



Université d'Oran 2
Faculté des langues étrangères

THÈSE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
Didactique du français.

**L'interculturel chez l'enseignant algérien du FLE :
parcours de formation.**

Présentée par :

M^{me}. AZZEDINE Sara

Devant le jury composé de :

Nom et Prénom	Grade	Etablissement	Qualité
Mme. HAMIDOU Nabila	Professeur	Université d'Oran 2	Président
M. TOUATI Mohamed	Professeur	Université d'Oran 2	Rapporteur
Mme. BENBACHIR Naziha	Professeur	Université de Mostaganem	Examineur
M. BOUMEDINI Belkacem	Professeur	Université de Mascara	Examineur
Mme. ACHAB Djamilia	M.C.A	E.N.S d'Oran	Examineur
M. AIT MENGUELLET Salah	M.C.A	Université d'Oran 2	Examineur

Année universitaire : 2021/2022

A tous ceux qui me sont chers...

Remerciements

Tous ceux qui m'ont assisté dans l'élaboration de ce travail trouvent ici l'expression de ma profonde gratitude.

Mes plus vifs remerciements à Monsieur le professeur TOUATI Mohammed pour son aide, son encadrement précieux, sa patience et sa disponibilité durant l'élaboration de cette thèse.

Je remercie vivement les membres du jury qui me font l'honneur de lire et d'évaluer ce travail

Ma profonde reconnaissance va également à mes chers parents, à mes beaux-parents, à mon époux, à mes chères sœurs Amina, Ahlem et Amel pour leur encouragement et leur soutien inconditionnel ainsi qu'à mes chers enfants Yacine et Kawthar.

Sommaire

INTRODUCTION	01
PREMIERE PARTIE : Cadrage théorique et conceptuel	07
Chapitre I. Questionnement et outillage méthodologique	08
Chapitre II. De la didactique des langues étrangères à la didactique des langues et des cultures.....	44
DEUXIÈME PARTIE : Analyse de l'apport du parcours de formation universitaire dans la mise en place de l'approche interculturelle en FLE	96
Chapitre III. L'interculturel chez l'enseignant universitaire du FLE : quelles conceptions pour quelles pratiques ?	97
Chapitre IV. Culture et interculturel dans la formation universitaire du FLE.....	134
Chapitre V. Etude analytique des canevas et maquettes de formation de Master.....	166
CONCLUSION	193
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	199
TABLES DES MATIERES	213
ANNEXES	

Introduction

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le FLE en l'occurrence, s'inscrit, de nos jours, dans une perspective de dialogue pluriculturel, ce qui sous-entend l'existence d'une dimension culturelle étant donné la corrélation systématique entre les concepts langue/culture. La réussite de cette perspective réside dans la complémentarité entre l'aspect utilitaire et l'aspect culturel de la langue.

Ce travail de recherche s'articule autour de l'approche interculturelle qui est devenue inéluctable dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Cette approche est considérée comme une composante de l'approche communicative qui stipule qu'un acte de communication réussi en langue étrangère ne repose pas seulement sur l'aspect linguistique mais aussi sur l'aspect socio-culturel.

Pour Blanchet (2014), la démarche interculturelle consiste non seulement à acquérir des connaissances sur la culture de la langue cible mais aussi à développer le sens de l'acceptabilité et de l'ouverture envers cette culture étrangère.

Ayant constitué l'objet de différentes sciences, le concept interculturel est interdisciplinaire d'autant plus que la problématique culturelle ainsi que les représentations sociales se trouvent au cœur des sciences humaines et sociales (psychologie, anthropologie, sociologie, sciences de l'éducation, etc.)

Dans cette perspective, il est opportun de noter que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère prend appui sur une démarche prônant la socialisation et la centration sur l'apprenant, ses spécificités culturelles et ses représentations. Cette approche s'effectue à travers une conception binaire unissant la culture d'appartenance de l'apprenant et celle véhiculée par la culture étrangère. A cet effet, PUREN et GALISSON (1999: 96) affirment que la culture est *«au cœur de la formation, de l'éducation, de l'éthique, ce qui lui confère une importance capitale»*.

L'interculturel est défini dans le CECR (2001: 82) comme étant une compétence du même rang que la culture générale portant sur les connaissances diverses du monde.

Mettre en place une approche interculturelle en langue cible requiert une formation préalable des formateurs afin de les doter des éléments indispensables pour sa pratique. Du moment où notre travail s'articule autour du FLE à l'université algérienne, nous nous intéresserons à la formation des formateurs, notamment du point de vue de la compétence interculturelle.

Intitulée " l'interculturel chez l'enseignant algérien du FLE: parcours de formation", cette thèse se veut une étude descriptive et exploratoire, tâchant de mettre le point sur les modalités et les contenus de la formation universitaire des futurs enseignants de FLE, notamment dans ce monde actuel impacté par la globalisation qui nous impose une adaptation à ses différentes exigences. A cet effet, nous essayerons d'aborder, entre autres, la notion d'altérité et la manière dont elle est conçue dans le contexte algérien en vue de mieux cerner les particularités de l'entité langue/culture.

Le fondement du choix de notre sujet de recherche relève de deux éléments:

a) une démarche scientifique motivée par le besoin de comprendre les mécanismes de la mise en place de l'approche interculturelle dans le contexte universitaire. Autrement dit, il s'agit de voir comment et à quel degré cette approche est pratiquée. Nous tenterons, en premier lieu, d'analyser les conceptions ainsi que les représentations des étudiants et des enseignants universitaires pour passer par la suite à l'analyse du contenu des canevas de formations.

b) une démarche personnelle relevant de notre intérêt pour la problématique interculturelle. Ce travail de recherche s'inscrit dans la même perspective que celui de notre magistère où il était question d'analyser la composante culturelle dans le manuel scolaire de la 1ère A.S à travers le relevé d'éléments culturels

et de mettre l'accent sur l'effet de la culture maternelle dans l'acquisition d'une culture étrangère.

Nous avons constaté que malgré la prise de conscience de l'intérêt de la démarche interculturelle en classe de langues ainsi que les apports théoriques légitimant et expliquant ses différents mécanismes, elle demeure mal intégrée.

Cette étude porte plus précisément sur la formation de Master de FLE étant donné que les étudiants inscrits en Master optent pour le métier d'enseignant plus tard.

Désireux d'appréhender les spécificités de cette approche à l'université, nous nous sommes posés les interrogations suivantes qui mettent en exergue l'objectif principal de notre recherche:

Comment se traduit la maîtrise de la langue dans la formation universitaire du FLE? Reposerait-elle uniquement sur le paramètre linguistique ou plutôt sur un potentiel linguistique et culturel à la fois? Le processus de formation du futur enseignant de FLE inclut-il une dimension interculturelle?

En d'autres termes, le formateur algérien de FLE est-il préalablement formé à l'interculturel?

A cette question fondamentale, nous conjecturons que:

- Les enseignants universitaires de FLE auraient conscience de l'utilité de prendre en compte la dimension interculturelle dans leurs pratiques mais rencontreraient des difficultés à la mettre en place.

- La maîtrise des principes et des activités menant à la pratique et au développement de l'approche interculturelle en FLE serait vague et faible, ce qui donnerait lieu un enseignement de la langue polarisé sur le paramètre linguistique.

Pour subvenir aux interrogations que nous nous sommes posés, nous avons commencé par la recherche bibliographique afin de forger notre assise théorique. Nous avons lu quelques auteurs ayant développé ce champ d'étude grâce à un contenu riche et particulier et auxquels nous nous sommes référés dans notre recherche, entre autres, Louis PORCHER «Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles» (1996), «Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline» (1995), ou encore « Cultures invisibles» (1996), Philippe BLANCHET «L'approche interculturelle en didactique du FLE» (2004), Jean-Claude BEACCO «Les dimensions culturelles des enseignements de langue» (1995), Louis-Jean CALVET « Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation » (2002), Martine ABDALLAH-PRETCEILLE «Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers » (2003).

Nous avons, par la suite, passé à l'élaboration du questionnaire soumis aux étudiants et de l'entretien semi-directif destiné aux enseignants universitaires. Comme phase complémentaire nous avons songé à l'analyse des canevas et maquettes de formation de Master, toutes options confondues, pour évaluer la cohérence entre ces trois outils de recueil de donnée.

En effet, ces trois outils d'investigation sont complémentaires étant donné que nous nous intéressons à la fois aux conceptions et représentations des étudiants vis-à-vis de l'interculturel, au plan pédagogique pour mettre en exergue les pratiques enseignantes et enfin au plan didactique, à savoir les contenus dispensés aux futurs enseignants de FLE.

Pour atteindre l'objectif majeur de notre recherche, nous allons tenter de:

- Analyser les maquettes et canevas de formation de Master de FLE.
- Identifier les enjeux de l'altérité en FLE selon le contenu proposé.
- Evaluer le degré de connaissances des méthodes et principes conduisant à la mise en place de la compétence interculturelle par les enseignants.

- Voir de quelles ressources disposent les formateurs pour mettre en place une approche interculturelle.
- Déceler les obstacles qui vont à l'encontre de l'objectif interculturel du FLE à l'université.

Pour ce qui est de l'organisation de notre travail de recherche, il s'organise en deux parties. La première est composée de deux chapitres, la seconde en compte trois, totalisant ainsi cinq chapitres.

En effet, la première partie sera consacrée au cadrage théorique et conceptuel qui nous permettra de contextualiser et de délimiter notre sujet de recherche à travers le premier chapitre intitulé questionnement et outillage méthodologique qui portera sur le cadre général de notre étude, les motivations du choix d'un tel sujet, les outils méthodologiques et le protocole d'enquête adopté pour notre recherche. Ce chapitre abordera les enjeux culturels de l'apprentissage des langues, notamment dans cette ère de mondialisation, le statut du français dans le cadre éducatif algérien et à l'université.

Le deuxième chapitre met l'accent sur la corrélation entre langue et culture en proposant des définitions à chacun de ces concepts quoique nous n'ayons pas trouvé une définition précise de la culture vu qu'il s'agit d'un concept interdisciplinaire. Nous passerons, ensuite, à l'approche communicative d'autant plus que cette dernière repose essentiellement sur l'interrelation entre le paramètre linguistique et culturel. Nous enchaînerons avec l'approche éclectique en FLE pour aborder l'approche interculturelle, par la suite. A cet effet, nous nous pencherons, en particulier, sur la définition du concept interculturel, ses différentes dimensions ainsi que les démarches permettant d'aborder la culture en classe de FLE. Il nous a paru opportun d'aborder également l'effet de la culture maternelle sur l'acquisition d'une compétence interculturelle en langue cible.

La deuxième partie comporte trois chapitres. Notre démarche se fleurira dans cette partie où il sera question d'analyser l'apport du parcours de formation universitaire dans la mise en place de l'approche interculturelle en FLE. Ainsi

le troisième chapitre s'interrogera sur l'interculturel chez l'enseignant universitaire du FLE. Nous tâcherons de mettre en évidence les pratiques ainsi que les conceptions des enseignants universitaires quant à la perspective interculturelle, et ce via un entretien semi-directif qui sera analysé et discuté selon une étude qualitative.

Le quatrième chapitre sera dédié au deuxième outil de recueil de données, soit le questionnaire destiné aux étudiants de Master afin de dresser les spécificités du discours des étudiants quant à la problématique de notre recherche. A l'inverse de l'entretien, ce questionnaire sera analysé et interprété selon une étude quantitative.

Le cinquième et dernier chapitre sera consacré à l'analyse des canevas et maquettes de formation de Master, un volet completif que nous avons jugé utile afin de voir la fréquence à laquelle figure la dimension interculturelle dans le contenu des différentes unités d'enseignement.

PREMIERE PARTIE

Cadrage théorique et conceptuel

Chapitre I. Questionnement et outillage méthodologique

I.1. Présentation du sujet et motivation du choix

I.1.1. Cadre général

A l'heure actuelle, la pluralité des langues et des cultures constitue une ressource considérable pour l'humanité. Le présent travail gravite autour de la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. Le concept «interculturel» est devenu omniprésent et inéluctable dans tout rapport à la langue tout en étant un objet prisé et plein d'intérêts dans les recherches actuelles qui s'inscrivent dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

Dès lors, la didactique ne se cantonne pas uniquement aux langues mais aussi aux cultures. Alors, on parle plutôt de la didactique des langues et des cultures (DDLCC). En d'autres termes, l'objet de la didactique n'est plus l'enseignement-apprentissage des langues seulement mais plutôt celui des langues-cultures vu "*la relation dyadique*" N. Hamidou (2007: 29) entre les concepts langue et culture. Ainsi, une langue n'est pas faite uniquement dans un but communicatif comme le rappelle Cuq (2000 : 42)«*une langue, ça ne sert pas seulement à communiquer [...] une langue ça sert tout autant et peut-être surtout à s'identifier*».

Il est à rappeler que la notion d'interculturel est considérée comme transdisciplinaire du fait que la problématique culturelle et les représentations sociales ont constitué l'objet de différentes sciences, à savoir la psychologie interculturelle, la sociologie, l'anthropologie, la psychologie sociale, et les sciences de la communication d'autant plus que la compétence interculturelle est proche de la compétence communicative qui consiste en l'aptitude à communiquer et à faire usage de la langue cible dans des situations diverses de la vie quotidienne.

Pour Hymes, cité par Galisson et Coste (1976:106):

« La compétence de communication est associée à 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 variantes sociolinguistiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres ».

Ajoutons à cela, que la mondialisation et la globalisation exigent d'adhérer aux nouvelles technologies et aux relations internationales dans un monde de cohabitation et d'ouverture sur l'Autre. Nous citons à ce propos la définition de l'interculturel selon Cuq (2003:137), dans son Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde:

« L'interculturel, en effet suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Loin d'être un appauvrissement, comme les conservateurs l'affirmaient, le contact effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture ».

En ce sens, l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie devrait s'inscrire dans une vision ayant pour objectif la socialisation ainsi que la familiarisation avec d'autres représentations du monde, d'autres sociétés et par là avec d'autres systèmes de valeurs.

Comme nous l'avons déjà avancé, la compétence interculturelle devient de plus en plus importante en vue d'une communication adéquate avec l'Autre. Cette compétence s'acquiert en classe des langues étrangères où la langue est employée en prenant en considération tous les paramètres de la communication, entre autres, les paramètres socio-culturels.

Aborder la dimension culturelle de la langue cible exige aux formateurs eux-mêmes de disposer d'un savoir interculturel approprié les amenant à faire acquérir une compétence culturelle à leurs apprenants. Ceci requiert une formation préalable des formateurs afin de parvenir à cet objectif.

Il est à noter que nous avons toujours eu un penchant pour la thématique interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, c'est

pourquoi notre étude s'inscrit dans le même champ que notre recherche précédente¹, portant sur l'effet de la langue/culture maternelle sur la construction de la compétence interculturelle en FLE dans le manuel de 1ère A.S où il était question non seulement d'analyser la composante culturelle dans le manuel scolaire de la 1ère A.S à travers le relevé d'éléments culturels mais aussi de mettre l'accent sur l'impact de la culture maternelle comme étant un support facilitant l'acquisition d'une culture étrangère. En d'autres termes, nous avons essayé de voir comment la présence de la culture maternelle pourrait aider dans la découverte de la culture française en vue de permettre à l'apprenant d'avoir un œil tolérant quant aux différences culturelles dans une perspective d'acceptation, de familiarisation, et d'interaction avec la culture cible.

Etant donné que peu de recherches ont porté sur la didactique de la culture dans la formation universitaire des enseignants de FLE en Algérie et ayant toujours eu de l'intérêt à ce sujet, nous avons voulu, cette fois-ci, élargir notre champ d'étude vers un autre palier et nous enquêter sur le statut de la dimension interculturelle dans le programme de formation universitaire des futurs enseignants de FLE.

¹ Mémoire de Magistère.

I.1.2. Pourquoi un tel choix? Motivations et description

Etant donné que notre travail se focalise sur le FLE dans le contexte universitaire algérien, nous sommes amenés à nous intéresser à la formation des formateurs à la compétence interculturelle en vue de la mettre en application en classe de FLE.

Le fondement de notre démarche scientifique est suscité par le besoin de comprendre les pratiques enseignantes quant à l'interculturel et l'intérêt qui lui est porté dans la formation des enseignants de FLE, notamment après la lecture des travaux de Louis Porcher, Philippe Blanchet, Christian Puren, Louis-Jean Calvet, etc, sans oublier notre intérêt pour la didactique des langues et des cultures, une vocation accrue lors des études en post-graduation.

Notre étude tâche de mettre le point sur les modalités et les contenus de la formation universitaire des futurs enseignants de FLE, notamment dans ce monde actuel impacté par la globalisation qui nous impose une adaptation à ses différentes exigences, entre autres, les techniques de l'information et de la communication.

Le besoin de communiquer et d'interagir avec l'autre se concrétise d'abord par l'apprentissage d'une langue étrangère qui sous-entend une culture qui lui est propre.

Nous ambitionnons de voir si les futurs enseignants sont suffisamment formés pour s'accommoder avec le monde actuel et s'ils disposent d'un potentiel linguistique, pédagogique et interculturel les aidant à mieux exercer leur métier.

Nous sommes amenés à aborder, entre autres, la notion d'altérité, un concept qui désigne tout rapport avec l'Autre, et la façon dont elle est conçue dans le contexte algérien dans la perspective de mieux cerner les paramètres relatifs au concept langue-culture. Zarate (1995: 11) déclare à cet effet que « *la classe de langue est définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation* ».

C'est ce qui rejoint aussi Lagarde (2008:06) qui affirme que *«la langue nous renvoie à ce que nous sommes ou ne sommes pas – à notre identité et à l'altérité»*.

Nous souhaiterions aussi à travers cette recherche apporter quelques éclaircissements sur la manière dont les étudiants algériens conçoivent la culture française ainsi que sur la présence de l'Autre dans un cours de français langue étrangère. Nous faisons ici allusion aux représentations qui, selon Moore (2008: 09): *« donnent lieu à des traces ou à des symptômes observables dans les pratiques langagières. Et elles ne portent pas seulement sur les langues et les usages linguistiques en général, mais bien aussi sur les relations entre soi et les autres »*.

Aussi, force est de noter que tout apprenant d'une langue étrangère procède par la comparaison. C'est en fait, la manière avec laquelle il perçoit ce qui lui est présenté comme signifiés culturels qui l'amènerait à se reconnaître lui-même. Ceci étant à travers la comparaison qu'il opère entre sa propre culture et celle de l'Autre, ce qui rejoint le point de vue de Porcher & Groux (1998: 113): *«l'apprentissage d'une langue étrangère, avec les dimensions interculturelles qui l'accompagnent forcément, amène à mieux maîtriser son héritage linguistique, à percevoir les distinctions, c'est-à-dire les propriétés authentiques et caractéristiques»*.

I.1.3. Constat et questionnements

En classe de langue, la notion de compétence culturelle a été introduite progressivement en parallèle à celle de la langue, notamment avec l'approche communicative, car en vue d'une parfaite communication dans la langue cible, l'apprenant devrait connaître la culture, le milieu dont la langue cible est issue du moment où la compétence communicative est liée à la compétence culturelle consistant à faire appel à des connaissances de faits socio-culturels pour effectuer un acte de communication.

La compétence de communication est donc considérée comme étant une entité formée de la connaissance de la langue ainsi que des règles sociales dans tout ce qu'elles ont de signifiés culturels. En résumé, elle réside dans le linguistique et l'extralinguistique.

Selon la perspective interculturelle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère l'idéal serait toujours d'acquérir une bonne maîtrise linguistique et culturelle. Or, comment se concrétise cette maîtrise dans la formation universitaire du FLE ? Serait-elle liée aux objectifs linguistiques et à la maîtrise du fonctionnement et des mécanismes du français ? Ou plutôt à la maîtrise d'un ensemble d'atouts à la fois linguistiques et culturels de la langue cible ?

La concrétisation de cet apprentissage devrait résider dans un savoir-être et un savoir-faire appropriés, dans l'acquisition d'un ensemble de savoirs liés à des pratiques de vies communes à des communautés linguistiques auxquelles l'apprenant devrait s'initier en vue d'éviter les faux pas, soit les malentendus culturels en sachant s'y prendre dans des situations nouvelles.

Il est à signaler qu'en ce contexte, le savoir-être, englobant les attitudes et les motivations de l'apprenant à l'égard du français, est d'une importance majeure, comme le souligne Cuq (2003 : 77) : « *l'apprenant est invité à se situer dans sa relation à l'autre, tant du point de vue linguistique que culturel.*

L'aventure vers d'autres cultures est donc encouragée et les apprenants sensibilisés à la relativité des valeurs et attitudes culturelles ».

Ajoutons à cela que l'aspect culturel de l'enseignement des langues dépend aussi de la volonté institutionnelle quant à l'élaboration des programmes et des outils mis en disposition. Dès lors, nous avons l'opportunité de nous demander si le formateur, considéré comme étant un médiateur de la culture, dispose préalablement d'un savoir-faire interculturel lui permettant d'approcher la culture de l'Autre, dans un cours de FLE, d'où l'utilité de la formation des formateurs en vue d'optimiser cette approche interculturelle.

Tout ce que nous venons de noter n'est qu'un préliminaire pour amorcer notre problématique.

I.1.4. Problématique et hypothèses de recherche

De nombreux spécialistes se sont penchés sur la nécessité de la formation des enseignants de langues à la notion d'interculturel comme Blanchet et Coste (2010).

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, beaucoup d'interrogations sont posées sur la qualité de la formation des formateurs, car elle demeure le seul moyen permettant d'optimiser et d'atteindre les objectifs de l'enseignement des langues étrangères en général, et du FLE en particulier. Autrement dit, la formation des formateurs à l'interculturalité conduit à plus d'efficacité dans l'espace-classe. En d'autres termes, la mise à disposition préalable d'un ensemble d'outils adéquats pour l'apprentissage culturel permet à l'enseignant de s'y prendre convenablement en abordant la culture cible.

C'est ce qui nous a amené à poser notre problématique à travers les interrogations suivantes:

- Le parcours de formation universitaire du futur enseignant algérien du FLE accorde-t-il une importance à la dimension interculturelle de la langue cible?

Autrement dit, le formateur algérien du FLE est-il préalablement formé à l'interculturel?

Nous essayerons de voir comment la formation des formateurs quant à la culture de l'Autre pourrait être rentable et facilite la découverte de la langue/culture cible en vue de permettre à l'apprenant d'avoir un œil comparatif, lucide et tolérant quant aux différences culturelles et par là à se retrouver et à interagir avec l'autre culture loin de tout risque de déculturation, car il ne s'agit pas de déposséder l'apprenant de sa culture d'origine au profit d'une culture nouvelle, mais plutôt de le conduire, convenablement, à découvrir les différences et les accepter par la suite .

Dès lors, il est utile de se demander si l'objectif culturel est pris en compte dans le programme de la formation universitaire du FLE tel qu'il se

présente aujourd'hui et quels moyens sont mis à la disposition des étudiants et des enseignants de FLE en Algérie dans le cadre de l'approche interculturelle.

A ces interrogations nous proposons deux hypothèses qui seront vérifiées plus tard après l'analyse des résultats de l'enquête.

Première hypothèse :

- Les enseignants universitaires de FLE auraient conscience de l'utilité de prendre en compte la dimension interculturelle dans leurs pratiques mais rencontreraient des difficultés à la mettre en place.

Deuxième hypothèse :

- La maîtrise des principes et des activités menant à la pratique et au développement de l'approche interculturelle en FLE serait vague et faible, ce qui donnerait lieu un enseignement de la langue polarisé sur le paramètre linguistique.

I.1.5. Contexte

Comme nous l'avons déjà mentionné cette étude s'effectue sur la formation de Master de FLE étant donné que la majorité des mastérants optent, plus tard, pour l'enseignement.

Le cursus de Master s'étale sur une période de deux ans qui se divisent en quatre semestres. Cette formation comporte trois volets: formation en didactique du FLE, formation linguistique, disciplinaire et pédagogique. A travers cette étude, nous ambitionnons de rendre compte de la prise en charge de l'objectif culturel dans la formation de master toutes options confondues.

En ce qui concerne le contenu ainsi que la répartition des différents semestres, matières d'enseignement, volumes horaires, etc. nous les présenterons de manière détaillée dans la partie analytique de notre recherche.

I.1.6. Outils documentaires

D'après notre documentation, il y'a eu un nombre inestimable de travaux dédiés à la problématique interculturelle en FLE. Nous citons, ici, quelques auteurs ayant apporté une armada de recherches à ce champ et auxquels nous avons eu la chance de nous référer dans notre recherche, à l'instar de Louis PORCHER «Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles» (1996), «Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline» (1995), ou encore « Cultures invisibles» (1996), Philippe BLANCHET «L'approche interculturelle en didactique du FLE» (2004), Jean-Claude BEACCO «Les dimensions culturelles des enseignements de langue» (1995), Louis-Jean CALVET «Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation» (2002), Martine ABDALLAH-PRETCEILLE «Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers» (2003).

Toutes ces recherches et beaucoup d'autres nous ont été très utiles vu leurs contenus riches et particuliers.

Nous nous sommes basés également sur d'autres sources pour collecter des informations concernant la place de la compétence interculturelle dans le contexte universitaire algérien, à savoir les documents officiels de la formation de master de FLE. Nous avons eu recours aux canevas² des trois masters de FLE , de l'Université Mustapha Stambouli de Mascara. La consultation de ces documents nous a permis de déceler les représentations des concepteurs de ces canevas quant à la dimension interculturelle dans le processus de formation.

² Offre de formation Master académique en Didactique des langues étrangères 2016-2017
Offre de formation Master académique en Sciences du langage 2016-2017
Offre de formation Master académique en Langue et culture 2016-2017

1.2. Cadre méthodologique et protocole d'enquête

Il convient de rappeler dans un premier temps que la problématique interculturelle est considérée comme interdisciplinaire du fait que le concept culture ainsi que les représentations sociales se situent à la croisée de plusieurs sciences comme la psychologie interculturelle, la sociologie, l'anthropologie, la psychologie sociale, et les sciences de la communication. Dès lors, l'approche interculturelle en classe de FLE fait appel à plusieurs disciplines pour forger sa méthodologie.

Etudier la présence de la dimension interculturelle en FLE dans le processus de formation de Master sera l'objectif principal de cette étude. Notre intérêt majeur est porté spécialement envers les futurs enseignants du FLE, soit les étudiants préparant un Master en FLE (options didactique, langue et culture et sciences du langage) auprès de qui nous effectuerons une enquête de terrain. Nous nous intéressons à la fois au plan pédagogique pour mettre en exergue les pratiques enseignantes et au plan didactique, soit les contenus dispensés aux futurs enseignants de FLE.

Dans cette optique, nous emprunterons une démarche descriptive, analytique et exploratoire du programme des mastérants en FLE dans le but de mieux cerner les paramètres de cette formation. Nous mettrons donc en lumière le contenu des différentes matières d'enseignement.

En vue de mener à bien ce travail de recherche, un entretien semi-directif auprès des enseignants et un questionnaire pour les étudiants en Master nous ont paru des moyens pertinents permettant d'optimiser cette investigation. Ces derniers nous permettront, d'une part, de voir si les cours donnés à l'université accordent une place à la dimension culturelle et aux méthodes adéquates pour pouvoir l'enseigner plus tard, d'autre part, d'explorer l'avis des enseignants et des étudiants de master qui pourraient sans doute nous éclairer sur la présence de la compétence culturelle dans leur formation.

Ainsi, nous ambitionnons de rendre compte des différentes compétences à installer chez les futurs enseignants de FLE et d'identifier leurs besoins de formation interculturelle.

Nous procéderons également à l'analyse des canevas et maquettes de formation de Master, toutes options confondues, pour examiner les différents modules enseignés et voir s'ils visent aussi un apprentissage de la culture étrangère permettant aux formés de le réinvestir dans leurs futurs enseignements.

I.2.1. Objectifs de la recherche

Le présent travail tente de répondre à plusieurs interrogations au sujet de la place de l'interculturel dans la formation initiale des enseignants de FLE. Nous mettrons la lumière sur les contenus ainsi que sur les modalités de la formation de Master de FLE, toutes options confondues, à savoir didactique, langue et culture et sciences du langage.

Notre recherche ne vise pas une étude exhaustive de tous les paramètres de cette formation, mais elle consiste en un éclairage non seulement sur les compétences professionnelles à faire acquérir aux étudiants mais aussi sur le taux de présence de la culture étrangère dans les cours dispensés. Il s'agit également d'identifier les carences possibles de cette formation par rapport à l'interculturel et enfin vérifier nos hypothèses de départ.

Pour atteindre nos objectifs, nous allons:

- Focaliser sur le parcours de formation du futur enseignant du FLE à travers l'analyse des maquettes et canevas de formation de Master de FLE.
- Evaluer la place accordée à la compétence interculturelle du FLE dans le programme de Master.
- Identifier les enjeux de l'approche de l'altérité en FLE en fonction du contenu proposé.

- Evaluer le degré de connaissances des méthodes et principes conduisant à la mise en place de la compétence interculturelle par les enseignants.
- Mettre l'accent sur la question d'outils nécessaires et adéquats mis, au préalable, à la disposition des formateurs pour l'acquisition d'une compétence culturelle et qui pourront l'optimiser.
- Repérer les obstacles qui vont à l'encontre de l'objectif interculturel du FLE à l'université.

Il est à noter que les pratiques de classe ainsi que le rôle de l'enseignant sont d'une importance majeure. Celui-ci est considéré comme un médiateur de la culture et devrait adopter la manière la plus adéquate quant aux représentations incontournables des apprenants face à cette langue. Il faudrait donc agir convenablement et efficacement sur ces dernières. Tarin (2006:105) ajoute qu'il faut faire comprendre à l'apprenant que: « *génitrice de tolérance vis-à-vis de la culture de L'Autre, l'appréhension de la culture étrangère conduit à la redécouverte de notre propre culture. La découverte et la compréhension de la rationalité de l'Autre nous détermine nous-mêmes comme différents* ».

A cet égard, Marie-Christine Fougerouse (2016 : 07) affirme :

« C'est à lui qu'incombent les choix du quotidien pour faire progresser le groupe. Il fixe les objectifs et les étapes successives pour parvenir à la maîtrise de compétences périodiquement évaluées. Les choix ne sont pas neutres, ils relèvent d'une réflexion basée sur une formation mais aussi sur des convictions révélatrices de la façon dont il perçoit l'autre et même au-delà »

Pour ce qui est de l'apprenant, n'oublions pas qu'à travers une attitude comparative, son objectif est toujours de trouver des lieux de convergences entre sa culture maternelle et celle de la langue cible. Pour Gajo (2004:96): « *chercher des repères, c'est trouver du même dans l'autre, ramener l'inconnu à du déjà connu. L'absence de repère équivaut à une certaine absurdité* ».

A ce propos, nous citons également Tarin (2006:101):

« Dans les premiers moments de l'acquisition, l'altérité est maximale, quand tout va bien elle prend la forme de l'exotisme, de la nouveauté qui stimule l'imagination et la curiosité intellectuelle. Mais elle peut aussi être synonyme d'opacité et conduire à un certain désarroi ».

A partir de ce moment, il faudrait savoir comment amener l'apprenant à découvrir une nouvelle culture en prenant en compte les problèmes éventuels ou les chocs civilisationnels qu'il pourrait rencontrer surtout au début.

I.2.2. L'enquête de terrain

Il faut noter que notre enquête est répartie en deux phases:

- 1- Celle du dépouillement des données récoltées via l'entretien mené auprès des enseignants et le questionnaire destiné aux étudiants que nous présenterons ci-dessous, et
- 2- Celle de l'étude des canevas et maquettes de formation de Master de FLE, toutes options confondues.

I.2.2.1. Première phase

Nous avons jugé utile de faire un questionnaire auprès des étudiants en master, au département de français à l'Université Mustapha Stambouli de Mascara, étant donné qu'ils sont à même de fournir des informations fiables quant à la qualité et aux caractéristiques de leur formation universitaire, ce qui permet de prévoir leurs aptitudes dans leur éventuel métier d'enseignant.

Parallèlement au questionnaire destiné aux étudiants, un entretien semi-directif sera destiné aux enseignants universitaires de FLE afin de déceler la présence de la notion de l'interculturel non seulement dans le contenu du

programme de master mais aussi dans les pratiques enseignantes. Les formateurs universitaires, de par leur contribution dans la formation des futurs enseignants, pourraient mieux nous pourvoir de renseignements utiles sur tout ce qui se rapporte à cette formation ainsi que sur leurs étudiants (profils, besoins, motivation...).

Le questionnaire et l'entretien semi-directif nous permettent d'élucider quelques points sur la question interculturelle du FLE à l'université et ainsi répondre non seulement à notre problématique de départ mais aussi aux interrogations qui lui sont sous-jacentes.

Pour les enseignants, nous avons préféré l'entretien semi-directif, car il nous permet une communication directe avec les enquêtés d'où la possibilité de prendre en compte toute réaction, opinion ou attitude exprimées par le sujet enquêté vis-à-vis des questions de recherche. Or, avant d'entamer son entretien, tout chercheur devrait disposer de quelques informations nécessaires sur ses enquêtés en vue de parvenir à un résultat représentatif et fructueux.

L'enquête de terrain requiert donc une démarche scientifique ayant pour objectif de récolter de l'information de manière systématique sur une question donnée en vue de la décrire, l'analyser et en expliciter les particularités.

La technique de l'entretien est considérée comme une approche qualitative pour récolter de l'information. Il permet de centrer le discours des sujets interrogés sur des thématiques fixées préalablement dans le guide d'entretien. Ce type d'entretien nous offre donc l'occasion d'accéder aux représentations des enquêtés quant à la dimension interculturelle du FLE dans le contexte universitaire, une question qui ne cesse de prendre de l'intérêt dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

Le guide d'entretien que nous avons préparé pour notre travail de recherche comporte des questions ouvertes et fermées gravitant autour de la thématique de notre étude. Pour la plupart d'entre elles les réponses devraient s'accompagner de justifications pour offrir beaucoup plus de précision.

L'objectif de cette enquête est de recueillir des données pertinentes afin de les étudier. Cette étude se fait après le classement d'informations recueillies en parties distinctes. Il s'agit de sonder les avis des enseignants quant à la place accordée à la compétence culturelle du FLE à l'université.

Pour ce faire, nous avons élaboré une série de seize questions scindée en cinq parties, chaque partie comprend trois ou quatre questions, toutes convergeant vers l'objectif de notre travail.

Pour ce qui est du questionnaire destiné aux étudiants, il comporte une série de treize questions variant entre ouvertes et fermées et focalisant sur notre objet d'étude.

A travers toutes les questions, de l'entretien et du questionnaire que nous avons élaborés, nous visons à voir:

- le statut qu'occupe l'éducation culturelle en FLE dans le contexte universitaire algérien.
- la manière dont les enseignants et les étudiants conçoivent le lien langue/culture.
- si la maîtrise de la langue réside dans le linguistique et le culturel ensemble ou plutôt l'un prend le dessus sur l'autre.
- si les modules enseignés aident l'apprenant à faire face à des situations nouvelles, notamment en contexte culturel différent.
- si le programme universitaire du FLE offre des éléments culturels sur la langue cible et quelles ressources ou potentiel didactique y sont dédiés.
- l'apport du formateur sur le plan culturel du FLE à travers l'analyse des pratiques enseignantes.

Guide d'entretien

• L'entretien destiné aux enseignants universitaires:

- Renseignements d'ordre général: université, spécialité, grade, ancienneté.

Cet entretien comporte cinq parties:

- *Première partie de questions*: le rapport langue/culture.

1- Quel(s) module(s) enseignez-vous?

2- Quels sont les objectifs majeurs de la formation universitaire en FLE?

3- Etant donné que la langue et la culture se situent dans une relation interdépendante, quel intérêt prêtez-vous à la composante culturelle du FLE?

4- Quelle définition donnez-vous à la notion d'interculturel?

- *Deuxième partie de questions*: interculturel, contenus et pratiques enseignantes du FLE à l'université.

1- Avez-vous été initiés à l'interculturel dans votre formation initiale?

2-Comment considérez-vous le statut de la compétence interculturelle du FLE dans le contexte universitaire algérien plus particulièrement dans la spécialité lettres et langue françaises?

3-Si la langue et la culture sont interdépendantes, évoquez-vous la culture française dans vos cours? Si oui, expliquez comment!

- *Troisième partie de questions*: ressources et potentiel didactique

1-A quel matériel didactique vous référez-vous ?

2-Qu'est-ce qu'un document authentique? l'utilisez-vous dans vos cours?

3-Les supports littéraires sont, de manière générale, les plus imprégnés de signifiés culturels. En étant face à ce genre de documents, comment traitez-vous l'aspect culturel qu'ils véhiculent?

- *Quatrième partie de questions: culture maternelle / culture étrangère*

1-Quelles thématiques culturelles abordez-vous dans vos cours?

2-Est-ce qu'il y a un glissement de signifiés culturels appartenant à la langue maternelle dans les supports que vous employez?

3-Quel moyen adopteriez-vous si vous remarquez un désintérêt ou un rejet de l'autre culture de leur part?

- *Cinquième partie de questions: Intérêts /contraintes*

1-Que pourrions-nous attendre d'un apprenant dans un enseignement/apprentissage où langue et culture s'interpénètrent?

2- Selon vous, en quoi se résume l'apport de la perspective culturelle en FLE?

3-Quels obstacles vont à l'encontre de cette entreprise interculturelle?

Notre guide d'entretien comporte cinq petites sections de questions, comme c'est indiqué ci-haut. Mis à part quelques renseignements généraux sur l'enquête tels que l'université, la spécialité, le grade et l'ancienneté, les différentes sections s'interrogent sur cinq thématiques distinctes:

La première thématique constitue la clé de voûte de l'entretien du moment où elle se rapporte à la relation langue/culture. Là, il s'agit plus particulièrement de voir comment ce lien est perçu par les enseignants universitaires de FLE.

