelles). Dans la même optique, Galisson (1991) suggère que se concentrer sur la culture partagée serait préférable en classe de langues. Ainsi, le

⁴¹ Elle fait référence aux aspects culturels enseignables tels que les productions littéraires, artistiques, les monuments, les coutumes, la gastronomie, etc.

positionnement des enseignants concernant cette affirmation diffère des résultats antérieurs, soulignant une divergence d'opinion vis-à-vis de l'importance accordée à la culture savante dans l'A.I en FLE.

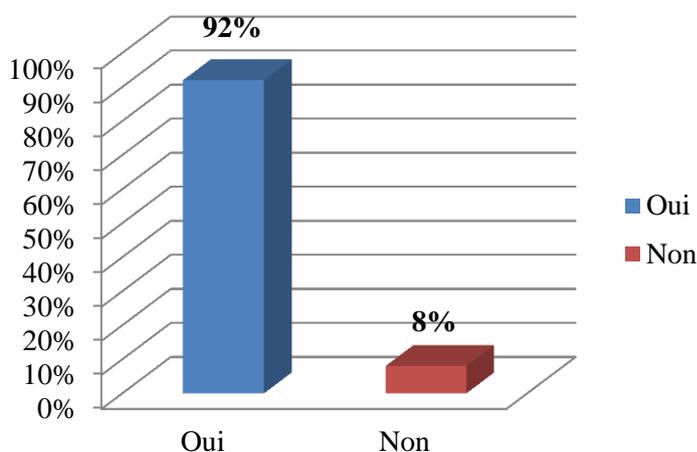
Ensuite, plus que la moitié des enseignants adhèrent à l'idée selon laquelle l'adoption d'une A.I en classe de FLE suppose initier l'étudiant à la culture. La culture que nous avons visée dans cette question est celle relative à la culture savante selon la typologie de Galisson (1991) et Porcher (2004) dont leurs travaux montrent que la culture se divise en deux types : *une culture savante* (cultivée) et *une culture partagée* (pratiques culturelles). Dans la même optique, Galisson (1991) pense qu'il serait préférable de se focaliser sur la culture partagée en classe de langues. Donc le positionnement des enseignants en guise de cette affirmation est opposé aux résultats antérieurs.

De surcroît, les résultats obtenus auprès des enseignants concernant l'affirmation (G) suscitent une grande perplexité. En effet, une majorité écrasante (82%) exprime un désaccord vis-à-vis de cette affirmation, ce qui contraste avec leurs réponses à l'item 7 où ils étaient invités à définir l'A.I et dans leurs réponses, ils évoquaient des idées relatives au traitement de l'interculturel à travers les heurts culturels (Cf. V.1.3.7). Cependant, dans le contexte de cette affirmation, leurs opinions semblent aller à l'encontre de ces idées antérieures. Il est à noter que cette affirmation a été formulée en tenant compte de l'un des principes proposés par Camilleri (1996), selon lequel les « *contentieux culturels* » doivent être identifiés et analysés en classe de langue afin de les réduire et d'aboutir à un ajustement positif (Collès : 2006). En conséquence, il était attendu que les enseignants expriment leur accord avec cette affirmation. Cette affirmation apparaît donc comme particulièrement significative dans cet ensemble de réponses dans la mesure où elle met en lumière une divergence entre les perceptions et les connaissances des enseignants concernant l'A.I.

V.2.12. Vers un enseignement transversal de l'interculturel en contexte universitaire algérien : qu'en pensent les enseignants ?

Cette question (item 13) invite les enseignants à exprimer leur point de vue sur la faisabilité et les avantages potentiels d'une approche renouvelée et transversale de l'apprentissage interculturel. La question propose une affirmation clé qui met en avant l'idée qu'un enseignement transversal pourrait renforcer l'apprentissage interculturel des étudiants dans le contexte universitaire algérien. Les réponses sont réparties comme suit :

Item n°13



Graphique n°21 : Représentation graphique des réponses à l'Item 13

L'objectif central de cette recherche est d'apporter une contribution significative à l'amélioration des apprentissages interculturels pour les étudiants, en adoptant une approche novatrice. Cette approche implique l'intégration d'une nouvelle matière d'enseignement transversal dédiée spécialement à l'interculturel tout en élaborant un cadre de compétences interculturelles (Cf. Chapitre VIII) pour guider les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques.

Au cœur de cette démarche se trouve la question cruciale de réceptivité des enseignants à cette proposition. En effet, une proportion écrasante de 92% des enquêtés a exprimé leur accord avec l'affirmation selon laquelle un enseignement transversal pourrait renforcer l'apprentissage interculturel. Cette réponse majoritairement positive reflète une forte adhésion des enseignants à l'idée que l'intégration de l'A.I peut apporter des avantages significatifs à l'apprentissage des étudiants.

En outre, le faible pourcentage de 08% des enseignants ayant exprimé leur désaccord suggère que cette position est une minorité. Il est possible que ces réponses proviennent d'opinions divergentes quant à l'efficacité ou à l'application pratique de cette matière dans le contexte universitaire. Cependant, la prévalence écrasante laisse entendre que l'idée d'une approche transversale est généralement bien accueillie par la communauté enseignante.

V.2.13 Bilan récapitulatif (2): Qu'en est-il de la pratique de l'approche interculturelle en milieu universitaire algérien ?

La mise en œuvre d'une approche interculturelle dans le contexte universitaire algérien semble loin d'être une réalité concrète sur le terrain. L'analyse du questionnaire distribué aux enseignants universitaires a abouti à des conclusions qui suscitent des préoccupations importantes :

Premièrement, tout au long de l'analyse des questions, nous avons remarqué que les réponses des enseignants présentent un caractère discordant, où leurs positions varient d'une question à une autre. Ce caractère discordant peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Tout d'abord, il peut refléter la diversité des opinions et des approches pédagogiques déployées par les enseignants. Certains enseignants peuvent accorder plus d'importance à l'approche interculturelle et à la considérer comme étant essentielle, tandis que d'autres peuvent avoir des réserves ou des préférences pour d'autres approches. De même, les enseignants peuvent également être influencés par leur expérience personnelle, leur formation et les ressources pédagogiques auxquelles ils ont accès. Les contraintes organisationnelles et les pressions liées aux programmes d'enseignement peuvent également jouer un rôle dans la manière dont les enseignants perçoivent et intègrent l'approche interculturelle dans leurs cours. Ce caractère discordant reflète la complexité de la mise en œuvre de l'approche interculturelle dans un contexte universitaire algérien où divers facteurs individuels, institutionnels et pédagogiques interagissent pour façonner les attitudes et les perceptions des enseignants.

Deuxièmement, bien que les enseignants expriment leur accord sur le concept selon lequel enseigner une langue implique également l'enseignement de sa culture, ainsi que sur l'importance de l'apprentissage interculturel en classe, leurs réponses aux questions relatives aux capacités à développer chez les étudiants en FLE dénotent une discordance. En effet, lorsque sollicités à classer les habiletés essentielles à développer, les enseignants privilégient les compétences linguistiques et communicatives, tout en reléguant les compétences interculturelles à la dernière position. Cette apparente contradiction soulève des interrogations sur la façon dont ces intentions théoriques se traduisent concrètement dans la pratique pédagogique et met en lumière un possible décalage entre la reconnaissance de l'importance de l'enseignement interculturel et les choix pédagogiques effectifs.

Un troisième constat révélateur de notre analyse concerne les perceptions des enseignants quant à l'intégration de l'approche interculturelle dans l'offre de formation dispensée dans ce département. Il est frappant de constater qu'un nombre important d'enseignants partage l'opinion selon laquelle cette ladite offre ne tient pas suffisamment compte des aspects interculturels de la langue. Cette constatation, toutefois, va à l'encontre avec nos premières observations de l'offre de formation qui indique que certains objectifs généraux sont compatibles avec une approche interculturelle. Cette divergence suggère que certains enseignants ne possèdent pas une vision globale du programme en question ou ne sont pas suffisamment familiarisés avec celui-ci, peut-être en raison d'un intérêt focalisé sur leurs matières d'enseignement. De plus, notre investigation plus poussée a révélé une réalité troublante : la majorité des enseignants, voire la totalité, considèrent que les contenus et les objectifs établis pour leurs matières ne prennent pas en considération les éléments interculturels. Seuls quelques enseignants, principalement ceux en charge de modules de civilisation et de littérature, semblent être l'exception à cette tendance.

En quatrième lieu, bien que les tendances identifiées chez les enseignants puissent susciter des inquiétudes, il est néanmoins encourageant de noter que la majorité d'entre eux prétend connaître l'approche interculturelle. Cependant, lorsque nous leur avons demandé de fournir des définitions, nous avons observé que leurs conceptions se rapportent principalement à diverses théories spécifiques. Leurs définitions varient d'une approche centrée sur l'enrichissement mutuel à une approche axée sur l'interaction. Ces discours reflètent sans aucun doute un certain niveau de familiarité avec l'approche interculturelle, mais il est remarquable que leurs définitions se limitent souvent aux notions de « contact entre cultures » et « entrecroisement de cultures. ». L'écart entre leur affirmation de connaître l'approche interculturelle et leurs définitions limitées évoque un besoin de clarification conceptuelle et de formation continue. En effet, les perceptions des enseignants selon lesquelles ils ont été adéquatement formés à cette approche dans leur formation initiale contredisent la réalité observée dans leurs définitions limitées. Si la formation était effectivement suffisante, on pourrait s'attendre à des définitions plus élaborées, allant au-delà d'une simple interaction entre deux cultures.

En dernier lieu, les points de vue exprimés par les enseignants dévoilent une convergence avec les résultats obtenus dans l'analyse des TCI, où les étudiants en L1 et L3 possèdent un profil interculturel minimum et limité et présentent plusieurs lacunes. Cette

corrélation entre les perceptions des enseignants et les compétences interculturelles des étudiants nous aide à mieux comprendre la persistance de ces importantes insuffisances chez les étudiants. Il devient donc évident de dire que les enseignants eux-mêmes témoignent d'une certaine hésitation à adopter une A.I dans leur enseignement incluant le manque de sensibilisation et de formation ainsi que les priorités pédagogiques qui mettent davantage l'accent sur les aspects linguistiques et communicatifs de la langue.

Les observations et les analyses menées dans cette 1^{ère} phase de recherche mettent en lumière une réalité incontestable : la pratique de l'approche interculturelle demeure largement marginalisée dans le contexte universitaire algérien. Les résultats obtenus à partir des questionnaires des étudiants et des enseignants indiquent clairement un écart entre les idéaux et la pratique de l'enseignement du FLE. Les lacunes manifestées par les étudiants en termes de compétences interculturelles ainsi que les réticences et les discordances relevées chez les enseignants révèlent un déficit considérable dans l'intégration de l'A.I. Ces résultats laissent entendre que l'A.I est souvent négligée dans le cadre des priorités pédagogiques, au profit d'autres aspects de l'enseignement du FLE. Les défis de la mise en œuvre de cette approche, tels que la nécessité de former les enseignants, de réviser les programmes et de développer de nouvelles stratégies pédagogiques, peuvent expliquer cette marginalisation.

Conclusion partielle

En conclusion, les résultats préliminaires de cette 1^{ère} phase de recherche mettent en évidence des constatations préoccupantes quant à la pratique de l'approche interculturelle dans le milieu universitaire algérien. Ces premières découvertes nous incitent à approfondir notre réflexion et à nous interroger davantage sur la place réelle de l'A.I dans les pratiques pédagogiques des enseignants en classe et dans le programme de formation de cette université. Les carences identifiées chez les étudiants en termes de compétences interculturelles, conjuguées aux réponses discordantes et aux préférences des enseignants pour d'autres aspects de l'enseignement, soulignent la nécessité d'une investigation plus poussée. Nous devons comprendre les raisons sous-jacentes à ces déficits en examinant de près les méthodes, les ressources pédagogiques et l'offre de formation offerte aux étudiants. Ces premiers résultats jetteront les bases du chapitre suivant de notre étude, où nous explorerons en profondeur les pratiques des enseignants et les composantes du programme de formation de l'université. Cette étape est cruciale pour identifier les obstacles spécifiques à l'intégration

de l'A.I et pour formuler des recommandations concrètes visant à renforcer cette dimension essentielle de l'enseignement du FLE.

CHAPITRE VI

La place des apprentissages interculturels dans le programme des enseignements du socle commun de langue française en cycle de licence :

De l'observation des classes à l'analyse du contenu

Introduction

Encadrés par les résultats obtenus dans la 1^{ère} phase de cette recherche doctorale dans le chapitre précédent sur l'évaluation des connaissances culturelles des étudiants en L1 et L3 ainsi qu'à l'exploration des perceptions des enseignants concernant l'approche interculturelle, ce chapitre actuel se consacre à une analyse approfondie de la position et de l'importance attribuées aux apprentissages interculturels et à l'approche interculturelle dans le programme d'enseignement du FLE, plus particulièrement dans le cadre du cycle de licence. Nous entreprendrons dans ce chapitre une analyse rigoureuse de la place de l'interculturel en contexte universitaire algérien.

Par la combinaison de deux approches méthodologiques ; l'observation non-participante et l'analyse qualitative du contenu ; nous essayerons de répondre aux questions de recherche sous-jacentes suivantes : *Quelles facteurs ont conduit à la persistance des lacunes des étudiants en matière de connaissances culturelles malgré un cursus de trois années d'études ? De quelle manière les enseignants perçoivent-ils et intègrent-ils l'approche interculturelle dans leurs pratiques pédagogiques ? Quelle est la position et l'importance attribuées aux apprentissages interculturels dans le cadre de l'offre de formation de FLE adoptée à l'université de Tiaret ? Dans quelle mesure cette formation favorise-t-elle l'apprentissage interculturel et le développement de la compétence interculturelle ?* Afin de mieux guider notre positionnement méthodologique au cours de cette 2^{ème} phase de recherche et dans l'objectif d'aboutir à des conclusions significatives pouvant enrichir la pratique de la didactique de l'interculturel en contexte universitaire algérien, nous avons tracé l'itinéraire suivant :

1. Dans un premier moment, nous présenterons et décrirons les séances observées dans l'objectif d'identifier si les pratiques enseignantes traitent et favorisent les contenus interculturels en classe.
2. Par la suite, nous examinerons la viabilité et la faisabilité de l'intégration de la dimension interculturelle dans les mêmes cours observés.
3. Dans un troisième et dernier moment, nous nous centrerons sur l'analyse qualitative du contenu de l'offre de formation de FLE en examinant la place de l'apprentissage interculturel dans les objectifs généraux de cette formation, les intitulés des matières et leurs objectifs spécifiques.

VI.1 De l'observation des classes et des pratiques enseignantes ...

VI.1.1. Contexte et objectifs de l'observation

Dans l'enseignement supérieur en Algérie, et plus particulièrement dans la faculté des lettres et des langues de l'université d'Ibn khaldoun (Tiaret) qui a servi de lieu à notre enquête, le volume horaire désigné pour chaque module en termes de séances est fixé à une heure et demie (1h30'). Cette norme s'applique à la fois aux séances de travaux dirigés (T.D) et aux cours magistraux (C.M). La tâche de l'observation nous a obligés à consacrer environ quinze heures (15h) de temps. Le cadre naturel de nos observations était une salle de classe avec un tableau situé au premier plan et au centre de la pièce, placé entre la porte et le bureau de l'enseignant. La disposition des tables et des chaises des étudiants était organisée en une série de rangées placées à proximité du tableau. Essentiellement, l'aménagement de la classe consistait en une configuration traditionnelle selon l'illustration suivante :

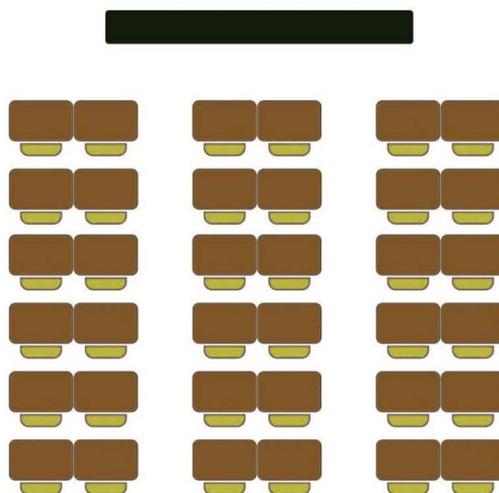


Figure n°21 : Aménagement de la classe et disposition des tables⁴²

Au cours de nos observations, nous avons exploité une grille d'observation méticuleusement conçue et qui a été continuellement mise à jour au fur et à mesure de l'avancement de la séance en mettant l'accent sur les points suivants :

- Observer de manière attentive et méthodique le déroulement global de la séance (les thèmes abordés, les objectifs, le matériel utilisé et les modalités de travail proposés).

⁴² Illustration disponible en ligne : <https://www.bienenseigner.com/salle-de-classe-amenagement/>

- Dans une deuxième étape, l'observation était orientée vers le déroulement pédagogique de la séance, c'est-à-dire la description des activités planifiées et exécutées par l'enseignant en vue d'atteindre les objectifs préalablement prescrits.
- Ensuite, Orienter l'observation vers les contenus et les aspects interculturels. Autrement dit, nous avons tenté d'identifier si les aspects (inter)culturels sont abordés par les enseignants dans les séances et de quelle manière l'enseignement/apprentissage des faits interculturels se traduisent en classe ?
- Enfin, la dernière étape de l'observation s'est concentrée sur les remarques personnelles de l'observateur dans le but de noter principalement si les enseignants avaient abordé le contenu interculturel et la faisabilité d'intégrer cette composante en fonction du thème proposé et du matériel pédagogique utilisé.

Nous poursuivons dans les paragraphes qui suivent l'examen des constituants susmentionnés au moyen de l'observation.

VI.1.2. Présentation et descriptif des cours observés

VI.1.2.1. Cours n° 01

La première observation a eu lieu dans une classe de TD dans la matière d'enseignement « Initiation à la linguistique ». Le cours portait sur « les fondements épistémologiques de la linguistique structurale », une approche d'analyse du langage initiée et développée au début du XXe siècle par le père fondateur Ferdinand de Saussure et d'autres linguistes. L'objectif de cette séance était de fournir à l'ensemble des étudiants présents une compréhension approfondie des principes fondamentaux de la linguistique structurale et de ses applications dans les études portant sur les langues.

Au début de la séance, l'enseignant a donné un aperçu historique de la linguistique structurale et de ses principales contributions. Il a expliqué comment les principes de cette approche ont révolutionné la façon dont les linguistes analysent et comprennent les langues en mettant l'accent sur la structure interne des systèmes linguistiques. Le professeur a ensuite présenté les concepts clés de la linguistique structurale (les dichotomies) tels que le signe linguistique, la langue, la parole, la synchronie, la diachronie. Pendant la séance, le professeur a également exploité des exemples concrets pour illustrer les principes de la linguistique structurale, il a analysé des paires de mots antonymes, des paires de mots synonymes, des paires de mots ayant des liens sémantiques pour montrer comment les relations entre les

signes linguistiques peuvent être étudiées à travers cette approche. Les étudiants semblaient attentifs et intéressés par ces notions, ils étaient encouragés par l'enseignant à participer à des exercices pratiques tels que l'analyse de phrases et de structures grammaticales en utilisant les concepts clés de la linguistique structurale. Cette approche interactive a permis aux étudiants d'appliquer les connaissances théoriques acquises et de mieux saisir les concepts abstraits. La première leçon observée a été l'occasion d'un discours académique sur le sujet de la linguistique dépourvu de toute considération ou allusion interculturelle. Les informations et les explications fournies visaient un seul et unique objectif : initier les étudiants aux concepts clés de la linguistique structurale.

VI.1.2.2. Cours n° 2

La deuxième observation s'est déroulée dans une séance de T.D en L1 portant sur le thème de « La République Française ». Cette rencontre particulière fait partie intégrante du cours « Culture et civilisation de la langue » (CCL) qui explore les nuances de la culture et de la civilisation françaises. Les objectifs de cette séance étaient de transmettre aux étudiants des informations leur permettant une compréhension soignée de la notion de la République Française. En termes d'objectifs opérationnels, à la fin de la séance, l'étudiant sera capable de discerner le paysage géographique et démographique de la France, de se familiariser avec le cadre idéologique et les emblèmes républicains de la France et d'acquérir des connaissances sur les coutumes scientifiques et religieuses prévalant dans ce pays.

Le début de la séance a été ouvert par une phase d'imprégnation qui consistait à exposer le contexte historique de la genèse de la République française, en mettant l'accent sur les phases cruciales de l'histoire républicaine à savoir la déclaration des droits de l'homme et la proclamation de la première république en 1792. L'enseignante a ensuite contextualisé son cours en explorant le paysage géographique et démographique contemporain de la France. Cela a été réalisé grâce à la mise en œuvre de repères illustratifs composés de cartes géographiques affichées au tableau. L'enseignante a également accordé une attention particulière à la capitale de la France à savoir Paris, au cours de laquelle une présentation détaillée a été présentée sur les départements de cette région, son importance et dynamisme et le patrimoine culturel qu'elle recouvre.

Une fois posées ces bases solides ancrées dans le passé glorieux de la France, le cours se poursuit en abordant quelques approches définitives de l'appareil idéologique à travers

les articles conformes à la constitution du 4 octobre 1958 de la 5^e République. Ensuite, il a été question des symboles républicains de la France, une analyse approfondie des symboles a eu lieu en centrée sur leur signification historique, les valeurs fondamentales et les principes qu'ils représentent. Le drapeau tricolore, l'hymne national, la devise « Liberté, Égalité, Fraternité », la Marianne et le coq ont tous été mentionnés par l'enseignante.

A la fin du cours, l'enseignante a exhorté l'ensemble des étudiants à participer à un débat portant sur la diffusion d'informations et d'idées sur ces emblèmes culturels. Les étudiants ont fait preuve d'une véritable fascination pour ce sujet, qui transcende les limites du monde académique et universitaire.

VI.1.2.3. Cours n° 3

Le troisième cours observé s'intitulait « *Le genre narratif* ». Ce cours a mis l'accent sur les caractéristiques et les éléments clés qui constituent ce genre littéraire particulier. Il s'agit d'un cours conçu pour répondre aux besoins des étudiants inscrits en L1 dans la matière « Introduction aux textes littéraires ». L'objectif principal de ce cours était de familiariser les étudiants à l'étude des textes narratifs, de leur permettre de comprendre le fonctionnement interne des diverses formes de narration, d'analyser les techniques d'écriture adoptées par les écrivains pour raconter leurs histoires et les implications littéraires inhérentes au genre narratif.

Au cours de la phase initiale du cours, l'enseignant a commencé par fournir une définition globale de la notion « genre narratif » et a souligné son rôle central dans le domaine de la littérature et de l'étude des textes littéraires. Au cours de la phase analytique, l'enseignant a axé son cours sur les caractéristiques fondamentales de ce genre littéraire, ce qui a nécessité d'explorer les aspects suivants : les aspects énonciatifs et discursifs, les temps verbaux du récit, les indicateurs ou connecteurs temporels, les verbes d'action, la présence du destinataire, les champs lexicaux dominants et l'effet de sens produit chez le lecteur. La discussion qui a suivi a ensuite tourné autour de la structure narrative canonique d'un récit. L'enseignant a fait allusion aux éminents théoriciens qui ont formulé le schéma narratif pour analyser et étudier un texte narratif. En outre, la construction et le développement de la narratologie en tant que discipline ont été explorés à travers un discours théorique, en citant les travaux de Gérard Genette (1960) et les avancées du structuralisme. De plus, le professeur a introduit deux schémas narratifs, à savoir ceux de Greimas (1966) et Courtès (1991). Le

premier est une structure en six phases basée sur le parcours du protagoniste, tandis que le second, un carré sémiotique qui met l'accent sur les relations entre les personnages et leurs actions. La dernière phase a été consacrée à l'analyse pratique d'une composition littéraire. L'objectif principal était d'étudier la trame narrative du conte « Cendrillon » de Charles Perrault avec un accent particulier sur l'identification de la situation initiale, le déroulement des événements, le dénouement et la situation finale. A travers ce cours, les étudiants ont eu l'occasion d'acquérir des connaissances sur l'analyse littéraire des genres narratifs, leur permettant ainsi d'appliquer des concepts théoriques à des exemples concrets tirés de la littérature et de comprendre en quoi ces éléments contribuent à la construction d'une histoire cohérente et captivante.

VI.1.2.4. Cours n° 4

La quatrième observation s'est penchée sur un cours qui avait pour thème « Le texte explicatif » dans la matière d'enseignement « Compréhension et expression écrites » qui constitue un module de l'unité fondamentale en L1. A noter que ce cours s'est déroulé en deux parties (théorique et pratique), l'objectif principal était de donner aux étudiants les outils discursifs nécessaires facilitant la compréhension et le traitement du texte explicatif, de perfectionner leurs techniques de rédaction explicative et d'acquérir des compétences pour lire, analyser, évaluer et produire des textes à visée explicative.

Le début de la leçon a été marqué par une première exposition au cadre théorique du texte explicatif et de son importance dans le domaine des discours écrits. L'enseignante a expliqué le concept en fournissant des définitions lucides et en le distinguant des autres genres textuels tels que le texte informatif et le texte argumentatif. Cette première phase préliminaire qui visait à doter les étudiants d'une compréhension fondamentale du texte explicatif a été suivie par une discussion sur la situation de communication d'un texte explicatif en abordant les trois principaux actants : l'énonciateur, le texte et le destinataire. Egalement, le cours a abordé les différentes progressions thématiques possibles dans un discours explicatif (progression à thème constant, à thème éclaté et à thème linéaire) par le biais d'exemples bien choisis. Comme le cours s'inscrit dans l'étude des typologies textuelles, l'enseignante a bel et bien centré ses propos sur les caractéristiques clés du texte explicatif comme l'objectivité du discours, l'organisation logique des idées, l'usage des exemples et des illustrations, l'absence des opinions personnelles, les procédés explicatifs, etc. En guise de

pratique et d'application, l'enseignante a proposé deux types d'activités afin d'inciter les étudiants à la lecture de documents explicatifs. La première activité comprend des activités pédagogiques d'entraînement qui se concentrent sur la reconnaissance des indices explicatifs et des fonctions de l'explication au moyen de deux supports textuels : le premier est tiré d'un manuel d'histoire-géographie, tandis que le deuxième, intitulé « Musclez votre souffle » est extrait d'une revue musicale. La deuxième activité était consacrée aux exercices de compréhension d'un texte explicatif à l'aide d'un document qui a pour titre « En Europe, l'anglais gagne du terrain » de Louis-Jean Calvet. Vers la fin de la séance, l'enseignante a mis en lumière l'importance de la communication écrite dans la vulgarisation des informations dans les domaines scientifiques et techniques.

VI.1.2.5. Cours n° 5

Au terme de la cinquième observation, nous avons assisté à un cours de compréhension et expression orales destiné aux étudiants en L1. L'accent principal de ce cours était centré sur le sujet de la glottophobie qui se rapporte à l'acte de discrimination et à la manifestation des préjugés linguistiques à l'égard de langues ou d'accents spécifiques. Les buts pédagogiques de ce cours incluent la compréhension et le décodage d'un message oral à partir de documents audio-visuels, la production d'un message oral bien structuré dans une situation de communication donnée, l'enrichissement du lexique thématique et la correction des prononciations défectueuses des étudiants en difficultés.

Comme l'exigeait la nature particulière de ce module, l'enseignante a inauguré son cours en proposant un support visuel intitulé « Glottophobie : quand la langue devient une arme sociale »⁴³ de Philippe Blanchet à travers lequel les étudiants devaient écouter et répondre aux questions de compréhension. Quatre activités ont été proposées en matière de cette leçon. Dans un premier temps et après avoir invité les étudiants à écouter et visionner la vidéo, l'enseignante a proposé des exercices de compréhension orale où les étudiants devaient répondre à des questions sur le contenu du document visuel, identifier le thème du support, distinguer ce que recouvre la notion de glottophobie, réfléchir aux répercussions de ces attitudes sur les individus et sur la communauté. Dans un deuxième temps, le cours s'est poursuivi par un exercice d'enrichissement lexical qui consistait à compléter un texte à trous avec les mots qui conviennent. Dans un troisième temps, l'enseignante a ensuite enchaîné son

⁴³ Vidéo disponible sur : https://www.youtube.com/watch?v=3D_ABYMMMPak

cours par un exercice de correction phonétique ayant pour objectif de travailler les voyelles orales composées ou antérieures du français. La clôture de la séance a été marquée par un exercice de production orale dirigé par les consignes suivantes : « *Citez des exemples de glottophobie dans le contexte algérien puis dites comment peut-on combattre ce genre de discrimination linguistique ?* » offrant aux étudiants la possibilité de s'exprimer librement en produisant un énoncé oral structuré et planifié.

VI.1.2.6. Cours n° 6

La sixième séance observée est un cours magistral en troisième année de licence (L3) dans la matière d'enseignement « *Littérature de la langue d'étude* » qui constitue l'un des modules de l'unité d'enseignement fondamental. Cette séance abordait le thème « Les générations littéraires en Algérie » en se focalisant sur les auteurs et les mouvements littéraires qui ont émergé à différentes époques de l'histoire du pays et dont les objectifs sont annoncés comme suit : A la fin de la séance, l'étudiant doit être capable de :

- **Sur le plan communicatif** : pouvoir distinguer les générations littéraires en Algérie, parler de ses propres lectures, les présenter, les décrire et expliquer ses choix de lectures.
- **Sur le plan langagier** : pouvoir écrire une dissertation ou un commentaire littéraire en abordant le thème du cours, comprendre le vocabulaire de la matière et l'introduire dans ses réponses aux questions posées pendant le cours, produire un oral correct en utilisant un registre de langue –plus ou moins- soutenu.
- **Sur le plan (inter)culturel** : Connaître les caractéristiques de la société algérienne depuis 1800 et son influence sur la plume littéraire de chaque génération littéraire.

Le scénario pédagogique proposé par l'enseignante comporte plusieurs étapes. Le point de départ de la séance était une simple interrogation à travers laquelle les étudiants ont été invités à citer des titres d'œuvres littéraires déjà lues, les immergeant ainsi dans le bain thématique de la leçon. A partir de leurs réponses, l'enseignante enchaîne son déroulement par un travail de classement des œuvres citées par les étudiants selon deux domaines littéraires différents, d'où la distinction entre « littérature française » et « littérature d'expression française » s'impose. Les étudiants s'emblaient engagés et intéressés sur ce point, posant des questions pertinentes et participant activement à la discussion sur principales différences entre les deux domaines comme : l'appartenance géographique des auteurs, les différences culturelles, etc.

L'enseignante a ensuite exposé les principaux mouvements littéraires en Algérie et a mis l'accent sur les écrivains et leurs œuvres représentatives de chaque période. La discussion a été articulée autour des trois périodes suivantes : la première période coloniale en soulignant l'importance des écrivains tels que Kateb Yacine et Mouloud Feraoun qui ont exprimé leur résistance à l'oppression coloniale, la deuxième période de l'indépendance de l'Algérie avec les écrits de Tahar Djaout et Mohamed Dib dont les thématiques étaient essentiellement basées sur la construction de l'identité nationale et aux défis auxquels l'Algérie était confrontée après l'indépendance. Enfin, la troisième période abordant la génération littéraire contemporaine en Algérie qui reflète les diverses préoccupations actuelles du pays en citant Kamel Daoud, Boualem Sansal, Maïssa Bey et Kaouther Adimi qui abordent des questions telles que l'émigration, le déchirement identitaire, les défis sociaux et politiques contemporains. Les étudiants ont montré un intérêt considérable et ont exprimé leurs appréciations face à la diversité, la richesse et les perspectives des styles littéraires de chacune des périodes. Vers la fin de la séance, l'enseignante a mis en évidence les caractéristiques de la société algérienne et son impact sur la plume littéraire de chaque génération en discutant la compréhension de l'histoire culturelle à travers les œuvres littéraires des écrivains.

VI.1.2.7. Cours n° 7

La septième observation portait sur un cours de sociolinguistique destiné aux étudiants en L3 qui tournait autour des comportements et attitudes sociolinguistiques. Les objectifs assignés à ce cours étaient de faciliter la compréhension des idées fondamentales relatives à la sociolinguistique, de promouvoir l'examen du comportement linguistique et d'améliorer la perception des étudiants à l'égard des attitudes linguistiques et à la diversité langagière.

Afin de réaliser les objectifs susmentionnés, l'enseignante ; avant même de passer à la phase d'analyse et d'explication ; a proposé aux étudiants la consigne suivante : « *Comment peut-on expliquer le comportement linguistique (parler algérois dès le premier contact) des étudiantes venant de tous les coins de l'Algérie pour poursuivre leur étude dans la capitale Alger et d'un autre côté les algérois qui gardent leur accent (même plus de dix ans) en cas de mobilité ?* ». Cette situation a servi de pierre angulaire à toutes les interventions qui ont été formulées et exécutées pendant la séance. Afin d'apporter des éléments de réponses claires à cette question, l'enseignante a commencé par une activité collaborative de génération d'idées « brainstorming » avec les étudiants afin d'explorer les différentes nuances que regroupe le

concept de « la langue » en tant que symbole d'appartenance et facteur d'intégration sociale. L'objectif principal de cette tâche initiale était d'introduire des concepts tels que les variétés linguistiques, les normes sociales, la variation linguistique et les attitudes linguistiques en mettant l'accent sur l'importance de l'usage et la perception de la langue dans divers contextes sociaux. Cette discussion préliminaire a été ensuite accompagnée par l'introduction des notions de préjugés, sécurité linguistique et insécurité linguistique en se référant aux travaux du sociolinguiste Calvet (1993). En guise d'étayage, Deux études de cas ont été conjointement présentées : une première enquête de Peter Trudgill menée en Grande-Bretagne sur la prononciation des mots « *tune, student, music, etc.* » et une deuxième enquête sur la perception et la prononciation vélarisée du /r/ en espagnol dans l'île de Porto Rico faite par Lopes Morales. Les étudiants ont procédé à une analyse des points de vue des locuteurs concernant les diverses variations linguistiques existantes dans ces contextes donnés.

A la suite de la présentation et l'analyse des études de cas, l'enseignante a terminé son cours par un discours centré sur les concepts de « sécurité linguistique » et « insécurité linguistique » en mettant en évidence les avantages potentiels de l'hypercorrection garantissant ainsi une assimilation sociale favorable tout en adoptant une attitude positive à l'égard de la diversité linguistique et langagière.

VI.1.2.8. Cours n° 8

En poursuivant nos investigations du terrain à l'aide de l'observation, la huitième séance à laquelle nous avons assisté est une séance en L3 dans la matière « compréhension et expression écrite » dédiée à l'étude de l'article de presse. L'objectif de cette séance tel qu'il a été annoncé par l'enseignante était de transmettre aux étudiants les directives relatives à la présentation et la rédaction d'un article de presse ainsi que de développer leur capacité à différencier les différents types d'articles. La première phase de la séance a été consacrée à une introduction aux concepts journalistiques tels que le rôle des médias, l'éthique journalistique, la recherche de sources fiables et la vérification des faits. Ensuite, l'accent était mis sur la définition de l'article de presse en tant que genre journalistique à part entière en se focalisant sur les enjeux communicationnels de ce dernier suivant la règle « QQQQCP⁴⁴ ». En abordant l'article de presse sous un angle analytique, l'enseignante a présenté aux étudiants les différentes règles de présentation et de rédaction d'un article de presse. Sur le plan de la

⁴⁴ Acronyme dont chaque lettre renvoie à une question : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

présentation, il a été question de la structure typique d'un article de presse (le surtitre, le titre, le sous-titre, le chapeau, le corps de l'article, l'accroche, le développement et la chute). Sur le plan de la rédaction, l'enseignante a expliqué les normes et les exigences méthodologiques et discursives qui accompagnent la production d'un article telles que la mise en forme, l'habillage et l'écriture en colonne). La dernière partie du cours a été réservée aux différents types d'articles à savoir : l'éditorial, le reportage, l'interview, le portrait, l'enquête, la critique littéraire, la chronique, l'analyse, le billet d'humeur, la brève, l'entrefilet, la tribune libre en examinant les caractéristiques spécifiques à chacun des genres mentionnés ci-dessus.

L'observation de ce cours s'est révélée être une occasion d'apprentissage stimulante pour les étudiants qui étaient présents car cela a facilité le développement de leurs compétences en rédaction journalistique et leur a permis de mieux saisir le fonctionnement interne de la manière dont l'information est présentée aux lecteurs.

VI.1.2.9. Cours n° 9

La neuvième observation s'est concrétisée dans un cours intitulé « Techniques de recherche » qui s'adressait exclusivement aux étudiants inscrits en L3 ayant pour thème la rédaction d'une introduction d'un mémoire de recherche, un élément fondamental du processus de la recherche académique. Les principaux objectifs du cours étaient d'enseigner aux étudiants les normes rédactionnelles et les exigences méthodologiques essentielles à la rédaction d'une introduction. Le thème de la séance visait également à apprendre aux étudiants l'art de présenter leur sujet de recherche de manière convaincante, de concevoir leurs objectifs et leurs questions de recherche de manière succincte et de situer leur travail dans le cadre universitaire existant.

Au cours de la phase initiale de cette séance, l'enseignante a expliqué aux étudiants l'importance d'une introduction dans un travail de recherche universitaire (le mémoire) en soulignant son rôle crucial dans l'établissement d'une première impression du travail de recherche et dans la conceptualisation du sujet. Ensuite, les étudiants ont été guidés à travers des conseils sur les règles à respecter lors de la rédaction d'une introduction à savoir le style approprié, la progression argumentative, la longueur et les normes de présentation. Dans une seconde phase, l'enseignante a orienté son cours vers les différentes composantes qui devraient être incluses dans l'introduction d'un mémoire telles que le constat, l'introduction du thème traité, la problématique, les questions de recherche, les hypothèses, les outils

d'investigation et le plan. L'observation de ce cours s'est terminée au moyen d'un exercice pratique au cours duquel les étudiants devaient rédiger une introduction pour les thèmes suivants : formation des formateurs et les nouvelles réformes éducatives, la représentation de la culture française dans les manuels du FLE au niveau du collège et enfin, l'apport de la lecture dans l'appropriation de l'écriture au niveau du cycle primaire.

A la fin de la séance, les auraient acquis de précieuses informations théoriques sur le fonctionnement complexe du processus de recherche tout en développant des compétences nécessaires pour l'élaboration d'une introduction à la fois fiable et complète.

VI.1.2.10. Cours n° 10

Le dernier cours observé a eu lieu dans le cadre académique du module « Initiation aux langues de spécialités » conçu pour les étudiants de L3. La leçon portait sur les notions de « besoins langagiers et linguistiques » en FOS⁴⁵ et dont les objectifs sont :

- Définir les besoins linguistiques et leurs différents outils dans une logique sémasiologique.
- Définir les besoins langagiers et leurs différents outils dans une logique onomasiologique.

Au début de la séance, l'enseignante a commencé par un aperçu des notions de besoins linguistiques et langagiers dans le cadre d'une formation en FOS. Elle a expliqué aux étudiants que les besoins linguistiques se rapportent essentiellement aux compétences linguistiques nécessaires se limitant au domaine de la spécialité tandis que les besoins langagiers concernent les compétences spécifiques relevant de la manipulation langagière requise pour accomplir des tâches professionnelles. La séance s'est poursuivie par une analyse des besoins linguistiques à travers l'application d'une approche sémasiologique qui repose sur divers outils tels que la terminologie, les termes utilisés en contexte, les formes morphosyntaxiques, les tournures discursives et les interactions interpersonnelles dans le cadre des échanges verbaux. Dans la même optique, l'enseignante a également procédé à une analyse des besoins langagiers selon une approche onomasiologique en allant d'une situation de communication réelle pour aboutir à des descriptions linguistiques. En conclusion, cette séance a permis aux étudiants de s'approprier des compétences approfondies dans la

⁴⁵ Français sur Objectifs spécifiques.

communication professionnelle en favorisant l'approche de l'analyse des besoins dans des contextes professionnels dans lesquels ils évoluent.

VI.1.3. Analyse et discussion des données collectées à partir de l'observation

Le travail de terrain que nous avons entrepris jusqu'à présent en utilisant l'approche d'observation directe non-participante, a permis d'aboutir à des constatations d'une importance substantielle et sujette à examen. Après la description minutieuse des séances observées, diverses conclusions remarquables ont émergé.

Dans l'ensemble, les résultats mettent en évidence la mise en œuvre de scénarios pédagogiques particulièrement bien structurés et efficaces par les enseignants lors de la présentation des différentes leçons. L'observation révèle un haut niveau d'engagement et d'intérêt chez les étudiants tout au long de la séance. L'approche axée sur la promotion de l'engagement actif des étudiants a été couronnée de succès suscitant ainsi leur intérêt en leur offrant des expériences d'apprentissage enrichissantes dans divers domaines tels que la civilisation, la littérature, la méthodologie de recherche, l'écrit et l'oral.

En vertu de notre approche observationnelle centrée sur l'analyse du traitement des contenus culturels ou interculturels en contexte universitaire algérien, nous avons procédé à la mise en évidence de la constatation suivante : il a été noté une absence intégrale des contenus interculturels dans la totalité des séances observées, à l'exception d'un unique cours (cours n°2) en L1 consacré aux emblèmes culturels de la République française dans une démarche transmissive (Altet, 2013) comme l'indique le tableau suivant :

Chapitre VI : La place des apprentissages interculturels dans le programme des enseignements du socle commun de langue française en cycle de licence : de l'observation des classes à l'analyse du contenu

Cours	Matières d'enseignement	Thèmes exploités	Les contenus interculturels ont-ils été abordés ?	
			Oui	Non
1^{ère} année licence (L1)				
01	Initiation à la linguistique.	Les fondements épistémologiques de la linguistique structurale.		X
02	Culture et civilisation de la langue.	La République française.	X	
03	Etude des textes littéraires	Le genre narratif.		X
04	Compréhension et expression écrites.	Le texte explicatif.		X
05	Compréhension et expression orales.	Glottophobie : quand la langue devient une arme sociale.		X
3^{ème} année licence (L3)				
06	Littérature de la langue	Les générations littéraires en Algérie.		X
07	Sociolinguistique	Comportements et attitudes sociolinguistiques.		X
08	Compréhension et production écrites.	L'article de presse.		X
09	Techniques de recherche universitaire.	Comment rédiger l'introduction d'un mémoire de recherche.		X
10	Introduction aux langues de spécialités.	La notion de besoins langagiers et linguistiques en FOS.		X

Tableau n°18 : Data récapitulatif des cours observés en L1 et L3

La plupart des enseignants accordent une prépondérance aux aspects linguistiques de la langue négligeant ainsi les aspects interculturels qui lui sont intrinsèquement liés. Malgré la présentation des thèmes abordés sous la forme d'objectifs communicatifs ou langagiers, il est fréquent que ces derniers soient utilisés comme un prétexte pour dispenser l'enseignement des contenus linguistiques associés. Cette approche ; prédominante dans les pratiques des enseignants observés ; pourrait entraîner des lacunes d'ordre interculturel.

L'absence de l'exploitation des contenus interculturels dans les cours observés peut être attribuée à plusieurs facteurs interdépendants. Dans un contexte académique où les priorités éducatives et les contraintes institutionnelles jouent un rôle prépondérant, les

considérations liées aux ressources, à l'orientation pédagogique et aux enjeux socioculturels sont essentielles pour comprendre cette réalité.

D'abord, les orientations institutionnelles en termes d'objectifs généraux et spécifiques peuvent être marquées par une tradition d'enseignement linguistique axée sur l'acquisition des compétences linguistiques à l'écrit et à l'oral. Diverses recherches ont attesté que, malgré les nouvelles réformes au sein du système éducatif algérien dans les cycles primaire, moyen et secondaire à partir de 2003 et dans l'enseignement supérieur avec l'implantation du système LMD inauguré en 2004 et institué par la loi n°08-06 du 23 février 2008 où les éminents auteurs de ces réformes ont clairement exprimé leur ferme engagement envers l'indissociabilité de la langue et de la culture qu'elle véhicule, les pratiques enseignantes restent toujours « *relativement distantes des directives institutionnelles et continuent à se focaliser sur un perfectionnement plutôt linguistique.* » (Boudjadi, 2012 :110). Ce constat a été au préalable confirmé dans l'enquête par le questionnaire dont la majorité des enseignants nient catégoriquement la présence des contenus et des objectifs visant l'appropriation des faits interculturels car la nature de la matière enseignée ne le permet pas (Cf. Chapitre 5). Dans ce cadre, les contenus interculturels, bien que cruciaux pour la compréhension approfondie d'une langue et de ses nuances culturelles, pourraient être relégués à un rôle secondaire au profit de l'accentuation des aspects linguistiques.

De plus, les limitations en termes de ressources matérielles et financières pour l'enseignement peuvent constituer un défi majeur. L'intégration des contenus interculturels peut nécessiter des supports pédagogiques, des activités spécifiques et des échanges interculturels qui pourraient dépasser les moyens disponibles. Un autre facteur déterminant est le niveau de formation des enseignants dans le domaine de l'intégration interculturelle dans l'enseignement des langues. Le manque de compétences spécialisées et de formation continue sur l'intégration des aspects culturels peut limiter la capacité des enseignants à aborder de manière approfondie et significative les dimensions interculturelles dans leurs cours. Bien que 80% des enseignants aient exprimé leur adhésion envers une approche interculturelle et aient fourni plusieurs définitions éclairantes de celle-ci au terme de la question (Item 7), il apparaît que leur niveau de familiarité concernant sa mise en œuvre demeure inadéquat. (Cf. chapitre V).

En outre, les priorités éducatives du système universitaire algérien, qui peuvent être influencées par des considérations politiques, économiques et socioculturelles pourraient également jouer un rôle déterminant. Dans un environnement éducatif complexe, d'autres objectifs pédagogiques peuvent prévaloir, reléguant ainsi les contenus interculturels à une position marginale car, selon Beacco et Coste (2017 : 53) : « *ces finalités sont loin de toujours trouver une mise en œuvre explicitée dans les programmes et les démarches de l'école, en raison de leur difficile combinaison et hiérarchisation suivant les contextes et les choix politiques* ».

Enfin, le contexte socioculturel du pays peut également influencer les choix éducatifs. Des préoccupations liées à la perspective de l'identité nationale et culturelle peuvent donner la priorité aux traditions culturelles locales au détriment d'une approche plus ouverte et inclusive envers d'autres cultures.

Rappelons que l'enseignement et l'apprentissage du FLE au sein des universités algériennes, notamment à l'université de Tiaret où notre enquête de terrain a été menée, se manifeste comme un processus évoluant au sein d'un contexte profondément pluriculturel. Cette dynamique d'acquisition linguistique est régulée par une convergence de paramètres tels que la présence d'une diversité langagière et discursive ainsi que l'existence simultanée de multiples cultures, incluant celle des enseignants et des étudiants. Il s'agit en effet d'une observation remarquable qui souligne la nécessité de l'introduction d'une approche éducative plus globale et inclusive qui reconnaisse et valorise la diversité et la capacité de vivre pleinement l'altérité, saisissant l'occasion de cette expérience de construction de sens avec l'Autre pour entreprendre un examen critique de soi-même et de sa propre culture, permettant ainsi une transformation constante. (Bastos, 2015).

En dépit de la formation linguistique destinée aux étudiants dans les différentes matières d'enseignement en vue du développement de la compétence communicative, les enseignants devraient également réfléchir aux principes du dialogue interculturel qui permettent aux étudiants de comprendre les particularités des diverses cultures en présence qui permettent aux étudiants de comprendre les particularités des diverses cultures en présence en leur offrant une opportunité précieuse de dépasser les frontières géographiques et les barrières linguistiques pour tisser des ponts entre les peuples et cultiver un dialogue interculturel car il est d'une importance toute particulière pour les sociétés plurielles actuelles

et leur devenir (Beacco & Coste, 2017 : 115). A ce propos, nous nous référons aux propos de Djedid (2013 :16) qui affirme que :

Notre préoccupation majeure, aujourd'hui, ne consiste plus à transmettre uniquement un savoir langagier, à faire acquérir des compétences linguistiques ou culturelles, dans la langue cible, mais également à préparer les apprenants à la compréhension de l'altérité dans la communication interculturelle.

Au seuil d'une ère où les interactions transnationales et la mondialisation imprègnent notre société contemporaine, la nécessité de promouvoir l'intégration d'un contenu interculturel au sein d'un cours de FLE en contexte universitaire algérien s'impose avec une éloquence sans égale participant ainsi à l'adaptation d'une didactique et d'une pédagogie renouvelées aux environnements pluriculturels récents en Algérie. (Ait Dahmane, 2009 : 156). En effet, le contexte académique algérien, et plus particulièrement celui des départements de langues, se révèle être une scène propice à l'éclosion des perspectives nouvelles, favorisant ainsi la sensibilisation aux richesses plurielles des cultures qui tissent la trame du monde actuel.

Guidés par ces coordonnées d'analyse et en s'inscrivant dans cette ambition dynamique, évolutive et progressive que nous avons tenté, à travers les constats recensés lors de nos observations des classes, d'interroger les contenus existants et d'étudier la possibilité et la faisabilité de transcender ces contenus dispensés pour y insuffler la richesse culturelle sans préjudice pour les acquis linguistiques traditionnels qui demeurent la pierre angulaire de tout enseignement des langues à l'université.

Dans cette optique, nous avons ensuite étudié la viabilité et la faisabilité de l'intégration des contenus interculturels dans les cours existants tout en préservant les thèmes précédemment mentionnés (cf. tableau). En d'autres termes, notre objectif est d'analyser la capacité des enseignants à incorporer des contenus interculturels et à transformer leurs enseignements dans une perspective interculturelle.

Dans les paragraphes qui suivent, nous focaliserons notre attention sur les interrogations suivantes : les thèmes abordés au cours des séances observées sont-ils susceptibles d'être exploités de manière interculturelle ? Si tel est le cas, comment cela peut-il être réalisé de manière adéquate ?

