



Quelle est la place de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université de Tizi-Ouzou ?

What is the place of the intercultural dimension in teaching /learning French as a foreign language at the University of Tizi-Ouzou?

*Nadia Tabellout*¹

¹Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, Algérie, tab-nad@hotmail.com

Article information

History of the article- Historique de l'article

Received: 08/05/2020

Accepted : 04/06/2021

Published: 08/06/2021

Abstarct

This contribution is about questioning the content of the subjects programmed in the framework for the teaching of the French license with an emphasis on the intercultural dimension. Through the analysis of interviews carried out with teachers from the French department, we will try to find out whether this dimension is also taken into consideration in the practice of these lessons in the classroom. Does the teacher integrate the intercultural dimension or is he based only on purely linguistic teaching. Thanks to the recording of a debate in FFL class, we will try to analyze some cases of manifestation of interculturality in class between the teacher and the learners. Finally, we will offer some perspectives to better integrate the intercultural dimension in the FLE class within our university.

Keywords: competence, cultural competence, intercultural awareness, FFL class, intercultural dimension.

Résumé

Il est question, dans cette contribution, d'interroger les contenus des matières programmées dans le canevas pour l'enseignement de la licence de Français en mettant l'accent sur la dimension interculturelle. A travers l'analyse d'entretiens réalisés avec des enseignants du département de français, nous tenterons de savoir si cette dimension est également prise en considération dans la pratique de ces enseignements en classe. Est ce que l'enseignant intègre la dimension interculturelle ou se base t-il seulement sur un enseignement purement linguistique. Grâce à l'enregistrement d'un débat en classe de FLE, nous d'analyserons quelques cas de manifestation de l'interculturalité en classe lors d'un échange entre l'enseignant et les apprenants. Enfin, nous proposerons quelques perspectives pour mieux intégrer la dimension interculturelle en classe de FLE au sein de notre université.

Mots clés : Compétence interculturelle, compétence culturelle, conscience interculturelle, classe de FLE, dimension interculturelle.

Auteur correspondant : Nadia Tabellout, tab-nad@hotmail.com

ISSN: 2170-113X, E-ISSN: 2602-6449,



Published by: Mouloud Mammeri University of Tizi-Ouzou, Algeria



Quelle est la place de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université de Tizi-Ouzou ?

Introduction

L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, dans ses différents paliers y compris dans la formation universitaire, s'est toujours centré sur le volet linguistique en omettant l'aspect culturel qui reste indissociable de la langue. En effet, les anciennes approches de l'enseignement ont mis l'accent sur la compétence linguistique au détriment d'une compétence communicative qui inclut le cadre socioculturel.

Avec l'avènement de l'approche communicative dans l'enseignement des langues nous assistons à un regain d'intérêt à la culture de l'autre. Ce fait nouveau nous a incités à travailler sur la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE à Tizi-Ouzou. Il s'agit pour nous de vérifier si cette dernière est prise en considération dans le canevas de licence essentiellement dans les objectifs, annoncés ou sous entendus, assignés à l'enseignement de cette langue. Nous nous interrogeons également sur les contenus enseignés et la manière avec laquelle les enseignants intègrent la culture de l'autre, celle que véhicule la langue française, et ce, dans leurs pratiques de l'enseignement de cette langue. Quels sont les contenus dispensés en classe afin de sensibiliser les apprenants à la culture cible et les préparer à la rencontre avec l'autre donc à l'acquisition d'une compétence de communication interculturelle? Il est indispensable de voir comment la compétence interculturelle des apprenants se manifeste en classe lorsqu'ils sont en plein échange communicatif avec l'enseignant ou entre apprenants. Nous supposons que le canevas de licence de français appliqué à l'université de Tizi-Ouzou n'explique pas dans ses objectifs le volet culturel de la langue française, il se base essentiellement sur l'acquisition de la compétence linguistique. De plus, la dimension interculturelle de la langue française n'est prise en charge que par quelques enseignants qui en sont les initiateurs en faveur de l'intégration de la culture cible en classe. C'est en classe que le niveau de compétence des apprenants se manifeste, que des difficultés de compréhension et de production de la langue apparaissent, notamment dans leur aspect culturel.