La deuxième thématique concerne le contenu du programme universitaire du FLE (spécialité lettres et langue françaises) ainsi que les pratiques enseignantes par rapport à la composante culturelle du FLE. Ici, nous avons l'opportunité de voir les différentes attitudes des enseignants vis-à-vis de cette question et comment ils concrétisent l'objectif culturel dans leurs cours.

La troisième thématique porte sur le matériel didactique dont dispose les enseignants par rapport à la démarche interculturelle et s'ils font recours aux TIC ainsi qu'aux documents authentiques dans l'exercice de leur métier.

A travers la quatrième thématique, nous ambitionnons de savoir si les enseignants de FLE proposent, en cours, des supports véhiculant des éléments culturels de la langue maternelle, et ce dans le but de voir l'interaction qui s'opèrent entre la culture d'origine et la culture de la langue cible.

La cinquième et dernière thématique est principalement consacrée aux différents profits de l'approche interculturelle en FLE ainsi qu'aux embûches rencontrées dans sa mise en place à l'université algérienne.

• Questionnaire destiné aux étudiants de Master:

- Renseignements d'ordre général: sexe, âge, option de Master.

1-Faites-vous usage de la langue française en dehors de vos études?

2-Est-ce que vous parvenez à manipuler le français parfaitement à ce stade de votre formation?

3-Réussir un acte de communication dans une situation donnée repose-t-il uniquement sur la compétence linguistique?

4- Pouvez-vous apprendre une langue en la séparant de sa culture?

5- Quelle définition pourriez-vous donner à la notion de culture?

6-Considérez-vous le fait d'aborder la culture étrangère comme utile?

7-Comment pouvez-vous définir la notion de l'interculturel?

8-Votre programme de formation vous permet-il de découvrir la culture française?

9-Les enseignants évoquent-ils la culture française en cours?

10-Quels supports didactiques vous sont proposés en cours? Textes, documents audio-visuels, documents authentiques ou autres.

11-Quels genres de textes vous accrochent-ils le plus?

12-Aimeriez-vous en savoir plus sur la dimension interculturelle en FLE?

13-Pouvez-vous résumer vos besoins de formation sur la compétence interculturelle?

I.2.2.2. Deuxième phase

Nous considérons que cette phase portant sur l'étude des canevas et maquettes de formation de Master de FLE comme une analyse complémentaire, car elle nous permettra d'évaluer la fréquence à laquelle la composante culturelle de la langue cible se présente pour enfin mettre en parallèle les affirmations collectées, à travers l'entretien et le questionnaire, et les résultats de l'analyse des canevas pour que notre recherche soit exhaustive. En d'autres termes, cette partie et, pour nous, à usage complémentaire, car elle intervient après les deux outils de recueil de données (entretien pour enseignants, questionnaire pour étudiants) utilisés dans cette étude.

I.2.3. L'échantillon

I.2.3.1. Présentation de l'échantillon des étudiants

Après avoir circonscrit notre objet d'étude, la problématique et la méthodologie de l'investigation, nous tâchons de présenter un échantillon représentatif. Pour ce faire, nous avons opté pour un échantillon composé d'une population de soixante étudiants de Master dans trois spécialités différentes (didactique du FLE, sciences du langage, langue et culture) au département de langue et littérature françaises à l'Université de Mascara- Mustapha Stambouli. Signalons qu'au début nous avons souhaité interpeller la totalité des étudiants de master, soit 180 étudiants inscrits dans les trois options sus-citées, à raison d'une soixantaine par option. Or, nous n'avons pu en obtenir qu'une soixantaine de répondants au questionnaire. Cet échantillon est valable pour notre étude de cas du moment où nous avons pu recueillir suffisamment de données par rapport à nos interrogations de recherche.

Nous avons ciblé le cursus de Master étant donné que les étudiants sont déjà titulaires d'une licence de français et peuvent, de ce fait, mieux nous renseigner à propos de leurs acquis par rapport à la problématique interculturelle du FLE, tout au long de leur formation.

I.2.3.2. Présentation de l'échantillon des enseignants

Parallèlement à l'échantillon des étudiants, nous avons constitué celui des enseignants universitaires de FLE. Les outils d'investigation que nous avons exploités se complètent et s'enrichissent dans la mesure où ils nous fournissent un maximum d'informations liées à notre objet d'étude.

Dans tout travail scientifique, le chercheur est amené à récolter des données réelles, chose que nous fournissent l'entretien semi-directif, le questionnaire ainsi que les maquettes de formation de Master de FLE.

Nous signalons que l'entretien destiné aux enseignants a été fait non seulement avec ceux du département de langue et littérature françaises de l'université de Mascara, mais aussi avec d'autres enseignants de français exerçant dans d'autres universités algériennes et que nous avons pu rencontrer dans des manifestations scientifiques, et ce pour un échantillon plus représentatif, soit une trentaine d'enseignants.

A propos de la représentativité de cet échantillon, il nous semble à même de nous fournir des informations pouvant nous amener ne serait-ce qu'à des conclusions caractéristiques des pratiques enseignantes par rapport à la prise en compte du volet culturel du FLE dans le contexte universitaire algérien.

I.3. Assise théorique

I.3.1. Mondialisation et enjeux culturels de l'apprentissage des langues

Bien que le concept «mondialisation» soit d'un renom particulier, son acception manque de précision, car, dans le sens commun, il est considéré beaucoup plus sur le plan idéologique que sur le plan opérationnel. C'est en fait les aspects opérationnels du terme qui nous intéressent ici, d'où l'intérêt de souligner l'interrelation entre mondialisation et culture.

Chaque spécialiste tente d'expliquer ces concepts largement polysémiques. Dans son acception la plus large, la mondialisation signifie l'élargissement des échanges économiques, politiques, et culturels au niveau mondial. Ainsi la mondialisation culturelle se définit comme étant l'extension d'un système culturel donné dans plusieurs territoires géographiques.

La mondialisation culturelle s'est concrétisée initialement avec l'apparition de la culture de masse à travers la presse, les produits des maisons d'édition, le cinéma, la télévision, etc.

Suite à l'avènement des techniques de la communication et de l'information elle gagne de plus en plus en vigueur. Les croyances et valeurs culturelles qu'elle véhicule ne cesse de déterminer les normes sociales et le comportement des individus.

Aussi, selon Boaventura de Sousa Santos (2001:97), la mondialisation est considérée, aujourd'hui, comme étant «un localisme globalisé» dans la mesure où les données culturelles locales américaines ont parvenu à se globaliser. Cet aspect de la mondialisation culturelle se présente en un globalisme localisé en ce qui concerne les sociétés non hégémoniques, soit des microsociétés adoptant des codes culturels répandus par des sociétés hégémoniques.

Pour Boaventura de Sousa Santos (2001:99), ce phénomène de globalisme localisé apparaît spécifiquement dans diverses tournures culturelles, à l'instar de l'influence américaine sur les modes de fonctionnement des autres sociétés. Les

macro sociétés donnent naissance à des localismes globalisés alors que les microsociétés connaissent des globalismes culturels localisés. Pour le dire plus clairement, la mondialisation engendre des localismes globalisants mettant par conséquent les petites sociétés face à d'autres plus grandes.

Les progrès techniques, notamment en matière de communication et d'information charrient de plus en plus cette mondialisation culturelle en entraînant des impacts considérables sur les différents univers culturels du monde, communiquant les uns avec les autres. Cette rencontre planétaire encourage l'échange avec les autres cultures et c'est via la mondialisation culturelle que moult populations ont parvenu à se connaître en s'éloignant du chauvinisme culturel qui ne fait que provoquer une intolérance réciproque. Les nations deviennent, de ce fait, plus conscientes du concept de l'altérité, plus tolérantes et plus ouvertes les unes envers les autres.

A travers le processus de vulgarisation et de démocratisation de la culture, on assiste à un foisonnement communicationnel et interactionnel entre des sociétés massives et différenciées. Les produits culturels des différentes sociétés du monde sont donc devenus d'une visibilité accrue.

L'accroissement des échanges à l'échelle mondiale a permis aussi aux langues d'entrer en contact favorisant ainsi le processus de traduction et d'être en rivalité les unes avec les autres

Vectrices de culture, les langues sont considérées comme étant la passerelle optimale pour l'interculturel visant ainsi l'effacement des frontières et stimulant la découverte d'autres langues, chose qui constitue aujourd'hui un potentiel professionnel très prisé.

La mondialisation tend non seulement à promouvoir des langues et de cultures à travers le monde mais aussi à les préserver en tant que patrimoine universel, car l'objectif n'est plus de favoriser une seule langue au détriment d'autres mais plutôt d'encourager le pluralisme linguistique et culturel dans un monde où tout devient accessible.

Ainsi, les effets de cette mondialisation rapide et croissante des échanges linguistiques mettent l'Algérie dans une situation de défi, d'où la nécessité de l'inéluctable prise en charge du plurilinguisme et de la diversité culturelle comme le souligne Akkari (2002):

« Le multilinguisme est un sujet lourd d'émotivité au Maghreb comme ailleurs. Il touche ce que nous avons été et ce que nous sommes. Il déterminera notre identité socioculturelle et nos relations avec les autres pour les décennies à venir. Cela exigera des institutions éducatives maghrébines des actions soutenues en matière d'éducation interculturelle. En effet, la reconnaissance des enjeux de la communication en contexte bi ou multilingue implique la connaissance des autres cultures et nécessite une éducation à la différence ».

I.3.2. Le FLE dans le contexte algérien: quelle place et quel usage?

Ce qui caractérise le paysage linguistique en Algérie est bien entendu l'existence de tout un éventail de langues, à savoir, l'arabe classique, l'arabe dialectal, le berbère, et le français.

L'ère postcoloniale en Algérie a été marquée par le processus de l'arabisation notamment en 1976. Toutefois, la langue française a toujours été omniprésente dans la société algérienne. C'est ce qu'explique Sebaa (2013:38):

« Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue privilégiée de transmission du savoir. Sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières de et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif ».

Rappelons que toute langue est tributaire de la volonté institutionnelle et populaire, soit de la politique linguistique en place. Nonobstant, l'action étatique sur les langues n'est pas sans limite, ceci dit que l'Etat n'est pas d'un pouvoir absolu quant à la mise en place d'une politique linguistique. Cette dernière repose également sur un consensus social. L'homogénéisation entre la politique linguistique et la volonté sociale à la fois est une condition sine qua non de la réussite de cette entreprise linguistique loin de tout risque de rejet ou de résistance.

A cet effet, la politique linguistique en Algérie sous la présidence de Houari Boumediene a procédé à l'établissement d'un accord avec l'élite francophone pour maintenir le bilinguisme français/arabe malgré les efforts d'arabisation sous ce même régime

Le français garde donc toujours une place considérable dans le territoire algérien du fait qu'il est considéré comme la 1^{ère} langue étrangère. A ce propos, Leclerc (1986) affirme:

« La bourgeoisie technocratique et économique a réussi à maintenir le bilinguisme français-arabe malgré la politique d'arabisation amorcée dès l'indépendance ; cette bourgeoisie pro-occidentale poursuit parallèlement sa propre politique d'industrialisation francophile ».

Le français est associé aux autres langues ou variétés linguistiques algériennes dans le cadre de l'alternance codique où les langues locales tirent des mots du français ce qui donne à cette langue une forme liée au contexte algérien. La langue française est donc omniprésente.

Malgré certaines attitudes réductrices, il serait alors difficile de nier que la réalité algérienne traduit un intérêt remarquable envers cette langue qui ne cesse d'imprégner les discours des locuteurs algériens que son usage représente une richesse leur permettant de s'ouvrir sur le monde extérieur et de découvrir d'autres horizons culturels. On constate un taux élevé de locuteurs qui en font usage au quotidien, dans différentes situations de communication, et dans presque tous les domaines: vie économique, culture, médias, enseignement où le français est introduit dès la 3^{ème} année primaire, etc.

I.3.3. Statut du français dans le cadre éducatif algérien

Nous ne pouvons pas aborder la question du français en Algérie sans évoquer le système éducatif vu qu'il constitue le piédestal de toutes les sociétés.

Le système éducatif algérien est en perpétuel mouvement pour s'accommoder aux exigences du monde actuel. Les carences relevées dans la qualité et l'efficacité du système éducatif en place ont conduit à une réforme pour se mettre en parallèle avec la machine technologique, économique, et socio-culturelle universelles. Cette refonte a touché le cadre éducatif en général, et l'enseignement du FLE en particulier.

Selon la politique linguistique et éducative algérienne, l'arabe classique est adopté comme une langue d'enseignement et le français est considéré comme la première langue étrangère occupant la deuxième place après l'arabe.

Introduit dès le cycle primaire, en 3^{ème} année et non en 4^{ème} année suite à la réforme, où on assiste à un remaniement des programmes et des manuels scolaires, le français est enseigné obligatoirement comme toutes les matières dans tous les cycles et même dans l'enseignement supérieur où la quasi-totalité des branches techniques et scientifiques est en français.

Dès lors, force est de se demander pourquoi le français est introduit au cycle élémentaire après deux ans uniquement au lieu d'une autre langue. Ceci revient à dire qu'un statut considérable lui a été accordé. Nous nous demandons alors si cette valorisation vise un enseignement qualitatif et non seulement quantitatif du FLE étant donné que les universitaires, notamment les scientifiques se retrouvent face à une sorte de rupture étant donné que tout est enseigné exclusivement en français alors que cette langue n'était considérée que comme matière dans les paliers précédents de leur apprentissage. Ici, il convient de repenser les modalités d'enseignement du français ainsi que le contenu des programmes des différents cycles en vue de pallier à ce déséquilibre ressenti au niveau des études supérieures dans les filières techniques du moment où cette langue est l'outil permettant l'accès au savoir dans l'actuel contexte universitaire algérien.

Par conséquent, nous pouvons affirmer que la réforme de l'école ou de la société est un acte qui ne peut mettre de côté les paramètres environnementaux. Il serait donc d'une importance majeure de situer le FLE en Algérie dans une perspective adéquate aux besoins de la société actuelle, et ce, en mettant l'accent sur les compétences linguistiques et extralinguistiques. Les modalités d'enseignement ainsi que les contenus des programmes devraient se mettre face au développement et aux défis de la modernité s'opérant au niveau mondial en vue d'instaurer un esprit de tolérance et se départir de toute attitude chauvine.

I.3.4. Le FLE en Algérie entre contextualisation et mondialisation

La mondialisation est devenue, aujourd'hui, l'objet le plus prisé dans les réflexions didactiques actuelles dans l'enseignement des langues étrangères en général, et du FLE en particulier du moment où elle met en exergue l'action de promotion des langues étrangères et ses différents enjeux. Le souci de se mettre toujours en parallèle par rapport aux changements perpétuels de la société conduit à une valorisation des langues étrangères. En d'autres termes, le meilleur outil permettant d'appréhender les diverses réalités sociales et de favoriser des interactions avec des interlocuteurs étrangers, dans des cadres différents, qu'elles soient professionnelles, personnelles ou autres, se réalisent via l'acquisition de plusieurs langues étrangères. A ce propos, F. DAHOU (2005) précise que: « *l'unilinguisme ne constitue qu'une forme particulière de l'analphabétisme. Les retombées d'un tel état vont de l'économie en dérive à la fermeture sur soi* ».

On constate, d'à présent, que les langues étrangères sont guidées par la logique économique mondiale et soumises à une rivalité linguistique. On assiste donc au jaillissement d'un marché de langues à l'instar des actions de globalisation sur les marchés économiques qui donne lieu à de nouvelles perspectives et recherches en didactique des langues exigeant aux spécialistes de mettre à jour leurs stratégies pour satisfaire les besoins communicatifs des apprenants. A cet effet, il est à préciser que ce sont les critères d'utilité et d'efficacité qui entrent en jeu lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Autrement dit, les choix institutionnels s'opèrent à travers la sélection des langues les plus rentables sur le plan économique et social.

Selon Louis-Jean Calvet (2002:113), la langue française est passée d'un rang «hypercentral» à un rang «supercentral». Pour lui, les langues sont à situer dans un continuum; langue hypercentrale comme l'anglais, langues supercentrales comme le français et l'espagnol, et les langues périphériques.

Nous nous rendons compte que, bien que la langue anglaise soit d'une prééminence remarquable, le français réussit toujours à préserver son statut comme langue de communication jouissant d'un grand intérêt.

A l'heure de la mondialisation, et avec l'avènement des nouvelles technologies de la communication et de l'information, on assiste, aujourd'hui, à un nouvel essor dans le domaine d'enseignement/ apprentissage du FLE. Le français ne se réduit plus à un simple outil communicationnel, il est plutôt considéré sous d'autres perspectives qui se manifestent par les différentes exigences de ce monde globalisé. Prenons par exemple les conditions d'embauche dans le marché d'emploi qui requiert la maîtrise de plus d'une langue, chose qui encourage l'émergence des écoles privées qui connaissent un afflux considérable.

La mondialisation permet non seulement de minimiser les écarts culturels, sociaux, etc., mais aussi de mieux se reconnaître soi-même en tolérant l'Autre dans sa différence. A cet égard L. Porcher (1995:77) affirme que : *«la diffusion des langues se situe aujourd'hui exactement à ce carrefour : désir de parcourir la planète, de se l'approprier, désir simultané de renforcer ses enracinements et de reprendre en mains sa propre histoire ».*

I.3.5. De l'intégration sociale dans l'enseignement/apprentissage des langues

Aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne s'inscrit plus dans une dynamique unidirectionnelle mais nécessite plutôt une démarche interactionnelle visant la socialisation de l'apprenant. Selon M. CAROLL, l'apprentissage d'une langue étrangère ne consiste pas en une intériorisation d'un savoir linguistique, mais comprend une contextualisation et des reconceptualisations des représentations du monde extérieur. Il importe, à cet effet, de situer l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans un continuum ayant une visée linguistique et menant l'apprenant à s'en sortir sur le plan social.

Cuq (2003 : 147) souligne, dans ce contexte, le caractère social de la langue en admettant 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 ».

L'apprentissage d'une langue étrangère est considéré comme un élément clé dans la socialisation de l'apprenant, selon ANDERSON et RISAGER (1992:101). Les programmes devraient, de ce fait, prévoir des contenus socioculturels représentatifs. Chaque groupe social dispose de son propre capital culturel, et par là, propose une socialisation différente. Cette dernière est l'effet de l'interaction entre l'apprenant et son milieu social et est assurée par des acteurs différents tels que: l'enseignant, la famille, les TIC, etc.

Toutefois, selon M.Charkaoui (1998:119), ce processus de socialisation est parfois assimilé à *«une inculcation d'un système d'idées, voire d'une idéologie»*, mais reste un outil d'interaction à travers lequel l'apprenant s'investit efficacement dans sa vie sociale en étant enrichi des différents modèles culturels qu'il rencontre.

Toute langue véhicule les empreintes d'une culture qui, en plus d'être un réservoir de sciences, d'art, de littérature, etc., évoque les modes de vie, façons de faire et de penser des individus. La culture s'exprime à travers nos relations avec les autres, nos attitudes, et nos comportements. A partir de ce moment, nous pouvons dire que l'apprentissage d'une langue étrangère intègre, de façon continue, de nouveaux contenus et principes permettant à l'apprenant de s'impliquer socialement.

La didactique des langues concède plus d'intérêt à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en vue de fonder une société en harmonie avec les exigences du monde actuel, en focalisant sur l'apprenant comme étant l'élément nodal du processus de socialisation. Elle tâche donc d'initier l'apprenant à différentes interactions en prenant en compte l'existence d'autres communautés et en concordant perpétuellement l'objectif linguistique et l'objectif culturel.

I.3.6. Les théories de la construction sociale

En rupture avec les conceptions mécanistes, Piaget opte pour une dynamique de socialisation basée sur les différents stades de développement de l'individu et son environnement et le concept de processus d'équilibre ou de transaction se manifestant à travers le couple assimilation/accommodation. Toutefois, les limites de cette démarche sont triples. Tout d'abord, elle estime que l'adolescence est la dernière étape de la structure cognitive et la période où le processus de socialisation est achevé. Ensuite, elle relie la structure logique à la forme sociale. Enfin, elle tend à réduire les changements imperceptibles au niveau des produits de la socialisation en fonction du contexte social et son évolution au fil du temps.

En revanche, l'anthropologie culturelle propose que le caractère d'un individu est le produit de la culture dont il est né. Elle considère que la formation de la personnalité consiste en l'intégration progressive de la culture sociale. Dans

cette optique, les anthropologues pensent que la personnalité de base est un ensemble de caractéristiques psychologiques spécifiques à une société donnée. Or, il convient de se demander comment raccommoier le concept de personnalité de base, le concept de reproduction et le concept de variation véhiculé par chaque génération.

La démarche fonctionnaliste ne se situe pas loin de la théorie précédente et stipule que la socialisation aide à adapter la personnalité individuelle au système social. Des instances sociales remplissent cette fonction.

Bourdieu (1982: 77) estime qu'à travers l'inclusion des «habitus» de classe - un système de dispositions relatives à une trajectoire sociale - la socialisation assure la production de l'appartenance de classe ainsi que son maintien. Toutefois, la socialisation considérée comme dynamique et changeante ne pourrait être expliquée uniquement via le concept d'habitus. C'est pour cette raison que Bourdieu (ibid.) a présenté une double articulation:

- une articulation entre système et trajectoire : la trajectoire est définie comme l'ensemble des moyens qu'un individu peut utiliser pour appréhender ou traiter le système, ce qui permet d'anticiper les changements.
- une articulation entre stratégie et trajectoire antérieure : le futur n'est plus déterminé par le passé.

La socialisation consiste en la gestion d'une dyade irréductible : d'une part, être reconnu par les autres en s'adaptant à la culture du groupe, d'autre part, améliorer ses performances ainsi que son potentiel.

Habermas (1978: 45), de son côté, estime que les deux systèmes d'activités de construction identitaire sont, d'une part, les activités instrumentales incluant des objectifs économiques et des moyens techniques et organisationnels pour atteindre ces objectifs. D'autre part, les activités communicationnelles établissant échanges et interaction entre les membres d'un groupe.

I.3.7. Le FLE comme spécialité à l'université algérienne

A la manière de tous les systèmes universitaires du monde, l'université algérienne aspire primordialement à la formation d'un citoyen responsable muni d'un ensemble d'atouts divers qui le serviront dans tous les domaines. Les objectifs du FLE à l'université varient sur le plan linguistique, communicatif, disciplinaire et culturel.

Ici, dans le domaine du FLE, dans le contexte universitaire algérien, il y a opportunité d'aborder ses principaux objectifs. Ceux-ci ne se cantonnent pas aux seules caractéristiques des différentes disciplines à enseigner mais elles prennent également en considération le cadre social de l'étudiant. Il s'agit donc selon Defays (2003:168) de : « [...] *buts généraux et externes, pour lesquels on décide d'organiser ou de suivre un enseignement de langue, avant de décider de ses objectifs spécifiques et de ses modalités de réalisation* ».

Les principaux objectifs de l'enseignement/apprentissage du français à l'université (cursus de spécialité) se résument comme suit:

- Développement des compétences linguistiques et communicatives.
- Développement des différentes habiletés linguistiques permettant aux apprenants l'accès aux savoirs en langue française et l'interaction avec autrui.
- Préparation des étudiants à employer la langue française dans des cadres académiques.
- Amener l'apprenant à savoir communiquer dans des situations de communication professionnelles.
- Intégration de savoirs civilisationnels et culturels.
- Découverte des nouvelles technologies de l'information et de la communication.
- Acquisition de compétences linguistiques, disciplinaires et méthodologiques.
- Approfondissement et perfectionnement en matière de connaissances spécifiques et générales en langue française.

Nous aurons, par la suite, l'occasion de nous étaler avec plus de précision sur les canevas et maquettes afin d'identifier les modalités de formation de FLE et ses objectifs.

**Chapitre II. De la didactique des langues étrangères
à la didactique des langues et des cultures.**

II.1. Langue/culture: deux concepts corrélatifs

L'approche interculturelle en classe de langue, l'objet de notre recherche, correspond au changement méthodologique de la méthode dite culturelle ou civilisationnelle qui existait préalablement. Ainsi, toute recherche sur l'interculturalité est considérée comme une méthode privilégiée dans l'enseignement des langues. Il est impossible de réussir sans analyser l'histoire et le statut de la culture dans un cours de langue. Premièrement, il est fondamental d'analyser la relation interdépendante entre langue et culture.

La culture est définie par Porcher (1995: 55) 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* ». La définition de Porcher se rapproche de celle de Cuq et Gruca (2009: 83) pour qui : « *la culture c'est certes la littérature, la musique, la peinture, tout ce qu'on réunit sous l'appellation de culture cultivée, mais aussi toutes les façons de vivre et de se conduire qu'on réunit sous le nom de culture anthropologique* » ainsi que celle de Kluckhohn et Kroeber (1952 : 83) qui considèrent la culture comme :

« une manière structurée de penser, de sentir, et de réagir d'un groupe humain, surtout acquise et transmise par des symboles, et qui représente identité spécifique. Elle inclut les objets concrets produits par le groupe. Le cœur de la culture est constitué d'idées traditionnelles (dérivées de et sélectionnées par l'histoire) et des valeurs »

L'apprentissage d'une langue devrait donc s'accompagner d'une connaissance culturelle, car les deux se situent dans une relation de réciprocité. Ce qui permet à l'apprenant un apprentissage efficace et complet, accédant non seulement à des savoirs linguistiques mais aussi socioculturels de la langue cible. N. Hamidou (2007: 30) déclare à cet effet que « *chaque langue en tant que vecteur de l'identité culturelle de l'individu, d'un groupe ou d'une société*

ne pourrait échapper à son rôle premier : celui de la transmission des valeurs socioculturelles de ce groupe d'individus ou de cette société ».

Etant donné que nous avons déjà procédé à la définition de la notion de culture, nous enchainons avec celle de langue pour aborder, par la suite, le rapport langue/culture.

II.1.1. Le concept culture: essai de définition

Faisant partie de plusieurs sciences humaines, le concept « culture » ne peut être limité à une seule définition. En anthropologie, en sociologie, en psychologie, en science de l'éducation, ou encore en sciences du langage, ce concept est perçu différemment. Le définir avec précision s'avère une tâche difficile étant donné que la majorité des spécialistes, notamment les ethnologues et les anthropologues, souligne cet embarras quant à sa polysémie. A cet effet, Byram (1992: 68) avance *«qu'il n'existe pas une définition unique et universellement reconnue de la culture»*. D'autres, comme Kaplan et Hamers (1972: 03) le considèrent comme *«un mot fourre-tout»* recouvrant plusieurs dimensions et nécessitant, par précaution scientifique, d'être analysé et interprété.

En effet, l'usage commun du terme culture lui attribue un sens simpliste, chose qui nous incite à recourir à plusieurs définitions et en relever les distinctions existantes. Or, nous ne prétendons pas en donner une vision exhaustive mais nous essayons d'analyser le terme selon la perspective de cette recherche en abordant, entre autres, les corrélations de la culture avec la langue et comment elles peuvent être mises en place dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Williams (1965:57), définit la culture selon trois axes différents. D'un point de vue « documentaire », la culture est considérée comme étant l'ensemble des productions intellectuelles mettant en relief l'expérience et la pensée humaine.

Il la définit également comme faisant partie des valeurs universelles représentant un état de perfection humaine ou encore une voie menant à cette perfection. Enfin, il la définit sous un angle « social » selon lequel la culture est « *la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel* ».

PH. BLANCHET (2004 : 2007), quant à lui, définit la culture comme étant :

« Une 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). Cette définition inclut la culture comme connaissance (les données) mais y ajoute une dimension concrète et active, en mettant l'accent sur la mise en œuvre de la culture lors des interactions. »

Pour L'UNESCO (1992), la culture est considérée comme étant le reflet de l'identité individuelle et sociale ou encore « *l'ensemble de signes auxquels les membres d'une société se reconnaissent en se distinguant de ceux n'appartenant pas à cette société* ». Dans une autre définition de l'UNESCO (2001), la culture est présentée comme « *l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels caractérisant une société* » et réunissant « *les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, et les traditions* ».

Clanet (1993:14), lui aussi, en propose plusieurs définitions. Il se réfère d'abord à celle liée au sens courant proposé par le dictionnaire Le Petit Robert, selon lequel, le concept culture renvoie aux différents savoirs acquis au sein de la société ou transmis.

Dans cette optique, l'acception du terme culture s'apparente à celle de la notion de civilisation et est perçue beaucoup plus sur le plan quantitatif, compte tenu des estimations faites quant au degré du potentiel culturel de l'individu quant au domaine scientifique, littéraire, artistique, technique, etc.

Clanet (1993: 15), avance qu'il serait inapproprié de procéder à «une hiérarchisation» des cultures sous une perspective qualitative, étant donné la différence des normes culturelles de chaque groupe social. Il envisage la culture sur deux plans distincts. Le premier étant restrictif se rapportant aux connaissances transmises par les institutions et valorisé par un groupe social donné. Le second étant extensif relevant des productions et activités humaines. A partir de ces deux considérations du terme culture, Clanet (1993:15) la résume ainsi: « *l'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* ».

De ce point de vue, il convient de mettre la lumière sur le contact des cultures et les changements qui se manifestent lors de la rencontre de cultures différentes. Outre l'aspect systémique de la culture, cette définition focalise aussi sur son aspect héritable et transmissible. En d'autres termes, la culture est perçue comme un système instauré par une communauté et qui se transmet à travers les générations.

Donner une définition de la culture dépourvue de toute reproche serait chose ardue du moment où le concept culture s'attache à de nombreux domaines sociaux et non seulement à certains. Certains spécialistes tâchent d'en proposer des définitions fidèles et précises en s'efforçant d'éviter toute critique compte tenu de la diversité de ses domaines, ce qui rend sa définition compliquée, et parfois, difficile à interpréter.

La culture est une notion en perpétuel développement à partir du moment où elle est imprégnée par d'autres cultures. Quelle que soit sa structure, la culture est toujours métissée et ne pourrait exister à l'état pur, chose qui

justifierait, parfois, la difficulté d'établir le lien entre un comportement culturel donné et le groupe social dont il émane. L. PORCHER l'a clairement explicité:

« La culture pure n'a pas vraiment de sens. Ce que nous apprenons modifie notre capital culturel. Notre capital culturel change d'identité en même temps que de quantité. Quand Michel Serres dit " nos cultures sont toutes métissées, tigrées, tatouées, arlequinées ", il décrit une réalité qui nous entoure et nous fabrique, et qui permet les distinctions entre les appartenances culturelles».

Selon W.Bouzar (1984:79), la culture se fend en deux sortes: une culture pensée se rapportant à l'art, la littérature, la musique, la peinture, etc. et une culture vécue résumant le comportement général d'une société dans toute sa diversité.

Pour Piriou (2003: 34), la culture est : *« un système de hiérarchisation des valeurs qui ne se manifeste pas seulement dans les formes d'expression culturelles mais aussi à travers la religion, les structures politiques, l'organisation familiale, l'éducation ».*

Ces définitions reflètent non seulement la richesse et la profondeur du concept culture, mais également l'importance de la culture chez les individus dans une société ou un groupe social. Dans une certaine mesure, la culture est le symbole et la source de toutes les activités distinguant la vie des individus ou des groupes. Nous sommes appelés à manipuler avec soin le concept culture et à prendre conscience de l'inexactitude et de l'ambiguïté qu'il renferme.

Par conséquent, nous n'allons pas nous étaler encore plus dans la définition de la culture, car cela pourrait compliquer plus ce concept au lieu de l'éclaircir, les définitions que nous avons abordées nous ont permis une lecture globale du concept.

Après avoir revu ces définitions, nous pouvons en conclure que chacune met l'accent sur des aspects spécifiques de la culture en étant non seulement

mutuellement exclusifs, mais aussi complémentaires et mutuellement compréhensibles.

La culture n'est pas un produit fini, elle est dynamique, car elle est produite en continu. Ce dynamisme a conduit certains chercheurs, à l'instar de Abdallah-Preteille (2003) à remettre en question le terme « culture ». En ce moment, il est nécessaire de faire la distinction entre culture et civilisation. Cette distinction est nécessaire car elle constitue aussi une ambiguïté.

II.1.2. Distinction entre culture et civilisation

La définition du concept culture nous conduit à aborder celui de civilisation en vue de voir dans quelle mesure elle se positionne vis-à-vis de la culture.

En nous référant à la littérature existante sur le concept «civilisation», nous nous apercevons directement qu'il a subi une certaine variation de sens.

Selon Florence Windmüller (2011:19), dans l'enseignement des langues, la notion de « civilisation » fut utilisée dès l'apparition de la méthodologie traditionnelle en contexte scolaire, puis dans les diverses méthodologies de langues jusqu'aux années 1970-80. Elle désignait essentiellement la « culture cultivée » ou la « culture savante » : la littérature, les beaux-arts, l'Histoire...Elle renfermait aussi les connaissances scientifiques et techniques, les usages religieux, les phénomènes sociaux, l'habitat, la géographie d'un pays, etc.

Selon Achard-Bayle & Hargrove (1996), ce concept a une signification dite originelle. Reboulet (1973) lui attribue un sens moderne ou revisité. Au premier sens, d'après Ellias (1973) et De Carlo (1998), le singulier « civilisation » signifie la perfection humaine, comme il inclut tout progrès scientifique, technologique ou encore moral Achard-Bayle et Hargrove (1996), auquel ont pu parvenir certaines sociétés, particulièrement les sociétés occidentales.

Au premier sens, la civilisation se met en opposition au concept de barbarie. Selon cette acception, il y aurait des sociétés civilisées et d'autres qui ne le sont pas et qui sont également appelées sociétés barbares ou primitives. Par conséquent, une société civilisée portait-elle la responsabilité de rendre civilisée une société qui ne l'était pas.

Dans ce contexte, il est à noter que l'idéologie du colonialisme est basée sur le concept de civilisation. En ce sens, le sociologue Elias (1973: 11) estime que le terme de civilisation a été employé pour faire référence aux sociétés occidentales qui l'utilisait en vue de désigner *«ce dont elle est fière. Le développement de sa technique, ses règles du savoir-faire, l'évolution de sa connaissance»*.

De nombreux spécialistes comme Braudel (1993) et Lévi-Strauss (2001) ont remis en question cette vision, car elle est porteuse d'un jugement de valeur. La civilisation ainsi définie, est considérée comme exclusive à une société particulière, spécifiquement à la société occidentale.

En examinant des concepts tels que les cultures anciennes et primitives, la coopération culturelle, le progrès et la diversité culturelle, Lévi-Strauss (2001: 59) approuve la vision de la civilisation plurielle. Selon lui, c'est une mauvaise pratique ou un malentendu de prendre certaines sociétés comme des bases de développement d'autres sociétés, car cela signifie que certaines sociétés stagnent, tandis que d'autres sont en train de changer. Cependant, selon Lévi-Strauss, cette possibilité est inimaginable car toutes les sociétés sont capables de se renouveler en permanence et de s'adapter à leur environnement.

Ces auteurs pensent donc que toutes les sociétés possèdent une civilisation. Dans cette perspective, nous parlons de « civilisation » au pluriel, ce qui nous mène à son second sens. En fait, dans le second sens, le concept n'est plus singulier mais pluriel.

Démontrer les caractéristiques plurielles de la civilisation constitue le changement et le repositionnement du sens premier du terme. Par conséquent, la civilisation renvoie à toutes les caractéristiques d'une société donnée. Dès

lors, le concept civilisation ne se cantonne pas à une certaine société, ni ne représente l'état parfait de l'humanité.

Nonobstant, Braudel (1993 : 47) et Lévi-Strauss (2001:110-112) pensent que le singulier du terme civilisation peut toujours être utilisé, mais lui donnent un autre sens, qui serait « le bien commun » à toutes les civilisations. En d'autres termes, parler de civilisation mondiale, est synonyme de l'existence d'un monde où il n'y a pas de différences culturelles entre les sociétés. Lévi-Strauss (2001: 112), souligne donc que « *la civilisation implique la coexistence de cultures offrant entre elles le maximum de diversité* ».

Il convient de noter qu'un bon nombre d'auteurs admettent que Taylor (1871) a été le premier à présenter une définition de la culture.

L'apparition du terme civilisation a eu lieu après celle du terme culture, d'après Braudel (1993: 43). Ceci dit que le mot culture l'a précédé dans le temps. Depuis le début, la limite entre civilisation et culture s'est estompée. Certains leur attribuent le même sens, d'autres estiment qu'elles sont bien distinctes.

L'ambiguïté existante entre ces deux termes est bien mise en relief dans la définition de Taylor (1871), car selon lui ils désignent: « *un ensemble complexe qui inclut les connaissances, les croyances, les arts, les mœurs, les lois, les coutumes et toutes les autres capacités et habitudes acquises par l'homme* ».

Dans la même perspective, Braudel (1993) estime que Hegel a rendu synonyme les termes culture et civilisation en utilisant les deux indistinctement dans une conférence qui a eu lieu à l'Université de Berlin. Selon Braudel, Karl Marks fait partie de ceux pour qui ces deux termes sont opposés : il estime que la civilisation ne se rapporte pas uniquement à l'aspect matériel comme les infrastructures, mais aussi au côté spirituel (valeurs morales), appelé superstructure.

Du point de vue de Rocher (1992: 107), la culture est considérée comme étant une microstructure relative à une société donnée et qui serait englobée par la civilisation. Il considère que le terme civilisation est utilisé pour faire référence à « un ensemble de cultures spécifiques » ayant « des origines communes ». A ce compte-là, ces différentes visions à propos de la civilisation et de la culture ont produit deux idées distinctes : dans la première, il s'agit d'une synonymie, dans la seconde, il s'agit d'une relation dichotomique entre les deux. Cette dichotomie repose sur deux principes différents : le premier est l'opposition infrastructure (valeur matérielle) /superstructure (valeur spirituelle), le second étant sur aire étendue/aire étroite pour les deux termes civilisation et culture.