VI.1.4. Exploration de l'intégration des contenus interculturels : analyse de la viabilité et de ma faisabilité dans les cours observés

La majeure constatation que nous avons relevée lors de l'analyse des observations mettant en évidence l'absence d'exploitation des contenus interculturels dans les diverses matières d'enseignement pour les niveaux de L1 et L3 nous a incités à nous interroger sur la viabilité et la faisabilité de l'adoption d'une telle perspective même lorsque la nature de la matière ne semble pas l'encourager. Dans ce sens, le tableau ci-après présente une vision globale sur la possibilité d'intégrer dans les cours observés des contenus à caractère interculturel :

Cours	Thèmes exploités par les enseignants	Les thèmes des séances permettraient une exploitation interculturelle ?	
		Oui	Non
1^{ère} année licence (L1)			
C1	Les fondements épistémologiques de la linguistique structurale.	X	
C2	La République française.	X	
C3	Le genre narratif.	X	
C4	Le texte explicatif.	X	
C5	Glottophobie : quand la langue devient une arme sociale.	X	
3^{ème} année licence (L3)			
C6	Les générations littéraires en Algérie.	X	
C7	Comportements et attitudes sociolinguistiques.	X	
C8	L'article de presse.	X	
C9	Comment rédiger l'introduction d'un mémoire de recherche.	X	
C10	La notion de besoins langagiers et linguistiques en FOS.	X	

Tableau n°19 : Faisabilité et viabilité d'une exploitation interculturelle en L1 et L3

Tel que démontré par le tableau, tous les enseignants avaient l'opportunité d'exploiter des contenus interculturels en conservant les thèmes existants. Il est à noter que la dernière partie de notre grille d'observation (cf. annexes) a été consacrée aux commentaires personnelles, où nous avons examiné la faisabilité d'adopter une perspective interculturelle. L'expression « perspective interculturelle » retenue ici repose sur deux aspects. Le premier concerne des contenus abordant la culture de l'Autre dans une perspective civilisationnelle en fournissant un ensemble d'informations sur la culture et les locuteurs natifs de la langue (De Carlo, 1998). le second aspect se concentre quant à lui sur des activités d'éducation interculturelle visant à préparer les étudiants à l'altérité en leur permettant d'adopter un regard distancié vis-à-vis de leurs pratiques culturelles (Abdallah-Preteuille, 2017).

Afin d'illustrer notre argumentation, nous présentons ci-dessous des pistes pédagogiques qui auraient pu être mises en œuvre et appliquées par les enseignants dans une perspective exclusivement interculturelle. Ces recommandations ont été élaborées par nous-mêmes puisant leur inspiration dans notre compréhension du sujet. Nous tenons également à souligner qu'il s'agit de directives méthodologiques sommaires et non d'une énumération exhaustive dans le but de sensibiliser les enseignants aux avantages potentiels de cette approche.

Le premier cours (C1) en L1 centré sur le thème de la linguistique structurale présentait des possibilités d'exploitation interculturelle en abordant l'interaction complexe entre les deux concepts « langue » et « culture ».Après avoir exposé les notions théoriques fondamentales relevant du domaine de la linguistique structurale, l'enseignant avait l'occasion de poursuivre son cours en introduisant les liens étroits entre la langue et la culture en insistant sur l'influence mutuelle qu'elles exercent l'une sur l'autre et sur la manière dont les aspects culturels peuvent façonner la structure et l'évolution des langues. Dans une seconde phase, l'enseignant pouvait illustrer ses propos à l'aide d'exemples de langues issues de diverses cultures en analysant leurs particularités linguistiques en mettant en évidence l'influence du contexte culturel sur certains aspects de leur structure. De même l'opportunité était offerte d'étudier l'impact de la culture sur l'évolution des langues en explorant comment l'évolution diachronique de la langue peut être marquée par des influences d'ordre culturel en se penchant sur l'étude des cas d'emprunts linguistiques, de calques et les différentes transformations lexicales résultant de contacts avec d'autres cultures. En adoptant ce

déroulement, les étudiants pouvaient bénéficier d'une occasion significative pour appréhender l'interaction complexe entre la langue et la culture enrichissant de cette manière leur apprentissage théorique sur la linguistique structurale.

En ce qui concerne le deuxième cours (C2) qui traitait de la République française et ses emblèmes, il a été mentionné précédemment que c'était l'unique cours ayant exploité en classe des contenus interculturels en rapport avec la civilisation et la culture française. Toutefois, il est important de noter que les notions abordées ont été enseignées selon une approche plus transmissive et traditionnelle où l'enseignante en question avait pour mission de transmettre aux étudiants des informations relatives aux emblèmes républicains de la France. Afin d'approfondir davantage la réflexion et d'inscrire ce cours dans une approche interculturelle de premier plan dépassant ainsi les contours traditionnels, l'enseignante aurait pu envisager d'incorporer les suggestions suivantes :

Dans un premier temps, elle aurait pu adopter une approche comparative en analysant les emblèmes républicains français en parallèle avec ceux de l'Algérie. Cette démarche aurait permis de mettre en évidence les spécificités culturelles propres à chaque pays et de favoriser la compréhension des différences et similitudes entre les deux cultures. Ensuite, après avoir contextualisé les emblèmes républicains dans leur cadre historique et socioculturel, l'enseignante aurait pu adopter une approche analytique en étudiant les discours politiques et médiatiques liés aux emblèmes républicains de la France. Cette démarche aurait permis d'identifier les connotations culturelles et les messages véhiculés dans une perspective de la symbolique politique et culturelle associées à ces emblèmes. Elle aurait également pu encourager une approche participative en incitant les étudiants à partager leurs connaissances et points de vue sur les emblèmes républicains de l'Autre et de leur propre culture pour favoriser un échange interculturel dynamique au sein de la classe. Par l'intégration diligente de ces diverses pistes dans son approche pédagogique, l'enseignante aurait pu métamorphoser ce cours en une expérience d'apprentissage interculturel exaltante et captivante pour les étudiants où les objectifs sont centrés sur une appréhension approfondie des connexions intrinsèques entre culture et symboles républicains au sein du contexte français et algérien.

Le cours (C3) sur le genre narratif ; au premier abord ; ne manifeste nulle indication quant aux opportunités d'exploiter un contenu interculturel. Toutefois, c'est à travers le texte de Cendrillon exploité par l'enseignant comme illustration que se trouvent véhiculées de

nombreuses interprétations suscitant d'inépuisables discussions interculturelles parmi les étudiants. En ce sens, voici une proposition de déroulement possible :

- a) Introduire dans le cours des informations sur la portée universelle des contes en tant que genre narratif et dont la présence s'est perpétuée à travers les âges et les contrées.
- b) Souligner l'importance capitale d'appréhender la diversité culturelle sous-tendant les multiples versions du conte de Cendrillon diffusées en des lieux et cultures variés.
- c) Analyser les différentes variantes du conte de Cendrillon issues de cultures différentes telle que la version française et la version algérienne.
- d) Se focaliser sur les spécificités culturelles qui se manifestent à travers les personnages, les décors et surtout les valeurs véhiculées par chacune de ces versions tout en révélant les nuances culturelles propres à chaque société évoquée.
- e) Entreprendre une analyse comparative entre la version française et algérienne en vue d'une saisie plus éminente des similitudes et des divergences culturelles qui les caractérisent.
- f) Explorer les stéréotypes culturels qui pourraient être implicites dans les deux versions du conte en éveillant le discernement critique des étudiants.
- g) Proposer un travail en groupes pour d'élaborer une version propre aux étudiants en y incorporant des éléments culturels de leur choix afin de solliciter la créativité des étudiants.

Une observation similaire fut constatée dans le cadre du cours (C4) consacré à l'étude des textes de type explicatif et dont l'objectif se focalisait exclusivement sur le développement des habiletés en compréhension et expression écrites. Indubitablement, il est tout à fait envisageable d'intégrer des contenus interculturels dans ce genre de cours dédiés aux typologies textuelles. Tout d'abord, il est possible de présenter aux étudiants des exemples de textes explicatifs émanant de cultures variées (culture française vs culture algérienne) afin d'illustrer comment les connaissances scientifiques et techniques sont communiquées différemment en fonction des contextes culturels dans lesquels ces textes sont produits. Ce travail de comparaison conduit l'étudiant à réfléchir sur l'impact de la culture sur la structure et la formulation des séquences explicatives. Ensuite, l'attention sera focalisée sur la question des valeurs culturelles dans l'écriture et la production des textes explicatifs en invitant les étudiants à analyser comment les cultures française et algérienne accordent une

importance particulière à certains sujets scientifiques ou techniques. L'objectif ici est d'appréhender la manière dont les conceptions culturelles peuvent avoir des répercussions sur le choix des sujets et les approches dans le discours explicatif. Par ailleurs, l'exploration des terminologies et des concepts spécifiques à différentes cultures en lien avec les domaines scientifiques pourrait également enrichir le cours dans une optique interculturelle. A travers la combinaison de ces différentes recommandations, les étudiants pourront saisir l'importance fondamentale de considérer les dimensions interculturelles dans le discours explicatif. Cette démarche enrichira à la fois leur compréhension de l'écriture explicative et la capacité de jeter un regard critique et ouvert aux multiples perspectives interculturelles qui les sous-tendent.

Penchons désormais notre attention sur le cours (C5) qui se distingue par sa thématique centrale axée sur la notion de « Glottophobie ». Tel que révélé par son intitulé, ce cours a été enseigné dans la matière de compréhension et expression orales où les objectifs prescrits par l'enseignant touchaient essentiellement à la compréhension d'un énoncé oral, à l'enrichissement lexical et à la correction phonétique. La glottophobie, en tant que concept émergent dans le domaine des études sociolinguistiques, se réfère à la manifestation de la discrimination et des préjugés fondés sur la langue. Contrairement aux autres cours qui peuvent ne pas contenir d'indications interculturelles exploitables d'un point de vue thématique, la spécificité de ce cours réside dans sa thématique qui offre une piste interculturelle particulièrement pertinente. Cette orientation permet d'explorer de manière approfondie les manifestations et les dynamiques de la glottophobie au sein de diverses cultures, qui enrichit considérablement l'analyse et la compréhension de ce phénomène complexe. Pour ce faire, la possibilité était dans l'intégration d'une activité de production orale qui vise à éveiller la conscience des étudiants sur les préjugés linguistiques. Le formateur exploite des manifestations spécifiques de la glottophobie dans la culture française et algérienne. En impliquant les étudiants, ils analysent les facteurs sociaux, historiques et politiques qui contribuent à la formation de ces préjugés linguistiques dans des contextes spécifiques. Des débats et des discussions doivent être encouragés. Les étudiants pourront exprimer leurs opinions et partager par la suite leurs points de vue sur la glottophobie, ses conséquences et les moyens possibles de la combattre. En guise de sensibilisation, la dernière partie de l'activité pourrait être axée sur la sensibilisation et les solutions. Les étudiants seront amenés à réfléchir sur des stratégies éducatives et des actions concrètes pour lutter contre ce phénomène dans leur environnement local et global. En mettant l'accent sur la dimension

interculturelle de la glottophobie, l'activité de production orale proposée pourrait offrir aux étudiants la possibilité de développer leurs compétences en communication orale de manière générale et leurs compétences interculturelles de manière particulière tout en promouvant des réflexions critiques sur les enjeux sociaux et culturels liés à la langue.

S'appuyant sur la réalité avérée selon laquelle le texte littéraire, en tant que composition artistique reflétant une mosaïque expressive de désirs et d'aspirations humaines (Abdelouhab, 2019), se dresse comme un vecteur d'union entre les cultures et un instrument puissant pour l'encouragement de la compréhension et de l'établissement du dialogue interculturel. Le cours (C6) en littérature chez les étudiants en L3 représente une aubaine incontestable pour une exploitation interculturelle. En dépit des présentations théoriques dispensées par l'enseignante pendant la séance, il est indéniable que les contenus interculturels étaient notablement absents, malgré les perspectives réflexives offertes par ce cours en matière d'interculturalité. A ce sujet, Abdallah-Preteuille et Porcher (1996 :2) nous confirment davantage : « *le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre ; rencontre par procuration certes ; mais rencontre tout de même* ». Etant donné que le cours est destiné à des étudiants en dernière année de licence qui sont supposés posséder un niveau interculturel avancé et des compétences interculturelles solides, l'enseignante aurait pu orienter son enseignement vers une approche centrée sur le dialogue interculturel littéraire en élaborant une activité pédagogique portant sur les interactions littéraires entre l'Algérie et la France dans le but de mettre en évidence les concordances et les disparités entre les générations littéraires des deux pays. Le déroulement adéquat à ses fins pourrait se dérouler comme suit :

- a) Répartir l'ensemble des étudiants en groupes et assigner à chaque groupe une génération littéraire spécifique de l'Algérie et de la France. A titre d'exemple, une génération littéraire en Algérie pourrait être celle des auteurs engagés dans les années 1950, tandis qu'en France, on pourrait se concentrer sur les écrivains existentialistes de la même époque.
- b) Chaque groupe devra mener des recherches sur les auteurs, les œuvres clés et les mouvements littéraires de leur génération attribuée. Ils devront également identifier les thématiques et les préoccupations sociales, politiques et culturelles communes à chaque génération littéraire.

- c) Mettre en évidence les parallèles et les divergences entre les générations littéraires en Algérie et en France en s'appuyant des extraits d'œuvres littéraires.
- d) Encourager les étudiants à débattre les aspects interculturels en se basant sur les informations présentées. Les étudiants pourront discuter des influences réciproques entre la littérature algérienne et française, des réactions des auteurs face aux événements historiques et de l'impact des contextes culturels sur l'écriture littéraire dans les deux pays en question.

Par le biais de ces principes méthodologiques proposés, les étudiants développent leur capacité à analyser les influences croisées et les spécificités culturelles dans l'écriture littéraire pour chaque génération littéraire.

Étant donné que la sociolinguistique se penche sur l'étude des usages de la langue dans différentes communautés et la manière dont les facteurs culturels et sociaux exercent une influence sur les variations linguistiques, il conviendrait d'envisager une approche interculturelle pour aborder le cours (C7) traitant des comportements et attitudes sociolinguistiques. L'objectif à cette démarche serait de parvenir à comprendre comment les comportements et les attitudes linguistiques varient en fonction des cultures et d'envisager comment l'approche interculturelle pourrait, en ce sens, accroître la sensibilité linguistique des étudiants en contexte d'interactions interculturelles. Dans cette perspective, il était possible de structurer le cheminement pédagogique conformément à la proposition suivante :

- a) Introduire la perspective interculturelle en sociolinguistique : expliquer les principes fondamentaux de l'approche interculturelle et son importance dans la communication interculturelle en mettant en relation la sociolinguistique et l'approche interculturelle.
- b) Se concentrer sur l'examen des exemples de comportements linguistiques tels que la politesse, les formes de salutations et les conventions du discours dans différentes cultures pour étudier leur influence sur la communication interculturelle.
- c) Centrer le cours sur les attitudes linguistiques et les stéréotypes qui se forment souvent lors d'une interaction interculturelle en conduisant les étudiants à réfléchir sur leurs propres attitudes linguistiques et à identifier comment peuvent être influencées par des préjugés culturels.
- d) Proposer aux étudiants des activités pratiques pour analyser des situations de communication interculturelle à la lumière des concepts discutés dans le cours.

- e) Conclure le cours par une réflexion sur la manière dont l'approche interculturelle peut enrichir la sensibilité linguistique et comportementale des étudiants.

Dans le cadre du huitième cours (C8) portant sur l'analyse d'articles de presse, une activité interculturelle particulièrement enrichissante pouvait être suivie. Cette activité consiste à mettre en place une comparaison d'articles traitant du même événement mais provenant de sources médiatiques variées. L'objectif est ; loin d'initier les étudiants à l'analyse des articles de presse ; d'offrir aux étudiants l'occasion concrète d'examiner l'impact des diversités culturelles sur la manière dont l'information est présentée et perçue. Au départ, l'enseignante pouvait sélectionner attentivement deux articles de presse sur le même sujet (un article français et un article algérien). Après avoir sélectionné ces articles, l'enseignante avait la possibilité de prévoir le déroulement suivant :

- a) Inviter les étudiants à lire individuellement ces deux articles et portant attention aux détails, aux perspectives adoptées et aux nuances tonales qui se dégagent de chaque article.
- b) Répartition des étudiants en groupes. Chaque groupe se charge d'analyser en profondeur l'article qui lui a été confié en mettant l'accent sur les éléments culturels, les valeurs et les choix linguistiques et narratifs spécifiques qui contribuent à la représentation de l'événement.
- c) Chaque groupe présente les perspectives culturelles reflétées dans les articles pour discuter les implications dont l'actualité est interprétée et communiquée.
- d) Terminer le cours par des réflexions individuelles en invitant les étudiants à rédiger des analyses personnelles mettant en lumière les enseignements tirés de cette comparaison interculturelle d'articles de presse (l'influence des choix éditoriaux, les choix linguistiques, etc.)

De manière similaire, il semblait que le cours (C9) sur la rédaction de l'introduction d'un mémoire ne présentait pas initialement l'opportunité d'être traité d'un point de vue interculturel. Cependant, en auscultant davantage cette perspective, nous avons découvert une piste prometteuse pour intégrer une approche interculturelle, particulièrement en considérant le traitement des contextes interculturels dans les introductions. Dans ce cadre, les étudiants seront amenés non seulement à rédiger des introductions répondant aux exigences heuristiques de la recherche mais aussi d'adopter une approche inclusive lors de la rédaction

de leurs propres introductions. Pour aboutir à cet objectif, le déroulement que nous proposons réside dans l'analyse des introductions de mémoires écrites par des étudiants de contextes culturels différents, par exemple, un étudiant algérien un étudiant français, un étudiant tunisien, etc. Dans une deuxième phase, procéder à une analyse comparative en se basant sur des éléments précis tels que la structure, le ton, le style, les références culturelles, les hypothèses, etc. Cette étude comparative mènera les étudiants à discuter sur la manière dont les choix d'introduction sont impactés par la culture du chercheur. Cette activité permettra aux étudiants de réfléchir individuellement sur l'intégration des éléments interculturels tout en maintenant la pertinence de leurs propres sujets de recherche.

En ce qui concerne le dernier cours (C10), bien qu'il s'agisse d'un cours essentiellement théorique portant sur les concepts des besoins langagiers et linguistiques dans une formation en FOS, la possibilité d'exploiter un contenu interculturel aurait été réalisable et pertinente si le cours avait été conçu pour aborder les différences culturelles ainsi que les besoins linguistiques spécifiques dans des environnements professionnels internationaux. L'activité aurait pu se dérouler selon le scénario suivant :

- a) Répartir l'ensemble des étudiants en petits groupes et assigner à chaque groupe un secteur professionnel spécifique par exemple : secteur commercial, tourisme, juridique, santé, etc.
- b) Demander à chaque groupe de sélectionner un pays ou une région spécifique où le secteur professionnel choisi est en forte croissance ou a une importance particulière.
- c) Effectuer des recherches sur les besoins linguistiques et culturels propres à ce secteur professionnel dans le pays ou la région choisi.
- d) Préparer une réflexion qui aborde les éléments suivants : les différences culturelles importantes qui influencent la communication et les pratiques professionnelles, les compétences linguistiques requises dans ce contexte professionnel et des exemples de situations de communication typiques dans ce secteur.
- e) Inciter les étudiants à réfléchir à la manière dont ces différences culturelles et linguistiques pourraient influencer la manière dont les cours de FOS sont conçus et enseignés pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants.

Les dix (10) exemples cités confirment la validité de notre hypothèse, laquelle suggère qu'un contenu interculturel pourrait être envisagé dans les mêmes séances observées tout en

maintenant les mêmes thèmes abordés. Ces illustrations illustrent de manière explicite l'importance capitale des contenus interculturels dans le domaine en question, notamment dans le contexte universitaire algérien. En effet, malgré les thèmes abordés dans le cadre de l'offre de formation dispensée à l'université de Tiaret ne semblent pas initialement propices à l'exploration de telles perspectives, il s'avère difficile pour les enseignants de le faire. Non pas en raison d'un manque de volonté ou d'une décision délibérée, mais en raison de l'absence d'une incorporation intentionnelle de ces possibilités au sein de la formation. Un autre élément mérite d'être relevé : malgré la présence de cours offrant de riches opportunités pour une approche interculturelle, il est observé que les enseignants n'ont pas pleinement exploité ces potentialités, laissant entrevoir un manque d'expertise dans ce domaine. Cette constatation se manifeste de manière particulièrement saisissante dans certains cours, à l'exemple de la sociolinguistique en L3. Dans ce dernier cas, la problématique même de la séance aurait pu servir de base intéressante pour un traitement intégrant des perspectives interculturelles.

Ces premières considérations nous incitent à questionner davantage la place de l'approche interculturelle dans l'offre de formation de l'université de Tiaret. Dans les sections qui suivent, nous procéderons à une analyse qualitative détaillée de cette formation afin de déterminer comment l'approche interculturelle y est abordée et mise en œuvre.

VI.2 ...à l'analyse du contenu : quel niveau d'importance est dédié aux dimensions interculturelles dans l'offre de formation de FLE en cycle de licence ?

Après avoir procédé à la présentation, à l'analyse et à l'examen de la position accordée à l'exploitation des contenus interculturels au sein d'un cadre pédagogique de FLE en contexte universitaire algérien chez les L1 et L3 à travers l'observation, il a été constaté que la prédominance réside dans la tendance des enseignants à négliger la mise en œuvre d'une approche interculturelle malgré les potentialités offertes par les matières et les thèmes pour son intégration. Ce constat alarmant reflète une déficience remarquable dans l'enseignement/apprentissage du FLE en ce qui concerne les aspects interculturels. Par conséquent, cela suscite l'intérêt pour une investigation plus approfondie des matières incluses dans le curriculum de formation en cycle de licence à l'Université d'Ibn Khaldoun de Tiaret. Par le biais d'une analyse qualitative de contenu, nous centrerons la réflexion sur ladite formation en se focalisant sur les enseignements en L1 et L3 dans le but de fournir des

réponses aux interrogations suivantes : En dehors des séances qui ont été observées, existe-t-il des objectifs ou des contenus à caractère interculturel inclus dans le programme en question ? La formation en question favorise-t-elle la pratique d'une perspective interculturelle et l'acquisition d'une compétence interculturelle ?

VI.2.1. Le curricula de formation en cycle de licence LMD à l'université de Tiaret

VI.2.1.1 Structure globale de la formation

L'offre de formation relative au cycle de licence mise en œuvre au sein de l'université d'Ibn khaldoun (Tiaret) est en conformité avec les directives ministérielles et institutionnelles énoncées dans le contexte de l'harmonisation des programmes conformément à l'arrêté n°584 daté du 23 juillet 2014⁴⁶ qui établit le plan des enseignements constituant le noyau fondamental de la licence académique dans le domaine « Lettres et Langues étrangères ». Cette offre de formation se déploie dans le cadre du système LMD et s'adresse principalement aux étudiants titulaires du baccalauréat. La durée périodique de l'enseignement s'organise en système de semestrialisation d'une période de six (06) semestres durant lesquelles les étudiants sont immergés dans un parcours académique en langue française riche et approfondie. Les matières d'enseignements s'organisent en une architecture structurée par quatre types d'unités offrant une approche segmentée et spécialisée : une unité fondamentale (UEF)⁴⁷, une unité méthodologique (UEM)⁴⁸, une unité de découverte (UED)⁴⁹ et une unité transversale (UET)⁵⁰.

⁴⁶ Voir annexes

⁴⁷ Elle correspond aux enseignements que tous les étudiants doivent suivre et valider.

⁴⁸ Elle permet à l'étudiant d'acquérir l'autonomie dans le travail.

⁴⁹ Elle permet l'approfondissement, l'orientation, les passerelles, la professionnalisation.

⁵⁰ Enseignements destinés à donner des outils aux étudiants en langues étrangères et informatique.

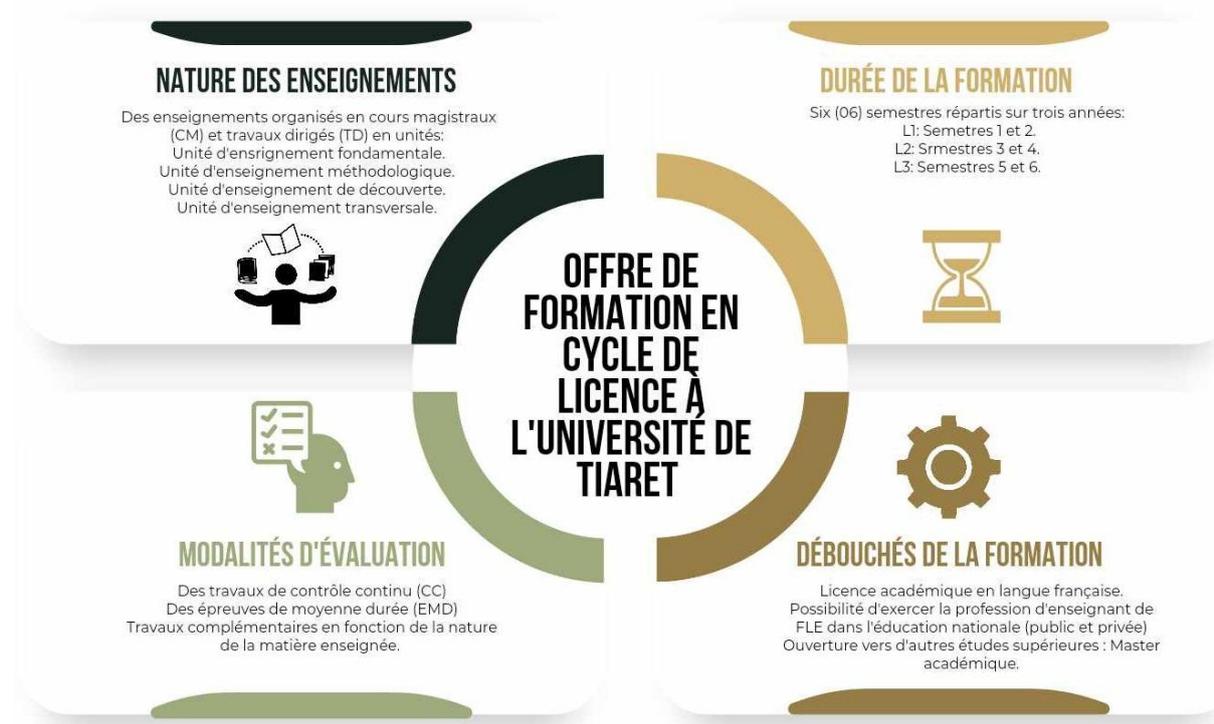


Figure n°22 : L'architecture globale de l'offre de formation en cycle de licence à l'université de Tiaret⁵¹

Cette répartition unitaire vise à offrir aux étudiants une immersion complète dans les différentes matières enseignées pour une assimilation approfondie des concepts enseignés et une pratique active des compétences acquises. Le quantum horaire global alloué aux étudiants au cours des six semestres d'études est évalué à approximativement 2200 heures réparties entre les cours magistraux (CM), les travaux dirigés (TD) ainsi que d'autres activités complémentaires liées aux matières. En fonction de la nature des matières et des unités, les modes d'évaluation suivies dans cette offre de formation sont de trois types :

- un contrôle continu (CC) qui consiste à collecter des informations relatives à l'état de progression des étudiants dans leur travail incluant typiquement leur participation en classe, leur assiduité et régularité de présence, l'exécution des travaux individuels ou collectifs (exposés, interrogations orales et écrites, etc.)
- une épreuve de moyenne durée (EMD) en fin de chaque semestre pour évaluer les apprentissages semestriels des étudiants.

⁵¹ Figure élaborée par l'auteur de cette thèse. Elle présente la structure globale de l'offre de formation en cycle de licence à l'université de Tiaret en termes d'enseignements, durée de la formation, modalités d'évaluation et employabilité.

- Un examen de rattrapage destiné principalement aux étudiants qui n'ont pas validé la matière dans la session normale.

A l'issue du programme de cette formation et après avoir validé un total de 180 crédits⁵², les étudiants ayant complété de parcours académique se verront décerner un diplôme de licence académique en langue française. Cette réalisation leur procure des opportunités étendues en termes d'employabilités ouvrant ainsi la voie à diverses perspectives professionnelles :

- a) Une insertion professionnelle offrant la possibilité de recrutement dans les établissements éducatifs (public et privé) pour exercer la profession d'enseignant de FLE au primaire (PEP) ou au collège (PEM).
- b) S'insérer dans le monde de la recherche scientifique en postulant à un master dans les différentes spécialités proposées (didactique des langues, sciences du langage et sciences des textes littéraires).
- c) Passerelles vers les autres spécialités comme la traduction et interprétariat.

VI.2.1.2 Objectifs généraux, profils et compétences visées

A la lumière de l'intégralité des matières dispensées⁵³ dans le programme de formation à l'université de Tiaret au cours des six semestres tel qu'exposé dans les annexes (cf. annexes), les objectifs généraux ainsi que les compétences visées se traduisent par l'acquisition et le développement des connaissances touchant à plusieurs domaines. Trois principes directeurs émergent suite à la lecture du programme :

Initialement, une observation préliminaire de l'ensemble des objectifs généraux de cette formation révèle une nette orientation vers l'aptitude linguistique des étudiants au sein de ce processus de formation. Dans ce contexte, nous avons recensé les objectifs suivants :

- « Former des étudiants dans le domaine de l'enseignement de la langue française et des compétences langagières orales et écrites »
- « Maîtriser les techniques des expressions orales et écrites »

⁵² Un crédit correspond à la charge de travail (cours, stage, mémoire, travail personnel) requise pour que l'étudiant atteigne les objectifs de l'UE ou de la matière. (Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD, 2011 :12).

⁵³ Tableau récapitulatif des matières enseignées en cycle de licence à l'université de Tiaret, voir annexes.

- « Développer les connaissances et les représentations des étudiants en matière de compréhension et de productions orales et écrites en langue française »
- « Acquisition d'une pratique courante de la langue française, d'une connaissance approfondie de ses mécanismes » (Offre de formation, Université de Tiaret, 2014 :6)

L'objectif général de cette formation est donc d'amener les étudiants à maîtriser la langue française tout en développant la compétence linguistique et plus particulièrement les habiletés en compréhension et production écrite et orale. Les étudiants seront dotés, à l'issue de cette formation, de compétences éminentes dans le domaine de la communication orale et écrite tout en développant une méthodologie appropriée pour traiter efficacement les messages (oraux et écrits) en mobilisant les connaissances acquises et le mécanisme interne de la langue. Examinons attentivement ce premier constat : il nous semble peu approprié d'établir les fondements de cette offre de formation universitaire sur un tel objectif global, et ce pour les simples motifs suivants :

En notre qualité d'enseignant de FLE ayant exercé dans divers cycles, nous avons constaté que ces objectifs linguistiques figurent déjà dans les programmes éducatifs que cela soit au niveau primaire, au cycle moyen ou au secondaire. Il est important de souligner que cette formation s'adresse à des étudiants qui ont suivi un parcours scolaire de douze années (cinq années au primaire, quatre années de collège et trois années au lycée) durant lesquelles la langue française a été enseignée à partir de la 3AP. Ceci dit que l'étudiant, lors de son entrée en L1, a préalablement développé un niveau de maîtrise linguistique suffisant considéré comme étant au minimum requis au cours de son parcours scolaire. Plutôt que de se focaliser sur l'atteinte d'une maîtrise linguistique déjà supposée acquise chez ces étudiants, il aurait été plus pertinent de les orienter vers une réflexion approfondie sur le fonctionnement de la langue (Habet, 2016 : 141). Les concepteurs des programmes scolaires (CNP)⁵⁴ annoncent clairement qu'en fin du cycle secondaire, les apprenants ; en guise de profil de sortie ; auront

Acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires, utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour

⁵⁴ Commission nationale des programmes chargée de l'élaboration des programmes dans les cycles : primaire, collège et lycée.

différents buts (...) produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité.⁵⁵(p.5)

En plus de cette considération approfondie de l'aspect linguistique, cette formation aspire également à favoriser l'appropriation et le développement des compétences essentielles méthodologiques et rédactionnelles relatives à la recherche universitaire, la communication et vulgarisation scientifique et enfin la navigation dans le domaine scientifique en langue française. Ci-après les objectifs identifiés :

- « Acquérir les outils de la méthodologie de la recherche scientifique ».
- « Initier les étudiants à la recherche universitaire ».
- « Enrichir les compétences rédactionnelles des étudiants ».
- « Développer les outils didactiques de la construction de la signification des textes (outils linguistiques et connaissances référentielles) ».
- « Permettre aux étudiants la consultation de divers documents scientifiques en langue française ». (Offre de formation, Université de Tiaret, 2014 :6)

Il convient donc de souligner que cette formation revêt un caractère pluridisciplinaire en fusionnant les compétences linguistiques avec des aptitudes opérationnelles qui s'ancrent dans divers domaines d'application et de recherche. Les objectifs qui lui sont attribués dans ce contexte sont avant tout orientés vers un processus formatif s'intéressant aux compétences qui aident les étudiants à manipuler une recherche scientifique efficace, à les introduire au processus de la recherche universitaire, à améliorer les aptitudes des étudiants en matière de rédaction académique, à analyser et interpréter des textes de manière méthodique et à habiliter les étudiants à naviguer et interagir avec une multitude de ressources scientifiques impliquant l'amélioration des compétences de recherche documentaire, la compréhension de la terminologie scientifique et la capacité à évaluer la crédibilité des sources.

Certains autres objectifs ont retenu notre considération. Il s'agit des objectifs décrits comme suit :

- « Maitriser les compétences de l'approche communicative (la communication, la linguistique, l'interculturalité, la pragmatique) »

⁵⁵ Programme de français au secondaire, disponible sur : <https://www.education.gov.dz/fr/programmes-denseignement/>

- « développer une connaissance approfondie de la civilisation, de l'histoire et des cultures des pays francophones ».
- « développer les connaissances culturelles des étudiants en matière de littératures et de civilisations d'expression française ».
- « construire des capacités à l'analyse des phénomènes résultant du contact des langues, principalement : Arabe, Français et Anglais. » (Offre de formation, 2014 :6)

Lorsqu'on analyse en profondeur le syntagme « *maîtriser les compétences de l'approche communicative* », il devient évident de dire qu'il trouve ses racines dans l'approche communicative⁵⁶ (AC) élaborée et développée à partir de 1975. Cette approche vise avant tout à habilitier les apprenants usagers de la langue à communiquer de manière efficace en FLE. L'objectif de maîtriser les compétences de l'AC reflète la préoccupation de doter les étudiants des outils nécessaires pour interagir avec succès dans divers contextes de communication. En s'appuyant sur les principes fondamentaux de l'AC où la notion de compétence de communication se développe en trois compétences : linguistique, sociolinguistique et pragmatique tels que décrites dans le CECR (2010 :07), cet objectif aspire à former des étudiants capable d'interpréter et d'appliquer les règles inhérentes au code linguistique, d'employer divers types de discours en tenant compte des variables liées à la situation de communication et à utiliser de manière fonctionnelle des ressources linguistiques en se basant sur des scénarios d'échanges interactionnels (Achab, 2009 : 17). En embrassant cet objectif, l'université de Tiaret s'inscrit dans une tradition pédagogique qui privilégie l'efficacité communicative dans toute sa dimension linguistique, sémantique et culturelle. Par le biais de la combinaison de ces trois dimensions, l'étudiant transcende les barrières linguistiques et culturelles en inculquant une sensibilité culturelle et communicationnelle qui va au-delà des aspects linguistiques de la langue.

Deux autres expressions ont suscité notre intérêt : « *développer une connaissance approfondie de la civilisation, de l'histoire et des cultures des pays francophones* » et « *développer les connaissances culturelles des étudiants en matière de littératures et de civilisations d'expression française* ». Ces deux objectifs sont incontestablement liés à la notion de compétence socioculturelle qui a fait son apparition dans la modélisation de

⁵⁶ L'approche communicative se développe comme étant un mouvement de réaction aux principes théoriques des méthodes audio-orales et audio-visuelles en puisant dans les apports théoriques des sciences du langage en vue de l'exploitation de nouveaux outils.

compétence de communication présentée par Canale et Swain (1980). Selon leur perspective, cette compétence socioculturelle est l'une des composantes de la compétence sociolinguistique. En raison de sa nature pluridimensionnelle, les objectifs énoncés dans l'offre de formation analysée reposent également sur notion de « *connaissances culturelles* », laquelle à son tour, est liée à l'un des éléments constitutifs de la compétence socioculturelle, celui des « *Savoirs* » qui est un « *système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interactions avec les natifs de langue étrangère* » (Zarate et al.,1997 :17). Cette tentative visant à orienter le programme de formation vers un tel objectif est significative. Nous avons remarqué que la compétence socioculturelle est clairement intégrée, et conformément à l'intention des concepteurs de cette offre de formation, son développement est envisagé à travers l'assimilation de connaissances référentielles qui englobent des éléments relatifs à la civilisation, l'histoire, la littérature et la culture françaises. L'acquisition d'une compétence dite socioculturelle dépasse les simples savoirs socioculturels, elle constitue plutôt un processus fondé sur l'observation et l'interprétation des différences, tout d'abord, au sein d'un même système culturel, puis entre d'autres systèmes. De surcroît, ce processus implique également la capacité d'établir des analogies entre ces systèmes en vue d'une bonne gestion des malentendus et les conflits éventuels lors de la communication entre individus issus de contextes culturels dissemblables (Habet, 2016). Dans cette optique, Zarate et al. (1997 :12) nous disent davantage :

Un apprenant ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle.

En considérant ces éclaircissements découlant de l'analyse des objectifs généraux et des compétences ciblées par l'offre de formation en cycle de licence à l'université de Tiaret, une observation majeure s'installe : les aspirations interculturelles font partie intégrante de cette formation qui, pour ainsi dire, favorise l'apprentissage interculturel bien qu'elle le place dans une position secondaire par rapport aux aspects linguistiques. De plus, elle prépare les étudiants à une véritable rencontre entre les cultures tout en se familiarisant avec la richesse de la diversité culturelle. Par conséquent, les objectifs interculturels tels qu'ils sont formulés dans le programme, souffrent d'une absence de définition précise et demeurent superficiels en se limitant à de simples connaissances culturelles, civilisationnelles et littéraires.

VI.2.2. Les matières d'enseignement en L1 et L3 à l'épreuve de l'approche interculturelle : une analyse des intitulés et des objectifs spécifiques

L'analyse menée jusqu'ici sur les objectifs généraux de l'offre de formation proposée par l'université de Tiaret offre des prémisses quant à l'existence des objectifs interculturels. Cependant, cette présence ; bien qu'impliquée ; demeure peu définie et n'exprime pas explicitement ces intentions pédagogiques. Poursuivant notre démarche analytique, notre attention se portera désormais sur les intitulés des matières enseignées en première et troisième années (L1 et L3), leurs intentions pédagogiques et leurs contenus avec pour objectif de répondre à la question suivante : étant donné que les objectifs interculturels sont inclus dans les objectifs généraux de la formation, de quelle manière sont-ils concrètement reflétés au sein des matières enseignées ?

VI.2.2.1 A la recherche des significations interculturelles dans les intitulés des matières

Le titre est reconnu comme une composante essentielle du métalangage et une balise de marquage idéologique comme mentionné par Cabridens (1984 :176). Dans cette perspective, le titre assume un rôle extrêmement significatif dans la mesure où il permet au lecteur de discerner et de définir le contenu, d'offrir une indication initiale et d'encapsuler l'essence du sujet traité. En prenant en compte cette définition qui dévoile et met en évidence le potentiel révélateur offert par le titre, nous allons plonger dans l'analyse des intitulés des matières enseignées en L1 et L3 par le biais d'un étiquetage thématique et sémantique. L'analyse des significations interculturelles au sein des intitulés constitue un passage essentiel dans notre investigation car le titre en lui-même sert de premier point de contact avec le contenu académique. Cette investigation permettra d'identifier les indices, qu'ils soient implicites ou explicites, faisant référence à la dimension interculturelle. En conséquence, quelles conclusions peuvent être tirées des titres ?

L'offre de formation offerte au sein de l'établissement universitaire de Tiaret présente un ensemble exhaustif de trente-quatre (34) matières enseignées durant les trois années de formation en cycle de licence. La première lecture des intitulés des matières révèle manifestement qu'ils sont formulés sous forme de syntagmes nominaux. Ces syntagmes se manifestent de manière récurrente dans la majorité des intitulés tels que : « *compréhension et expression écrite* », « *compréhension et expression orale* », « *linguistique* », « *littérature* », « *civilisation* », « *phonétique* », « *techniques de recherche* », « *langues étrangères* ».

Chapitre VI : La place des apprentissages interculturels dans le programme des enseignements du socle commun de langue française en cycle de licence : de l'observation des classes à l'analyse du contenu

L'étiquetage thématique des intitulés permet d'inférer qu'ils englobent des domaines d'enseignement visant une diversité d'aptitudes. Ces domaines incluent le renforcement des compétences linguistiques à la fois à l'écrit et à l'oral, l'initiation aux méthodes de recherche universitaire, l'étude de la civilisation et de la littérature ainsi que d'autres aspects précédemment évoqués.

Etant donné que notre enquête est centrée sur les matières enseignées en L1 et L3, nous les exposons de manière systématique dans le tableau suivant :

Unités d'enseignement	Intitulés des matières d'enseignement
1^{ère} année licence (L1)	
Unité d'enseignement fondamentale (UEF1.1)	-Compréhension et expression écrite (1). -Compréhension et expression orale (1) -Grammaire de la langue d'étude (1). -Phonétique corrective et articulatoire (1). -Initiation à la linguistique (1) (concepts). -Initiation aux textes littéraires (1). -Culture(s)/Civilisation(s) de la langue (1).
Unité d'enseignement méthodologique (UEM1.1)	-Techniques du travail universitaire (1).
Unité d'enseignement de découverte (UED1.1)	-Sciences sociales et humaines.
Unité d'enseignement transversale (UET1.1)	-Langue(s) étrangère(s) (1)
3^{ème} année licence (L3)	
Unité d'enseignement fondamentale (UEF3.1)	-Sociolinguistique. -Etude de textes littéraires (3). -Etude de textes de civilisation (3). -Compréhension et expression écrite (3). -Compréhension et expression orale (3). -Traduction et interprétariat. -Introduction à la didactique. -Introduction aux langues de spécialités.
Unité d'enseignement méthodologique (UEM3.1)	-Techniques de recherche universitaire (3).
Unité d'enseignement de découverte (UED3.1)	-Psychologie cognitive / Sciences de la communication.
Unité d'enseignement transversale (UET3.1)	-Langue(s) nationale(s) / Langue(s) étrangère(s).

Tableau n°20 : Intitulés des matières enseignées en L1 et L3.

Bien que les objectifs généraux définis par ladite formation embrassent l'approche interculturelle, nous observons, tel qu'illustré dans le tableau, qu'aucune matière n'est spécifiquement dédiée à l'acquisition des aspects interculturels. Parmi les vingt-trois (23) matières qui constituent l'ensemble de la formation en L1 et L3, aucun intitulé ne fait explicitement référence au concept de l'interculturel. Nous nous questionnons sur la manière dont un tel programme de formation universitaire ; conçu à la croisée de divers champs disciplinaires : néglige d'intégrer une matière spécifique dédiée à l'apprentissage interculturel. Force est de constater que le dialogue concernant la compétence interculturelle dans le contexte universitaire algérien tend à perdre en pertinence au moment où l'intensification de la mondialisation économique et l'accroissement des mouvements migratoires qu'elle entraîne conduisent de plus en plus les individus à s'engager et à interagir avec des interlocuteurs provenant de divers horizons linguistiques et socioculturelles. Ces enjeux représentent un impératif auquel l'université algérienne, et plus particulièrement l'enseignement et l'apprentissage des langues, ne peut échapper.

En ce qui touche aux matières des unités d'enseignement fondamentales en L1 et L3, les intitulés accordés aux matières mettent en avant les apprentissages linguistiques et la maîtrise de la compétence linguistique tels que l'étude de la grammaire de la langue, les méthodes de compréhension ainsi que l'expression écrite et orale. A cela s'ajoutent les modules de linguistique et de sociolinguistique, où les concepts et les théories linguistiques sont définis. En outre, nous avons identifié des intitulés tels que la phonétique, l'initiation aux langues de spécialités, la didactique et la traduction. Jusqu'à présent, les intitulés mentionnés n'incorporent pas d'éléments interculturels, bien que le contact avec certains documents authentiques utilisés dans le cadre de l'animation de ces matières puisse offrir aux étudiants l'opportunité d'acquérir des connaissances interculturelles comme cela a été démontré précédemment dans l'analyse des résultats des observations en classe.

Outre les intitulés susmentionnés, nous avons relevé également quatre (04) intitulés qui, de notre point de vue, reflètent un intérêt implicite et partiel à la compétence interculturelle. Ces intitulés comprennent « initiation aux textes littéraires (L1)/ Etude de textes littéraires (L3) » et « Culture(s) et civilisation(s) de la langue (L1) / Etude de textes de civilisation (L3) ». La première indication que nous offrent les intitulés « initiation aux textes littéraires » et « étude de textes littéraires » semble indiquer une introduction à la littérature

française et à ses courants littéraires à travers l'analyse et l'exploitation des supports textuels. Ainsi, ces deux intitulés laissent supposer que les étudiants explorent des périodes historiques, des aires culturelles, des dates, des personnages, des événements et des genres littéraires associés aux sociétés où les autres des textes évoluent. Cette réflexion nous oriente vers la notion de compétence ethno-socioculturelle (CESC) telle que conceptualisée par Boyer (2003), en particulier vers sa première composante qualifiée d' « archaïque ». Selon cet auteur (2003 :28), cette composante englobe les grandes idéalisations historiques et culturelles incluant les patronymes, les toponymes, les événements, les dates, les œuvres et les lieux emblématiques de la mémoire collective. Ces éléments constitutifs de la CESC exercent un impact significatif sur l'acquisition et le développement de la compétence interculturelle en développant une sensibilité accrue aux nuances culturelles et préparant le terrain pour une communication interculturelle réussie. En effet, ces éléments jouent un rôle crucial et servent de fondement pour l'acquisition des compétences interculturelles. C'est pourquoi nous avons mentionné que ces intitulés reflètent de manière implicite et surtout partielle les dimensions interculturelles.

Par ailleurs, les appellations « culture(s)/civilisation(s) de la langue » et « étude de textes de civilisation(s) » sont également des formulations qui suggèrent un intérêt implicite pour l'interculturel. Tout comme son nom l'indique, on peut anticiper que ces matières offrent un enseignement axé sur les concepts de culture et de civilisation françaises. En d'autres termes, ces appellations reflètent l'intention de se plonger dans une sphère culturelle et civilisationnelle en relation avec la langue étudiée (FLE). Ces intitulés semblent avoir pour but de situer la langue dans son contexte culturel et social tout en offrant aux étudiants la possibilité de s'émerger dans des environnements culturels par excellence. Il est important de noter que l'assimilation des connaissances culturelles représente un enjeu éthique dans la mesure où elle permet à l'étudiant « *de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie (...) d'entrer en contact avec une nouvelle culture.* » (Denis, 2000 :62). Enseigner la civilisation en classe de FLE implique de transmettre l'ensemble des phénomènes culturels et sociaux commun à une société donnée. Ces phénomènes se traduisent en « savoirs socioculturels » (CECR, 2010 : 60) qui à leur tour se définissent comme étant les : « *traits distinctifs caractéristiques d'une société donnée et de sa culture* ». Par conséquent, lorsque les étudiants s'immergent dans un environnement culturel totalement différent, qui est dans notre cas le cadre pédagogique de la classe, ils ont

tendance à faire appel sans s'en rendre compte aux traits distinctifs de leur propre culture dans l'objectif de mieux appréhender le fonctionnement interne de la culture et la civilisation étrangère et plus particulièrement sur les réalisations visibles (les coutumes, les fêtes, les rites, les habitudes alimentaires, vestimentaires, etc.) (Gohard-Radenkovic, 1999 :14). C'est en prenant en compte ces facteurs que nous avons avancé l'idée que les intitulés des deux matières liées à la civilisation induisent implicitement le développement de la compétence interculturelle. D'après l'analyse thématique et sémantique des intitulés des matières d'enseignement en L1 et L3, plusieurs conclusions se dessinent :

Intitulés analysés	Référence implicite	Référence explicite	Aucune référence.
23 intitulés (L1+L3)	04 intitulés	Aucun intitulé	19 intitulés
Pourcentage	17.39%	00%	82.60%

Tableau n°21 : Répartition des intitulés des matières reflétant les aspects interculturels.

La lecture du tableau révèle les points suivants en ce qui concerne la présence des éléments interculturels dans les intitulés des matières d'enseignement en L1 et L3 :

- **Référence implicite à l'interculturel :** les intitulés qui évoquent indirectement des éléments interculturels représentent 17.39% de l'échantillon. Cela suggère que certains intitulés peuvent contenir des éléments sous-entendus liés à la dimension interculturelle, même si cette référence n'est pas évidente et suffisante à première vue.
- **Référence explicite à l'interculturel :** aucun des intitulés examinés ne présente explicitement une référence à l'interculturel. Cela pourrait signifier que l'aspect interculturel n'est pas directement évoqué dans la désignation des matières, du moins d'après les intitulés analysés.
- **Absence de référence à l'interculturel :** la majorité écrasante des intitulés, soit 82.60%, ne manifestent aucune indication apparente de liens avec l'interculturel. Cette constatation suggère que dans la majorité des cas, les intitulés des matières ne mettent pas en avant la dimension interculturelle comme point central de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte université algérien.