Nous avons opté pour une approche qualitative en nous basant sur le contenu du canevas, les entretiens avec les enseignants et l'enregistrement d'un débat en classe entre les apprenants et l'enseignant. Nous nous sommes entretenus avec cinq enseignants. Trois sont chargés des modules : Culture et civilisation de la langue et Littérature de la langue d'étude qui sont dispensés pour les trois niveaux qui composent la licence de Français. Les deux autres enseignants assurent les modules de compréhension et expression écrites, compréhension et expression orales qui sont programmés pour les étudiants de première et deuxième année. Par souci de méthodologie nous avons codifié nos enquêtes en utilisant l'abréviation EN qui renvoie à l'enseignant accompagnée d'un chiffre selon le nombre des enseignants.

L'enregistrement effectué en classe a porté sur le débat comme activité qui fait parler les apprenants du français et favorise les échanges en classe. Ce dernier leur offre la possibilité de prendre la parole de manière libre et impromptue. L'enregistrement est réalisé durant la séance de compréhension et expression orales. Le module choisi favorise l'interaction en classe plus que d'autres modules. Le débat s'est déroulé pendant quarante cinq minutes

entre vingt apprenants de deuxième année licence avec leur enseignant. Le thème du débat a porté sur les statuts des langues présentes dans le paysage linguistique algérien. Nous avons également utilisé le canevas de licence de français langue étrangère, comme support d'enseignement de l'institution. Nous avons travaillé sur le seul document existant au sein de notre département. Il ne comporte que les différents modules pour chaque année d'étude avec les objectifs assignés à l'enseignement de chaque module sans détailler les programmes des matières. Ce sont les entretiens réalisés avec les enseignants qui nous ont permis de connaître les contenus dispensés en classe.

1. Notion de compétence interculturelle

La notion de compétence interculturelle a vu le jour suite aux travaux de Hymes (1984) qui ont donné naissance à la compétence de communication. Plusieurs auteurs ont tenté de définir la compétence interculturelle mais dans ce présent travail nous retenons la définition proposée par Beacco pour qui

« il s'agit de doter les élèves de la capacité à interagir de façon responsable et constructive envers toute forme d'altérité, que ce soit dans son environnement immédiat ou dans les relations avec des communautés culturelles plus éloignées (...). L'enjeu est d'être capable d'entendre les différences, de chercher à les comprendre et d'adopter envers elles une attitude raisonnée et ouverte, propice à un véritable dialogue interculturel » (2017 : 59).

Ainsi, pour développer une compétence interculturelle la mobilité s'avère non indispensable, cette compétence s'acquiert en classe entre des apprenants de la langue et culture française et natifs de la même langue maternelle (Beacco, 2017 : 59). La mobilité en classe est transmise par des images et des textes, il n'y a pas besoin de se rendre en milieu natif pour acquérir la compétence interculturelle.

Des études récentes, comme le cadre commun de référence pour les langues (CECRL, 2001), ont tenté d'explicitier cette notion et de lui conférer des composantes. Le CECRL a attribué à la compétence interculturelle plusieurs composantes que nous résumons dans ce qui suit (CECRL, 2001) :

Savoir : La connaissance générale du monde (qu'elle soit acquise par l'expérience, par l'éducation ou par l'information, etc.), il s'agit de la connaissance des lieux, institutions et organismes, des personnes, des objets, des faits, des processus et des opérations dans différents domaines » Ainsi que le savoir culturel à proprement parler, la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parlent une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde. ».

Savoir-faire : Nous retiendrons ici plus précisément le savoir-faire interculturel que le CECRL résume en aptitude ou capacité à entretenir des relations avec la culture de l'autre et la sensibilisation à la notion de culture. (CECRL, 2001 :82)

Savoir-être : il s'agit des attitudes et des motivations des apprenants à l'égard de nouvelles connaissances. Il est question de leur capacité à s'ouvrir à de nouvelles expériences et relativiser leur propre modèle culturel. (CECRL, 2001 :84)

Quelle est la place de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université de Tizi-Ouzou ?

Savoir-apprendre : il s'agit de la **capacité à observer** de nouvelles expériences, à y **participer** et à **intégrer** cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. (CECRL, 2001 :85).

2. Lecture du canevas : quelle place pour la dimension interculturelle de la langue française

Ce point est consacré à la lecture du canevas de licence de français dispensée à l'université de Tizi-Ouzou, il mettra l'accent sur sa dimension interculturelle. Le type de licence en vigueur depuis 2010 rentre dans le cadre du domaine des Lettres et Langues Etrangères. La licence de langue française proposée est conçue dans le socle commun, elle vise les objectifs qui se résument en aptitudes et compétences à mettre en œuvre pour acquérir des compétences pour analyser un corpus littéraire et/ou linguistique, par exemple, de concevoir des outils pédagogiques et s'inscrire dans le champ théorique des lettres, de la civilisation française et des théories linguistiques. La licence intègre des savoirs de champs disciplinaires des sciences du langage et de la littérature française. Elle comporte des modules littéraires, linguistiques et d'autres modules consacrés à l'acquisition d'une compétence à l'oral et à l'écrit, comme elle compte d'autres modules à visée méthodologique.