Nous avons découvert un autre critère de distinction entre civilisation et culture chez Rocher (1992). Ce critère repose sur la portée de ces termes. Ainsi, selon François (2010: 41) : le mot civilisation renvoie à :

« De vastes espaces géographiques et s'applique essentiellement à l'histoire des civilisations (~ antique, celtique, égyptienne, primitive, romaine) et culture, en revanche concerne un mode de vie ou de pensée (~ américaine, générale, politique, populaire, traditionnelle) et s'applique à un espace plus circonscrit ».

Cette ambiguïté entre ces deux termes a eu un impact fort dans le domaine de l'enseignement des langues. Cependant, leur lien de synonymie est généralement conservé. En fait, dans un séminaire en Chili, Reboulet (1973) avançait que les termes civilisation et culture utilisés à la manière de certains anthropologues et sociologues anglo-saxons ou hispanophones désignaient le même sens et pouvaient, de ce fait, être utilisés indistinctement. Cependant, il recommande l'emploi du mot culture plutôt que celui de civilisation. En fait, même avec Braudel (cf. 1993) et Lévi-Strauss (cf. 2001), et bien entendu les travaux

d'autres spécialistes, il a été prouvé que le concept de civilisation ne renferme plus un jugement de valeur basé sur une théorie évolutionniste.

Selon De Carlo (1998: 34), la définition du terme « culture » s'avère, d'un point de vue anthropologique, difficile et floue. Or, elle convient mieux à la didactique des langues, car pour cette dernière, tous les systèmes se valent. Autrement dit, en didactique, il n'est pas question de privilégier une société donnée mais plutôt de reconnaître toutes les différences» De Carlo (1998: 34). En d'autres termes, toute production civilisationnelle est humanisée dans l'approche culturelle qui ne pose aucune échelle de valeurs entre les civilisations.

De toute évidence, le mot civilisation ne s'est pas entièrement écarté de son sens originel dans le sens implicite et commun, c'est pourquoi le concept de culture était favorisé au moins dans les cours de langues, du moment où certains le prenaient pour le seul qui puisse exprimer la réalité sans aucune discrimination ou ambiguïté.

Le terme culture a pris le dessus sur celui de civilisation, étant donné que, à l'inverse de l'approche civilisationnelle, l'approche culturelle repose sur l'étude des comportements et mentalités collectives. Aussi, selon De Carlo (1998: 33), le délaissement du mot « civilisation » et l'adoption de celui de « culture » dans l'enseignement des langues est le résultat d'un changement de perception des finalités de l'enseignement des langues notamment avec l'approche communicative. Dès le début, il a été établi que l'acquisition d'une compétence communicative ne se limite pas à la langue, mais inclut également la connaissance de la culture des personnes qui l'utilisent. Ceci rejoint le point de vue de Abdallah-Preteille et Porcher (2001: 107), qui estiment que le passage de la civilisation à la culture n'est pas un simple jeu de mots, car il apporte de réels changements méthodologiques.

Il convient de noter que l'approche culturelle n'a pas éliminé toute mention de civilisation en classe de langue. Peu importe ce que l'on dit sur cette question, les pratiques d'enseignement des langues montrent bien que la civilisation, loin de tout aspect matériel ou évolutionniste, existe toujours sous

l'appellation dimension culturelle qui porte en son sein des savoirs multidimensionnels et éclectiques (mode de vie, arts, littérature, géographie, etc.).

II.2. La langue: éléments de définition

En vue de mettre en exergue l'interrelation entre les concepts langue/culture, il convient, dans un premier temps, d'élucider le concept langue. Cuq (2003: 147), dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, définit la langue sous deux angles : l'un systématique et abstrait, selon lequel la langue est prise pour un idiome, l'autre est social et selon lequel la langue est dotée de caractéristiques culturelles. En fonction de la perspective abstraite et systématique de Cuq, il est question de poser les lois et les règles de fonctionnement d'un système par l'observation ou en suivant des modèles théoriques.

Le deuxième angle selon lequel Cuq aborde la langue provient des recherches menées en sociolinguistique. Ainsi:

« 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 » Cuq (2003: 149).

Dans une perspective didactique, Cuq (2003: 148) considère la langue sous l'aspect d'une dualité culturelle et idiomatique. Ceci revient à dire que la culture est prise en compte en classe de langue.

Suite à l'analyse des définitions présentées dans les deux dictionnaires de Cuq et de Dubois, nous avons remarqué que l'aspect social se rapporte à deux sens qui ne s'opposent pas mais qui se complètent. Dans le dictionnaire linguistique de Dubois (2002), la définition de la langue ayant été empruntée à Saussure, met l'accent sur la dichotomie langue/parole en insistant sur le caractère social de la langue.

Par conséquent, la langue ayant un caractère collectif est différente de la parole qui est une production individuelle. Dans la définition donnée par le Dictionnaire de didactique des langues étrangères et seconde, la langue est sociale étant donné qu'elle charrie la culture de la société dont elle est issue. Les pratiques sociales et culturelles se situent donc dans une relation interdépendante avec la langue. Aussi, il convient de souligner que même la syntaxe et le lexique d'une langue sont également liés aux faits et aspects socioculturels de la société dans laquelle elle est utilisée. A titre d'exemple, les mots n'existent que lorsqu'ils sont utilisés pour nommer ou faire référence à des choses faisant partie de la communauté qui en fait usage.

Le dictionnaire de linguistique de Dubois et al. (2002: 266-267), attribue également deux définitions à la langue et insiste, à son tour, sur l'aspect social de la langue : l'une est large et l'autre peut être considérée comme dérivée de la linguistique. La langue est conçue, selon la première définition, comme « un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté ». Dans la seconde, la définition de Saussure a été emprunté par le dictionnaire présentant la langue 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 relient.

Chaque langue présente 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.

Après avoir élucidé les concepts langue et culture, nous essayons, à ce stade, de voir dans quelle mesure les deux sont-ils corrélatifs.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, nous rencontrons souvent des assertions émises par beaucoup de spécialistes telles que «langue et culture sont indissociables» ou encore «l'apprentissage d'une langue ne peut se faire loin de sa culture». Porcher, (1996: 250), va encore

plus loin en avançant que: «enseigner l'une sans l'autre serait les rendre infirmes» ou encore: « les séparer l'une de l'autre est plus qu'une absurdité pédagogique : un manquement à l'éthique ».

Dès lors, l'acte d'enseigner une langue étrangère, le FLE en l'occurrence, revêt de multiples dimensions. Il implique non seulement des aspects linguistiques mais aussi des aspects culturels. A ce propos, nous rapportons le point de vue de N. HAMIDOU (2007:30): «la connaissance de la culture est nécessaire à l'apprentissage de la langue, comme la connaissance de cette dernière est nécessaire à l'accès à la culture».

Ainsi, dans son ouvrage sur l'enseignement des langues étrangères, Porcher (2004:55) s'est réexprimé sur l'interdépendance et l'indissociabilité des concepts langue/culture. Pour lui, cette conception a déjà vu le jour dans les travaux de Saussure, pour qui, la distinction entre deux langues ou plus ne réside pas uniquement dans le linguistique.

Ladmiral (1999: 130) aborde, à son tour, l'association langue et culture en insistant sur le fait que « des cultures différentes, ce sont aussi et d'abord des langues différentes ». Cependant, cette affirmation est, en quelque sorte, relative du moment où certaines langues sont utilisées dans différents pays, mais charrient par contre des cultures différentes, tel est le cas de l'anglais, du français, de l'espagnol ou du portugais. La langue anglaise étant la langue de la Grande-Bretagne, des Etats-Unis, de l'Australie, de l'Afrique du sud, etc. Le français n'est pas réservé à l'Hexagone mais s'étend au Québec, à la Belgique, au Congo, au Gabon, etc. L'espagnol, à son tour, est parlé en Espagne, en Colombie, etc. Sans oublier le portugais utilisé au Portugal, au Brésil, au Mozambique, etc. Nous remarquons, dès lors, qu'une même langue est partagée par plusieurs pays et véhiculée, de ce fait, des cultures différentes selon la communauté où elle est pratiquée. En somme, la langue, en plus de sa composante linguistique, est une pratique sociale qui ne se distingue pas des autres pratiques sociales.

Pour Porcher (1984: 9-18), l'ignorance du mode de vie, de la pensée et des habitudes culturelles en classe de langue est tout aussi considérée comme une insuffisance ou une inaptitude au même titre que l'ignorance des règles de la langue.

Ladmiral (1999:140) estime que la langue peut être soit une clé pour l'accès à une culture donnée, pour les personnes qui la parle, ou un obstacle à la culture, pour les personnes qui l'ignorent.

Dans une autre perspective, Galisson (1991: 118-119) aborde la relation entre langue et culture. Il estime que la langue est une clé d'accès à diverses cultures, car la langue est à la fois un produit, un producteur et un véhicule de toute sorte de culture. C'est le produit de la culture, car la langue change au fil du temps pour se mettre en parallèle avec l'évolution de la culture, citons, à titre d'exemple, l'apparition de néologismes en vue de traduire fidèlement les nouvelles charges culturelles.

Elle est producteur culturel, car c'est à travers la langue et la communication que se forment les attitudes et les représentations collectives. Enfin Le véhicule de la culture, car en utilisant des signes linguistiques comme moyen pour expliquer tout ce qui s'y rapporte avec le plus de détails possible, que ce soit la littérature, la science, l'art, les habitudes, les comportements, les rituels, etc.

Il est à noter que cette relation est aussi mutuelle. Si l'on s'aperçoit qu'il y a de la culture dans la langue, il serait systématique de se demander s'il y a de la langue dans la culture. Or, sur cette question, Cortès (2007: 64) estime qu'il y a une disproportion dans les relations, du moins en termes de conscience, tant que les gens acceptent et prouvent facilement l'existence de la culture dans la langue, mais il est plus difficile dans le sens opposé. Par contre, Blanchet (2004: 21-22) explicite clairement les deux sens bilatéraux de cette relation. Pour lui, il y'a culturel dans le linguistique et vice versa.

Premièrement, du culturel dans le linguistique, car il estime que toute langue régit les pratiques linguistiques «*qu'il s'agisse par exemple de l'arrière-plan*

historique du lexique, des expressions, des genres discursifs ou qu'il s'agisse des conventions collectives d'usage de la langue ».

Deuxièmement, du linguistique dans le culturel, car chaque langue porte « *par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses idiomatismes, les schèmes culturels du groupe qui la parle. Elle offre une "version du monde" spécifique, différente de celle offerte par une autre langue* » Blanchet (2004: 21-22).

Blanchet estime que la langue est un moyen d'expression culturelle c'est pourquoi il y a du linguistique dans la culture, ce qui justifie, souvent, le caractère intraduisible de la plupart des proverbes. Les mots peuvent avoir des signifiés culturels différents. Par exemple, le terme limonade, en France ou au Québec, ne désigne pas le même breuvage. Le contexte est donc à prendre en considération même si la même langue est utilisée dans plusieurs communautés.

Enfin, pour Galisson (1991: 119), « *le jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture fait qu'elles sont le reflet réciproque* ». Dès lors, l'interrelation entre langue et culture est indiscutable et n'est plus à prouver dans l'enseignement des langues et dans d'autres domaines. Cependant, quelques interrogations sont toujours à poser, en classe de langue, entre autres, quelle culture est enseignée? et comment? Nous tenterons d'y répondre par la suite apporter des réponses dans la suite de cette recherche.

Byram (1992: 64), considère que le rapport langue et culture est encore compliqué car ils ont des dimensions sociologiques, psychologiques et même politiques.

II.3. La jonction langue/culture dans l'espace classe

Dans cette partie, nous mettons l'accent sur l'action culturelle que devrait mener l'enseignant du FLE comme étant un animateur culturel. Son rôle consiste à adopter des manières pour aborder efficacement la civilisation de la langue

cible. Le professeur doit donc savoir intégrer méthodiquement des savoirs culturels relatifs à la société de la langue cible, sans oublier que cela repose essentiellement sur la motivation des apprenants.

Pour Porcher (1995 : 61): *«la compétence culturelle est désormais aussi importante que la composante linguistique »* dans la mesure où elle permet une bonne compréhension des pratiques relatives à la culture de la langue cible.

G-D DE SALINS, cité par Daniel FELDHENDLER (1990:13) affirme aussi que : *«par le jeu interactif entre la culture originelle et la culture apprise, une troisième dimension se met en place. Un “trait d’union” entre deux univers».*

Il est à rappeler que la construction d’une compétence culturelle repose non seulement sur des stratégies et des pratiques de l’enseignant, mais aussi sur les contenus des programmes de formation, qui quelquefois, ne permettent pas une réelle articulation entre la langue et la culture.

II.4. Approche éclectique ou pluriméthodologique en FLE: un chemin pour l’interculturel

Les recherches en didactique des langues étrangères ne cessent d’évoluer dans le but améliorer les rendements en classe de FLE. Pour cela, elle se trouve en perpétuel développement de ses méthodes et approches pour faire face à la complexité de toute situation d’enseignement/apprentissage des langues et garantir une formation efficiente de l’apprenant.

Les méthodes se sont succédées l’une après l’autre, et chacune apparaît en réaction aux carences liées à la précédente. Notre souci n’est plus de rendre compte de l’historique des différentes méthodologies didactiques mais plutôt de nous centrer sur celle qui prône la centration sur l’apprenant, son autonomie, sa culture et ses représentations ainsi que les paramètres sociaux, soit l’approche

communicative qui a survécu en contrecoup aux conceptions du «béhaviorisme répétitif» et qui part du principe qu'une communication efficace en langue étrangère doit tenir compte de toutes les dimensions situationnelles, y compris son interlocuteur. Idem pour la communication pédagogique entre les deux pôles enseignant/apprenant, l'interaction est positive d'autant plus qu'elle prend en considération les besoins de l'apprenant, son rôle, et ses motivations.

Il est à souligner que chaque situation de classe est particulière, c'est ce qui d'ailleurs conduit à l'apparition, vers les années 90, de l'éclectisme méthodologique, notamment avec Christian Puren qui, dans son ouvrage *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes/Essai sur l'éclectisme (1994)*, définit l'éclectisme méthodologique comme étant une démarche qui tâche de prendre en compte la complexité de toute situation d'enseignement/apprentissage des langues. Cet éclectisme adopte des approches diversifiées et multidisciplinaires tout en se référant à certains principes et soubassements des méthodes préexistantes dans le but de s'accommoder à la singularité de chaque espace-classe, car on ne pourrait se cantonner à une seule méthode. Dans ce contexte, M.Verdelhan-Bourgade (2002: 90) souligne que:

« sur le plan méthodologique, on ne peut considérer, en quelque situation que ce soit, qu'il n'y a qu'une seule méthodologie adéquate, celle du courant dominant à une époque donnée. Chaque méthodologie est une réponse correspondante aux besoins analysés avec des connaissances ajustées à un certain moment».

L'éclectisme se veut un renouveau, soit une suite méthodologique restructurée à travers la multiplicité des stratégies qu'il propose pour plus d'efficacité en classe de langue, car l'adoption d'une seule méthode ne pourrait répondre aux différents besoins d'un espace-classe hétérogène.

La didactique du FLE a opté pour un recoupement de méthodes. Elle se situe donc au carrefour des méthodologies précédentes pour acquérir un statut pluridisciplinaire qui ne favorise aucune approche linguistique au détriment

d'autres mais qui tend à multiplier les moyens pour une formation optimale de l'apprenant.

J-C. BEACCO (1995) note, à cet effet, que les pratiques éclectiques en classe de langue repose sur une perspective polyvalente qui s'opère via un choix approprié et non un ensemble hétéroclite de techniques d'enseignement.

L'éclectisme réagit contre toute approche unidimensionnelle et propose de varier les techniques en mettant les besoins de l'apprenant au centre de ses intérêts. L'enseignant devrait donc disposer d'une large connaissance de la langue cible ainsi que de plusieurs outils pédagogiques adéquats. C'est dans ce sens qu'intervient la formation des formateurs.

Dans le processus d'enseignement du français langue étrangère, la dimension culturelle de la langue a connu une évolution qu'il convient de préciser. La méthodologie traditionnelle privilégiait la méthode lecture/traduction en partant du principe que pour découvrir la culture il faut passer par la lecture et s'informer sur les œuvres artistiques. Or, en lecture et en traduction, les connotations impliquant des caractéristiques culturelles étaient à peine discutée en classe, car le but principal était de cultiver le goût et de s'initier aux valeurs universelles.

Pour ce qui est des méthodes directes, actives et audiovisuelles elles se concentraient sur les objectifs pragmatiques de la langue au détriment de tout aspect culturel. Autrement dit, l'objectif principal de ces méthodes est beaucoup plus de forger, chez l'apprenant, l'aptitude à produire des énoncés en langues étrangères. Ces démarches n'étaient pas sans retombées, car elles ne permettaient pas à l'apprenant de découvrir la langue dans son intégralité et créaient en lui des automatismes et des réflexes.

A partir des années soixante-dix, avec l'émergence de l'approche communicative, la communication est considérée comme l'objectif fondamental de tout apprentissage.

Avec cette approche l'enseignement des langues étrangères a connu une nouvelle perspective méthodologique qui se focalise davantage sur l'apprenant et la compétence de communication en prenant en compte les comportements et le contexte social, soit la dimension interculturelle.

Le Cadre Européen Commun de Référence (2000 :10) préconise un apprentissage à la fois linguistique et socioculturelle afin de permettre aux apprenants de :

« satisfaire leurs besoins de communication et, plus particulièrement, de faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre pays, et d'aider les étrangers séjournant dans leurs propres pays d'échanger des informations et des idées avec des jeunes et des adultes parlant une autre langue et de leur communiquer pensées et sentiments, de mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autres peuples » .

L'approche communicative recourt aux théories de plusieurs disciplines en vue de parvenir à son objectif, notamment la pragmatique, la sociolinguistique, et l'analyse du discours. Il convient de noter que c'est cette approche qui a frayé le chemin aux recherches interculturelles considérant la culture comme étant un ensemble de conduites, de valeurs et de règles sociales. Les activités communicationnelles implique, désormais, la culture, longtemps traitée comme «invisible» comme l'a qualifiée Porcher (1996:124-129). La production et l'interprétation des énoncés s'opèrent également en prenant en considération le contexte, car il s'agit aussi d'apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver. Puren (1988: 372).

L'aspect communicatif est d'une importance considérable dans tout échange étant donné que la compétence interculturelle est attachée aux situations de la vie quotidienne.

La compétence communicative se définit, selon Galisson R, et Coste D (1976 : 106) comme :

« 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 variantes sociolinguistiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres : elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatives de la communauté considérée. »

Au fur et à mesure que les perspectives méthodologiques d'enseignement des langues se poursuivent, la dimension interculturelle de l'enseignement du français langue étrangère est davantage prise en compte, du moment où le contact entre les deux systèmes de la langue première et la langue cible fera interagir les deux systèmes culturels. La composante culturelle est devenue un élément nodal de la compétence communicative. La prise en charge de la compétence culturelle permet donc d'accéder aux connaissances de la langue cible en prévoyant les situations de conflit, les malentendus éventuels et même certains obstacles.

	Méthodologies	Objectifs	Principes
XIXe Siècle	Traditionnelle	Formatif	<ul style="list-style-type: none"> - Aborder la culture via la méthode lecture/traduction - Découvrir et connaître les valeurs universelles
1900- 1970	Directe, Active, Audio-orale, Audio- visuelle	Linguistique	<ul style="list-style-type: none"> - L'oral est au premier plan - Etude grammaticale de la langue - La langue est considérée comme un moyen de communication - La notion de culture est presque marginalisée
1970	Approche → communicative Eclectisme	Culturel	<ul style="list-style-type: none"> - Prise en compte des comportements et éléments socioculturels - Etre capable de communiquer avec des locuteurs natifs

Tableau N° 01

L'approche interculturelle, de la méthodologie traditionnelle à l'approche éclectique

II.5. Le statut de la culture dans la construction d'une compétence communicative

La compétence communicative repose sur plusieurs paramètres; linguistique, paralinguistique, sociolinguistique, discursif, référentiel, socioculturelle, etc.

Claes (2008), estime que «l'aspect culturel est transversal à chacune de ces composantes».

II.5.1. Le paramètre linguistique

Celui-ci implique la phonétique, la syntaxe, l'orthographe, le vocabulaire, la morphologie, le vocabulaire et la sémantique. En vue de réussir la composante linguistique, il faudrait savoir non seulement comment appliquer et interpréter les règles linguistiques mais aussi savoir distinguer le formel de l'informel. Quand il s'agit, par exemple, de s'adresser à quelqu'un, le vouvoiement ou le tutoiement font partie de cet aspect culturel. Chaque langue dispose d'un système culturel inhérent à son contexte.

Le vocabulaire a également une influence culturelle sur la composante linguistique. Les mots n'ont pas toujours les mêmes connotations et changent d'une langue à une autre. Par exemple, le mot mariage signifie partenariat et amour en Amérique, comme il désigne compromis et obligations au Japon. Cette polysémie contextuelle donne souvent lieu à des malentendus faisant obstacle à une bonne communication. C'est pourquoi, il serait utile de découvrir, en plus de la composante linguistique, l'éventail sémantique d'un mot, et ce, dans une perspective culturelle.

II.5.2. Le paramètre paralinguistique

Ce paramètre comprend tous les contenus liés au langage non verbal, notamment corporel se basant sur la posturo-mimo-gestualité. Ainsi, les gestes spécifiques utilisés par les membres d'une communauté peuvent ne pas être compris par les personnes d'une autre culture. A titre d'exemple, le geste O avec le pouce et l'index ensemble indique que tout va bien aux États-Unis. En Italie, il signifie qu'un mets est délicieux. Au Japon, le même symbole représente l'argent, alors que dans les pays latins, ce symbole est un geste abject.

Dans certaines cultures, ne pas regarder quelqu'un dans les yeux est un signe de respect, dans d'autres cultures, il est préférable de regarder l'autre.

Par conséquent, une bonne compréhension des éléments de la langue ne suffit pas pour que la communication soit efficace avec des locuteurs natifs. La connaissance du langage non-verbal est importante pour garantir une compétence communicative.

II.5.3. Le paramètre sociolinguistique

Il renvoie à l'emploi du type de discours conforme au contexte de communication. Les tournures formelles et informelles sont établies par le code linguistique, mais peuvent se modifier en fonction de la culture. Par exemple, en France, lorsque l'on s'adresse à quelqu'un en le vouvoyant, on peut aussi utiliser son prénom. Or, en Belgique, l'emploi du prénom présuppose déjà la familiarité avec la personne à qui on s'adresse. Par conséquent, le type de discours dépend non seulement de la langue utilisée, mais aussi de la culture que renferme le contexte.

II.5.4. Le paramètre référentiel

Il se base sur *«la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation»* Moirand (1990:134). Ce paramètre référentiel est une condition sine qua non en classe de langue. Il fait référence à tous les contenus liés au système de référence des locuteurs natifs. Cette composante implique la connaissance des éléments civilisationnels; arts, littérature, gastronomie, économie, sports, divertissement, fêtes nationales, etc. Si l'apprenant d'une langue étrangère n'est pas initié au système de référence de la communauté où la langue est parlée, il aura du mal à saisir ce qui l'entoure. Il faudrait donc qu'il prenne conscience de cette dimension culturelle en vue de réussir tout acte de communication en langue cible loin de tout malentendu culturel.

II.5.5. Le paramètre discursif

Selon Moirand (1990:134), il s'agit de *«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»*.

Ici, il s'agit de l'aptitude à produire un discours dont la structure est cohérente. La distinction entre les cultures peut s'observer à travers le mode de production des discours. Lorsqu'il s'agit, par exemple, d'un discours argumentatif, la structure en français se présente sous forme d'une thèse, une antithèse et une synthèse. La culture anglo-saxonne n'accepte pas forcément ce type de structure la considérant comme floue ou manquant de structure. Chaque culture conçoit donc une structuration discursive qui lui est propre.

II.5.6. Le paramètre stratégique

Celui-ci se rapporte à la stratégie utilisée dans la gestion d'une bonne communication. Par exemple, le recours aux mimiques ou à la gestuelle en cas de la non compréhension d'un message verbal est une stratégie qui peut être adoptée. Un autre exemple se pose sur les interactions dans les échanges verbaux. Ainsi, dans la culture latine, il est permis que quelqu'un interrompe l'autre personne avant d'avoir fini de parler, car cela témoigne de l'attention portée à son discours. Dans la culture allemande et anglo-saxonne, est considéré comme action inconvenable le fait de commencer à parler tant que son interlocuteur n'a pas fini. Dans la culture asiatique, il convient de faire une pause avant de répondre.

Il convient alors non seulement d'utiliser ses stratégies communicationnelles habituelles mais aussi de prévoir et de prendre conscience des stratégies de son interlocuteur en vue d'éviter les faux-pas.

II.5.7. Le paramètre socioculturel

Il est à noter que la langue véhicule des valeurs sociales et culturelles, c'est pourquoi il y a opportunité d'ajouter qu'entre langue, culture et société s'opère une union indissociable. Benveniste (1966: 29) précise qu' :

« en posant l'homme dans sa relation avec la nature ou dans sa relation avec l'homme, par le truchement du langage, nous posons la société. Cela n'est pas coïncidence historique mais enchaînement nécessaire. Car le langage se réalise toujours dans une langue, dans une structure linguistique définie et particulière, inséparable d'une société définie et particulière ».

Le paramètre socioculturel concerne les composantes liées au vécu de son interlocuteur. Ainsi, il convient de connaître les règles de sa conduite, sa vision du monde, ses valeurs, son timing, etc. Bref, tout ce qui se rapporte à son contexte socioculturel. Moirand (1990:134), le présente comme étant: *«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»*.

La compétence communicative inclut donc une compétence sociolinguistique qui consiste à faire découvrir à l'apprenant des savoirs socioculturels variés de la langue cible. Citons à ce propos Boyer (1996 : 217):

« pour que des individus communiquent, la compétence linguistique ne suffit pas. Ils doivent également partager des règles de conversation, des normes de comportement, des attitudes, des valeurs et des croyances qui, au même titre que les règles de grammaire, contribuent à la coordination de l'interaction».

Sur la base de notre compréhension des différents paramètres de la compétence communicative, il est clair que chacun de ces paramètres comporte les aspects culturels indispensable à la compétence communicative. Ces aspects sont rassemblés dans la compétence interculturelle convergeant avec la compétence communicative.

II.6. L'interculturel: définitions et conceptions

L'interculturel est une notion mêlant subtilité et complexité à la fois aussi bien sur le plan intellectuel que moral en raison de ses liens pédagogique-didactique, idéologique et philosophique.

Aujourd'hui, cette notion est devenue très en vogue dans l'enseignement des langues, suscitant intérêt et débats. Le terme étant adapté à

l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, c'est pourquoi il y a de plus en plus de travaux dans ce domaine témoignant de l'intérêt pour ce terme.

La culture étant un concept contenant divers éléments, plusieurs préfixes peuvent être ajoutés, tels que multi-, pluri- ou trans- (R.M. Henriette, 2005). En latin, le préfixe inter- indique la situation entre deux positions. Les deux positions liées au terme interculturel sont d'une part la notion d'union et d'harmonie, et d'autre part la notion de séparation et de divergence (Demorgon, 2004, cité dans R.M. Henriette, 2005).

L'adjectif « transculturel » émane du contexte de l'enseignement du français aux immigrants français en vue de les faire intégrer dans la société française.

Le préfixe « inter » renvoie ici à la connexion et à l'interaction entre des personnes ou groupes de personnes culturellement différents donnant lieu à un contexte intrinsèquement métissé. Cela signifie l'ouverture aux autres, pas l'assimilation d'autres cultures. Selon Demorgon (1989: 225), le préfixe «inter» suppose: *« des interactions, des échanges, des partages, des complémentarités, des coopérations, des réciprocitys, [...], sert à entretenir, dans le meilleur des cas, des souhaits, des espoirs, un idéal à atteindre : celui d'une coexistence pacifique et solidaire ».*

Le concept de culture est en constante évolution et change en interaction. Les situations interculturelles sont des situations dans lesquelles des individus de différents systèmes culturels se rencontrent et interagissent.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère suppose, donc, l'existence de deux systèmes linguistiques différents entraînant naturellement la rencontre entre les deux cultures charriées par les deux langues. Pour Courtyllon (1984:52):

« apprendre une langue c'est 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 ».

Etant donné que l'interculturalité se présente sous forme de corrélations entre des cultures différentes, il convient de préciser que la compétence interculturelle ne repose pas seulement sur la compréhension et la maîtrise des normes et valeurs civilisationnelles d'une communauté donnée, mais aussi sur l'ensemble de ses faits culturels.

Toute culture dispose d'un ensemble de systèmes de valeurs contribuant à mieux cerner les mécanismes du monde. Entre autres, l'avancement des connaissances est dû à la reconnaissance de la diversité culturelle, caractéristique de l'espèce humaine et assurant l'harmonie et l'équilibre pour une qualité de vie optimale.

En somme, le concept d'interculturalité se produit dans l'espace où la culture de l'apprenant interagit avec la culture de la langue cible. Il s'agit, d'une part, d'amener l'apprenant à réfléchir et à prendre conscience de son propre système de valeurs, et de lui faire découvrir, d'autre part, de nouveaux horizons et valeurs culturels.

II.6.1. La compétence culturelle

Pour Henriette (2005: 681), la compétence interculturelle renvoie à l'ensemble des aptitudes nécessaires à une bonne interaction entre des personnes ou des groupes de cultures distinctes, ou encore à *«la capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence »* (Henriette, 2005: 682). Le but de cette compétence est de communiquer avec d'autres ayant des caractéristiques spécifiques en raison de leur multiculturalisme (Giguët et al., 2008).

II.6.2. Dimensions de la compétence interculturelle

La compétence interculturelle est considérée sous trois dimensions, en particulier la dimension communicationnelle et comportementale, la dimension cognitive et la dimension émotionnelle. Afin de pouvoir communiquer efficacement avec des locuteurs natifs, l'apprenant d'une langue doit tenir compte de ces dimensions qui se présentent comme suit:

-Dimension communicationnelle et comportementale: elle concerne toutes les composantes de la communication verbale et non verbale.

-Dimension cognitive: elle est constituée de l'ensemble des connaissances sur sa propre culture et sur d'autres cultures.

-Dimension émotionnelle: est liée à l'acceptation et à la sensibilité aux autres cultures.

II.6.3. Les différents profils d'un locuteur interculturel

Toute communication interculturelle est liée à la personnalité ainsi qu'au profil des interlocuteurs. Ainsi, dans le cadre d'une communication, des écarts sont souvent prévisibles entre l'intention de l'expéditeur et la perception de l'information de la part du destinataire. Ces décalages sont l'effet immédiat reflétant le degré de compétence de chaque interlocuteur. Nous distinguons ici cinq types de profil possibles:

1. Incompétent inconscient : il émet ses informations sans se rendre compte du décodage du récepteur.

2. Incompétent conscient : sa communication s'effectue en prenant en considération la question du décodage et tente plusieurs façons de faire passer son message.

3. Compétent inconscient : il parvient à transmettre son message sans se rendre compte du décodage correct de son message.
4. Compétent conscient : celui-ci prend conscience de la façon adéquate de transmettre l'information.
5. Super conscient compétent : il a le contrôle sur toutes les situations de communication interculturelle.

En vue de pouvoir communiquer en tant que "super conscient compétent", il est indispensable de passer d'abord par la compréhension de la situation de communication. Sans contexte spécifique, la langue ne fonctionnera plus, ainsi une bonne communication est le fruit d'une compréhension commune du contexte. Il existe deux types de contextes dans toutes les situations de communication. Le contexte externe est celui dans lequel se trouvent les interlocuteurs, tel que les situations formelles ou informelles, professionnelles ou sociales. Le contexte interne est apporté par l'interlocuteur lui-même, comme une distance physique ou un sujet de discussion appropriés. Les interlocuteurs sont chargés de discuter leur contexte dans lequel en employant des stratégies pour comprendre le comportement de l'autre et répondre de manière adéquate.

II.6.4. La compétence interculturelle

L'interculturalité a émergé en Europe dans les années soixante-dix, et plus tard, dans les années quatre-vingt, dans l'enseignement des langues avec l'émergence de l'approche communicative (Bertochinni et Constanzo, 2008).

A l'heure actuelle, ce terme est considérablement employé dans le domaine de l'enseignement du français et de l'anglais langues étrangères, deux langues dispensées dans notre contexte. Il est à noter qu'une analyse approfondie et critique du terme démontre des perspectives différentes en Europe, aux États-

Unis ou encore en Amérique latine. Dans le présent travail, nous nous focalisons sur l'analyse de l'interculturalité sous l'angle de la didactique des langues.

En ce qui concerne le FLE, des spécialistes parmi tant d'autres, se sont penchés sur l'analyse de la composante culturelle en classe de langue. Nous citons, entre autres, les travaux de De Carlo (1998), Byram et Zarate (1998), Abdallah-Preteceille (1995,1999), Beacco (2000, 2007), Zarate (1993), Windmüller (2011) et Kramersch (1995).

Notons que des termes ont vu le jour comme «compétence de communication interculturelle» introduit par Byram (1997) ainsi que *la macro stratégie* « éveiller la conscience critique culturelle » de Kumaravadivelu (2003).

Nous nous référons au Conseil de L'Europe (2001) pour définir la compétence interculturelle, abordée dans le Cadre Européen Commun de Référence (p.83) comme étant « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations» entre sa propre communauté et celle de l'Autre. Dans cette perspective, le Conseil de l'Europe (p.84) a présenté les quatre compétences interculturelles suivantes:

1. Aptitude à établir un lien sa entre sa culture d'appartenance et la culture étrangère.
2. Connaissance des concepts culturels et l'aptitude de reconnaître et d'employer diverses stratégies pour établir des relations avec des personnes de culture différente.
3. Être capable d'assurer la fonction d'intermédiaire culturel entre sa culture d'origine et la culture étrangère, de pouvoir gérer avec efficacité les incompréhensions et les conflits culturels éventuels.
4. Aptitude à transcender les stéréotypes dans sa relation avec l'Autre.

Comme nous l'avons avancé au début de notre recherche, certains didacticiens recommandant la pédagogie interculturelle prônent également la

formation des futurs enseignants de langues, plus particulièrement, la formation des enseignants de langues à la didactique des langues et des cultures où il est question de développer non seulement des connaissances théoriques et des connaissances pratiques, mais aussi des compétences pour le développement personnel des formateurs.

II.6.5. Approche de la culture de l'Autre en FLE

Aborder la culture en classe de FLE se présente à la fois comme un lieu de découverte d'autres valeurs culturelles et en même temps l'occasion où pourraient se poser quelques questionnements quant à ce nouveau système culturel. Or, il est à signaler que cette démarche s'avère délicate notamment dans un pays qui a connu la colonisation française. Ici, il faut prendre en considération les représentations et les différents regards que va porter l'apprenant sur cette culture et l'aider à l'appréhender.

Il revient à l'enseignant d'adopter les stratégies qu'il juge adéquates en fonction des comportements observés dans sa classe, sans pour autant laisser apparaître un penchant pour telle ou telle culture. Jean-Pierre Robert (2011: 21) nous explique que:

« son objectif est moins de défendre un pays et une langue qu'il aime que de forger le jugement de l'apprenant pour le conduire à la tolérance, l'un des buts - et non des moindres - de l'apprentissage des langues étrangères étant d'enrichir la personnalité de l'apprenant et de le doter d'une conscience interculturelle débarrassée de tout préjugé ».

Aussi l'enseignant essaiera d'éliminer tout risque de déculturation en accompagnant l'apprenant en vue de lui permettre de savoir distinguer sa culture

maternelle de celle de la langue cible dans une perspective d'acceptation, de tolérance et de décentration. Cette dernière est considérée, selon Jean Piaget comme :

« l'opération par laquelle *un sujet (individuel ou collectif) arrive à contrebalancer l'information trompeuse 'apportée' par une centration exclusive, 'egocentrique' (ou sociocentrée), de la perception, de l'action ou de la pensée sur un contenu de perception, de représentation ou de pensée, directement dépendante de l'orientation ou de la finalité immédiate de l'activité en cours. De manière plus générale, la décentration est le mécanisme qui permet au sujet individuel ou collectif d'échapper à toute forme de subjectivité déformante, parce que 'égocentrée' ou socio-centrée', pour atteindre des formes variées d'objectivité »*

Le processus de décentration, en classe de langues, consiste donc à éviter toute attitude chauvine ou ethnocentrique et à relativiser le point de vue de l'apprenant vis-à-vis de la culture d'une société donnée.

II.6.6. Méthodes traditionnelles de l'enseignement culturel

En classe de langue, l'objectif de l'éducation culturelle consistait à capter l'intérêt des apprenants pour l'apprentissage des langues étrangères. La composante culturelle était composée de faits concluants démontrant souvent la saveur exotique de la culture. Les faits n'avaient pas le pouvoir d'être associés à des pratiques culturelles compte tenu de leur caractère superficiel ne pouvant pas représenter pleinement la culture (Kohler et al., 2003). Ici, il convient d'aborder les différentes approches auxquelles on recourait pour aborder la culture dans les cours de langue.

Les approches traditionnelles de transmission de la culture n'étaient pas très rentables car elles ne ciblaient que des faits concrets. Les éléments clés

de la communication interculturelle n'était pas pris en considération, tels que le système de référence de l'interlocuteur et l'impossibilité de pratiquer l'interaction avec des locuteurs natifs. Kohler et al., 2003).

II.6.7. Démarches pour aborder la culture en classe de FLE

II.6.7.1. Démarche anthropologique et sociologique

Pour aborder la culture, la démarche anthropologique propose de se baser sur les composantes de la vie quotidienne de l'homme: attitudes, comportements, rapports sociaux, notion du temps, de l'espace, habitudes, loisirs, etc. Présenter ces derniers en classe, facilite à l'apprenant de bien cerner la notion du relatif, sans oublier que cette démarche exige une attention particulière, car il s'agit aussi de prendre en compte les stéréotypes. Ceux-ci pourraient entraver cette connaissance sociale de la culture étrangère. Il faudrait donc agir progressivement et adéquatement.