VI.2.2.2 Analyse de la prise en compte des éléments interculturels dans les objectifs pédagogiques des matières d'enseignement en L1 et L3

Dans cette section, nous analyserons la manière dont la dimension interculturelle est intégrée au niveau des objectifs pédagogiques des matières enseignées en L1 et L3. En effet, au-delà des intitulés des matières, les objectifs pédagogiques définissent les orientations majeures de l'apprentissage et guident les contenus et les activités d'enseignement. Notre analyse vise à examiner dans quelle mesure les objectifs énoncés dans l'offre de formation reflètent l'importance et la prise en compte des dimensions interculturelles. Les objectifs mentionnés sont-ils exclusivement associés aux matières où une référence implicite à l'interculturel a été identifiée dans l'analyse des intitulés ? Les matières dépourvues de toute allusion à l'interculturel dans leurs intitulés intègrent-elles néanmoins des objectifs pédagogiques relatifs à cette dimension ? Pour répondre à ces questions, nous proposons une mise en évidence des objectifs pédagogiques dans le tableau suivant :

Chapitre VI : La place des apprentissages interculturels dans le programme des enseignements du socle commun de langue française en cycle de licence : de l'observation des classes à l'analyse du contenu

Matières d'enseignement	Objectifs généraux et spécifiques des matières
1^{ère} année licence (L1)	
Compréhension et expression écrite	Expliciter les règles implicites de l'expression écrite et construire graduellement l'acquisition de stratégies chez l'étudiant afin de renforcer les capacités de compréhension et de production à l'écrit.
Compréhension et expression orale	Initier l'étudiant à l'expression orale correcte sur le double plan syntaxique et sémantique. Développer les compétences langagières orales chez les étudiants par des exercices de diction, d'élocution, d'organisation et de l'expression.
Grammaire de la langue d'étude	Amener l'étudiant à un apprentissage des règles de la langue, des régularités et des exceptions. Développer chez l'étudiant une connaissance et une maîtrise des notions grammaticales de français. Permettre à l'étudiant de comprendre le fonctionnement de la langue, ce qui va l'aider à s'exprimer à l'oral ou à l'écrit dans les autres matières.
Phonétique corrective et articulatoire	Familiariser l'étudiant avec un nouvel alphabet (alphabet de l'oral). Prendre conscience de l'importance de l'articulation et le rôle joué par les différents organes de l'appareil phonatoire. Au niveau cognitif : amener l'étudiant à utiliser ses connaissances du code écrit et les adapter au code oral (associer les signes phoniques aux signes graphiques).
Initiation à la linguistique (concepts)	Initier les étudiants au domaine de la linguistique. Familiariser les étudiants avec la terminologie de base en linguistique.
Initiation aux textes littéraires	Apprendre à identifier et à reconnaître les genres littéraires (narratifs et théâtraux). Apprendre à identifier et reconnaître les genres poétiques et argumentatifs. Apprendre à ré-exploiter ces genres littéraires dans des situations authentiques.

Chapitre VI : La place des apprentissages interculturels dans le programme des enseignements du socle commun de langue française en cycle de licence : de l'observation des classes à l'analyse du contenu

Culture(s)/ Civilisation(s) de la langue	Acquérir des connaissances sur le pays et la culture. Distinguer la culture et la civilisation (les notions). Comparer la culture algérienne avec la culture étrangère. Applications à partir des contenus enseignés.
Technique du travail universitaire	Acquérir les méthodes générales du travail universitaire. Développer son esprit critique. Initiation à la recherche scientifique.
Sciences sociales et humaines	Initier les étudiants aux disciplines des sciences sociales et humaines (sociologie, anthropologie, philosophie, etc.)
Langues étrangères	Perfectionner le niveau linguistique des étudiants dans les langues étrangères (anglais, espagnol, allemand) enseignées comme matière transversale.
3^{ème} année licence (L3)	
Sociolinguistique	Amener l'étudiant à la fin du module en question à identifier, non seulement, le réseau relationnel que le langage tisse avec la société autour de la représentation d'un objet. Saisir les capacités d'une langue en tant que système signifiant en lui permettant de travailler d'autres formes langagières, qui sont de natures différentes et à tous les niveaux de leurs structurations.
Compréhension et expression écrite	Acquérir suffisamment de connaissances théoriques nécessaires à la mise en pratique des activités de productions écrites : connaître la langue dont ils se servent. Maîtriser les techniques de la rédaction d'une fiche de lecture, du résumé, la dissertation. Utiliser les tournures et les expressions en termes clairs et précis. Apprendre à écrire de façon claire et compréhensible. Exploiter les différents acquis de la matière dans des situations d'enseignement/apprentissage en contexte algérien.
Compréhension et expression orale	Développement de la compétence communicative des étudiants à l'oral (compréhension et production de genres oraux).
Etude de textes littéraires	Initier les étudiants à la littérature maghrébine d'expression française en général et à la littérature algérienne francophone en particulier. Amener l'étudiant à agir sur un texte littéraire et d'accéder aux différents sens cachés d'un texte.

Chapitre VI : La place des apprentissages interculturels dans le programme des enseignements du socle commun de langue française en cycle de licence : de l'observation des classes à l'analyse du contenu

Etude de textes de civilisation	<p>Amener l'étudiant à découvrir des textes de la littérature française et francophone.</p> <p>Approfondir les connaissances disciplinaires des étudiants.</p> <p>Enrichir la culture générale des étudiants en matière de culture et civilisation française</p>
Traduction et interprétariat	<p>Initier l'étudiant aux sciences de traductologie et interprétariat.</p> <p>Initier l'étudiant aux principes de la traduction du français vers l'arabe et vice versa sans avoir recours au mot à mot, l'entraîner à comprendre un texte pour en dégager le sens avant de le traduire, lui apprendre à consulter les dictionnaires et à traduire différents types de phrases.</p>
Introduction à la didactique	<p>Découvrir l'objet d'étude de la didactique des langues et les différentes méthodes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.</p>
Initiation aux langues de spécialités	<p>Acquérir des connaissances théoriques fondamentales inhérentes aux domaines non linguistiques.</p> <p>Mieux connaître le marché du travail et préparer à l'insertion des étudiants dans le monde professionnel.</p> <p>Compléter sa formation par l'acquisition de compétences domaniales.</p> <p>Compléter sa formation par une ouverture à d'autres disciplines transversales.</p> <p>Se doter d'un nouveau profil particulier à l'instar de son profil d'origine (enseignant de FLE).</p>
Techniques de recherche universitaire	<p>Sensibiliser à la notion de recherche et développement de la rigueur scientifique et de l'esprit critique.</p> <p>Aider à la rédaction des mémoires de recherche (licence, master).</p> <p>Accompagner les étudiants dans la compréhension/description du domaine dans lequel s'inscrit leur projet de recherche.</p> <p>S'appropriier les normes d'écriture académique de la recherche.</p>
Psychologie cognitive	<p>Familiariser les étudiants aux concepts clés de la psychologie cognitive.</p> <p>Comprendre les fondements théoriques des neurosciences et leur impact sur l'apprentissage des langues.</p>
Langues étrangères	<p>Acquérir une maîtrise suffisante de la langue étrangère en expression et compréhension.</p>

Tableau n°22 : Synthèse des objectifs pédagogiques des matières enseignées en L1 et L3

Le tableau des objectifs pédagogiques des matières enseignées en L1 et L3 offre un aperçu détaillé des orientations éducatives et des compétences visées dans l'offre de formation en question. L'organisation sous forme de tableau nous a permis de saisir comment les contenus d'enseignement sont structurés en fonction des objectifs fixés. Ce tableau, élaboré à partir d'une lecture minutieuse de l'offre de formation adoptée à l'université de Tiaret, dresse un panorama des principaux axes qui visent à guider les étudiants en L1 et L3 dans leur apprentissage. Dans l'ensemble, les objectifs pédagogiques sont formulés de manière précise et claire permettant aux étudiants de saisir la finalité de chaque matière et aux enseignants de structurer leur enseignement en fonction des attentes académiques annoncées dans les objectifs généraux et les profils attendus.

Comme préalablement indiqué, notre objectif dans cette démarche ne réside pas dans l'examen détaillé de la structure et de la méthodologie sous-tendant la formulation de ces objectifs. Au contraire, notre intention se focalise sur l'analyse du degré d'importance attribué aux apprentissages interculturels. En d'autres termes, notre démarche consiste à déterminer si les objectifs pédagogiques de cette formation s'inscrivent dans le sillage d'une approche interculturelle.

Dans l'étendue des vingt-trois (23) matières qui composent le programme d'enseignement en L1 et L3, il est remarquable de constater que seules cinq (05) matières présentent des objectifs ayant trait à l'approche interculturelle. Ces matières sont effectivement les mêmes dont leurs intitulés contenaient une référence implicite aux dimensions interculturelles: « *Initiation aux textes littéraires (L1)* », « *Culture(s)/civilisation(s) de la langue (L1)* », « *Sociolinguistique (L3)* », « *Etude de textes littéraires (L3)* » et « *Etude de textes de civilisation (L3)* ». Cette révélation souligne un paysage pédagogique qui, malgré sa diversité disciplinaire, affiche un engagement limité envers les aspects interculturels. Cela évoque un contexte où les considérations liées à la diversité culturelle et à la sensibilisation aux interactions interculturelles ne sont pas omniprésentes dans les formulations des objectifs. Néanmoins, le fait que cette implication soit limitée à un petit nombre de matières soulève des questions sur la place que l'approche interculturelle occupe dans l'ensemble du cursus universitaire des étudiants.

En nous concentrant à présent sur les objectifs qui montrent une orientation vers les apprentissages interculturels, les objectifs attribués aux matières « culture/civilisation de la

langue » et « étude de textes de civilisation » ne capturent généralement qu'une composante spécifique de la compétence interculturelle.

- « *Acquérir des connaissances sur le pays et la culture* » met en évidence l'intention de fournir aux étudiants une base de connaissances solide sur le contexte culturel dans lequel la langue française évolue. Cela implique une reconnaissance de l'importance de la transmission des connaissances culturelles, il s'agit désormais d'une approche informationnelle et descriptive à travers laquelle les étudiants sont initiés aux connaissances.
- « *Distinguer la culture et la civilisation* » : cet objectif témoigne également d'une préoccupation de clarifier les concepts fondamentaux qui sous-tendent la compréhension interculturelle. Une telle distinction est cruciale pour permettre aux étudiants de saisir les différentes dimensions de la culture et de la civilisation et de reconnaître leur influence sur les interactions interculturelles.
- « *Comparer la culture algérienne avec la culture étrangère* » démontre une volonté d'inciter les étudiants à se pencher sur les différences et les similitudes entre leur culture de référence (culture propre) et d'autres cultures. Cette démarche encourage la prise de conscience des diversités culturelles et permet aux étudiants de développer un savoir-être et un savoir-faire essentiels de la compétence interculturelle.
- « *Amener l'étudiant à découvrir des textes de la littérature française et francophone* » témoigne d'une tendance à exploiter la multiplicité des textes littéraires provenant de plusieurs régions francophones. En découvrant des œuvres littéraires de cultures variées, les étudiants sont susceptibles d'être exposés à des perspectives culturelles distinctes et à des thèmes universels.
- « *Approfondir les connaissances disciplinaires des étudiants* » représente le perfectionnement et l'approfondissement des compétences dans le domaine de la culture et de la civilisation. Autrement dit, les cours prévus dans ce contexte tiennent compte des connaissances préalablement acquises en L1 et L2 afin de les approfondir davantage.
- « *Enrichir la culture générale des étudiants en matière de culture et de civilisation française* » suggère l'intention d'offrir aux étudiants une perspective plus complète sur la culture et la civilisation françaises. Cet objectif pourrait impliquer la discussion de

sujets tels que les coutumes, les valeurs, les traditions et les enjeux socioculturels français ou même ne comparaison avec d'autres cultures.

Ces énoncés se concentrent principalement sur l'acquisition de connaissances culturelles propres à la culture française, aussi bien en L1 qu'en L3. A première vue, nous souscrivons à l'idée selon laquelle les apprentissages des connaissances culturelles peuvent servir de fondement pour le développement d'une compétence interculturelle en englobant toutes ses dimensions. Mais, peuvent-ils garantir une pleine conscience des compétences interculturelles ? Bien qu'elles constituent une base importante, la compétence interculturelle implique également la capacité à interagir, à communiquer et à s'adapter efficacement dans des contextes culturellement différents (Lazar, 2007). Il ne s'agit pas simplement de transmettre aux étudiants des connaissances culturelles, il est également crucial de leur enseigner à identifier les aspects culturels dans les interactions communicationnelles car, selon Clanet (1990 48), l'interculturel est « *l'ensemble des processus-psychiques relationnelles, groupaux et institutionnels générés par les interactions des cultures dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation.* ».

En analysant les objectifs liés aux matières abordant la culture et la civilisation, il devient clair que ces objectifs sont enracinées dans le simple processus de l'acquisition des connaissances culturelles. Nous qualifions cette approche suivie de « partielle » car elle englobe l'un des aspects essentiels de la compétence interculturelle à savoir les « *Savoirs* ». Dans le contexte de ces matières, ces savoirs sont transmis sous forme d'éléments socioculturels participant à la découverte de la culture française chez les L1 et à l'approfondissement des ces connaissances en L3 à travers l'enrichissement de la culture générales des étudiants. Cependant, il semble insuffisant de se limiter à des éléments socioculturels en particulier en L3 où les étudiants après trois années d'études, devraient démontrer une compétence interculturelle plus avancée. Cette observation a été confirmée dans le chapitre précédent (cf. Chapitre 5) dont l'analyse des profils culturels des étudiants a révélé des carences et des lacunes culturelles chez les étudiants et un niveau culturel minimal. Même si ces objectifs participent activement à l'acquisition des connaissances culturelles de base par les étudiants, il est indéniable qu'ils demeurent limités en termes d'efficacité pour favoriser l'acquisition d'une compétence interculturelle plus complète. D'où la nécessité de se

tourner vers une approche plus holistique et pratique en prenant en considération les dimensions communicatives, interactives et comportementales inhérentes aux interactions interculturelles. Cette approche vise à encourager les étudiants à « *apprendre la rencontre* » plutôt qu'à simplement « *apprendre la culture de l'autre* » (Abdallah-Preteceille, 1999 :126) en privilégiant une intégration plus globales des compétences interculturelles.

Continuons l'analyse des objectifs des matières « initiation aux textes littéraires » en L1 et « étude de textes littéraires » en L3, les objectifs de cette matière montrent une forte tendance à comprendre et à analyser un large éventail de genres littéraires et leur mise en œuvre pratique dans des scénarios réels. En examinant chaque objectif de manière approfondie :

- « *Apprendre à identifier et à reconnaître les genres littéraires narratifs et théâtraux* » : ce premier objectif vise à développer chez les étudiants la compétence de distinguer les différents genres littéraires en particulier les genres narratifs et théâtraux. Cela suppose que les étudiants seront capables de reconnaître les caractéristiques spécifiques de chaque genre, comme les structures narratives ou dramatiques, les éléments stylistiques et les techniques d'écriture propre à chacun.
- « *Apprendre à identifier et à reconnaître les genres poétiques et argumentatifs* » : ce deuxième objectif se concentre sur l'identification et la reconnaissance des genres poétiques et argumentatifs dans les textes littéraires. Les étudiants seront invités à déceler les caractéristiques qui définissent ces genres, telles que les figures de style pour la poésie et les stratégies argumentatives pour les textes argumentatifs.
- « *Apprendre à ré-exploiter ces genres littéraires dans des situations authentiques* » : le troisième objectif vise à amener les étudiants à appliquer leurs connaissances sur les genres littéraires dans des contextes réels. Cela signifie qu'ils seront encouragés à utiliser ces genres dans des situations authentiques de communication.
- « *Initier les étudiants à la littérature maghrébine d'expression française en général et à la littérature algérienne francophone en particulier* » : cet objectif a pour but de présenter aux étudiants la littérature maghrébine d'expression française, avec une attention particulière portée à la littérature algérienne francophone. Les étudiants seront ainsi exposés aux auteurs, aux œuvres et aux courants littéraires caractéristiques

de cette littérature, ce qui peut contribuer à une ouverture sur la diversité culturelle et linguistique de la région maghrébine.

- « *Amener l'étudiant à agir sur un texte littéraire et accéder aux différents sens cachés d'un texte* » : cet objectif vise à développer les compétences d'analyse et d'interprétation des étudiants. Ils seront encouragés à interagir activement avec les textes littéraires, à identifier les significations sous-jacentes et les messages implicites. Cette démarche favorise la réflexion critique et l'exploitation des multiples dimensions d'un texte, ce qui peut potentiellement encourager les étudiants à adopter une perspective interculturelle dans leur interprétation.
- « *Familiariser les étudiants avec les approches critiques de l'analyse des textes littéraires* » : cet énoncé se focalise sur l'introduction des étudiants aux approches critiques de l'analyse littéraire. Il peut inclure les théories littéraires, la stylistique, la sémiotique, etc. En exposant les étudiants aux méthodes analytiques des textes littéraires, cet objectif vise à développer leur capacité à examiner les textes sous différents angles, ce qui peut également contribuer à saisir les implications culturelles et sociales des textes étudiés.

Ces objectifs reflètent une approche pédagogique informationnelle et descriptive qui valorise la compréhension profonde des genres littéraires dans la sphère francophone et maghrébine et leur application dans des contextes variés. Bien qu'ils ne mentionnent pas explicitement les aspects interculturels, la capacité d'identifier, de reconnaître et de réinvestir les différents genres littéraires dans des situations « authentiques » et d'accéder aux sens cachés d'un texte pourrait potentiellement contribuer à la sensibilisation interculturelle des étudiants. Le contact des étudiants avec des documents de nature littéraire permet aux étudiants d'acquérir des savoirs interculturels. La littérature se révèle comme un espace « *emblématique de l'interculturel* » (Abdallah-Preteille et Porcher, 1996 :162) et une discipline qui permet « *l'apprentissage de divers et de l'altérité* » (1996 :4). Selon ces définitions, le traitement de la littérature en classe de FLE agit comme un pont entre le soi et l'Autre fusionnant des codes sociaux, esthétiques et linguistiques, et souvent même des éléments culturels. En effet, la littérature permet de dépasser les frontières et d'établir des passerelles entre la culture et la langue où les étudiants peuvent trouver la possibilité d'amorcer un dialogue interculturel et d'aller vers la rencontre de l'autre. Outre l'identification et la reconnaissance des genres littéraires, les objectifs qui consistent à « *apprendre à ré-exploiter ces genres dans des*

situations authentiques » et « *amener l'étudiant à agir sur un texte littéraire et accéder aux différents sens cachés d'un texte* » nous incitent à considérer qu'il s'agit en réalité (même s'il n'est pas clairement annoncé) d'une démarche de réinvestissement des connaissances fondée sur le principe du dialogue et l'échange interculturel. Apprendre à réinvestir des connaissances dans des situations de communications authentiques implique la confrontation de la culture de l'étudiant ; qui sera enrichie au contact des textes ; à la culture de l'Autre. Ce processus engendre ce que l'on qualifie de « dialogue des cultures » et conduit les étudiants de manière implicite vers le développement de la compétence interculturelle. Cette dimension dialogique, née de l'interaction des étudiants avec les textes littéraires, peut refléter la nature dialogique des textes littéraires exploités en classe. En partant de la définition de la notion de dialogisme de Tyllkowski (2011 :51) qui la définit comme « *un principe qui prévoit un rapport particulier entre le Moi (je) et l'Autrui* », le texte littéraire peut jouer un rôle bien plus étendu que celui de simplement favoriser l'interculturalité entre les cultures en classe de FLE. Il agit également comme un médiateur qui facilite la connexion entre la culture propre à l'étudiant et celle de la langue étrangère. Cette médiation opère à différents niveaux notamment sur le plan linguistique, pragmatique et social. Par conséquent, les étudiants, au sein de cette interaction, ne se contentent pas d'explorer la diversité culturelle mais ils acquièrent également des compétences communicationnelles et interprétatives pour interagir avec succès dans une situation authentique. Cependant, nous tenons à signaler que les réflexions que nous venons d'exposer n'ont pas été constatées dans les salles de classe que nous avons observées au cours de notre étude. L'analyse de nos observations n'a pas révélé la mise en œuvre systématique de ces concepts et de ces objectifs, ce qui soulève des questions sur la manière dont les objectifs pédagogiques sont mis en pratique et comment l'approche interculturelle est véritablement intégrée dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université de Tiaret.

Dans la dernière matière que nous avons examinée (Sociolinguistique) en L3, nous avons opéré des objectifs qui font allusion aux aspects interculturels. Voici comment ces objectifs sont formulés :

L'objectif qui vise à amener l'étudiant à identifier le réseau relationnel que le langage établit avec la société à travers la représentation d'un objet s'inscrit dans une perspective sociolinguistique et pragmatique. Il souligne l'importance de comprendre comment le langage

est enchevêtré dans le tissu social, comment il façonne et est influencé par la manière dont les objets sont perçus et représentés. Cette compétence requiert une sensibilité interculturelle car elle implique la reconnaissance des nuances et des connotations culturelles qui peuvent être associées à la manière dont un objet est décrit, interprété et utilisé dans différentes communautés linguistiques.

D'autre part, l'objectif de saisir les capacités d'une langue en tant que système signifiant dénote une approche linguistique et structuraliste. Cet objectif cherche à comprendre comment les langues fonctionnent comme systèmes complexes de signes et de règles qui permettent la communication. En mettant en avant la possibilité de travailler avec différentes formes langagières à tous les niveaux de structuration, cet objectif encourage les étudiants à développer leur compétence linguistique. Dans le contexte interculturel, cela impliquerait une sensibilisation aux variations linguistiques qui découlent des différentes cultures et contextes sociaux ainsi qu'à la manière dont les langues peuvent être utilisées de manière créative et adaptée pour répondre à divers besoins de communication.

En somme, ces objectifs mettent en avant la nécessité de développer à la fois des compétences disciplinaires en matière des liens entre le langage et la société ainsi qu'une compétence linguistique solide. Même si ces objectifs ne mentionnent pas explicitement l'interculturel, leur portée suggère qu'ils pourraient être des points de départ pour cultiver une conscience interculturelle chez les étudiants en les amenant à exploiter la relation complexe entre la langue, la culture et la communication.

L'analyse des objectifs pédagogiques des matières dispensées en L1 et L3 à l'université de Tiaret nous a permis de tirer plusieurs conclusions significatives :

Objectifs	Objectifs interculturels identifiés	Objectifs interculturels non identifiés
Matières		
23 matières (L1+L3)	05 matières	18 matières
Pourcentage	21.73%	78.26%

Tableau n°23 : Présence et absence des objectifs interculturels en L1 et L3

Sur les vingt-trois (23) matières analysées en L1 et L3, cinq (05) matières, soit 21.73%, ont présenté un intérêt partiel ou complet pour les dimensions interculturelles. D'autre part, les 18 autres matières, représentant environ 78.26% de l'ensemble, n'ont pas

inclus d'objectifs spécifiques en lien avec l'approche interculturelle. Ces résultats soulignent un déséquilibre dans la prise en compte de la compétence interculturelle dans la conception des objectifs pédagogiques. Bien que certaines matières aient cherché à introduire des éléments interculturels, la majorité ne semble pas avoir accordé une attention suffisante à cet aspect crucial de l'apprentissage du FLE dans l'enseignement supérieur en Algérie.

Dans la même perspective, nous tenons à signaler que parmi les 5 matières où des objectifs interculturels ont été identifiés, il s'agit des mêmes matières dont les intitulés avaient déjà fait référence à l'interculturel. Cette corrélation entre les intitulés évocateurs de m'interculturel et la présence des objectifs interculturels au sein de ces matières n'est pas une coïncidence. Elle démontre une certaine cohérence entre la manière dont les matières sont annoncées et les objectifs qui y sont associés. Il est possible de considérer que les matières dont les intitulés sont explicitement liés à l'interculturel sont plus enclines à intégrer des objectifs spécifiques dans ce domaine. Cela met en évidence l'importance de formuler des intitulés qui reflètent fidèlement les orientations et les objectifs pédagogiques afin d'éviter tout malentendu et de garantir que les attentes des étudiants sont en phase avec les contenus réels de l'enseignement.

VI.3 Bilan récapitulatif des résultats de la 2^{ème} phase de recherche

Comme introduit au début de ce chapitre, nous avons adopté au cours de cette 2^{ème} phase de recherche une approche méthodologique fusionnant deux techniques à savoir l'observation non-participante et l'analyse qualitative de contenu. Cette combinaison vise à atténuer les limites inhérentes aux tests des connaissances culturelles (TCC) adressés aux étudiants en L1 et L3 et au questionnaire des enseignants tout en assurant la cohérence entre le niveau culturel des étudiants, les conceptions des enseignants et leur pratique de classe. Les résultats issus de nos observations ont clairement mis en évidence que les enseignants exerçant au département de français à l'université de Tiaret n'ont pas mis en œuvre des activités qui pourraient être qualifiées d'interculturelles, même dans leur forme la plus rudimentaire comme la simple comparaison entre la culture cible et la culture des étudiants. D'autant plus que les étudiants inscrits dans ce programme universitaire proviennent d'un système éducatif où l'enseignement/apprentissage du FLE dispensé tout au long des trois cycles éducatifs (primaire, collège et lycée) sous les exigences des diverses réformes appliquées sur le terrain négligent toujours l'approche interculturelle et :

obéit au même principe: savoir communiquer dans une langue autre, sans prendre en compte les aspects interculturels. [...] Concrètement aucune référence culturelle spécifique n'apparaît dans les livres et manuels scolaires : c'est une langue fortement décontextualisée et hors ancrage interactionnel que l'on propose aux élèves. (Blanchet et Lounici, 2007 :21).

Ce constat similaire a également été observé dans l'enseignement supérieur en Algérie, où l'analyse des cours observés et l'examen de l'offre de formation ont révélé une prédominance des aspects linguistiques de la langue au détriment des aspects interculturels. Cette tendance alarmante se reflète dans les pratiques pédagogiques des enseignants, les objectifs éducatifs et les contenus des programmes de formation. Il est patent que la plupart des cours observés ne prennent pas en considération les contenus interculturels dans leur conception. Cela témoigne du fait que les enseignants semblent négliger cette dimension lors de la planification de leurs cours, comme ils l'avaient déjà exprimé dans la 1^{ère} phase de cette recherche par le biais du questionnaire. En effet, il est intéressant de rappeler que ces enseignants partagent la conviction que l'enseignement d'une langue implique également l'enseignement de sa culture (item1). De plus, ils sont unanimes à considérer qu'il est primordial d'accorder une attention particulière aux apprentissages interculturels et ils souscrivent aux arguments avancés par les auteurs défendant l'approche interculturelle (item2) (cf. Chapitre5), les résultats de l'observation montrent une défaillance à la fois préoccupante et révélatrice d'une problématique plus profonde liée à l'intégration de cette approche dans le cursus universitaire.

Cependant, une lueur d'espoir surgit de notre investigation lorsque nous examinons la faisabilité et la viabilité d'infuser des éléments interculturels dans les séances déjà existantes. Cette découverte souligne la nécessité de renforcer la formation initiale et continue des enseignants afin de les habiliter effectivement à exploiter les possibilités offertes par l'approche interculturelle dans le cadre d'une situation d'enseignement/apprentissage. Dans cette dynamique, et en soutenant l'évolution pédagogique des chercheurs tels que Kelly et al. (2004) ainsi que Leban (2003), il est crucial que l'enseignant se positionne en tant qu'*éducateur en langues*, allant au-delà du simple rôle dispensateur de connaissances linguistiques parce que selon Bastos (2015 :83) :

Au-delà des compétences traditionnelles (pédagogique, didactique, linguistique et communicative), la CPE⁵⁷ du professeur de langues intègre aussi d'autres compétences qui

⁵⁷ La compétence professionnelle enseignante.

ont émergé dans la conjoncture actuelle (interculturelle et digitale), ainsi que d'autres, qui, sans être nouvelles, acquièrent, maintenant, une autre importance.

Parallèlement, il est indéniable qu'une matière spécifique exclusivement dédiée à l'interculturel manque cruellement dans l'offre de formation universitaire de FLE analysée. Cette absence contraste avec la réalité du monde universitaire algérien de plus en plus diversifié où la compétence interculturelle est devenue une compétence clé. Il est à notre avis que dans un tel contexte, il serait préférable de prendre en considération les mutations et les différences culturelles afin d'optimiser le processus d'enseignement/apprentissage parce que les évolutions rapides contemporaines engendrent un décalage culturel entre les étudiants et leurs enseignants. Dans cet état des choses, quelques matières ont émergé, implicites quant à l'interculturel, à travers leurs intitulés et objectifs pédagogiques. Cependant, leur portée demeure très limitée à une perspective socioculturelle, ce qui laisse entrevoir la nécessité de repenser la manière dont l'approche interculturelle est abordée parce que le développement de la compétence interculturelle est « *d'apprendre à repérer, voir, comprendre et mesurer les modalités et le sens attribué aux éléments culturels dans la communication tel est en fait l'objectif d'une compétence interculturelle.* » (Abdallah-Preteille & Porcher, 1996 :123).

Il convient également de souligner que l'accent mis sur l'apprentissage interculturel au sein de ces matières se concentre principalement sur des éléments socioculturels, s'inscrivant ainsi dans une approche à la fois humaniste, sociologique et anthropologique (Lussier, 2008 :27). Toutefois, il est important de dire que cette approche partielle peut être considérée, certes, comme une étape préliminaire dans l'acquisition et le développement d'une compétence interculturelle mais elle est également déficitaire. Déficitaire, comme en témoigne l'enquête menée à l'aide du TCC (cf. Chapitre 5) qui a démontré d'importantes lacunes en matière de connaissances culturelles où les étudiants, en guise de profil de sortie du cycle de licence, présentent un profil de compétence culturelle minimale. Acquérir une compétence interculturelle dans toute sa dimension plurielle ne se limite pas :

À un apprentissage des cultures car la connaissance d'autrui, de ses traditions, de ses comportements n'implique pas nécessairement une meilleure relation. Il ne s'agit pas non plus de développer une action en direction d'autrui, ni une intervention sur autrui mais avec autrui (...) l'amélioration des relations ne passe pas par la connaissance mais la reconnaissance de l'autre comme sujet singulier et universel. (Abdallah-Preteille, 1998, pp.102-103)

Conclusion partielle

En définitive, les résultats tirés tout au long de ce chapitre mettent en évidence l'impérieuse nécessité de reconsidérer la place de l'approche interculturelle dans le paysage éducatif de l'université de Tiaret, mais aussi dans l'ensemble du système universitaire algérien. Ces résultats appellent à une réévaluation des contenus des matières enseignées, ainsi qu'à la mise en œuvre d'une formation appropriée pour les professeurs. De plus, ils soulignent l'importance de développer de nouvelles stratégies pédagogiques renouvelées et transversales visant à promouvoir une compétence de communication interculturelle adaptée au défis du monde contemporain. Cette réflexion critique et ces actions de renforcement pourraient contribuer à combler les lacunes identifiées et à garantir une éducation de qualité en adéquation avec les enjeux culturels et interculturels actuels. Points qui constituent la dernière partie de cette thèse de doctorat (cf. Chapitre 8).

CHAPITRE VII

La compétence de communication interculturelle
en expérimentation : Analyse des stratégies
interactionnelles des étudiants et leurs
positionnements dans des situations d'interaction
en contexte interculturel.

Introduction

Comme notre recherche se situe à l'intersection de deux champs disciplinaires à savoir la didactique de l'interculturel et l'approche pragmatique des interactions et partant de l'idée selon laquelle l'interaction représente l'espace privilégié où les dynamiques interculturelles prennent vie et se déploient (De Pierto, 1988), ce chapitre se focalise sur la 3^{ème} phase de notre recherche qui porte sur l'analyse détaillée des échanges verbaux dans des séquences de discussions préalablement sélectionnées. Ces échanges, issus de diverses situations d'interaction sur des sujets tels que les stéréotypes, la gastronomie française, la liberté de la religion, le racisme et les comportements discriminatoires, sont minutieusement examinés pour mettre en lumière les schémas conversationnels, les attitudes des étudiants et les mécanismes de la communication interculturelle. C'est au sein de ces échanges que se manifestent les diversités culturelles, les perceptions individuelles et les négociations de sens entre les étudiants.

Cette analyse permettra de mieux appréhender comment les étudiants inscrits dans le département de FLE à l'université de Tiaret interagissent, argumentent, s'accordent et désaccordent dans des situations de communication à caractère interculturel. A travers l'exploration de diverses variables telles que les styles de communication, les prises de positions et les stratégies de modération, nous chercherons à cerner les succès et les échecs des actes communicatifs convoqués à l'analyse.

Au cœur de ce chapitre se trouvent des questions essentielles qui guideront notre exploitation des dynamiques de communication interculturelle. Nous nous interrogerons sur l'impact des lacunes repérées lors de la 1^{ère} et 2^{ème} phases de notre recherche. Ces lacunes, témoignant des différences dans la compréhension culturelle et la compétence de communication interculturelle des individus, *influencent-elles la manière dont la communication s'établit lors des échanges verbaux en contexte interculturel ?* Plus précisément, nous examinerons comment ces lacunes interculturelles peuvent contribuer à l'échec ou à la réussite de la communication. *Quelles seront les stratégies interactionnelles mises en œuvre par les étudiants et quels sont les positionnements qu'ils adoptent ?* Cette étude permettra de mieux comprendre les interactions interculturelles dans le contexte universitaire algérien en mettant en lumière les nuances de la communication et les enjeux liés à la compétence de communication interculturelle des étudiants algériens.

VII.1. A la croisée des conversations : analyse des données recueillies lors de la 3^{ème} phase de recherche

Dans la phase finale de cette recherche doctorale, notre attention se tourne vers l'évaluation de la compétence de communication interculturelle (CCI) chez les étudiants de L1 et L3 inscrits au département de français de l'université de Tiaret. Cette étape vise à mettre à l'épreuve cette compétence fondamentale qui joue un rôle clé dans la réussite des interactions communicatives au sein de contextes interculturels. Notre analyse se concentrera sur des extraits spécifiques choisis parmi le corpus que nous avons recueilli, composé d'enregistrements d'échanges langagiers proposés aux groupes ciblés dans le cadre de notre étude.

Lors de la première écoute des extraits enregistrés, nous avons pu identifier un ensemble de stratégies qui se répètent fréquemment dans certains extraits, tandis que dans d'autres, elles sont complètement absentes. Suite à cette constatation si ambiguë, nous avons pris la décision de focaliser notre analyse sur les stratégies interactionnelles déployées par les étudiants et leurs positionnements dans les échanges afin de réussir ou échouer les actes communicatifs. Pour ce faire, nous avons choisi d'examiner six (06) extraits que nous avons jugés particulièrement significatifs. Pour atteindre cet objectif, nous avons entrepris une première étape consistant à transcrire les échanges langagiers de ces extraits. Dans le but de maintenir la clarté de la partie analytique, nous avons choisi de présenter ces transcriptions sous forme de tableaux synthétiques. Ces tableaux sont configurés en cinq (05) colonnes, chaque colonne ayant une désignation spécifique. Comme notre démarche analytique se concentre sur l'examen des stratégies interactionnelles et les positionnements adoptés par les étudiants lors d'échanges verbaux en contexte interculturel, nous avons répertorié, d'une part, une ou parfois plusieurs stratégies pour chaque tour de parole (T.P), et d'autre part, un ou plusieurs positionnements pris. Par conséquent, nos tableaux prennent la forme suivante :

- La première colonne est réservée aux numéros de tour de parole dans les extraits analysés (N.T.P).
- La deuxième colonne, quant à elle, est destinée à la catégorisation des interlocuteurs sous forme de pseudonymes. Afin de garantir l'anonymat des étudiants, nous avons associé à chacun d'entre eux un pseudonyme spécifique (ET1, ET2, ET3, etc.).
- La troisième colonne du tableau contient les contenus des échanges verbaux (CEV) des étudiants. A noter que les erreurs d'ordre grammaticales et les moments

d'hésitation ont été consignés dans leur forme originale. En ce qui des pauses, nous adopté une notation simple dans le tableau : une pause brève est représentée par (+) tandis qu'une pause plus longue est notée (++)). Lorsqu'un silence persiste pendant plus de deux secondes, nous enregistrons la durée de ce silence de la manière suivante : (silence 3 secondes, silence 4 secondes, etc.). Les autres phénomènes observables (les dimensions relationnelles) tels que les rires, les insultes, les jugements ...etc. sont également notés de la même manière.

- La quatrième colonne représente l'aspect analytique du contenu des messages verbaux, spécifiquement lié aux stratégies interactionnelles des étudiants (SI). Cette colonne détaille les actions entreprises par les locuteurs au cours de l'échange notamment : les accords, les désaccords, les concessions et ainsi de suite.
- La dernière colonne est dédiée à l'examen des positions (P) adoptées par les étudiants dans les échanges verbaux. Cette analyse tient compte à la fois des contenus de leurs interventions et de leurs comportements au cours de ces échanges.

VII.1.1. Canevas de la lecture des tableaux et des transcriptions

VII.1.1.1. Les stratégies interactionnelles (S.I) identifiées dans les échanges

Dans l'optique d'offrir une meilleure lisibilité des S.I que nous avons relevées dans les transcriptions et l'analyse des échanges verbaux des étudiants, nous avons choisi de les présenter ci-dessous en décrivant chaque stratégie avec son explication :

Les stratégies interactionnelles (S.I) relevées	
1) Les manifestations des opinions	
L'opinion	Quand le locuteur énonce clairement son avis concernant le sujet en question.
L'accord	Quand un locuteur signale qu'il est d'accord avec les points de vue exprimés par les autres intervenants.
Le désaccord	Quand un locuteur exprime son désaccord avec le point de vue présenté par les autres participants.
La concession	Quand le locuteur concède temporairement à certains arguments avancés par un des participants avant de les contredire.
Atténuateur	Quand le locuteur réduit la force de ses déclarations en utilisant des hésitations ou en cherchant à obtenir l'assentiment des autres participants.
Consolidation	Quand le locuteur consolide un argument précédemment évoqué et qui a été contesté par les autres participants.

2) L'évolution de la discussion	
Approfondissement	Quand le locuteur sollicite l'un des participants à développer davantage une idée qu'il vient d'évoquer.
Explication	Quand le locuteur ajoute des détails ou clarifie son point de vue dans la conversation.
Reformulation	Quand le locuteur réexprime les paroles des autres intervenants d'une manière différente tout en préservant le sens global.
Exemple	Quand le locuteur illustre ses paroles par des exemples.
Synthèse	Quand le locuteur récapitule et résume les idées et les opinions exprimées au cours de l'échange.
Question	Quand le locuteur interroge en formulant une question.
Réponse	Quand le locuteur donne une réponse à une question énoncée par l'un des intervenants.
Interruption	Quand le locuteur coupe la parole aux locuteurs en prenant la parole avant qu'ils aient pu finir leurs énoncés.
Démonstration	Quand le locuteur s'appuie sur les paroles des autres intervenants pour affirmer ce qu'il voulait démontrer.
Correction factuelle	Quand le locuteur apporte une précision pour corriger une erreur factuelle énoncée par l'un des autres intervenants.
3) Les dimensions linguistiques des échanges	
Demande d'aide linguistique	Quand le locuteur sollicite l'explication d'un terme ou sa traduction.
Aide linguistique	Quand le locuteur offre une réponse à la demande d'assistance linguistique formulée par l'un des intervenants.
Correction linguistique	Quand le locuteur rectifie et apporte des corrections linguistiques.
4) Les dimensions relationnelles des échanges	
Phatique	Quand le locuteur manifeste verbalement son attention à ce qui est exprimé par les autres intervenants.
Jugement	Quand le locuteur exprime un jugement personnel à l'égard d'un intervenant.
Moquerie	Quand le locuteur fait une remarque humoristique envers un autre intervenant.
Rires	Quand le locuteur émet un rire.
Insulte	Quand le locuteur profère des insultes envers l'un des intervenants.
Humour	Quand le locuteur lance une plaisanterie envers les autres intervenants.
Frustration	Quand le locuteur manifeste clairement sa frustration envers le manque de compréhension mutuelle ou envers ses propres difficultés d'expression.
Soutien	Quand le locuteur manifeste son adhésion aux idées énoncées par les autres intervenants.

5) La manipulation et la gestion des échanges	
Modération	Quand le locuteur recadre l'échange ou sensibilise les participants à d'éventuelles violations des normes de l'échange pour assurer la régulation des interactions.
Constat	Quand le locuteur offre une réflexion concernant le cours des échanges

Tableau n°24 : Répertoire des S.I et leurs explications.

VII.1.1.2. Le positionnement (P) des étudiants dans les échanges verbaux

De manière à garantir une approche méthodologique harmonieuse, nous exposons ci-après un tableau synthétique recensant les différents positionnements adoptés par les étudiants dans leurs échanges verbaux, dont nous avons effectué la transcription. A ce stade d'avancement, il est important de noter que le positionnement spécifique choisi par chaque étudiant est intrinsèquement lié aux S.I qu'ils ont employées :

Les positionnements (P) des étudiants dans les échanges verbaux	
1) En termes de prédominance communicationnelle	
Dominant	Quand le locuteur adopte une posture centrale dans l'échange
Dominé	Quand le locuteur adopte une position secondaire dans l'échange manifestant une inclination marquée par les hésitations et les approbations des autres points de vue.
2) En termes de l'évolution et progression des échanges	
Contributeur	Quand le locuteur favorise l'avancement de l'échange en posant des questions, proposant des perspectives et apportant des éclaircissements.
Auditoire	Quand le locuteur manifeste verbalement son écoute en employant des marqueurs phatiques pour montrer qu'il est engagé dans l'écoute des autres intervenants.
3) En termes transmission des savoirs	
Apprenant	Quand le locuteur adopte une posture d'apprenant en sollicitant des aides des autres intervenants.
Enseignant	Quand le locuteur adopte une posture d'enseignant et se positionne en tant que source de savoir en corrigeant les erreurs, en fournissant des informations aux autres intervenants.
4) En termes de rapport aux dirigeants des échanges	
Opposant	Quand le locuteur prend une position clairement opposée à celle du meneur de l'échange ou à l'opinion prédominante exprimée.
Admirateur	Quand le locuteur affiche son accord avec le dirigeant de l'échange ou avec l'opinion qui domine.

5) En termes d'autres postures	
Régulateur	Quand le locuteur gère et modère le cheminement de l'échange.
Speakeur	Quand le locuteur monopolise la parole dans les échanges.
Comique	Quand le locuteur distille de l'humour pour alléger l'ambiance.

Tableau n°25 : Récapitulatif des positionnements des étudiants dans les échanges verbaux.

VII.2. Décryptage des pratiques conversationnelles en contexte interculturel : stratégies interactionnelles et positionnements des étudiants dans les échanges verbaux

Dans cette section du chapitre, notre attention sera portée sur les stratégies interactionnelles mises en œuvre par les étudiants ainsi que leurs positionnements dans des situations d'interaction interculturelle. Nous commencerons par décrypter les séquences que nous avons sélectionnées pour l'analyse puis nous procéderons à l'examen approfondi de ces interactions. Dès lors, les échanges verbaux de la 1^{ère} séquence se présentent comme suit :

Chapitre VII : La compétence de communication interculturelle en expérimentation : analyse des stratégies interactionnelles des étudiants et leurs positionnements dans des situations d'interaction en contexte interculturel

N.T.P	Pseudos	Contenus des échanges	S.I	P
001	ET1	de ma part j'ai toujours fait la remarque qu'il y a (+) euh des différences intéressantes entre les repas dans le monde par exemple entre le repas algérien et le repas français	Opinion + exemple	Dominant + contributeur
002	ET2	oui c'est vrai oui	Accord	Admirateur + Auditoire
003	ET1	les français sont reconnus par une gastronomie riche structurée (+) en portion plus petites leurs repas sont euh souvent structurés en entrée en plat principal et enfin le dessert (+++) et aussi les ingrédients de haute qualité	Exemple	Contributeur
004	ET2	oui (++) oui les fromages les apéritifs et tout ce qui va avec	Accord + exemple	Auditoire
005	ET1	consulte des vidéos ou des émissions sur par exemple la présentation des plats en France et l'arrangement (+) l'arrangement des assiettes	Exemple	Contributeur
006	ET3	euh oui (+)	Accord	Auditoire
006	ET3	(+) je suis nulle moi dans la gastronomie française je suis éduquée dans une famille conservat.. <i>(silence 3 secondes)</i> je veux dire conservatrice et même à l'école on a jamais étudié les principes de la culture française	Atténuateur + opinion + exemple	Dominé + contributeur
007	ET1	je confirme ton propos mon amie (+) c'est tellement vrai	Accord	
008	ET2	oui oui (+) même quand j'ai fait déjà des recherches par exemple euh plusieurs fois sur youtube j'ai pas trouvé beaucoup de choses sur ce sujet là (+++) je crois qu'on a vraiment besoin.../	Accord + exemple	Admirateur

009	ET1	Attends attends je vais te couper la parole (<i>silence 3 secondes</i>) moi aussi je trouve pas rien d'intéressant sur youtube (<i>rires</i>)	Interruption	Dominant + contributeur
010	ET2	Oui (+) oui ...	Phatique ↔ Auditoire	
011	ET1	je vous explique (+) c'est des personnes que je connais sur facebook qu'ils me renseignent et de mes donnent des informations importantes	Explication	Dominant + contributeur
012	ET2	(xxx) oui ...	Phatique ↔ Auditoire	
013	ET1	C'est sûr la gastronomie français euh française est mondialement reconnue (+) je crois que personne ne nie son importance (++) un ami à moi qui a visité déjà la France m'a dit que c'est une cuisine sophistiquée et bien supérieure à celle de notre pays l'Algérie.../	Exemple	Dominant + contributeur
014	ET2	alors nous devons faire (++) euh (+) découvrir cette richesse par la recherche car la recherche est une belle manière de découvrir la diversité culinaire française	Synthèse + interruption + opinion	Régulateur
015	ET3	[xxx]		
016	ET1	(<i>rires</i>) [xxx] nous avons tous et toutes besoin de passer le stade euh de considérer le repas comme une simple nourriture mais comme un élément qui reflète l'histoire et l'identité d'un pays	Opinion ↔ Contributeur	
017	ET2	trop vrai oui oui [xxx]	Accord	Admirateur + auditoire

Tableau n°26 : Décryptage des échanges verbaux de la séquence 01 sur la gastronomie française

VII.2.1. Analyse des échanges de la séquence 01

Cette séquence auditive reflète les échanges verbaux qui ont eu lieu entre les étudiants sur le thème de la gastronomie française. Une première observation que nous pouvons faire à propos de ces échanges est l'absence totale des désaccords entre les intervenants. On peut également noter une prédominance de l'usage des exemples personnels par rapport aux arguments structurés. En ce qui concerne les positions adoptées par les interlocuteurs, on peut percevoir une certaine stabilité, avec une influence dominante assumée par le locuteur (ET1) dès le début de l'échange, qui à son tour, dirige la discussion dans son ensemble. Malgré le manque de désaccord entre les participants, il y a une utilisation abondante de stratégies de renforcement, d'expressions d'opinion et de partage d'expériences personnelles. Ces aspects semblent indiquer un fort engagement des participants dans la discussion. De plus, les interruptions, en particulier, entre (ET1) et (ET2) dans les TP (009 et 014) pourraient être le résultat d'un désir de contrôle du déroulement de la conversation ou d'une tentative de réorienter le sujet vers leurs propres expériences. En effet, l'analyse de la transcription met en évidence une dynamique de dominance et d'effacement de la part du locuteur (ET3) tout au long de l'échange. Son positionnement en retrait est particulièrement apparent lorsqu'il intervient dans le T.P 006, où il monopolise le discours pour se préserver contre d'éventuelles critiques. Cette stratégie lui a permis d'accentuer son manque de connaissances sur le sujet évitant ainsi de prendre position de manière explicite.

Il est désormais clair que les stratégies employées par les étudiants au cours de la première séquence suivent une trajectoire cohérente et constante. Chaque intervenant maintient un schéma de comportement relativement prévisible tout au long des échanges. Analysons de manière détaillée une première portion de la séquence 01, couvrant les échanges allant de (001 à 008), l'observation horizontale du tableau nous relève la progression communicative suivante :

(ET1) opinion + Exemple ➡ (ET2) Accord ➡ (ET1) exemple ➡ (ET2) accord+exemple ➡
(ET1) exemple ➡ (ET3) accord ➡ (ET3) atténuateur+opinion+exemple ➡ (ET1) accord ➡
(ET2) accord+exemple

Ce qui se distingue particulièrement ici, c'est qu'il existe une alternative marquée et évidente entre les énoncés exprimant des opinions et accompagnés d'exemples ainsi que les points d'accord. Ce qui pourrait être considéré comme un échange qui semble adopter la tonalité des discussions amicales. Les opinions avancées sont acceptées dès le début de

l'échange, ce qui enclenche une séquence d'exemples et d'opinions qui vont généralement dans la même direction et qui sont tous marqués par un accord explicite :

- 004 : oui (++) oui les fromages les apéritifs et tout ce qui va avec
006 : euh oui
007 : je confirme (..) c'est tellement vrai
008 : oui oui

Durant tout l'échange, nous ne constatons jamais de remise en question des opinions présentés par les participants, ni d'effort réel pour pousser l'échange en profondeur. Les stratégies employées dans la seconde moitié (de 009 à 018) des échanges montrent quelques variations, mais elles ne bouleversent pas la dynamique générale de l'échange ni ne le transforment pas en un échange constructif et argumentatif :

(ET1) interruption ➡ (ET2) phatique ➡ (ET1) explication ➡ (ET2) phatique ➡ (ET1) exemple ➡ (ET2) interruption+synthèse+opinion ➡ (ET1) opinion ➡ (ET2) accord.