Dans ce présent point nous n'allons pas aborder tous les modules dispensés en licence de français, nous mettrons l'accent sur ceux qui peuvent véhiculer la culture cible. Ainsi, nous pensons que la formation de licence de français comporte deux modules qui sont susceptibles de transmettre aux apprenants des connaissances de la culture cible à savoir la culture que véhicule la langue française. Ces modules sont : textes littéraires, culture et civilisation de la langue. Ce sont des unités fondamentales qui sont enseignées progressivement durant les trois années qui composent la licence de français, précisant qu'il s'agit de modules annuels.

Le volume horaire hebdomadaire attribué au module de culture et civilisation de la langue est d'une heure et trente minutes, c'est un cours magistral sans travaux dirigés, il y'a donc inéluctablement un manque important d'interaction en classe voire absence totale de celle-ci. Les objectifs assignés à l'enseignement de ce module durant les deux premières années de licence consistent à aborder les aspects de la vie quotidienne dans le pays de la langue d'étude à travers des textes écrits ou des supports vidéo et audio.

Le module intitulé initiation aux textes littéraires est d'un volume horaire d'une heure et trente minutes. Il s'agit de travaux dirigés en classe, l'interaction est mieux favorisée par rapport au cours. En deuxième année licence, l'intitulé de ce module devient littérature de la langue d'étude. Il garde le même volume horaire. Son objectif consiste à initier les apprenants de français langue étrangère aux différents genres et textes littéraires, l'accent étant mis sur l'explication des textes.

En troisième année licence culture et civilisation de la langue devient études de textes de civilisation, il est enseigné à raison de trois heures par semaine. L'objectif assigné à l'enseignement de ce module en dernière année de licence est de faire connaître aux apprenants de la langue

française les institutions et organisations des pays de la langue d'étude par la lecture et le commentaire de documents authentiques. Les textes étudiés portent sur l'histoire, la vie politique et économique, les services sociaux, les médias etc. L'objectif compte aussi l'introduction au commentaire de civilisation sur texte support.

L'intitulé du module Littérature de la langue d'étude devient étude de textes littéraires. Le volume horaire double en troisième année, il est de l'ordre de trois heures par semaine. Les enseignements sont dispensés en cours et en travaux dirigés. Le module vise l'étude et l'analyse d'œuvres littéraires accessibles comme le roman, la nouvelle, le poème et la pièce théâtrale. L'accent est mis sur le commentaire de textes. L'aspect culturel de la langue française n'est abordé que dans le module culture et civilisation de la langue. Les objectifs assignés à l'enseignement des modules de littérature ne visent pas directement la culture cible, il n'apparaît qu'à travers l'étude des textes ou des œuvres littéraires.

Les deux unités fondamentales annuelles de compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites sont dispensées pour les étudiants de première et deuxième année licence. Le canevas montre que l'objectif essentiel à travers l'enseignement de ces deux unités fondamentales consiste à consolider les compétences des apprenants à l'oral comme à l'écrit. Ces deux matières sont étudiées à raison de trois heures par semaine pour la première et quatre heures et trente minutes par semaine pour la deuxième. Concernant la troisième année licence, les modules changent d'intitulé et deviennent respectivement expression et production écrites et expression et production orales, le volume horaire est réduit à une heure et trente minutes par semaine. L'objectif de ces deux matières en troisième année licence vise à renforcer les acquis des apprenants durant les deux premières années de leur licence afin de développer leurs compétences à l'oral et à l'écrit.

A la lumière de cette lecture du canevas de licence de français, nous constatons que seuls les deux modules de littérature ainsi que celui de culture et civilisation de la langue abordent l'aspect culturel de la langue française. Ils apportent aux apprenants des connaissances de la culture cible. Par contre, les modules de compréhension et expression écrites avec compréhension et expression orales qui existent dans le canevas sont en mesure de favoriser l'enseignement interculturel. En effet, ces deux unités fondamentales jouissent d'un volume horaire important et favorisent la communication et l'interaction en classe. Toutefois, le travail en classe se focalise seulement sur la compétence linguistique qui reste insuffisante puisque

« un des besoins d'un apprenant d'une langue étrangère est, fondamentalement, de connaître la culture véhiculée par cette langue. Cette connaissance est nécessaire à l'apprentissage de la langue, comme la connaissance de cette dernière est nécessaire à l'accès à la culture. ». (Hamidou, 2014 :130).