II.6.7.2. Démarche sémiologique et lexicologique

La démarche sémiologique tente de décrypter et d'analyser les signifiés culturels d'une communauté donnée. L'apprenant se trouvera donc face à un autre système de valeurs, à des phénomènes sociaux relatifs à la culture étrangère à travers des signes linguistiques ou non-linguistiques.

La démarche lexicologique consiste à étudier les mots considérés comme chargés sémantiquement et culturellement. Dans cette optique Galisson (1999:76) a introduit le terme de *lexiculture* qu'il définit comme étant: «*la culture véhiculée par les mots à charge culturelle partagée*».

Ainsi, la signification d'un signe linguistique diffère d'une culture à une autre. Il faudra donc bien éclaircir et interpréter à l'apprenant pour qu'il n'y ait pas confusion, disons même interférence, car comme le dit Galisson (1979: 122): *«pour l'apprenant tout se passe comme si l'apprentissage d'une langue étrangère consistait à vider chaque signe maternel de son contenu pour en emplir un signe étranger, de forme différente mais de capacité égale, considéré comme équivalent »*.

La communication est alors en corrélation avec la réalité sociolinguistique. Carlo (1998: 33) signale que: *«pour amener l'apprenant à développer une véritable compétence de communication, il sera désormais nécessaire de lui faire découvrir la réalité socioculturelle qui sous-tend tout énoncé linguistique »*.

II.6.7.3. Démarche civilisationnelle

Il s'agit ici de mettre l'accent sur l'enseignement d'un savoir civilisationnel qui ne doit pas se confiner à une simple accumulation de composantes culturelles (mode de vie, attitudes, grandes figures de l'histoire, institutions, etc.), mais plutôt à mettre une place une attitude comparatiste du civilisationnel de soi et celui de l'autre culture.

II.6.7.4. Démarche géohistorique

L'enseignement/apprentissage d'une langue/culture étrangère ne doit pas s'effectuer sans tenir compte de sa provenance, de sa localisation géographique, et de son contexte historique (grands événements, personnages notables, patrimoine historique et culturel, histoire des idées, musées, ...) pour permettre à l'apprenant de s'y situer et de découvrir un nouvel horizon.

II.6.7.5. Démarche comparatiste

Connaître une langue/culture étrangère, selon le Cadre Européen Commun de Référence (2000 : 84), permet de :

« comprendre le mode de fonctionnement de l'autre. Être informé et conscient des modes de réactions, des façons d'agir, etc. de l'autre, est un atout pour l'apprenant qui va ainsi pouvoir mettre à profit ses connaissances en vue de faciliter l'intercompréhension entre sa culture et la culture cible »

Cette démarche consiste à faire parvenir l'apprenant à repérer les ressemblances et les dissemblances entre les deux cultures en question, à lui permettre de sortir du carcan des stéréotypes et à porter un regard plus positif sur l'autre culture en lui faisant comprendre que soi n'existe que par rapport à l'Autre. Autrement dit, la construction de soi passe aussi par la connaissance de l'Autre, car c'est cette différence qui permet de se reconnaître soi-même. C'est ce qu'affirme Blanchet (2004:10) :

« l'identité est fondamentalement dialogique, puisqu'elle ne se construit que dans le dialogue avec autrui. Cela entraîne que son affirmation est indissociable de la validation que lui apporte – ou que lui refuse – autrui. En d'autres termes, toute image de soi que propose le sujet est soumise à la reconnaissance d'autrui ».

Ces différentes démarches sociologique, civilisationnelle, anthropologique, etc. présentées ci-dessus sont les principales démarches sur lesquelles l'enseignement de la culture en classe de langues se base aujourd'hui.

II.7. Principales étapes pour l'enseignement de l'interculturel

Il existe de nombreux modes d'enseignement interculturel dans les cours de langues. Ils peuvent recouvrir plusieurs aspects et aident au développement de modèles interculturels. Les principales étapes sont :

- Découvrir la langue et la culture cibles ainsi que la langue et la culture maternelles de l'apprenant.
- Découvrir les liens entre langue et culture.
- Développer des compétences conceptuelles et analytiques en vue de comprendre et comparer les cultures.
- Développer la capacité de réfléchir aux différences culturelles et de changer de comportement si nécessaire (Kohler et al., 2003).

Paige et Stringer (1997, cité dans Kohler et al., 2003) ont développé un modèle proposant cinq étapes pour atteindre l'interculturalité. Ce modèle est intéressant étant donné qu'il prend en compte des éléments culturels spécifiques et généraux. Ce modèle se présente comme suit:

1. Découverte de sa propre culture et de son identité dans son environnement culturel.
2. Compréhension de l'effet de la culture sur la langue, l'identité et la conduite des personnes.
3. Faire attention aux phénomènes interculturels courants, tels que l'adaptation culturelle.
4. Recherche d'une culture spécifique.
5. Envie d'apprendre des langues et des cultures différentes.

Ce modèle va au-delà du simple concept d'apprentissage de faits culturels et conduit les apprenants non seulement à changer leur vision du monde mais

aussi à comprendre la communication et à développer des compétences pour un apprentissage futur. Des compétences interculturelles générales et spécifiques sont indispensables. Les compétences culturelles générales servent à comprendre le concept de culture et son impact dans la construction du sens dans un contexte donné.

Les compétences spécifiques, quant à elles, servent à comprendre les comportements et les attitudes pour une interaction efficace avec des locuteurs de cultures spécifiques.

II.8. L'approche interculturelle

Les différentes démarches interculturelles abordées ci-dessus ont conduit au développement de méthodes interculturelles pour résoudre les problèmes culturels dans un cours de langues.

L'approche interculturelle a été définie de manière opérationnelle par le Conseil de L'Europe à Strasbourg. Louis Porcher (1995: 54) l'a résumée comme suit :

1. Il n'y a plus de sociétés homogènes aujourd'hui. Chaque société est multiculturelle. Plusieurs cultures coexistent ou se pénètrent, juxtaposées ou transformées les unes dans les autres.
2. Toutes les cultures se valent en dignité. Une culture est à la fois cohérente et contradictoire, ayant ses propres valeurs, son cadre de référence et ses propres règles.
3. Tout enseignement se déroule dans un contexte multiculturel. De nombreuses cultures coexistent au sein de la même classe, les enseignants doivent être formés pour les utiliser et elles doivent d'abord être découvertes.
4. Ce qui est important c'est d'établir des relations et des échanges entre ces cultures. Il s'agit non seulement d'assurer la gestion de la coexistence des différentes cultures, mais aussi de les faire vivre mutuellement et de les évaluer au contact.

Le développement d'une compétence interculturelle requiert d'abord une décentration vis-à-vis de sa propre culture. A cet égard, Zarate (1983: 75) parle de "l'objectivisation de la culture maternelle", car en se distanciant de sa culture d'appartenance, l'apprenant pourrait avoir une attitude objective et percevoir l'existence d'autres cultures et d'autres modes de vie.

Dans cette perspective, l'apprenant est appelé à coopérer avec son interlocuteur en transcendant ses idées reçues et comprendre comment l'Autre perçoit ce qui l'entoure. Cela signifie qu'il faut connaître quelques données sur le comportement de son interlocuteur pour réussir à déchiffrer ses messages.

En vue de comprendre et d'interpréter adéquatement les éléments culturels d'une culture étrangère, il convient de prendre en compte les trois composantes fondamentales de la culture, à savoir:

- L'organisation du temps: le paramètre temporel met l'accent sur la flexibilité du temps, la ponctualité et l'intérêt porté sur le passé, le présent et l'avenir. Hall (1990, cité dans Claes, 2008) distingue deux types de culture, une monochronique et l'autre polychronique. Pour la première, le temps est considéré comme linéaire (accomplir une seule activité selon les procédures suivies et c'est la réalisation de la tâche qui compte.

Pour ce qui est des cultures polychroniques, plusieurs activités peuvent être menées simultanément, le plan est généralement ajusté en fonction de la situation et l'accent est mis sur la relation entre les personnes impliquées dans l'activité.

- La gestion de l'espace: concernant l'organisation spatiale d'une culture, certaines cultures sont plus dépendantes de leur territoire que d'autres. Il faut distinguer entre ce qui est espace personnel, et ce qui ne l'est pas. A titre d'exemple, dans certaines cultures, la chambre à coucher est vue comme un espace privé interdit à toute personne étrangère. Ici, il convient d'aborder aussi la bulle de l'espace personnel, soit la distance considérée dans un échange entre deux interlocuteurs. La mesure de la bulle change d'une culture à l'autre

et est tributaire de la relation entre les personnes. Les différentes manières de se saluer font également partie de l'espace personnel.

- La communication avec les autres: le contexte communicationnel peut être qualifié de « riche » ou de « pauvre » (Hall, 1990, cité dans Claes, 2008). Le sens d'un mot ou d'une phrase varie en fonction du contexte dans lequel ils sont énoncés. Lorsqu'il s'agit d'un contexte riche, des éléments implicites sont parfois transmis par le contexte et doivent être lus entre les lignes. Un seul énoncé pourrait être interprété différemment. Par ailleurs, quand il est question d'une culture ayant un contexte de communication pauvre, on considère que très peu d'informations sont véhiculées. L'interlocuteur doit communiquer clairement et ne rien laisser pour une interprétation éventuelle de la part de son interlocuteur (Hall, 1990, cité de Claes, 2008).

Afin d'analyser les trois composantes fondamentales de la culture cible, ce qui suit aide à déterminer la notion du comportement. Le comportement d'une personne peut être étudié en huit dimensions. Ces dimensions changent également avec les caractéristiques de chaque personne, telles que son sexe, son âge, son statut socioprofessionnel, etc. (Giguet et al., 2008). Nous présentons ces dimensions comme suit :

- *Particularisme / universalisme*: la culture particulariste recherche une solution commune à plusieurs problèmes tandis que la culture universaliste recherche des solutions spécifiques à des situations spécifiques.

- *Collectivisme / individualisme*: quand il s'agit d'une société collectiviste, l'intérêt est dirigé envers le bien commun. Pour ce qui est de la culture individualiste, l'intérêt est porté envers soi.

- *Subjectivité / objectivité*: une personne objective est rationnelle et exprime moins ses émotions, tandis que le comportement des personnes subjectives est déterminé par leurs sentiments.

- *Culture limitée / culture diffuse*: dans une culture limitée, le comportement est déterminé par le contexte. Il ne faut pas, à titre d'exemple, confondre vie

privée et vie professionnelle. Pour la culture diffuse, le comportement ne varie pas en fonction du contexte. Aucune frontière n'est tracée entre vie privée et vie professionnelle.

- *Acquis / attribué*: le statut acquis se rapporte aux différentes actions entreprises par une personne en vue d'acquies un statut social donné. Par contre, le statut attribué est lié à des paramètres comme l'âge, l'appartenance, la profession, etc. Son environnement et son origine ont aussi un grand impact sur son statut.

- *Attitude synchrone / attitude séquentielle*: pour les personnes ayant une attitude synchrone, plusieurs activités peuvent être effectuées simultanément. Pour cette catégorie, le temps est ordonné en cycles (jours, semaines, mois, etc.) et il n'y a pas de planification pour les actions. Les personnes ayant une attitude séquentielle procèdent par un emploi du temps planifié et organisent leurs activités selon un ordre.

- *Accepter / contrôler*: on distingue deux catégories, une catégorie vivant en harmonie avec la nature et respectant ses lois, l'autre contrôlant l'environnement en produisant ses propres lois.

- *Petite bulle / grande bulle d'espace personnel*: certains individus favorisent un espace personnel large permettant de maintenir leurs distances. Par ailleurs, d'autres se trouvent dans un espace personnel réduit et ne sont pas gênés en présence d'autres personnes dans ce même espace (Giguet et al., 2008).

Les trois éléments principaux que nous avons abordés ci-dessus, particulièrement l'organisation du temps, la gestion de l'espace et la communication avec les autres, constituent un socle pour la production du contenu dans une approche interculturelle. Bien saisir ces composantes liées à sa culture d'appartenance et à la culture de l'Autre conduit à une bonne communication interculturelle.

II.9. Outils adéquats pour une approche interculturelle

Afin de bien travailler sur les éléments basiques que nous venons d'introduire, nous devons présenter les supports nécessaires pour une approche interculturelle, tels que les manuels, les productions littéraires, les TICE, etc.

Les manuels de langue sont un outil didactique qui contribue à la concrétisation de l'objectif culturel à travers le contenu culturel et civilisationnel qu'ils véhiculent. Leurs contenus doivent favoriser la rencontre et l'ouverture sur l'Autre; son mode de vie, ses habitudes, ses valeurs, ses différences, ...

Dans un manuel scolaire de langue, la composante culturelle apparaît à travers le choix des textes et des thématiques, des documents iconographiques, de l'ensemble d'activités, etc. Les cours de langue sont généralement accompagnés de textes littéraires, car la littérature est étroitement attachée à la culture à condition que ces textes soient étudiés de façon adéquate. Pour Sperkova (2009), le texte littéraire ne doit pas seulement être pris pour un objet d'étude, mais aussi un outil pour une réflexion plus approfondie sur les identités représentées.

La communication est également une occasion pour l'apprenant d'élargir ses connaissances sur la culture étrangère et de mettre en pratique sa compétence interculturelle.

L'usage des TICE dans les cours de langue offre également des opportunités illimitées pour cette approche interculturelle.

Si l'apprenant a la possibilité d'avoir des échanges scolaires, les nouvelles techniques de l'information et de la communication lui facilitent ces échanges. L'interaction avec des locuteurs natifs de la langue étrangère permettrait à l'apprenant de mettre en pratique sa compétence interculturelle, car plus il est dans une situation concrète, plus il est confiant pour interagir avec l'Autre.

II.10. Les composantes de la compétence culturelle.

Puren (2011) propose un modèle de la compétence culturelle reposant sur l'évolution historique de cette dernière au sein des différentes méthodologies d'enseignement des langues étrangères. Selon Puren, les compétences culturelles travaillées en classe de langue sont historiquement déterminées par la situation sociale à laquelle les apprenants sont préparés. Aussi, il présente des définitions aux différentes compétences culturelles suivantes: métaculturelle, interculturelle, transculturelle, co-culturelle et pluriculturelle.

La compétence métaculturelle: celle-ci est liée aux méthodologies active et directe qui avait pour but d'établir un contact avec la langue/culture cible via un document authentique

La compétence interculturelle: correspond aux approches audiovisuelles ainsi qu'à l'approche communicative mettant l'accent sur les représentations.

La compétence transculturelle: elle se rapporte à la méthodologie traditionnelle qui reposait sur la lecture des textes littéraires et qui focalisait sur des valeurs universelles.

La compétence co-culturelle: propose de construire une culture commune dans le but de faciliter le travail ensemble. Pour Puren (2002), il convient de parler de co-culturalité plutôt que d'interculturalité vu que selon la perspective actionnelle, il s'agit d'agir avec l'autre et non seulement le comprendre, ce qui suppose une construction commune de la culture.

La compétence pluriculturelle: Puren affirme qu'elle se rattache aux didactiques du plurilinguisme qui prône le vivre ensemble dans une société de cultures différentes.

Ces cinq composantes de la compétence culturelle sont complémentaires et toutes valables en classe de langues selon les finalités et objectifs de l'enseignant.

II.11. Impact de la culture maternelle sur l'acquisition d'une compétence interculturelle en langue cible:

Il est utile de se demander aussi si l'enseignement/apprentissage du FLE conduit à un éventuel progrès et à l'installation du dialogue culturel entre les deux sociétés en question, des sociétés ayant des relations anciennes et un passé historique commun.

Zarate (1995 : 11) déclare à cet effet que « *la classe de langue est définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation* ».

En classe de FLE, la culture maternelle pourrait servir de piédestal facilitant l'approche de la culture cible. Ici, nous mettons l'accent sur la comparaison qui devrait être effectuée entre la langue cible et la langue de référence de l'apprenant comme l'explique Castellotti (2001: 68): « *mettre en regard le système de la langue étrangère et celui de la langue première afin d'en déceler les points de ressemblances et les lieux de divergences* ».

Ici, il convient de voir comment le croisement entre la culture maternelle et la culture étrangère s'opère par le biais de la langue française et si la culture locale dresse une passerelle avec celle de la langue cible.

La présence de la culture maternelle pourrait aider dans la découverte de la culture de l'autre en vue de permettre à l'apprenant d'avoir un œil comparatif, lucide et tolérant quant aux différences culturelles et par là à se retrouver et à interagir avec l'autre culture loin de tout risque de déculturation, car il ne s'agit pas de déposséder l'apprenant de sa culture d'origine au profit d'une culture nouvelle.

Cette démarche amènera l'apprenant à mieux cerner les différences, et par là, à mieux les accepter. Ce qui est observable en classe de langue est le lien qu'établit l'apprenant entre sa propre culture et la culture qui lui est nouvelle. Dans ce contexte, notamment dans les premiers moments de l'acquisition d'une langue étrangère, les processus mentaux de l'apprenant en

langue maternelle et en langue cible sont presque les mêmes, c'est-à-dire qu'il s'y prend de la même manière en ce qui concerne la compréhension et la production du sens dans les deux langues. De ce fait, il ne s'agit pas seulement de la rencontre de deux systèmes linguistiques (l'arabe et le français en l'occurrence), mais aussi de deux systèmes culturels.

La culture maternelle est donc considérée comme une base référentielle pour l'acquisition d'une culture étrangère, car comme l'affirme Chelli (2011: 157): *«l'apprenant y fait toujours référence, secrètement, dans sa pensée en vue de ramener l'inconnu au connu et établir des correspondances qui pourraient lui faciliter l'apprentissage »*.

Tarin (2006 :105) ajoute que: *« l'appréhension de la culture étrangère conduit à la redécouverte de notre propre culture. La découverte et la compréhension de la rationalité de l'Autre nous détermine nous-mêmes comme différents »*.

Une parfaite communication avec l'Autre repose essentiellement sur la connaissance des règles basiques d'emploi de la langue cible en prenant en considération non seulement les formes linguistiques adéquates à employer en fonction de la situation de communication mais aussi la dimension culturelle de cet échange. Carlo (1998 : 33) signale que : *« pour amener l'apprenant à développer une véritable compétence de communication, il sera désormais nécessaire de lui faire découvrir la réalité socioculturelle qui sous-tend tout énoncé linguistique »*.

Ainsi, l'apprenant d'une langue étrangère se retrouve en perpétuel va-et-vient entre sa culture d'appartenance et celle de la langue étrangère. Dans cette perspective, il convient de souligner que la signification d'un signe linguistique varie d'une culture à une autre, C'est pourquoi il y a nécessité de porter un éclaircissement à l'apprenant, quand l'occasion se présente afin d'éviter toute confusion ou interférence. A cet effet Galisson (1979 :122) : *« pour l'apprenant tout se passe comme si l'apprentissage d'une langue étrangère consistait à vider chaque signe maternel de son contenu pour en emplir un signe étranger, de forme différente mais de capacité égale, considéré comme équivalent »*.

II.12. Représentations et stéréotypes en classe de langues

II.12.1. Représentations

Eléments de définitions

La notion de représentations est omniprésente dans le cadre des recherches menées sur les langues étrangères. De nombreux auteurs associent les représentations avec la motivation d'apprendre une langue ou encore avec le niveau des apprenants. Quelques éclaircissements quant à ce concept sont utiles en vue d'identifier leur rapport avec l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

La notion de représentation a été initialement introduite par les sociologues. Dans son ouvrage "les formes élémentaires de la vie religieuse" Durkheim (1960:21), affirme que, en fonction de la communauté sociale, les individus possèdent des visions distinctes de la religion. Il met l'accent sur la transmission des représentations collectives entre les individus d'un même groupe social. Quelques années plus tard, les psychosociologues ont choisi le vocable « représentations sociales » plutôt que « représentations collectives » pour insister sur le fait que la représentation est considérée comme étant une pratique sociale.

D. JODELET (1989:40), avance que:

« On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que système d'élaboration régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales (...), la diffusion de connaissance, le développement intellectuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales. »

Aussi, force est de noter que tout apprenant d'une langue étrangère procède par la comparaison. C'est en fait, la manière avec laquelle il perçoit ce qui lui est présenté comme signifiés culturels qui l'amènerait à se reconnaître lui-même. Ceci étant à travers la comparaison qu'il opère entre sa propre culture et celle de l'Autre, ce qui rejoint le point de vue de Porcher & Groux (1998: 113): *« l'apprentissage d'une langue étrangère, avec les dimensions interculturelles qui l'accompagnent forcément, amène à mieux maîtriser son héritage linguistique, à percevoir les distinctions, c'est-à-dire les propriétés authentiques et caractéristiques »*.

Pour LADMIRAL et LIPIANSKY (1989:199), ces représentations, considérées comme produit social: *« ne résultent pas seulement des perceptions et des projections individuelles mais qu'elles s'ancrent dans un imaginaire social, fruit de l'histoire et des rapports entre les groupes »*.

II.13.2. Les stéréotypes

Etymologiquement parlant, le mot « stéréotype » provient du grec *stereos* qui signifie « solide, dur » et *typo* qui signifie : « modèle, gravure ». Les stéréotypes se présentent comme étant une prédisposition à schématiser des points de vue que les sujets ou les communautés sociales ont les uns sur les autres. Ils se basent sur des traits pris pour caractéristiques spécifiques d'un groupe d'individus donné. Les stéréotypes sont des représentations *« amenant à juger les individus en fonction de leur appartenance catégorielle, et résistantes à l'apport d'informations ; ils vont servir de fondement aux processus de stigmatisation sociale, en d'autres termes de « jugement de valeur »*.

Cuq J.P. (2004 : 24) définit la notion de stéréotype comme :

« une représentation “cliché” d'une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait, à une idée (toute faite). Il est donc une vue partielle et donc partiale de cette réalité. Le stéréotype ne doit pas être

confondu avec de ce qu'il représente, mais il est important de noter qu'il en fait partie. Le stéréotype repose sur des opérations de simplification, de généralisation et de qualification pour un nombre restreint de catégories et de propriétés ».

Le stéréotype ne reflète donc pas la vérité toute entière d'une société donnée, il représente plutôt un ensemble d'opérations qui consistent en une vision généralisée, simpliste et restreinte sur l'autre.

Beacco J.C. (2000 : 119) parle de la valeur identitaire des stéréotypes :

« La valeur identitaire des stéréotypes est bien connue et a été analysée dans le cadre des sciences sociales ; leur valeur cognitive est, elle aussi, connue : descriptions condensées non falsifiables et d'emploi universel. Les représentations stéréotypées constituent une forme non problématique de la connaissance, aisément mobilisable dans les argumentations ordinaires. L'étranger est un des objets qui donne fréquemment matière à stéréotypes ».

Les stéréotypes sont fossilisés dans l'imaginaire collectif et sont donc partagés par les individus d'un même groupe social. Leur fonction est de préserver l'identité des sujets et de décrire l'Autre dans ce qu'il a de différent.

Dans ce contexte, les pratiques de classe ainsi que le rôle de l'enseignant sont d'une importance majeure. Celui-ci est considéré comme un médiateur de la culture et devrait adopter la manière la plus adéquate quant aux représentations incontournables des apprenants face à cette langue. Il faudrait donc agir convenablement et efficacement sur ces dernières. Tarin (2006:105) ajoute qu'il faut faire comprendre à l'apprenant que: *« génitrice de tolérance vis-à-vis de la culture de L'Autre, l'appréhension de la culture étrangère conduit à la redécouverte de notre propre culture. La découverte et la compréhension de la rationalité de l'Autre nous détermine nous-mêmes comme différents ».*

Marie-Christine Fougerouse (2016 : 7) met l'accent sur la relation des trois pôles du triangle didactique dans l'espace classe où chacun s'engage. Or, elle insiste plus particulièrement sur le rôle de l'enseignant :

« dans la classe, il existe une synergie entre les trois pôles du triangle didactique enseignant/apprenants/savoir. Cette circularité semble attribuer, à première vue, des rôles à chacun alors que les relations interculturelles et les représentations sont plus complexes. L'ensemble des cultures en présence s'entrecroisent et s'imbriquent pour produire un effet composite où chacun peut et doit trouver sa place. Par la circulation de la parole et par son attitude, chacun s'investit et s'implique au-delà du sens littéral du message. Le rôle de l'enseignant est de favoriser et d'encourager les échanges dont la richesse est source de progrès et de motivation. Au sein de cet ensemble pluriel, l'enseignant choisit sa posture : veut-il être chef d'orchestre, animateur, assistant, etc. ou peut être tout à la fois, en tout cas un médiateur ».

Pour ce qui est de l'apprenant, n'oublions pas qu'à travers une attitude comparative, son objectif est toujours de trouver des lieux de convergences entre sa culture maternelle et celle de la langue cible. Pour Gajo (2004:96): *« chercher des repères, c'est trouver du même dans l'autre, ramener l'inconnu à du déjà connu. L'absence de repère équivaut à une certaine absurdité ».*

A ce propos, nous citons également Tarin (2006 :101) :

« dans les premiers moments de l'acquisition, l'altérité est maximale, quand tout va bien elle prend la forme de l'exotisme, de la nouveauté qui stimule l'imagination et la curiosité intellectuelle. Mais elle peut aussi être synonyme d'opacité et conduire à un certain désarroi ».

A partir de ce moment, il faudrait savoir comment amener l'apprenant à découvrir une nouvelle culture en prenant en compte les problèmes éventuels ou les chocs civilisationnels qu'il pourrait rencontrer surtout au début.

Selon le C.E.C.R pour les langues (2000:9): « *l'objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité* »

DEUXIÈME PARTIE

**Analyse de l'apport du parcours de formation universitaire dans la mise
en place de l'approche interculturelle en FLE**

**Chapitre III. L'interculturel chez l'enseignant universitaire du FLE:
quelles conceptions pour quelles pratiques?**

Après avoir discuté l'assise théorique et exposé le champ de notre recherche ci-haut, nous arrivons à la partie pratique de notre étude. Cette partie comporte trois chapitres. Le premier est consacré à l'interculturel chez l'enseignant universitaire du FLE (conceptions et pratiques). Dans le deuxième nous présenterons les notions culture et interculturel dans la formation universitaire du FLE, le troisième et dernier chapitre portera sur l'étude analytique des canevas et maquettes de formation de Master.

Favorisant un regard autant objectif que se peut de cette formation, nous avons essayé d'appuyer notre lecture analytique en recourant à des enseignants universitaires du fait qu'ils sont considérés comme les principaux acteurs de cette formation ainsi qu'aux étudiants en vue d'avoir une appréciation globale et représentative.

III.1. Objectifs de recherche:

Par la présente recherche nous ambitionnons de trouver des réponses aux différentes interrogations au sujet de l'inclusion de l'objectif culturel du FLE dans le contexte universitaire en Algérie. Pour ce faire, nous allons essayer de nous focaliser sur les modalités et les contenus de cette formation.

Soulignons que notre travail de recherche ne vise pas d'aborder les différentes dimensions de cette formation mais plutôt d'effectuer un éclairage sur les paramètres fondamentaux du taux de présence de la dimension interculturelle chez les futurs enseignants de FLE. C'est ici que l'entretien semi-directif nous a paru comme un moyen optimal pouvant nous orienter au mieux dans cette investigation en vue de déceler les caractéristiques de cette formation, ses points forts et ses éventuels défailances pour enfin vérifier nos hypothèses de départ.

Enfin, cette partie pratique devrait, à la lumière des résultats obtenus, nous amener à trouver quelques solutions visant à optimiser l'objectif culturel dans la formation universitaire du FLE en Algérie pour que cette dernière soit sur le même pied d'égalité avec les besoins du monde actuel.

Cette étude s'inscrit dans une optique didactico-pédagogique étant donné qu'elle concerne les trois pôles du triangle didactique. Nous présenterons donc un volet didactique, un volet pédagogique et un volet portant sur le savoir. Commençons par le volet didactique qui consiste à mettre la lumière sur les contenus du programme de master en FLE toutes options confondues. Le volet pédagogique, quant à lui concerne les pratiques enseignantes et tout ce qui s'effectue en cours. Enfin, le volet du savoir qui renvoie aux diverses compétences à faire acquérir aux futurs enseignants de FLE d'où nous ressortirons le statut de l'objectif culturel.

Pour mener à bien notre travail, nous avons suivi plusieurs démarches qui se complètent. Nous tenterons, en premier lieu, de faire une étude analytique et descriptive des entretiens semi-directifs effectués avec des enseignants universitaires

III.2. Déroulement de l'enquête

Vu que nous visons tous les pôles de cette formation, nous allons scinder notre réflexion en deux phases:

- Un entretien semi-directif auprès des formateurs universitaires du FLE afin qu'ils nous apportent un éclairage sur les pratiques enseignantes quant à l'objectif culturel de la langue cible.
- Parallèlement aux entretiens effectués auprès des enseignants, nous avons également eu recours aux étudiants, car ils constituent aussi une source sûre d'information et sont en mesure d'évaluer eux-mêmes leur formation. Un questionnaire leur a été proposé dans le but d'avoir un aperçu ne serait-ce que global sur la prise en compte du volet culturel dans leur formation.

III.2.1. Entretien enseignants

Dans toute étude scientifique, le chercheur est amené à recueillir des données réelles et caractéristiques, chose que nous fournit l'entretien semi-

directif, un outil de recueil de donnée nous permettant de déceler les conceptions ainsi que les représentations des enquêtés à propos de notre objet d'étude, et ce «*en interprétant les verbalisations des enseignants, non seulement à partir de ce qu'ils disent, mais aussi, et surtout, par la façon dont ils disent*» Cambra Giné (2003: 223).

Il est à signaler que l'entretien effectué avec les enseignants a été fait non seulement avec ceux du département de langue et littérature françaises de l'université de Mascara, mais également avec d'autres enseignants de français exerçant dans d'autres universités algériennes et que nous avons pu rencontrer dans des manifestations scientifiques, et ce pour un échantillon plus représentatif, soit une trentaine d'enseignants.

A propos de la représentativité de cet échantillon, il nous semble à même de nous fournir des informations pouvant nous amener ne serait-ce qu'à des conclusions caractéristiques des pratiques enseignantes par rapport à la prise en compte du volet culturel du FLE dans le contexte universitaire algérien.

Nous avons conçu un entretien semi-directif de cinq parties totalisant seize questions.

S'agissant d'un entretien semi-directif, la plupart des questions sont ouvertes et toutes s'enchaînent dans le guide d'entretien que nous avons préétabli (voir partie théorique) sans pour autant entraver la liberté d'expression de nos enquêtés. Ils répondent aux interrogations en laissant voir leurs convictions et attitudes.

Pour ce qui est du déroulement des entretiens, de nombreux spécialistes estiment que le cadre spatio-temporel et social dans lesquels se réalise l'entretien ont un impact considérable sur ce dernier. A cet égard, Blanchet & Gotman (2001: 69) évoquent les paramètres de la situation de communication relatifs à l'entretien et présentent, de ce fait, trois niveaux gradués influençant la réalisation de l'entretien.

Le premier se rapporte à l'environnement. Celui-ci englobe le facteur temps ainsi que la scène de l'entretien. Le deuxième niveau concerne le contrat de

communication. Le troisième est lié aux modalités d'intervention, soit la façon dont les interlocuteurs échangent les propos.

Beaud & Weber (2010: 169) de leur côté mettent l'accent sur la négociation des conditions du déroulement de l'entretien (dates, horaires, lieu, ...) tout en sachant que, dans la plupart des cas, l'enquêteur n'a pas la possibilité d'accomplir la négociation des conditions d'échange et s'en tient, par conséquent, à celles imposées par l'enquêté.

Nos entretiens se sont déroulés au niveau de l'université dans différents endroits (amphis, salles de cours, bibliothèque, salle des enseignants, ...). Bref, ces derniers ont été réalisés là où nous avons eu la possibilité de les faire. Cette enquête a été menée dans le but de savoir si les pratiques enseignantes du FLE à l'université prend en compte l'aspect interculturel de la langue. Les enseignants interrogés nous ont donné l'occasion de découvrir leurs conceptions et représentations quant à la problématique interculturelle et nous ont décrit leurs pratiques. Ces entretiens ont été transcrits manuellement (voir annexe).

III.2.2. Présentation, analyse et interprétation des données de l'entretien

Dans cette partie nous procédons à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies à travers l'entretien.

Nous avons essayé de segmenter les questions en cinq catégories d'analyse:

1. Le rapport langue/culture
2. Interculturel, contenus et pratiques enseignantes du FLE à l'université
3. Ressources et potentiel didactique
4. Culture maternelle / culture étrangère
5. Intérêts /contraintes

L'entretien comporte quelques questions fermées nécessitant de répondre tout simplement par «oui» ou «non» et beaucoup de questions ouvertes et réflexives, car selon Bigot & Cadet (2011: 22) le discours réflexif que tient l'enseignant

sur ses pratiques offre un éclairage sur l'agir et les modalités du répertoire didactique sous-tendant cet agir.

Première partie de questions: le rapport langue/culture

L'objectif de cette partie de questions était non seulement de déceler l'opinion et les conceptions des enseignants sur le lien unissant langue et culture mais aussi de voir l'intérêt qu'ils portent sur la dimension culturelle du FLE. Dans le but de recueillir les données se rapportant à cette section nous avons formulé quatre questions:

- 1- Quel(s) module(s) enseignez-vous?
- 2- Quels sont les objectifs majeurs de la formation universitaire en FLE?
- 3- Etant donné que la langue et la culture se situent dans une relation interdépendante, quel intérêt prêtez-vous à la composante culturelle en FLE?
- 4- Quelle définition donnez-vous à la notion d'interculturel?

Question 1- Quel(s) module(s) enseignez-vous?

Nous avons jugé utile d'entamer notre entretien avec cette question en vue de nous situer par rapport à la nature du (des) module (s) assuré (s) par nos enquêtés. Les réponses à cette interrogation, qui nous a servi d'ouverture, nous ont permis une vue d'ensemble sur les unités d'enseignement du FLE au département de langue et littérature françaises. Les modules cités concernent donc la licence et le Master. Parmi les modules mentionnés nous citons: grammaire de la langue d'étude, initiation à la linguistique, phonétique, culture (s)/ civilisation de la langue, littérature de la langue d'étude, étude de textes littéraires, études de textes de civilisation, étude d'un auteur français, champs culturels en Algérie, les TIC dans l'enseignement des langues, introduction à la didactique, didactique des discours universitaires écrits et oraux, pratiques communicationnelles écrites et orales, approches didactiques dans l'enseignement des langues étrangères, etc.

Nous avons constaté que plusieurs modules sont dédiés à l'enseignement/apprentissage de la culture particulièrement celui de culture (s)

/civilisation de la langue, étude d'un auteur français ou encore études de textes de civilisation.

Question 2-Quels sont les objectifs majeurs de la formation universitaire en FLE?

Dans le contexte universitaire algérien, les étudiants poursuivant un cursus en lettres et langue françaises ne visent pas uniquement le domaine de l'enseignement, plus tard. Ils peuvent être embauchés dans plusieurs secteurs (sociétés commerciales ou autres, administration, tourisme, etc.). Or, la plupart des enseignants de français exerçant sur le terrain sont issus de la formation universitaire. Cette formation devrait prendre en charge les différents besoins des étudiants et leur fournir des savoir-faire qui leur permettront de faire face aux défis qu'ils peuvent affronter.

De manière générale, la formation de FLE à l'université vise non seulement la maîtrise de la langue française dans un but communicatif ou professionnel mais aussi l'installation d'un savoir multidisciplinaire pouvant être réintégré ultérieurement dans les différentes situations de la vie courante.

Les réponses des enseignants enquêtés ont porté respectivement sur les objectifs suivants: objectifs linguistiques, communicationnels et culturels.

L'objectif linguistique est d'une importance primordiale du fait qu'il est question de maîtriser cette langue étrangère méthodiquement et progressivement. Pour l'interviewé I.5: *«Au terme de cette formation, l'étudiant doit maîtriser les usages et les règles de l'oral et de l'écrit pour assurer une bonne communication. Il devrait, de ce fait, s'exprimer clairement, correctement et aisément».*

Ici, interviennent les stratégies que mobilisent l'enseignant et l'étudiant, chacun de son côté et à sa façon. Ainsi, il revient à l'enseignant d'organiser ses actions en adoptant des stratégies de progression conformes à ses étudiants.

L'objectif communicationnel, quant à lui, gravite principalement autour de la compétence communicative considérée comme étant le maillon fort de l'acquisition d'une langue. Cette acquisition s'articulant autour de l'oral et de l'écrit en production et en réception, recouvre aussi des éléments contextuels à prendre en considération.

Une bonne partie de nos enquêtés ont exprimé un intérêt prononcé pour l'objectif linguistique et communicationnel et c'est ce que nous pouvons lire dans les extraits suivants:

I.10: «Avant toute chose, personnellement j'insiste sur l'objectif linguistique car c'est à travers ce dernier qu'on pourra progresser par la suite. Si l'étudiant n'est pas doté d'un potentiel linguistique adéquat, il sera difficile pour lui d'assimiler tout ce qui est savoirs disciplinaires ou autres d'autant plus qu'il se spécialise en FLE »

I.2: « [...] que l'étudiant soit capable de lire et comprendre, et écrire correctement, en français»

I.03: «Permettre à l'étudiant de réaliser une communication en cette langue étrangère de comprendre et de se faire comprendre, maîtriser le fonctionnement de cette langue étrangère»

I.20: « Pour ma part, je pense qu'il faudrait d'abord amener l'étudiant à une bonne maîtrise de l'oral et de l'écrit sur les plans de production et de réception pour justement lui inculquer des savoir-faire disciplinaires par la suite».