Dans le cas de l'intervention de (ET1) dans le TP 009, il est clairement évident qu'il cherche à interrompre (ET2) en utilisant l'expression « *je vais te couper la parole* ». Cette interruption ne semble pas motivée par le désir d'apporter des éclaircissements au sujet de la discussion ou à contredire les propos de son interlocuteur. Au contraire, (ET1) interrompt l'expérience énoncée par (ET2) dans le but de partager à son tour sa propre expérience personnelle. Les intervenants ne parviennent que rarement à engager activement leurs interlocuteurs dans l'échange en question. Le niveau d'écoute envers les opinions des autres est limité et il y a une propension à raconter leurs expériences personnelles plutôt que de débattre et avancer l'échange :

- 008 : même quand j'ai fait déjà des recherches
009 : moi aussi je trouve pas rien d'intéressant sur youtube
013 : un ami à moi qui a visité déjà la France m'a dit que c'est une cuisine sophistiquée

En scrutant minutieusement les échanges de la séquence 01, il est manifeste que seuls trois arguments ont émergé :

- ET1 : les français sont reconnus par une gastronomie riche structurée (+) en portion plus petites leurs repas sont euh souvent structurés en entrée en plat principal et enfin le dessert (+++) et aussi les ingrédients de haute qualité
ET3 : même à l'école on a jamais étudié les principes de la culture française
ET2 : je crois qu'on a vraiment besoin.../

Il est clair que ces arguments présentent une certaine fragilité et ne parviennent pas à démontrer une constance suffisante. Une constatation significative réside dans l'usage des

atténuateurs, éléments qui ont pour effet d'amoindrir la vigueur des énoncés. A titre d'illustration, nous repérons fréquemment l'usage des expressions suivantes : « *je suis nulle dans la gastronomie française (006)* » et l'utilisation de « *je crois (008,013)* ». L'emploi des atténuateurs dans ces échanges verbaux ne semble pas être orienté vers la réduction des désaccords, étant donné leur quasi-absence dans cette séquence. Cependant, leur fonction réside plutôt dans la modération de l'expression des opinions, préparant ainsi le terrain en vue de s'opposer à des éventuelles confrontations désaccordées. Ce mécanisme est guidé par la volonté de prévenir des actes menaçant la face⁵⁸ (Brown & Levinson, 1978,1987) et comme l'indique Kerbrat-Orecchioni (2005 :195) :

Il se trouve que le « désir de face » est sans cesse contrarié dans la vie de tous les jours car la plupart (voire la totalité) des actes de langage qui sont accomplis dans l'interaction sont susceptibles de venir menacer le territoire et / ou la face de l'un et / ou l'autre des interactants.

Effectivement, cette stratégie d'utilisation des atténuateurs montre que les intervenants cherchent à préserver une atmosphère harmonieuse et à éviter tout conflit potentiel. Cela suggère que la discussion n'a pas abouti à un véritable débat constructif, mais plutôt à une tentative de maintenir la bonne entente entre les interlocuteurs. Nous avons confirmé cette observation à travers l'analyse des différents positionnements adoptés par les étudiants dans les échanges analysés. L'interlocuteur (ET1) adopte un positionnement de dominance tout au long de l'échange, tandis que (ET2) et (ET3) adoptent principalement des positionnements d'auditoire, d'admirateur ou encore de contributeur. Il est également important de noter que (ET3) se positionne en tant que dominé dans le TP (006) en exprimant son manque de connaissances suffisantes sur la gastronomie française. Vers la fin de l'échange (TP 014), (ET2) se distingue en adoptant une posture de régulateur en proposant une synthèse basée sur les conclusions auxquelles les intervenants sont parvenus au cours de cet échange. Malgré la stabilité générale des positionnements adoptés par les étudiants, nous pouvons noter que les changements observés sont souvent des nuances. La seule véritable modification notable se produit lorsque (ET2) interrompt (ET1). Cependant, cette interruption ne constitue pas une contestation d'opinion, mais plutôt une tentative de mettre fin à l'échange de manière

⁵⁸ Face Threatening Acts, initialement développé par E. Goffman et revisité par Brown et Levinson en 1978 et 1987 où ils introduisent un modèle à deux dimensions : la face positive et la face négative pour élargir l'analyse de la politesse linguistique. Cette approche explore comment les individus interagissent pour préserver leur image sociale (face) tout en minimisant les menaces potentielles à leur image positive ou négative.

succincte. Cette stabilité des positionnements reflète le caractère d'un échange verbal échoué sur le plan des stratégies adoptées et des positionnements.

N.T.P	Pseudos	Contenus des échanges	S.I	P
001	ET4	les français sont toujours critiqués (+) euh Michel Sardou donne un exemple représentatif en disant parce qu'ils ont de l'enfer une autre religion (<i>Rires</i>) c'est toujours (++) ils sont mal vus et ils ont beaucoup de problèmes actuellement	Exemple + rires + atténuateur	Dominé + contributeur
002	ET5	(<i>Rires</i>) oui oui oui (+) c'est vrai	Rires + accord	Admirateur
003	ET4	et c'est une manière de dire qu'ils ont ne approche unique de la vie c'est un peuple qui aborde l'égalité des sexes (+++) chose contraire en Algérie la femme sa place est à la maison	Opinion	Contributeur
004	ET5	ouais ouais عندك الصح (<i>Rires</i>)	Accord + rires	Admirateur
005	ET6	et (+) pourquoi la femme doit rester à la maison hein ?	Question	Contributeur + régulateur
006	ET7	parce que d'après moi (<i>silence 2 secondes</i>) la femme est faite pour assumer sa responsabilité à la maison par exemple s'occuper de la maison préparer les repas éduquer ses enfants (++) pour moi ouais (+) pas pour vous euh [xxx]	Exemple + atténuateur	Contributeur + dominé
007	ET5	je pense que cette idée n'est pas valide à 100% c'est vrai la femme a une part de responsabilité à assumer mais en vérité (+) je trouve qu'elle a un statut avancée et joue un rôle important dans les sociétés actuelles	Concession + opinion	Contributeur
008	ET6	les sociétés contemporaines tu veux dire (<i>Rires</i>)	Correction + rires	Enseignant + régulateur
009	ET5	dans la réalité oui mais (+) mais (<i>silences 3 secondes</i>) euh mais c'est vrai (+) peut être la femme contribue au développement de la nation comme tu viens de le dire (<i>Rires</i>)	Concession + rires + atténuateur	Apprenant + dominé
010	ET7	انا de ma part je dois rester à la maison et je meurs à la maison (<i>Rires</i>) c'est mon éducation qui me l'a incu.../ (++) incu (+) je veux dire رسختهاالي jaide ma mère à faire ses tâches par exemple j'aide mes frères dans leurs révisions [xxx]	Exemple + rires	Contributeur

Tableau n°27 : Décryptage des échanges verbaux de la séquence 02 sur les caractéristiques des français

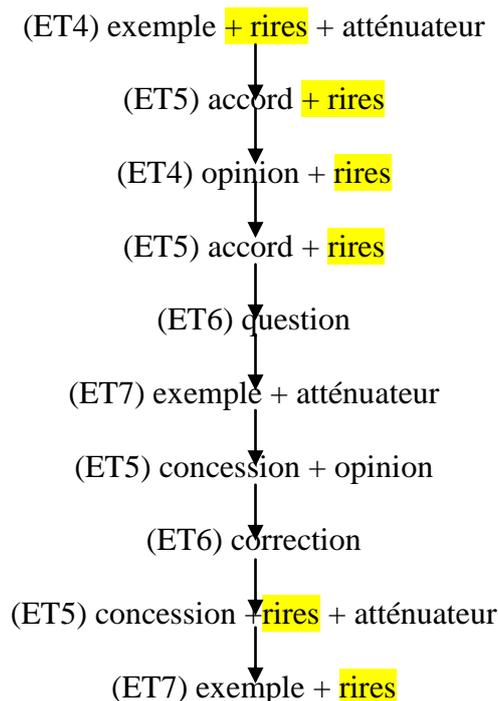
VII.2.2. Analyse des échanges de la séquence 02

La deuxième séquence (02) sur laquelle va porter notre analyse est composée d'une série d'échanges verbaux qui ont été enregistrés lors d'une séance de discussion sur le thème « *les caractéristiques des français* ». L'objectif de cette séance était d'identifier et de débattre les caractéristiques attribuées aux Français, ainsi que d'exploiter les perceptions que les étudiants ont des Français. Nous avons utilisé des extraits de la chanson de Michel Sardou comme point de départ pour susciter les discussions et approfondir les réflexions des étudiants. Ces extraits « *parce qu'ils ont de l'enfer une autre religion* », « *parce que ce sont leurs femmes qui règnent à la maison* », « *parce que l'un d'entre eux a dit cette immense phrase : ma liberté s'arrête où la votre commence* », « *parce qu'ils sont italiens quand ils voient brûler Rome* », « *et se font musulmans au nom des droits de l'homme* » ont été soigneusement choisis pour déclencher une analyse en profondeur des nuances et des idées sous-jacentes.

En suivant la même méthode adoptée dans l'analyse des échanges de la 1^{ère} séquence, nous avons initialement commencé par identifier les arguments les plus fréquemment évoqués dans les échanges de la 2^{ème} séquence. Voici les arguments que nous avons relevés :

- Les intervenants ont exprimé des critiques à l'égard des Français (ET4°).
- Comparaison entre l'égalité des sexes en France et en Algérie.
- Le rôle de la femme dans les sociétés contemporaines.

De manière similaire à ce que nous avons observé dans la séquence précédente, les arguments avancés par les intervenants dans cette séquence semblent manquer de profondeur et la discussion apparaît plutôt superficielle. Cette impression est accentuée par la fréquence des moments de pauses prolongées et des silences au cours des échanges, et les interventions des participants se caractérisent par une certaine lenteur et de fréquentes hésitations. Afin d'approfondir notre analyse, nous allons maintenant nous focaliser de plus près sur les différentes S.I qui ont été utilisées par les étudiants dans les échanges repérés dans la séquence 02, d'où la lecture du tableau de transcription nous donne le déroulement suivant :



Les stratégies adoptées par les participants dans cet échange partagent certaines similitudes avec celles observées précédemment à savoir l'alternative entre les exemples donnés, les opinions exprimées et les accords entre les interactants. Cependant, ce qui distingue cette séquence de la séquence précédente, c'est la fréquence notable des rires à six (06) reprises qui ponctuent les échanges. Ces rires ne se résultent pas nécessairement de situations humoristiques, mais semblent constituer une stratégie interactionnelle à part entière. Cette tendance apparaît à plusieurs reprises comme l'indique le schéma supra, souvent au milieu de la parole et à la fin des tours de paroles des intervenants. En partant de l'idée selon laquelle le rire est un élément fréquemment présent en interaction et qu'il peut exprimer toute une gamme de sentiments et d'émotions comme l'ont discuté Ekman et Friesen (1969) en référence aux « *Affect displays* » ainsi que des « *expressifs verbaux* » selon les recherches menées par Cosnier et Vaysse (1997), tous les rires qu'on peut identifier dans cette séquence sont produits comme une stratégie pour adoucir les pauses et les moments de gêne et également pour maintenir une atmosphère interactionnelle positive surtout dans un contexte où des désaccords pourraient surgir.

Les interventions des étudiants lors de ces échanges verbaux montrent également qu'ils se réfèrent à leurs opinions comme étant le résultat d'une conviction personnelle. Cela se manifeste notamment par l'usage fréquent des atténuateurs dans les TP (006, 009 et 010).

On peut déduire de cela une attitude où les étudiants s'efforcent de ne pas imposer leurs opinions aux autres et d'éviter en conséquence les situations de conflits :

- 006 : parce que **d'après moi** (...) **pour moi ouais** (...) **pas pour vous** euh [xxx]
009 : **oui mais** (..) mais (..) euh mais **c'est vrai** ...
010 : **لنا de ma part** (..) c'est **mon** éducation

Parmi l'ensemble des étudiants, un seul se distingue nettement des autres par l'utilisation de deux stratégies qui se démarquent de celles employées par les autres intervenants. (ET6) sert en effet de la stratégie de la « question » lorsqu'il interpelle (ET5) en lui demandant « *pourquoi la femme doit rester à la maison ?* ». En posant cette question, le locuteur tente de pousser la discussion plus loin en encourageant ses interlocuteurs à exploiter de nouvelles perspectives et à s'éloigner du sujet principal des échanges. Cette question explicite, sans l'utilisation de rires comme support, engendre ensuite quatre (04) tours de parole consécutifs au cours desquels les intervenants justifient leurs prises de position. La deuxième S.I utilisée par ce même intervenant se manifeste dans sa deuxième prise de parole (TP 008) dans ces échanges. (ET6) intervient à nouveau et adopte une stratégie de correction pour corriger une erreur commise par ET5 (008 : les sociétés contemporaines), ce qui montre son exactitude des informations partagées dans l'échange. Cette stratégie est manifestement acceptée par (ET5) et suscite des rires à la suite :

- 009 : **dans la réalité oui** (...) (*Rires*)

L'analyse des positions adoptées par les étudiants dans le cadre de cet échange s'avère extrêmement intéressant. En seulement deux prises de parole brèves, l'étudiant (ET6) parvient à exercer une contribution et surtout régulation sur la discussion en recentrant les échanges autour d'un seul et unique objectif : faciliter l'évolution des échanges tout en veillant à l'usage correct de la langue. A travers sa question et sa correction, (ET6) adopte une posture de régulateur et contributeur de la conversation, prenant discrètement le contrôle en orientant et guidant les échanges à distance.

N.T.P	Pseudos	Contenus des échanges	S.I	P
001	ET8	vous savez j'ai un ai français qui veut venir en Algérie passer ses vacances d'été et je réfléchis à lui apprendre les rituels de salutations que nous utilisons dans notre vie quotidienne (+) les salutations différent d'une culture à un autre et d'un pays à un autre euh (++) ils jouent un rôle très important dans la communication et aussi reflètent les normes sociales de la société (<i>silence 2 secondes</i>) par exemple ici chez nous on dit السلام عليكم mais dans les autres pays ça diffère .../	Opinion + exemple	Dominant + speakeur + contributeur + enseignant
002	ET9	absolument oui (+) ce que tu viens d'avancer est trop vrai	Accord	Admirateur
003	ET8	en Algérie on utilise une salutation purement islamique pour dire bonjour et quand quelqu'un te dit السلام عليكم on lui répond و عليكم السلام	Exemple	
004	ET10	oui exactement on peut aussi utiliser مرحبا pour dire bienvenue.../	Accord + exemple	Admirateur
005	ET8	oh que oui (++) je crois je crois aussi que les poignées de main sont courantes quand il s'agit de personnes du même sexe par exemple homme et homme c'est souvent une poignée de main ferme	Accord + opinion + exemple	Contributeur
006	ET9	et entre les femmes ? (<i>Rires</i>)	Question + rires	Contributeur
007	ET10	je pense qu'elles se (++) une éteinte légère	Opinion	Contributeur
008	ET9	franchement ?	Question	Auditoire
009	ET10	[xxx]		
010	ET8	Je ne partage pas ces propos (+) je ne suis pas d'accord quand on est invité par exemple chez quelqu'un euh (+) il est élégant d'accepter quelque chose à manger ou à boire même si on n'a pas envie on n'a pas faim et on n'a pas soif (<i>silence 3 secondes</i>) et même quand il s'agit de bouffer il est préférable de manger avec la main droite car en mangeant avec la main gauche est considéré comme impoli [xxx]	Interruption + désaccord + exemple + opinion	Dominant + opposant + speakeur + régulateur

Tableau n°28 : Décryptage des échanges verbaux de la séquence 03 sur les rituels de salutations

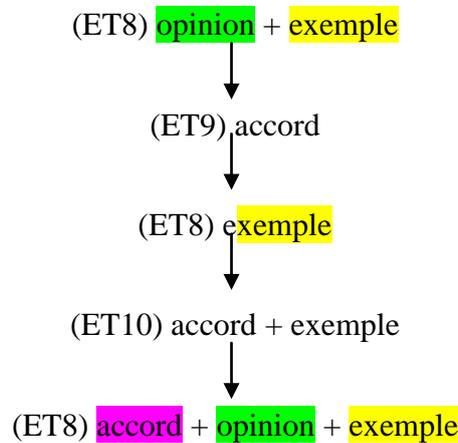
VII.2.3. Analyse des échanges de la séquence 03

Dans cette troisième séquence, les étudiants se sont engagés dans une discussion centrée sur les rituels de salutations. La consigne proposée (cf. Chapitre IV) les a encouragés à partager leurs connaissances sur les pratiques de salutation en France et en Algérie et à expliquer comment les individus se saluent dans ce contexte culturel. Les étudiants ont ainsi eu l'opportunité de démontrer leur compréhension des normes socioculturelles et de discuter de manière spécifique dont les salutations se déroulent dans les deux pays en question. Cette séquence a favorisé un échange riche où les étudiants ont pu explorer les différentes facettes de la communication verbale et non verbale liées aux rituels de salutations, offrant un aperçu sur les interactions interpersonnelles au sein de la société algérienne. Les étudiants ont formulé plusieurs arguments dans le cadre de cet échange. Voici ci-après une présentation des arguments qu'ils ont soulevés :

- L'importance des rituels de salutations dans la communication entre les individus.
- Les rituels de salutations sont des marqueurs culturels.
- L'importance de l'usage des rituels de salutations dans le contexte algérien fortement influencé par la religion.
- Les comportements adoptés dans des situations de la vie quotidienne sont un miroir de l'individu.

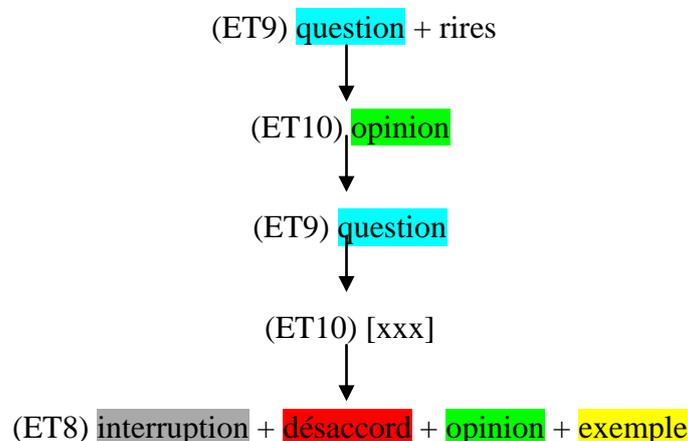
En inspectant de près les échanges avancés dans la 3^{ème} séquence, il est essentiel de mettre en évidence le niveau d'engagement remarquable de (ET8) dès les premiers instants de la discussion. Ce participant a joué un rôle actif dans la progression du débat en reliant ses interventions antérieures, notamment sa prise de parole lors du TP001 où il avait soulevé l'importance cruciale des rituels de salutations dans le contexte de la communication interpersonnelle. Cette position confère à (ET8) une position dominante dans la discussion, ce qui se reflète par son rôle prédominant dans l'échange. Par conséquent, nous avons pu constater que les interlocuteurs (ET9) et (ET10) ont adopté une stratégie d'accord et de concordance en simplement exprimant leur accord avec la perspective initiale présentée par (ET8) : « absolument oui (TP002) » et « oui exactement (TP004) ». Dans ce contexte, (ET10) semble se tenir en retrait de la discussion, contribuant avec seulement quelques énoncés. Cependant, (ET9) a tenté à deux reprises de briser le monologue de (ET8) en posant des questions visant à susciter une avancée et une évolution des échanges vers d'autres perspectives.

En ce qui concerne les stratégies employées par les étudiants dans le cadre global de cette 3^{ème} séquence, une certaine stabilité émerge. Si nous examinons la première partie de l'échange (de TP001 à TP005), on déduit dès lors le déroulement suivant :



Dans cette séquence, nous pouvons observer que les échanges se déroulent principalement dans une seule direction (à sens unique) dirigé par (ET8). Les interlocuteurs (ET9) et (ET10) n'interrompent pas la parole de (ET8). Il est remarquable que les prises de parole de (ET8) soient considérablement prolongées, et il évite l'utilisation d'atténuateurs. Bien au contraire, il exprime son opinion de manière résolue et avec une certaine conviction. L'emploi des expressions telles que « *les salutations diffèrent d'une culture à une autre et d'un pays à un autre* », « (...) *jouent un rôle très important* » et « (...) *reflètent les normes sociales* » en donnant des exemples renforce constamment ma crédibilité de ses points de vue.

Dans la deuxième partie de cet échange (de TP006 à TP10), les dynamiques de la discussion semblent légèrement évoluer. Voici un aperçu de cette partie :



On constate que dans cette partie un effort de la part du locuteur (ET9) pour interrompre la domination de son interlocuteur (ET8) et pour faire solliciter l'intégration et la participation de l'étudiant (ET10) en donnant l'occasion à ce dernier de s'exprimer. Malgré cela, lorsque (ET10) prend la parole, son opinion est exprimée sans étayer d'arguments ou d'exemples concrets allant dans le sens de convaincre. De plus, il fait recours à l'usage de l'atténuateur « *je pense* » pour introduire son point de vue. La réaction inaudible de (ET10) est inondée par une prise de parole à la fois autoritaire et prolongée de la part du locuteur (ET8). Dans cette séquence, (ET8) prend l'initiative d'interrompre (ET10) sans recourir à des formulations claires pour le faire. Il exprime directement son désaccord en renforçant son point de vue avec l'utilisation des expressions à savoir : « *je ne partage pas ces propos* » et « *je ne suis pas d'accord* ». De manière significative, il introduit ensuite un exemple concret suivi de son opinion personnelle exprimée avec force. Cette position dominante se démarque à travers l'emploi de la forme négative marquée par la phrase « *même si on n'a pas envie on n'a pas faim et on n'a pas soif* ». Cette négation, déjà observée lors de son désaccord initial, souligne davantage son rôle dominant dans ces échanges analysés.

L'analyse des positionnements déployés par les étudiants dans ces échanges démontre que dès le début, (ET8) s'est placé en tant que figure dominante et a maintenu cette position tout au long de la discussion. Une dynamique de renversement de rôles ne s'est pas produite laissant les interlocuteurs (ET9) et (ET10) principalement dans les rôles de contributeurs ou d'admirateurs. Les interventions étendues de (ET8) sont caractérisées par des hésitations occasionnelles mais ces moments ne sont que rarement exploités par (ET9) et (ET10) pour prendre la parole. Cependant, bien que cette posture dominante soit maintenue tout au long de l'échange, il est important de rappeler que l'efficacité de l'acte communicatif n'est pas toujours garantie. En effet, la plupart des extraits analysés jusqu'à présent dévoilent que les étudiants ont tendance à s'éloigner du thème central de la discussion et à ne pas contribuer de manière constructive à l'évolution du discours. Ces observations sont en lien avec les lacunes et les défaillances que nous avons identifiées lors des deux premières phases de cette étude.

Nous convoquons à l'analyse les échanges verbaux de la 4^{ème} séquence où nous avons constaté plusieurs changements. Ci-dessous quelques extraits :

Chapitre VII : La compétence de communication interculturelle en expérimentation : analyse des stratégies interactionnelles des étudiants et leurs positionnements dans des situations d'interaction en contexte interculturel

N.T.P	Pseudos	Contenus des échanges	S.I	P
001	ET11	je pense que Mohamed se sentirait un peu exclu en France à cause des stéréotypes sur les Arabes [xxx]	Opinion	→ Contributeur
	ET12	mais les français n'ont pas ces stéréotypes c'est un peu exagéré de dire ça	Concession	→ Opposant
	ET13	mais mais c'est grave	Concession	→ Opposant
002	ET12	de mon côté je le pense bien et j'ai regardé plusieurs fois des émissions à la télévision qui parlent de ces stéréotypes et plus précisément chez les français (geste vulgaire) [xxx]	Opinion	→ Dominant
	ET11	ah bah c'est une question de principes et de valeurs	Exemple	→ Contributeur
003	ET12	oui bien évidemment	Phatique	→ Auditoire
004	ET11	et pas seulement les médias qui alimentent ces stéréotypes et affectent l'intégration des personnes	Explication	→ Contributeur
005	ET13	alors alors		
006	ET11	ca dépend de l'endroit en France par exemple certaines régions sont plus tolérants que d'autres	Exemple	→ Contributeur
007	ET13	je voulais [xxx]		
008	ET12+11	(Rires) [xxx]	Rires	
	ET13	mais est-ce que Mohamed ne pourrait pas essayer de montrer sa vraie personnalité pour combattre ces stéréotypes ?	Question	→ Contributeur
009	ET12	oh my godness what what	Modération	→ Modérateur

Chapitre VII : La compétence de communication interculturelle en expérimentation : analyse des stratégies interactionnelles des étudiants et leurs positionnements dans des situations d'interaction en contexte interculturel

010	ET11	quoi ?	Question	→	Contributeur
011	ET12	ما فهمتش مالك و شركاك تحوس	Modération	→	Modérateur
012	ET11+13	(Rires)	Rires		
013	ET13	Il devrait avoir la liberté d choisir comment il veut se sentir dans la société française	Explication	→	Contributeur
	ET11	oui	Phatique	→	Auditoire
014	ET12	je crois que c'est plus facile à dire qu'à faire les préjugés sont tenaces et ça peut être épuisant de toujours prouver qui tu es	Désaccord + Opinion	→	Dominant
015	ET11	il ne faut pas généraliser il y a des gens en France qui sont ouverts d'esprit et acceptent la différence [xxx]	Exemple	→	Contributeur
016	ET13	exactement mais pourquoi ?	Question		Dominant
	ET14	oui pourquoi ?	Reformulation	→	Auditeur
017	ET15	parce que (Rires)	Rires		
018	ET12	espèce de bâtard va حلوف (rires)	Insulte	→	Dominant + Comique
019	ET14	d'ailleurs que veut dire stéréotype en arabe hein ?	Demande d'aide linguistique	→	Apprenant
020	ET12	c'est l'équivalent de فكرة نمطية	Aide linguistique	→	Enseignant
	ET13	الصور النمطية	Aide linguistique	→	Enseignant
021	ET14	non non je ne le crois pas	Désaccord	→	Refus
022	ET12	si si الافكار النمطية	Renforcement	→	Enseignant

	ET14	Je t'ai dit que c'est faux	Désaccord	→	Refus
023	ET13 ET12	non il y a une différence entre فكرة et صورة j'ai bien dit افكار نمطية	Désaccord Renforcement		Refus Enseignant
024	ET12 ET13	c'est l'idée première c'est plutôt l'image	Aide linguistique Aide linguistique		Enseignant Enseignant
025	ET14	(Rires)	Rires		
026	ET13	اسمحي انا الغالطة	Atténuateur		Dominé
027	ET14 ET11 ET13	oui avec des discussions comme celle-ci nous ne dirigeons pas dans la même direction oui oui oui c'est exactement ça صورة ou فكرة ce n'est qu'un jeu de mots stylistique	Phatique Phatique Phatique		Auditoire + régulateur Auditoire Auditoire + régulateur
028	ET14	quoi ?	Question		
029	ET13	de la stylistique euh s'il vous plait	Aide linguistique + modération Constat		Enseignant + modérateur
030	ET14	(silence 5 secondes) j'ai complètement oublié ma question je disais (+)	Constat		
031	ET13	Oui	Phatique		Auditoire
032	ET12	(Silence 4 secondes) oui (Rires)	Phatique + rires		
033	ET13	(rires) تبهال تبهال			Modérateur
034	ET12	Le chef de département est passé on arrête ce scandale et on continue la discussion au sérieux	Constat		Régulateur

Tableau n°29 : Décryptage des échanges verbaux de la séquence 4 sur les stéréotypes

VII.2.4. Analyse des échanges de la séquence 04

Les échanges consignés dans le tableau constituent une fraction des interactions verbales des étudiants concernant le concept des stéréotypes. Les étudiants ont été invités à engager une discussion en utilisant comme point d'appui le contexte suivant : « Imaginez comment Mohamed, un jeune étudiant algérien dans le domaine biomédical ayant reçu une bourse d'études pour poursuivre son master en France, se sentirait lors de son intégration dans la société française dès son arrivée dans le pays. ». Avant de procéder à l'analyse de ces échanges, nous tenons à noter en préambule que les échanges examinés se sont écartés de leur trajectoire initiale en raison d'une combinaison des facteurs suivants :

Tout d'abord, il est indéniable que les étudiants ont éprouvé des difficultés sur le plan linguistique, ce qui a dévié leur attention du sujet central de la discussion. Ces problèmes sont illustrés par leur tentative de demander une traduction en arabe du concept « stéréotype » et leur utilisation inapproprié du terme « stylistique ».

Deuxièmement, de manière délibérée, l'étudiant (ET12) a choisi d'adopter un comportement *grossier* sans finesse et d'émettre des insultes dans ses interventions. Cette stratégie, bien que suscitant des rires parmi les autres étudiants, a eu pour effet de détourner encore davantage leur attention de la discussion prévue en accentuant le décalage entre les échanges réels et l'objectif premier de la séance d'enregistrement.

Une autre considération essentielle réside dans l'effet de la présence du chef de département vers la clôture des échanges. Sa venue, rappelons-le était anticipée par les étudiants, étant donné son implication préalable dans le contexte. Lorsqu'il est apparu aux alentours du TP034, sa présence a manifestement influencé la dynamique des interactions. Le locuteur (ET12) a saisi cette opportunité pour tenter de rétablir une atmosphère plus sérieuse dans la discussion. Néanmoins, cette tentative n'a pas abouti de manière satisfaisante, nous explorerons ce point en profondeur dans les paragraphes subséquents.

Egalement, les diverses intentions interactionnelles des étudiants engagés dans ces échanges ne convergent pas de manière uniforme. Tandis que le locuteur (ET14) manifeste une volonté soutenue de participer activement dans les échanges, l'étudiant (ET11) et particulièrement (ET12) semblent adopter une approche nettement moins sérieuse envers la discussion. Face à cette divergence se pose la question de savoir si cette interaction peut être catégorisée comme réussie ou échouée.

L'observation des échanges dans cette quatrième séquence dévoile une dynamique d'interaction particulièrement riche. Les stratégies déployées par les étudiants sont nettement plus variées que dans les séquences précédentes, ce qui suggère une maîtrise plus affirmée de la communication entre les participants. Une atmosphère de convivialité semble régner favorisant des échanges plus fluides et spontanés. Cette impression se confirme par les fréquents chevauchements verbaux, où les étudiants se coupent et interagissent simultanément. Par contraste, les silences et les pauses entre les TP, qui sont normalement des moments de réflexions ou de recul, sont rares à l'exception de la brève période entre TP030 et TP032. Cette dynamique témoigne d'une interaction intense où les étudiants s'impliquent et manifestent un haut degré d'engagement dans la discussion.

Les étudiants semblent créer un état de familiarité par la fréquence élevée des moments de rires qui ponctuent les échanges. Les sept (07) occurrences de rires identifiées dans les échanges semblent résulter de réactions à des situations comiques telles que les tentatives de l'étudiant (ET12) d'insister à (ET14) d'utiliser l'expression « الأفكار النمطية » pour justement désigner le concept de « stéréotype ». Cependant, cet environnement décontracté peut aussi refléter une certaine désinvolture. L'exemple de (ET12) utilisant un geste vulgaire dans le TP002, suivi des insultes envers (ET15) dans le TP018, montre un caractère de glissement qui parfois dépasse la limite de la décence. Ainsi, si l'atmosphère détendue favorise la spontanéité et la fluidité des échanges, elle pourrait également révéler un manque de rigueur et de respect dans la manière de s'exprimer, mettre en péril la pertinence et la qualité du discours.

En dernier lieu, nous avons constaté que les étudiants ont eu recours à plusieurs langues au cours de ces échanges, à savoir l'arabe classique, le français, l'anglais et le dialecte algérien. Ces différentes langues ont été utilisées de manière relativement fréquente reflétant ainsi la polyvalence linguistique des étudiants et l'influence mutuelle résultant de ces usages parce que selon Kerbrat-Orecchioni (1998 :17) :

Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, des différents participants, que l'on dira donc des « interactants », exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles, parler c'est échanger et c'est changer en échangeant.

Cette utilisation variée des langues peut également témoigner de l'environnement plurilingue dans lequel se déroulent ces échanges. Cependant, l'utilisation de langues peut potentiellement créer des barrières de compréhension pour certains participants et altérer la

clarté des échanges. Il conviendra donc de prendre en considération cette hétérogénéité linguistique lors de l'analyse des ces interactions verbales :

- 009 : oh my godness what what
011 : ما فهمتتش مالك وشارك تحوس
018 : espèce de bâtard va حلوف
020 : C'est l'équivalent de فكرة نمطية
020 : الصور النمطية
022 : si si الافكار النمطية
026 : اسمحي أنا الغالطة
033 : تبهلل تبهلل

L'utilisation simultanée de plusieurs langues dans l'acte communicatif peut en effet contribuer à l'échec de la communication, notamment en éloignant les étudiants du sujet central de la discussion. De plus, l'utilisation excessive du dialecte algérien peut compromettre la structure et la cohérence de l'échange, rendant difficile pour les étudiants de suivre le fil conducteur des échanges. Cela peut également entraîner une dispersion des idées et des interventions qui, par la suite, ne contribuent pas nécessairement à la construction d'un dialogue constructif.

En effet, l'absence d'explorer les différentes facettes du sujet proposé et le manque de développement des questions et des réponses peuvent certainement contribuer à l'échec de la communication. Lorsque les étudiants ne prennent pas le temps de décortiquer davantage les aspects du sujet, les échanges verbaux peuvent être freinés et restent superficielles. La situation décrite dans le TP008 met en lumière certains des obstacles qui ont contribué à l'échec de la discussion. Lorsque la question posée par (ET13) est confrontée à une réponse en anglais sans explication de la part de (ET12), cela peut signaler un manque d'engagement sérieux dans les échanges ou un désintérêt pour le sujet. De plus, l'intervention rapide et succincte de (ET11) souligne également un manque d'approfondissement dans les réponses. La tentative de (ET14) de répondre à la question malgré ces obstacles montre un certain engagement de sa part. Cependant, les difficultés linguistiques et l'absence d'attention des autres étudiants ont finalement conduit à une impasse. L'arrivée du chef de département dans le TP033 semble avoir marqué la fin de la discussion et le commentaire de (ET13) à ce sujet peut être interprété comme une reconnaissance implicite de l'échec de la discussion. Dans l'ensemble, cette séquence d'échanges illustre comment plusieurs facteurs tels que le manque d'engagement, les obstacles linguistiques peuvent contribuer à l'échec dans un contexte de communication interculturelle.

Chapitre VII : La compétence de communication interculturelle en expérimentation : analyse des stratégies interactionnelles des étudiants et leurs positionnements dans des situations d'interaction en contexte interculturel

N.T.P	Pseudos	Contenus des échanges	S.I	P
001	ET16	[xxx] pourquoi pas ? car la liberté de la religion est un droit de chaque individu cela signifie que les musulmans ont le droit de demander la construction d'une mosquée en France	Question + réponse + opinion →	Dominant + contributeur
002	ET11	oui je confirme	Accord →	Admirateur + auditoire
003	ET16	en raison de ça que je comprends l'importance de la liberté il faut tenir compte du contexte social	Opinion →	Contributeur
	ET17	mais non s'il te plait arrête	Désaccord →	Opposant
004	ET16	ok vas y tu peux discuter ton opinion	Phatique →	Auditoire
	ET17	désolé de t'interrompre mais il faut que tu saches que (+) la construction d'une mosquée en France pourrait créer des tensions et des problèmes de coexistence dans la région déjà on entend souvent dire que plusieurs mosquées déjà construites en France ont été attaquées	Interruption + opinion + exemple →	Speakeur + contributeur
005	ET11	oui la construction d'une mosquée a été toujours perçue comme une menace	Accord →	Admirateur + contributeur
	ET17	et il n'existe pas une seule mosquée en France oui il existe plusieurs	Concession	Contributeur
	ET16 ET17	(Rires) la mosquée est un lieu de culte à respecter au même titre que l'église je pense	Rires Opinion →	
006	ET12	euh ouais donc plutôt comme une opportunité de promouvoir la compréhension mutuelle	Modération →	Régulateur
	ET17	c'est une préoccupation valable	Accord (avec ET12)	Admirateur + Dominant opposant
	ET11	[xxx] mais la mosquée peut aussi favoriser l'isolement et la division	Désaccord (avec ET17) →	
007	ET17	oui tu as raison mais je défends mon point de vue	Concession	

Chapitre VII : La compétence de communication interculturelle en expérimentation : analyse des stratégies interactionnelles des étudiants et leurs positionnements dans des situations d'interaction en contexte interculturel

	ET12	ce n'est pas le sujet de discussion	Modération →	Régulateur
008	ET16	tu as réorienté le sujet revenons à la discussion	Modération	Régulateur
009	ET17	euh tu m'as dit que [xxx]	Reformulation →	
	ET11	je ne me laisse pas faire (<i>rires</i>)	Désaccord + rire	Opposant / dominant
010	ET17	tu as dit que la construction des mosquées peut déclencher de graves problèmes entre les français et les musulmans c'est tout à fait normal	Reformulation	Contributeur
	ET16	mais non non mais j'ai abordé un autre une autre opinion	Désaccord →	Dominant
011	ET17	voyons donc tu as complètement chamboulé le sujet	Modération →	Régulateur / dominant
012	ET16	mais non ok ok	Désaccord	Opposant
	ET11	de ma part je soutiens l'idée de (ET17)	Accord →	Admirateur
013	ET17	tu es la raison de cette désorientation ce n'était pas moi c'est toi	Modération	Régulateur / dominant /
	ET16	mais non moi je parlais de [xxx]	Désaccord →	opposant
014	ET16	donc on parle de notre sujet que se passe-t-il si ils construisent la mosquée ?	Synthèse+ question	
	ET11	[xxx]		Régulateur
	ET16	la construction des moquées doit être protégée avec un équilibre entre les droits individuels et collectifs	Réponse →	Contributeur
	ET11	(<i>rires</i>) tu es en train de parler au dictaphone (<i>rires</i>)	Rire+ modération	Régulateur
015	ET16	sincèrement je pense que la liberté de religion doit être protégée	Opinion	Contributeur
	ET12	écoute-moi		
	ET17	on est en train de parler collectivement dis moi qu'est-ce que tu va faire le soir	Humour →	Comique
	ET16	(Rires)		
	ET11	Il va falloir qu'on...	Opinion →	Contributeur
	ET17	qu'on parte déjeuner et prendre un peu l'air si tu veux bien sur	Humour	Comique

016	ET11	cela demande des efforts conjoints de la part des individus et des autorités de la société dans son ensemble	Opinion	
017	ET12	mais non ce n'est qu'un contexte pour les français pour déclencher les manifestations et les dégâts comme toujours nous ici en Algérie on a plusieurs églises comme notre dame d'Afrique à Alger et on n'a jamais revendiqué sa fermeture ou on n'a jamais provoqué des problèmes c'est toujours les français qui aiment humilier les musulmans ce qui est important c'est de aussi de protéger les orientations religieuses chacun est libre de suivre la religion qu'il veut on vit dans un monde où le respect mutuel doit régner	Interruption Désaccord Exemple	→ Dominant Contributeur Speakeur Modérateur
018	ET16	quel discours bravo oui tu as certainement raison car les français ces dernières années traitent de manière inappropriée les musulmans on les considère comme des terroristes	Renforcement Opinion	→ Admirateur Dominant Contributeur
019	ET12	je suis totalement d'accord oui	Accord	→ Auditoire Admirateur

Tableau n°30 : Décryptage des échanges verbaux de la séquence 5 sur la liberté de la religion

VII.2.5. Analyse des échanges de la séquence 05

Les extraits qui ont été choisis pour cette cinquième séquence sont issus des échanges verbaux des étudiants sur le thème de la liberté religieuse. Ce sujet a été sélectionné de manière réfléchie et nous leur avons demandé d'engager une discussion en répondant à la situation suivante : « Une étude démographique récente démontre qu'une proportion de plus de 10% de la population résidant en France est constituée d'immigrés. Parmi ces immigrés, une grande partie provient du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie), la plupart d'entre eux étant de confession musulmane. À partir de ce contexte, envisagez-vous dans une situation où ces familles musulmanes revendiquent la construction d'une mosquée dans une région parisienne. Pensez-vous qu'il est nécessaire de considérer la liberté de religion comme un droit fondamental de l'individu ? Si oui, expliquez pourquoi. Si non, justifiez votre point de vue. ».

En observant attentivement le tableau de la transcription des échanges, il ressort que seulement les étudiants (ET16) et (ET17) qui jouent un rôle moteur de la discussion tandis que les autres (ET11 et ET12) semblent avoir une position plus en retrait. Cependant, cela ne signifie pas qu'ils ne participent pas à l'échange car ils restent impliqués en suivant le fil de la discussion et en interagissant à certains moments. Cette dynamique détectée peut manifester différents niveaux d'engagement et d'intérêt de la part des étudiants et pourrait également être impactée par leur familiarité avec le sujet ou leur aisance à s'exprimer dans ce contexte. Cette distribution des rôles a un impact sur la richesse et la diversité des points de vue exprimés, ainsi que sur la progression de la discussion dans son ensemble.

Ce qui est étonnant dans ces échanges, c'est l'aspect confus de cette discussion qui se marque par une notable ambiguïté. Ce caractère de confusion réside dans plusieurs aspects remarquables. Dans un premier temps, nous avons noté un nombre considérable d'interruptions et de chevauchement qui conduisent les étudiants à avancer des propos partiels. De même, les étudiants adoptent une posture transitoire rapide qui consiste à passer d'un sujet à un autre. Orientés par ces constatations initiales, il nous paraît intéressant de demander en quoi ces échanges se démarquent des autres ? S'agit-il d'une interaction verbale réussie ?

Après avoir minutieusement écouté les échanges et scrupuleusement analysé les transcriptions, nous avons identifié une série de caractéristiques qui singularisent ces échanges par rapport aux autres séquences. Premièrement, il est à signaler que les étudiants impliqués dans ces échanges possèdent un niveau de fluidité remarquable, ce qui se traduit le plus souvent par des discours qui chevauchent. Parmi les 18 segments analysés, nous avons

compté douze(12) d'entre eux qui émergent de l'intervention simultanée de plusieurs locuteurs témoignant ainsi de la prévalence du brouhaha⁵⁹ au sein de ces échanges. En outre, il convient de noter que lors de ces échanges, au moins deux participants parlent en tandem. Cela met en évidence la complexité de ces échanges et la nécessité d'une flexibilité à la fois linguistique et cognitive. De surcroît, il est intéressant de constater que l'emploi d'atténuateurs, des mots visant à atténuer la force d'une déclaration, est notablement absent au sein de ces échanges. En revanche, les désaccords sont très fréquents, exprimés de manière explicite à plusieurs reprises sous forme des phrases négatives. Cette observation se matérialise à travers les extraits suivants :

- 003 : **non** s'il te plait arrête
006 : **mais la mosquée** peut aussi favoriser l'isolement et la division
009 : **je ne me laisse pas faire**
010 : mais **non non**
012 : mais **non**
013 : **mais non** moi je parlais de .../
017 : **mais non** ce n'est qu'un contexte pour les français

L'aspect manifeste de l'expression des opinions des étudiants se reflète également par l'usage prononcé d'une gamme diversifiée d'adverbes et d'expressions qui témoignent de leur engagement dans les échanges :

- 001 : car la liberté de la religion est un droit de chaque individu cela signifie que les musulmans ont le droit de demander la construction d'une mosquée en France
003 : (..) **il faut** tenir en compte du contexte social
004 : **il faut que** tu saches que la construction d'une mosquée en France pourrait créer des tensions (..) on entend **souvent** dire que plusieurs mosquées (..)
005 : la mosquée est un lieu de culte au même titre que l'église **je pense**
015 : **Sincèrement je pense que** la liberté de religion doit être protégée
017 : il va falloir qu'on ...
017 : (...) **comme toujours** (...)
018 : tu as **certainement** raison
019 : je suis **totalemment** (...)

⁵⁹ Nous utilisons le terme brouhaha pour désigner les passages contenant le bruit de voix confus entre les étudiants dans les échanges verbaux analysés.

De même que dans les échanges verbaux des quatre séquences précédemment analysées, l'utilisation des questions joue un rôle très significatif dans la dynamique et la progression des interactions verbales. La question en elle-même représente une stratégie interactionnelle distincte, car dans l'exemple suivant, elle est employée pour persuader ses interlocuteurs en proposant une réponse à sa propre question :

001 : (...) **pourquoi ? car la liberté de la religion est un droit** (...)

014 : **que se passe-t-il s'ils construisent la mosquée ?**

la construction des moquées doit être protégée avec un équilibre entre les droits individuels et collectifs.

L'omission d'atténuateurs, la fréquence des désaccords, de l'usage de la négation et des adverbes amplifient les arguments avancés par les étudiants, ainsi que les moments de chevauchements et les interruptions. Tous ces éléments contribuent à générer des échanges à caractère dynamique. Même l'expression de l'accord dépasse la simple affirmation de « oui » et adopte une forme plus explicite et affirmée comme le montrent les exemples : « *oui je confirme (TP002)*, « *c'est une préoccupation valable (TP006)* » et « *je suis totalement d'accord (TP019)* ».

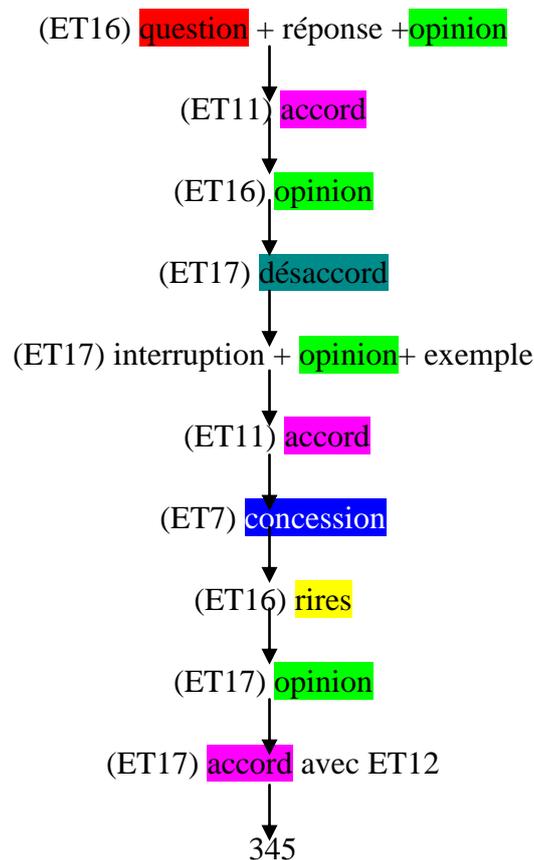
L'implication active des étudiants dans cette séquence est très considérable. Il convient donc de se demander, en guise de comparaison avec les échanges des séquences (1, 2, 3 et 4), ce qui suscite chez eux une plus grande attention et réactivité par rapport aux autres échanges. Plusieurs facteurs sont envisageables : le dynamisme des étudiants, leurs convictions par rapport au thème abordé, leurs liens avec les membres du groupe entre autres. Toutefois, est-il possible d'identifier un autre facteur perceptible dans les échanges qui pourrait contribuer à cet effet ?

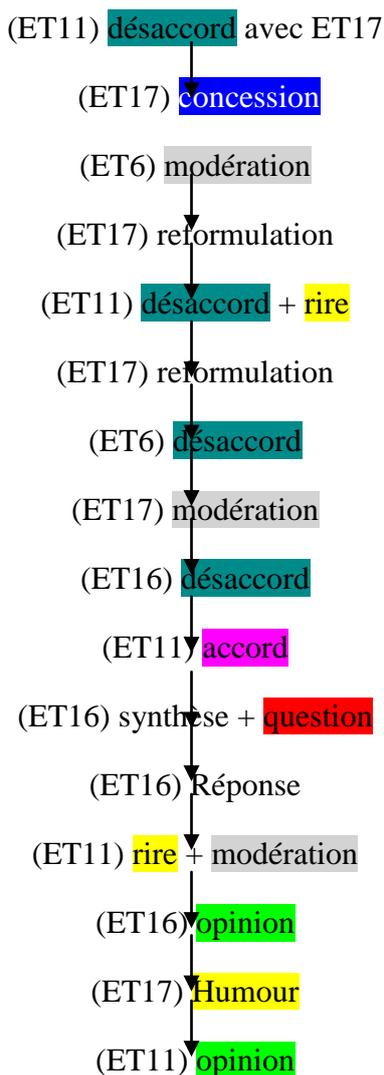
L'explication réside possiblement dans le constat suivant : les étudiants ne se contentent pas seulement de rester impliqués dans les échanges, ils cherchent également à impliquer les autres participants. Contrairement à la construction horizontale du dialogue que l'on peut relever dans les échanges précédemment étudiés où les étudiants enchaînent les TP de manière relativement distante, les interlocuteurs de cet échange (séquence 5) interagissent d'une manière beaucoup plus personnelle. Ainsi, au-delà de l'affirmation explicite de leurs opinions et de leur accord, les étudiants engagent personnellement leurs interlocuteurs dans l'échange en reformulant leurs propos ou en évaluant leur contribution. Cette référence directe

à l'autre se reflète dans l'usage des prénoms des participants ainsi que dans les expressions en deuxième personne du singulier :

- 004 : Ok vas y **tu peux** discuter **ton** opinion
 004 : désolé **de t'interrompre** il faut que **tu saches** que (+)
 007 : **tu** as raison
 008 : **Tu** as réorienté le sujet
 008 : euh **tu** m'as dit que (...)
 011 : voyons donc **tu** as complètement chamboulé le sujet
 013 : **tu** es la raison de cette désorientation (...) **c'est toi**
 014 : (...) **tu** es en train de parler au dictaphone

Les étudiants se trouvent désormais inévitablement impliqués lorsque l'un d'entre eux les incite ou lorsqu'il reformule leurs propos. Cet élément contribue certainement au dynamisme émanant de ces échanges. Examinons maintenant les stratégies interactionnelles mises en œuvre par les étudiants dans ces échanges. Sont-elles distinctes de celles identifiées précédemment ? En effet, ces stratégies se distinguent nettement de celles observées dans les séquences précédentes et se révèlent beaucoup plus diversifiées. On constate dès lors que le cheminement classique (opinion + exemple → accord) ne prédomine pas dans ces échanges. Pour illustrer cette variété, il suffit d'examiner les échanges de TP001 à TP016 :





L'observation de ce fragment d'échanges dévoile que les étudiants ont abondamment exprimé leurs opinions tout en manifestant des désaccords substantiels. De manière notable, la stratégie de modération, moins évidente dans les extraits des séquences 1, 2, 3 et 4, émerge ici de manière plus proéminente. Cette stratégie représente l'effort concerté par les étudiants pour instaurer et maintenir l'ordre dans la discussion. Ces actions de modérations incluent également la résolution des divergences, la recentration des énoncés des étudiants l'évaluation du cheminement de l'échange ou encore l'attribution des jugements concernant les comportements des participants comme le démontre le passage suivant :

- 007 : Ce n'est pas le sujet de la discussion
- 008 : Tu as réorienté le sujet revenons à la discussion
- 013 : Tu es la raison (..) ce n'était pas moi c'est toi

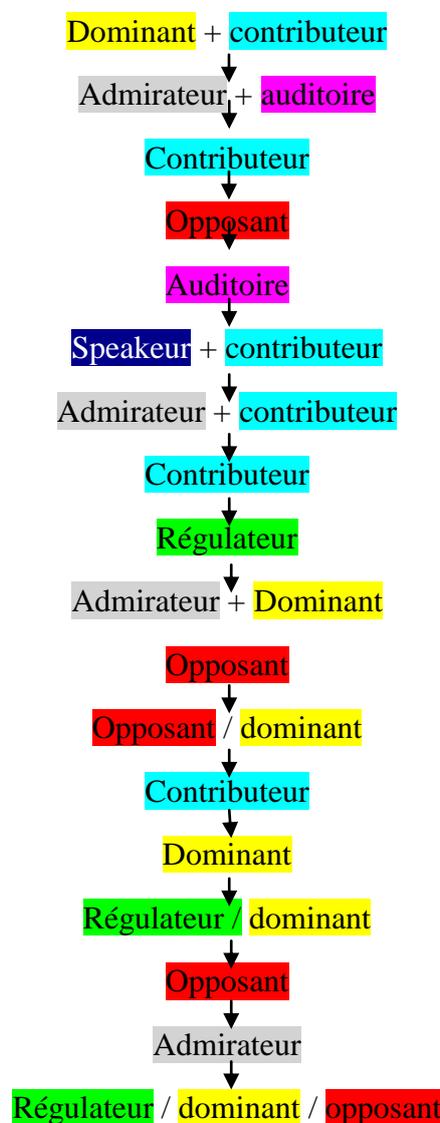
L'analyse des stratégies interactionnelles démontre un niveau très élevé d'implication de la part des étudiants engagés dans ces échanges. Comme le montre leur engagement dans la modération et le recadrage de l'échange. Ce qui ressort particulièrement de l'observation des S.I employées dans les extraits de la 5^{ème} séquence, c'est la présence d'un phénomène que nous désignerons comme « synergie de stratégies interactionnelles » désormais (SSI). Qu'entendons-nous par SII ?. La synergie de stratégies interactionnelles se réfère, dans ce contexte, à la convergence et à l'utilisation coordonnée de plusieurs stratégies dans un seul TP dans le but de renforcer l'efficacité de la communication et d'accentuer l'impact de l'intervention d'un étudiant sur les autres. Ce phénomène interactionnel est observé lorsqu'un locuteur intègre plusieurs SI de manière simultanée créant ainsi une séquence de discours dynamique et influente.