Quelle est la place de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université de Tizi-Ouzou ?

3. Le choix des contenus dispensés en classe et prise de conscience interculturelle des enseignants

L'enseignant de la langue française joue un rôle très important en classe puisqu'il constitue l'exécuteur des directives assignées à l'enseignement de chaque module. Il reste donc un acteur incontournable dans cette tâche qui consiste à amener les apprenants à développer une compétence interculturelle. Les enseignants chargés des unités pédagogiques littéraires avec qui nous nous sommes entretenus (EN1, EN2 et EN3) estiment que l'enseignement de la littérature est indissociable de la culture de la langue d'étude. Les enseignants sont caractérisés par une prise de conscience interculturelle qui se traduit par

« la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible », ils sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Celle-ci inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. » (CECR, 2001 :83).

Les enseignants sont conscients de l'importance de la dimension interculturelle en classe de FLE. Ils œuvrent pour intégrer la culture cible dans leurs pratiques enseignantes par le biais de moyens linguistiques à travers l'étude de textes littéraires et poèmes traitant d'événements historiques ou traditionnels afin d'amener les apprenants à comprendre les spécificités et les données de la culture cible. Ils préparent les apprenants à l'éducation à l'altérité (Beacco, 2017). Les enseignants en question nous ont confirmé qu'ils favorisent l'étude de textes authentiques et anciens datant, à titre d'exemple, du moyen âge ou du seizième et dix-septième siècles. L'enseignant EN2 le confirme en parlant du programme de première année en littérature, il dit :

Le contenu de la littérature est fortement ancré dans la culture française puisqu'il s'agit du théâtre français du XVII^e siècle où une grande place est laissée à la société de l'époque tant en histoire qu'en politique incarné par la figure de Louis XIV protecteur des lettres. Donc pour comprendre le contexte du texte théâtral, nous devons parler de la vie de l'époque.

Ces époques de l'histoire de la France sont caractérisées par plusieurs bouleversements comme la découverte de l'Amérique, la naissance de l'humanisme, les guerres des religions, ces changements ont modifié les rapports entre les individus dans les sociétés. Aborder ces données historiques de la culture cible permet à l'enseignant d'expliquer aux apprenants les traits culturels de la société française. Ils montrent comment se faisait la rencontre avec l'autre dans sa différence en abordant notamment quelques notions de base : la culture, l'altérité et la laïcité. Toutefois, l'enseignant ne doit pas se limiter à la juxtaposition de faits culturels puisqu'« il s'agit moins de promouvoir un savoir culturel qu'un savoir-faire, une compétence culturelle définie comme la capacité à s'orienter dans une culture étrange et étrangère afin de comprendre la culture en acte et non pas

la culture comme un objet, objet par ailleurs souvent présenté comme figé et ossifié ». (Abdallah- Pretceille, 2004 :55).

En dépit de l'intérêt accordé à la culture française en littérature, l'un des enseignants à savoir EN3 en charge du module de littérature et celui de culture et civilisation de la langue pour la première année de licence confirme l'intérêt porté à l'interculturalité en disant :

l'accent est mis sur la culture pour les deux modules mais d'une manière plus approfondie en civilisation puisque l'objectif de la matière est de connaître la culture de la langue d'étude à savoir le français.

Les enseignants se sont exprimés sur les programmes et le volume horaire accordé à l'enseignement de tous les modules notamment littérature et culture et civilisation. Les trois enseignants estiment très insuffisant le volume horaire consacré à ce module comme en témoigne l'enseignant EN3 en disant :

le temps consacré aux deux modules reste très pauvre et insuffisant. Le cours magistral de culture et civilisation de la langue, fréquenté par des centaines d'étudiants, reste difficile à transmettre. Ce sont des notions culturelles d'une autre époque et d'une autre culture ceci d'un côté, d'un autre côté il n'y aucune mise en place pratique pour l'étude de textes fondateurs de ces cultures.