Il est évident que toute communication en langue inclut non seulement un code linguistique mais aussi un code culturel. Ainsi, comme l'affirme Germain (1993 : 202) : *« par culture, l'approche communicative fait surtout référence à la vie quotidienne tenant compte du comportement non verbal qui accompagne toute communication linguistique. »*

L'accent est donc mis sur le fonctionnement de la langue dans son contexte social, du moment où la langue elle-même est un fait social. Porcher (1995 : 61) souligne encore que :

«la compétence de communication en classe de FLE doit s'accompagner de savoir-faire culturels et sociaux multiples qui permettent l'insertion dans la société française, sa compréhension, la connaissance des pratiques indigènes. La compétence culturelle est désormais aussi importante que la composante linguistique ».

Certains enseignants interrogés se sont directement exprimés sur la dimension socioculturelle de la langue:

I.15: «Connaître le monde francophone dans une perspective interculturelle»

I. 1: «L'enseignement/apprentissage du FLE serait manquant s'il ne prend pas en compte la dimension socioculturelle, inhérente à la langue»

I. 8: «Communiquer, c'est essayer de combiner le savoir-faire linguistique et le savoir-faire discursif en prenant en considération les éléments socioculturels sous-tendant la communication»

A travers les données recueillies de cette question, nous avons constaté une hétérogénéité des avis des enseignants. Certains ont visiblement focalisé sur les objectifs linguistique et communicationnel, d'autres ont anticipé en évoquant leur intérêt pour le paramètre socioculturel de la langue que nous aborderons avec plus de détail dans l'interrogation qui suit.

Question 3- Etant donné que la langue et la culture se situent dans une relation interdépendante, quel intérêt prêtez-vous à la composante culturelle du FLE?

En classe de langue *«la culture est inhérente à la langue même, à sa structure, à son vocabulaire, ses expressions, et peut être enseignée en même*

temps que la langue»³. Ainsi, la culture s'apprend au même titre que la langue quoiqu'il existent beaucoup d'obstacles qui vont à l'encontre de ce double apprentissage; un apprentissage alliant normes linguistiques et socioculturelles à la fois.

Dans ce contexte, et avant d'analyser les réponses à cette question, il convient d'évoquer le Cadre Européen Commun de Référence par rapport aux paramètres socioculturels de la langue: *«la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes»*. Ce qui revient à dire que toute communication, notamment celle qui met en relation des cultures distinctes possède une étendue culturelle qu'il faut prendre en compte.

En analysant les interventions relatives à cette question nous avons aussitôt constaté des déclarations qui ressortent comme thèmes plusieurs fois *«Maitriser une langue c'est connaître sa culture»*, *«apprendre une langue c'est apprendre sa culture»* ou encore *«la langue et la culture sont indissociables»*. Plusieurs enseignants avancent qu'ils prêtent de l'intérêt à la dimension culturelle dans leurs cours étant donné que, le plus souvent, la culture est considérée comme outil favorisant une bonne appréhension de la langue et représente même une source de motivation pour les apprenants en animant leur curiosité, comme en témoigne les interviewés suivants :

I.14:*«le fait de faire référence à la culture étrangère dans mes cours, incite les apprenants à prendre la parole pour exprimer leurs opinions vis-à-vis de la culture cible en faisant surtout des comparaisons entre leurs cultures d'origine et celle de la langue française»*.

I.22: *«Je porte un grand intérêt aux éléments culturels que véhicule le français tout en mettant l'accent sur notre culture plurielle»*.

³ <http://www.francparler-oif.org/la-dimension-interculturelle-dans-lenseignement-du-francais-langue-de-specialite-2>. Consulté le 17/03/2020

I.13: *«Très essentielle, l'un des facteurs participants à la réussite de l'apprentissage et la transmission de la langue à l'autre».*

D'autres intervenants affirment qu'ils abordent des éléments culturels qu'occasionnellement, que lorsqu'il y a nécessité de le faire:

I.9 : *«dans mes cours, je n'évoque pas systématiquement des éléments culturels. Je le fais quand l'occasion se présente, par exemple lors de l'analyse d'un texte ou d'un support comprenant des signifiés culturels».*

Pour une minorité d'enseignants, les représentations négatives ou encore le niveau faible de certains étudiants les empêchent de l'aborder, et se contentent, de ce fait, d'un enseignement linguistique. C'est ce que nous pouvons lire dans les extraits de l'interviewé I.19 et I.27 : *«je me contente du linguistique pour éviter toute réaction négative, car il y a certains étudiants qui affichent un désintérêt pour la culture étrangère et je pense que ce sont des représentations ancrées».*

I.27: *«Parfois quand j'ai affaire à des étudiants dont le niveau est vraiment limite limite et qui essayent seulement de progresser et de maîtriser la langue, j'oublie franchement le côté culturel en m'occupant des compétences linguistiques à leur installer ».*

Il ressort à travers les réponses obtenues pour cette question qu'une grande partie d'intervenants ont conscience de la nécessité d'intégrer la composante culturelle dans leurs cours et encouragent leurs apprenants d'aller à la rencontre d'autres systèmes culturels. Or, certains rencontrent des obstacles pour mettre en place cette composante. Nous avons été surpris par certaines réponses qui affichent un certain pessimisme en avançant qu'ils évitent d'aborder la culture à cause des représentations négatives qu'ont leurs apprenants ou par peur de leurs réactions.

Question 4- Quelle définition donnez-vous à la notion d'interculturel?

L'enseignement-apprentissage des langues s'inscrit, aujourd'hui, dans une perspective interculturelle vu les enjeux de mondialisation et de globalisation qui s'imposent. Les cultures s'apprennent via les langues, considérées comme étant une passerelle reliant les cultures.

Il s'agit selon FLYE SAINTE MARIE (1997 : 55) 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 ».

Dans cette perspective, il est question de mettre l'accent sur l'association du savoir-être et du savoir-faire considérés comme manifestation du savoir. La compétence interculturelle implique, en effet, cette association.

La compétence interculturelle s'effectue par le biais d'une démarche double, pédagogique et interculturelle permettant à l'apprenant de se situer et de combiner sa culture d'appartenance et la culture de la langue cible. Selon Abdallah PRETCEILLE (1986 : 83), la démarche interculturelle *«élargit le champ de l'analyse en portant le regard autant sur le contenu de l'apprentissage que sur la démarche opérée par l'apprenant pour s'approprier ce contenu ainsi que sur l'apprenant lui-même ».*

Les réponses à cette question ont presque toutes convergé vers la même définition de l'interculturel, défini comme étant la rencontre ou l'interaction entre deux ou plusieurs cultures. Nous relevons celles qui reviennent comme:
I.4.: «l'interculturel, c'est être exposé à différentes cultures sans idées reçues».
I. 16: «Créer un lien à travers les cultures, favoriser les échanges, accepter l'Autre en tolérant les différences et en prenant conscience des stéréotypes».

I.5: «L'interculturel est pour moi un élan vers de nouvelles expériences d'apprentissage. L'interculturel, c'est aller découvrir l'inconnu et vivre dans un monde de tolérance mutuelle»

La quasi-totalité des enseignants considèrent que l'interculturel en classe de langue permet à l'apprenant de prendre conscience de sa propre culture en procédant par la comparaison, et c'est à travers cette comparaison qu'il parvient à mieux se connaître. C'est ce que nous pouvons remarquer dans le témoignage de I.29: *«A mon avis, pour qu'on sache ce qu'on est, et ce que l'autre personne est, on commence d'abord par se connaître soi-même à travers la mise en parallèle de soi et de l'autre. C'est donc à travers cette comparaison qu'on arrive à se connaître parfaitement. Je pense qu'il faut partir de ce principe».*

Pour Piaget, cité par Puren (2002 : 55), l'approche interculturelle repose sur le principe de «décentration» amenant l'apprenant et l'enseignant au développement de leurs compétences linguistiques, civiques et éthiques. Ainsi, la mise en place d'une compétence interculturelle dans le processus de formation tend à ne pas minimiser les écarts culturels et à allier les cultures coexistantes.

Certains interviewés ont mis l'accent sur le fait que l'action interculturelle aiderait à mieux éviter toute attitude chauvine ou ethnocentrique.

I.6:«via la démarche interculturelle l'apprenant aurait la possibilité de se décentrer et de cesser de donner de la valeur rien qu'à sa propre culture. Il apprend de ce fait à respecter la culture des autres tout ouvertement».

Intégrer cette approche en classe de langue a pour but de fournir une éducation basée sur la compréhension interculturelle, ce qui attribue à la langue, considérée jusque-là comme un simple moyen de communication, une empreinte «humaniste» VIRASOLVIT (2013:65). La notion d'interculturel s'inscrit donc dans le cadre de l'approche actionnelle qui prône la réalisation collective de tâches en agissant sur soi et sur l'autre.

Deuxième partie de questions: interculturel, contenus et pratiques enseignantes du FLE à l'université

La deuxième partie de questions concerne le contenu du programme universitaire du FLE (spécialité lettres et langue françaises) ainsi que les pratiques enseignantes par rapport à la composante culturelle. Ici, nous avons l'opportunité de voir les différentes attitudes des enseignants vis-à-vis de cette question et comment l'objectif culturel est concrétisé dans leurs cours.

Question 5- Avez-vous été initiés à l'interculturel dans votre formation initiale?

Cette interrogation se rapporte à la formation des formateurs à l'interculturel et met l'accent sur le rôle de l'enseignant considéré comme médiateur culturel. Il est amené à prendre en charge la manière dont ses apprenants réagissent vis-à-vis à la culture étrangère en partant du principe que plus l'apprenant est un bon observateur, mieux il est préparé à cette altérité.

L'enseignant tâche, de ce fait, de traiter avec tact les différentes prises de positions de ses apprenants afin d'éviter les éventuels préjugés ou stéréotypes. Autrement dit, il essaie d'adopter les méthodes adéquates permettant à l'apprenant d'acquérir une conscience interculturelle. Or, cette tâche s'avère délicate d'autant plus qu'on se demande toujours si la formation initiale des enseignants les initie suffisamment à cette démarche.

Cette formation devrait élargir son champ en prenant en compte le paramètre culturel comme étant un potentiel de connaissances et d'aptitudes à intérioriser dans le but de former de futurs citoyens responsables, ouverts au monde extérieur et conscients quant aux différences culturelles.

Elizabeth KADRI (2005 : 181) avance qu'il faut « *mieux former, pour faire de l'enfant et du jeune un citoyen, un meilleur partenaire du développement économique et social* ».

Une formation de qualité constitue le principal défi de toutes les nations. Ce défi concerne également les enjeux de la globalisation et de la mondialisation pour pouvoir conférer au processus d'enseignement/apprentissage des normes internationales.

A partir des réponses recueillies de cette question, nous avons constaté qu'une minorité d'enseignants ont affirmé qu'ils ont été sensibilisé à la démarche interculturelle dans leur formation. Notons que certains n'ont pas donné beaucoup de détails en répondant uniquement par oui ou non. D'autres se sont exprimé librement en ajoutant des explications.

I.11 : « à partir du moment où nous avons fait de la littérature française presque durant tout notre cursus de formation universitaire je pourrais dire qu'on a eu l'occasion de découvrir l'autre culture notamment avec les classiques de la littérature française, on pénètre de temps à autre dans l'univers des romans »

I.24 : « on abordait des éléments culturels au passage. Je pense que même si on n'y attardait pas, il y a eu cette touche culturelle qui revient de temps en temps ».

La plupart des enquêtés ont déclaré qu'ils n'ont pas été suffisamment formé pour pratiquer l'interculturel. Leur formation était beaucoup plus basée sur des volets linguistiques, didactiques ou pédagogiques. Nous étions surpris du fait que l'objectif culturel n'a pas vraiment été pris en considération alors qu'il s'agit d'une langue étrangère qui ne peut être apprise loin de la culture qu'elle véhicule.

Porcher (1995 : 61) précise encore que *« la compétence culturelle est désormais aussi importante que la composante linguistique »* dans la mesure où elle permet une bonne compréhension des pratiques relatives à la culture de la langue cible.

Ladmiral (1999: 140), de son côté, affirme qu': *« il ne s'agit pas de dire la même chose avec d'autres mots, c'est apprendre en même temps d'autres façons de sentir, de penser, de concevoir le monde ».*

Question 6- Comment considérez-vous le statut de la compétence interculturelle du FLE dans le contexte universitaire algérien, plus particulièrement dans la spécialité lettres et langue françaises?

Après avoir abordé l'interculturel dans la formation des enseignants universitaires, nous avons jugé utile de connaître l'avis des enquêtés sur la place accordée à la compétence culturelle du FLE à l'université algérienne.

Cette interrogation a deux objectifs. D'une part, nous avons voulu savoir si la conception des programmes de licence et de master (en langue et littérature française) attribue de l'intérêt à la composante culturelle du FLE permettant ainsi de travailler sur l'altérité. D'autre part, découvrir les connaissances des formateurs sur le contenu de ce programme étant donné que c'est à travers ce dernier que figure la politique générale du FLE à l'université.

Les avis des enseignants sur cette question n'ont pas été très divergents dans la mesure où ils se sont exprimés sur le même contenu de formation. Ainsi, la majorité de nos interrogés estiment que la compétence interculturelle du FLE au niveau de l'université algérienne n'est pas totalement absente mais abordée de façon non approfondie ou insuffisante. L'enseignement/apprentissage du FLE focalise plutôt sur le plan linguistique et communicationnel à installer chez l'apprenant. Or, toute communication en langue inclut directement ou indirectement des éléments culturels vu que la compétence socioculturelle est une partie prenante de cette communication. Voici quelques opinions des interviewés dont nous avons remarqué la récurrence mais exprimés différemment:

I.17: *«Elle est exigée (comme unités d'enseignement) dans la préparation d'un canevas dans le cadre d'une formation en master et en doctorat ».*

I.2: *«Le statut de la compétence culturelle en FLE dans le contexte universitaire algérien est à revoir ».*

I.10: *«Faible pour ne pas dire inexistant».*

D'autres considèrent qu'à partir du moment où les étudiants font de la littérature française et ont donc affaire à des textes littéraires des grands auteurs français, on ne pourrait pas entièrement nier que la composante culturelle existe. Les documents littéraires sont d'un apport considérable vu qu'ils sont chargés de signifiés culturels. Toutefois, une chose est à signaler, c'est le mode d'exploitation de ces documents qui détermine la prise charge du volet culturel.

I.12: «la compétence interculturelle en FLE dans le contexte universitaire algérien n'est pas inexistante. On pourrait dire qu'elle est faible ou négligée. Ceci pourrait être dû aux représentations des apprenants ou même des enseignants. Cela pourrait être dû aussi à la focalisation sur les pratiques linguistiques surtout quand il s'agit d'étudiants faibles. Mais nous avons toujours l'occasion de faire du culturel car plusieurs modules sont consacrés à la littérature française qui est vraiment truffée de culture mais cela dépend aussi de la manière dont ces supports sont traités en cours».

Question 7- Si la langue et la culture sont interdépendantes, évoquez-vous la culture française dans vos cours?

Les réponses à cette question n'ont pas été très fluctuantes. Nous étions surpris que la majeure partie des enseignants ont déclaré qu'ils pratiquent l'interculturel dans leurs cours. Une minorité ont affirmé qu'ils le font de temps en temps ou rarement et selon le thème abordé étant donné que, dans ce contexte, il y a des thèmes qui sont plus exploitables que d'autres. Nous remarquons une certaine indécision chez certains comme: *I.14: «Oui et non à la fois, tout dépend la situation et du module enseigné»* ou encore *«oui! mais c'est très rare»*.

Nous avons constaté la récurrence de certaines réponses comme *«oui bien sûr!»*, *«oui très fréquemment»* qui nous ont paru un peu exagérées surtout qu'elles n'ont pas été suivies d'explications, chose qui nous a fait penser qu'il s'agissait de réponses données afin de satisfaire ce qu'ils croient être nos attentes. Les réponses positives devaient être illustrées par des exemples sur la

manière dont ils abordent la culture, les activités, les supports qu'ils emploient, etc.

Quelques enseignants ont donné des exemples sur les activités proposées dans la perspective interculturelle comme I.7 :« *j'aborde avec mes étudiants des notions culturelles relatives à la culture française comme le mode de vie, les comportements, la gastronomie, œuvres littéraires et artistiques, etc.*».

I.28: « *lorsque nous illustrons, parfois nous sommes obligés de faire appel à la culture française*».

I.15 : «*personnellement, je travaille l'interculturel (notamment dans le module de Pratiques de l'oral) dans le cadre d'une méthode comparative où les éléments culturels de la langue cible sont traités comparativement à la langue maternelle pour repérer les points de ressemblance et ceux dits de divergence*».

L'ensemble des thèmes évoqués par les enquêtés nous amènent à affirmer que le côté civilisationnel ou matériel de la culture qui est le plus étudié. L'accent étant également mis sur la comparaison entre la culture d'appartenance et la culture étrangère en vue de mettre en exergue les éventuelles différences ou ressemblances entre les deux cultures en question. La méthode comparative constitue un tremplin privilégié pour l'accès des cultures, comme le précise Abdallah-Preteille (1996: 99). En d'autres termes, le comparatisme des cultures est considéré comme l'outil le plus favorable dans la perspective interculturelle en classe de langue.

Concernant toutes les explications fournies par les enseignants, nous nous attendions à ce que certaines parmi elles nous permettent de voir si ce que proposent ces enseignants comme activités interculturelles amènent les apprenants à se confronter à la façon d'agir et de penser des locuteurs étrangers, ce qui constitue la composante immatérielle de cette approche.

Troisième partie de questions: ressources et potentiel didactique

Cette section de questions met l'accent sur le matériel didactique dont dispose les enseignants par rapport à la démarche interculturelle et s'ils font recours aux TIC ainsi qu'aux documents authentiques dans l'exercice de leur métier d'autant plus que c'est aussi le choix du matériel didactique qui permet de voir à quel degré se situe l'enseignement/apprentissage du FLE par rapport à la perspective interculturelle.

Question 8- A quel matériel didactique vous référez-vous ?

Cette question a pour objectif de voir à quel matériel recourent les enseignants dans leurs cours. En classe de FLE, l'activité quotidienne des enseignants est principalement attachée aux matériels didactiques introduits dans leurs cours. Qu'il s'agisse de documents authentiques, employés dans un cours de langue sans qu'ils y soient destinés initialement, ou de documents conçus pour servir l'enseignement/apprentissage en priorité.

Le matériel didactique interpelle l'action de l'enseignant étant donné que ce dernier tâche de rendre plus efficaces et mieux adaptés ces supports d'enseignement. Là, il s'agit plus particulièrement du processus de contextualisation, opéré par l'enseignant, considéré comme étant la sélection pertinente du matériel adéquat à la situation dans laquelle il intervient didactiquement.

Les réponses données par nos enquêtés à cette question ont mis l'accent sur les textes littéraires mettant en place une activité livresque, notamment des classiques de la littérature française tous genres confondus, à savoir la poésie, la prose, le théâtre, etc. Ces derniers permettent une bonne concordance entre le linguistique, le civilisationnel et le culturel.

Certains enseignants ont déclaré qu'ils font une variation dans le matériel didactique employé, à savoir des documents authentiques, des documents audiovisuels, sites, revues, etc.

I.3: «Bon, concernant le matériel didactique, et comme j'assure le module de pratiques communicationnelles orales je fais fréquemment usage de documents authentiques car ils permettent de mettre les apprenants dans de vraies situations de communication et là ils ont l'opportunité de suivre des vidéos mettant en scène des locuteurs natifs. Nous avons la chance d'avoir des laboratoires dédiés à cela».

I.11: «J'ai un livret de proverbes français et je dispose de documents audio et vidéo.». Il en ressort que les enseignants faisant recours à l'audio-visuel intègrent donc les TIC dans leurs pratiques.

D'autres enseignants optent pour «des livre, sites, revues, etc.», «Ouvrages et articles scientifiques». Nous supposons que cela pourrait être dû à la nature du module enseigné comme par exemple ceux de la linguistique ou de la méthodologie de recherche.

Question 9- Qu'est-ce qu'un document authentique? l'utilisez-vous dans vos cours?

Un document authentique est un document conçu dans un but communicationnel et qui n'est pas initialement destiné à l'enseignement. Il peut être écrit, audio ou audiovisuel. Il est exploitable en classe de langue étant donné que son usage assure un enseignement axé sur l'actualité et la vie réelle. Autrement dit, le document authentique permet de concrétiser l'un des principaux objectifs du FLE, à savoir la communication réelle, car il est présenté l'apprenant dans sa version originale et s'oppose ainsi au document pédagogique destiné au départ à des fins pédagogiques.

Delhaye (2003) parle de la consommation sociale du document: «comprendre un document, c'est comprendre les intentions qui ont présidé à sa composition, réagir comme on l'aurait fait dans la réalité ». Dans le contexte le cadre scolaire, consommer un document pourrait se réduire à un recensement de mots inconnus et leur éclaircissement par l'enseignant. Toutefois,

le document authentique comprend des mots qui, associés à d'autres indications extralinguistiques, amèneront l'apprenant à comprendre ce document.

Pour Zarate (1986:76), le caractère authentique des documents présentés dans les cours de langue met l'apprenant dans une sorte de confrontation à la réalité culturelle de la langue étrangère. Autrement dit, l'apprenant se retrouve face au vécu des locuteurs natifs (us et coutumes, habitudes, pratiques sociales, etc.) le motivant à explorer et à franchir ce monde étranger. Il s'agit en fait de:

« Des objets, des discours empruntés directement à la culture étrangère viennent témoigner du quotidien d'une culture. Enquêtes, sondages, interviews, bulletins météorologiques (plus largement émission radiophoniques), petites annonces, faire-part de mariage, de décès, chansons, pages publicitaires sont extraits des médias écrits et parlés. Formulaire administratifs, catalogue de vente par correspondance largement diffusés auprès du public français [...] ».

Zarate (1986:76) ajoute que l'usage du document authentique conduit à un enseignement rentable et interculturel: *« [...] la mise en scène des faits culturels gagne en véracité et en crédibilité. Les documents authentiques mettent l'élève en relation directe avec la culture du natif, donc l'élève profite de ces documents pour avoir un accès à la compétence interculturelle ».*

Un bon nombre d'enseignants interrogés s'accordent à dire que le document authentique est d'une importance considérable et en font usage dans leurs pratiques, comme nous pouvons le constater dans les extraits suivants:

I.4: *« Exploitable en classe, un document authentique est un document qui a été au départ réalisé dans une visée non pédagogique. Il est généralement pris des différents types de médias: presse écrite, télévision, Internet, etc. et peut donc être scriptural, iconique, audio, audiovisuel ou vidéo ».*

I.16: *«Permet de travailler sur le plan culturel de la langue cible en veillant à ce qu'il n'y ait pas un choc pour l'apprenant. Je m'explique; parfois ce qui est normal pour une culture donnée ne peut l'être pour une autre. C'est à l'enseignant de savoir présenter son contenu, et le message qu'il véhicule».*

I.23: *«on peut mieux aborder la civilisation de la langue cible à travers un document authentique».*

I.10 : *«Je fais fréquemment usage des documents authentiques car je trouve qu'il aide davantage en classe de langue surtout qu'il aborde des problèmes d'actualité et souvent de la vie quotidienne».*

Les trois dernières réponses rejoignent la perspective interculturelle d'autant plus que ces enseignants permettent à leurs apprenants de découvrir des situations de la vie réelle (caractéristiques de la culture cible, habitudes, comportements, coutumes, etc.).

D'autres enseignants déclarent qu'ils exploitent des documents pédagogiques (articles scientifiques, littéraire, ouvrages théoriques, etc.) selon le type du module assuré.

Question 10- Les supports littéraires sont, de manière générale, les plus imprégnés de signifiés culturels. En étant face à ce genre de documents, comment traitez-vous l'aspect culturel qu'ils véhiculent? De manière superficielle ou approfondie?

Le texte littéraire est devenu un outil de premier rang en classe de langue. La démarche interculturelle tend à situer le support littéraire dans son contexte en signalant l'enjeu culturel de la lecture du fait que l'œuvre littéraire est considérée elle-même comme une production culturelle. Ce support est donc un lieu de rencontre des langues et des cultures initiant au vivre ensemble et à l'universalité.

Pour Abdallah-Preteceille et Porcher (1996:138): *«c'est un lieu spécifique où l'homme, par le biais de la langue, exprime sa vision du monde. C'est également un espace où se rencontrent l'imaginaire et la réalité, le rêve et le vécu, l'identité et l'altérité, le Moi et l'Autre».*

La littérature est une source inexhaustible permettant d'accéder aux codes sociaux et aux représentations du monde. Dans ce contexte, Abdallah-Preteceille (1999: 2) précise que le texte littéraire *«représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre».* Autrement dit, le texte littéraire est, pour l'apprenant, un espace de découverte, de contacts et de rencontres offrant des lectures et des interprétations plurielles.

Une bonne partie d'enseignants sondés déclarent aborder l'aspect culturel des textes littéraires de manière superficielle. Pour eux, l'étude d'un texte poétique, par exemple, relève beaucoup plus de son aspect esthétique. Ce qui revient à dire que les poèmes sont étudiés pour leur caractère stylistique et typographique.

I.18: *«lorsqu'on a affaire à une étude de poème, on s'enfonce dans tout ce qui est formel parfois. Par exemple, structure du texte, versification, figures de styles, etc. Toutefois, il ne faut pas nier que quand l'occasion se présente et qu'il y a une charge culturelle exprimée dans le texte, là on n'hésite pas de l'aborder mais très brièvement».*

I.6: *«c'est vrai que le texte littéraire véhicule beaucoup de culture mais ceci est mal pris en charge vu que tout l'intérêt est versé sur l'objectif linguistique».*

D'autres interviewés affirment qu'il devient inéluctable d'exploiter le texte littéraire sous l'angle interculturel si l'on souhaite aller au plus profond des choses en veillant à ce qu'il n'y ait pas de malentendus culturels.

I.4: *«Je trouve qu'il est insensé d'étudier un texte sans rendre compte de son contexte, soit du cadre socioculturel de l'auteur ainsi que du courant littéraire ou artistique auquel il appartient. C'est via l'étude profonde de ces textes que l'étudiant pourrait à la fois bénéficier d'une langue littéraire bien soignée et rencontrer une autre culture différente du moment où la littérature reflète les*

sociétés sur tous les plans. Chaque texte véhicule des éléments socioculturels qu'il faut prendre en considération».

En ce qui concerne les supports littéraires étudiés lors d'un cursus en FLE, il s'agit d'un amalgame d'écrivains français, maghrébins et francophones, citons à titre d'exemple : Victor Hugo, Gustave Flaubert, Emile Zola, Honoré de Balzac, La Fontaine, Guy de Maupassant, Jean Cocteau, Jules Verne, Albert Camus, Jean Michelet, Jacques Prévert, Mérimée, Louis Bertrand, Jules Renard, etc. Sans oublier les écrivains maghrébins d'expression française, tels que Jean Amrouche et Taos Amrouche, Mouloud Feraoun, Mouloud Maamri, etc. D'autres écrivains d'origines diverses comme Ernest Hemingway, Dino Buzzati, etc.

Les étudiants ont donc affaire aux fameux auteurs français et francophones ayant fait écho à l'échelle internationale et par là à une variété de savoirs culturels permettant une ouverture sur le monde et éliminant toute forme de xénophobie, d'ethnocentrisme et de visions stéréotypées.

Quatrième partie de questions: culture maternelle / culture étrangère

A travers la quatrième thématique, nous ambitionnons de savoir si les enseignants de FLE proposent, en plus des supports en français, d'autres véhiculant des éléments culturels de la langue maternelle ou évoquent cette dernière dans leurs cours et ce dans le but de voir l'interaction qui s'opèrent entre la culture d'origine et la culture de la langue cible.

Question 11-Quelles Thématiques culturelles abordez-vous dans vos cours?

La question des thématiques culturelles abordées en classe de FLE est d'une importance majeure. Le contenu choisi doit non seulement susciter des attitudes psychologiques, morales et sociales adaptables à la vie quotidienne et collective mais aussi participer au développement du respect des valeurs morales et sociales sous toutes ses formes. Dans cette perspective, il convient d'opter pour un contenu riche en thématiques à caractère transactionnel. Autrement dit,

il doit être choisi et exploité de manière à être réinvesti plus tard, dans la vie de tous les jours.

Relativement à cette question, nous étions attirés par la réponse d'un enseignant qui propose, de temps en temps, à ses étudiants un ensemble de thématiques culturelles en leur demandant d'exprimer leurs avis sur chaque élément culturel présenté:

I.21: «dans le cadre de la perspective interculturelle je profite de temps en temps pour proposer des objets culturels français et je leur donne la liberté de s'exprimer sur ce que je leur propose, par exemple, les fêtes, les habitudes alimentaires, les rituels, etc., Et là ça devient facile pour moi de voir leurs réactions et de déceler justement leurs représentations».

Cette réponse rejoint donc la notion de représentation que présente Zarate (1993: 86) comme étant l'un des éléments aidant à travailler sur la culture en classe de langue, du fait que l'action même d'émettre un avis sur quelqu'un ou quelque chose relève des représentations.

Nous avons eu des réponses variées, fluctuant entre ceux qui se sont montrés actifs dans leur démarche interculturelle, d'autres qui se contentent de dispenser des savoir-faire linguistiques ou disciplinaires:

I.5: «J'insiste surtout sur les fêtes (religieuses, nationales et familiales) et les proverbes, dictons et expressions idiomatiques».

I.11: «Tout dépend de la nature du cours».

I.28: «vu le volume horaire alloué au module que j'assume j'insiste beaucoup plus sur la langue et les objectifs du module».

I.2: «Tout dépend de l'intérêt des étudiants. Il faudrait aussi voir s'ils sont motivés pour ça ».

I.19: «Je tacherai à aborder la culture religieuse, culinaire, vestimentaire, culture traditionnelle».

A travers ces réponses, il appert que le choix des thématiques est aussi tributaire du niveau linguistique, du profil ainsi que des motivations spécifiques des apprenants.

Question 12- Est-ce qu'il y a un glissement de signifiés culturels appartenant à la langue maternelle dans les supports que vous employez?

Cette interrogation nous a paru bien utile, car elle porte sur l'effet de la culture maternelle sur l'acquisition d'une compétence interculturelle en langue cible.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère repose aussi sur le rapport existant entre la culture d'appartenance et la culture étrangère. Dans cette optique, Zarate (1995:11) montre que la classe de langue est considérée comme *«un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation »*.

Dès lors, la culture maternelle facilite l'approche de la culture étrangère. Dans ce sens, l'accent est mis sur la comparaison s'effectuant par l'apprenant entre les deux cultures en présence. Pour Castellotti (2001 : 68), afin de déceler les points de ressemblances et les lieux de divergences entre la langue étrangère et la langue première, il convient de mettre en regard ces deux systèmes linguistiques et culturels. Ce procédé conduit l'apprenant à mieux appréhender les différences pour mieux les accepter par la suite.

Ainsi, la culture première de l'apprenant est considérée comme étant un système de référence. Chelli (2011:157) affirme que l'apprenant fait toujours référence à sa culture d'origine afin de ramener l'inconnu au connu et établir des correspondances qui pourraient lui faciliter l'apprentissage.

En effet, c'est grâce à ce dialogue que s'opère un enrichissement entre la culture de l'apprenant et celle de l'Autre. Ainsi, se génère une rencontre culturelle menant à une sorte d'équilibre qui représente la compétence interculturelle. Pour De Salins (1990:13), après avoir atteint un certain degré d'appropriation de la langue étrangère: *« on est plus tout à fait le même, ni totalement l'Autre. Il y eu restructuration. On est métamorphosé. Par le jeu*

interactif entre la culture originelle et la culture apprise, une troisième dimension se met en place».

De ce fait, l'apprenant d'une langue étrangère est amené à prendre de la distance de ses pratiques culturelles et avoir un regard objectif envers sa culture. En effet, c'est en nous regardant à travers les yeux de l'autre qu'on parvient à nous regarder parfaitement, d'où la notion de l'exotopie de Bakhtine, considérant que l'Autre, de par son extériorité, qui est capable de nous connaître et de nous comprendre.

L'approche interculturelle est donc le fait de s'appuyer sur la culture originelle de l'apprenant, de lui donner de la valeur pour ensuite le conduire à se décentrer. Bref, c'est via la rencontre d'une autre culture que l'apprenant prend conscience de son identité culturelle.

Mis à part quelques enseignants ayant affirmé qu'il n'y a pas de croisement entre la culture locale et la culture française dans leurs cours, la plupart des questionnés ont déclaré que puisque le contenu du programme de français, notamment en littérature, prévoit des textes d'auteurs français, maghrébins et algériens d'expression française, l'étudiant se retrouve également en contact avec sa culture maternelle présentée via une langue étrangère, ce qui lui permet de faire un va-et-vient entre les deux cultures en question et par là, d'élargir son horizon culturel.

I.6: «Parfois on assiste à un enrichissement mutuel entre la culture locale et la culture étrangère qui entrent en contact à travers la langue française surtout chez les écrivains algériens d'expression française».

I.22:«La société occidentale et la société arabe se croisent occasionnellement. Si par exemple on aborde en cours un objet culturel français; une pratique social, une fête, un comportement, qui existent dans l'une ou l'autre culture j'essaie d'expliquer à mes étudiants et de trouver des équivalents du genre "chez eux on fait", "chez nous c'est plutôt"...sans pour autant prendre position, et c'est à travers ça que l'apprenant comprend les différences et se rend compte que chaque culture est différente de l'autre ».

G-D DE SALINS, cité par Daniel FELDHENDLER (1990:13) affirme aussi que : *«par le jeu interactif entre la culture originelle et la culture apprise, une troisième dimension se met en place. Un “trait d’union” entre deux univers».*

Question 13- Quel moyen adopteriez-vous si vous remarquez un désintérêt ou un rejet de l’autre culture de leur part?

Les représentations des apprenants, qu’elles soient positives ou négatives, vis-à-vis de la culture étrangère est un phénomène complexe influant considérablement sur leur motivation. Le désir d’apprendre est donc lié aux représentations.

Dans la perspective interculturelle, ce sont les stéréotypes et représentations qui posent le plus de problèmes, notamment ceux erronés et qui conduisent à la dévalorisation ou au rejet de l’autre culture. En d’autres termes, les représentations de l’apprenant d’une langue étrangère pourraient être source de motivation ou de démotivation. Cette dernière engendre souvent des blocages d’ordre linguistique et culturel.

Nous avons songé à poser cette question à nos sondés en vue de voir quelles attitudes adoptent-ils au cas où ils remarqueraient un rejet de l’Autre, dû aux éventuels stéréotypes de la part de leurs apprenants.

L’enseignant, étant au centre des interactions et médiateur de la culture, doit savoir reconstruire les représentations négatives remarquées dans son espace classe. Il est évident qu’il ne pourrait pas les éradiquer entièrement mais qu’il a la possibilité de les expliciter pour pouvoir les travailler. Dans ce sens, BYRAM et ZARATE (1996:09) affirment qu:

« Elles ne peuvent donc être traitées pédagogiquement comme des attitudes qu’il faut éradiquer. (...) le formateur qui adopte une démarche d’ouverture à l’autre se trouve au cœur d’un dispositif contradictoire : apprendre à ses élèves en quoi ils

sont les membres d'une communauté donnée et donc décrire l'autre à travers les représentations sociales qui circulent au sein de cette communauté ; apprendre à ses élèves à se distancier des valeurs de sa communauté d'appartenance et découvrir un système de valeurs qui est potentiellement différent, voire contradictoire».

Agir sur les représentations est une tâche complexe requérant un savoir-faire particulier. Voici les témoignages de quelques enseignants sur cette question qui nous ont beaucoup intéressés:

I.14: « je leur expliquerai que c'est une opportunité pour eux de découvrir un nouveau système culturel différent. J'essaie surtout d'attirer leur attention sur le fait que c'est à travers la prise de conscience des différences qu'ils pourraient bien se reconnaître».

I.21: «inverser la situation du rejet à une attitude positive s'avère une tâche ardue vu qu'il s'agit de convictions individuelles et sociales à la fois».

I.3: « Je crois qu'il faudra se baser sur la comparaison qui permet à l'apprenant une double vision sur les deux systèmes linguistiques et culturels».

I.10: «moi je pars du principe qu'il faut comparer les deux cultures pour que non seulement l'apprenant enrichit son bagage culturel mais aussi s'approche de la culture étrangère à travers les distinctions opérées ».

I.9: «Le plus important est d'expliquer à l'apprenant que le fait d'approcher une autre culture ne veut plus dire évincer sa culture maternelle, car certains y voient une menace pour leur identité. Il faut les rassurer qu'il s'agit tout simplement de découvrir une culture sans aucune perturbation de la sienne ».

Cinquième partie de questions: Intérêts /contraintes

La cinquième et dernière thématique est principalement consacrée aux différents profils de l'approche interculturelle en FLE ainsi qu'aux embûches rencontrées dans sa mise en place à l'université algérienne.

Question14- Que pourrions-nous attendre d'un apprenant dans un enseignement/apprentissage où langue et culture s'interpénètrent?

Après avoir discuté plusieurs points relatifs à l'approche interculturelle, nous nous sommes interrogés sur les objectifs interculturels. A travers l'analyse des réponses recueillies, nous avons constaté trois éléments qui ressortent comme objectifs majeurs. Les enseignants ont déclaré que l'apprenant devrait prendre conscience de sa propre culture, comprendre la notion du relativisme culturel et se débarrasser de l'ethnocentrisme.

Presque tous les intervenants ont avancé des arguments allant dans le même sens:

I.16: «l'apprenant doit connaître et valoriser sa propre culture pour pouvoir accepter l'autre culture».

I.3: «on attend de lui d'être un futur multilingue et multiculturel».

I.28: «L'apprenant est appelé à découvrir la culture de la langue qu'il étudie».