Dans le cadre de l'analyse des échanges verbaux de la 5^{ème} séquence, il est possible de relever des exemples de SSI. Certains étudiants semblent utiliser cette approche pour prendre le contrôle de la discussion et pour avoir un impact plus marqué sur les autres étudiants. Ils enchaînent rapidement et sans interruption une série de prises de parole qui combinent différentes stratégies telles que l'expression d'opinions, l'usage des exemples, les questions et la réfutation de points de vue opposés. L'effet de cette SII est souvent ascendant dans la mesure où l'étudiant qui réussit à les mettre en œuvre de manière habile peut orienter la direction de la discussion et exercer une influence plus forte sur le groupe. Ce phénomène peut également contribuer à maintenir l'attention des autres participants et à renforcer l'engagement global dans les échanges :

- 001 : (ET16) → question + réponse + opinion
- 004 : (ET17) → interruption + opinion + exemple
- 009 : (ET11) → modération + reformulation + désaccord + rires
- 017 : (ET12) → interruption + désaccord + exemple
- 018 : (ET16) → renforcement + opinion + exemple

En somme, la SII est un phénomène qui illustre la manière dont certains interactants peuvent maximiser leur impact dans une discussion en combinant diverses stratégies d'une manière fluide et coordonnée, ce qui peut contribuer à modérer le cours des échanges, à renforcer leur position dominante et par la suite mener à une discussion réussie. Effectivement, tout comme dans le cas des SI, les positionnements des étudiants dans les échanges de la séquence en question démontrent également une grande variété. Cependant, ce

qui attire davantage notre attention, c'est le caractère instable des positions adoptées par les étudiants. Contrairement aux séquences précédentes (de 1 à 4) où les étudiants avaient tendance à maintenir leurs positions durant toute la discussion, les échanges de la séquence 5 montrent que les positions des étudiants sont en constante évolution. Cette dynamique dans les positionnements est particulièrement notable lorsque nous faisons une lecture verticale du tableau de transcription. Chaque étudiant parvient à prendre l'ascendant et à dominer l'échange. Cette alternance fréquente de positions et le fait que chaque étudiant puisse occuper le devant de la scène à différents moments donnent une texture particulièrement dynamique aux échanges verbaux de cette séquence :



Chapitre VII : La compétence de communication interculturelle en expérimentation : analyse des stratégies interactionnelles des étudiants et leurs positionnements dans des situations d'interaction en contexte interculturel

N.T.P	Pseudos	Contenus des échanges	S.I	P
001	ET19	je pense que l'islam est souvent mal compris en France (+) ce qui peut conduire à (++) des comportements discriminatoires envers tous les musulmans qui habitent en France	Opinion	Dominant + contributeur
002	ET20 ET21	personnellement je ne le pense pas et est-ce que les français connaissent bien l'islam et la culture musulmane ?	Désaccord Question	Opposant Dominant / contributeur
003	ET20 ET21	bien sur que non ils ont une méconnaissance totale de l'islam [xxx]	Réponse	Contributeur
004	ET20 ET19	mais je pense que ça ne soit pas la seule raison moi [xxx]	Opinion	Dominant
005	ET20 ET21 ET20 ET21 ET20 ET21 ET20 ET21 ET20 ET21	les médias les réseaux sociaux (+) euh ont tendance à amplifier les problèmes et à renforcer les stéréotypes négatifs sur les musulmans et que penses-tu de l'influence de la politique sur ce sujet ? oui cela peut les pousser à agir de manière discriminatoire exactement les déclarations de certains responsables politiques alimentent le racisme et de ta part [xxx] moi par exemple j'ai écouté des discours politiques hostiles envers l'islam et qu'en est-il de l'éducation des individus ?	Opinion + exemple Question Réponse Accord Opinion + exemple Exemple Question	Contributeur Contributeur Dominant / contributeur Admirateur Dominant Dominant / contributeur Contributeur
006	ET21 ET20 ET21 ET19	et leurs parents sont-ils capables de les éduqués envers l'islam ? oui oui mais (+) mais ils sont [xxx] leurs parents ont des croyances ancrées et ne sont pas disposés à les... euh voilà	Question Concession Réponse Démonstration	Dominant

	ET20	si on peut mieux informer les gens sur l'islam cela pourrait réduire le racisme	Opinion	Dominant
	ET21	que dis-tu de l'impact des attentats terroristes commis au nom de l'islam ?	Question	Contributeur
	ET20	malheureusement oui	Réponse + accord	Contributeur / admirateur
007	ET21	justement les attentats terroristes peuvent-ils créer des amalgames et font croire que tous les musulmans sont liés à ça ?	Question	Dominant / contributeur
	ET20	oui ils font ça	Réponse	Contributeur
008	ET21	est-ce que ca renforce les préjugés et la discrimination ?	Question	
	ET20	je crois que nous ne devrions pas généraliser (+) et est-ce que les musulmans condamnent fermement ces actes ? bien sur que oui et aussi il est clair que ces actes alimentent la peur chez certaines personnes	Opinion+ question +réponse + exemple	Dominant contributeur
009	ET19	pensez-vous que les lois contre la discrimination sont efficaces pour combattre à ce problème ?	Question	
010	ET20	je crois oui	Réponse	Contributeur
011	ET19	c'est un début il faut un changement radical dans leurs mentalités	Opinion	Contributeur
	ET20	oui vrai mais il faut également des sensibilisations	Concession	Opposant / dominant
012	ET19	non	Désaccord	Opposant
	ET21	et les préjugés inconscients qui persistent malgré les lois ?	Question	Contributeur
	ET20	si si elles sont importantes les campagnes de sensibilisation	Désaccord	Opposant
013	ET19	non je ne le pense pas	Désaccord	Opposant
	ET21	je ne vois pas comment elles peuvent lutter contre la discrimination	Opinion	Contributeur
	ET19	moi non plus	Accord avec ET21	Admirateur (ET21) + Opposant (ET20)

Tableau n°31 : Décryptage des échanges verbaux de la séquence 06 sur le racisme et les comportements de discrimination.

VII.2.6. Analyse des échanges de la séquence 06

Dans cette dernière séquence convoquée à l'analyse, les échanges verbaux transcrits se concentrent sur la discussion des étudiants concernant la question du racisme et des comportements discriminatoires présents dans la société française. Cette séquence va nous permettre d'examiner la CCI des étudiants sous l'angle de leurs comportements prévisibles dans une telle situation. La consigne qui a déclenché cette discussion était la suivante : « Dans le contexte actuel où l'islam, religion des musulmans, suscite fréquemment des débats et controverses impliquant des personnalités politiques et autres, de nombreux musulmans en France ressentent un sentiment de non-acceptation. À partir de ce cadre, engagez une discussion autour des questions suivantes : Quelles sont les principales raisons des comportements discriminatoires que vous pourriez rencontrer ? Pourquoi pensez-vous que certaines personnes discriminent celles qui sont différentes d'elles ? Dans quelle mesure jugez-vous important de lutter contre la discrimination et de promouvoir l'inclusion et la compréhension mutuelle au sein de la société ? ».

Afin de mieux guider notre réflexion, nous avons posé les questions suivantes : comment ces échanges verbaux se distinguent-ils des autres ? Quelles autres stratégies se manifestent ici ? Quelles particularités interactionnelles observons-nous dans ces échanges ? Peut-on qualifier ces échanges de réussis ?

D'abord, nous pouvons remarquer l'absence des coupures nettes entre les tours de parole. Le rythme de la discussion est rapide et il est souvent difficile de distinguer clairement le début et la fin des TP en raison des chevauchements fréquents. Cela crée un flux constant de paroles qui s'entrecroisent. Parmi les 13 TP qui constituent la séquence 5, seuls deux sont attribués à un seul étudiant sans interruption. Ces deux TP sont également assez brefs à l'exception du premier TP qui introduit le thème de la discussion aux autres étudiants :

001 : je pense que l'islam est souvent mal compris en France (+) ce qui peut conduire à (++) des comportements discriminatoires envers tous les musulmans qui habitent en France

009 : pensez-vous que les lois contre la discrimination sont efficaces pour combattre à ce problème ?

De plus, nous signalons que le niveau de maîtrise de la langue est globalement acceptable bien que l'on puisse relever quelques prononciations défectueuses et des lacunes linguistiques occasionnelles. Cette compétence linguistique semble jouer un rôle crucial dans

leur capacité à réagir rapidement aux prises de position de leurs interlocuteurs. Par ailleurs, contrairement à d'autres échanges, la priorité accordée au maintien d'une atmosphère conviviale est inexistante dans les échanges verbaux. Aucun atténuateur n'a été identifié suggérant un ton plus direct et affirmé dans les interactions entre les étudiants. Les idées occupent donc une place prédominante mettant en évidence la richesse des contenus discutés tout comme dans les échanges de la séquence précédente, les divergences d'opinions sont clairement présentes et exprimées de manière directe et explicite :

002 : personnellement je ne le pense pas

012 : non

012 : si si elles sont importantes les campagnes de sensibilisation

013 : non je ne le pense pas

013 : moi non plus

Cependant, il est intéressant de noter que les expressions de désaccord ne sont pas aussi abondantes que dans les échanges de la séquence précédente. En effet, les étudiants accordent peu de temps à exprimer explicitement leur désaccord. Au lieu de cela, les étudiants (ET19) et (ET21) se focalisent davantage sur des stratégies visant à mettre en évidence les lacunes présentes dans le raisonnement et les opinions avancées par l'étudiant (ET20). Dans cette perspective, les étudiants dépassent la frontière d'exposer un désaccord parce que cette dernière est observable dès le commencement des échanges.

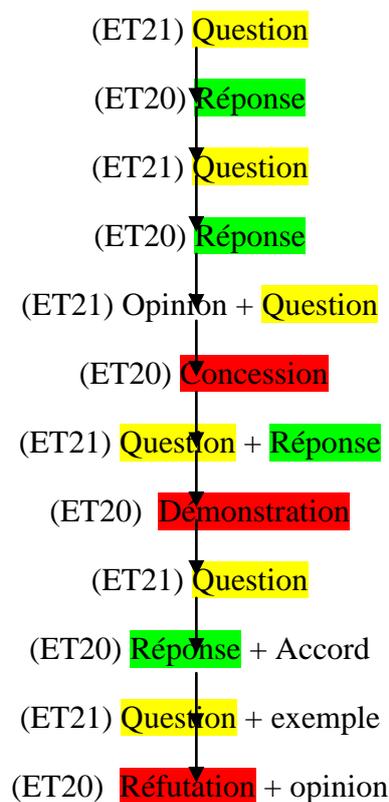
Ces échanges verbaux braquent en projection l'apparition d'un nouveau phénomène interactionnel que nous n'avons pas des les échanges précédents. Il s'agit du phénomène de coopération qui est considéré, selon Leech (1983), comme un facteur authentique régissant l'interaction dans son aspect pragmatique. En remettant en question les opinions développées par les étudiants (ET20), les autres locuteurs (ET21) et (ET19) adoptent une attitude tout en forçant (ET20) à constamment devoir défendre son point de vue. Leur stratégie bien que différente est clairement complémentaire.

Décortiquons en profondeur ce phénomène : l'étudiant (ET21) semble engager une succession d'interrogations envers (ET20), où chaque réponse suscite une nouvelle question. L'utilisation des questions devient désormais apparente occupant un rôle central dans cette dynamique de groupe. L'étudiant (ET20) se trouve constamment poussé à défendre ses prises de position sans répit face aux autres interlocuteurs. Les questions affluents tout au long de

ces échanges visent clairement à éprouver la solidité des opinions de (ET20) et à exposer toute faiblesse potentielle dans son raisonnement :

- 005 : et que penses-tu de l'influence de la politique sur ce sujet ?
005 : et qu'en est-il de l'éducation des individus ?
006 : et leurs parents sont-ils capables de les éduquer envers l'islam ?
006 que dis-tu de l'impact des attentats terroristes commis au nom de l'islam ?
007 : les attentats peuvent-ils créer des amalgames et font croire que tous les musulmans sont liés à ça ?
008 : est-ce que ça renforce les préjugés et la discrimination ?
009 : Pensez-vous que les lois contre la discrimination sont efficaces pour combattre à ce problème ?

Ce processus d'interrogation et de questionnement en série génère un réalignement des échanges verbaux vers des stratégies de coopération. Cependant, la répétition ininterrompue des questions a également engendré un autre constat très intéressant. Bien que l'étudiant (ET20) ait initialement défendu ses opinions en utilisant un éventail de stratégies, il finit par réfléchir à intégrer d'autres stratégies telles que la concession et la démonstration comme en témoigne le schéma suivant :



De manière très similaire à la séquence précédente (5), ces échanges verbaux se concluent de la même manière qu'ils ont commencée, c'est-à-dire sur une note de désaccord. Une observation frappante concernant le positionnement des étudiants est le fait que chacun d'entre eux assume tour à tour un rôle dominant, refusant toute forme de domination de la part des autres étudiants. À noter également que les stratégies utilisées reposent essentiellement sur l'explication au moyen des exemples et d'opinions personnelles. Cependant, la vitalité des étudiants ayant participé à ces échanges et leur détermination à défendre leurs points de vue semblent avoir suffi à instaurer une dynamique communicative convaincante, laissant penser qu'il s'agit d'une interaction satisfaisante et réussie sur tous les plans.

VII.3. Bilan récapitulatif des résultats de la 3^{ème} phase de recherche

Au cœur des interactions interculturelles réside une dynamique complexe où les étudiants naviguent entre des stratégies variées et des positionnements changeants. Cette partie analytique tente d'expliquer et de discuter les nuances et les particularités qui émergent des échanges verbaux examinés tout au long de ce chapitre. Parmi les six (06) séquences analysées, nous avons identifié que deux (02) d'entre elles ont été identifiées comme des échanges verbaux réussis. Ainsi, quelles sont les distinctions qui les caractérisent ? Quelles stratégies et quelles positions les distinguent des autres séquences ? L'une des principales différences réside dans les stratégies d'interaction mises en œuvre par les étudiants. Chacune de ces séquences représente une variété de SI allant de l'utilisation d'opinions personnelles, d'exemples, des questions, d'arguments à l'expression explicite d'accord ou de désaccord. Les étudiants semblent faire preuve d'adaptabilité en fonction du contexte et des échanges en cours.

VII.3.1. A propos des échanges verbaux des séquences (de 01 à 04)

De l'analyse des séquences (1 à 4) ressort plusieurs constats. Premièrement, ces quatre séquences représentent un terrain fertile où les attitudes, les croyances et les normes culturelles s'entrecroisent et se confrontent. En observant de près ces échanges, il a été constaté que, malgré la diversité apparente en termes de situations interactionnelles proposées et des sujets abordés, ces échanges dévoilent la complexité inhérente aux interactions interculturelles ainsi que la pluralité des facteurs qui influent sur leur cheminement. À l'intérieur de ces échanges se croisent plusieurs points de similitudes à savoir l'absence de l'utilisation des désaccords entre les étudiants ainsi que leur prédisposition à maintenir des

discussions superficielles suivant une stratégie interactionnelle représentée sous la forme suivante : Opinion + Exemple → accord. Toutefois, il est perceptible que malgré les tentatives répétées des étudiants d'introduire des arguments dans leurs échanges, ceux-ci souffrent d'un manque de fiabilité et de précision. Dans la pratique, ces arguments se révèlent souvent dépourvus de fondement solide et les étudiants ont recours à des raisonnements personnels qui manquent de cohérence et de pertinence.

La structure des échanges se montre élémentaire, caractérisée par l'attente ordonnée de chaque étudiant pour prendre la parole et exprimer son opinion. A la conclusion de chaque TP, des moments d'accord se manifestent suivis d'un silence plus ou moins prononcé, avant qu'un autre étudiant ne s'engage à son tour dans la discussion en partageant son point de vue. Cette procédure semble freiner la fluidité des échanges, créant une impression de juxtaposition des idées. Ces constatations nous amènent à conclure que ces échanges verbaux évoquent une forme de co-construction de discours qui se manifeste à travers une activité régulatrice qui permet aux étudiants de se reconnaître réciproquement comme des interlocuteurs valables (Yahiaoui, 2019 : 273).

Egalement, nous avons pu identifier un autre phénomène qui est très récurrent dans les échanges des séquences (1 à 4) à savoir le phénomène de neutralisation des arguments utilisés par les étudiants. Rappelons que l'interaction est « *une activité collective de production du sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites qui peuvent aboutir ou échouer* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 :29), l'effet de neutralisation que produire ce phénomène conduit à l'échec de l'interaction, car les étudiants élaborent des arguments qu'ils invalident ensuite. Cette situation se manifeste particulièrement lorsque les étudiants recourent à l'utilisation d'atténuateurs lorsqu'ils expriment leurs opinions. Ainsi, un argument solide peut perdre son impact et ressembler davantage à une simple constatation neutre ou à un argument affaibli. Cette notion est corroborée par les propos de Stephen Toulmin (1993 :115) qui affirme que « *un argument est pareil à un organisme, il a à la fois une structure grossière, anatomique et une structure plus fine pour ainsi dire physiologique* ». Ce phénomène, particulièrement notable dans les échanges verbaux des quatre premières séquences, pose un obstacle à l'avancement de l'interaction. Les arguments neutralisés sont donc une stratégie visant à prévenir d'éventuelles violations des normes conversationnelles ainsi que les conflits potentiels qui pourraient émerger en réponse à ce phénomène.

Un autre aspect qui suscite notre intérêt est celui des stratégies d'évitement adoptées par les étudiants lors de situations de confrontation et d'opposition fonctionnelles entre les étudiants participants aux échanges. Ce mécanisme d'évitement a très probablement joué un rôle actif dans le maintien d'une atmosphère communicative positive en recourant à l'emploi d'atténuateurs et des rires. Cependant, il a également influencé les occasions où une position dominante pourrait être exercée, car l'emploi de cette stratégie tend à indiquer un manque d'exploitation par les autres étudiants, même si cela aurait pu potentiellement conduire à des situations d'interactions plus impliquées. Cela entraîne par la suite une constance dans le positionnement des étudiants tout au long des échanges. Le locuteur qui introduit la parole dès le début des échanges a tendance d'entretenir cette position dominante tandis que les autres incarnent le plus souvent d'autres positions comme auditoires, admirateurs ou encore contributeurs.

Le décryptage des séquences abordées a également mis en évidence une stratégie interactionnelle moins fréquente mais néanmoins systématiquement influente au sein de ces échanges : la stratégie du questionnement. Les questions posées par les étudiants dans le cadre de ces échanges ont indéniablement exercé une influence significative sur le déroulement et la progression des discussions, même lorsqu'elles ont été formulées de manière concise. Nous avons observé ce phénomène en particulier lorsque les questions ont interrompu des moments de rires ou ont heurté la domination d'un locuteur ouvrant la voie à la participation des autres. A chaque occurrence, les questions ont généré des effets constructifs et variés dans les interactions.

En conclusion, on peut affirmer que ces résultats concordent et indiquent que les étudiants ont tendance à s'abstenir d'exprimer directement leurs désaccords et à opter plutôt pour des discussions simulés. La raison de l'échec de ces échanges verbaux individuels et de groupe semble être l'absence d'objectif commun. Tout au long de cette étude, nous n'avons observé aucun cas où les étudiants cherchaient à avoir une discussion productive, à poser des questions constructives ou à évaluer leurs opinions. Cela souligne l'importance d'établir des objectifs interactionnels clairs pour les étudiants, en particulier dans les milieux universitaires. En effet, ce dysfonctionnement interactionnel n'est pas le fruit du hasard mais il est fortement lié aux limites interculturelles identifiées lors des deux phases de recherche précédentes. Ces lacunes ont un effet néfaste sur la capacité des étudiants à s'engager avec succès dans la communication interculturelle indiquant leur préparation insuffisante pour des rencontres

interculturelles authentiques. En conséquence, la compétence en communication interculturelle de ces étudiants reste fragile et peu fiable.

VII.3.2. A propos des échanges verbaux des séquences (de 05 à 06)

Quelles conclusions pouvons-nous tirer de l'analyse des deux séquences réussies ? A première vue, l'analyse des échanges verbaux des séquences 05 et 06 met en avant plusieurs éléments cruciaux en ce qui concerne les interactions interculturelles des étudiants. Ces échanges se caractérisent par une structure conversationnelle plus dynamique où les étudiants s'engagent activement dans la discussion et la co-construction du discours. Contrairement aux échanges des séquences (1 à 4), les étudiants ici adoptent des stratégies plus variées et actives pour exprimer leurs opinions, soutenir leurs arguments et interagir avec les interlocuteurs. De plus, les étudiants semblent mieux préparés à gérer les désaccords et les opinions divergentes. Plutôt qu'éviter les confrontations, ils adoptent des stratégies de coopération comme le questionnement et la reformulation pour explorer les différences d'opinions de manière très constructives. Cela témoigne d'une certaine ouverture d'esprit et d'une volonté d'approfondir les discussions malgré les divergences. Il est également remarquable que les étudiants de ces échanges font preuve d'une plus grande prise de conscience de leurs lacunes interculturelles. Ils reconnaissent la relativité de leurs opinions et utilisent des atténuateurs pour exprimer leurs arguments de manière moins catégorique.

Ces résultats montrent également à quel point ces échanges ont un point commun en termes de structure verticales du discours, selon laquelle les étudiants explorent collectivement les concepts les plus susceptibles de faire progresser les échanges. Chaque étudiant participe à la construction, ses idées et ses arguments étant soumis à l'évaluation critique des autres étudiants impliqués dans l'interaction. Il ne s'agit pas d'une succession d'énoncés qui se jouent à tour de rôle mais plutôt d'échanges au cours desquels les étudiants sont activement engagés et coopèrent collectivement. Il convient de noter que la réussite de ces échanges ne dépend pas de la maîtrise suffisante de la langue, par conséquent, elle ne peut à elle seule d'être considérée comme un facteur déterminant de la réussite des interactions.

De plus, l'espace d'écoute attentive est un élément indispensable à la manipulation d'une discussion fructueuse, il permet de progresser et d'évaluer les opinions des interactants en conjonction avec les siennes. En outre, nous devons reconnaître que le maintien d'une bonne compréhension n'est pas la préoccupation majeure des étudiants dans ces échanges

mais ils s'efforcent de s'entraider et de s'écouter les uns les autres pour faire en sorte que les échanges évoluent continuellement. Leur objectif n'est pas de dominer l'adversaire mais plutôt d'aller vers une co-construction du discours en veillant à ce qu'il soit bénéfique pour toutes les parties impliquées dans ces échanges.

Pour parvenir à cette co-construction adéquate du discours, l'obtention d'un accord n'est pas une condition préalable comme en témoignent les échanges verbaux des séquences 5 et 6 qui aboutissent à la fin des échanges à une dissonance. L'objectif est donc de progresser collectivement, d'examiner le contact et de comparer les idées à celles des autres, l'aspect crucial étant d'améliorer les propos des autres étudiants en l'absence de modalités persuasives.

En somme, il est également clair que le phénomène de synergie de stratégie interactionnelle (SSI) ne peut être surestimé dans le succès des échanges verbaux des séquences 5 et 6. Bien que, dans les séquences (1 à 4), les tentatives des étudiants pour faire participer les autres interlocuteurs aux échanges soient exécutées automatiquement, ces tentatives sont souvent perçues comme des stratégies hostiles et se traduisent par des moments de silences prolongé ou de faux accords entraînant une fin précoce de la discussion. Dans les cas relatifs aux échanges verbaux (5 et 6), la SSI est utilisée comme un atout précieux servant de dernier recours pour garantir que la majorité adopte le point de vue du locuteur. Dans ce contexte particulier, il a été dûment noté que les SSI ont un impact extrêmement positif sur le processus interactionnel des échanges, mais leur exécution s'avère complexe. Le rythme très rapide des paroles, la succession d'une série des TP, les interruptions et les réfutations incessantes contribuent à la complexité de la mise en œuvre de cette stratégie.

En ce qui concerne les positionnements des étudiantes dans les échanges verbaux, une différenciation importante apparaît entre les échanges verbaux des séquences (5 et 6) et ceux des séquences (1 à 4). Dans les échanges (1 à 4), les étudiants ont tendance à occuper des positions fixes comme auditoire, admirateur ou encore dominé. En revanche, dans les séquences (5 et 6), chaque locuteur assume une variété de positionnement y compris sans s'y limiter le dominant, le régulateur, l'opposant, etc. cette adaptabilité confirme l'idée que les étudiants participent activement dans les échanges et que l'échange est maintenu grâce à la capacité de tous les interlocuteurs à assumer des rôles distincts.

Conclusion partielle

L'enquête que nous avons menée jusqu'à présent sur les interactions verbales dans un contexte de communication interculturelle révèle des schémas et des stratégies variées adoptés par les étudiants. Nous avons pu observer que les lacunes interculturelles détectées dans les phases précédentes de cette recherche ont eu un impact significatif sur les stratégies interactionnelles déployées par les interactants. Les séquences échouées ont mis en évidence des tentatives d'implication dans les échanges souvent perçues comme hostiles par les étudiants, entraînant des moments de silence ou de faux accord. En revanche, les séquences qualifiées de réussies ont mis en lumière l'adoption d'une approche coopérative où les étudiants testent collectivement les idées pour soutenir la progression du débat et où la flexibilité des rôles interactionnels préserve une atmosphère harmonieuse.

Ces diverses preuves soulignent que les étudiants universitaires en FLE à l'université de Tiaret ne sont pas encore aptes à s'émerger dans des situations d'interactions interculturelles authentiques. Les lacunes interculturelles semblent avoir entravé leur capacité à gérer efficacement la communication limitant ainsi la diversité des stratégies déployées. Cependant, cette analyse constitue une étape cruciale pour comprendre les défis et les opportunités de la communication interculturelle à l'université algérienne. Dans cette optique, notre prochain chapitre s'efforcera de proposer des pistes de remédiation pour renforcer la compétence de communication interculturelle des étudiants universitaires. Nous explorerons des approches pédagogiques et des formations spécifiques visant à combler les lacunes identifiées et à favoriser à la fois la pratique de la didactique de l'interculturel en contexte universitaire algérien et à développer des stratégies plus adaptées à des interactions interculturelles réussies. Nous soulevons dès lors les interrogations suivantes : comment peut-on promouvoir efficacement l'acquisition des compétences interculturelles ? En quoi une approche pédagogique transversale pourrait-elle apporter des avantages significatifs ? De quelle manière peut-on soutenir les étudiants dans le développement d'une compétence solide en communication interculturelle ? Ces questions clés constitueront le pivot central du prochain chapitre.

CHAPITRE VIII

Vers un enseignement/apprentissage transversal de
l'interculturel en contexte universitaire algérien :

Elaboration d'un référentiel de compétences
interculturelles et conception d'un dispositif de
formation

Introduction

L'ensemble de notre travail de terrain dans les trois phases successives de notre enquête converge vers une direction commune, celle d'un enseignement/apprentissage interculturel marginalisé dans le contexte universitaire. Nourris par les découvertes que nous avons réalisées, nous sommes à présent prêts à présenter dans ce chapitre un référentiel de compétences interculturelles ainsi qu'un dispositif de formation spécialement conçu pour favoriser l'apprentissage interculturel dans l'environnement universitaire algérien.

Ce chapitre revêt une importance particulière car il découle directement de l'analyse de nos résultats et des synthèses des données collectées tout au long de notre enquête auprès du public étudiant et de la communauté enseignante. Il sera l'occasion d'examiner en détail les éléments clés qui doivent être pris en charge pour instaurer un climat d'apprentissage interculturel efficace et adapté à ce contexte universitaire. En combinant les besoins et les lacunes identifiées avec les principes de l'apprentissage interculturel, nous proposerons un cadre solide et des approches pédagogiques pertinentes pour une mise en œuvre réussie de l'apprentissage interculturel dans le milieu universitaire algérien.

A travers une approche méthodologique stratégique basée sur le concept de « triple ingénierie », notre chapitre se déploiera en deux étapes clés. Dans un premier temps, nous élaborerons une explication des trois types d'ingénierie qui constituent le socle de notre démarche : l'ingénierie de formation, l'ingénierie pédagogique et l'ingénierie de compétences. Cette première phase met en lumière les aspects fondamentaux de chaque ingénierie et démontre leur interrelation. Dans un second temps, nous entrerons dans le vif du sujet en présentant en détail notre référentiel de compétences interculturelles. Nous mettrons en évidence les différentes compétences globales qui le composent en soulignant les niveaux de compétences attendus pour chaque domaine. Le chapitre se poursuivra en décrivant notre dispositif de formation qui découle du référentiel de compétences interculturelles que nous avons établi. Ce dispositif prendra la forme d'une matière d'enseignement transversal intitulée « Transmission et Médiation interculturelles ». Nous mettrons en évidence les éléments clés de cette matière, notamment les objectifs, les contenus, les méthodes et les évaluations envisagées.

VIII.1. Output de la recherche : élaboration d'un référentiel de compétences et conception d'un dispositif de formation pour encourager l'apprentissage interculturel et le développement de la CCI dans le milieu universitaire algérien

Après avoir examiné différentes perspectives et parcouru un long chemin au cours de cette recherche doctorale, il devient indéniable que l'approche interculturelle doit occuper une place centrale dans le contexte de l'université algérienne. Dans un environnement caractérisé par la diversité culturelle et intellectuelle, l'université joue un rôle de premier plan en préparant les étudiants à naviguer dans un monde de plus en plus interconnecté et interdépendant. L'approche interculturelle émerge comme un processus essentiel qui commence par la connaissance de soi avant de permettre la connaissance des autres. Cela implique sans aucun doute une remise en question de notre propre identité, tout en offrant la possibilité de s'enrichir à travers une manière de vivre qui embrasse cette diversité :

en résumé, développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants : faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations. (Byram et al., 2002 :11)

Dans le but de former des étudiants aptes à communiquer et à interagir efficacement avec les autres, il est essentiel que l'étudiant algérien spécialiste en FLE développe une batterie de compétences culturelles et interculturelles, et ce par l'intégration de la sensibilisation à la culture et à l'interculturel en classe de FLE. Ce processus d'intégration est d'une urgence extrême car les résultats auxquels nous avons abouti démontrent plusieurs lacunes sur tous les plans à savoir : les connaissances culturelles insuffisantes des étudiantes, les pratiques enseignantes qui s'inscrivent dans une démarche traditionnelle respectant ainsi les objectifs pédagogiques de la matière enseignée et l'absence quasi-totale des matières faisant recours à l'interculturel comme approche d'enseignement/apprentissage. En introduisant des thèmes culturels captivants, des situations d'interaction engageantes et des activités stimulantes, l'étudiant algérien sera mieux préparé à la rencontre interculturelle tout en établissant des relations interpersonnelles harmonieuses, communiquant et interagissant efficacement avec des individus d'autres horizons. La prise en compte des objectifs de l'enseignement universitaire en Algérie va au-delà des dimensions strictement linguistiques

comme l'affirme la réalité du terrain, les concepteurs des programmes sont appelés à revoir leurs finalités éducatives en dépassant un enseignement centré sur les aspects linguistiques et culturels à un enseignement/apprentissage renouvelé qui prenne en compte « *les contextes d'interaction et de rencontre* » (Dervin, 2014 :814).

L'analyse des dimensions interculturelles présentes dans l'offre de formation dispensées à l'université de Tiaret nous confronte à une problématique évidente qui mérite une attention particulière. Nous avons constaté que, dans les contenus des matières où nous avons identifié des caractéristiques liées à l'interculturel, ces dernières sont souvent largement imprégnées par la culture, un phénomène appelé « *phagocytage culturel* » (Dervin, 2014) négligeant ainsi toute référence aux notions d'identité, d'interaction et d'ethnicité.

La prise en compte de la culture étrangère en classe ne devrait pas se restreindre uniquement à l'acquisition de connaissances culturelles sur l'Autre qui constitue certes le point de départ de la construction d'une compétence interculturelle. Il est également essentiel de considérer la dimension interactionnelle qui émerge lors de la rencontre entre individus de cultures différentes. Comme le souligne Unni Wikan (2002 :84) :

Evoquer le concept de la « culture » évoque généralement l'idée de différence, de divergence et de distance. En revanche, parler des « individus » évoque des êtres humains qui luttent avec certaines préoccupations similaires et qui, par conséquent, malgré toutes les différences, peuvent résonner à travers le temps et l'espace.⁶⁰

En raison de sa nature complexe et pluridimensionnelle, l'interculturel repose sur les principes fondamentaux de l'altérité et du respect des différences. A l'époque actuelle de la mondialisation, les interactions entre les individus issus de cultures différentes continuent de paraître incongrues, car elles nécessitent la reconnaissance simultanée de l'Autre comme égal et distinct. Malgré les défis posés par la diversité culturelle, il est impératif de cultiver un environnement de respect et de compréhension mutuelle afin de promouvoir une coexistence harmonieuse entre des personnes de divers horizons culturels. Se doter d'une compétence de communication interculturelle implique le développement de multiples habiletés interdépendantes qui se complètent les unes les autres. La première condition sine qua non de l'acquisition d'une C.C.I réside dans les connaissances qui se traduisent en termes de généralités culturelles que les étudiants ont déjà acquises suite à un apprentissage explicite de

⁶⁰ Traduit de l'anglais : « Talk of 'culture' and the picture that springs to mind is one of difference, divergence and distance. Talk of 'people' or 'persons' instead and the picture is one of humans who struggle with some of the same compelling concerns and who therefore despite all difference can resonate across time and place ».

la culture étrangère. Pour compléter cet ensemble de connaissances existant, des concepts supplémentaires de valeurs et croyances s'additionnent. Ces deux notions se définissent comme une myriade de caractéristiques présentant des similitudes. Elles sont enracinées socialement, ce qui signifie qu'elles sont acquises au sein d'une culture et donc variables d'une culture à une autre. De plus, elles sont construites socialement, résultant d'accords entre les individus. Elles sont également considérées comme des vérités, il est donc peu probable qu'elles soient contestées (Wendey, 2016).

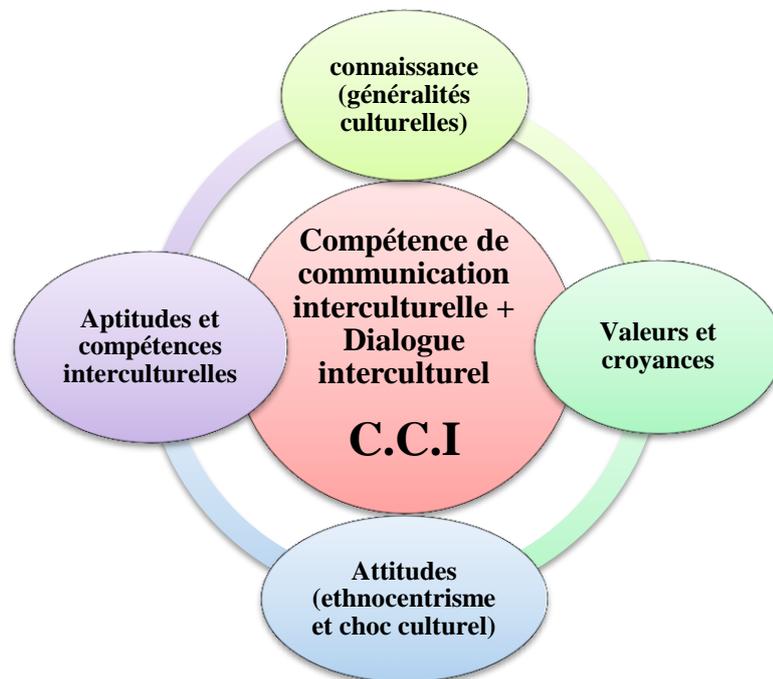


Figure n°23 : Processus de l'acquisition de la C.C.I⁶¹

En complément, les attitudes constituent un élément indispensable de la compétence interculturelle. Elles sont le résultat personnel qui différencie une personne d'une autre. Les attitudes englobent une gamme de concepts tels que la réceptivité, la compréhension, la polyvalence, etc. Ces attributs sont essentiels pour promouvoir la communication interculturelle et faciliter les interactions sociales. Selon Bennett(2015) et Byram et al.(2001), ces attitudes sont fondamentales pour développer les compétences interculturelles et devraient être cultivées chez les individus pour une communication efficace entre les différentes cultures.

⁶¹ Figure élaborée par l'auteur de cette thèse de doctorat. Elle met en lumière le processus complexe de l'acquisition d'une compétence de communication interculturelle.

En outre, comme l'indique la figure, les éléments mentionnés précédemment sont complétés par les aptitudes. En effet, les aptitudes sont essentiellement la mise en œuvre fonctionnelle des connaissances, valeurs, croyances et des attitudes dans des situations de communication et d'interaction dans des contextes particuliers. Nous insistons dans cette recherche sur deux formes distinctes d'aptitudes : les aptitudes communicationnelles étroitement liées à la communication et les aptitudes interculturelles liées à la compréhension culturelle.

De cette manière, les étudiants peuvent développer progressivement une C.C.I solide notamment la capacité de comprendre et de communiquer efficacement avec des personnes d'origines diverses tout en valorisant leurs propres valeurs ainsi que la reconnaissance de l'importance de la collaboration et du respect mutuel pour construire une société plus équitable. Il est donc impératif que les enjeux de la C.C.I soient pleinement intégrés et servent d'inspiration aux concepteurs des programmes universitaires de FLE en Algérie. Avant d'être déployé sur le terrain, tout programme de formation devrait intégrer les particularités culturelles, sociales et linguistiques des étudiants tout en garantissant la création d'opportunités d'apprentissage visant à stimuler la sensibilisation et la communication interculturelle. Dans cette optique plusieurs questions se posent : quelles approches adopter pour mettre en avant un dispositif de formation efficace ? Comment encourager l'apprentissage interculturel et la croissance de la CCI chez les étudiants algériens ? Quelles stratégies concrètes peuvent être déployées ? Comment effectuer la transition d'un enseignement focalisé sur la culture à un enseignement axé sur la communication interculturelle ?

Au terme de l'output de cette recherche, Ces constatations problématiques ont été les moteurs de notre démarche tout au long de cette recherche doctorale visant à répondre de manière proactive aux enjeux soulevés. Conscients des lacunes et des besoins identifiés au sein de l'environnement universitaire algérien, nous avons pris l'initiative d'élaborer un référentiel de compétences interculturelles ainsi qu'un dispositif de formation innovant et adapté. Notre objectif est de combler les écarts entre les attentes des étudiants et les réalités de l'apprentissage en proposant des solutions concrètes qui guident les concepteurs de programmes et les enseignants vers une approche pédagogique transversale et efficace. Le référentiel de compétences interculturelles, accompagné de notre dispositif de formation, se

veut être un levier pour développer chez les étudiants algériens les compétences nécessaires pour la rencontre interculturelle.

Rappelons que tout au long de notre parcours universitaire et de notre rôle en tant qu'enseignant de FLE à différents niveaux, nous avons accordé une attention particulière à l'aspect crucial de l'élaboration des programmes dans une perspective d'ingénierie. En tant que chercheur en didactique du FLE, nous considérons qu'il est impératif de mettre en pratique les connaissances acquises dans le domaine de l'ingénierie de formation pour développer notre référentiel et notre dispositif de formation. En conséquence, dans notre démarche, nous avons choisi d'adopter une approche holistique en combinant la triple ingénierie à savoir l'ingénierie de formation, l'ingénierie pédagogique et l'ingénierie des compétences. Cette combinaison vise à assurer une approche complète et cohérente dans la conception de notre référentiel de compétences et du dispositif de formation. En intégrant ces trois dimensions, nous cherchons à créer un environnement d'apprentissage efficace qui prend en compte non seulement les besoins et les spécificités des étudiants, mais également les objectifs et les compétences à développer dans le domaine de la communication interculturelle. En somme, la combinaison de la triple ingénierie représente notre démarche pour aborder de manière systématique les enjeux complexes de l'enseignement/apprentissage de la communication interculturelle.

VIII.2. La triple ingénierie comme démarche stratégique pour l'élaboration du référentiel de compétences interculturelles et la conception d'un dispositif de formation

Avant d'aborder en profondeur la méthodologie de la triple ingénierie et son application dans le contexte spécifique de l'élaboration d'un référentiel de compétences et la conception d'un dispositif de formation, il est essentiel de jeter un regard attentif sur chacune des ingénieries qui la composent. Cela permettra de mieux appréhender la portée théorique et pratique de chaque dimension de cette approche stratégique

VIII.2.1. Réflexions théoriques autour de l'ingénierie de formation, ingénierie pédagogique et ingénierie de compétences

Dans les termes « ingénierie de formation », « ingénierie pédagogique » ou encore « ingénierie des compétences », il est indéniable de constater la récurrence du mot « ingénierie ». Cette répétition n'est pas fortuite mais plutôt le reflet d'une approche méthodologique et conceptuelle qui sous-tend ces domaines. D'où provient ce terme ? Quelle

est la signification de l'ingénierie ? Que représente-t-elle ? Comment ce terme a-t-il été introduit dans le domaine de la formation ?

VIII.2.1.1. Autour du terme « ingénierie »

Le mot « ingénierie » trouve ses origines dans la fusion de trois influences distinctes que nous présentons comme suit :

- Ce mot trouve d'abord son origine dans le français ancien « *génie* », un terme qui remonte au XIII^e siècle et qui était initialement utilisé dans le contexte militaire.
- Il provient également du latin « *ingenium* », un terme utilisé par les philosophes du XVII^e et XVIII^e siècle pour relier les notions de savoir, de l'action et de l'environnement contextuel.
- De plus, le terme ingénierie tire également son origine du mot anglo-saxon « *engineering* », qui a été utilisé pour désigner la discipline scientifique de l'ingénieur à partir de la fin du XVIII^e siècle en France.

Il s'agit donc d'un terme relativement ancien. Il convient de noter que son utilisation courante remonte aux années 1970. Au fil du temps, son champ d'application s'est élargi et il a fait son entrée marquante dans le domaine de la formation vers les années 1985 (Pain 1989, Collardyn 1985, Le Boterf 1985, Viallet 1987). Selon Beillerot (1988 :55) :

L'ingénierie est à la mode, on utilise le terme de plus en plus, y compris en matière de formation. Si on voulait dire que l'éducation mérite une attention aussi soutenue que celle que l'on déploie pour les objets manufacturés, ou bien que les activités de formation se développent dans des contextes sociaux et pédagogiques pour lesquels il est nécessaire de mobiliser réflexion, rationalité, organisation, moyens.

L'ingénierie, en tant que concept novateur et inventif, a été lentement intégrée dans le domaine de l'éducation. Comme expliqué précédemment, l'origine de ce terme remonte au domaine de l'ingénierie et à ses vocations connexes, il a été récupéré dans des domaines et assimilé dans une industrie en pleine croissance, celle de l'enseignement et de la formation. En ce qui concerne ce point, les références de la littérature scientifique consultée mettent en évidence que l'inscription de ce concept dans le domaine de la formation est perçue en tant que concept-outil qui émerge de la pratique pour aboutir à une conceptualisation, tout en fournissant une assistance à la conception (Gillet, 1988). En somme, l'ingénierie est donc : « *l'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les*

informations nécessaires à la conception et à la réalisation en vue d'optimiser l'investissement qu'il contient et d'assurer les conditions de sa viabilité. » (Le Boterf, 2006 :15).

VIII.2.1.2. L'ingénierie de formation

L'ingénierie de la formation s'est affirmée comme une exigence incontournable, compte tenu de l'importance croissante accordée à la formation en tant que préoccupation essentielle. Ce domaine est souvent interprété comme étant spécifique car il émane d'une méthodologie d'ingénierie globale qui n'est pas nouvelle par essence. En outre, il s'agit d'un produit du contexte contemporain, qui est en partie façonné par l'évolution et qui se caractérise par de nouveaux défis liés à l'amélioration des compétences (Parmentier, 2008).

On entend par ingénierie de formation un processus méthodique visant à élaborer et à mettre en œuvre des programmes éducatifs. Cette approche systématique englobe la conception, la planification la mise en place et l'évaluation de dispositifs en vue d'atteindre des objectifs pédagogiques précis. Elle prend en compte les besoins des apprenants, les ressources disponibles, les contraintes du contexte et les méthodes pédagogiques appropriées. L'adoption de l'ingénierie de formation place celui qui l'adopte dans une posture d'ingénieur qui, selon Brémaud (2010 :17), doit :

Pouvoir combiner les trois sens de l'ingénierie en déployant des aptitudes cognitives de reliance (*l'ingenium*), mais aussi en exerçant un art supposant de fortes capacités créatives (*ingenior*), et enfin en signifiant son appartenance à un corps professionnel reconnu socialement, institutionnellement, disposant d'un corpus de connaissance identifié et maîtrisé par ce corps (*génie*) des constructions personnelles et professionnelles reconnaissable des sujets.

L'ingénierie de formation implique donc le pilotage de quatre étapes principales en deux phases majeures. Elle se définit comme étant : « *une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formation a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels* » (Ardouin, 2013 :32). Le schéma ci-dessous expose la déclinaison de l'ingénierie de formation en deux grandes phases et quatre étapes :

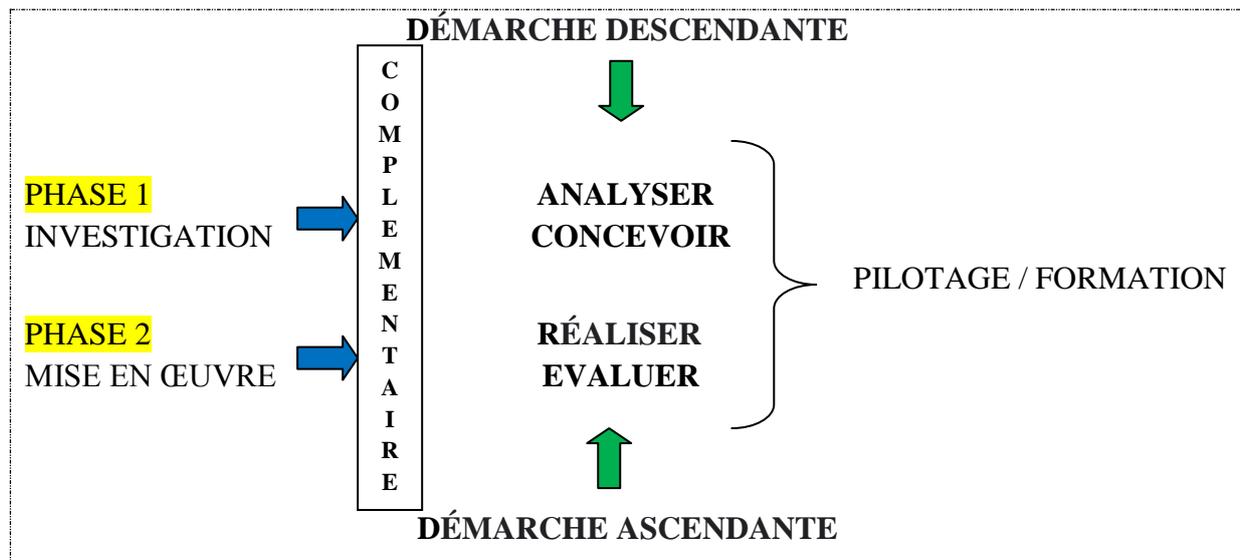


Figure n°24 : Le processus de la démarche de l'ingénierie de formation

L'étape initiale de l'ingénierie de formation, connue sous le nom d' « analyser », est un élément essentiel du processus. Elle distingue cette approche de celle qui repose uniquement sur la formation et la mise en œuvre d'actions. L'importance de cette étape ne peut être surestimée, car elle est une condition préalable au succès des étapes ultérieures du processus. Il convient donc de naviguer prudemment dans cette phase afin d'obtenir les résultats souhaités.

L'analyse de la demande et du contexte fait référence à une compréhension méticuleuse de l'environnement, ainsi que du cadre institutionnel dans lequel nous opérons, ainsi que des objectifs ou des défis posés. La première étape consiste à formaliser la demande par le responsable de formation ou le consultant, ce qui la transforme d'une expression ambiguë et désorganisée en un objectif opérationnel. Le manque de clarté et de précision de la demande n'indique pas que les responsables sont incapables d'exprimer leurs besoins, mais reflète plutôt la complexité des situations et la difficulté d'identifier l'objet de l'étude. Une approche systémique doit être adoptée pour garantir que l'analyse soit aussi complète que possible. L'analyse devrait également tenir compte de l'interconnexion entre les différents éléments du système, ce qui pourrait avoir une incidence sur l'efficacité du programme de formation proposé. En outre, il est important d'examiner les risques ou les obstacles potentiels qui peuvent survenir lors de la mise en œuvre du programme de formation, ainsi que les mesures qui peuvent être prises pour atténuer ces défis. Dans l'ensemble, l'analyse de la demande et du contexte est essentielle à la conception d'un programme de formation efficace qui répond aux besoins de toutes les parties prenantes impliquées.

L'analyse dans cette première étape est fondée sur une série d'enquêtes, de confrontations et de validations qui facilitent la délimitation du sujet et les méthodes pour l'aborder. Par conséquent, notre objectif est de mieux comprendre le cadre de l'institution universitaire, ses mécanismes, ses parties prenantes et ses difficultés, ainsi que les objectifs explicites et implicites qu'elle s'efforce d'atteindre. Une fois l'évaluation et l'identification des exigences terminées, le concepteur pédagogique peut alors spécifier les objectifs réalistes attendus et les articuler en termes de résultats attendus. Ce faisant, le concepteur pédagogique peut s'assurer que le programme de formation est aligné sur les résultats souhaités et qu'ils sont atteints avec succès.

La deuxième étape du processus « Concevoir » joue un rôle essentiel en permettant la génération de dispositifs et d'actions innovants adaptés à l'environnement spécifique étudié dans le cadre de la première phase. Au cours de cette étape, il est nécessaire d'engager des négociations visant à concevoir des dispositifs innovants ou spécialisés, ainsi qu'à proposer des réponses appropriées, à formuler des objectifs, à appuyer les décisions et à coordonner le projet. Grâce à ces négociations, il est possible de s'assurer que le projet est étroitement aligné sur les objectifs de l'environnement universitaire. L'ingénieur de formation est chargé d'élaborer un plan d'action basé sur les projets préliminaires rédigés et discutés. La phase de conception et de formalisation est cruciale pour faciliter le développement du projet final qui sera mis en œuvre. Cette phase devrait intégrer les éléments clés suivants :

- Une description minutieuse des objectifs généraux et opérationnels de la formation.
- Le personnel concerné par cette formation.
- L'architecture générale du dispositif de formation.
- Les moyens déployés dans le cadre de la mise en œuvre de ce dispositif.
- Une description qualitative et quantitative des résultats attendus de cette formation.
- Le cadre d'évaluation, les normes et les méthodes utilisées pour l'évaluation.

La phase « Réaliser » du projet est centrée sur trois activités principales : l'animation, le pilotage et la communication. Le processus d'ingénierie de formation garantit le bon fonctionnement de la formation grâce à un ensemble de fonctions. En outre, il assure la gestion, le contrôle et la régulation du projet en ajustant régulièrement les ressources, y compris la logistique humaine et matérielle, en optimisant les méthodes de travail et la séquence des actions, en créant et en utilisant des tableaux de bord, et en surveillant et

évaluant l'avancement du projet. Ces activités structurées garantissent le succès du projet et garantissent que tous ses objectifs sont atteints.

La dernière étape du processus, connue sous le nom d' « Évaluation », est consacrée à l'étape critique de l'évaluation et de l'efficacité de l'action. Cette phase peut être trouvée lors des évaluations réglementaires ainsi que pendant la formation et après la fin de l'action. Le processus d'évaluation est essentiel pour garantir que les objectifs de formation sont atteints et que les ajustements nécessaires sont apportés pendant la formation afin d'obtenir des résultats optimaux. En outre, l'évaluation peut être orientée vers l'évaluation d'individus, de groupes, d'objectifs ou de dispositifs, et peut être de nature qualitative ou quantitative. Grâce à l'évaluation, une comparaison est faite entre les résultats attendus et ceux qui ont été réellement atteints, ce qui permet d'identifier les lacunes et de procéder aux ajustements nécessaires. Ce processus est crucial car il permet d'accumuler des données et de l'expérience, ce qui permet au final de renforcer les compétences et l'expertise professionnelles d'une personne.

VIII.2.1.3. L'ingénierie pédagogique

Emergée dans le monde de formation à partir des années 1970, la démarche de l'ingénierie pédagogique se situe, Selon Ardouin (2017 :23), «dans « le choix des supports, des contenus, des formateurs u intervenant, le choix des logiques de transmission et des méthodes d'apprentissage. C'est le niveau pédagogique et opérationnel ». Si l'ingénierie de formation se concentre sur la conception globale d'un programme ou d'un dispositif de formation au niveau macro organisationnel, l'ingénierie pédagogique, quant à elle, se focalise davantage sur la création de séquences pédagogiques détaillées au sein d'un dispositif de formation déjà conçu dans un niveau micro plus opérationnel. Elle s'intéresse généralement aux méthodes et aux techniques d'enseignement, à la structuration des contenus, à la sélection des ressources pédagogiques et à la planification des activités d'apprentissage. L'ingénierie pédagogique vise à assurer une mise en œuvre effective des objectifs d'apprentissage définis dans le cadre de l'ingénierie de formation.

L'ingénierie pédagogique et l'ingénierie de formation sont en effet interconnectées. Bien que distinctes dans leurs objectifs spécifiques, elles fonctionnent en tandem pour créer un processus complet et cohérent de conception, de mise en œuvre et d'évaluation. L'ingénierie de formation établit le cadre global et stratégique en identifiant les besoins de

formation, les objectifs d'apprentissage et les moyens nécessaires. Par la suite, l'ingénierie pédagogique entre en jeu pour élaborer les méthodes d'enseignement, les séquences pédagogiques, et les activités. Cette relation complémentaire permet d'assurer une mise en œuvre efficace et cohérente des programmes de formation en prenant en compte à la fois les aspects stratégiques et opérationnels de l'apprentissage. A ce propos, Parmentier (2008 :14) nous explique davantage :

Une approche opérationnelle et très classique en ingénierie consiste souvent à faire la différence entre maîtrise d'ouvrage et maîtrise d'œuvre. Ces deux phases existent aussi en ingénierie de formation. Avant la définition du plan de formation, c'est la maîtrise d'ouvrage, après le plan, la maîtrise de l'œuvre. Ce sont notamment ces concepts qui ont conduit les premiers théoriciens à distinguer en formation deux grandes parties de l'ingénierie : l'ingénierie du plan et celle des actions, l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique (...) en ce sens, il existe des architectes de la formation comme il existe des entrepreneurs de cette même formation. Certains sont dans l'entreprise et contribuent à une approche intrinsèque de l'ingénierie de formation en entreprise, alors que d'autres, plutôt partenaires, en dehors, façonnent une approche extrinsèque.

L'ingénierie pédagogique se base dans sa démarche sur cinq (05) étapes principales désignées sous l'abréviation ADDIE. La première est l'analyse. L'objectif principal de la phase initiale est de rassembler et de disséquer tous les éléments nécessaires à la création d'un programme de formation pédagogique. Ces éléments incluent les besoins de formation, les ressources disponibles et adaptables à un parcours d'apprentissage, ainsi que les contraintes liées à la création du projet. Il s'agit d'une étape cruciale pour tout projet éducatif, car elle permet de déterminer si une formation est réellement nécessaire. De plus, l'analyse des besoins menée au cours de cette étape sera utile pour établir des indicateurs de performance qui peuvent aider à mesurer le niveau de réussite de votre projet pédagogique une fois celui-ci terminé.

La deuxième étape « Design » est caractérisée par le processus de conception lui-même, qui permet aux ingénieurs pédagogiques de construire un cadre de formation authentique, c'est-à-dire le contenu de chaque composante de formation, et une approche de formation globale. La phase de conception est donc cruciale pour développer un programme éducatif efficace qui répond aux besoins du public visé tout en restant pertinent et à jour.

La 3^{ème} étape « Développement », il est impératif de créer tous les outils et matériels pédagogiques nécessaires au projet de formation. Pour créer les outils et le matériel pédagogique nécessaires, il est essentiel de tenir compte des exigences des apprenants et des

objectifs du projet de formation. La phase de montage doit être menée avec le plus grand soin. Il est important de veiller à ce que les modules de formation soient cohérents avec les objectifs pédagogiques et à ce que le contenu soit adapté au niveau d'expertise des apprenants. Cela permettra de mieux comprendre le matériel de formation.

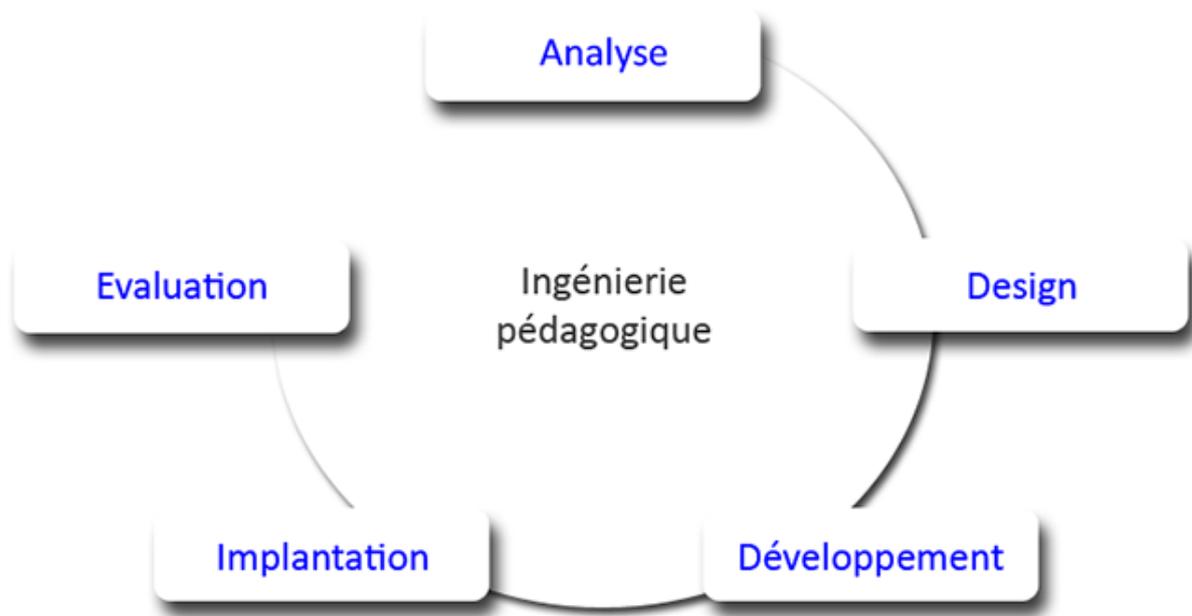


Figure n°25 : Processus et étape de l'ingénierie pédagogique⁶²

La quatrième étape « Développement » implique la distribution du système d'apprentissage aux apprenants et est exécutée à deux niveaux, en fonction de la position de l'acteur impliqué dans cette étape, tel que le formateur ou le responsable pédagogique. Le premier niveau concerne l'animation de la communication et des relations pédagogiques d'un point de vue direct. Diverses techniques d'intervention pédagogique existent, notamment le style pédagogique décrit par Altet, les méthodes de travail pédagogiques décrites par Lesne, les modalités de communication pédagogique définies par Leclercq et les perspectives pédagogiques expliquées par Pratt. Le deuxième niveau consiste à suivre l'action éducative d'un point de vue externe. Cela inclut l'établissement de contacts avec les parties prenantes, la gestion de la logistique, la supervision de la gestion des actions quotidiennes et le suivi des présences, entre autres tâches. Dans l'ensemble, cette phase est essentielle pour garantir la diffusion réussie du système d'apprentissage et optimiser l'expérience d'apprentissage pour

⁶² Schéma disponible sur : https://edutechwiki.unige.ch/fr/M%C3%A9thode_d%27ing%C3%A9nierie_p%C3%A9dagogique

toutes les parties concernées. Il nécessite une attention particulière aux détails, une communication efficace et le recours à des interventions pédagogiques appropriées pour atteindre ses objectifs.

La phase d'évaluation, dernière étape de l'ingénierie pédagogique, joue un rôle crucial dans la régulation du système éducatif. Il est impératif d'évaluer le processus éducatif à différentes étapes afin de garantir l'optimisation des résultats d'apprentissage et des coûts de formation. L'objectif premier de l'ingénierie pédagogique est d'atteindre un équilibre entre les résultats attendus et les dépenses engagées dans le processus. Par conséquent, l'évaluation de la productivité éducative repose sur deux facteurs essentiels. Le processus d'évaluation est en cours et implique l'utilisation de diverses méthodes pour collecter des données et des commentaires auprès des parties prenantes, qui peuvent être utilisés pour améliorer le système.

VIII.2.1.4. L'ingénierie des compétences

L'ingénierie des compétences constitue une approche dynamique et évolutive au sein du domaine de la formation et du développement professionnel. Elle émerge en réponse à la nécessité de mettre en avant les compétences essentielles pour réussir dans le monde du travail. Contrairement à l'ingénierie de formation qui se concentre principalement sur la transmission des connaissances et des compétences techniques, l'ingénierie des compétences s'intéresse à l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir être nécessaires à la performance. Cette approche met en avant la capacité des individus à mobiliser leurs compétences dans des contextes variés.

Son introduction revient au théoricien Le Boterf (1999) qui vise à revoir et à adapter le paradigme de l'ingénierie de formation pour répondre au virage pris par l'approche par les compétences dans le domaine éducatif et professionnel. En intégrant les compétences au cœur du processus d'ingénierie, l'objectif est de créer des dispositifs de formation qui soient non seulement en adéquation avec les besoins, mais aussi capables de préparer les individus à relever les défis complexes et évolutifs de leur environnement éducatif ou professionnel. Ardouin (2003 :29) souligne que :

Cette approche allait me conduire à élargir et modifier assez considérablement la notion d'ingénierie de formation. Cela se traduit par le passage d'une ingénierie de la

programmation à une ingénierie du contexte. Ce qui signifiait un schéma directeur, c'était que la production des compétences ne relevait pas seulement d'une ingénierie de la formation mais d'une ingénierie beaucoup plus globale ou de multiples facteurs devaient concourir.

L'ingénierie des compétences fournit une méthodologie complète et axée sur les résultats qui donne la priorité au développement des compétences tout au long du cycle de vie d'un programme de formation, depuis sa conceptualisation, son exécution et son évaluation. En plaçant le développement des compétences au premier plan de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation de la formation, cette approche garantit que les apprenants disposent des compétences nécessaires pour s'épanouir dans leurs domaines respectifs. En outre, elle souligne l'importance de l'autonomie et de la responsabilité des apprenants dans leur propre développement, en leur donnant les moyens de prendre en main leur parcours d'apprentissage. Cette approche souligne encore davantage l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie en promouvant l'acquisition continue de nouvelles compétences et en s'adaptant au paysage dynamique et en constante évolution de l'enseignement.

En conclusion, chacune de ces ingénieries, prise individuellement, constitue une composante fondamentale de la conception pédagogique. Cependant, leur combinaison au sein de la triple ingénierie apporte une perspective intégrée à l'élaboration d'un référentiel de compétence ou d'un dispositif de formation. En conjuguant les aspects liés à la formation, à la pédagogie et aux compétences, cette approche offre une vision complète et cohérente pour développer des programmes d'apprentissage interculturel efficace et pertinents.

VIII.3. Elaboration du Référentiel de Compétences Interculturelles (RCI) : concepts, structure et objectifs

Le référentiel de compétences ; colonne vertébrale de toute action de formation ; se définit comme « *un descriptif global des compétences attendues d'un étudiant à la fin d'une formation ou d'une partie d'une formation* » (Postiaux et al., 2012 :19). C'est un document qui identifie et décrit de manière précise les compétences nécessaires pour réussir dans un domaine particulier. Il énonce les critères et les indicateurs permettant d'évaluer le niveau de maîtrise de chaque compétence. Le référentiel de compétence peut être utilisé comme un guide pour la conception de programmes de formation, d'évaluations et de développement professionnel. Il sert de référence pour aligner les objectifs pédagogiques, les activités d'apprentissage et les évaluations sur les compétences requises.

La délimitation initiale du concept « référentiel de compétences » rappelle que son cadre est enraciné dans la notion de compétence, un aspect fondamental des programmes éducatifs modernes. Cependant, comprendre le sens de la compétence est une tâche ardue, car elle englobe différentes conceptions provenant de différents chercheurs. Ainsi, notre référentiel de compétences a été élaboré à partir de trois définitions proposées par Philippe Perrenoud (1999), Tardif (2006) Xavier Roegiers (2010).

Le référentiel de compétences que nous avons élaboré repose sur une approche intégrée et dynamique visant à favoriser le développement des compétences interculturelles chez les étudiants universitaires en Algérie. Il est basé sur trois définitions complémentaires de la compétence, tirées des travaux de Perrenoud (1999), Tardif (2006) et Xavier Roegiers (2010).

La première définition, inspirée par Perrenoud, met en avant la capacité à faire face à des situations complexes en mobilisant des réponses adaptées sans dépendre d'un ensemble de réponses préétablies. Cette perspective souligne l'importance de la pensée critique et de la créativité dans la résolution de problèmes interculturels en encourageant les étudiants à s'adapter aux défis changeants de manière autonome.

La seconde définition, influencée par Tardif, met en évidence le fait que la compétence repose sur la mobilisation d'une famille de situations. Cela signifie que les compétences interculturelles ne sont pas figées, mais elles peuvent être transférées et adaptées d'un contexte à un autre. Cette dimension de transférabilité est cruciale pour permettre aux étudiants de s'engager efficacement dans des interactions interculturelles variées.

La troisième définition, empruntée à Roegiers, considère la compétence comme la mobilisation de ressources variées, incluant les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Cette approche reflète la même nature multidimensionnelle de la compétence de communication interculturelle qui exige non seulement la connaissance des cultures mais aussi la capacité à utiliser efficacement ces connaissances dans des situations réelles.

En utilisant ces trois définitions comme fondement, notre référentiel de compétences interculturelles se structure autour d'indicateurs spécifiques pour chaque compétence, regroupés en trois catégories : savoir, savoir-faire et savoir-être. Ces indicateurs guideront la conception d'activités pédagogiques, de méthodes d'évaluation et de stratégies d'enseignement qui favoriseront le développement progressif des compétences interculturelles chez les étudiants universitaires algériens.

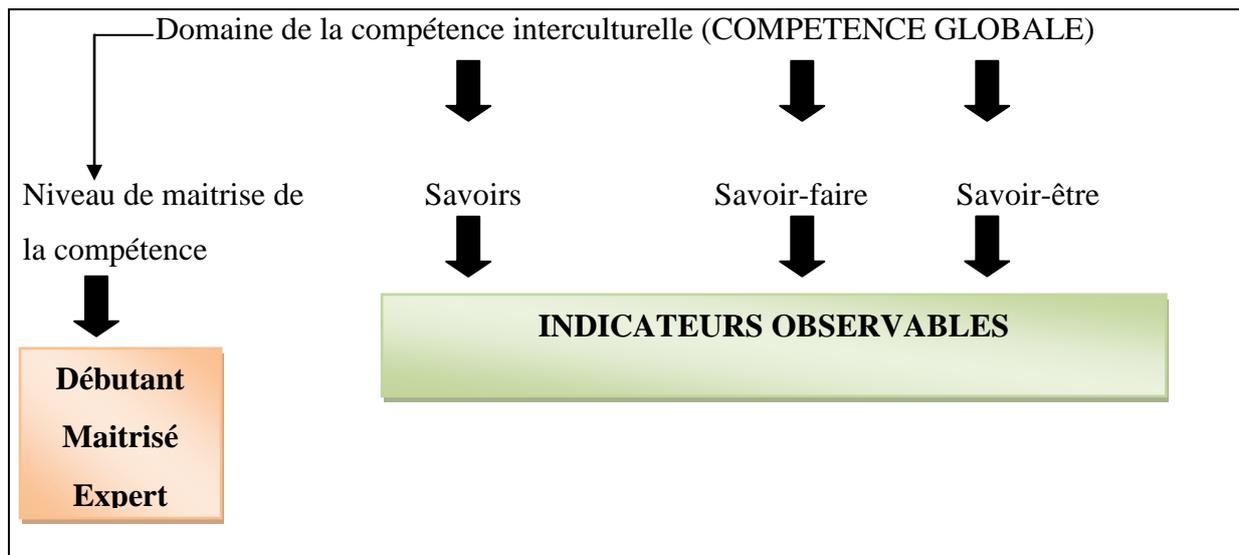


Figure n°26 : Structure globale du référentiel de compétences interculturelles

L'élaboration du référentiel de compétences interculturelles repose sur un processus méthodique en plusieurs étapes, visant à assurer la pertinence, la cohérence et l'efficacité de ce dispositif pédagogique innovant :



Figure n°27 : Les étapes de l'élaboration du référentiel de compétences interculturelles⁶³.

⁶³ Figure élaborée par l'auteur de cette thèse. Elle démontre les étapes suivies lors de l'élaboration du RCI.

La première étape consiste à définir les domaines spécifiques de compétences interculturelles à développer chez les étudiants. Ces domaines sont choisis en fonction des fondements théoriques exposés dans les chapitres I, II et III et en fonction des objectifs éducatifs et des besoins identifiés lors de notre recherche, en considérant les situations de communication interculturelles auxquelles les étudiants pourraient être confrontés. Ces domaines incluent treize (13) compétences globales :

- **Compétence globale 1** : Compétences linguistiques.
- **Compétence globale 2** : Connaissances culturelles.
- **Compétence globale 3** : Ecoute active.
- **Compétence globale 4** : Sensibilité culturelle.
- **Compétence globale 5** : Communication interculturelle.
- **Compétence globale 6** : Gestion des préjugés.
- **Compétence globale 7** : Flexibilité et adaptation.
- **Compétence globale 8** : Résolution de conflits interculturels.
- **Compétence globale 9** : Collaboration interculturelle.
- **Compétence globale 10** : Le leadership interculturel.
- **Compétence globale 11** : Analyse des situations.
- **Compétence globale 12** : Citoyenneté mondiale.
- **Compétence globale 13** : Réflexion critique « High critical thinking ».

Une fois les domaines définis, la deuxième étape consiste à identifier les composantes essentielles de chaque compétence. Cela implique de décomposer chaque compétence en sous-compétences, en savoirs, savoir-faire et savoir-être spécifiques. Par exemple, pour la compétence de communication interculturelle, les composantes pourraient inclure la compréhension des différences culturelles, la maîtrise des stratégies de communication, la capacité à adopter son langage en fonction du contexte culturel, etc.

La troisième étape a pour objectif de définir les niveaux de développement de chaque compétence visée ces niveaux sont au nombre de trois : débutant, maîtrisé et expert indiquant le niveau de maîtrise attendu pour chaque composante de la compétence. A titre d'exemple, un étudiant débutant pourrait être capable de reconnaître certaines nuances culturelles, tandis qu'un étudiant avancé serait capable d'analyser en profondeur ces nuances et de les intégrer dans sa communication.

En résumé, l'élaboration du référentiel de compétences interculturelles nous a demandé une planification minutieuse et une réflexion profonde sur les besoins des étudiants et les objectifs de formation. En définissant les domaines de compétences, en identifiant les composantes essentielles et en établissant les niveaux de développement, ce référentiel devient un outil puissant pour guider notre réflexion dans la dernière partie de ce chapitre portant sur la conception d'un dispositif de formation contenant des activités pédagogiques et l'évaluation du développement des compétences interculturelles chez les étudiants.

Ce référentiel de compétences vise à offrir aux enseignants et aux étudiants une vision globale et cohérente des objectifs visés en matière de communication interculturelle tout en fournissant des outils pratiques pour évaluer et améliorer ces compétences. En fin de compte, il s'agit de favoriser l'autonomie des étudiants dans leur engagement interculturel, en leur donnant les moyens nécessaires de s'émerger avec confiance dans un monde de plus en plus diversifié.

Voici ainsi le descriptif détaillé de notre référentiel de compétences interculturelles :

Niveaux-profil de compétences	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être
Compétence globale 1 : Compétences linguistiques			
Débutant	Possède une connaissance basique des différences linguistiques et des variations dans différentes cultures	Etre capable de repérer les malentendus linguistiques et apprendre à partir de ces expériences.	Faire preuve d'ouverture à apprendre des expressions et des usages linguistiques d'autres cultures
Maitrisé	Comprendre les nuances de langage et de communication dans divers contextes culturels	Pouvoir communiquer efficacement en langue étrangère	Etre capable d'utiliser un langage respectueux et approprié envers les autres cultures
Expert	Avoir une connaissance approfondie des implications culturelles dans le	Etre apte à faciliter les échanges interculturels en tant que médiateur linguistique.	Savoir adapter son discours en fonction du contexte culturel pour assurer une compréhension

Chapitre VIII : Vers un enseignement/apprentissage transversal de l'interculturel en contexte universitaire algérien : élaboration d'un référentiel de compétences interculturelles et conception d'un dispositif de formation

	choix des mots, des expressions.		mutuelle.
Compétence globale 2 : Connaissances culturelles			
Débutant	Avoir une connaissance de base des valeurs et des coutumes d'autres cultures	Montrer une attitude curieuse envers les autres cultures et être ouvert à en apprendre davantage	Reconnaître et respecter les différences culturelles dans les interactions
Maitrisé	Posséder une connaissance approfondie des normes culturelles, des pratiques religieuses et des traditions	Faire preuve d'empathie envers les différentes perspectives culturelles et éviter les jugements hâtifs	Pouvoir négocier et résoudre des conflits interculturels en comprenant les points de vue des différentes parties.
Expert	Démontrer une expertise dans plusieurs cultures	Adopter une attitude d'adaptabilité culturelle et être sensible aux besoins des autres cultures.	Etre capable de concevoir et de mettre en œuvre des stratégies interculturelles
Compétence globale 3 : Ecoute active			
Débutant	Connaitre les principes de base de l'écoute active dans la communication interculturelle	Montrer de l'intérêt pour écouter activement les autres	Savoir se concentrer sur la parole de l'interlocuteur sans l'interrompre
Maitrisé	Comprendre les différents niveaux d'écoute et savoir les appliquer en fonction des contextes interculturels	Démontrer la patience et de l'empathie envers les différents styles de communication culturels.	Poser des questions ouvertes et réfléchir avant de répondre.
Expert	Posséder une connaissance approfondie des obstacles culturels à	Cultiver une attitude de respect et de compréhension envers les	Pouvoir reformuler et synthétiser les propos de l'interlocuteur pour encourager une

Chapitre VIII : Vers un enseignement/apprentissage transversal de l'interculturel en contexte universitaire algérien : élaboration d'un référentiel de compétences interculturelles et conception d'un dispositif de formation

	l'écoute active et des stratégies pour les surmonter	perspectives diverses.	communication plus approfondie.
Compétence globale 4 : Sensibilité culturelle			
Débutant	Comprendre les concepts de base liés à la diversité culturelle et à la sensibilité culturelle	Montrer une ouverture à la diversité culturelle	Savoir identifier les différences culturelles et les prendre en compte dans la communication
Maitrisé	Posséder une connaissance avancée des différences culturelles et de leur impact sur la communication	Faire preuve de respect envers les différentes valeurs et les systèmes de croyance des autres	Savoir adapter son langage corporel, sa voix et son vocabulaire en fonction des normes culturelles de l'interlocuteur
Expert	Avoir une compréhension des théories et modèles de sensibilité culturelle	Manifester une attitude de curiosité constante envers les autres cultures	Utiliser des techniques avancées d'analyse culturelle pour saisir en profondeur les attitudes et les comportements des personnes d'autres cultures.
Compétence globale 5 : Communication interculturelle			
Débutant	Avoir une connaissance de base liée à la communication interculturelle	Faire preuve d'ouverture à la communication avec des personnes de cultures différentes	Savoir identifier les différences culturelles dans la communication interculturelle
Maitrisé	Posséder une connaissance approfondie des obstacles et des stratégies de communication interculturelle	Démontrer une attitude d'écoute active et de flexibilité dans les interactions interculturelles	Adopter une posture conversationnelle structurée en fonction de l'interlocuteur et de sa culture
	Avoir une	Cultiver une attitude	Utiliser des stratégies

Chapitre VIII : Vers un enseignement/apprentissage transversal de l'interculturel en contexte universitaire algérien : élaboration d'un référentiel de compétences interculturelles et conception d'un dispositif de formation

Expert	compréhension avancée des théories de la communication interculturelle et leur application dans des contextes complexes	de compréhension profonde et de respect mutuel dans toutes les communications interculturelles.	interactionnelles avancées pour éviter les malentendus et pouvoir résoudre les conflits dans des contextes interculturels.
Compétence globale 6 : Gestion des préjugés			
Débutant	Reconnaitre l'existence de préjugés et de stéréotypes dans les interactions interculturelles	Savoir remettre en question ses propres préjugés et écouter les perspectives des autres	Identifier les moments où les préjugés peuvent influencer les interactions et essayer de les minimiser.
Maitrisé	Savoir identifier les origines et les effets des préjugés interculturels.	Démontrer une réflexion critique dans la gestion des préjugés interculturels.	Utiliser des techniques de gestion de préjugés comme la restructuration cognitive.
Expert	Avoir une connaissance avancée des théories psychologiques et sociologiques liées aux préjugés et à leur impact	Avoir une attitude de respect, de tolérance et de remise en question constante de ses propres préjugés	Savoir reconnaître et gérer les préjugés complexes et profondément enracinés tout en favorisant une culture d'inclusion et de diversité.
Compétence globale 7 : Flexibilité et adaptation			
Débutant	Comprendre l'importance de la flexibilité et de l'adaptation dans les interactions interculturelles.	Montrer une ouverture à explorer de nouvelles façons de faire et d'interagir avec des personnes d'autres cultures.	Avoir la capacité de moduler son langage et son comportement en fonction des différentes cultures rencontrées.
Maitrisé	Avoir une connaissance sur les différents contextes culturels et de leurs implications dans les communications	Faire preuve d'aisance dans des environnements culturellement variés et d'une volonté d'ajuster ses	Adapter ses méthodes de communication, de résolution de problèmes et de prise de décision en

Chapitre VIII : Vers un enseignement/apprentissage transversal de l'interculturel en contexte universitaire algérien : élaboration d'un référentiel de compétences interculturelles et conception d'un dispositif de formation

	interculturelles	comportements en fonction des besoins culturels	fonction des spécificités culturelles.
Expert	Avoir une compréhension avancée des concepts de dynamisme culturel et de l'adaptation contextuelle.	Incarnier une attitude de curiosité et d'enthousiasme pour comprendre et s'adapter aux perspectives culturelles différentes	Intégrer de manière fluide et naturelle des pratiques et des attitudes culturellement appropriées dans ses interactions
Compétence globale 8 : Résolution de conflits interculturels			
Débutant	Comprendre les sources potentielles des conflits interculturels et les défis spécifiques liés à la diversité culturelle	Manifester une ouverture à la résolution pacifique des conflits et à la compréhension des différentes perspectives culturelles	Identifier les signes précurseurs de conflits interculturels et savoir les désamorcer.
Maitrisé	Connaitre en détail les techniques de médiation et de résolution des conflits ainsi que les principaux modèles de communication non violente.	Faire preuve d'empathie lors de la résolution des conflits interculturels tout un maintenant un caractère de respect mutuel.	Appliquer des techniques de communication non violente, de négociation et de médiation pour résoudre les conflits
Expert	Savoir appliquer des stratégies de manière contextuelles pour résoudre les conflits interculturels	Développer une attitude de médiateur impartial capable de gérer des situations de conflits.	Savoir gérer des situations complexes de conflits interculturels.
Compétence globale 9 : Collaboration interculturelle			
Débutant	Comprendre les avantages et les défis de la collaboration interculturelle ainsi que les principaux concepts de la communication	Attitude ouverte envers la collaboration interculturelle avec des personnes de cultures différentes.	Participer à des projets d'équipe interculturels et partager des idées tout en respectant les autres membres du groupe.

Chapitre VIII : Vers un enseignement/apprentissage transversal de l'interculturel en contexte universitaire algérien : élaboration d'un référentiel de compétences interculturelles et conception d'un dispositif de formation

	interculturelle		
Maitrisé	Avoir une connaissance intermédiaire des techniques de communication et de collaboration interculturelle.	Faire preuve d'acceptation envers les opinions des autres tout en gérant les divergences culturelles avec sensibilité.	Utiliser des stratégies de communication efficaces pour surmonter les obstacles interculturels.
Expert	Maitriser les théories complexes de la collaboration interculturelle et pouvoir analyser les dynamiques de groupe.	Animer un environnement de collaboration inclusif équitable dans une interaction interculturelle.	Diriger des équipes interculturelles en appliquant des compétences avancées de leadership
Compétence globale 10 : Le leadership interculturel			
Débutant	Comprendre les principaux éléments du leadership interculturel et reconnaître l'importance de la sensibilité culturelle dans un contexte de leadership.	Faire preuve d'ouverture d'esprit envers les perspectives culturellement différentes et être capable de tenir compte des opinions des autres.	Assumer des responsabilités de leadership au sein d'une équipe interculturelle et encourager la participation de tous les membres.
Maitrisé	Avoir une connaissance des théories du leadership interculturel, des styles de leadership adaptés à différentes cultures et de la manière dont la culture influence les interactions du groupe.	Démontrer un leadership inclusif favorisant une culture de confiance, de respect et de collaboration au sein de l'équipe en gérant les différences culturelles avec sensibilité.	Utiliser des compétences de communication avancées pour inspirer et influencer efficacement les membres de l'équipe.
	Maitriser les stratégies de leadership interculturel, pouvoir	Favoriser un environnement de leadership en	Savoir diriger des équipes multiculturelles de manière stratégique

Chapitre VIII : Vers un enseignement/apprentissage transversal de l'interculturel en contexte universitaire algérien : élaboration d'un référentiel de compétences interculturelles et conception d'un dispositif de formation

Expert	analyser les dynamiques de pouvoir dans des contextes culturellement divers.	encourageant l'autonomisation des membres de l'équipe tout en promouvant une vision commune.	en utilisant des stratégies innovantes pour résoudre les défis interculturels et favoriser la croissance individuelle.
Compétence globale 11 : Analyse des situations			
Débutant	Identifier les principales différences culturelles qui pourraient influencer une situation.	Etre disposé à examiner les situations sous différents angles.	Identifier les éléments culturels évidents qui pourraient influencer une situation interculturelle.
Maitrisé	Avoir une connaissance des modèles d'analyse des situations interculturelles et pouvoir discerner les multiples facteurs culturels et contextuels en jeu.	Démontrer une curiosité culturelle constante et être capable de suspendre les jugements et favoriser un climat propice à l'exploitation des aspects interculturels.	Manipuler des méthodes d'analyse interculturelle pour décortiquer les situations interculturelles et pouvoir développer des stratégies de gestion.
Expert	Avoir une connaissance avancée des dynamiques complexes des situations et pouvoir analyser en profondeur les enjeux qui les sous-tendent.	Avoir une attitude d'humilité intellectuelle et reconnaître la complexité des situations interculturelles.	Manipuler une approche systémique pour analyser les situations interculturelles et pouvoir identifier des solutions innovantes.
Compétence globale 12 : Citoyenneté mondial			
Débutant	Avoir des connaissances basiques des enjeux mondiaux actuels et des interactions entre les cultures.	Montrer une sensibilité basique aux problèmes mondiaux et aux différences culturelles.	Savoir identifier les problèmes mondiaux et reconnaître les interactions culturelles dans des contextes internationaux.

Chapitre VIII : Vers un enseignement/apprentissage transversal de l'interculturel en contexte universitaire algérien : élaboration d'un référentiel de compétences interculturelles et conception d'un dispositif de formation

Maitrisé	Démontrer une compréhension solide des enjeux mondiaux, des interconnexions culturelles et des problématiques interculturelles à l'échelle mondiale.	Faire preuve d'une sensibilité avancée aux questions mondiales et avoir un engagement envers la promotion de la paix et du vivre ensemble.	Analyser des problèmes mondiaux avec une perspective interculturelle, pouvoir travailler efficacement et être capable de contribuer à des initiatives internationales.
Expert	Avoir une connaissance approfondie des problèmes mondiaux complexes et leurs implications culturelles et pouvoir analyser en profondeur les interactions à travers des contextes mondiaux.	Incarner un engagement profond envers la citoyenneté mondiale, reconnaître l'impact des actions locales sur l'échelle mondiale en encourageant la coopération entre les cultures.	Appliquer une approche globale à la résolution des problèmes mondiaux, pouvoir participer à des actions interculturelles et agir en tant qu'ambassadeur de la paix.
Compétence globale 13 : Réflexion critique « High critical thinking »			
Débutant	Identifier les informations dans un contexte interculturel donné.	Montrer un intérêt pour la réflexion critique.	Poser des questions basiques pour clarifier les idées.
Maitrisé	Pouvoir analyser des sources variées et formuler des hypothèses informées.	Etre ouvert à l'examen minutieux des idées, tolérer les opinions différentes et savoir exprimer des critiques de manière solide.	Formuler des questions pertinentes et pouvoir évaluer les preuves de manière critique et identifier les implications cachées des idées.
Expert	Avoir une connaissance avancée des sujets, être capable de synthétiser les informations complexes et d'identifier des biais potentiels dans les sources.	Rechercher activement des perspectives alternatives, être capable de discuter de manière respectueuse et encourager les réflexions critiques chez les autres.	Appliquer une analyse critique complexe, savoir comment argumenter de manière solide et pouvoir guider les discussions en poussant les autres à penser de manière critique.

VIII.4. Stratégies de formation pour le développement de la CCI : vers l'intégration d'une matière d'enseignement transversal « Transmission et Médiation Interculturelles »

Dans la continuité de notre démarche axée sur la triple ingénierie et la prise en compte des enjeux interculturels dans l'enseignement supérieur en Algérie, nous avons élaboré un référentiel de compétences interculturelles qui reflète notre engagement envers le développement de la CCI chez les étudiants universitaires en FLE. Ce référentiel constitue la base sur laquelle nous allons construire un dispositif de formation novateur et orienté vers un enseignement/apprentissage transversal de l'interculturel. Qu'entendons-nous par dispositif de formation ?

VIII.4.1. Qu'est-ce qu'un dispositif de formation ?

Examinons d'abord le terme « dispositif ». C'est un terme qui trouve ses racines dans le latin « *disponere* »⁶⁴. Au cours du XIII^e siècle, son usage a évolué pour donner naissance à « disposer de » signifiant « décider ». L'étymologie du mot suggère deux concepts clés : une organisation ordonnée et la possibilité d'un usage libre (Boudjaoui & Leclercq, 2014 :25). Cependant, c'est grâce à ses applications en droit, en mécanique et dans le domaine militaire que l'ancien sens a été préservé. Il convient de noter que la notion de « dispositif » est devenue une expression essentielle dans l'œuvre du philosophe français Michel Foucault (1926-1984). Les travaux de Foucault ont contribué à mettre en lumière la relation entre le pouvoir et le savoir ainsi que le rôle que jouent les dispositifs dans cette dynamique.

Selon Revel (2002 :25), un dispositif renvoie à :

un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref: du dit, aussi bien que du non-dit, [...] Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments.

Dans le contexte de la formation et de l'éducation, le terme « dispositif » fait référence à une structure planifiée et organisée qui favorise l'apprentissage. Il implique l'agencement méthodique d'éléments tels que les contenus pédagogiques, les méthodes d'enseignement, les ressources, etc. l'usage de ce terme dans le domaine éducatif met en lumière la notion d'organisation et de structuration. L'approche d'Albero (2010) propose une définition du

⁶⁴ Un verbe qui signifie « mettre de l'ordre ».

dispositif de formation en le décrivant comme un *artefact* fonctionnel. Celui-ci est constitué d'éléments matériels et symboliques, d'intervenants, de structures et de systèmes de relations qui sont organisés de manière cohérente. Cette organisation est dirigée par des objectifs spécifiques et s'inscrit dans un contexte particulier.

L'élaboration d'un dispositif de formation implique la planification des séquences d'apprentissage, la sélection des méthodes et des outils pédagogiques les plus appropriés ainsi que la création d'occasions d'interaction et de rétroaction entre les étudiants et les formateurs. Un bon dispositif de formation vise à stimuler l'engagement des étudiants, à favoriser leur réflexion critique et le développement des compétences pratiques et transférables.

En définitive, un dispositif de formation est conçu pour offrir une expérience d'apprentissage effective en guidant les étudiants vers l'atteinte des objectifs éducatifs tout en prenant en compte leurs besoins individuels et le contexte dans lequel ils évoluent.

VIII.4.2. La matière d'enseignement transversal : « Transmission et Médiation Interculturelles »

La matière issue de notre dispositif de formation a pour intitulé « Transmission et médiation interculturelles ». Ce choix de nomination reflète notre intention de mettre en avant les notions clés qui sous-tendent cette matière. Le terme « transmission » souligne l'idée de partage et de communication entre les cultures, permettant ainsi le passage des savoirs et des valeurs. Par ailleurs, « médiation interculturelle » met en évidence le rôle d'intermédiaire nécessaire pour faciliter la compréhension et l'interaction entre des cultures différentes. En combinant ces deux aspects, nous visons à préparer les étudiants à devenir des acteurs capables de créer des ponts entre les mondes culturels variés et à voyager efficacement dans un environnement caractérisé par la diversité culturelle par excellence.

Cette matière est conçue comme une matière transversale, d'où nous défendons l'idée d'orienter l'enseignement/apprentissage de l'interculturel vers une perspective renouvelée et transversale. Elle est destinée à être intégrée dans l'ensemble des enseignements de manière équivalente aux autres matières dans le cursus universitaire des étudiants algérien en FLE à partir de la 1^{ère} année jusqu'à la 3^{ème} année. Le choix de l'unité transversale découle d'une vision stratégique de l'éducation, où il est essentiel d'aborder les questions interculturelles de manière complémentaire avec d'autres disciplines. En intégrant cette matière dans l'unité des

enseignements transversaux, nous souhaitons créer des passerelles entre les différents domaines d'apprentissage, permettant aux étudiants de comprendre comment les enjeux interculturels interagissent avec divers sujets académiques. Cette approche favorise également une meilleure réflexion sur les implications interculturelles dans différents contextes, préparant ainsi les étudiants à appliquer leurs compétences interculturelles de manière suffisante et stratégique.

VIII.4.3. L'architecture globale de la matière : objectifs et contenus

L'architecture de notre dispositif de formation a été élaborée avec soin pour offrir aux étudiants universitaires algériens une immersion profonde dans le monde de l'interculturalité et de la communication interculturelle. Cette matière vise à développer plusieurs compétences interculturelles que nous présenterons dans les prochaines sections de ce chapitre.

Le programme de la matière a été structuré en huit (08) périodes distinctes, chacune dédiée à une exploitation approfondie d'un domaine spécifique du référentiel des compétences interculturelles que nous avons déjà élaboré. Chaque période est conçue pour offrir une expérience pédagogique riche et variée permettant aux étudiants de développer des compétences spécifiques en communication, sensibilisation interculturelle et médiation. Chaque domaine abordé dans les périodes reflète l'engagement envers la formation complète et équilibrée des étudiants en les préparant à relever les défis de la communication et de la rencontre interculturelle. Dès lors, les périodes faisant partie de notre programme sont les suivantes :

Intitulés des périodes	Public visé	Séances	Volume horaire
Régulation des concepts / Découverte de la culture	1 ^{ère} année licence L1	04 séances	1h30 X 4
En pleine immersion dans la culture française		06 séances	1h30 X 6
Le monde en mouvement	2 ^{ème} année licence L2	05 séances	1h30 X 5
Communication interculturelle et sensibilité culturelle		04 séances	1h30 X 4
Les préjugés et les stéréotypes		04 séances	1h30 X 4
Racisme, xénophobie et discrimination raciale	3 ^{ème} année licence L3	04 séances	1h30 X 4
Résolution de conflits interculturels et analyse des situations		04 séances	1h30 X 4
Synthèse et préparation à la rencontre interculturelle		03 séances	1h30 X 3

Tableau n°32 : Vision globale de la matière d'enseignement proposée.

Les objectifs de la matière « Transmission et Médiation Interculturelles » sont multiples et ambitieux. Tout d'abord, cette matière vise à sensibiliser les étudiants à l'importance de la communication interculturelle et à développer leur perception des différentes cultures et leurs interactions. Ensuite, elle vise à renforcer les compétences linguistiques des étudiants en français tout en les initiant à des éléments culturels spécifiques. De plus cette matière s'efforce de cultiver chez les étudiants une attitude d'ouverture d'esprit, d'empathie et de respect envers la culture française et les autres cultures.

En outre, les objectifs de la matière incluent la maîtrise des compétences de médiation interculturelle, permettant aux étudiants de jouer un rôle actif dans la résolution des conflits et des malentendus culturels. Ils apprendront à reconnaître et à gérer les différences culturelles de manière approfondie. Enfin la matière, vise à développer la capacité des étudiants à réfléchir de manière critique sur les enjeux interculturels et à les préparer à de futures interactions dans des contextes interculturels réels. Les objectifs de cette matière sont tissés autour des objectifs suivants :

- **Objectifs généraux et compétences visées** : développer la compétence interculturelle des étudiants, favoriser l'acquisition d'une compétence interculturelle solide chez les étudiants / Renforcer les compétences linguistiques / Cultiver la sensibilité culturelle / Promouvoir la médiation interculturelle.
- **Objectifs linguistiques** : améliorer la compréhension orale et écrite des étudiants en les exposant à des documents authentiques afin qu'ils soient en mesure de mieux comprendre la langue dans des contextes interculturels / Renforcer le vocabulaire culturel par l'exposition des thèmes liés à la culture en question / Pratiquer la médiation linguistique.
- **Objectifs culturels** : Promouvoir la sensibilité culturelle, les valeurs et les croyances / exploiter les manifestations culturelles / encourager la médiation culturelle / enrichir les connaissances culturelles des étudiants.
- **Objectifs interculturels et communicationnels** : agir sur les savoir-faire et les savoir-être / Améliorer la communication interculturelle / Développer des attitudes et des aptitudes interculturelles en évitant les malentendus et les conflits / Promouvoir la tolérance et le respect / Pratiquer la médiation interculturelle.

VIII.4.4. Le descriptif détaillé du dispositif de formation de la matière « Transmission et Médiation Interculturelles »

Le dispositif de formation élaboré repose sur une approche pédagogique intégrative et interactive mettant en œuvre une série d'activités variées et ciblées afin de permettre aux étudiants d'acquérir les compétences interculturelles et communicationnelles énoncées. Les séances sont structurées autour de discussions théoriques, d'études de cas, de simulations de situations interculturelles, de jeux de rôle, d'analyses de documents authentiques et d'exercices pratiques visant à renforcer les compétences linguistiques, culturelles et interculturelles des étudiants. Ainsi, ce dispositif s'ambitionne de renforcer l'engagement actif des étudiants dans le processus d'apprentissage. Par conséquent, ci-dessous se trouve une description détaillée de notre dispositif :

Chapitre VIII : Vers un enseignement/apprentissage transversal de l'interculturel en contexte universitaire algérien : élaboration d'un référentiel de compétences interculturelles et conception d'un dispositif de formation

SEANCES	CONTENUS THEMATQUES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE			SUPPORTS
		Pragmatiques	Socioculturels	Interculturels	
Période 1 : Régulation des concepts / Découverte de la culture					
1	Qu'est-ce que la culture ?	Comprendre et définir le terme culture en utilisant des exemples concrets.	Reconnaitre l'importance de la culture dans la vie quotidienne et dans les interactions avec les autres.	Prendre conscience que les cultures peuvent être différentes et développer une attitude ouverte envers les différentes façons de vivre.	Remarque : Les supports et les ressources seront choisis par les enseignants en fonction des contenus thématiques des séances et des besoins réels des étudiants inscrits dans cette matière.
2	Les manifestations culturelles	Identifier et discuter des diverses expressions culturelles telles que l'art, la musique, la danse, etc.	Reconnaitre comment les manifestations culturelles reflètent les valeurs et les croyances d'une société.	Apprendre à apprécier et à respecter les différentes formes d'expression culturelle à travers le monde.	
3	Les influences culturelles	Analyser comment les interactions et les expériences personnelles façonnent nos valeurs et nos croyances.	Comprendre comment les interactions entre les individus de cultures différentes peuvent créer de nouvelles perspectives.	Développer la capacité de percevoir les influences culturelles dans les interactions et d'appréhender les différences de manière constructive	
4	La culture et l'identité	Examiner comment la culture contribue à la construction de notre identité personnelle.	Comprendre comment les individus appartiennent à plusieurs cultures et comment cela influence leur perception du monde	Reconnaitre l'importance de l'identité culturelle dans les interactions interculturelles et développer la capacité de se mettre à la place d'autrui.	