I.19: «(...) une meilleure appréhension des choses, l'adaptation dans un milieu étranger, la coopération, et l'apprentissage de nouvelles valeurs».

La notion du combat de l'ethnocentrisme et celle du relativisme culturel sont bien explicitées dans les extraits suivants:

I.7:«l'approche interculturelle permet à l'apprenant de ne pas s'enfermer dans sa culture et d'être plus curieux et plus tolérant envers les autres cultures».

I.2: «Amener l'apprenant à sortir de sa coquille et aller à la rencontre d'une culture différente de la sienne. Il doit pour cela comprendre que tout est relatif et que chaque culture se distingue par ses propres caractéristiques».

I.15: «L'apprenant devrait comprendre le concept de la relativité des valeurs et que toutes les cultures se valent étant donné que tous les êtres humains sont égaux».

Tous les enseignants ont donc donné un ou plusieurs objectifs liés à la perspective interculturelle.

Question 15- Selon vous, en quoi se résume le rendement de la perspective culturelle en FLE?

L'utilité d'une approche interculturelle en FLE serait d'amener l'apprenant à faire face à d'autres horizons culturels et à accepter l'autre dans tout ce qu'il a de différent. Presque l'intégralité des enseignants questionnés s'accordent à dire que la langue ne peut être apprise loin de sa culture. Marc AUGÉ (2010:17) souligne qu'il:

« il ne suffit pas de parler la même langue pour parler le même langage et se comprendre. La frontière n'est pas toujours là où on croit la percevoir. Une frontière volatile et mobile, fluide et invisible, peut séparer ceux qui semblent proches et réunir subtilement ceux que leur langue et leur culture semblaient tenir à distance l'un de l'autre ».

Beaucoup d'enseignants se sont exprimé sur le rendement de cette approche en classe de FLE. Pour eux, cet enseignement permet aux apprenants de progresser, de s'enrichir et de changer d'attitudes.

Hormis quelques enseignants ayant manifesté une certaine réticence vis-à-vis de cette question, voici quelques extraits de réponses qui nous ont interpellés et qui ont résumé l'apport de l'approche interculturelle comme suit:

I.14: «La perspective culturelle en classe de FLE permet plus d'ouverture et, par conséquent, de compréhension de l'Autre en matière d'attitudes et/ou de comportements de tous types (sociaux, religieux, politiques, etc.)».

I.6: «faire découvrir à l'apprenant un nouveau monde, de nouvelles pistes de recherche et un nouveau système linguistique et politique».

I.27: « Être exposé à une culture différente ne fait qu'harmoniser les cultures, c'est aller explorer cet inconnu et encourager de nouvelles expériences d'apprentissage ».

Il est à noter que l'apprentissage d'une langue étrangère inclut l'activation d'un processus psychologique nécessaire au développement mental de l'apprenant. Il s'agit du conflit cognitif que rencontre ce dernier en étant face à une autre culture. L'apprenant est donc appelé à être objectif et distant de sa propre culture.

Dans cette optique, nous faisons allusion à l'exotopie de Bakhtine, pour qui, c'est à travers l'Autre qu'on pourra nous connaître et nous comprendre. Autrement dit, c'est en se confrontant à une autre culture qu'on parvient à mieux prendre conscience de son identité.

Question 16-Quels obstacles vont à l'encontre de cette entreprise interculturelle?

Les obstacles entravant la démarche interculturelle en FLE sont multiples. Nous considérons, au premier degré, la formation des enseignants à l'interculturel. Les enseignants, dans leur majorité, reconnaissent qu'ils n'ont pas été suffisamment formés pour pratiquer cette approche: *I.20 «pour pouvoir asseoir une telle compétence en classe il faut recevoir une formation culturelle appropriée, car ce que nous avons eu dans notre parcours de formation est*

insuffisant vis-à-vis de cette dimension». La formation des formateurs à cette dimension doit jouir d'un statut considérable d'autant plus que la culture fait partie intégrante de la langue.

A cette interrogation, les participants ont énuméré plusieurs entraves à l'approche interculturelle: *«Le refus des autres cultures par ignorance de leurs importances», «Les préjugés et les clichés enracinés dans les esprits de certains apprenants», «Compétences utilitaires et instrumentales», «l'outil informatique aiderait mieux dans la mise en place de cette dimension. Or, je trouve que certains enseignants ne le maîtrise pas parfaitement».*

Certains sont allés encore plus loin en avançant: *«Sauf obstacle politique je ne vois pas d'obstacle».*

Il convient de souligner que l'enseignant, considéré comme médiateur culturel, doit lui-même s'ouvrir sur l'Autre afin de pouvoir aborder adéquatement le culturel dans son espace classe et répondre aux exigences du monde actuel.

Beaucoup d'intervenants avancent que leurs motivations seraient accrues si plus d'outils leur étaient offerts. Certains se plaignent du fait que l'outil informatique existe mais de manière non suffisante: *I.11: «il faut que l'outil informatique soit disponible dans toutes les salles et amphis ne serait-ce qu'un microordinateur et un data-show pour pouvoir exploiter des supports audiovisuels. Certes il existe un laboratoire équipé mais il est dédié uniquement au modules de l'oral».*

Ce point nous a interpellé du moment où cet enseignant a mis l'accent sur les TIC qui, employés plus particulièrement pour l'oral, permettent à l'apprenant de communiquer efficacement et d'être en situations de communication réelles.

Les intervenants ont aussi souligné que c'est parfois le niveau des étudiants qui représente un écueil face à cette démarche d'autant plus que l'accès au sens n'est toujours pas le même pour tous les étudiants.

Florence Windmüller (2011 :10) met l'accent sur un autre obstacle vis-à-vis de cette démarche, soit la formation des enseignants à l'interculturel:

« En ce qui concerne les enseignants, ces derniers se sentent souvent démunis, car ils n'ont pas été assez formés dans ce domaine ou parce qu'ils pensent que les apprenants doivent avoir acquis un niveau plus élevé pour pouvoir acquérir une compétence culturelle et interculturelle. C'est une erreur de penser cela, car ce ne sont pas les savoirs, mais les savoir-faire et les savoir-être qui rendent possible la relation et l'interaction avec les autres. Il ne s'agit pas ici de transmettre des savoirs relatifs à la culture étrangère, mais de motiver les apprenants à prendre conscience de la diversité culturelle, ou encore de la relation ethnocentrique qui relie chaque individu à sa culture. L'interculturel se vit et se développe au contact de l'Autre ».

Aussi, dans une optique interculturelle, l'accent est également mis sur la variation des supports et des activités (des activités interactives et dynamiques) ainsi que sur la proposition de situations réelles à travers, par exemple, la lecture de romans, l'écoute d'émissions de radio en langue cible ou l'exploitation d'Internet offrant une armada d'opportunités de rencontre et de dialogue en contexte réel avec l'Autre.

Nous avons été attirés par la réponse d'un participant ayant affirmé que: *«très rarement, l'apprenant a la possibilité de réaliser une communication effective qui le met en relation avec un natif»*. Certains ont proposé des activités qui puissent captiver l'intérêt de l'apprenant comme le cinéma ou le théâtre: *«(...) nous avons constaté que le cinéma et le théâtre commencent à prendre du recul à cause de ce que met en vogue la technologie d'aujourd'hui. Il serait parfait que les étudiants de langue jouent du théâtre. Ils peuvent pour cela mettre en scène par exemple des romans déjà lus. Il serait louable de consacrer même des séances de théâtre dans le programme»*.

A l'heure actuelle, dans les sociétés multiculturelles, on assiste à la création de projets et d'outils pédagogiques qui accompagnent les enseignants ainsi que les apprenants et qui se basent sur des ateliers de travail sur l'interculturel en vue de concrétiser et d'optimiser la démarche interculturelle

en FLE et prôner le vivre ensemble dans une société qui ne cesse de se mondialiser.

L'ensemble des informations collectées à travers cet entretien nous ont été très rentables par rapport à ce qu'elles nous ont fourni sur les différentes attitudes, avis et représentations des enseignants vis-à-vis de la composante culturelle du FLE à l'université. Nous y avons constaté tantôt des disparités tantôt des convergences dans les opinions exprimées.

Nous avons également pu tirer un autre avantage de ce sondage, un avantage qui était loin de nos prévisions. Il s'agit d'un bon nombre de recommandations et de propositions pertinentes offertes par nos enquêtés dans l'ambition d'optimiser et de redresser l'approche interculturelle du FLE dans le contexte universitaire. Il nous a paru utile de dresser un petit tableau présentant quelques suggestions.

Recommandations des enseignants sondés

Il serait mieux si, en début de chaque semestre, les enseignants se réunissent afin de lire et de discuter les contenus des canevas pour pouvoir dresser des liens possibles entre les différents objectifs et thématiques contenus dans les canevas et ce qui s'effectue en cours.

Je trouve qu'il est utile de travailler sur des unités thématiques proposant clairement une formation à l'interculturel ou encore consacrer des modules réservés à l'approche de l'altérité.

Pour pouvoir asseoir une telle compétence en classe il faut recevoir une formation culturelle appropriée, car ce que nous avons eu dans notre parcours de formation est insuffisant vis-à-vis de cette dimension

J'insiste sur l'utilisation du support authentique. Il faut renforcer le travail sur des documents authentiques, car c'est dans ces derniers que figure explicitement la culture de la langue cible et permettent à l'apprenant de se jeter dans un environnement culturel qui lui est différent.

Dans le cadre de la perspective interculturelle je profite de temps en temps pour proposer des objets culturels français et je leur donne la liberté de s'exprimer sur ce que je leur propose, par exemple, les fêtes, les habitudes alimentaires, les rituels, etc., Et là ça devient facile pour moi de voir leurs réactions et de déceler justement leurs représentations.

Le plus important est d'expliquer à l'apprenant que le fait d'approcher une autre culture ne veut plus dire évincer sa culture maternelle, car certains y voient une menace pour leur identité. Il faut les rassurer qu'il s'agit tout simplement de découvrir une culture sans aucune perturbation de la sienne.

Personnellement je considère que les nouvelles technologies de la communication et de l'information facilitent cet élan envers l'Autre, du coup, la création de forums ou de groupes entre enseignants leur permettrait de présenter les difficultés rencontrées, de partager chacun sa propre expérience, proposer des solutions, échanger des supports à visée culturelle, etc.

Tableau N° 02

Tableau des recommandations des enseignants sondés

**Chapitre IV. Culture et interculturel dans la formation universitaire du
FLE**

Nous avons combiné deux outils de collecte de données, l'entretien semi-directif pour les enseignants et le questionnaire destiné aux étudiants de Master en langue et littérature françaises. Ces deux outils nous permettent non seulement de recueillir un maximum de données mais aussi de comparer les représentations ainsi que les déclarations des deux quant aux pratiques d'enseignement-apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle.

Il est question de sonder les opinions des enquêtés afin de déceler leurs attitudes et représentations vis-à-vis de la dimension culturelle et voir quelle place occupe-t-elle dans leur cursus universitaire en FLE.

Dans cette partie, nous nous sommes basés sur une approche qualitative et quantitative comme démarche scientifique étant donné qu'il s'agit de traiter la problématique culturelle via le discours des étudiants répondant au questionnaire dont l'articulation entre les différentes questions nous amènerait à atteindre nos objectifs de recherche.

Les informations collectées seront décrites et représentées à l'aide de graphes dans un premier temps, et interprétées, en second lieu. Nous avons fixé notre choix sur les diagrammes pour des résultats chiffrés en pourcentages

Nous tenons à noter qu'au moment de traiter les résultats, nous avons remarqué que quelques questions n'ont pas été remplies mais ceci n'a en aucun cas affecté notre analyse.

Notre échantillon est constitué de soixante étudiants de Master inscrits dans trois spécialités différentes (didactique du FLE, sciences du langage, langue et culture) au sein du département de langue et littérature françaises à l'Université de Mascara- Mustapha Stambouli. Rappelons qu'initialement nous avons tenté d'interpeller un grand nombre d'étudiants de master. Sur 180 étudiants inscrits dans les trois options sus-citées, nous avons pu obtenir qu'une soixantaine de répondants au questionnaire. Nous trouvons que cet échantillon est largement suffisant pour notre étude de cas étant donné qu'il nous a permis de recueillir suffisamment d'informations sur nos interrogations de recherche.

Notons que nous avons visé les étudiants de Master du moment qu'ils sont déjà titulaires d'une licence de français et peuvent donc mieux nous renseigner à propos de leurs acquis par rapport à la composante culturelle du FLE, tout au long de leur formation.

IV.1. Présentation du questionnaire

Le questionnaire que nous avons élaboré comprend une série de treize questions variant entre ouvertes et fermées. La plupart des réponses aux questions sont accompagnées de justifications afin de fournir plus de précision.

Vu que notre enquête gravite autour de l'aspect culturel, toutes les interrogations confluent vers le même objectif.

- *Renseignements d'ordre général*: sexe, âge, option de Master.

1-Faites-vous usage de la langue française en dehors de vos études?

2-Est-ce que vous parvenez à manipuler le français parfaitement à ce stade de votre formation?

3-Réussir un acte de communication dans une situation donnée repose-t-il uniquement sur la compétence linguistique?

4- Pouvez-vous apprendre une langue en la séparant de sa culture?

5- Quelle définition pourriez-vous donner à la notion de culture?

6-Considérez-vous le fait d'aborder la culture étrangère comme utile?

7-Comment pouvez-vous définir la notion de l'interculturel?

8-Votre programme de formation vous permet-il de découvrir la culture française?

9-Les enseignants évoquent-ils la culture française en cours?

10-Quels supports didactiques vous sont proposés en cours? Textes, documents audio-visuels, documents authentiques ou autres.

11-Quels genres de textes vous accrochent-ils le plus?

12-Aimeriez-vous en savoir plus sur la dimension interculturelle en FLE?

13-Pouvez-vous résumer vos besoins de formation sur la compétence interculturelle?

IV.2. Analyse et interprétation des données recueillies

Question n°1 :

Faites-vous usage de la langue française en dehors de vos études?

Tableau de la question n°1 :

Font usage du français hors leurs études	42	70%
N'en font pas usage	18	30%

Représentation graphique (Q. n°1):

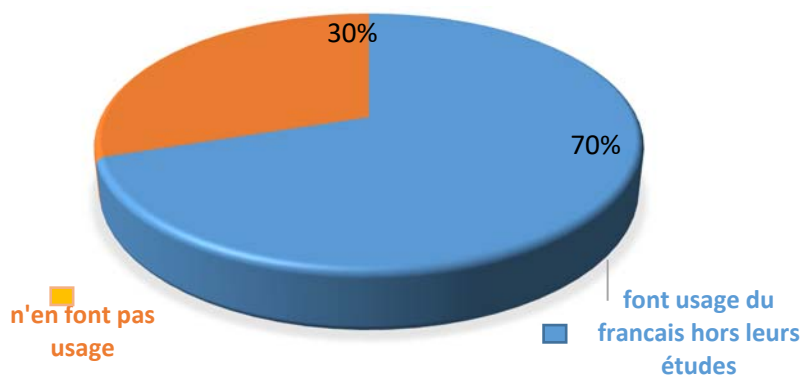


Figure (01)

Interprétation :

Il est évident que la maîtrise d'une langue étrangère réside dans son utilisation fréquente. La meilleure façon, la plus rentable et la plus efficace pour apprendre une langue est de l'écouter, d'y être immergé dans des cadres

différents, en suivant des programmes télévisés, en la parlant chez-soi, entre amis, ou encore lors de formation linguistique dans le pays de la langue cible.

Ainsi, à force de se familiariser avec le système phonétique de la langue qu'il devient facile à en faire usage pour parler. À notre avis, ce sont les actions à entreprendre en vue d'améliorer sa capacité à parler une langue étrangère.

Dans certains cas, il devient de plus en plus difficile pour les enseignants d'impliquer les apprenants dans leur apprentissage des langues étrangères. Il est à noter qu'il existe parfois une suspension linguistique entre le contexte de la classe et l'environnement social de l'apprenant. Ainsi, il arrive que certains apprenants de langue ne continuent pas d'utiliser la langue qu'ils apprennent hors de l'espace classe. Là, il s'agit d'une sorte de distance due à des facteurs sociaux, politiques ou économiques.

Les aspirations du processus d'enseignement/apprentissage des langues se fixent pour objectif la formation de citoyens aptes à communiquer dans une langue étrangère, surtout en contexte réel en ayant la capacité de faire face aux contraintes éventuelles de la situation de communication. Dès lors, l'apprentissage des langues ne se fait pas seulement sous forme écrite mais repose impérativement sur la compétence communicative et orale. Dans ce contexte, il est question de voir si la langue française, chez nos étudiants, est considérée exclusivement comme une langue d'étude ou ils en font usage dans la vie courante.

En revanche, les réponses données par les étudiants démontrent que la plupart d'entre eux pratique le français en dehors du contexte universitaire. En effet, 70% de répondants se trouvent en contact fréquent avec cette langue en la parlant entre amis, avec ses parents, etc. Par ailleurs, 30% avancent ne pas s'exprimer dans cette langue hors leurs études. Ceci pourrait probablement être dû à la difficulté à parler cette langue, à une sorte d'insécurité linguistique, ou encore au milieu social dont on est issu, car selon Blanchet (2003: 301), il s'agit de: *«comprendre comment les individus se construisent et se représentent leur univers sociolinguistique»*.

Dans le même contexte, Calvet (1999:82) affirme aussi que: «*derrière chaque langue, il y a un ensemble de représentations explicites ou non, qui expliquent le rapport à cette langue sous forme d'attachement ou de répulsion*».

Là il s'agit des représentations mentales que possèdent les utilisateurs de la langue. L'étude des représentations linguistiques est une voie privilégiée permettant l'accès aux valeurs attribuées à la langue.

Question n°2:

Est-ce que vous parvenez à manipuler le français parfaitement à ce stade de votre formation?

Tableau de la question n°2 :

Oui	22	36.66%
Non	38	66.33%

Représentation graphique (Q. n°2):

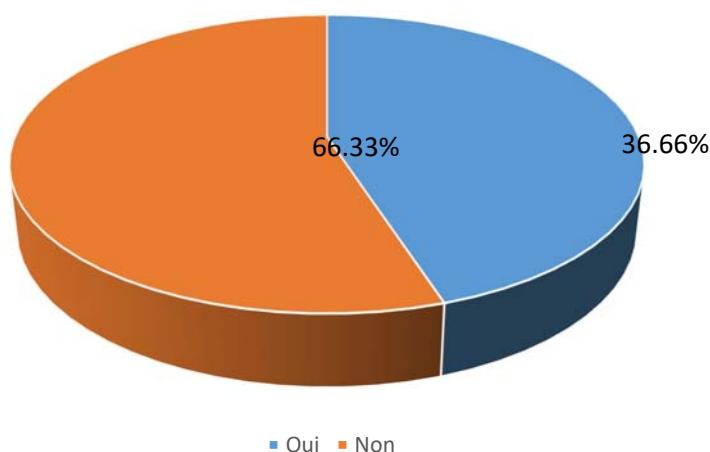


Figure (02)

Interprétation :

Cette interrogation est problématique et s'avère un peu délicate du moment où elle interpelle l'étudiant, arrivé au stade de master, de porter un

jugement sur son degré de maîtrise de la langue. Dans ce sens, l'apprenant est amené à s'autoévaluer en ayant une vue rétrospective sur tout son parcours d'apprentissage.

Sur soixante étudiants ayant répondu au questionnaire, 36.66% déclarent pouvoir manipuler la langue française avec aisance. Leurs propos montrent de l'intérêt envers cette langue. Certains avancent qu'ils la maîtrisent dès leur jeune âge dans le milieu familial.

D'après leurs justifications, la plupart ayant répondu par «non», soit 66.33% considèrent qu'ils s'expriment dans cette langue mais ont toujours des insuffisances surtout en grammaire et en orthographe.

Il est à noter que l'accent est également mis sur la complexité de la langue ainsi que de l'environnement d'apprentissage de cette langue.

Aux difficultés grammaticales s'ajoutent des éléments extralinguistiques, comme la motivation à apprendre, à maîtriser et à parfaire son niveau de langue, ainsi que l'éventuelle compréhension partielle ou vague des règles de la grammaire française par l'apprenant.

Le français est identique aux autres langues étrangères même s'il jouit d'une certaine popularité dans la pratique des jeunes, leur accordant une panoplie d'opportunités sur le plan communicatif et particulièrement dans cette ère de mondialisation, demeure toutefois compliqué pour certains.

Question n°3:

Réussir un acte de communication dans une situation donnée repose-t-il uniquement sur la compétence linguistique?

Tableau de la question n°3 :

Oui	35	58.33%
Non	19	31.66%
Sans réponse	06	10.00 %

Représentation graphique (Q. n°3):

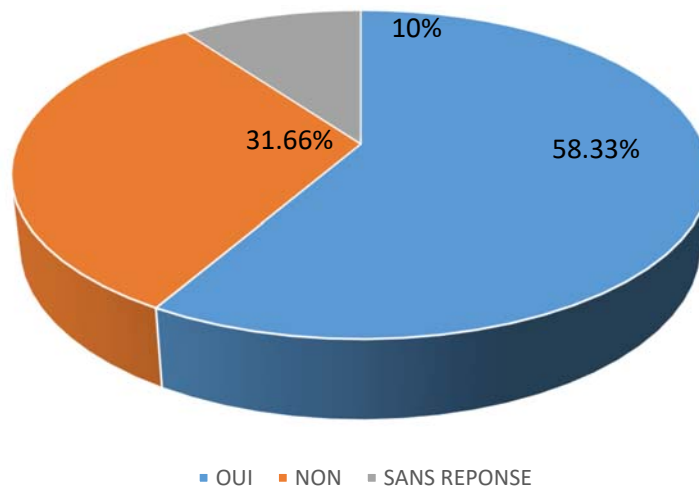


Figure (03)

Interprétation :

Afin de mieux étudier ces résultats, il est à rappeler que selon l'approche communicative, *«l'apprenant n'a pas uniquement besoin de compétences et de connaissances grammaticales de la langue étudiée mais aussi de l'aptitude d'utiliser cette langue dans des situations culturelles et sociales données »* Byram, Gribkova et Starkey (2002: 7).

Pour cette question, nous avons constaté des points de vue à différents niveaux et qui se révèlent intéressants. L'adverbe « uniquement » a été révélateur pour certains étudiants, car la réponse présuppose déjà qu'il y a d'autres composantes qu'il faut inclure pour réussir une communication. Autrement dit, la compétence linguistique seule n'est pas suffisante pour réussir une action communicative, les composantes et paramètres socioculturels de l'environnement communicatif doivent également être pris en compte.

Hormis les 58.33% ayant répondu par l'affirmative, les autres réponses à cette question démontrent que 31.66% ont affirmé qu'un acte de communication réussi ne repose pas uniquement sur la compétence linguistique: *«Non! la réussite d'un acte de communication nécessite une compétence linguistique mais aussi un bagage interculturelle», «pour communiquer parfaitement il faut posséder un certain niveau culturel en plus de la compétence linguistique».*

Par ailleurs, nous constatons que 10% étudiants n'ont pas exprimé leurs avis par rapport à cette question.

Il convient de noter, dans ce contexte, que le besoin de communiquer et d'interagir avec l'autre se concrétise d'abord par l'apprentissage d'une langue étrangère qui sous-entend une culture qui lui est propre.

La compétence de communication est donc considérée comme étant une entité formée de la connaissance de la langue ainsi que des règles sociales dans tout ce qu'elles ont de signifiés culturels. En résumé, elle réside dans le linguistique et l'extralinguistique. L'apprentissage d'une langue devrait donc s'accompagner d'une connaissance culturelle, car les deux se situent dans une relation de réciprocité. Ce qui permet à l'apprenant un apprentissage efficace et complet, accédant non seulement à des savoirs linguistiques mais aussi socioculturels de la langue cible.

Pour Porcher (1984:9-18), l'ignorance du mode de vie, de la pensée et des habitudes culturelles en classe de langue est tout aussi considérée comme

une insuffisance ou une inaptitude au même titre que l'ignorance des règles de la langue.

Question n°4:

Pouvez-vous apprendre une langue en la séparant de sa culture?

Tableau de la question n°4 :

Oui	49	81.66%
Non	11	18.33%

Représentation graphique (Q. n°4):

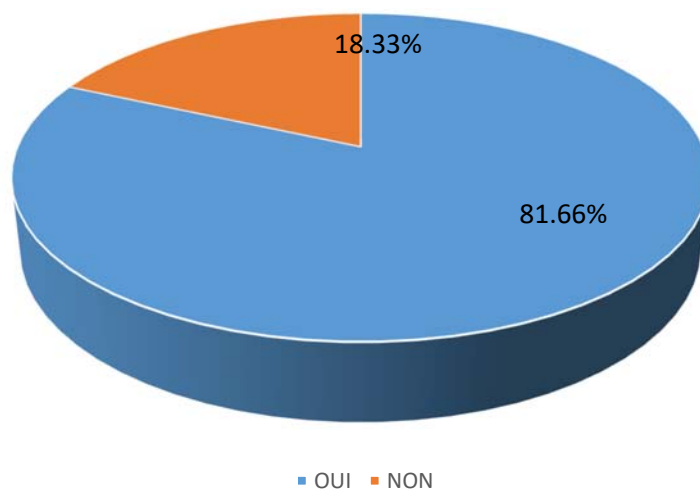


Figure (04)

Interprétation :

Cette interrogation nous amène à nous demander si la culture accompagne l'apprentissage d'une langue et si elle agit comme un facteur de motivation.

Comment stimuler l'intérêt des étudiants de découvrir une nouvelle culture? Sachant que la présence d'une culture différente incite les apprenants d'une langue à réfléchir aux différences culturelles ainsi qu'aux éventuelles similitudes.

La langue, en plus de sa composante linguistique, est avant tout considérée comme une pratique sociale qui ne se distingue pas des autres pratiques sociales.

Selon Hymes, cité par Galisson et Coste (1976:106):

«la compétence de communication est associée à 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 variantes sociolinguistiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres».

Toute langue dispose d'un système culturel inhérent à son contexte. Ainsi, le vocabulaire a également une influence culturelle sur la composante linguistique d'autant plus que les mots n'ont pas toujours les mêmes connotations et changent d'une culture à une autre.

A cette interrogation, 81.66% des réponses des étudiants montrent qu'ils sont conscients du fait qu'une langue ne peut pas s'apprendre en étant dissociée de sa culture, tandis que les 18.33% restant croient le contraire.

La compétence communicative inclut une compétence sociolinguistique qui consiste à faire découvrir à l'apprenant des savoirs socioculturels variés de la langue cible. Citons à ce propos Boyer (1996 : 217):

« pour que des individus communiquent, la compétence linguistique ne suffit pas. Ils doivent également partager des règles de conversation, des normes de comportement, des attitudes, des valeurs

et des croyances qui, au même titre que les règles de grammaire, contribuent à la coordination de l'interaction».

Ladmiral (1999:140), de son côté, estime que la langue peut être soit une clé pour l'accès à une culture donnée, pour les personnes qui la parle, ou un obstacle à la culture, pour les personnes qui l'ignorent.

Question n°5:

Quelle définition pourriez-vous donner à la notion de culture?

A cette interrogation, nous n'avons pas prévu de pourcentages vu qu'il s'agit de définir la notion de culture.

Interprétation :

Cette question est consacrée à la définition du concept culture. Les étudiants questionnés sont amenés à définir la culture afin de voir s'ils peuvent dresser un lien entre langue et culture. Notre objectif était également de voir s'il y a un consensus quant à la définition de ce concept.

La culture est définie par Porcher (1995: 55) 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 ».*

La définition de Porcher se rapproche de celle de Cuq et Gruca (2009: 83) pour qui : *«la culture c'est certes la littérature, la musique, la peinture, tout ce qu'on réunit sous l'appellation de culture cultivée, mais aussi toutes les façons de vivre et de se conduire qu'on réunit sous le nom de culture anthropologique ».*

Un bon nombre d'interrogés ont déclaré qu'une culture se définit par «un groupe social se caractérisant par une variété d'éléments tels que la langue, les traditions, l'histoire, la religion, les valeurs ainsi que l'ensemble des croyances partagées. Il s'agit tout simplement du mode de vie d'une communauté. Il a été mentionné par un étudiant que *«la culture est l'identité d'une personne dont la personnalité est influencée par la culture de sa société* ». Nous avons constaté que certains étudiants ont pu mentionner les principaux éléments caractérisant une culture, comme la religion, les comportements, les habitudes et les traditions, etc.: *« c'est l'ensemble de croyances, des valeurs, des activités ainsi que des comportements liés à une société donnée ou à un groupe social*», *«la culture c'est l'ensemble des connaissances, des savoirs, des traditions, des coutumes*», *«c'est l'ensemble des traits distinctifs intellectuels, spirituels et matériels qui caractérisent une société*». Ceci se résume dans la définition de la culture donnée par Lévi-Strauss (1950 : 50), comme étant :

« des systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux ».

En ce qui concerne les autres réponses à cette question, quelques étudiants ont fait preuve d'incertitude et ont donné des définitions floues. Une minorité ont omis cette question. Nous nous attendions aussi à ce que les participants présentent quelques exemples culturels, chose qui n'a pas figuré dans leurs réponses.

Question n°6:

Considérez-vous le fait d'aborder la culture étrangère comme utile?

Tableau de la question n°6 :

Oui	39	65%
Non	21	35%

Représentation graphique (Q. n°6):

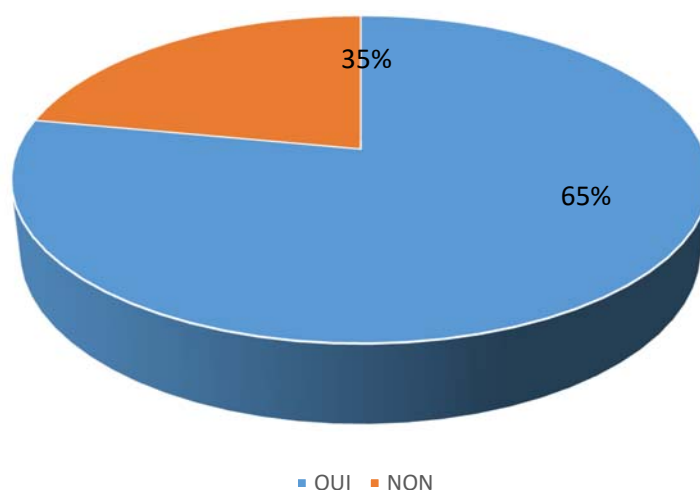


Figure (5)

Interprétation :

L'objectif de cette question est non seulement de découvrir l'avis des étudiants sur la relation langue/culture mais aussi de voir quel intérêt accordent-ils à la culture de la langue qu'ils apprennent. Nous distinguons plusieurs réponses pour cette interrogation.

L'inclusion d'éléments socioculturels de la langue cible est considérée comme une source de motivation pour les apprenants et contribue non seulement à une bonne appréhension de la culture cible mais aide aussi l'apprenant à s'y prendre convenablement dans une situation de communication donnée.

Pour un nombre considérable de participants, soit 65%, l'apprentissage d'une langue implique celui de sa culture. C'est ce que nous pouvons remarquer dans les extraits suivants: *«pour moi c'est intéressant de connaître une autre culture, les traditions et le mode de vie des locuteurs de cette langue»* ou encore *«on a besoin de connaître un peu sur cette culture pour pouvoir bien communiquer surtout s'il s'agit d'une communication avec un locuteur natif»*. Dans une autre réponse, un étudiant a expliqué : *« La culture est très utile, la majorité connaissent par exemple que la France c'est le pays des parfums, des chocolats, de la mode, etc. Ses artistes sont aussi connus »*.

Certains affirment qu'*«au fur et à mesure de leur apprentissage de la langue française, ils découvrent sa culture à travers les textes littéraires surtout»*, *« de temps en temps on parle par exemple des fêtes de la culture française»*

Dès lors, nous pouvons constater qu'il y a des étudiants conscients du fait que c'est grâce à la connaissance de la culture de l'Autre qu'il devient possible de cadrer son discours et de contextualiser ses propos en fonction de la situation de communication. A cet effet, Carlo (1998 : 33) signale que : *« pour amener l'apprenant à développer une véritable compétence de communication, il sera désormais nécessaire de lui faire découvrir la réalité socioculturelle qui sous-tend tout énoncé linguistique »*.

Blanchet (2014), de son côté, avance que dans la perspective interculturelle *« on vise à ce que les gens aient des ressources et des moyens qui leur permettent d'entrer en relation avec d'autres »*.

Quelques étudiants questionnés ont répondu par l'affirmative sans toutefois donner des justifications sur l'importance de la culture dans leur apprentissage

Par ailleurs, 35% des étudiants questionnés ont répondu par la négative et dont la plupart n'ont pas donné de raisons. Quelques-uns ont noté qu'il leur suffirait d'apprendre et de se perfectionner dans la langue.

Force est de noter que, pour Barthélémy (2007), l'approche interculturelle du FLE suscite aujourd'hui l'intérêt d'autres domaines telle que l'économie. De ce fait, on assiste à un accroissement du besoin de développer une stratégie de gestion de l'information économique afin que les pays puissent saisir les avantages et les dangers de la globalisation des échanges. En d'autres termes, les échanges économiques requièrent non seulement des connaissances linguistiques mais aussi culturelles.

Par conséquent, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne constitue pas uniquement un défi pédagogique, mais aussi la formation de citoyens aptes à contribuer efficacement à l'épanouissement de l'économie locale ouverte sur le marché mondial. À notre avis, il s'agit d'un défi auquel les enseignants sont aussi impliqués.

Question n°7:

Comment pouvez-vous définir la notion de l'interculturel?

A cette interrogation, nous n'avons pas prévu de pourcentage vu qu'il s'agit de définir l'interculturel.

Interprétation :

L'interculturel est une notion alliant complexité et subtilité à la fois aussi bien sur le plan intellectuel que moral en raison de ses liens pédagogique-didactique, idéologique et philosophique. Aujourd'hui, cette notion est devenue très en vogue dans l'enseignement des langues, suscitant intérêt et débats.

L'enseignement/apprentissage du FLE suppose, donc, l'existence de deux systèmes linguistiques différents entraînant naturellement la rencontre entre les

deux cultures charriées par les deux langues. Pour Courty (1984:52), apprendre une langue c'est:

« C'est 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 ».

Le concept d'interculturalité se produit dans l'espace où la culture de l'apprenant interagit avec la culture de la langue cible. Il s'agit, d'une part, d'amener l'apprenant à réfléchir et à prendre conscience de son propre système de valeurs, et de lui faire découvrir, d'autre part, de nouveaux horizons et valeurs culturels.

A travers cette question nous avons voulu voir si les étudiants interrogés arrivent à donner des définitions claires et précises du concept "interculturel". Notre objectif est donc de découvrir leurs degrés de connaissances sur la dimension interculturelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Un bon nombre de participants ont pu donner une définition basique du concept: *«c'est lorsque deux ou plusieurs cultures entrent en contact», «c'est le rapport ou le contact entre plusieurs cultures ou groupes de personnes de cultures différentes» ou encore «c'est le fait d'établir des liens de sociabilité entre des gens issus de cultures différentes l'interculturel concerne les échanges entre cultures, entre civilisations différentes».*

Selon Le Cadre Européen (2000: 9) l'un des objectifs essentiels de l'enseignement des langues est de *«favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité».*

Permettre à l'apprenant de tolérer et d'accepter la diversité des langues et des cultures revient à lui offrir la chance de vivre une expérience interculturelle l'épanouissant intellectuellement et socialement.

Question n°8:

Votre programme de formation vous permet-il de découvrir la culture française?

Tableau de la question n°8 :

Oui	27	45%
Non	33	55%

Représentation graphique (Q. n°8):

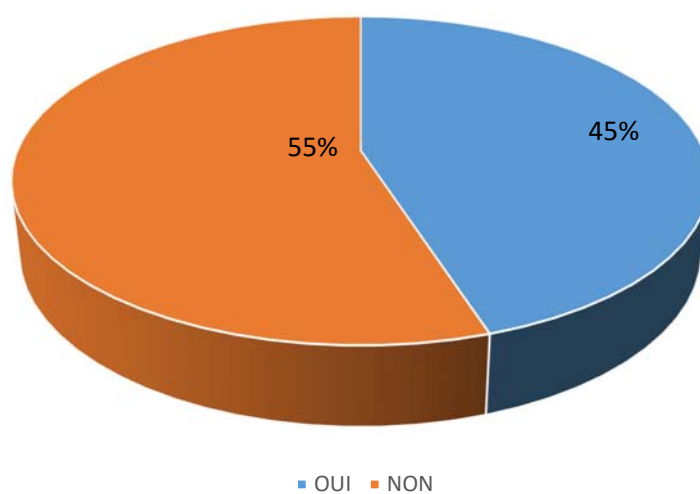


Figure (6)

Interprétation :

Cette interrogation vise deux objectifs. D'une part, nous avons voulu savoir si le programme de master (en langue et littérature française) attribue de l'intérêt à la composante culturelle du FLE et permet un travail sur l'altérité.

D'autre part, découvrir l'opinion des participants vis-à-vis du contenu de leur programme, car que c'est à travers ce dernier que figure la politique générale du FLE à l'université.

Les avis des étudiants sur cette question n'ont pas été très divergents dans la mesure où ils se sont exprimé sur le même contenu de formation. Ainsi, la 45% de nos interrogés estiment que la compétence interculturelle du FLE au niveau de l'université algérienne n'est pas totalement absente mais abordée de façon rare et superficielle. Par ailleurs, 55% ont affirmé que leur programme de formation focalise plutôt sur le plan linguistique et communicationnel. Or, toute communication en langue inclut directement ou indirectement des éléments culturels vu que la compétence socioculturelle est une partie prenante de cette communication.

Question n°9:

Les enseignants évoquent-ils la culture française en cours?