Période 2 : En pleine immersion dans la culture française					
1	La vie quotidienne en France	Décrire les aspects de la vie quotidienne en France tels que les repas, les horaires, les coutumes.	Comprendre comment la vie quotidienne reflète les valeurs et les traditions de la culture française.	Comparer les similitudes et les différences entre la vie quotidienne en France et dans leur propre culture.	
2	Les fêtes et les célébrations	Identifier et discuter des fêtes et des célébrations importantes en France.	Comprendre comment les fêtes reflètent l'histoire et les croyances de la société française.	Reconnaitre l'importance des célébrations culturelles dans le renforcement des liens sociaux et développer une appréciation pour les fêtes d'autres cultures.	
3	L'art et la littérature française	Explorer les œuvres artistiques et littéraires françaises emblématiques.	Comprendre comment l'art et la littérature sont des expressions culturelles qui reflètent les idées et les émotions d'une époque.	Comparer les styles artistiques et littéraires français avec ceux de la culture algérienne et développer l'appréciation pour la diversité artistique.	
4	La gastronomie française	Découvrir la cuisine française et ses plats emblématiques.	Comprendre comment la gastronomie française est ancrée dans l'histoire et la société du pays.	Comparer les habitudes alimentaires françaises avec celles de la culture algérienne en développant une sensibilité envers les pratiques culinaires d'autres pays.	

Chapitre VIII : Vers un enseignement/apprentissage transversal de l'interculturel en contexte universitaire algérien : élaboration d'un référentiel de compétences interculturelles et conception d'un dispositif de formation

5	Les codes sociaux et la communication en France.	Explorer les codes sociaux et les règles de communication en France.	Comprendre comment les comportements sociaux et les normes de communication varient d'une culture à une autre.	Développer des compétences pour interagir de manière appropriée dans un contexte culturel étranger et favoriser une communication interculturelle efficace.	
6	Expressions idiomatiques et traditions	Développer la compréhension et l'utilisation d'expressions idiomatiques dans des situations de communication authentiques.	Comprendre les origines culturelles et les significations cachées derrière les expressions idiomatiques françaises.	Comparer les expressions idiomatiques dans la langue française avec celle de la langue maternelle en identifiant les différences culturelles.	
Période 3 : Le monde en mouvement					
1	La mondialisation et ses impacts	Comprendre les principaux aspects de la mondialisation et son influence sur la vie quotidienne.	Exploiter comment la mondialisation façonne les interactions interculturelles et les dynamiques économiques.	Analyser les différentes perspectives sur la mondialisation et discuter de ses avantages et inconvénients dans des contextes culturels variés.	
2	Les migrations et la diversité culturelle	Examiner les motifs et les effets des migrations sur les cultures et les sociétés.	Comprendre comment les migrations contribuent à la diversité culturelle et à l'évolution des sociétés.	Comparer des expériences des migrants dans différentes cultures.	
3	Les enjeux de l'interculturalité dans le milieu professionnel	Exploiter comment l'interculturalité	Comprendre l'importance de la sensibilité	Analyser les défis liés à la communication	

Chapitre VIII : Vers un enseignement/apprentissage transversal de l'interculturel en contexte universitaire algérien : élaboration d'un référentiel de compétences interculturelles et conception d'un dispositif de formation

		influence les interactions au sein du milieu professionnel.	interculturelle dans un monde professionnel diversifié.	interculturelle dans le contexte du travail et développer des stratégies pour une collaboration efficace.	
4	Impact des médias et de la technologie sur les interactions interculturelles	Analyser comment les médias et la technologie ont transformé les interactions culturelles.	Examiner comment les médias influencent la perception des cultures et la diffusion de l'information.	Réfléchir sur les effets positifs et négatifs des médias sur l'interculturalité et proposer des moyens d'atténuer les éventuels préjugés.	
5	Les défis et perspectives de la coexistence culturelle	Examiner les défis de la coexistence culturelle dans la société algérienne.	Comprendre les tensions et les dynamiques entre différentes cultures dans le contexte algérien.	Analyser les pratiques de coexistence culturelle et proposer des approches pour promouvoir le respect et la compréhension interculturelle.	
Période 4 : Communication interculturelle et sensibilité culturelle					
1	Les fondements de la communication interculturelle	Comprendre les bases de la communication interculturelle et les défis qui y sont associés.	Explorer comment les différences culturelles influencent les modes de communication.	Analyser les préjugés et stéréotypes culturels qui peuvent entraver la communication interculturelle.	
2	La communication au-delà des mots : langage non verbal et signaux culturels.	Comprendre l'importance du langage non verbal dans la communication interculturelle et savoir interpréter les signaux.	Examiner comment les gestes, expressions faciales, etc varient en fonction des cultures et influencent la communication.	Développer la capacité à décoder les signaux culturels non verbaux pour éviter les malentendus et faciliter la communication.	

Chapitre VIII : Vers un enseignement/apprentissage transversal de l'interculturel en contexte universitaire algérien : élaboration d'un référentiel de compétences interculturelles et conception d'un dispositif de formation

3	Les différences culturelles dans la communication	Apprendre à identifier les différences culturelles dans la communication verbale et non verbale.	Comprendre les façons dont les différences culturelles influencent la manière dont nous communiquons et interagissons.	Comparer les normes communicationnelles dans la culture algérienne et française et développer des stratégies communicationnelles.	
4	Les conflits et les malentendus interculturels	Acquérir des compétences pour résoudre les conflits et les malentendus interculturels.	Comprendre comment les conflits peuvent émerger en raison de différences culturelles et apprendre à les aborder de manière constructive.	Analyser les sources de conflits interculturels et développer des compétences pour les résoudre tout en respectant les diverses perspectives.	
Période 05 : Les préjugés et les stéréotypes					
1	Les préjugés et les stéréotypes	Identifier et différencier les concepts de préjugés et stéréotypes dans la communication interculturelle.	Examiner l'impact des préjugés et stéréotypes dans les interactions entre les cultures.	Développer la capacité à reconnaître et remettre en questions les préjugés et stéréotypes dans la communication interculturelle.	
2	Déconstruire les préjugés et les stéréotypes	Apprendre des stratégies pour remettre en questions et déconstruire les préjugés et les stéréotypes.	Examiner comment l'éducation et la sensibilisation peuvent contribuer à briser les stéréotypes.	Développer des compétences pour désamorcer les préjugés et les stéréotypes dans les interactions interculturelles.	
3	La communication sans préjugés	Appliquer des techniques de communication pour	Examiner comment la communication sans préjugés peut contribuer à	Développer la capacité à communiquer de manière ouverte,	

		éviter de laisser les préjugés influencer les interactions.	des relations interculturelles positives.	objective et respectueuse malgré les préjugés potentiels.	
4	Le rôle de la sensibilisation et de l'engagement	Explorer des méthodes pour sensibiliser les autres aux préjugés et stéréotypes.	Examiner l'influence de la sensibilisation sur les attitudes et les comportements envers les autres.	Développer des compétences pour promouvoir la sensibilisation interculturelle et contribuer à un environnement où les préjugés sont remis en question et remplacés par des attitudes positives.	
Période 06 : Racisme, xénophobie et discrimination raciale					
1	Les concepts de racisme, xénophobie et discrimination	Identifier et expliquer les concepts de racisme, xénophobie et discrimination raciale.	Comprendre l'impact de ces comportements sur les individus et les sociétés.	Analyser les enjeux liés au racisme, à la xénophobie et à la discrimination raciale pour favoriser une communication interculturelle.	
2	Combattre le racisme et la xénophobie	Découvrir des moyens d'agir contre le racisme et la xénophobie dans la société.	Examiner les mouvements et les initiatives qui visent à lutter contre le racisme dans le contexte algérien et français.	S'engager activement dans la lutte contre le racisme et la xénophobie pour favoriser une communication interculturelle plus équitable.	

Chapitre VIII : Vers un enseignement/apprentissage transversal de l'interculturel en contexte universitaire algérien : élaboration d'un référentiel de compétences interculturelles et conception d'un dispositif de formation

3	La discrimination raciale au quotidien	Identifier les différentes formes de discrimination raciale et leurs manifestations quotidiennes.	Examiner comment la discrimination peut se manifester dans des contextes sociaux différents.	Reconnaitre et confronter la discrimination raciale dans les interactions interculturelles	
4	Construire l'harmonie interculturelle	Exploiter des stratégies pour promouvoir l'harmonie interculturelle.	Comprendre l'impact de la coexistence pacifique et l'acceptation de la diversité sur les sociétés.	Bâtir des relations interculturelles harmonieuses et égalitaires.	
Période 07 : Résolution de conflits interculturels et analyse des situations					
1	Les mécanismes de résolution de conflits interculturels	Découvrir les méthodes et les stratégies pour résoudre efficacement les conflits interculturels.	Situer les mécanismes de résolution de conflits en fonction des différences culturelles.	Développer des compétences pour gérer les conflits interculturels en tenant en compte les nuances culturelles.	
2	Analyse de situation 1 : Islamophobie	Examiner les manifestations et les impacts de l'islamophobie dans la société française.	Comprendre les facteurs culturels, historiques et sociaux qui contribuent à l'islamophobie.	Développer la sensibilité aux préjugés et aux stéréotypes liés à l'islamophobie et acquérir les compétences pour reconnaître ces attitudes discriminatoires dans une perspective interculturelle.	
3	Analyse de situation 2 : Liberté de la religion	Examiner les diverses approches juridiques et sociétales à la liberté	Comprendre les contextes historiques, politiques et culturels qui influencent la	Sensibiliser à la diversité des croyances religieuses et à la	

Chapitre VIII : Vers un enseignement/apprentissage transversal de l'interculturel en contexte universitaire algérien : élaboration d'un référentiel de compétences interculturelles et conception d'un dispositif de formation

		de la religion en France	perception de la liberté de la religion.	nécessité de respecter le droit à la liberté religieuse de chaque individu.	
4	Analyse de situation 3 : Égalité des genres	Examiner les inégalités de genre persistantes dans différents domaines tels que l'éducation, l'emploi, etc.	Comprendre les facteurs culturels et sociaux qui contribuent aux inégalités de genre et aux stéréotypes de genre.	Sensibiliser à l'importance de l'égalité des genres et de l'autonomisation des femmes dans différentes cultures.	
Période 08 : Synthèse et préparation à la rencontre interculturelle					
1	La rencontre interculturelle	Comprendre les concepts liés à la rencontre interculturelle et les défis potentiels.	Saisir les enjeux sociaux et culturels liés à la communication entre les différentes cultures.	Favoriser la conscience de sa propre culture et la préparation à l'interaction avec des personnes d'autres cultures.	
2	Communication et écoute active	Acquérir des compétences de communication et d'écoute active pour une meilleure compréhension interculturelle.	Appréhender les différences de styles de communication et les normes culturelles associées.	Pratiquer la communication interculturelle pour renforcer la compréhension mutuelle.	
3	Pratique de la rencontre interculturelle.	Mettre en pratique les compétences et les connaissances acquises lors de cette formation.	Analyser les expériences vécues et partager les réflexions sur les interactions interculturelles.	Se préparer à la réalité des interactions interculturelles tout en mettant en œuvre une attitude d'ouverture et de respect.	

VIII.4.5. Exploitation pratique du dispositif de formation à travers des activités

Dans cette section, nous proposerons plusieurs activités à titre indicatif qui serviront d'illustrations concrètes pour chaque domaine du référentiel de compétences interculturelles. Ces activités constituent une véritable boîte à outils pour les enseignants tout en leur offrant une gamme diversifiée d'approches pédagogiques pour aborder les multiples dimensions de la transmission et la médiation interculturelles

VIII.4.5.1. Activité n° 01

Matière : Transmission et Médiation interculturelle		
Période 2 : En pleine immersion dans la culture française		
Séance n° 4 : La gastronomie française		
Public visée : Etudiants en L1		
Durée : 1h30		
Objectif culturel : L'étudiant sera capable de découvrir les caractéristiques du repas gastronomique français.	Objectif langagier : L'étudiant sera capable de mémoriser et d'utiliser le lexique relatif à la gastronomie française.	Objectifs interculturels : L'étudiant sera capable de comparer les aspects du repas algérien et du repas français tout en adoptant une posture interculturelle.
Matériels : Document authentique (Texte photocopie) + Fiche de l'étudiant		

Scénario pédagogique

Phase d'imprégnation :

- Demander aux étudiants de citer les noms de quelques plats français qu'ils connaissent.

Phase de recherche et d'analyse :

- Inviter les étudiants à lire le texte support et de prendre notes afin de les préparer aux questions de compréhension.
- Distribuer la fiche d'étudiant qui comporte les questions de compréhension.

Phase de réinvestissement et prolongement : Discussion interculturelle

Animer une discussion interculturelle en comparant les différents aspects du repas algérien et du repas français. Cette étape se fait oralement afin de favoriser une atmosphère communicative enrichissante.

Texte support⁶⁵ :

La gastronomie Française

La gastronomie française est une *“pratique sociale coutumière destinée à célébrer les moments les plus importants de la vie des individus et des groupes”* dit, dans un de ses attendus, le comité intergouvernemental de l'Unesco réuni à Nairobi classant *“le repas gastronomique des français”* au patrimoine immatériel mondial de l'humanité.

Il ne sera pas inscrit sur la liste du patrimoine *“nécessitant une sauvegarde urgente”*, mais sur celle représentative du patrimoine immatériel.

Ce repas *“commence par un apéritif et se termine par un digestif, avec entre les deux au moins quatre plats, à savoir une entrée, du poisson et/ou de la viande avec des légumes, du fromage et un dessert”*.

Et il est vrai qu'en cette époque de fast-food et de nourritures prises *“sur le pouce”*, le repas à la française qui réunit la famille ou les amis autour d'une table, moment précieux de communication, d'empathie, doit être préservé autant pour ses vertus gustatives et digestives que pour ce qu'il amène de socialisation dans un monde émiettant toujours plus les individus.

Laissons les *“plateaux-téles”* et les pizzas aux soirs de grands matchs devant la télévision, c'est à dire rarement. Quel plaisir de faire son marché, d'acheter des nourritures saines chez de petits commerçants (ils sont meilleurs qu'en grande surface), et de les préparer tranquillement en attendant la famille ou les amis qui débarquent les uns après les autres, amenant l'un le dessert, l'autre du vin, le troisième un alcool digestif, le dernier quelques friandises...

Quel plaisir de voir une tablée de 6 à 10 personnes où, très vite, après les politesses d'usage, les conversations portent sur les vins et les plats, la qualité des fromages et l'assaisonnement des salades... Le repas à la française constitue un monument culturel sinon pleinement original, au moins commun à la rive Nord de la Méditerranée, notamment, avec quelques variantes, chez nos amis italiens et espagnols.

La bonne cuisine, comme les bons alcools (à déguster avec modération) ne s'apprécient jamais en solitaire. Il faut en parler avec les autres convives, échanger ses impressions, pour les apprécier pleinement.

J'apprécie cette nomination au patrimoine de l'Unesco parce qu'elle porte, peut être davantage que sur un savoir-faire culinaire unanimement reconnu, sur le repas, la tablée, une durée où s'oublie les soucis, où disparaissent les mauvaises humeurs, où la nature fondamentalement sociale des hommes (et des femmes) s'affirme autour du plaisir de *“manger ensemble”*.

Article proposé par Jean-François AUVERGNE

⁶⁵ Disponible sur : <https://ich.unesco.org/fr/RL/le-repas-gastronomique-des-francais-00437>

Fiche de l'étudiant

Lisez attentivement le texte puis répondez aux questions suivantes :

Exercice 01 : Cochez devant la case qui convient :

Propositions	Vrai	Faux
Le texte parle de l'insertion de la gastronomie française dans le patrimoine mondial de l'humanité.		
La capitale du Kenya est la ville où la prise de décision a eu lieu suite à la réunion du comité.		
Il s'agit du patrimoine appelé immatériel puisqu'on parle d'un monument et pas d'une tradition.		
Le repas gastronomique français est vu en tant qu'une pratique sociale de tous les jours, très fréquente dans les différents milieux sociaux		

Exercice n° 02 : L'ordre d'un repas

Remettez dans l'ordre les différentes parties du repas français en les numérotant :

Parties du repas français	Ordre
Digestif	
Fromage	
Entrée	
Apéritif	
Dessert	
Plat de viande ou de poisson	

Exercice n° 03 : Choisissez les bonnes réponses

- Par rapport à l'achat des produits, selon l'auteur :

Il vaut mieux les acheter chez les petits commerçants, c'est plus frais.

Il vaut mieux les acheter en grande surface, où on trouve de tout.

- Par rapport à la préparation des plats :

On les prépare calmement, les personnes arrivent petit à petit.

Quelques alcools, apéritifs et desserts peuvent être apportés par les invités.

- **A table :**

- Les gens exagèrent un peu avec les politesses.
- On est en moyenne de 06 à 10 personnes à partager le repas.
- La conversation ne porte que sur le sujet des plats, des vins et des fromages.

- **Le repas traditionnel français est :**

- A quelques variantes dont les principales sont celles de l'Italie et de l'Espagne.
- Constitue un monument culturel commun en grande partie de la rive du Nord de la Méditerranée.
- 100 % original, sans variantes.

- **Ce que l'auteur apprécie le plus dans cette nomination c'est :**

- Qu'on reconnaît davantage le savoir-faire culinaire de la France.
- Qu'on valorise tout le contexte du repas, le repos et le partage.

Exercice n° 4 : Discussion interculturelle

Consigne :

En petits groupes, choisissez un repas typique de l'Algérie et un repas typique de la France. Analysez les composantes de chaque repas, telles que les plats principaux, les entrées, les accompagnements et les boissons. Identifiez les similitudes et les différences dans les habitudes alimentaires, les ingrédients utilisés, les méthodes de préparation, et la signification culturelle de chaque repas. Présentez vos observations à la classe, en mettant en évidence les éléments qui reflètent les valeurs et les traditions culturelles des deux pays. Commentez également comment ces différences peuvent influencer la manière dont les individus interagissent et communiquent pendant un repas. Soyez prêts à partager vos réflexions sur l'interculturalité à travers ces pratiques alimentaires.

VIII.4.5.2. Activité n° 02

Matière : Transmission et Médiation interculturelle		
Période 5 : Les préjugés et les stéréotypes		
Séance n° 2 : Déconstruire les préjugés et les stéréotypes		
Public visée : Etudiants en L2		
Durée : 1h30		
Objectif culturel : L'étudiant sera capable d'explorer ses représentations et ses images envers les personnes d'autres cultures.	Objectif langagier : L'étudiant sera capable d'utiliser le vocabulaire lié aux stéréotypes et préjugés pour exprimer et discuter de ces concepts.	Objectifs interculturels : L'étudiant sera capable de prendre conscience que ces images conditionnent nos attentes vis-à-vis de ces personnes.
Matériels : Du papier, des stylos, des marqueurs, un tableau, une balle		

Scénario pédagogique

<p>Phase de préparation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demander aux étudiants de s'asseoir en cercle. <p>Phase de recherche et d'analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demandez à l'un des étudiants de jouer un rôle de m'observateur. Expliquez-lui qu'il va devoir se tenir à l'extérieur du cercle et noter par la suite l'histoire qui va être inventée. - Expliquez aux autres étudiants qu'ils vont inventer une histoire en coopération. Pour ce faire, ils vont utiliser une balle. - Commencez l'invention de l'histoire. C'est l'histoire d'un jeune français qui s'appelle Jules Puis passez la balle à un étudiant et invitez-le à continuer l'histoire par une ou deux phrases. - Ce travail continuera jusqu'à ce qu'une histoire naisse de cette collaboration. - Continuez l'histoire en intégrant un autre personnage et en disant : Jules connaît Mohamed, un jeune algérien qui a aussi une histoire. - Faites passer la balle à un étudiant et demandez-lui de continuer l'histoire de Mohamed.

- L'activité prendra fin au bout de 10 à 15 minutes.

Phase d'évaluation :

- Demandez à l'étudiant observateur de lire les notes enregistrées sur les deux histoires.
- Demandez aux autres étudiants d'expliquer ce que les histoires de Jules et Mohamed racontent à propos de leurs vies.
- Demandez-leur d'où proviennent ces images stéréotypées ? pourquoi ?

Phase prolongement :

Si Mohamed vit dans le pays de Jules. Comment se sentirait-il en tant que membre d'une minorité et quelle serait son expérience dans ce pays ?

Activité n° 03

Matière : Transmission et Médiation interculturelle

Période 07 : Résolution de conflits interculturels et analyse des situations

Séance n° 2 : Analyse d'une situation

Public visé : Etudiants en L3

Durée : 1h30

Objectif culturel :

L'étudiant sera capable de reconnaître les raisons qui peuvent conduire à des malentendus et des conflits interculturels.

Objectif langagier :

L'étudiant sera capable d'utiliser un vocabulaire spécifique lié aux situations de conflits interculturels analysés.

Objectifs interculturels :

L'étudiant sera capable de d'adopter une perspective interculturelle en examinant le conflit à travers les prismes culturels des parties prenantes.

Matériels : Du papier, des stylos, des marqueurs, un tableau, une balle

Scénario pédagogique

Phase de présentation du cas :

- Présentez aux étudiants un cas fictif ou réel de conflits interculturels.
- Décrire les cultures impliquées, les circonstances du conflit et les points de friction.

Phase de recherche et d'analyse :

- Divisez les étudiants en petits groupes.
- Distribuez des feuilles de travail avec des questions guidant l'analyse de cas.

- Les groupes discutent et identifient les facteurs culturels, les malentendus et les préjugés qui ont contribué au conflit.

Phase de discussion :

- Chaque groupe partage ses conclusions et observations.
- Mise en commun des différents points de vue et des éléments clés des conflits.

Phase de présentation des solutions :

- Chaque groupe présente une ou plusieurs solutions qu'il a élaborées.
- Discussion et échange d'idées sur les avantages et les inconvénients de chaque solution

Phase de synthèse et de réflexion :

- Conclure la séance en soulignant l'importance de la compréhension interculturelle pour prévenir et résoudre les conflits.
- Inviter les étudiants à réfléchir à la manière dont les enseignements tirés de l'analyse du cas peuvent être appliqués dans leur propre vie.

Variante :

Pour analyser la situation choisie, organisez un jeu de rôle avec deux étudiants ou un petit groupe, tandis que les autres observent. Demandez ensuite aux observateurs de suggérer des réponses alternatives à cette situation. Mettez en scène leurs suggestions et discutez ensuite plus en profondeur la question.

Exemples de questions possibles :

- Quelles sont les raisons le plus courantes des comportements discriminatoires à votre égard ? votre âge, votre couleur de peau ou votre tenue vestimentaire ?
- Pourquoi les gens discriminent-ils les personnes différentes ?
- D'où provient ce comportement ?
- Dans quelle mesure est-ce important de lutter contre ces comportements ?

Conclusion partielle

En conclusion, ce chapitre nous a permis de plonger au cœur de la démarche stratégique de l'élaboration d'un référentiel de compétences et de la conception d'un dispositif de formation axé sur la sensibilisation interculturelle et la communication interculturelle. Nous avons exploré les concepts clés tels que l'ingénierie de la formation, l'ingénierie pédagogique et l'ingénierie des compétences qui ont servi de fondements de création d'un référentiel. En intégrant les dimensions pragmatiques, socioculturelles et interculturelles, nous avons élaboré des activités illustrant notre approche pédagogique. Ces outils, conçus dans une perspective transversale, visent à développer chez les étudiants des compétences interculturelles et communicationnelles. Notre démarche met l'accent sur une formation qui va au-delà des compétences linguistiques pour englober des compétences de communication interculturelle, de sensibilité interculturelle et de résolution de conflits.

Travailler avec de jeunes étudiants algériens est un processus continu et dynamique qui exige de la patience, du dévouement et une compréhension globale de leur contexte culturel unique. Il est essentiel de reconnaître que les personnes confrontées aux complexités et aux dilemmes d'une société diversifiée ne peuvent pas simplement passer de l'ignorance à un état de conscience critique. Cette transformation ne peut être réalisée que par le biais d'un programme éducatif délibéré et structuré, qui, dans ce cas précis, doit être complété par une gamme d'activités et d'initiatives. Par conséquent, les éducateurs doivent utiliser une approche multidimensionnelle qui intègre un large éventail d'activités, notamment l'apprentissage interactif, les échanges culturels et l'engagement communautaire, afin de favoriser une appréciation et une compréhension plus profondes de la diversité chez les jeunes étudiants algériens.

Nos recommandations s'alignent sur ce cadre, en choisissant une approche actualisée et transversale de l'éducation interculturelle dans le contexte universitaire en Algérie. Cette approche permet aux étudiants d'explorer les racines et le fonctionnement des préjugés, de la xénophobie et de la discrimination. Cette exploration individuelle peut favoriser une action collaborative entre les étudiants. Il s'agit d'un processus éducatif qui favorise la prise de conscience sociale chez les individus, leur permettant d'améliorer leur compréhension de leur propre culture et de l'interdépendance entre les différentes cultures, tout en cultivant une appréciation et un respect plus profonds pour la diversité et l'altérité.

CONCLUSION GÉNÉRALE

À la fin de cette recherche doctorale, il devient impératif de réfléchir rétrospectivement à l'ensemble de l'étude entreprise, de se souvenir et de revisiter les réalisations obtenues, d'évaluer méticuleusement le résultat global et de réfléchir aux différentes pistes et trajectoires potentielles qui restent à explorer et à approfondir. Cette analyse rétrospective cruciale est essentielle car elle permet de comprendre et d'apprécier en profondeur la nature multidimensionnelle des résultats de la recherche, tout en mettant en lumière les processus évolutifs imminents et les mesures préparatoires qui se déroulent actuellement. La présence indéniable de preuves exceptionnelles et convaincantes témoigne de la croissance et du développement continus qui persistent dans le domaine, soulignant ainsi l'importance et la pertinence de la réflexion sur les perspectives d'avenir et les voies potentielles d'avancement dans ce domaine scientifique.

A cheval entre la didactique de l'interculturel et l'approche pragmatique et interactionniste, nous avons cherché, dans le cadre de notre recherche doctorale, à répondre aux diverses préoccupations et questions relatives à la conception de l'interculturel en classe de F.L.E dans le paysage universitaire algérien, en particulier en ce qui concerne l'approche interculturelle et la compétence de communication interculturelle intégrée à la didactique du F.L.E en répondant aux questions suivantes : *Comment la didactique de l'interculturel est-elle mise en œuvre dans le contexte universitaire algérien ? Quelles méthodes et approches sont employées pour faciliter l'apprentissage interculturel chez les étudiants dans ce contexte ?* Cette facette particulière a servi de base à un examen théorique complet de l'évolution dynamique du concept de culture dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, parallèlement à une exploitation consciencieuse de l'appréhension et de la mise en pratique de la communication interculturelle dans le contexte des cours de français. Dans les domaines de la culture et de l'interculturel, nous avons discerné une culturalité perceptible et transformatrice qui est intrinsèquement liée à l'identité de l'individu et du groupe collectif. Cette prise de conscience profonde a poussé notre analyse à approfondir les questions interculturelles, en incorporant les notions de « stratégies interactionnelles » et d' « interaction verbale » dans notre discours. Ce point de vue particulier a donc mis en lumière les relations complexes qui existent entre l'image interprétée et l'identité des individus qui supportent le poids et les subtilités de leurs cultures respectives.

Nous avons formulé trois hypothèses que nous avons confirmées à l'aide de notre protocole de recherche adopté lors de la réalisation de cette recherche. Nous avons avancé comme première hypothèse que les étudiants universitaires inscrits en L1 et L3 à l'université

de Tiaret dans le département de F.L.E posséderaient des connaissances interculturelles insuffisantes et limitées. Les résultats de l'enquête nous ont permis d'établir que le profil interculturel des étudiants ayant participé à la phase initiale de cette recherche est minimal. Cela signifie que les capacités des étudiants à interagir avec différentes cultures font défaut. En outre, l'enquête a mis en évidence diverses lacunes et déficiences dans les compétences interculturelles des étudiants, ce qui indique clairement un niveau de compétence global inférieur dans ce domaine.

Fait significatif, les résultats de l'enquête indiquent également des variations notables dans les réponses données par les étudiants en L1 et L3. Plus précisément, les données révèlent que les étudiants en L1 présentent un niveau de connaissances interculturelles insuffisant et présentent plusieurs handicaps culturels. Ce résultat est assez surprenant, étant donné que ces mêmes étudiants étaient présumés avoir un profil d'entrée intermédiaire, ce qui aurait dû les préparer adéquatement à leurs études de première année. Cependant, il apparaît que leurs connaissances en termes de compréhension culturelle sont assez limitées et, dans certains cas, même inadéquates, ce qui entraîne un certain nombre de lacunes importantes dans leurs compétences interculturelles. La situation actuelle décrite ci-dessus suscite de vives inquiétudes, notamment si l'on tient compte du fait que les étudiants de première année, malgré leurs limites culturelles, ont obtenu des taux de réussite supérieurs à ceux des étudiants de troisième année. Cette situation particulière semble contredire ce à quoi on pourrait s'attendre sur la base d'un raisonnement logique, car on suppose généralement que les étudiants en L3, auraient eu amplement le temps de développer une base de connaissances culturelles plus étendue tout au long de leur parcours universitaire de trois ans. Même après une longue période de trois années d'études universitaires, il est évident que plusieurs éléments interculturels semblent faire défaut. Cependant, les résultats d'une enquête exhaustive menée auprès des enseignants révèlent qu'un ensemble d'aspects culturels sont effectivement dûment pris en compte dans les processus d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre des modules consacrés à la civilisation et à la littérature.

Dans l'ensemble, les résultats de notre enquête servent de preuves à l'appui de l'hypothèse selon laquelle les compétences interculturelles des étudiants participant à cette étude présentent des lacunes importantes. Ces résultats mettent en évidence le besoin d'interventions ciblées et d'initiatives éducatives visant à améliorer les connaissances et les compétences interculturelles des étudiants. En comblant ces lacunes et déficiences, il est

possible d'améliorer les capacités des étudiants à s'engager efficacement dans diverses cultures. Par conséquent, cela leur permettra de mieux se préparer à de futures activités universitaires et professionnelles, où la compétence interculturelle est de plus en plus valorisée et recherchée.

La deuxième hypothèse, selon laquelle les pratiques pédagogiques dans l'université de Tiaret ne sont pas conformes aux évolutions et aux directives du système LMD, notamment en termes de renforcement des compétences interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage, a également été corroborée par le questionnaire. Il a été constaté qu'un nombre important d'enseignants partagent la conviction que le programme actuel n'aborde pas de manière adéquate les aspects interculturels de l'enseignement des langues. Cependant, ce résultat contredit nos observations initiales sur les programmes de formation, qui suggéraient que certains objectifs généraux étaient effectivement compatibles avec une approche interculturelle. En outre, notre enquête supplémentaire a mis au jour une réalité inquiétante : la majorité, sinon la totalité, des enseignants estiment que le contenu et les objectifs définis pour leurs matières respectives n'intègrent pas de manière adéquate les éléments interculturels.

Ainsi, les résultats de la deuxième phase de cette étude démontrent que la majorité des éducateurs donnent la priorité aux composantes linguistiques de la langue, négligeant ainsi les aspects interculturels qui y sont intrinsèquement liés. Malgré la présentation des leçons sous forme d'objectifs communicatifs ou linguistiques, ces objectifs sont fréquemment utilisés comme un simple prétexte pour enseigner le contenu linguistique associé. Cette approche particulière, qui prévaut dans les pratiques pédagogiques observées des enseignants, est susceptible de créer des disparités interculturelles. En fait, même si les thèmes abordés dans le cadre de l'enseignement dispensé à l'université de Tiaret ne semblent pas au départ propice à l'exploration de telles perspectives, cela s'avère difficile pour les enseignants. Ce défi n'est pas dû à un manque de volonté ou à une décision délibérée, mais plutôt à l'absence d'intégration délibérée de ces possibilités dans le programme de formation. Un autre aspect remarquable est que, malgré l'existence de cours offrant de nombreuses opportunités d'approche interculturelle, il est évident que les enseignants n'ont pas pleinement capitalisé sur ces potentiels, ce qui suggère un manque d'expertise dans ce domaine particulier.

Parallèlement, on ne peut nier l'absence notable d'une matière spécifique exclusivement dédiée aux études interculturelles dans le cursus universitaire analysé pour

l'enseignement du FLE. Cette absence contraste nettement avec la réalité du monde universitaire algérien de plus en plus diversifié, où la compétence interculturelle est devenue une compétence clé. À notre avis, dans un tel contexte, il serait préférable de prendre en compte les changements et les différences culturelles afin d'optimiser le processus d'enseignement/d'apprentissage, car les changements contemporains rapides entraînent un écart culturel entre les apprenants et leurs enseignants. Dans cet état de choses, quelques matières ont émergé, abordant implicitement des questions interculturelles par le biais de leurs intitulés et de leurs objectifs pédagogiques. Cependant, leur portée reste très limitée à une perspective socioculturelle, ce qui suggère la nécessité de repenser la manière dont l'approche interculturelle est abordée, car le développement de la compétence interculturelle est de la plus haute importance.

Au cours de la troisième phase de l'enquête, à l'instar des hypothèses susmentionnées, la confirmation de la troisième hypothèse a été obtenue, qui postule la possibilité pour les étudiants de développer des stratégies interactives limitées, voire insuffisantes, lorsqu'ils sont confrontés à des situations interculturelles en cas d'orientation pédagogique insuffisante de la part des enseignants et d'intégration inadéquate de la compétence interculturelle dans les cours. On peut soutenir que les résultats de cette étude sont cohérents et suggèrent que les étudiants ont tendance à s'abstenir d'exprimer directement leurs désaccords et à opter plutôt pour des discussions simulées. L'absence d'un objectif commun pourrait expliquer l'échec des échanges verbaux individuels et collectifs. Au cours de cette enquête, aucun cas n'a été observé où les étudiants cherchaient activement à participer à une discussion productive, à poser des questions constructives ou à évaluer de manière critique leurs propres points de vue. Cela souligne l'importance d'établir des objectifs interactionnels clairs pour les étudiants, en particulier dans les contextes académiques. Il ne fait aucun doute que ce dysfonctionnement de la communication interpersonnelle n'est pas dû au hasard, mais plutôt étroitement lié aux limites interculturelles identifiées au cours des deux premières phases de recherche. Ces insuffisances ont un impact négatif sur la capacité des étudiants à s'engager efficacement dans la communication interculturelle, indiquant ainsi qu'ils ne sont pas suffisamment préparés à de véritables rencontres interculturelles. Par conséquent, les compétences de communication interculturelle de ces étudiants restent précaires et peu fiables.

Ce large éventail de preuves met en évidence le fait que les étudiants inscrits au programme d'enseignement de F.L.E de l'université de Tiaret n'ont toujours pas les compétences nécessaires pour participer pleinement à des échanges interculturels

authentiques. L'existence de disparités interculturelles semble entraver leur capacité à communiquer efficacement, limitant ainsi la variété des stratégies qu'ils peuvent utiliser. Cependant, il est important de noter que cette analyse représente une première étape cruciale pour comprendre les obstacles et les possibilités qui accompagnent la communication interculturelle dans le contexte des universités algériennes.

Loin d'avoir cherché à répondre exhaustivement à la problématique complexe que suppose la pratique d'une didactique interculturelle en F.L.E dans le milieu universitaire algérien, nous avons seulement tenté de mettre en lumière une démarche qui nous semble tenir en compte des multiples enjeux didactiques et éducatifs que suppose l'approche interculturelle et l'acquisition d'une compétence de communication interculturelle. Ce bilan de résultats révélateur, nous a conduits à élaborer un référentiel de compétences interculturelles et un dispositif de formation formulé sous forme d'une matière d'enseignement transversal « Transmission et Médiation Interculturelles » afin de faciliter

Loin de rechercher une solution globale au problème complexe que pose la mise en œuvre de méthodes pédagogiques interculturelles dans l'enseignement du F.L.E dans les universités algériennes, notre objectif était uniquement d'éclairer une approche qui, selon nous, prend en compte les nombreux obstacles didactiques et pédagogiques que présentent l'approche interculturelle et l'acquisition de compétences en communication interculturelle.

Travailler en collaboration avec les jeunes algériens implique une procédure continue et dynamique qui nécessite les vertus de l'endurance, de l'engagement et une compréhension globale de leur milieu culturel distinct. Il est de la plus haute importance de reconnaître que les personnes confrontées aux subtilités et aux difficultés d'une société hétérogène ne peuvent pas simplement passer d'un état d'ignorance à un état de conscience critique. Cette transformation ne peut être réalisée que par le biais d'un programme éducatif conscient et méthodique, qui, dans le scénario actuel, doit être complété par un large éventail d'activités et d'initiatives. Par conséquent, les éducateurs devraient adopter une approche globale qui combine un large éventail d'activités, englobant l'apprentissage interactif, les échanges culturels et l'engagement communautaire, afin de susciter une conscientisation de la diversité. Cette analyse éclairante des résultats nous a incités à concevoir un référentiel de compétences interculturelles et un dispositif de formation conçu sous la forme d'une matière d'enseignement transversal sous le nom de « Transmission et médiation interculturelles ». Nos suggestions s'alignent harmonieusement sur ce cadre, en optant pour une stratégie renouvelée

et transversale dans le domaine de l'éducation interculturelle dans le paysage universitaire algérien.

Le déroulement de cette recherche doctorale a été marqué par plusieurs limites et obstacles, dont certains sont inhérents à la nature même de l'enquête, tandis que d'autres sont survenus en raison de circonstances extérieures. La pandémie de la Covid-19 a eu un impact sur le déroulement de notre enquête. La fermeture des universités et des institutions a rendu difficile l'accès à certaines références bibliographiques essentielles. De plus, les mesures de confinement et les restrictions de déplacement ont compliqué la collecte de données sur le terrain. Nous avons initialement prévu de tester certaines activités interculturelles avec les étudiants pour enrichir notre recherche, mais cela n'a pas été possible en raison des contraintes sanitaires. En outre, l'enregistrement des discussions avec les étudiants s'est avéré être un défi logistique. Il a fallu obtenir les consentements nécessaires, s'assurer de la qualité de l'enregistrement, puis transcrire et analyser ces données, ce qui a pris plus de temps que prévu. Un autre obstacle que nous avons rencontré est lié au caractère interdisciplinaire de notre recherche. En sortant de notre zone de confort disciplinaire, nous avons dû nous familiariser avec des concepts et des méthodes propres à d'autres champs, ce qui a demandé un effort d'adaptation important.

Comme toute recherche, notre travail comporte des limites inhérentes à sa portée. Nous avons concentré notre enquête sur le contexte universitaire en Algérie, et plus particulièrement celui de l'université de Tiaret, ce qui signifie que nos résultats et nos conclusions peuvent ne pas être généralisables à d'autres contextes dans les différentes universités en Algérie. En dépit de ces limites et obstacles, nous croyons que cette recherche apportera des contributions importantes à la didactique de l'interculturel en Algérie.

Dans la perspective de notre post-doctorat, plusieurs axes de recherche et de développement se dessinent, capitalisant sur les résultats et les enseignements tirés de cette thèse. Nous envisageons d'élargir notre corpus de recherche en incluant d'autres universités algériennes. Cela nous permettra d'obtenir une vue d'ensemble plus complète des pratiques interculturelles dans l'enseignement supérieur en Algérie, tout en prenant en compte les spécificités régionales et institutionnelles. Nous souhaitons également nous focaliser sur les interactions dans un cadre authentique et réel entre « étudiants algériens » et « étudiants français » pour examiner davantage les échanges interculturels qui se produisent non

seulement en classe, mais dans d'autres contextes tels que les échanges universitaires, les stages à l'étranger, ou même les interactions informelles.

Les interactions interculturelles numériques constituent un autre domaine d'intérêt. A l'ère de la mondialisation et de la digitalisation, il est essentiel de comprendre comment les discours numériques influencent les échanges interculturels et comment elles peuvent être exploitées de manière pédagogique. Nous envisageons également de construire une équipe de recherche pluridisciplinaire spécialisée dans l'interculturel et le développement des programmes interculturels. Cette collaboration interdisciplinaire nous permettra d'approfondir nos recherches et de concevoir des outils pédagogiques plus efficaces pour l'enseignement de l'interculturel. Par ailleurs, nous avons l'intention de tester le dispositif de formation que nous avons proposé dans le cadre de cette thèse en vue d'évaluer son efficacité et son impact sur les enseignants et les étudiants afin d'aboutir à d'éventuelles améliorations.

Enfin, nous envisageons de faire une proposition au ministère de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique en Algérie pour intégrer l'enseignement de l'interculturel dans le cursus des étudiants algériens. Cette démarche vise à institutionnaliser l'interculturel comme une compétence essentielle dans l'enseignement supérieure en Algérie.

A l'aube des mutations qui traversent l'enseignement des langues étrangères, il s'impose de s'interroger sur le destin de l'enseignement du F.L.E en Algérie. Quels chemins didactiques et pédagogiques suivront les générations à venir ? Quelle partition jouera le corps professoral dans l'orchestration d'une formation universitaire constamment réinventée ? Quel rôle sera dévolu aux praticiens dans l'élaboration des programmes universitaires ?

**RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES**

I. OUVRAGES THÉORIQUES ET ARTICLES SCIENTIFIQUES

- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF
- Abdallah-Pretceille, M. (1983). La perception de l'Autre. *Le français dans le monde*, 181, pp. 40-44. <https://bn.fipf.org/publication/le-francais-dans-le-monde-181/>
- Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne
- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (2004). *Éducation interculturelle, Que Sais-je ?* Paris: PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.pretc.2017.01>
- Abdallah-Pretceille, M. (1985). Pédagogie interculturelle : bilan et perspectives, *L'interculturel en éducation et en sciences humaines* (Acte du colloque national), Série A, Tome36, Université de Toulouse, p25-32
- Abdelouhab, F. (2019). Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE : enjeux et approches didactiques. *Multilinguales*, n°11, pp. 8-21. <https://journals.openedition.org/multilinguales/3860>
- Achab, D. (2009). L'approche interculturelle dans l'enseignement du Français Langue Etrangère. *Synergies Algérie*, N° 08, pp. 15-23. <https://gerflint.fr/Base/Algerie8/algerie8.html>
- Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- André-Larochebouvy, D. (1984). *La Conversation quotidienne. Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation*. Paris : Didier.
- Ardouin, T. (2003). *L'ingénierie de formation pour entreprise*. Malakoff : Dunod.
- Ardouin, T. (2017). *Ingénierie de formation : intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie (5^e Ed)*. Malakoff : Dunod.
- Barmayer, C. (2007). *Management interculturel et styles d'apprentissage. Étudiants et dirigeants en France, en Allemagne et au Québec*. Ire éd. Laval : Les Presses de l'Université Laval.

- Barmeyer, Ch. *Peut-on mesurer les compétences interculturelles ? Etude comparée France-Allemagne-Québec des styles d'apprentissage*. Page consulté le 14 avril 2019. Repéré à URL : <http://www.agrh2004-esg.ugam.ca/pdf/Tome3/Barmeyer.pdf>
- Bastos, M. (2015). *Le professeur interculturel : l'éducation interculturelle des professeurs de langues dans la formation continue*. Paris : L'Harmattan.
- Beacco, J., & Coste, D. (2018). *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du conseil de l'Europe- ebook*. France : Didier.
- Beacco, J-C. (2000). *Dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.
- Beacco, J-Cl., et Lieutaud, S. (1981). *Mœurs et Mythes*. Paris : Hachette-Larousse.
- Beal, C. (2010). *Les interactions quotidiennes en français et en anglais : de l'approche comparative à l'analyse des situations interculturelles*. New York: Peter Lang.
- Beillerot, J. (1988). *Voies et voix de la formation*. Paris : Editions Universitaires.
- Besse, H. (1993). Cultiver une identité plurielle. *Le français dans le monde*, 254, pp. 42-48. <https://bn.fipf.org/publication/le-francais-dans-le-monde-254/>
- Boudjadi, A. (2012). La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire. *Synergies Algérie*, 15, pp. 107-120. <https://gerflint.fr/Base/Algerie15/Algerie15.html>
- Boudjaoui, M. & Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et francophonie*, 42(1), pp. 22-41. <https://doi.org/10.7202/1024563ar>
- Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours : Recherches sur les représentations communautaires*. Paris : L'Harmattan.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness : some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier-Hatier.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK : Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Gribkova, B. & Strarkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cabridens, V. (1984). Algérie perdue : Analyse de titres. Écrits de Français sur l'Algérie publiés après 1962. *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, n°37, pp. 175-189. DOI : <https://doi.org/10.3406/remmm.1984.2030>

- Carré, P., Caspar, P. (2004). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Malakoff : Dunod.
- Carrilho, M (dir.). *La rhétorique*. Nouvelle édition [en ligne]. Paris : CNRS Éditions, 2012 (généré le 25 juillet 2023). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/editions-cnrs/19177>>. ISBN : 9782271121998. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.19177>.
- Collès, L. (1994). Une démarche comparative dans des classes belgo-maghrébines, *Français 2000*, 141-142 : *Pédagogie interculturelle : de la théorie à la pratique*, p.4.
- Conseil de l'Europe. *Tous différents, tous égaux, Kit pédagogique*. Page consulté le 15 mars 2022. http://www.coe.int/T/E/Human_Rights/ECRI/3Educacional_resources/Education_Pack/Kit%20pedagogique.pdf
- Cosnier, J., Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs, *Nouveaux actes sémiotiques*, n° 52, p. 7-28.
- Cossette, M.N., & Verhas, M. (1999). Formation à l'interculturalité en contexte de coopération internationale : une perspective communicationnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV , n° 2 , pp. 319-338.
- Coste, D. (1980). Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres. *Le français dans le monde*, 153, pp. 23-34. <https://bn.fipf.org/publication/le-francais-dans-le-monde-153/>
- Courtillon, J. (1984). *La notion de progression appliquée à l'enseignement de ma civilisation*. Paris : Hachette-Larousse,
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : Clé International
- Demorgon, J. (2005). *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris : Economica.
- Demorgon, J. (2015), *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques (5 e édition)*. Paris ; Economica.
- Denis, M. (2000). Former les élèves à l'interculturel. *In dialogues et cultures*, n°44, p.62.
- Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : l'Harmattan.
- Dervin, F. (2014). Compétences interculturelles renouvelées dans la formation des enseignants de langues en Finlande. *La Revue de l'AQEFLS*, 31(1), pp.81-92. <https://doi.org/10.7202/1090357ar>
- Djedid, I. (2013). La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université algérienne. « *El-Tawassol* », 19(1), pp. 22-15. 22-15. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/41913>

- Ekman, P., Friesen, W. (1969). The repertoire of non verbal behavior. Origins, usage and coding *Semiotica*, n° 1, p. 49-98.
- Evans, Ch (dir.). Mener l'enquête : Guide des études de publics en bibliothèque. Nouvelle édition [en ligne]. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2011 (généré le 17 mars 2022). Disponible sur Internet : ISBN : 9782375460351. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.563>.
- Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris: Seuil.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé International.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- Gohard-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère : des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.
- Gohard-Radenkovic, A. (2005). *L'usage des concepts de « culture » et « d'interculturel » en didactique*. Palaiseau : les éditions de l'école polytechnique.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*, Paris : PUF.
- Guillot, M-N. (2009). Interruption in advanced learner French: issues of pragmatic discrimination, *Languages in Contrast*, 9(1), 98-123.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.
- Gumperz, J. J., & Hymes, D. H. (1989). *Directions in sociolinguistics : the ethnography of communication*. New York : Oxford.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel: vol. 1*. Paris: Fayard.
- Jobert, M. « L'impolitesse linguistique : vers un nouveau paradigme de recherche ? », *Lexis* [En ligne], HS 2 | 2010, mis en ligne le 06 septembre 2010, consulté le 12 août 2023. URL : <http://journals.openedition.org/lexis/777> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lexis.777>
- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Jonathan, P. (2021). *L'évaluation de la formation : pilotez et maximisez l'efficacité de vos formations (3^e Ed)*. Malakoff : Dunod.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Tome 1*, Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales. Tome 2*, Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les Interactions verbales Tome 3*, Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Editions du Seuil.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales, approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, K. (1989). Théorie des faces et analyse conversationnelle, *Le parler frais d'Erving Goffman*, R. Castel, J. Cosnier, I. Joseph éd., Paris, Minuit, p. 155-179.
- Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier.
- Lazar, I. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teacher educations*. European centre for Modern languages. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Lazar, I. et Lussier, D. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle - Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2006). *L'ingénierie et l'évaluation de ma formation (5^e Ed)*. Paris : Editions d'Organisation.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London : Longman.
DOI: [10.4324/9781315835976](https://doi.org/10.4324/9781315835976)
- Linton, R. (1977). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Dunod.
- Louis, V. (2016). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : de la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. Bruxelles : Academia-EME.
- Lussier, D. (1997). *Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence interculturelle en langues*. Paris : Didier
- Marc, E., & Picard, D. (1989). *L'interaction sociale*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse son image et son public : Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: PUF.
- Oetzel, J., Garcia, A., & Ting-Toomey, S. (2008). An analysis of the relationships among face concerns and facework behaviors in perceived conflict situations: A four-culture investigation. *International Journal of Conflict Management*, 19(4), pp.382-403.
- Paquette, G. (2003). *Instructional Engineering for Network-Based Learning*. Pfeiffer: Wiley Publishing Co.
- Parmentier, Ch. (2008). *L'ingénierie de formation*. Paris : Editions d'Organisation.
- Plivard, I. (2014). *Psychologie interculturelle*, 1^{er} édition, Paris : De Boeck,
- Porcher, L. (1986). *La civilisation*. Paris : Clé international.