Tableau de la question n°9 :

Oui	11	18.33%
Non	49	81.66%

Représentation graphique (Q. n°9):

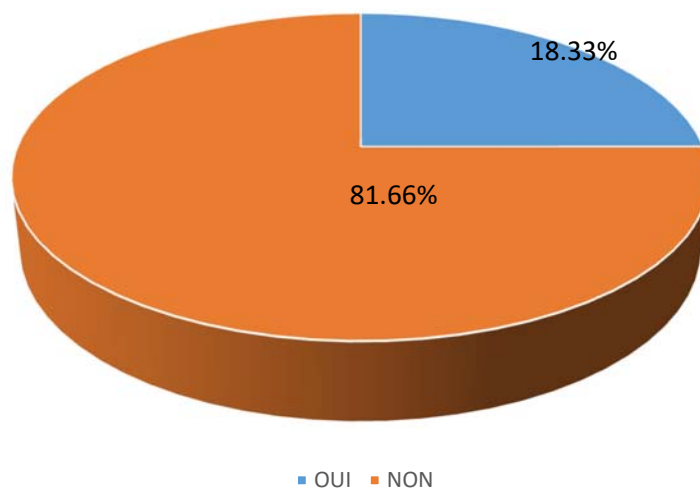


Figure (7)

Interprétation :

En classe de langue «*la culture est inhérente à la langue même, à sa structure, à son vocabulaire, ses expressions, et peut être enseignée en même temps que la langue*»⁴. Ainsi, la culture s'apprend au même titre que la langue quoiqu'il existe beaucoup d'obstacles qui vont à l'encontre de ce double apprentissage; un apprentissage alliant normes linguistiques et socioculturelles à la fois.

Dans ce contexte, et avant d'analyser les réponses à cette question, il convient d'évoquer le Cadre Européen Commun de Référence par rapport aux paramètres socioculturels de la langue: «*la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes*». Ce qui revient à dire que toute communication, notamment celle

⁴ <http://www.francparler-oif.org/la-dimension-interculturelle-dans-lenseignement-du-francais-langue-de-spécialite-2>. Consulté le 17/03/2020

qui met en relation des cultures distinctes possède une étendue culturelle qu'il faut prendre en compte.

Pour ce qui est des réponses à cette question, nous avons été étonnés par le fait que la majorité des étudiants, soit 81.66% ont répondu par la négative. Par contre 18.33% seulement ont répondu par l'affirmative.

Pour cette interrogation, l'accent est mis sur le rôle de l'enseignant en tant que médiateur culturel sachant aborder la culture de l'Autre et adopter les stratégies qu'il juge adéquates en fonction des comportements observés dans sa classe, sans pour autant laisser apparaître un penchant pour telle ou telle culture. Jean-Pierre Robert (2011 : 21) nous explique que :

« son objectif est moins de défendre un pays et une langue qu'il aime que de forger le jugement de l'apprenant pour le conduire à la tolérance, l'un des buts-et non des moindres-de l'apprentissage des langues étrangères étant d'enrichir la personnalité de l'apprenant et de le doter d'une conscience interculturelle débarrassée de tout préjugé ».

Aussi l'enseignant essayera d'éliminer tout risque d'acculturation en accompagnant l'apprenant en vue de lui permettre de savoir distinguer sa culture maternelle de celle de la langue cible dans une perspective d'acceptation et de tolérance.

Question n°10:

Quels supports didactiques vous sont proposés en cours? Textes, documents audio-visuels, documents authentiques ou autres.

Tableau de la question n°10 :

Textes	38	63.33%
Documents audiovisuels	13	21.66%
Documents authentiques	09	15.00%

Représentation graphique (Q. n°10):

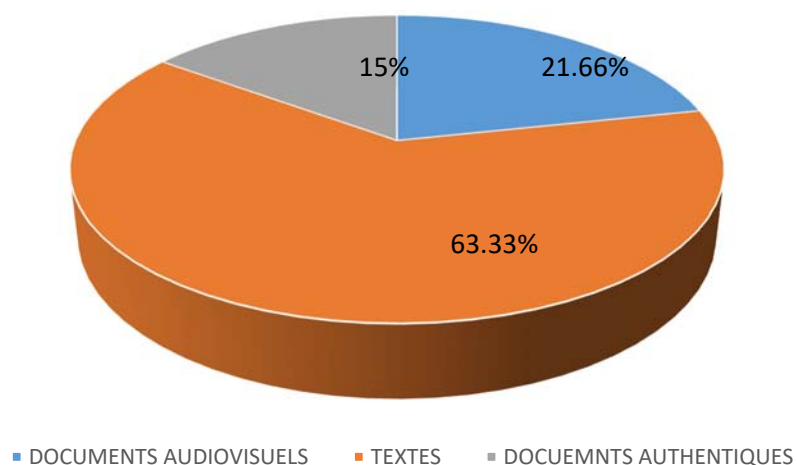


Figure (8)

Interprétation :

Cette question se focalise sur la place qu'occupe le support didactique dans la prise en charge de la dimension culturelle du FLE à l'université. Les

étudiants se retrouvent face à une panoplie de supports (textes littéraires, documents audio-visuels, documents authentiques, etc....).

A cette question, nous avons constaté que le plus grand pourcentage est attribué aux textes, soit 63.33%. Les documents audiovisuels sont de 21.66%, et les documents authentiques d'un taux de 15%.

Commençant par le texte littéraire qui est devenu un outil de premier rang en classe de langue et qui nous intéresse du fait qu'il est un outil prisé dans l'approche interculturelle.

La démarche interculturelle tend à situer ce dernier dans son contexte en signalant l'enjeu culturel de la lecture du fait que l'œuvre littéraire est considérée elle-même comme une production culturelle. Ce support est donc un lieu de rencontre des langues et des cultures initiant au vivre ensemble et à l'universalité. Autrement dit, la littérature est une source inexhaustible permettant d'accéder aux codes sociaux et aux représentations du monde

Les étudiants ont donc affaire aux fameux auteurs français et francophones ayant fait écho à l'échelle internationale et par là à une variété de savoirs culturels permettant une ouverture sur le monde et éliminant toute forme de xénophobie, d'ethnocentrisme et de visions stéréotypées.

Un autre type de support est à aborder dans la même perspective. Il s'agit du document authentique. Qu'il soit écrit, audio ou audiovisuel, il est exploitable en classe de langue étant donné que son usage assure un enseignement axé sur l'actualité et la vie réelle. Autrement dit, le document authentique permet de concrétiser l'un des principaux objectifs du FLE, à savoir une communication réelle, car il est présenté l'apprenant dans sa version originale et s'oppose ainsi au document pédagogique destiné au départ à des fins pédagogiques.

Delhaye (2003) parle de la consommation sociale du document: *«comprendre un document, c'est comprendre les intentions qui ont présidé à sa composition, réagir comme on l'aurait fait dans la réalité »*. Dans le

contexte scolaire, consommer un document pourrait se réduire à un recensement de mots inconnus et leur éclaircissement par l'enseignant. Toutefois, le document authentique comprend des mots qui, associés à d'autres indications extralinguistiques, amèneront l'apprenant à comprendre ce document.

Question n°11:

Quels genres de textes vous accrochent-ils le plus?

Tableau de la question n°11 :

Textes littéraires	25	41.66%
Textes de spécialité	19	31.66%
Textes scientifiques	16	26.66%

Représentation graphique (Q. n°11):

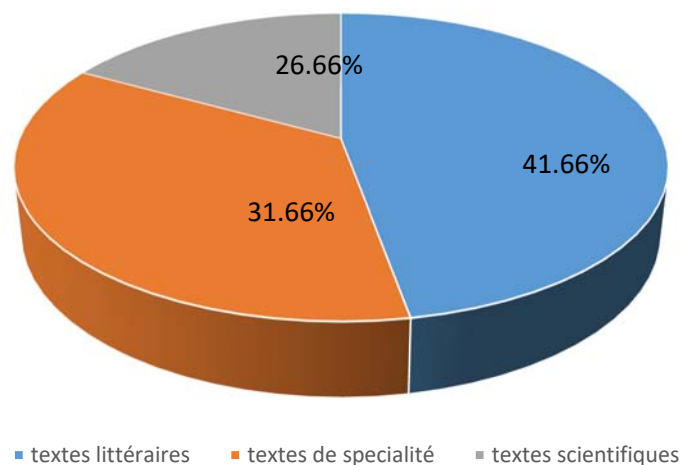


Figure (9)

Interprétation :

Cette interrogation se rapporte aux genres de textes suscitant de l'intérêt chez l'apprenant d'une langue étrangère, de manière générale, et l'ensemble d'étudiants questionnés en particulier.

Le choix du texte constitue une source de motivation pour l'apprenant qui est toujours à la recherche d'un texte qui assouvit ses attentes, un texte qu'il pourrait interroger afin d'y trouver d'éventuelles réponses à ses interrogations.

A travers l'analyse des réponses à cette question, nous avons constaté que certains questionnés, soit 41.66% préfèrent l'étude de textes littéraires, à savoir les classiques de la littérature française, littérature du 20^{ème} siècle, nouvelles, littérature maghrébine, romans abordant des thématiques profondes et relatives à la vie sociale, etc.

Nous avons remarqué, à travers les réponses données par nos questionnés, que la plupart d'entre eux n'ont pas bien compris la question et ont, de ce fait, confondu entre type et genre de texte, car nous avons eu beaucoup de réponses comme «textes expositifs, explicatifs, argumentatifs, etc. 31.66% penchent pour les textes de spécialité, les textes descriptifs, ainsi que pour les textes argumentatifs. Les 26.66 % restants s'intéressent, quant à eux, aux textes scientifiques.

Question n°12:

Aimeriez-vous en savoir plus sur la dimension interculturelle en FLE?

Tableau de la question n°12 :

Oui	51	85%
Sans réponse	09	15%

Représentation graphique (Q. n°12):

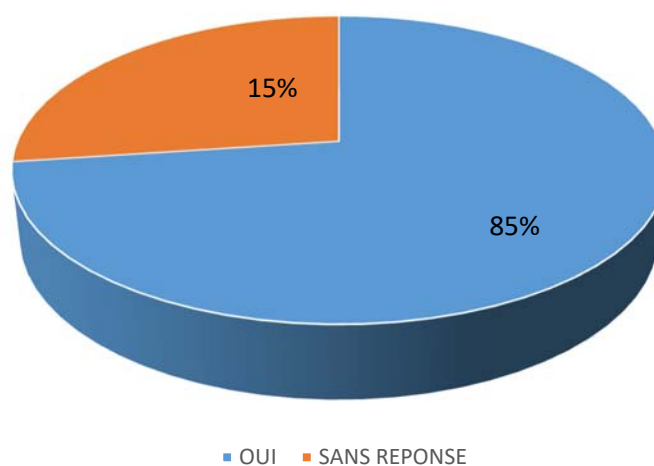


Figure (10)

Interprétation :

Cette avant-dernière question a pour but de voir si les étudiants interrogés s'intéressent à cette approche et souhaitent approfondir encore plus leurs connaissances sur la dimension interculturelle.

Hormis les 15% n'ayant pas répondu à cette question, 85% des étudiants ont manifesté leur intérêt pour apprendre plus sur l'interculturel en donnant les des motifs comme:

« Arriver à bien communiquer avec les locuteurs de cette langue étrangère et éviter l'incompréhension».

«Pour m'enrichir tout simplement»

«Rétablir les liens de sociabilité entre des gens différents»

«Pour connaître les points de divergences et de convergences et la spécificité de cette langue»

Nous avons été interpellés par la réponse d'un participant ayant affirmé que: *«on entend parler de l'interculturel mais uniquement en théorie alors que sur le plan pratique on n'en sait pas grand-chose »*. Cette réponse révèle un certain manque de connaissances pratiques quant à cette approche.

Question n°13:

Pouvez-vous résumer vos besoins de formation sur la compétence interculturelle?

Interprétation :

Cette dernière question vise à identifier les différents besoins des étudiants en matière d'interculturel. Nous avons pu relever certaines affirmations comme: *«il faut ajouter d'autres modules sur la culture au cursus universitaire»*, *«Donner de l'importance à la culture sur le plan pratique et non pas seulement théorique»*, *«Evoquer plus de sujets sur l'interculturalité dans les cours programmés et permettre aux étudiants de s'exprimer à l'oral plus qu'à l'écrit»*.

Au terme du dépouillement des réponses à cette interrogation, il appert que les étudiants questionnés ont besoin de:

- 1- Se lancer dans des connaissances pratiques plutôt que théoriques sur l'approche interculturelle, à savoir, mode de vie, habitudes, interactions sociales, soit tout élément subtil pouvant caractériser une culture.
- 2- Bien cerner les objectifs interculturels pour réussir cette communication interculturelle.
- 3- Etre bien guidés et orientés vers des ressources qui les aident dans cette approche (activités, documents, etc.).
- 4- Travailler en groupe sous forme d'ateliers proposant des activités interculturelles qui favorisent échange et interaction.

IV.3. Bilan des résultats de l'entretien et du questionnaire

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons opté pour trois outils de recueil d'informations (entretien, questionnaire, canevas et maquettes) en vue de rendre compte de la cohérence entre les différentes données.

A la lumière des enquêtes menées auprès des enseignants et des étudiants, il nous a paru qu'il y a un certain malaise face à la démarche interculturelle. En effet, bien que les enseignants aient conscience de l'indissociabilité entre langue et culture, ils manifestent des difficultés dans la mise en place de cette approche.

D'après leurs réponses, nous avons constaté que les enseignants font usage de supports favorisant une exploitation interculturelle. Or, certains déclarent qu'ils focalisent beaucoup plus sur la compétence linguistique vu les objectifs des modules ou encore les besoins linguistiques de leurs apprenants. Ceci nous a permis de déceler une sorte de contradiction dans les propos des enseignants. Bien qu'ils admettent l'intérêt de l'enseignement de la culture en classe de langue, nous constatons que cette composante n'est pas établie systématiquement.

A notre sens, cette contradiction résulte du besoin de formation des enseignants à cette approche.

D'autres avancent qu'ils pratiquent l'interculturel quand l'occasion se présente. Toutefois, leurs réponses manquent d'exemples concrets. Nous aurions aimé qu'ils fournissent des exemples sur les activités ou la manière dont ils abordent des éléments interculturels.

Pour ce qui est des étudiants ayant répondu au questionnaire, 80% considèrent que l'approche interculturelle est présente dans leur formation mais la jugent rare et insuffisante. Ils aspirent, de ce fait, à une certaine cohérence entre le linguistique et le culturel afin de leur permettre une meilleure décentration et bonne connaissance de l'Autre. Les questions qui leur sont

posées nous ont donné l'occasion de mettre en valeur le degré de présence de la compétence culturelle du FLE à l'université.

Les étudiants interrogés ont également précisé que la mise en place d'un enseignement interculturel est tributaire de la volonté de chaque enseignant. D'autres, demandent la proposition de stratégies adéquates ainsi que la fixation d'objectifs culturels bien précis.

Par ailleurs, 20% des enquêtés estiment que leur formation ne prend pas en compte le dialogue culturel.

Les réponses démontrent que la majorité d'entre eux, soit 86% sont motivés envers la langue et la culture française. Ces derniers ont conscience de l'entité langue/culture et de leur aspect inhérent.

Certains ont affirmé qu'ils ont affaire à des supports favorisant une exploitation de la culture étrangère via les thématiques proposées par certains modules (étude d'auteurs français, l'oral, ...). Ils souhaitent que leurs enseignants s'impliquent activement dans la démarche interculturelle, vue que plusieurs unités d'enseignement comportent des savoirs culturels et civilisationnels nécessitant une médiation, soit l'appui des enseignants pour optimiser cette transmission.

Il ressort donc, d'après les résultats recueillis, que l'approche interculturelle du FLE dans le contexte universitaire, est, de manière générale, présente mais semble superficielle, voire insuffisante. Il faudrait l'enrichir davantage en offrant plus d'intérêt, de stratégies et d'outils pour plus d'optimisation.

**Chapitre V. Etude analytique des canevas et maquettes de formation de
Master**

Dans ce chapitre nous tentons de rendre compte du degré de présence de la composante culturelle dans le programme de Master de FLE. Pour ce faire, nous essayerons d'étudier l'organisation et la structure des canevas et maquettes de formation du master de FLE à l'université Mustapha Stambouli de Mascara.

Comme nous l'avons mentionné dans les parties précédentes, toute langue véhicule une culture. Cette conviction partagée semble quelque peu trompeuse vu qu'elle laisse comprendre que l'enseignement d'une langue implique automatiquement celui de sa culture.

Byram, Starkey & Gribkova (2002: 36), précisent que la pratique de l'approche interculturelle en classe de langues étrangères va au-delà des compétences de l'enseignant du moment où ce dernier est amené à mettre en œuvre certaines stratégies d'enseignement transversales, liées à d'autres disciplines et qui peuvent s'acquérir, à notre sens, grâce à la formation. De ce fait, l'enseignant a besoin d'être muni des outils indispensables dans l'exercice de sa double fonction de formateur/médiateur et doit être initié à l'interculturel pour pouvoir le mettre en place dans son espace classe.

L'enseignant de langue est considéré comme une passerelle aidant à comprendre l'autre culture. Dans ce sens, tout discours qu'il tient sur la langue cible ou sur sa culture est vu par l'apprenant comme une vérité qui traduit la réalité culturelle de cette langue étrangère. Cependant, cette tâche s'avère complexe pour l'enseignant. Force est de remarquer le manque d'une formation dédiée à l'interculturel. Les formations offertes sont généralement de caractère linguistique, littéraire et disciplinaire, chose ayant un impact considérable sur les conceptions, les pratiques et les opinions des enseignants de langue quant à la culture étrangère.

V.1. Les maquettes de formation

V.1.1. Présentation et analyse des maquettes de formation de master de français

Nous considérons que cette partie portant sur l'étude des maquettes de formation de master de FLE comme une analyse complémentaire, car elle nous permettra d'évaluer la fréquence à laquelle la composante culturelle de la langue cible se présente pour enfin mettre en parallèle les affirmations collectées, à travers l'entretien et le questionnaire, et les résultats de l'analyse des canevas et maquettes de formation pour que notre recherche soit exhaustive. En d'autres termes, cette partie et, pour nous, à usage complémentaire, car elle intervient après les deux outils de recueil de données (entretien pour enseignants, questionnaire pour étudiants) utilisés dans cette étude.

Les contenus de formation abordés dans cette partie émanent des canevas de master des trois spécialités: didactique des langues étrangères, langue et culture et sciences du langage du département de langue et littérature française de l'Université Mustapha Stambouli de Mascara mis en vigueur à partir de l'année universitaire 2016/2017. Nous tenons à noter que les conditions d'accès au master sont soit une licence de français classique ou une licence LMD.

Chaque maquette comprend trois semestres totalisant quinze semaines chacun (plus un quatrième semestre consacré au mémoire de fin d'étude et soutenance). Le volume horaire hebdomadaire pour les trois masters est d'environ 25 heures/semaine. Les cours varient entre cours magistraux et travaux dirigés.

Chaque semestre compte à peu près dix unités d'enseignement réparties ainsi: quatre unités d'enseignement fondamentales, trois unités d'enseignement méthodologiques, deux unités d'enseignement découverte et une unité d'enseignement transversale.

Les unités fondamentales sont considérées comme les plus importantes, de par leurs volumes horaires, leur crédit (18) et leur coefficient (9) élevés par rapport aux autres restantes totalisant 12 de crédit et 8 de coefficient.

V.1.2. Organisation des enseignements

Comme nous l'avons mentionné ci-haut, les enseignements sont organisés en quatre semestres, chaque maquette comprend trois semestres totalisant quinze semaines chacun, plus un quatrième semestre consacré au mémoire de fin d'étude et à la soutenance.

En vue de mener à bien notre étude du contenu de formation, nous avons procédé à la l'analyse des canevas des trois masters qui comportent un descriptif détaillé du contenu de chaque unité d'enseignement pour tous les semestres.

A travers les tableaux ci-après, nous mettons en exergue des différentes unités d'enseignement des trois masters (didactiques des langues étrangères, langue et culture et sciences du langage) pour pouvoir repérer, par la suite, les modules ciblant la compétence interculturelle.

V.1.3. Master de didactique des langues étrangères: présentation, objectifs et contenu

Ce master s'étend sur une durée de deux ans et s'articule autour d'objectifs généraux et spécifiques. Les objectifs généraux se résument ainsi:

- Formation d'enseignants qualifiés destinés à la formation en FLE/FOS.
- Valorisation des acquis et développement des savoir-faire en FLE/FOS.
- Mise en valeur des projets pédagogiques ou innovants en relation avec les différentes filières.

- Promotion de la recherche en didactique du FLE/FOS, particulièrement en collaboration avec les départements de français.

Pour ce qui est des objectifs spécifiques, cette formation vise:

- La mise en place et l'encadrement de stages pratiques d'observation et d'enseignement.
- Conception et élaboration des programmes d'enseignement du FLE/FOS.
- Maîtrise des outils multimédias pour l'enseignement du FLE/ FOS.
- Réalisation de recherches en didactique du FLE/ FOS.
- Compréhension et élaboration d'un référentiel de formation et de certification.
- Mise en pratique des procédures d'animation relatives à la formation continue des adultes.

Master "Didactique des langues étrangères"

Modules	VH	Modules	VH	Modules	VH
S1		S2		S3	
UE fondamentales		UE fondamentales		UE fondamentales	
Approches didactiques dans l'enseignement des langues étrangères	67h30	Didactique du FOS 2 (Audit Analyse des besoins, collecte des données etc...)	67h30	Ingénierie et évaluation de la formation	67h30
Initiation à la didactique du FLE	67h30	Analyse des manuels d'enseignement apprentissage du FLE et du FOS	67h30	Didactique des discours universitaires écrits et oraux	67h30
Pratiques communicationne	22h30	Pratiques communicationne	22h30	Pratiques communicationne	22h30

lles écrites et orales		lles écrites et orales en contexte		lles écrites et orales en contexte	
Introduction à la didactique du FOS 1	45h	Langues de spécialités (vocabulaire, terminologie, phraséologie)	45h	Didactisation de supports en FOS	45h
UE méthodologie		UE méthodologie		UE méthodologie	
Méthodologie de la recherche en didactique	45h	Méthodologie de la recherche; élaboration d'outils (questionnaires etc...)	45h	Méthodologie de la rédaction du mémoire de recherche	45h
Méthodologie de la recherche sur le terrain:	45h	Observation et analyse de pratiques de classes	45h	Méthodologie de l'analyse des données de corpus	45h

Observation et collecte des données...					
Méthodologie de la recherche numérique	15h	Méthodologie des écrits professionnels	15h	Méthodologie de l'exposé oral de la soutenance	15h
UE découverte		UE découverte		UE découverte	
Initiation à la langue chinoise	22h30	Initiation à la langue chinoise	22h30	Langue chinoise	22h30
Politiques éducative et linguistique	22h30	Environnements scolaire et universitaire	22h30	Economie et langues	22h30
UE transversales		UE transversales		UE transversales	
Ethique et déontologie	22h30	Les TIC dans l'enseignement des langues	22h30	Législation universitaire et scolaire	22h30
Total	375h	Total	375h	Total	375h

Tableau N° 03

Programme de formation du Master Didactiques des langues étrangères

Les trois spécialités de masters sur lesquels porte notre analyse s'étalent tous sur trois semestres et un quatrième dédié au mémoire. Chaque semestre s'articule autour de quatre unités d'enseignement fondamentales, trois unités d'enseignement méthodologiques, deux unités d'enseignement découverte et une unité d'enseignement transversale.

Chaque semestre comprend des modules différents répartis respectivement en 53.84% (UEF), 28% (UEM), 11.89% (UED), 05.94% (UET).

Les quatre UEF représentent presque la moitié des modules enseignés et occupent donc un volume horaire conséquent, soit 53.84%. Elles se rapportent à tout ce qui a trait à la didactique des langues étrangères étant donné l'option du master.

L'objectif de notre analyse, dans cette partie, est de relever des modules portant sur l'interculturel en FLE.

A travers l'analyse des canevas, nous avons jugé utile de ne relever que les modules où nous avons pu repérer l'inclusion de la composante interculturelle du FLE, nous les présentons comme suit:

Intitulé de la matière	Contenu de la matière
Initiation à la didactique du FLE	<ul style="list-style-type: none">• Enseignement de la littérature dans un cours de langue• Enseignement et perspective interculturelle• Exploitation des documents authentiques dans les cours de FLE• L'image et la vidéo au service de l'enseignement/apprentissage.

	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement/ apprentissage via le théâtre⁵
Politique éducative et linguistique	<ul style="list-style-type: none"> • Types de langues / Politique linguistique et ses domaines. • Plurilinguisme et objectifs de l'enseignement des langues. • Statut des langues dans le contexte algérien. • Les langues étrangères dans le système éducatif algérien. • Le français dans le monde. • L'innovation dans le domaine de la didactique face au multilinguisme : enseignement " précoce ", bilingue, approches multiples des langues et des cultures. Etude de cas: enseignement de la langue française en Algérie à partir de 1962 ⁶
Didactisation de supports en FOS	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer les critères de sélection des documents authentiques pour un public spécifique à des fins éducatives.

⁵ HARMONISATION, OFFRE DE FORMATION MASTER ACADEMIQUE, Université Mustapha Stambouli- Mascara, Domaine: Lettres et langues étrangères, Filière: langue française, Spécialité: didactique des langues étrangères, Année universitaire: 2016/ 2017, p.24.

⁶ HARMONISATION, OFFRE DE FORMATION MASTER ACADEMIQUE, Université Mustapha Stambouli- Mascara , Domaine: Lettres et langues étrangères, Filière: langue française, Spécialité: didactique des langues étrangères, Année universitaire: 2016/ 2017, p.32.

	<ul style="list-style-type: none">• Ces documents feront l'objet d'une analyse pré pédagogique afin de déterminer les orientations pour l'exploitation pédagogique.• Réalisation d'activités pour différents niveaux de langue et différentes étapes de l'unité d'enseignement ⁷.
--	---

Tableau N° 04

**Modules prenant en charge la compétence interculturelle (Master
Didactique des langues étrangères)**

A travers la lecture du canevas du Master "Didactique des langues étrangères", nous remarquons l'introduction de quelques matières ciblant, en plus d'autres objectifs, la compétence culturelle. Le module Initiation à la didactique du FLE est introduit au premier semestre comme unité d'enseignement fondamentale avec un volume horaire de 67h30. Ce module, selon ce qui est énoncé dans le canevas, propose des contenus variés; contenu littéraire, perspective interculturelle, exploitation des documents authentiques dans les cours de FLE, l'audiovisuel au service de l'enseignement/apprentissage, le théâtre au service de l'enseignement/ apprentissage, etc. Tous ces éléments mentionnés favorisent une mise en place d'une approche interculturelle en FLE.

Un autre module est celui de Politique éducative et linguistique considéré comme une unité découverte avec un volume horaire de 22h30. Nous avons constaté que le contenu prévu pour cette matière est une initiation à tout ce

⁷ Ibid., p.48.

qui se rapporte au concept de langue, voire une approche plurielle des langues et des cultures; types, statuts, plurilinguisme, le français dans le monde, ...

Le module Didactisation de supports en FOS, quant à lui, intervient au cours du troisième semestre comme unité fondamentale avec un volume horaire de 45h.

Le document authentique fait l'objet d'étude de cette matière d'enseignement. Il s'agit de doter les étudiants des atouts nécessaires à l'exploitation pédagogique de ce dernier en classe de langue. Notons, dans ce contexte, que le document authentique est d'un apport considérable dans la perspective culturelle étant donné qu'il propose des situations réelles. A cet effet, Zarate (1986:76) affirme que le caractère authentique des documents présentés dans les cours de langue met l'apprenant dans une sorte de confrontation à la réalité culturelle de la langue étrangère. Autrement dit, l'apprenant se retrouve face au vécu des locuteurs natifs (us et coutumes, habitudes, pratiques sociales, etc.) le motivant à explorer et à franchir ce monde étranger. Il s'agit en fait de:

« Des objets, des discours empruntés directement à la culture étrangère viennent témoigner du quotidien d'une culture. Enquêtes, sondages, interviews, bulletins météorologiques (plus largement émission radiophoniques), petites annonces, faire-part de mariage, de décès, chansons, pages publicitaires sont extraits des médias écrits et parlés. Formulaire administratifs, catalogue de vente par correspondance largement diffusés auprès du public français [...] ».

Zarate (1986:76) ajoute que l'usage du document authentique conduit à un enseignement rentable et interculturel: *« [...] la mise en scène des faits culturels gagne en véracité et en crédibilité. Les documents authentiques mettent l'élève en relation directe avec la culture du natif, donc l'élève profite de ces documents pour avoir un accès à la compétence interculturelle ».*

V.1.4. Master "sciences du langage": présentation, objectifs et contenu

Cette formation de Master est lancée dès septembre 2016. Son but principal est d'étudier les pratiques sociales de la langue dans plusieurs domaines des sciences du langage comme la linguistique, la sociolinguistique, la psychologie du langage, la didactique des langues, l'analyse du discours, etc. Il s'agit d'une étude pluridisciplinaire coordonnant les sciences du langage avec les sciences humaines comme la sociologie, la littérature, l'histoire, etc.

Ce programme est conçu pour fournir aux étudiants les connaissances nécessaires au développement de connaissances solides et suffisantes dans tous les domaines linguistiques. L'analyse des pratiques sociales de la langue permet aux étudiants non seulement une bonne maîtrise des théories du langage mais aussi l'acquisition de compétences communicatives orales et écrites en langue française.

De plus, son plan d'enseignement recommande de familiariser graduellement l'étudiant à l'étude de l'énonciation des discours littéraires, la critique de textes, la dissertation, etc. pour qu'il arrive à développer une structure de connaissances qui lui permettra un accès facile au doctorat.

Pour ce faire, l'étudiant doit être capable de mener des recherches personnelles, car il est initié à la recherche dès la préparation de sa licence. A ce stade, il est à même de prendre en charge sa propre formation sur le plan intellectuel et professionnel.

Master "Sciences du langage"

Modules	VH	Modules	VH	Modules	VH
S1		S2		S3	
UE fondamentales		UE fondamentales		UE fondamentales	
Analyse de discours littéraires	67h30	Analyse de discours Professionnels	67h30	Syntaxe et discours	67h30
Pratiques communicationnelles orales et écrites	67h30	Pratiques communicationnelles orales et écrites	67h30	(suite) Pratiques communicationnelles orales et écrite	67h30
Syntaxe et discours	45h	Syntaxe et discours	45h	Système linguistique et variation	45h
Langue et discours médiatiques	22h30	La sémantique de la phrase dans la langue française	22h30	Contact des langues et francophonie en Algérie.	22h30
UE méthodologie		UE méthodologie		UE méthodologie	

Pratique des textes linguistiques : mécanismes de lecture	45h	Méthodologie de la recherche en sciences du langage : collecte des données	45h	Méthodologie de la recherche en sciences du langage : Analyse des données et des résultats	45h
Méthodologie de la recherche en sciences du langage : cadre théorique, observation, hypothèse	45h	Pratique des textes scientifiques : rédaction de résumés de textes	45h	Pratique des textes scientifiques : constitution d'un dossier documentaire	45h
Méthodologie de la recherche numérique	15h	Méthodologie rédactionnelle d'un mémoire	15h	Rédaction de l'avant-projet du mémoire	15h
UE découverte		UE découverte		UE découverte	
Les politiques linguistiques en Algérie	22h30	(suite) Langue chinoise	22h30	(suite) Langue chinoise	22h30
Langue chinoise		Langue et économie			

	22h30		22h30	Traduction spécialisée (arabe, français, anglais)	22h30
UE transversales		UE transversales		UE transversales	
Ethique et déontologie	22h30	Technologies de l'information et de la communication (TIC)	22h30	Législation algérienne	22h30
Total	375h	Total	375h	Total	375h

Tableau N° 05

Programme de formation du Master "Sciences du langage"

En nous référant au canevas du Master "Sciences du langage", nous avons pu relever quelques modules pouvant inclure la composante culturelle de la langue cible, nous les présentons ainsi:

Intitulé de la matière	Contenu de la matière
Les politiques linguistiques en Algérie	- Politiques linguistiques en Algérie - Initiation aux sciences humaines

	<ul style="list-style-type: none">- Les langues en Algérie.- Statut des langues en Algérie- Les mutations sociales en Algérie⁸.
Contact des langues et francophonie en Algérie	<ul style="list-style-type: none">- La langue française et les autres langues de l'espace francophone- La langue française dans sa dimension francophone- Francophonie : aspects sociolinguistiques- Francophonie et diversité culturelle- Francophonie et mondialisation- Francophonie et enjeux géopolitique: Outils, Textes et rapports officiels ⁹

Tableau N° 06

Modules contenant du culturel

Pour le Master Sciences du langage nous avons pu relever deux modules pouvant proposer du culturel, à savoir celui de Politiques linguistiques en Algérie introduit au premier semestre comme unité découverte avec un volume horaire de 22h30. Ce dernier traite des langues et de leurs statuts en Algérie, des mutations sociales de l'Algérie, etc.

Le deuxième module est celui de Contact des langues et francophonie en Algérie, portant principalement sur le français les autres langues de l'espace

⁸ HARMONISATION, OFFRE DE FORMATION MASTER ACADEMIQUE, Université Mustapha Stambouli- Mascara, Domaine: Lettres et langues étrangères, Filière: langue française, Spécialité: Sciences du langage, Année universitaire: 2016/ 2017, p.33.

⁹ HARMONISATION, OFFRE DE FORMATION MASTER ACADEMIQUE, Université Mustapha Stambouli- Mascara, Domaine: Lettres et langues étrangères, Filière: langue française, Spécialité: Sciences du langage, Année universitaire: 2016/ 2017, p.49.

francophone, la langue française dans sa dimension francophone, les aspects sociolinguistiques de la francophonie, francophonie et diversité culturelle, etc.

Ces contenus mettent le point sur les effets de la mondialisation rapide et croissante des échanges linguistiques mettant l'Algérie dans une situation de défi, d'où la nécessité de l'inéluctable prise en charge du plurilinguisme et de la diversité culturelle comme le souligne Akkari (2002):

« le multilinguisme est un sujet lourd d'émotivité au Maghreb comme ailleurs. Il touche ce que nous avons été et ce que nous sommes. Il déterminera notre identité socioculturelle et nos relations avec les autres pour les décennies à venir. Cela exigera des institutions éducatives maghrébines des actions soutenues en matière d'éducation interculturelle. En effet, la reconnaissance des enjeux de la communication en contexte bi ou multilingue implique la connaissance des autres cultures et nécessite une éducation à la différence ».

V.1.5. Master Langue et culture: présentation, objectifs et contenu

Ce Master vise à développer les capacités des étudiants à conquérir les domaines des études de langue, de culture et de communication. Il permet également aux candidats une spécialisation dans la discipline et une possibilité d'obtenir d'autres formations professionnelles, comme le journalisme ou d'autres fonctions relatives à la communication.

Master "Langue et culture"

Modules	VH	Modules	VH	Modules	VH
S1		S2		S3	
UE fondamentales		UE fondamentales		UE fondamentales	
Domaines de recherche en sociolinguistique	67h3 0	Contact de langues et multilinguisme en Algérie	67h3 0	Politiques et planifications linguistiques	67h3 0
Communication et médias	67h3 0	Langues et communications	67h3 0	Littérature francophone	67h3 0

Pratiques communicationnelles écrites	22h30	Pratiques communicationnelles orales et écrites	45h	Phonétique du français	45h
Culture (s) universelle (s)	45h	Champs culturels en Algérie	22h30	Analyse sémiotique:graphique et iconique .	22h30
UE méthodologie		UE méthodologie		UE méthodologie	
Méthodologie de la recherche sur le terrain 1	45h	Méthodologie de la recherche sur le terrain 2	45h	Méthodologie de la rédaction d'un contenu de mémoire.	45h
Méthodologie de la recherche numérique	45h	Méthodologie de la rédaction d'un texte scientifique	45h	Méthodologie de la mise en page d'un mémoire	45h
Méthodologie d'analyse d'un corpus écrit	15h	Méthodologie d'analyse d'un corpus oral	15h	Méthodologie de la traduction d'un texte scientifique	15h
UE découverte		UE découverte		UE découverte	

Langue et littérature anglaises1	22h30	Langue et littérature anglaises 2	22h30	Langues et/ou dialectes algériens	22h30
Etude d'un auteur français 1	22h30	Etude d'un auteur français 2	22h30	Initiation à l'étude onomastique	22h30
UE transversales		UE transversales		UE transversales	
Ethique et déontologie	22h30	Technologies de l'information et de la communication TIC	22h30	Législation	22h30
Total	375h	Total	375h	Total	375h

Tableau N° 07

Programme de formation du Master Langue et culture

Pour le canevas du Master "langue et culture", nous avons également relevé quelques modules portant sur la culture, nous les présentons ainsi:

Intitulé de la matière	Contenu de la matière
Culture(s) universelle(s)	-Cultures africaines

	<ul style="list-style-type: none">-Cultures arabes, berbères et musulmanes-Cultures européennes-Cultures méditerranéennes-Cultures asiatiques-Cultures américaines¹⁰
Etude d'un auteur français	<ul style="list-style-type: none">-Choisir un auteur (Littérature française au 19^{ème} siècle)-Présenter sa production littéraire-Le courant littéraire auquel il se rattache-Les idées renfermées dans son œuvre littéraire¹¹
Contact de langues et multilinguisme en Algérie	<ul style="list-style-type: none">-Contact de langues et phénomènes linguistiques-Les langues en contact en Algérie-Analyse de quelques situations de contact orales et écrites-Recherches post-indépendantes-Les travaux des français en Algérie ¹²

¹⁰ HARMONISATION, OFFRE DE FORMATION MASTER ACADEMIQUE, Université Mustapha Stambouli- Mascara, Domaine: Lettres et langues étrangères, Filière: langue française, Spécialité: langue et culture, Année universitaire: 2016/ 2017, p.19

¹¹ Ibid., p.24

¹² HARMONISATION, OFFRE DE FORMATION MASTER ACADEMIQUE, Université Mustapha Stambouli- Mascara, Domaine: Lettres et langues étrangères, Filière: langue française, Spécialité: langue et culture, Année universitaire: 2016/ 2017, p.26

Champs culturels en Algérie	-Définitions du champ culturel selon Pierre Bourdieu -Culture artistique -Culture littéraire -Patrimoine matériel/ Patrimoine immatérielle ¹³
-----------------------------	---

Tableau N° 08

Modules prenant en charge la dimension interculturelle

Le Master Langue et culture, comme son nom l'indique, porte principalement sur tout ce qui a trait à la notion de culture. Il prévoit, de ce fait, un contenu culturel varié. Ce qui a attiré notre attention est le large panel de modules dédiés à la découverte d'autres horizons culturels, chose qui rejoint la perspective de notre travail de recherche. L'interculturel y figure à travers le contenu stipulé dans le canevas, à savoir la matière d'enseignement Cultures universelles (UF) avec un volume horaire de 45 heures prévu pour le premier semestre. Cette dernière offre une armada d'éléments culturels relatifs à diverses cultures, entre autres, cultures africaines, arabes, berbères, européennes, méditerranéennes, asiatiques, et américaines.