- Porcher, L. (1988). *Progrès, progressions, projets dans l'enseignement / apprentissage d'une culture étrangère*. Paris : Didier.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence d'enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Prosser, M.M. (1978). *The Cultural Dialogue: An Introduction to Intercultural Communication*. Houghton Mifflin : Boston.
- Puren, Ch. *La compétence culturelle et ses composantes*. Page consulté le 19 mars 2016. Repéré sur URL : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013c/htm>
- Richer, J-J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles : Collection Proximités didactique.
- Salins, G-D. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication : pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier-Didier.
- Stati, S. (1998). La concession: Syntaxe, logique et argumentation. *La Linguistique*, 34(2), 119-122.
- Toulmin, S. (1993). *Les Usages de l'argumentation*. Paris : PUF.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris: Nathan.
- Tylkowski, I. (2011). La Conception Dialogique de Mikhaïl Bakhtine et Ses Sources Sociologiques (l'exemple de Problèmes de l'Oeuvre de Dostoïevski [1929]) dans le, *Cahiers de praxématiques*, 57, 51-68. Montpellier: Pulm.
- Van Eemeren, F. H., et al. (1996). *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale, analyse des interactions*. Paris: Hachette.
- Windmuller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE) : L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.
- Winkin, Y. (1996). *Anthropologie de la communication : de la théorie au terrain*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Yahiaoui, K. (2019). La co-construction du discours dans les interactions radiophoniques : les phatiques et les régulateurs. *Revue Roumaine d'Études Francophones*, n°9/10, pp 270-290. https://www.academia.edu/39053192/La_coconstruction_du_discours_dans_les_interactions_radiophoniques_les_phatiques_et_les_r%C3%A9gulateurs

Zarate, G. (1983). *Objectiver le rapport culture maternelle / culture étrangère*. Le français dans le monde, n°181 novembre-décembre, p34-39

Zarate, G. (2015). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Zarate, G., Byram, M., & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues : vers un cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires*. France : Conseil de l'Europe

II. OUVRAGES EN MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Angers, M. (2015). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger : Casbah Editions.

Boulan, H. (2015). *Le questionnaire d'enquête*. Malakoff : Dunod.

Catroux, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues*. Paris : Ellipses.

Laval, V. (2019). *La psychologie du développement : modèles et méthodes*. Malakoff : Dunod.

N'da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. Paris : L'Harmattan.

III. DICTIONNAIRES DE SPÉCIALITÉ

Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, (1994). Larousse.

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle/ Clé International

IV. THÈSES DE DOCTORAT

Achab, D. (2016). *Quelle place pour les stratégies d'enseignement/apprentissage et les pratiques de classe dans l'enseignement du FLE en licence de français ?* (Thèse de Doctorat en Didactique du FLE, Université d'Oran 2, Mohamed Ben Ahmed). Thèses Algérie. <https://theses-algerie.com/2296248760999671/these-de-doctorat/universite-mohamed-ben-ahmed---oran-2/quelle-place-pour-les-strategies-d-enseignement-apprentissage-et-les-pratiques-de-classe-dans-l-enseignement-du-fle-en-licence-de-fran%C3%A7ais?-cas-de-la-compr%C3%A9hension-de-l-%C3%A9crit->

Bommier-Pincemin, B. (1999). *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et*

- des documents, Thèse de Doctorat en Linguistique, Université Paris IV Sorbonne, 6 avril 1999, chapitre VII : "Caractérisation d'un texte dans un corpus : du quantitatif vers le qualitatif", A "Définir un corpus", pp. 415-427.
- Habet, D. (2016). Pour l'intégration de la compétence interculturelle dans les curricula de formation de formateurs de français inscrits à l'université de Blida 2. (Thèse de Doctorat en Didactique du FLE, Université Lounici Ali Blida 2). PNST. <https://www.pnst.cerist.dz/recherche.php?ti=&eb=0&mc=&dm=0&au=djazia+habet+&ln=&dr=&dp=&ct=&tp=8&an=0&btnsearch=Rechercher&nb=10&pg=1#>
- Hamidou-Bouayed, N. (2008). De la dimension culturelle à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie, le cas de la 1^{ère} AS Lettres. (Thèse de Doctorat en Didactique du FLE, Université D'oran, Es-Senia). Thèses Algérie. <https://theses-algerie.com/2497248268503382/these-de-doctorat/universite-mohamed-ben-ahmed-oran-2/de-la-dimension-culturelle-a-la-dimension-interculturelle-dans-lenseignementapprentissage-du-francais-en-algerie-le-cas-de-la-1ere-as-lettres>.
- Ishikawa, F. (2001). L'interaction exolingue : analyse de phénomènes métalinguistiques : continuité et discontinuité entre situation d'enseignement/apprentissage et situation "naturelle. (Thèse de Doctorat, Université de Paris III). HAL. <https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01484875>
- Soltani, El-Mahdi. (2021). Enjeux, conceptions didactiques et méthodologiques de la compétence interculturelle dans l'enseignement- apprentissage du français à l'université algérienne. -Cas du programme de la 3^{ème} année de licence de français à l'université de Blida 2. (Thèse de Doctorat en Didactique du FLE, Université Mouloud Mammeri, Tizi Ouzou). Dspace. <https://www.ummtto.dz/dspace/handle/ummtto/17951>.
- Yahiaoui, K. (2016). Analyse des interactions radiophoniques polylogues d'Alger chaine III. (Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Université d'Oran 2, Mohamed Ben Ahmed). Thèses Algérie. <https://theses-algerie.com/6547878309211796/these-de-doctorat/universite-mohamed-ben-ahmed---oran-2/analyse-des-interactions-radiophoniques-polylogues-d-alger-cha%C3%A9ne-iii>

ANNEXES

Annexe 1 : Arrêté ministériel fixant le programme des enseignements du socle commun de licence du domaine « Lettres et Langues Etrangères ».

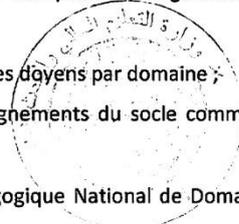
**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

Arrêté n° 504 du 23 JUIL. 2014

**Modifiant l'annexe de l'arrêté n°500 du 28 juillet 2013
fixant le programme des enseignements du socle commun de licences du domaine
« Lettres et Langues Etrangères »**

Le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique,

- Vu la loi n°99-05 du 18 Dhou-El-Hidja 1419 correspondant au 04 avril 1999, modifiée et complétée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur ;
- Vu le décret présidentiel n° 14-154 du 5 Rajab 1435 correspondant au 05 mai 2014 portant nomination des membres du Gouvernement;
- Vu le décret exécutif n° 01-208 du 2 Joumada El Oula 1422 correspondant au 23 juillet 2001 fixant les attributions, la composition et le fonctionnement des organes régionaux et de la conférence nationale des universités;
- Vu le décret exécutif n° 03-279 du 24 Joumada Ethania 1424 correspondant au 23 Août 2003, modifié et complété, fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université ;
- Vu le décret exécutif n°05-299 du 11 Rajab 1426 correspondant au 16 Août 2005, fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement du centre universitaire ;
- Vu le décret exécutif n° 08-265 du 17 Chaâbane 1429 correspondant au 19 août 2008 portant régime des études en vue de l'obtention du diplôme de licence, du diplôme de master et du diplôme de doctorat ;
- Vu le décret exécutif n°13-77 du 18 Rabie El Aouel 1434 correspondant au 30 janvier 2013, fixant les attributions du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ;
- Vu l'arrêté n°129 du 04 juin 2005 portant création, composition, attributions et fonctionnement de la Commission Nationale d'Habilitation ;
- Vu l'arrêté n°75 du 26 mars 2012 portant création, missions, composition, organisation et fonctionnement du Comité Pédagogique National de Domaine ;
- Vu l'arrêté n°129 du 06 mars 2013 portant création de la conférence des doyens par domaine ;
- Vu l'arrêté n°500 du 28 juillet 2013 fixant le programme des enseignements du socle commun de licences du domaine « Lettres et Langues Etrangères » ;
- Vu le procès verbal de la réunion mixte présidents de Comité Pédagogique National de Domaine et présidents de la Conférence des Doyens par Domaine, tenue au siège de la Conférence Régionale des Universités de l'Est, université Constantine 1, en date du 3 au 5 mai 2014.



ARRETE

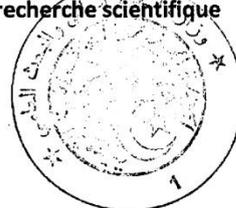
Article 1er : Le présent arrêté a pour objet de modifier l'annexe de l'arrêté n°500 du 28 juillet 2013, susvisé, fixant le programme des enseignements du socle commun de licences du domaine « Lettres et Langues Etrangères » conformément à l'annexe du présent arrêté.

Art. 2: Le Directeur Général des Enseignements et de la Formation Supérieurs, les Présidents de Conférences Régionales des Universités et les Chefs d'établissement d'enseignement et de formation supérieurs, sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'application du présent arrêté qui sera publié au bulletin officiel de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

23 JUIN 2014

Fait à Alger le :

**Le Ministre de l'enseignement supérieur
et de la recherche scientifique**



Annexe 2 : Descriptif des matières d'enseignements dispensées en 1^{ère} année de licence

Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"

Semestre 1

Unités d'enseignements	Matières Intitulé	Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF1.1 Crédits : 10 Coefficients : 6	Compréhension et expression écrite 1	6	4		4h30		67h30	45h00	50%	50%
	Compréhension et expression orale 1	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF1.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 1	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
	Phonétique correctrice et articulatoire 1	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Initiation à la linguistique 1 (concepts)	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 1.1 Crédits : 4 Coefficients : 2	Initiation aux textes littéraires	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 1	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Méthodologique Code : UEM 1.1 Crédits : 4 Coefficients : 1	Techniques du travail universitaire 1	4	1		3h00		45h00	45h00	x	
UE Découverte Code : UED11 Crédits : 2 Coefficients : 1	Sciences sociales et humaines 1	2	1	1h30			22h30	45h00		x
UE Transversale Code : UET 1.1 Crédits : 2 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 1	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
Total semestre 1		30	15	1h30	21h00		337h30	450h00		

* travail complémentaire en consultation semestrielle

Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"

Semestre 2

Unités d'enseignements	Matières Intitulé	Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF 1.2 Crédits : 10 Coefficients : 6	Compréhension et expression écrite 2	6	4		3h00		67h30	45h00	50%	50%
	Compréhension et expression orale 2	4	2		4h30		45h00	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 1.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 2	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
	Phonétique correctrice et articulatoire 2	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Initiation à la linguistique 2 (concepts)	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 1.2 Crédits : 4 Coefficients : 2	Littératures de la langue d'étude 1	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 2	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Méthodologique Code : UEM 1.2 Crédits : 4 Coefficients : 1	Techniques du travail universitaire 2	4	1		3h00		45h00	45h00	x	
UE Découverte Code : UED 1.2 Crédits : 2 Coefficients : 1	Sciences sociales et humaines 2	2	1	1h30			22h30	45h00		x
UE Transversale Code : UET 1.2 Crédits : 2 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 2	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
Total semestre 2		30	15	1h30	21h00		337h00	450h00		

* travail complémentaire en consultation semestrielle

Annexe 3: Descriptif des matières d'enseignements dispensées en 2^{ème} année de licence

Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"

Semestre 3

Unités d'enseignements	Matières Intitulé	Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF 2.1 Crédits : 10 Coefficients : 6	Compréhension et expression écrite 3	6	4		4h30		67h30	45h00	50%	50%
	Compréhension et expression orale 3	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 2.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 3	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
	Phonétique corrective et articulatoire 3	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Introduction à la linguistique 1	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 2.1 Crédits : 4 Coefficients : 2	Littératures de la langue d'étude 2	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 3	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Méthodologique Code : UEM 1.3. Crédits : 2 Coefficients : 1	Techniques du travail universitaire 3	2	1		1h30		22h30	45h00	x	
UE Découverte Code : UED 2.1 Crédits : 4 Coefficients : 1	Initiation à la traduction 1	4	1		3h00		45h00	45h00	50%	50%
UE Transversale Code : UET 2.1 Crédits : 2 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 3	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
Total semestre 3		30	15		22h30		315h00	450h00		

* travail complémentaire en consultation semestrielle

Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"

Unités d'enseignements	Matières Intitulé	Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 10 Coefficients : 6	Compréhension et expression écrite 4	6	4		4h30		67h30	45h00	50%	50%
	Compréhension et expression orale 4	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 4	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
	Phonétique corrective et articulatoire 4	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Introduction à la linguistique 2	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 4 Coefficients : 2	Littératures de la langue d'étude 2	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 4	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Méthodologique Code : UEM 2.2 Crédits : 2 Coefficients : 1	Techniques du travail universitaire 4	2	1		1h30		22h30	45h00	x	
UE Découverte Code : UED 2.2 Crédits : 4 Coefficients : 1	Initiation à la traduction 2	4	1		3h00		45h00	45h00	50%	50%
UE Transversale Code : UET 2.2 Crédits : 2 Coefficients : 2	Langue(s) étrangère(s) 4	1	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Technologies de l'information et de la communication 1	1	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
Total semestre 4		30	16		22h30		360h00	450h00		

* travail complémentaire en consultation semestrielle

Annexe 4: Descriptif des matières d'enseignements dispensées en 3^{ème} année de licence

Programme des enseignements du L3 domaine Lettres et Langues Etrangères

Semestre 5

Unités d'enseignement	Matières Intitulés	Crédits	coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS 15 semaines	Autre	Mode d'évaluation	
				cours	TD	TP			Contrôle continu	Examen
UE Fondamentale1 Code UEF3.1 Crédits : 12 Coefficients : 09	linguistique	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
	Etude de textes littéraires	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
	Etude de textes de civilisation	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
UE Fondamentale2 Code UEF3.1 Crédits : 06 Coefficients : 06	Compréhension & production écrite	02	02	-----	1.30		21.30		100%	----
	Compréhension & production orale	02	02	-----	1.30		21.30		100%	----
	Traduction & interprétariat	02	02	-----	1.30		21.30		100%	----
UE Fondamentale3 Code UEF3.1 Crédits : 04 Coefficients : 02	Introduction à la didactique	02	01	1.30	-----		21.30		----	100%
	Introduction aux langues de spécialités	02	01	-----	1.30		21.30		100%	----
UE Méthodologie Code UEM3.1 Crédits : 04 Coefficients : 02	Techniques de recherche	04	02	-----	1.30		21.30		100%	----
UE Découverte Code UED3.1 Crédits : 02 Coefficients : 01	Psychologie cognitive/ Sciences de la communication	02	01	1.30	----		21.30		----	100%
UE Transversale Code UET3.1 Crédits : 02 Coefficients : 01	Langue(s) nationale(s)/ langues étrangères	02	01	1.30	----		21.30		----	100%

Programmes des enseignements du L3 domaine Lettres et Langues Etrangères

Semestre 6

Unités d'enseignement	Matières Intitulés	Crédits	coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS 15 semaines	Autre	Mode d'évaluation	
				cours	TD	TP			Contrôle continu	Examen
UE Fondamentale1 Code UEF3.2 Crédits : 12 Coefficients : 09	linguistique	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
	Etude de textes littéraires	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
	Etude de textes de civilisation	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
UE Fondamentale2 Code UEF3.2 Crédits : 06 Coefficients : 06	Compréhension & production écrite	02	02	-----	1.30		21.30		100%	----
	Compréhension & production orale	02	02	-----	1.30		21.30		100%	----
	Traduction & interprétariat	02	02	-----	1.30		21.30		100%	----
UE Fondamentale3 Code UEF3.2 Crédits : 04 Coefficients : 02	Introduction à la didactique	02	01	1.30	-----		21.30		----	100%
	Introduction aux langues de spécialités	02	01	-----	1.30		21.30		100%	----
UE Méthodologie Code UEM3.2 Crédits : 04 Coefficients : 02	Techniques de recherche	04	02	-----	1.30		21.30		100%	----
UE Découverte Code UED3.2 Crédits : 02 Coefficients : 01	Psychologie cognitive/ Sciences de la communication	02	01	1.30	----		21.30		----	100%
UE Transversale Code UET3.2 Crédits : 02 Coefficients : 01	Langue(s) nationale(s)/ langues étrangères	02	01	1.30	----		21.30		----	100%

Annexe 5: Le test des connaissances interculturelles (T.C.I) destiné aux étudiants en L1 et L3

Chers étudiants (es), Ceci est un test des connaissances (inter)culturelles adressé aux étudiants spécialistes en F.L.E et élaboré dans le cadre de la réalisation d'un travail de recherche doctoral portant sur la didactique de l'interculturel dans l'enseignement supérieur en Algérie. Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions en toute objectivité. Toutes les informations recueillies à travers ce test seront anonymes et utilisées qu'à des fins purement scientifiques. Nous vous remercions d'avance de votre collaboration.

<u>Identification des enquêtés :</u>	<u>Axe 2 : Histoire de la France</u>
<p>Votre sexe est :</p> <p><input type="checkbox"/> Masculin</p> <p><input type="checkbox"/> Féminin</p> <p>Vous êtes étudiant(e) en :</p> <p><input type="checkbox"/> 1^{ère} année licence (L1)</p> <p><input type="checkbox"/> 3^{ème} année licence (L3)</p> <p style="text-align: center;"><u>Axe1 : Généralités</u></p> <p>Répondez aux questions suivantes :</p> <p>1- D'où provient le nom de la France ?</p> <p>2- Quel est sa capitale ?</p> <p>3- Quelle est sa monnaie ?</p> <p>4- Quelles sont les couleurs de son drapeau ?</p> <p>5- Quel est son hymne ?</p>	<p>Cochez la bonne réponse :</p> <p>1- La guerre de Cent ans s'est déroulée :</p> <p><input type="checkbox"/> au Moyen-âge</p> <p><input type="checkbox"/> sous le règne de Louis XIV</p> <p><input type="checkbox"/> en 1914</p> <p>2- Les guerres de religion, au XVI siècle ont opposé :</p> <p><input type="checkbox"/> catholiques et protestants</p> <p><input type="checkbox"/> chrétiens et musulmans</p> <p><input type="checkbox"/> écoles publiques et écoles privées.</p> <p>3- Les premiers peuples connus qui ont habité la France sont :</p> <p><input type="checkbox"/> les Crétois</p> <p><input type="checkbox"/> les Gaulois</p> <p><input type="checkbox"/> les Français.</p> <p>4- Quelle est la date de la fête nationale de la France ?</p> <p><input type="checkbox"/> 04 juillet</p> <p><input type="checkbox"/> 14 juillet</p> <p><input type="checkbox"/> 04 août</p> <p>5- Lequel de ces hommes n'a pas été Président de la République ?</p> <p><input type="checkbox"/> Victor Hugo</p> <p><input type="checkbox"/> François Mitterrand</p> <p><input type="checkbox"/> Valéry Giscard d'Estaing.</p>

Axe 3 : Littérature Française

Cochez la bonne réponse :

- 1- Qui a écrit « *Bel Ami* » ?
 - Emile Zola
 - Nathalie Sarraute
 - Guy de Maupassant
- 2- En quelle année a été publié « *Madame Bovary* » ?
 - 1856
 - 1892
 - 1902
- 3- Quel mouvement littéraire de la seconde moitié du XIXe siècle cherche à représenter la réalité telle qu'elle est, sans l'idéaliser ?
 - le romantisme
 - le réalisme
 - le symbolisme
- 4- Jean-Jacques Rousseau est un écrivain français du XVIIIe siècle. Il est aussi :
 - un penseur
 - un comédien
 - un philosophe
- 5- Quel est le nom du personnage principal de Stendhal dans « Le Rouge et le Noir » ?
 - Julien Sorel
 - Mathilde de la Molle
 - Renal.

Axe 4 : Chansons françaises

Cochez la bonne réponse :

- 1- Qui a chanté « *Je viens du Sud* » ?
 - Michel Sardou
 - Nino Ferrer
 - Jean-Jacques Goldman
- 2- Lequel de ces titres n'appartient pas au répertoire de Charles Aznavour ?
 - Hier encore
 - Et pourtant
 - Nantes
- 3- Edith Piaf a chanté la chanson « A quoi ça sert l'amour » avec :
 - Georges Moustaki
 - Yves Montand
 - Théo Sarapo
- 4- Complétez le titre de la chanson de Francis Cabrel : *L'encre de*
 - tes mots
 - tes yeux
 - tes stylos.
- 5- Quel était le prénom de la chanteuse « *Barbara* » ?
 - La grande dame
 - La belle dame
 - La dame en noir.

Axe 5 : Gastronomie française

Cochez la bonne réponse :

- 1- Quel est l'autre nom donné au pain français ?
 - Le bâton
 - La baguette
 - Le croissant
- 2- Que mange-t-on en général au dessert au Noël ?
 - La buche
 - La brindille
 - La truffe
- 3- Dans quel ordre les plats et les boissons sont dégustés ?
 - Le plat principal, une salade, un dessert et un apéritif
 - L'apéritif, une salade, un poisson et / ou une viande.
 - L'entrée, le plat, le fromage et ou le dessert, le café
- 4- Avant le dessert, qu'est-ce que les français mangent sur le pain ?
 - Du beurre
 - Du fromage
 - De la confiture
- 5- De quelle région vient principalement le foie gras ?
 - De Picardie
 - D'Aquitaine
 - Du Languedoc- Roussillon

Axe 6 : Expressions françaises

Cochez la bonne réponse :

- 1- « Avoir un cœur d'artichaut » signifie :
 - Ne pas connaître les choses de l'amour
 - Ne jamais tomber amoureux
 - Tomber facilement et régulièrement amoureux
- 2- « Avoir un chat dans la gorge » signifie :
 - Etre malade
 - Etre enroué
 - Etre en bonne santé
- 3- « Ne pas être dans son assiette » veut dire :
 - Ne pas aimer son plat
 - Ne pas avoir faim
 - Ne pas sentir bien.
- 4- « Parler le français comme une vache espagnole » veut dire :
 - Avoir un accent espagnol
 - Parler le français couramment
 - Parler mal le français
- 5- L'expression « Etre un Don Juan » signifie :
 - Etre amoureux
 - Avoir une grande passion
 - Etre un séducteur.

Axe 7 : Attitudes, savoir-faire, Interaction

Imaginez-vous dans un cadre d'une rencontre interculturelle (avec des personnes ayant une culture différente que la vôtre). Seriez-vous capable de :

	Incapable	Capable	Sans opinion
1. Traiter l'Autre d'égal à égal et avec respect.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ne pas juger l'Autre sur une première impression.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Accepter de mettre provisoirement de côté mes valeurs et mes principes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Avoir conscience que ma manière de penser et d'agir est déterminée par un ensemble de valeurs et de principes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Accepter d'être contredit (e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Prendre des initiatives pour résoudre un problème survenu au moment de la communication.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Accepter les opinions de l'Autre même si elles sont divergentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Remettre en question les interprétations de l'Autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Avoir conscience que l'Autre peut penser et se comporter différemment.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Reconnaître qu'il existe des différences entre les visions du monde et les croyances dans une situation d'interaction.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. S'informer et se documenter sur les autres cultures et les autres croyances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Reconnaître que les visions du monde et le système de croyance peuvent influencer un acte communicatif.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 6: Le questionnaire d'administration directe adressé aux enseignants universitaires de F.L.E

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre de la réalisation d'un travail de recherche doctoral portant sur le renforcement de la didactique de l'interculturel en contexte universitaire algérien. Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

Identification des répondants :

Votre sexe est : Masculin Féminin

Votre grade universitaire : MMA MCB MCA PR

Matières enseignées :

Nombre d'années d'expériences à l'université :

Item 1 : Enseigner une langue étrangère suppose enseigner sa culture :

Je ne suis pas d'accord Je suis d'accord

Item 2 : L'apprentissage des aspects culturels, voire interculturels, en classe de langue devrait avoir une fonction :

Inutile Secondaire Nécessaire

Item 3 : Selon vous, l'étudiant algérien spécialiste en FLE devrait acquérir des capacités :

Linguistiques Communicatives Interculturelles Autres

Item 4 : Pensez-vous que l'offre de formation dispensée en cycle de licence au profit des étudiants spécialistes en FLE favorise l'apprentissage interculturel ?

Pas du tout Un peu Beaucoup Totalemment

Item 5 : Dans votre matière, existe-t-il des contenus ou des objectifs pédagogiques qui visent l'appropriation des faits culturels de la langue ?

Oui Non

Expliquez :

.....
.....

Item 6 : D'après votre expérience en tant qu'enseignant(e) universitaire, diriez-vous que la compétence interculturelle, en tant que capacité à développer à part entière ; est-elle :

Absente dans le programme universitaire de FLE

Présente dans le programme universitaire de FLE

Item 7 : Connaissez-vous l'approche interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères ?

Oui

Non

Si vous dites « oui », quelle définition attribuez-vous à cette approche ?

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

Item 8 : Dans vos pratiques enseignantes, intégrez-vous la composante interculturelle ?

Oui

Non

Item 9 : Si vous dites « non », pour quelles raisons ?

Manque de compétences
pas à l'interculturel.

Manque de temps
 Autres

La matière enseignée ne s'intéresse

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

Item 10 : Durant votre formation initiale à l'université, avez-vous été suffisamment formés aux différentes approches et mécanismes favorisant l'apprentissage interculturel en classe de FLE ?

Pas du tout

Un peu

Beaucoup

Item 11 : Comment évaluez-vous le profil interculturel de vos étudiants universitaires ?

Profil minimum

Profil medium

Profil élevé

Item 12 : Que diriez-vous à propos des affirmations suivantes :

	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis totalement d'accord	Sans opinion
Réussir un acte communicatif en FLE dépend seulement du degré de la maîtrise de l'aspect linguistique de la langue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lors d'une interaction entre deux individus culturellement différent, les capacités linguistiques sont suffisantes pour une bonne conscientisation interculturelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adopter une approche interculturelle en classe de langue suppose initier l'étudiant à la culture étrangère.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durant un cours traitant des aspects interculturels, l'enseignant doit sensibiliser les étudiants sur la nécessité de respecter la diversité culturelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'étudiant doit cacher sa différence (inter)culturelle face à l'Autre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tout enseignant de FLE pourrait mettre en exergue une approche interculturelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il serait préférable d'aborder l'interculturel en classe par le biais d'une activité engendrant un choc culturel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se placer dans une approche interculturelle implique un travail de comparaison entre culture source et culture cible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Item 13 : Pensez-vous d'un enseignement transversal basé sur les principes de l'éducation interculturelle pourrait renforcer l'apprentissage interculturel des étudiants en contexte universitaire algérien ?

Oui

Non

Merci de votre collaboration.

Annexe 7: Les fiches d'observation des cours / TD en 1^{ère} année licence

Fiche d'observation des cours / TD Cours 1

Date : 23.01.2022 08h30 - 10h00

Public visé : Étudiants en L1 Durée : 1h30'

Matière d'enseignement : Initiation à la linguistique

Type de cours : Cours Magistral (CM) Travaux Dirigés (TD)

Thème de la séance :
Les fondements épistémologiques de la linguistique structurale

Nombre d'étudiants inscrits : 40 Nombre d'étudiants présents : 33

Matériels utilisés par l'enseignant(e) : /

Modalité du travail : Individuel collectif en groupe

Objectif(s) d'apprentissage :

- ✓ Communicatifs :
fournir une compréhension approfondie des principes fondamentaux de la linguistique structurale
- ✓ Langagiers :
/
- ✓ Culturels/ Interculturels :
/
- ✓ Autres :
Initier les étudiants aux applications de la ling. structurale dans les études portant sur les langues.

Déroulement de la séance

Scénario pédagogique proposé par l'enseignant(e)

- 1) Aperçu historique de la linguistique structurale
- 2) les contributions de la ling structurale dans l'analyse des langues et des systèmes linguistiques
- 3) les concepts clés de la linguistique structurale (les dichotomies de Saussure)

la langue - la parole - la synchronie -
la diachronie - le signe linguistique.

4) - Analyse des paires de mots antonymes,
des paires de mots synonymes
Mots ayant des liens sémantiques

Remarques et commentaires personnelles

les possibilités d'une exploitation interculturelle

- Interaction entre les deux concepts
langue / culture
- aborder la manière dont les aspects culturels peuvent façonner la structure de l'évolution des langues
- illustration à l'aide d'exemples de langues issues de diverses cultures
- analyser les particularités linguistiques
- l'évolution diachronique peut être marquée par des influences culturelles (les emprunts linguistiques, les calques, les transformations lexicales, etc).

Fiche d'observation des cours / TD

Date : 24. 01. 2022 11^h30' - 13^h00
 Public visé : 1^{ère} année L1 Durée : 1^h30'
 Matière d'enseignement : Culture et Civilisation de la langue
 Type de cours : Cours Magistral (CM) Travaux Dirigés (TD)

Thème de la séance : La république française

Nombre d'étudiants inscrits : 44 Nombre d'étudiants présents : 41
 Matériels utilisés par l'enseignant(e) : Illustrations / Cartes géographiques
 Modalité du travail : Individuel collectif en groupe

Objectif(s) d'apprentissage :

✓ Communicatifs :

/

✓ Langagiers :

/

✓ Culturels/ Interculturels :

* Discerner le paysage géographique et démographique de la France

* Se familiariser avec le cache idéologique et les emblèmes républicains de la France

✓ Autres :

* Acquérir des connaissances sur les coutumes scientifiques et religieuses de ce pays.

Déroulement de la séance

Scénario pédagogique proposé par l'enseignant(e)

Imprégnation : * exposer le contexte historique de la genèse de la république française.

* Les phases de l'histoire républicaine (Déclaration des droits de l'homme et la proclamation de la 1^{ère} république).

* Exploitation du paysage géographique et démographique

Contemporain de la France → Cartes géographiques.

- * La capitale Paris (départements de la région, son importance et le patrimoine culturel)
- * définitions de l'appareil idéologique Article 4 octobre 1958 de la 5^{ème} République
- * Les symboles républicains (drapeau tricolore - l'hymne national - la devise Liberté - Égalité - Fraternité - la Marianne et le coq.)
- * Débat sur les emblèmes culturels de la France.

Remarques et commentaires personnelles

l'approche adoptée reste plus transmissive et traditionnelle

- facilité et
possibilité d'une
exploration interculturelle
- adopter une approche comparative en analysant les emblèmes républicains de la France avec ceux de l'Algérie.
 - Mettre en lumière les spécificités culturelles propres à chaque pays.
 - Adopter une approche analytique en se basant les discours politiques et médiatiques
 - Adopter une approche participative (inciter les étudiants à partager leurs connaissances et points de vue sur les emblèmes et favoriser un échange interculturel dynamique.)

Fiche d'observation des cours / TD

Cours 03

Date : 25. 01. 2022 10h00 — 11h30'

Public visé : L1 Durée : 1h30'

Matière d'enseignement : Introduction aux textes littéraires

Type de cours : Cours Magistral (CM) Travaux Dirigés (TD)

Thème de la séance : Le genre narratif

Nombre d'étudiants inscrits : 40 Nombre d'étudiants présents : 35

Matériels utilisés par l'enseignant(e) : Extraits littéraires

Modalité du travail : Individuel collectif en groupe

Objectif(s) d'apprentissage :

- ✓ Communicatifs :
 - * familiariser les étudiants avec l'étude des textes narratifs
 - * Comprendre le fonctionnement interne des formes de la narration
- ✓ Langagiers :
 - * Analyser les techniques d'écriture adoptées par les écrivains
- ✓ Culturels/ Interculturels :
 - * Saisir les implications littéraires du genre narratif
- ✓ Autres :

Déroulement de la séance

Scénario pédagogique proposé par l'enseignant(e)

- définition globale de la notion "genre narratif"
- le rôle du genre narratif dans l'étude des textes littéraires
- les caractéristiques fondamentales du genre narratif :
 - les aspects énonciatifs et discursifs

- les temps verbaux du récit.
- les connecteurs temporels, les verbes d'action, la présence 'du destinataire'
- les champs lexicale et l'effet de sens.
- * La structure narrative d'un récit
 - les travaux de Genette (1960)
 - les avancées du structuralisme
- * les schémas de Greimas (1966) et Courtès (1991)
- * L'analyse pratique de la trame narrative du conte Cendrillon (Perrault)

Remarques et commentaires personnelles

Le texte de Cendrillon offre plusieurs interprétations interculturelles → l'exploitation d'une A.I. est possible à travers le texte. L'enseignant aurait pu suivre le déroulement suivant:

Intégration des contenus interculturels

- la portée universelle des contes
- examiner la diversité culturelle sous-tendant les différentes versions du conte de Cendrillon
- Analyser les variantes du conte issues de la culture française et la version algérienne.
- Se focaliser sur les personnages, le décor, les valeurs véhiculées
- Procéder à une étude comparative
- Exploiter les stéréotypes culturels dans les deux versions du conte.

Cours n° 04 Fiche d'observation des cours / TD

Date : 26/01/2022 13^h00 — 14^h30'

Public visé : Etudiants en 1^{ère} année Durée : 1h30'

Matière d'enseignement : Compréhension et expression écrites

Type de cours : Cours Magistral (CM) Travaux Dirigés (TD)

Thème de la séance : Le texte explicatif

Nombre d'étudiants inscrits : Nombre d'étudiants présents :

Matériels utilisés par l'enseignant(e) :

Modalité du travail : Individuel collectif en groupe

Objectif(s) d'apprentissage :

✓ Communicatifs :

* Se familiariser avec les outils discursifs pour faciliter la compréhension d'un texte explicatif.

✓ Langagiers :

* Perfectionner les techniques de rédaction explicative.

✓ Culturels/ Interculturels :

* Acquies des compétences pour lire - analyser et produire des textes à visée explicative.

✓ Autres :

Déroulement de la séance

Scénario pédagogique proposé par l'enseignant(e)

I. Partie théorique

- exposition au cadre théorique du texte explicatif

- l'importance du texte explicatif dans le domaine des discours écrits.

- Distinction entre texte explicatif / informatif / argumentatif

- la situation de communication d'un texte explicatif (l'énonciateur - le texte - le destinataire)
- les progressions thématiques
- les caractéristiques d'un texte explicatif
 - objectivité du discours → l'absence des opinions
 - organisation des idées
 - usage des procédés explicatifs

II. Partie pratique (Application)

Act 1: La reconnaissance des indices explicatifs et les fonctions de l'explication
 Texte 1: Manuel d'histoire / Géographie
 Texte 2: Muscler votre souffle.

Act 2: Exercices de compréhension d'un texte explicatif

Texte de Cabret: "En Europe, l'anglais gagne du terrain"

L'importance de la communication écrite dans la vulgarisation des informations.

Remarques et commentaires personnelles

- Possibilités
- Présentation de textes explicatifs émanant de cultures variées culture française et algérienne
 - Étudier l'influence des contextes culturels sur la communication des connaissances scientifiques et techniques.
 - La question de la valeur culturelle sur la formulation des séquences explicatives.
 - Répercussion sur le choix des sujets dans le discours explicatif.

Cours 5

Fiche d'observation des cours / TD

Date : 27/01/2022 08h30 - 10h

Public visé : 1^{ère} année (L1) Durée : 1h30

Matière d'enseignement : Compréhension et expression orales

Type de cours : Cours Magistral (CM) Travaux Dirigés (TD)

Thème de la séance : La glottophobie

Nombre d'étudiants inscrits : Nombre d'étudiants présents :

Matériels utilisés par l'enseignant(e) : Support visuel Dispo sur Youtube

Modalité du travail : Individuel collectif en groupe

Objectif(s) d'apprentissage :
 = Glottophobie : quand la langue devient une arme sociale (Blanchet).

✓ Communicatifs :
- Comprendre et décoder un message oral à partir d'un document audio-visuel.

✓ Langagiers :
- Enrichissement du lexique thématique
- Correction des prononciations defectueuses.

✓ Culturels/ Interculturels :

✓ Autres :

Déroulement de la séance

Scénario pédagogique proposé par l'enseignant(e)

- 1^{ère} Activité :
- Visionner les support audio-visuel.
 - Proposer un questionnaire de compréhension.
 - Exercices de compréhension orale (questions sur le contenu du support - le thème - distinguer ce que recouvre la notion de glottophobie - les répercussions de ces attitudes sur les individus).

- 2^{ème} activité
- 2) Exercice d'enrichissement lexical.
→ compléter un texte à trous.
- 3^{ème} activité
- 3) Exercice de correction phonétique
→ les voyelles orales composées.
- 4^{ème} activité
- 4) Exercice de production orale
= Citez des exemples de glottophobie dans le contexte algérien puis dites comment peut-on combattre et genre de discrimination linguistique?

Remarques et commentaires personnelles

- Le cours offre une piste interculturelle très pertinente.
- 1) L'intégration pourrait se faire dans l'activité de production.
 - 2) Éveiller la conscience des étudiants sur les préjugés linguistiques.
 - 3) Exploiter plus les manifestations de la glottophobie dans la C.F et la C.A.
 - 4) Analyser les facteurs sociaux qui contribuent à l'émergence de la glottophobie.
 - 5) Animer un débat où les étudiants font exprimer ses opinions et partager les points de vue sur la glottophobie.
 - 6) Activité de sensibilisation et de solutions éducatives des stratégies éducatives les actions.

Annexe 8: Les fiches d'observation des cours / TD en 3^{ème} année licence

Cours n° 6

Fiche d'observation des cours / TD

Date : 06.02.2022 10h - 11h30'
Public visé : L3 Durée : 1h30'
Matière d'enseignement : Littérature de la langue d'étude
Type de cours : Cours Magistral (CM) Travaux Dirigés (TD)
Thème de la séance : Les générations littéraires en Algérie.
Nombre d'étudiants inscrits : Nombre d'étudiants présents :
Matériels utilisés par l'enseignant(e) : Extraits littéraires
Modalité du travail : Individuel collectif en groupe
Objectif(s) d'apprentissage :

- ✓ **Communicatifs :**
* Pouvoir distinguer les générations littéraires en Algérie, parler de ses propres lectures et expliquer ses choix
- ✓ **Langagiers :**
Être capable de rédiger une dissertation en abordant le thème du cours, comprendre le vocabulaire de la matière et l'introduire dans ses réponses.
- ✓ **Culturels/ Interculturels :**
Connaître les caractéristiques de la société algérienne depuis 1800 et son influence sur la plume littéraire de chaque génération.
- ✓ **Autres :**

Déroulement de la séance

Scénario pédagogique proposé par l'enseignant(e)

Point de départ : Interrogation sur les titres d'œuvres littéraires déjà lues
- Classement des œuvres citées par les étudiants selon :
1- littérature française
2- littérature d'expression française.
- Les principaux mouvements littéraires en Algérie.

- la période coloniale (Kateb Jacine, ~~Mohamed~~ Mouloud Fergoun, ~~Dib~~ Dib)
- la période de l'indépendance avec les écrits de Tahar Djaout et Mohamed Dib.
- La génération littéraire contemporaine
Kamel Daoud - Boualem Sansal
Maïssa Bey - Kaouther Adimi
- les caractéristiques de la société algérienne et son impact sur la plume littéraire en discutant la compréhension de l'histoire culturelle.

fin du cours.

Remarques et commentaires personnelles

- Intégration d'une démarche interculturelle →
- ① répartition des étudiants en groupes
G1: génération littéraire spécifique de l'Algérie et le France.
G2:
 - ② Mener des recherches sur les auteurs et les mouvements littéraires de la génération citée.
 - ③ Examiner les divergences entre les deux générations en s'appuyant sur des extraits littéraires.
 - ④ Débattre les aspects interculturels (les influences réciproques entre la littérature algérienne et française, la réaction des auteurs face aux contextes historiques et l'impact du contexte culturel sur l'écriture littéraire dans les deux pays).

Cours 07

Fiche d'observation des cours / TD

Date : 07. 02 - 2022 14^h30 - 16^h00

Public visé : 3^{ème} année "L3" Durée : 1^h30'

Matière d'enseignement : Sociolinguistique

Type de cours : Cours Magistral (CM) Travaux Dirigés (TD)

Thème de la séance :

Les comportements et les attitudes sociolinguistiques

Nombre d'étudiants inscrits : Nombre d'étudiants présents :

Matériels utilisés par l'enseignant(e) :

Modalité du travail : Individuel collectif en groupe

Objectif(s) d'apprentissage :

✓ Communicatifs :

faciliter la compréhension des idées relatives à la sociolinguistique et promouvoir l'examen du comportement linguistique

✓ Langagiers :

et améliorer les perceptions des étudiants à l'égard des attitudes linguistique et la diversité langagière.

✓ Culturels/ Interculturels :

✓ Autres :

Déroulement de la séance

Scénario pédagogique proposé par l'enseignant(e)

Consigne :

Comment peut-on expliquer le comportement linguistique (parler algérois dès le premier contact) des étudiantes venant de tous les coins de l'Algérie pour poursuivre leur étude dans la capitale Alger et d'un côté les algérois qui gardent leur accent (Même plus de dix ans) en cas de mobilité ?

- Activité de brainstorming : la langue / système et appartenance et facteur d'intégration / sociale.
- Introduction des notions de préjugés, sécurité et insécurité linguistique → Travaux de Calvet (1993).
- Présentation de 02 enquêtes
 - 1) Peter Trudgill sur la prononciation des mots (tune - student - music)
 - 2) La perception et la prononciation réclarifiée du /r/ en espagnol dans l'île de Porto Rico (López Morales)
- Les avantages de "l'hypercorrection" pour une assimilation sociale favorable.

Remarques et commentaires personnelles

- Possibilité et Viabilité
- introduire la perspective interculturelle en sociolinguistique : son importance dans la communication.
 - Étude des exemples de comportements linguistiques tels que la politesse, les rituels de salutations.
 - Réfléchir sur les attitudes linguistiques et les stéréotypes des étudiants.
 - Proposer des activités pratiques pour analyser des situations de communication interculturelle.

Cours 08

Fiche d'observation des cours / TD

Date : 08.02.2022 10^h00' - 11^h30'

Public visé : L3 Durée : 1^h30'

Matière d'enseignement : Compréhension et Expression écrite

Type de cours : Cours Magistral (CM) Travaux Dirigés (TD)

Thème de la séance : L'article de presse.

Nombre d'étudiants inscrits : Nombre d'étudiants présents :

Matériels utilisés par l'enseignant(e) :

Modalité du travail : Individuel collectif en groupe

Objectif(s) d'apprentissage :

✓ Communicatifs :

→ Transmettre aux étudiants les directives relatives à la présentation et la rédaction d'un article de presse.

✓ Langagiers :

→ développer leur capacité à différencier les différents types d'articles.

✓ Culturels/ Interculturels :

✓ Autres :

Déroulement de la séance

Scénario pédagogique proposé par l'enseignant(e)

I - Introduction aux concepts journalistiques (le rôle des médias - l'éthique journalistique - la recherche d'informations).

II - Définition de l'article de presse et les enjeux communicationnels selon la règle "P P O P C P"

III - Les différentes règles de présentation et de rédaction d'un article de presse.

→ Sur le plan de la présentation : la structure typique d'un article → le surtitre - le titre - le sous-titre - le chapeau - le corps de l'article - l'accroche - le développement et la chute.

→ Sur le plan rédactionnel : les exigences méthodologiques et discursives : la mise en forme - l'habillage - l'écriture en colonne.

* Les types de l'article : l'éditorial - le reportage - l'interview - le portrait - l'enquête - la critique littéraire - la chronique - etc.

Remarques et commentaires personnelles

La séance aurait pu se concentrer sur la comparaison ~~de~~ d'articles traitant du même événement mais provenant de sources médiatiques variées (un article français et un article algérien).

- lecture des deux articles
- travail collectif (en groupes) sur l'analyse des articles (les éléments culturels - les valeurs - les choix linguistiques spécifiques)
- Présentation des perspectives culturelles reflétées dans les articles
- Rédaction des analyses personnelles sur les enseignements tirés de cette comparaison interculturelle

Cours 09

Fiche d'observation des cours / TD

Date : 09. 02. 2022 08h00 - 09h30

Public visé : L3 Durée :

Matière d'enseignement : Techniques de recherche universitaire

Type de cours : Cours Magistral (CM) Travaux Dirigés (TD)

Thème de la séance : La rédaction d'une introduction d'un Mémoire

Nombre d'étudiants inscrits : Nombre d'étudiants présents :

Matériels utilisés par l'enseignant(e) :

Modalité du travail : Individuel collectif en groupe

Objectif(s) d'apprentissage :

- ✓ Communicatifs : Les normes rédactionnelles et les exigences méthodologiques de la rédaction d'une introduction
- ✓ ~~Langagiers~~ : Apprendre aux étudiants l'art de présenter leur sujet de recherche, de concevoir leurs objectifs et leurs questions de recherche.
- ✓ Culturels/ Interculturels :
- ✓ Autres :

Déroulement de la séance

Scénario pédagogique proposé par l'enseignant(e)

Phase initiale de la leçon :
→ L'importance de l'introduction dans un travail de recherche universitaire
→ les règles à respecter lors de la rédaction d'une introduction : le style personnel - la progression argumentative - la longueur et les Normes de présentation.

2^{ème} phase:

→ les composantes d'une introduction:
le constat - l'introduction du thème -
la problématique - les questions de
recherche - les hypothèses - les outils
méthodologiques et le plan.

3^{ème} phase:

→ Exercice pratique:

réaction d'une introduction sur
l'un des sujets suivants:

* formation des formateurs et les
nouvelles réformes éducatives.

* la représentation de la culture
française dans les manuels scolaires
du FLE au collège.

* l'apport de la lecture dans
l'appropriation de l'écriture au
cycle primaire.

Remarques et commentaires personnelles

Traitement des contextes interculturels
dans les introductions

étudiant algérien ← L'analyse des introductions écrites
par des étudiants de contextes culturels
différents.
Vs Procéder à une analyse comparative
étudiant français Discuter la manière dont les choix
d'introduction sont influencés par
la culture du chercheur.

Pour une didactique de l'interculturel en milieu universitaire algérien : Vers un dispositif de formation favorisant l'apprentissage interculturel.

Résumé

Considérée comme étant une approche transdisciplinaire, l'approche interculturelle représente un objet d'étude incontournable en didactique des langues. Cette thèse de doctorat, qui se veut interdisciplinaire, s'intéresse à la compétence de communication interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien et plus particulièrement chez les étudiants inscrits en cycle de licence. La problématique de cette recherche porte une réflexion sur la place accordée à la pratique d'une didactique interculturelle en milieu universitaire algérien. Par le biais des principes de l'éclectisme méthodologique et après avoir expliqué certains concepts clés de notre recherche, nous examinons en premier lieu le niveau-profil de compétences des étudiants inscrits en L1 et L3 à l'aide d'un test de connaissances interculturelles. Ensuite, notre attention se tourne vers les perceptions des enseignants universitaires par rapport à la mise en pratique de l'approche interculturelle à travers un questionnaire. En deuxième lieu, nous analysons la place de l'approche interculturelle dans les pratiques enseignantes et dans l'offre de formation par le biais de l'observation des classes et l'analyse du contenu des canevas de formation. En troisième lieu, nous nous focalisons sur les stratégies interactionnelles déployées par les étudiants dans le cadre des échanges langagiers amorcés à l'aide des focus-groups. En dernier lieu, nous concluons cette thèse avec une proposition d'un référentiel de compétences interculturelles et un dispositif de formation pouvant favoriser l'apprentissage interculturel en contexte universitaire algérien, et ce à travers les principes de la triple ingénierie.

Mots-clés : Langue/Culture- Compétence interculturelle- Communication interculturelle - Référentiel de compétences - Dispositif de formation - Université algérienne.

An intercultural Didactics approach for Algerian universities: Development of a training system in enhancing intercultural learning

Abstract

Seen as a transdisciplinary methodology, the intercultural approach is an indispensable field of study in language pedagogy. This PhD thesis, designed as an interdisciplinary study, explores intercultural communication competence in the context of teaching and learning French as a Foreign Language (FLE) in Algerian universities, with a focus on undergraduate students. The research problem reflects on the importance of intercultural didactics within the Algerian university environment. With the use of eclectic research methodology and the explanation of essential concepts, we initially assess the competency levels of L1 and L3 students by conducting an intercultural knowledge test. Next, we concentrate on university teachers' viewpoints regarding the implementation of the intercultural approach, using a survey. Moving on, we will study the role of the intercultural approach in teaching practices and training offerings, looking closely at classroom observations and training curriculum analysis. Furthermore, we explore the interaction strategies employed by students in language exchanges facilitated by focus groups. We conclude with a suggestion for an intercultural competence framework and a training system that can promote intercultural learning within the Algerian university system, utilizing the principles of triple engineering.

Keywords: Language/Culture - Intercultural competence - Intercultural communication - Competency framework - Training system - Algerian University.

تعليمية مهارات الثقافة التفاعلية و الاندماج الثقافي في الجامعة الجزائرية: نحو نظام تدريبي لتعزيز التعلم بين الثقافات

ملخص

النهج المتعدد الثقافات، الذي يعتبر منهجية متعددة التخصصات، هو مجال لا غنى عنه للدراسة في بيداغوجيا اللغات. تتطرق أطروحة الدكتوراه هذه، المصممة كدراسة متعددة التخصصات، لكفاءة التواصل بين الثقافات في سياق تدريس وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) في الجامعات الجزائرية، مع التركيز على الطلاب الجامعيين. مشكلة البحث تعكس أهمية التعليم المتعدد الثقافات في البيئة الجامعية الجزائرية. باستخدام منهجية البحث الانتقائي وشرح المفاهيم الأساسية، نقوم في البداية بتقييم مستويات كفاءة طلاب L1 و L3 من خلال إجراء اختبار المعرفة بين الثقافات. بعد ذلك، نركز على وجهات نظر أساتذة الجامعات فيما يتعلق بتنفيذ النهج المتعدد الثقافات، باستخدام دراسة استطلاع الرأي. ثم ننتقل إلى دراسة دور النهج متعدد الثقافات في ممارسات التدريس والعروض التدريبية، مركزين بشكل خاص على ملاحظة الأقسام وتحليل مناهج التدريب. علاوة على ذلك، نستكشف استراتيجيات التفاعل التي يستخدمها الطلاب في التبادل اللغوي التي تيسرها مجموعات التركيز. نختم باقتراح لإطار الكفاءات المشتركة بين الثقافات ونظام التدريب الذي يمكن أن يعزز التعلم المشترك بين الثقافات داخل النظام الجامعي الجزائري، باستخدام مبادئ هندسة التكوين الثلاثية.

الكلمات المفتاحية: اللغة/الثقافة - الكفاءة بين الثقافات - التواصل بين الثقافات - مرجع الكفاءات - البرامج التدريبية - الجامعة الجزائرية.