Un autre module est consacré à l'étude d'auteurs français comme unité découverte avec un volume horaire de 22h30 introduit au premier et au deuxième semestres.

D'autres modules portant sur le contact de langues, le multilinguisme et les champs culturels en Algérie sont également prévus. Le contenu des différentes

¹³ Ibid., p.29

matières d'enseignement s'inscrit donc dans une démarche pluriculturelle qui oscille entre la culture locale et étrangère permettant à l'apprenant un va-et-vient entre sa culture d'appartenance et des cultures qui lui sont étrangères.

En effet, c'est grâce à ce dialogue que s'opère un enrichissement entre la culture de l'apprenant et celle de l'Autre. Ainsi, se génère une rencontre culturelle menant à une sorte d'équilibre qui représente la compétence interculturelle. Pour De Salins (1990:13), après avoir atteint un certain degré d'appropriation de la langue étrangère:« *on est plus tout à fait le même, ni totalement l'Autre. Il y eu restructuration. On est métamorphosé. Par le jeu interactif entre la culture originelle et la culture apprise, une troisième dimension se met en place*».

De ce fait, l'apprenant d'une langue étrangère est amené à prendre de la distance de ses pratiques culturelles et avoir un regard objectif envers sa culture. En effet, c'est en nous regardant à travers les yeux de l'autre qu'on parvient à nous regarder parfaitement, d'où la notion de l'exotopie de Bakhtine, considérant que l'Autre, de par son extériorité, qui est capable de nous connaître et de nous comprendre.

L'approche interculturelle est donc le fait de s'appuyer sur la culture originelle de l'apprenant, de lui donner de la valeur pour ensuite le conduire à se décentrer. Bref, c'est via la rencontre d'une autre culture que l'apprenant prend conscience de son identité culturelle.

V.1.6. Bilan global de l'analyse des canevas et maquettes

Sur le plan qualitatif, les trois formations de master proposent un large éventail de modules ciblant des compétences langagières, littéraires, psychopédagogiques, didactiques, etc. Au cours de notre analyse, nous nous concentrons sur les modules conçus pour construire et développer une compétence interculturelle. En fait, les intitulés des modules permettent d'affirmer que les différents modules enseignés permettent d'installer les principales compétences qui permettent aux futurs professeurs de dispenser au mieux l'enseignement du FLE.

Au terme de l'analyse des maquettes et canevas des trois masters, nous avons constaté quelques modules pouvant offrir un enseignement interculturel. Prenons à titre d'exemple celui de "Initiation à la didactique du FLE" dont le contenu s'articule autour de tout ce qui a trait à la didactique du FLE et auquel s'ajoute d'autres éléments comme la littérature, l'enseignement dans une perspective interculturelle, l'exploitation de documents authentiques ou encore l'enseignement à travers le théâtre.

Le module "Politique éducative et linguistique", présent dans les deux masters " didactiques de langues étrangères" et celui de "langue et culture", met l'accent non seulement sur le statut des langues étrangères dans le contexte algérien mais aussi sur les approches plurielles des langues et des cultures, un objectif qui rejoint l'approche interculturelle.

D'autres contenus nous ont paru aussi utiles telle que la matière "Contact des langues et francophonie" pour le master Sciences du langage portant sur la langue française dans sa dimension francophone francophonie et aspects sociolinguistiques, diversité culturelle et mondialisation.

Le master Langue et culture prévoit, à son tour, un module sur le contact de langues et phénomènes linguistiques, plus particulièrement sur les langues en contact en Algérie ainsi que sur les champs culturels en Algérie.

En ce qui concerne l'intégration des TIC, les trois formations de master évoquées y consacrent un module comme étant une unité d'enseignement transversale. Les techniques de l'information et de la communication sont d'un grand intérêt dans la démarche interculturelle.

Comme c'est indiqué dans les tableau ci-dessus, l'accent est également mis sur l'enseignement de la littérature. Rappelons que la démarche interculturelle tend à situer le support littéraire dans son contexte en signalant l'enjeu culturel de la lecture du fait que l'œuvre littéraire est considérée elle-même comme une production culturelle. Ce support est donc un lieu de rencontre des langues et des cultures initiant au vivre ensemble et à l'universalité. Nous avons également repéré d'autres contenus tels que la perspective interculturelle, l'exploitation de documents authentiques, l'image et la vidéo en classe de FLE, l'enseignement/ apprentissage via le théâtre, etc.

Le document authentique permet de concrétiser l'un des principaux objectifs du FLE, à savoir la communication réelle, car il est présenté à l'apprenant dans sa version originale et peut donc véhiculer du culturel. Le théâtre, quant à lui, permet la prise en charge de la dimension culturelle en classe de langue et est considéré comme une activité dynamique, interactive et motivante.

Rappelons à la fin de cette partie, que notre étude des maquettes et canevas de master n'est pas exhaustive et consiste en un survol des différentes matières d'enseignement en vue de repérer les contenus interculturels qui peuvent s'y présenter.

CONCLUSION

Conclusion

L'éducation interculturelle est devenue inéluctable dans tout rapport à la langue et constitue, désormais, un champ d'étude plein d'intérêt pour les chercheurs.

Arrivés au terme de cette recherche s'inscrivant dans le vaste champ de la didactique des langues et des cultures, il est propice de dresser les résultats auxquels nous sommes parvenus.

Pour notre étude, nous nous sommes interrogés sur l'inclusion de la composante interculturelle du FLE dans la formation universitaire. Notre ambition majeure était de cerner les modalités, le contenu de cette formation ainsi que les pratiques enseignantes quant à cette approche.

Nous tenons à noter qu'en tant qu'enseignant chercheur, ce travail nous a été très utile, car, il constitue pour nous, une sorte de formation.

Rappelons que nous avons pu obtenir tous les renseignements relatifs à notre objet d'étude via trois outils de recueil de données; l'entretien semi directif pour les enseignants, le questionnaire destiné aux étudiants ainsi qu'une phase complémentaire portant sur l'analyse des canevas et maquettes de formation de Master, toutes options confondues.

Notre objectif était de répondre essentiellement à notre problématique de départ : Le processus de formation du futur enseignant du FLE inclut-il une dimension interculturelle ? En d'autres termes, le formateur algérien du FLE est-il préalablement formé à l'interculturel?

Dans le but de répondre à notre problématique, nous avons mis nos deux hypothèses de départ face au terrain. La première hypothèse suppose que les enseignants universitaires de FLE auraient conscience de l'utilité de prendre en compte la dimension interculturelle dans leurs pratiques mais rencontreraient des difficultés à la mettre en place. La seconde hypothèse présume que la maîtrise des principes et des mécanismes menant à la pratique de l'approche

interculturelle en FLE serait faible et vague, ce qui donnerait lieu un enseignement de la langue polarisé sur le paramètre linguistique.

Pour ce qui est de la structuration de notre travail en chapitres, nous avons jugé utile de l'ordonner en cinq chapitres afin de répondre à notre problématique et ainsi vérifier les hypothèses émises.

Le premier chapitre nous a permis un éclairage conceptuel et méthodologique sur les différents outils d'approche. Nous avons, par la suite, abordé les enjeux culturels de la mondialisation et de l'apprentissage des langues ainsi que le statut du français dans le cadre éducatif algérien et à l'université.

Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous avons procédé à la définition des concepts langue/culture qui constituent le fil d'Ariane de notre recherche et les éléments qui leurs sont sous-jacents. Nous avons également évoqué l'approche éclectique en FLE pour aborder l'approche interculturelle en classe de FLE, par la suite. Il nous a paru utile d'aborder également l'effet de la culture maternelle sur l'acquisition d'une compétence interculturelle en langue cible.

Dans le troisième chapitre, nous avons attribué de l'intérêt à l'interculturel chez l'enseignant universitaire du FLE. Nous avons mis en exergue les pratiques ainsi que les conceptions des enseignants universitaires quant à la perspective interculturelle, à travers l'entretien semi-directif.

S'agissant du quatrième chapitre, nous nous sommes adonnés à analyser le discours des étudiants vis-à-vis de l'interculturel via un questionnaire qui nous a permis d'identifier les spécificités de leurs conceptions et représentations quant à cette approche.

A travers le cinquième et dernier chapitre, nous avons mis en exergue le contenu des canevas et maquettes de formation de Master, un volet completif que nous avons jugé utile afin de voir la fréquence à laquelle figure la dimension interculturelle dans le contenu des différentes unités d'enseignement.

En usant de trois instruments différents de recueil de données, à savoir l'entretien, le questionnaire, les canevas et maquettes, nous avons voulu vérifier la compatibilité entre les données obtenues.

A l'issue de ce travail de recherche, toutes les interrogations que nous nous sommes posées et avons développées dans les cinq chapitres, ont eu des éléments de réponses

Dans le cadre de la démonstration de nos hypothèses de recherche, nous avons souligné qu'il ressort à travers le discours des enseignants que bien qu'ils aient conscience de l'intérêt de l'enseignement de la culture, nous constatons une certaine contradiction qui, à notre sens, est due au manque de formation à cette composante. Nous avons malencontreusement constaté un écart qui se creuse entre la théorie et la pratique de cette approche.

Les résultats de notre investigation nous ont donc amenés à confirmer les hypothèses émises au départ étant donné que les enseignants interrogés ont tous donné une définition adéquate à l'interculturel en affichant une prise de conscience de l'importance de cette perspective en classe de langue. Or, la plupart d'entre eux n'ont pas fourni d'exemples concrets et représentatifs sur sa pratique.

De surcroît, nous avons constaté, à travers quelques réponses, que lorsque le culturel est abordé, ceci s'effectue sous un angle matériel de la culture. Autrement dit, les éléments culturels présentés consistent en un ensemble de connaissances culturelles générales manquant d'analyse, par exemple, celle du comportement communicatif ou langagier de locuteurs natifs.

Au terme de notre enquête qui, à notre sens, ne représente qu'un brin de ce qui s'effectue par rapport à cette approche, nous résumons les aboutissements clefs de notre recherche :

L'analyse de l'enquête menée auprès des enseignants et des étudiants fait apparaître, de manière générale, que la dimension culturelle semble être conçue

différemment par les étudiants ainsi que les enseignants et qu'elle n'est pas systématiquement établie dans ce processus de formation.

Les réponses des enseignants et des étudiants affichent une certaine contradiction, voire une sorte de malaise vis-à-vis de la démarche interculturelle. Autrement dit, les affirmations des enseignants sur le caractère indissociable des concepts langue/culture manquent toutefois de pratique. Ainsi, un nombre non négligeable d'enseignants proposent des supports pouvant être exploités dans une perspective interculturelle alors qu'ils avancent qu'ils accordent plus d'intérêt au linguistique compte tenu des besoins des apprenants linguistiques ainsi que des objectifs de l'unité d'enseignement assurée.

Nous constatons, dès lors, qu'il y a une prise de conscience du paramètre culturel de la langue mais qu'il n'est pas systématiquement pris en charge.

Cette contradiction pourrait être liée, à notre sens, au besoin d'une formation adéquate des formateurs à cette approche.

Par ailleurs, certains déclarent évoquer des éléments culturels de la langue cible, occasionnellement. Or, nous aurions souhaité qu'ils fournissent des exemples concrets sur ce qu'ils effectuent en cours (types d'activités proposées, façon d'aborder du culturel, etc....)

En ce qui concerne les étudiants ayant répondu au questionnaire, 80% considèrent que l'approche interculturelle est présente dans leur cursus de formation mais la trouvent rare et insuffisante. Ils souhaitent qu'elle soit mieux intégrée et qu'il y ait une certaine pondération entre le linguistique et le culturel.

D'autres estiment que l'enseignement de la culture dépend également de la volonté de chaque enseignant. Les 20% restant, ont affirmé que leur formation ne tient pas de la culture de la langue cible.

Leurs réponses montrent, dans leur majorité, un intérêt pour la langue et la culture françaises. Ils ont conscience de la corrélation entre langue et culture.

D'après leurs discours, nous avons constaté qu'ils ont l'opportunité, pour certains modules, de travailler sur des supports variés comportant des savoirs culturels et civilisationnels mais qui nécessitent, selon les étudiants questionnés, une implication active des enseignants.

Aussi, ce travail de recherche nous a permis de dévoiler les différents besoins des étudiants et des enseignants en matière de ressources et d'accompagnement pouvant améliorer le statut de l'approche interculturelle. Par conséquent, nous avons eu un ensemble de recommandations de la part des enseignants.

Il appert donc que l'approche interculturelle du FLE dans la formation universitaire est présente, de manière générale, mais demeure faible et superficielle.

S'agissant de l'analyse des canevas et maquettes de formation de Master, toutes options confondues, nous avons constaté que les trois formations de master (langue et culture, didactique des langues étrangères et sciences du langage) fournissent un large panel de modules ciblant des compétences diverses (langagières, littéraires, psychopédagogiques, didactiques, etc...)

Au fil de notre de notre analyse, nous nous sommes penchés sur les unités d'enseignement destinées à la construction et au développement d'une compétence interculturelle. En effet, les intitulés des modules nous ont donné une idée générale sur les principales compétences visées par ces programmes. Il s'agit en fait d'un contenu polarisé sur les compétences langagières, méthodologiques et disciplinaires. Or, il ne faut pas nier l'inclusion de quelques modules pouvant offrir un enseignement interculturel, à titre d'exemple celui de "Initiation à la didactique du FLE" dont le contenu s'articule autour de tout ce qui a trait à la didactique du FLE et auquel s'ajoute d'autres éléments comme la littérature, l'enseignement dans une perspective interculturelle, l'exploitation de documents authentiques ou encore l'enseignement à travers le théâtre.

Un autre module est celui de "Politique éducative et linguistique", présent dans les deux masters " didactiques de langues étrangères" et celui de "langue

et culture", aborde le statut des langues étrangères dans le contexte algérien et met l'accent sur mais aussi sur les approches plurielles des langues et des cultures, ce qui rejoint l'approche interculturelle.

D'autres contenus sont aussi pleins d'intérêt telle que la matière "Contact des langues et francophonie" pour le master Sciences du langage traitant de la langue française dans sa dimension francophone, francophonie et aspects sociolinguistiques, diversité culturelle et mondialisation. Un autre module sur le contact de langues et phénomènes linguistiques, plus particulièrement sur les langues en contact en Algérie ainsi que sur les champs culturels en Algérie est prévu dans le Master Langue et culture.

A propos des TIC, les trois formations de master sus-citées y allouent un module considéré comme transversal étant donné que les techniques de l'information et de la communication sont d'un grand intérêt dans la démarche interculturelle.

Relativement au document authentique permettant de concrétiser l'un des objectifs fondamentaux du FLE, soit l'objectif communicatif, son exploitation apparaît dans le module "Didactisation de supports en FOS" du Master didactique des langues étrangères.

Le document authentique fait l'objet d'étude de cette matière d'enseignement. Il s'agit de doter les étudiants des atouts nécessaires à l'exploitation pédagogique de ce dernier en classe de langue. Notons, dans ce contexte, que le document authentique est d'un apport considérable dans la perspective culturelle étant donné qu'il propose des situations réelles.

Nous tenons à rappeler, à l'issue de notre étude, qu'elle ne peut prétendre à l'exhaustivité et nous souhaitons que cet humble travail de recherche participe ne serait-ce qu'à une prise de conscience de l'intérêt de l'approche interculturelle en classe de langue permettant la tolérance mutuelle et le vivre ensemble.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. & PORCHER, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF, 1996.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1986) : « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations » in, *La civilisation (coord. par Porcher, L.)*, Paris, CLE International.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. (2^e éd.). 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., PORCHER L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. (2^e éd.). Paris : PUF.

ACHARD-BAYLE G. & HARGROVE, J. (1996). *Voyages en civilisations*, logiciel navigationnel pour l'apprentissage des langues et des cultures, CNEAO Universités Paris VI-VII & MENDGESup.

AKKARI, A-J. « Langues, pouvoirs et éducation au Maghreb», URL : [<http://www.teluq.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2002/akkari/ftxt.htm>], (consulté le 04/08/2019)

ANDERSON, H.G., & RISAGER, K., cité par M. BYRAM, *Culture et éducation en langue étrangère*, HATIER , DEDIER, CREDIF, Paris , 1992, p 101.

BARTHELEMY. J. (2007). *Stratégie d'externalisation*, Paris : DUNOD.

BEACCO, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris, France : Didier.

BEACCO, J-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris, France : Hachette.

BEAUD, S. & WEBER, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. (4e éd.). Paris : Éditions la Découverte.

BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

BERTOCCHINI, P., & CONSTANZO, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris, France : CLE International.

BIGOT, V. & CADET, L. (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve.

BLANCHET, P. & COSTE, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité » Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris, France: L'Harmattan.

BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. (2e éd.). Paris : Nathan.

BLANCHET, P. « Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation «chaotique», pratiques sociales, interventions ... quels modèles? Pour une (socio)linguistique de la «complexité», Cahiers de sociolinguistique, n°8, Rennes, 2003, p.279-308.

BLANCHET, PH. (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences. Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 - Haute Bretagne.

BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris.

BOUZAR, W. (1984). *La culture en question*. ENAL, Alger, p.79

BOYER, H. (1996). Sociolinguistique: territoire et objets. Paris : Ed. Delachaux

BRAUDEL, F. (1993). *Grammaire des civilisations*. Paris : Flammarion.

BYRAM M., & ZARATE G., (1998). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio culturelle. *Le français dans le monde, Recherches et applications, numéro spécial*, (pp. 70-96).

BYRAM, M. & GRUNDY, P. (eds.) (2002). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langues étrangères*. Paris : Éditions Didier.

BYRAM, M., & FLEMMING, M. (eds) (1998). *Language learning in intercultural perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B. & STARKEY, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE Pour Les Langues, Didier, Strasbourg, 2000.p 9

CALVET, J-L. (1999). Pour une écologie des langues du monde, Paris, Plon.

CALVET. J-L. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Plon, Paris.

CAMBRA GINE, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

CARLO, M. D. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE International.

CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.

CHARKAOUI, M. (1998). *Naissance d'une science sociale : la Sociologie selon Durkheim*, Editions Librairie DROZ, Genève/ Paris, p.119.

CHELLI, A. (2011). Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie. Paris : Editions Publibook

CLAES, M.T. 2008. *Franc Parler : La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité*. [En ligne]. Disponible : http://www.francparler.org/articles/interculturel_claes.doc. Consulté le 02/07/2020.

CLANET, C. (1993). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. (2e éd.) Toulouse : Presses Universitaires du Mirail. CLE International.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues.. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier

COURTILLON, J. (1984). « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. ». In *Le Français dans le Monde*, n° 188, Paris, Hachette Larousse, p. 52.

CUQ, J.P. Dir. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

CUQ, J-P., & Gruca, I. (2009). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Ed. PUG

DAHOU, F. « *Didactique des langues recherche scientificité en Algérie : vers une gestion du patrimoine linguistique et des mentalités* » sur : www.oasisfle.com consulté le 16/02/2020

DELHAYE, O. (2003). «Le document authentique», <http://gallika.net/spip.php?article42> (page consultée le 10/02/ 2021)

DEMORGON, J. (1989). *L'exploration interculturelle pour une pédagogie internationale*, Paris, Armand Colin.

DERVIN, F. 2004. *Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures*. [En ligne]. Disponible : [http://www.europa.eu.int/comm/education/Ivert/lvfr.pdf /dossiers/interculturel.htm](http://www.europa.eu.int/comm/education/Ivert/lvfr.pdf/dossiers/interculturel.htm) (consulté le 04/06/2021)

De SALINS. G-D. (1990), cité par Daniel Feldhendler, « Dramaturgie et interculturel », in *Le français dans le monde*, n° 234, Hachette-Larousse. P.13.

DUBOIS, J. & al. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse - Bordas.

ELIAS, N. (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.

FLYE SAINTE MARIE, A. (1997) : « La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale » in, *Les cahiers de l'Actif*, 250/251.

FOUGEROUSE Marie-Christine (2016) : « Une approche de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ». *Synergies France* n 10, -2016. P109-122.

GALISSON, R. (1979). *Lexicologie et enseignement des langues. Recherches/Applications*. Paris : Ed. Hachette.

GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.

GALISSON R., COSTE D. (sous la dir. de) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

GERMAIN, C. (1993). *L'évolution de l'enseignement des langues*. Paris : Ed. CLE International.

GERMAIN, C. (2001). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris.

GERTSEN, M.C. (1992). Intercultural competence and expatriates. *International Journal of Human Resource Management*, 3(3): 341-362.

GIGUET, E., MAGA, H. & RESSOUCHES, E. (2008). *Franc Parler: L'interculturel en classe de français: Cultures en miroir*. [En ligne]. Disponible: <http://www.francparler.org/>

HABERMAS, J. (1978). *Raison et légitimité*, Payot, Paris.

HAMIDOU, N. (2007). *La langue et la culture: une relation dyadique*. Algérie: Synergies Algérie n 01.

HENRIETTE, R.M. (2005). Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle. *Revue internationale sur le travail de la société*, 3(2) : 668-691. <http://www.franparler-oif.org/la-dimension-interculturelle-dans-lenseignement-du-francais-langue-de-specialite-2>. Consulté le 13/05/2019

JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales*, Ed PUF, Paris, p 40

KADRI, E. (2005) : « *Construire un avenir pour l'école : Le rôle clé de la formation enseignante* » in, *La Refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation*, pp. 177-187.

KLUCKHOHN C., KROEBER A.L. (1952). *Culture, a critical review of Concepts and Definitions*. New York: Vintage Books.

KOHLER, M., LIDDICOAT, A.J., PAPADEMETRE, L. & SCARINO, A. (2003). *Report on intercultural language learning*. Australia : Australian Government : Department of Education, Science and Training.

KRAMSCH, C. (1995). La composante culturelle de la didactique des langues. *Le Français dans le monde, Recherche et applications, numéro spécial*.

LADMIRAL, (1999). Problèmes de langue dans les rencontres internationales. In : DEMORGON, J. & LIPIANSKY, J-M. (Dir). *Guide de l'interculturel en formation*. Retz. Paris.

LECLERC, J. (1986). *Langue et société*, Mondia Editeurs, Laval.

LEVIS-STRAUSS, C. (1950). *Introduction à Marcel Mauss*. Sociologie et Anthropologie, Paris : PUF.

LEVIS-STRAUSS, C. (2001). *Race et Histoire, Race et Culture*. Paris : Albin Michel

LIPIANSKY, E.-M. (1998). *Comment se forme l'identité des groupes in RUANO-BARBELAN Jean-Claude (sous la dir. de), L'Identité*. Auxerre: éditions Sciences humaines

LOUIS, V. AUGER, N. & BELU, I. (eds.). *Former les professeurs de langues à l'interculturel. A la rencontre des publics*, Louvain-la-Neuve, Belgique : Cortil-Wodon E.M.E.

MOIRAND. S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette, 1990.

PEKAREK DOEHLER S. « *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concept, recherches, perspectives* » sur <http://ails.revues.org/document934.html> consulté le 11/03/2020

PIRIOU, J-P. (2003). *Lexique de sciences économiques et sociales*. (6ème éd.). Paris : Éditions La Découverte.

PORCHER, L. (1995). *Enjeux du système éducatif : Le français langue étrangère*. Paris. Hachette

PORCHER, L. (1995). *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline* . Paris : Ed. Hachette éducation.

PORCHER, L. (1996). « Cultures invisibles », in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Hachette-Larousse, Paris, pp. 124-129

PORCHER, L. (1996). Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles. In : DEMORGON, J. & LIPIANSKY, E. M. Dir. *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.

PORCHER, L. (2001). *Le français langue étrangère*, Ed. Hachette/Education, Paris, 1995, p77

PORCHER, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.

PUREN, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-Clé International, DLE, Paris, p372

PUREN, C. (1994). La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. Paris: CRÉDIF-Didier, coll. «Essais».

PUREN, C. (2002) : "*Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*" in, *des Langues modernes*, n° 3/2002, juil.-août-sept., Paris, APLV, pp. 55

PUREN, C. (2011). Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'applications actuelles. Consulté en décembre 2019 sur <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens>

GALISSON, R., PUREN. C. (1999). *La formation en questions*. Paris: CLE International.

REBOULET, A. (1973). *L'enseignement de la civilisation française*. Paris : Hachette.

ROCHER, G. (1968). *Introduction à la sociologie générale*. Tome I : L'action sociale. Montréal : Éditions Hurtubise HMH Ltée.

ROCHER, G. (2001). « *La mondialisation : un phénomène pluriel* », in

MERCURE.(D). (dir),S. Boaventura de, « La globalisation contre-hégémonique et la réinvention de l'émancipation sociale », dans Daniel Mercure (dir.), *Une société-monde ? Les dynamiques sociales de la mondialisation*, De Boeck, Bruxelles.2001, p.97

SEBAA, R. (2013). *L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage*. Paris : Ed. Publibook.

SEBAA, Rabeh. (2002). « Culture et plurilinguisme en Algérie», dans *Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, n° 13.

SPERKOVA, P. (2009). *Sens Public – Revue Internationale : La littérature et l'interculturalité en classe de langue*. [En ligne]. Disponible : <http://www.sens-public.org/spip.php?article666>.

TARIN, R. (2006). *Apprentissage, diversité culturelle et didactique: Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*. Bruxelles : Ed. LABOR.

TAYLOR, E. B. (1873). *La Civilisation primitive*. (traduit de l'anglais sur la deuxième éd par Ed. Barbier, 1920). Paris : Ancienne librairie Schleicher. Alfred Cortès Éditeur.

UNESCO, (1992). Conférence internationale de l'éducation, 43e session, La contribution de l'éducation au développement culturel, ED/BIE/ CONFINTED 43/3, §10.

UNESCO, (2001). Déclaration universelle sur la diversité culturelle. Adopté par la 31e session de la conférence générale de l'Unesco Paris. En ligne : https://www.humanrights.ch/upload/pdf/1000112_d%C3%A9claration_universelle_unesco_44.pdf, site consulté le 04/07/2020.

VERDELHAN-BOURGADE M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris: PUF.

VIRASOLVIT, J. (2013) : « Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios » in, *Synergies Chine*, n° 8, pp. 65-81.

WARNIER, J-P. (2004). *La mondialisation de la culture*, La Découverte, Paris.

WINDMÜLLER, F. (2011). *L'approche culturelle et interculturelle*. Paris, France : Éditions Belin.www.franparler.org/dossier/interculturel, consulté le 11/06/2019.

ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette. P. 76

ZARATE, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Ed. Didier/CREDIF.

Liste des tableaux et des figures

a. Tableaux :

Tableau N° 01. L'approche interculturelle, de la méthodologie traditionnelle à l'approche éclectique.....	66
Tableau N° 02. Tableau des recommandations des enseignants sondés.....	132
Tableau N° 03. Programme de formation du Master Didactiques des langues étrangères	173
Tableau N° 04. Modules prenant en charge la compétence interculturelle (Master Didactique des langues étrangères).....	176
Tableau N° 05. Programme de formation du Master "Sciences du langage".....	181
Tableau N° 06. Modules contenant du culturel.....	182
Tableau N° 07. Programme de formation du Master Langue et culture.....	186
Tableau N° 08. Modules prenant en charge la dimension interculturelle.....	188

b. Figures :

Figure 1. Représentation graphique (Q.n° 01).....	138
Figure 2. Représentation graphique (Q.n° 02).	140
Figure 3. Représentation graphique (Q.n° 03).....	142
Figure 4. Représentation graphique (Q.n° 04).....	144
Figure 5. Représentation graphique (Q.n° 06).....	148
Figure 6. Représentation graphique (Q.n° 08).	153
Figure 7. Représentation graphique (Q.n° 09).	155

Figure 8. Représentation graphique (Q.n° 10).	157
Figure 9. Représentation graphique (Q.n° 11).....	159
Figure 10. Représentation graphique (Q.n° 12).....	161

Table des matières

Introduction	01
PREMIERE PARTIE : Cadrage théorique et conceptuel	07
Chapitre I. Questionnement et outillage méthodologique	08
I.1. Présentation du sujet et motivation du choix.....	09
I.1.1. Cadre général.....	09
I.1.2. Pourquoi un tel choix ? Motivations et description.....	12
I.1.3. Constat et questionnements.....	14
I.1.4. Problématique et hypothèses de travail.....	16
I.1.5. Contexte.....	17
I.1.6. Outils documentaires.....	18
I.2. Cadre méthodologique et protocole d'enquête.....	19
I.2.1. Objectifs de la recherche.....	20
I.2.2. L'enquête de terrain.....	22
I.2.2.1. Première phase.....	22
I.2.2.2. Deuxième phase	28
I.2.3. L'échantillon.....	29
I.2.3.1. Présentation de l'échantillon des étudiants.....	29
I.2.3.2. Présentation de l'échantillon des enseignants.....	29
I.3. Assise théorique.....	31
I.3.1. Mondialisation et enjeux culturels de l'apprentissage des langues.....	31
I.3.2. Le FLE dans le contexte algérien : quelle place et quel usage ?.....	34
I.3.3. Statut du français dans le cadre éducatif algérien.....	35
I.3.4. Le FLE en Algérie entre contextualisation et mondialisation.....	37
I.3.5. De l'intégration sociale dans l'enseignement/apprentissage des langues.....	39
I.3.6. Les théories de la construction sociale	40
I.3.7. Le FLE comme spécialité à l'université algérienne	42
Chapitre II. De la didactique des langues étrangères à la didactique des langues et des cultures	44

II.1. Langue/culture : deux concepts corrélatifs.....	45
II.1.1. Le concept culture : essai de définition.....	46
II.1.2. Distinction entre culture et civilisation.....	50
II.2. La langue : éléments de définition.....	56
II.3. La jonction/ langue/culture dans l'espace classe.....	60
II.4. Approche éclectique ou pluriméthodologique en FLE: un chemin pour l'interculturel.....	61
II.5. Le statut de la culture dans la construction d'une compétence communicative	67
II.5.1. Le paramètre linguistique.....	67
II.5.2. Le paramètre paralinguistique.....	67
II.5.3. Le paramètre sociolinguistique.....	68
II.5.4. Le paramètre référentiel.....	68
II.5.5. Le paramètre discursif.....	69
II.5.6. Le paramètre stratégique.....	69
II.5.7. Le paramètre socioculturel.....	70
II.6. L'interculturel: définitions et conception.....	71
II.6.1. La compétence culturelle.....	73
II.6.2. Dimensions de la compétence interculturelle.....	73
II.6.3. Les différents profils d'un locuteur interculturel.....	74
II.6.4. La compétence interculturelle.....	75
II.6.5. Approche de la culture de l'Autre en FLE.....	77
II.6.6. Méthodes traditionnelles de l'enseignement culturel.....	78
II.6.7. Démarches pour aborder la culture en classe de FLE.....	79
II.6.7.1. Démarche anthropologique et sociologique.....	79
II.6.7.2. Démarche sémiologique et lexicologique.....	79
II.6.7.3. Démarche civilisationnelle.....	80
II.6.7.4. Démarche géohistorique.....	80
II.6.7.5. Démarche comparatiste.....	80
II.7. Principales étapes pour l'enseignement de l'interculturel.....	82
II.8. L'approche interculturelle.....	83
II.9. Outils adéquats pour une approche interculturelle.....	87
II.10. Les composantes de la compétence culturelle.....	88

II.11. Impact de la culture maternelle sur l'acquisition d'une compétence interculturelle en langue cible	89
II.12. Représentations et stéréotypes en classe de langues.....	91
II.12.1. Représentations : Eléments de définitions	91
II.12.2. Les stéréotypes.....	92

DEUXIÈME PARTIE :

Analyse de l'apport du parcours de formation universitaire dans la mise en place de l'approche interculturelle FLE.....	96
--	-----------

Chapitre III. L'interculturel chez l'enseignant universitaire du FLE : quelles conceptions pour quelles pratiques ?

III.1. Objectifs de recherche.....	98
III.2. Déroulement de l'enquête.....	99
III.2.1. Entretien enseignants.....	99
III.2.2. Présentation, analyse et interprétation des données des entretiens.....	101
- Première partie de questions: le rapport langue/culture.....	102
- Deuxième partie de questions: interculturel, contenus et pratiques enseignantes du FLE à l'université.....	110
- Troisième partie de questions: ressources et potentiel didactique.....	114
- Quatrième partie de questions: culture maternelle / culture étrangère.....	120
- Cinquième partie de questions: Intérêts /contraintes.....	126

Chapitre IV. Culture et interculturel dans la formation universitaire du FLE

IV.1. Présentation du questionnaire.....	136
IV.2. Analyse et interprétation des données recueillies.....	138
IV.3. Bilan des résultats de l'entretien et du questionnaire.....	164

Chapitre V. Etude analytique des canevas et maquettes de formation de Master.

V.1. Les maquettes de formation.....	168
--------------------------------------	-----

V.1.1. Présentation et analyse des maquettes de formation de master de français.....	168
V.1.2. Organisation des enseignements.....	169
V.1.3. Master de didactique des langues étrangères: présentation, objectifs et contenu	169
V.1.4. Master sciences du langage : présentation, objectifs et contenu.....	178
V.1.5. Master Langue et culture : présentation, objectifs et contenu.....	184
V.1.6. Bilan global de l'analyse des canevas et maquettes.....	190
Conclusion	193
Références bibliographiques	199
Annexes	

Résumé :

A l'heure actuelle, la pluralité des langues et des cultures constitue une ressource considérable pour l'humanité. Ce travail de recherche s'articule autour de l'approche interculturelle qui est devenue inéluctable dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général, et du FLE, en particulier. La réussite de cette perspective réside dans la complémentarité entre l'aspect utilitaire et l'aspect culturel de la langue. Il s'agit d'une étude descriptive et exploratoire, tâchant de mettre le point sur le degré de présence de la compétence interculturelle dans le programme universitaire du FLE à travers une enquête menée au département de langue et littérature françaises à l'Université de Mascara-Mustapha Stambouli. Notre objectif majeur est de voir comment se concrétise l'approche interculturelle du FLE dans le contexte universitaire algérien. Pour ce faire, nous nous intéressons à la fois aux conceptions et représentations des étudiants vis-à-vis de l'interculturel, au plan pédagogique pour mettre en exergue les pratiques enseignantes et enfin au plan didactique, à savoir les différents contenus dispensés aux futurs enseignants.

Mots clés : langue/culture, FLE, compétence interculturelle, formation universitaire, formation des formateurs, université algérienne, contenu interculturel.

Abstract :

Today, the plurality of languages and cultures constitutes a considerable resource for humanity. This research work is based on the intercultural approach which has become inescapable in the teaching/learning of foreign languages in general, and FFL in particular. The success of this perspective lies in the complementarity between the utilitarian and cultural aspects of language.

This study is a descriptive and exploratory study, attempting to assess the degree of presence of intercultural competence in the university context of FFL through an investigation, carried out in the department of French language and literature at the University of Mascara-Mustapha Stambouli. Our main objective is to see how the intercultural approach of FFL is concretised in the Algerian university context. In order to do so, we are interested in the students' conceptions and representations of interculturality, in the pedagogical aspect, in order to highlight the teaching practices and finally in the didactic aspect, namely the different contents given to future teachers.

Key words : language/culture, FFL, intercultural competence, university training, training of formators, Algerian university, intercultural content.

الملخص :

يشكل اليوم تعدد اللغات والثقافات مورداً هاماً للبشرية. يدور هذا العمل البحثي حول النهج متعدد الثقافات الذي أصبح لا مفر منه في تدريس / تعلم اللغات الأجنبية بشكل عام ، والفرنسية كلغة أجنبية ، على وجه الخصوص. يكمن نجاح هذا المنظور في التكامل بين الجانب النفعي والجانب الثقافي للغة. هذه الدراسة وصفية واستكشافية ، تحاول إبراز درجة وجود كفاءة ما بين الثقافات في البرنامج الجامعي للغة الفرنسية كلغة أجنبية من خلال استطلاع أجري في قسم اللغة الفرنسية وأدابها في جامعة معسكر - مصطفى سطنبولي. هدفنا الرئيسي هو أن نرى كيف يتجسد النهج متعدد الثقافات للغة الفرنسية كلغة أجنبية في إطار الجامعة الجزائرية. للقيام بذلك ، نحن مهتمون بكل من مفاهيم وتمثيلات الطلاب تجاه الثقافات المتعددة بالخطوة التربوية لتسليط الضوء على ممارسات التدريس وأخيراً بالخطوة التعليمية ، أي المحتويات المختلفة المقدمة لمعلمي المستقبل.

الكلمات المفتاحية: اللغة / الثقافة، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ، كفاءة بين الثقافات ، التكوين الجامعي ، تكوين الاساتذة ، الجامعة الجزائرية ، المحتوى الثقافي .