Les enseignants évoquent également en cours ou en travaux dirigés leur culture d'origine et insiste sur l'idée qu'ils établissent un parallèle avec celle-ci. A ce propos l'enseignant EN2 s'exprime dans ce qui suit :

dans mes cours j'adore évoquer notre culture quand il s'agit de pratiques culturelles différentes comme le mariage, le régime politique et économique, les notions religieuses, l'habillement ...etc. car pour moi le sens peut se construire dans la différence.

Ce parallèle entre les deux cultures, la culture cible et la culture d'origine, ne doit pas être une comparaison comme le souligne, Abdallah-Pretceille (1983) qui prévient les enseignants du comparatisme qui peut faire croire que finalement il n'y a qu'un seul schème culturel qui reste universel et autour duquel s'organisent les autres cultures. Pour les enseignants il ne s'agit pas d'une forme d'imitation qui ne consiste qu'à transposer les modèles et les discours culturels et à les adapter à l'enseignement. Il n'est pas question aussi d'adopter une approche descriptive mais au contraire de s'engager dans une approche qui favorise la compréhension afin d'éviter les généralisations en extrapolant sur d'autres situations (Abdallah-Pretceille, 2004). Procéder ainsi peut probablement éloigner les apprenants de toute étrangeté des traits de la culture cible ce qui mène à une appropriation des faits culturels.

A travers leurs entretiens, les enseignants visent à préparer les apprenants à la rencontre avec l'autre qui peut être un individu appartenant à une autre culture ou bien la langue et la culture étrangères. La rencontre avec l'autre implique nécessairement la nouveauté et la diversité et c'est ainsi que la découverte interculturelle (Vincent, 2009) est favorisée et

Quelle est la place de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université de Tizi-Ouzou ?

recommandée en classe de FLE. Celle-ci n'exige pas la mobilité, le voyage ou le déplacement car

« dans la classe de langue, les mobilités sont médiées par des discours et des images et elles affectent avant tout les représentations et moins les comportements. Les mettre en regard avec les mobilités effectives peut être éclairant » (Beacco, 2017 : 59).

Les enseignants exposent les apprenants à des documents écrits ou oraux, à des expériences de la culture cible pour provoquer un choc culturel. Ce dernier, doit être verbalisé pour que les apprenants réalisent qu'effectivement il y a une distance et une différence entre leur culture d'origine et celle de la langue d'étude. Afin d'atteindre ce but, les enseignants utilisent l'étude de textes littéraires qui évoquent des expériences de la vie quotidienne du pays de la langue et de la culture cibles à l'exemple de cas de pratiques religieuses comme le baptême.

Nous avons eu, également, à nous entretenir avec d'autres enseignants à savoir (EN4 et EN5) qui sont chargés des deux modules de compréhension et expression de l'écrit et compréhension et expression de l'oral. Ces derniers assurent des travaux dirigés avec des étudiants inscrits en première et deuxième année licence. Les échanges avec eux nous ont permis de savoir qu'il s'agit plus de l'acquisition d'une compétence linguistique permettant à ces apprenants d'écrire et de parler correctement en langue française, l'enseignant EN5 dit à ce propos :

La première séance de prise en contact avec mes étudiants est importante, car elle me permet de gagner leur confiance. C'est en gagnant leur confiance qu'ils seront plus à l'aise pour s'exprimer. J'use de tous les moyens pour les faire parler, car pour moi c'est en parlant qu'ils vont se tromper (ou pas), et c'est en se trompant que je peux les corriger.

Pour les enseignants chargés de ces modules, la culture de la langue d'étude n'est jamais évoquée en classe. Les programmes ne montrent pas un intérêt particulier à la connaissance de la culture française ni une forme d'ouverture à la culture de l'autre comme l'annonce EN4 lorsqu'il affirme que : « l'apprentissage de la culture de la langue d'étude se fait déjà dans d'autres matières telles que Culture et civilisation, littérature, etc. ».

Cet extrait montre clairement que l'enseignant ne se préoccupe pas de l'enseignement de l'aspect culturel de la langue française puisque celui-ci est réservé à d'autres modules plus spécialisés comme littérature et culture et civilisation de la langue. Leur préoccupation première et primordiale est donc l'aspect linguistique qui englobe entre autres la prononciation et la formulation correcte des phrases sur le plan grammatical. Le but des enseignants à travers ces modules est d'amener les apprenants à prendre la parole correctement et surtout librement. Ils œuvrent pour vaincre les obstacles psychologiques tels que la timidité qui les empêchent de s'exprimer aisément comme le témoigne l'enseignant EN4 dans cet extrait :

Je travaille tout au long de l'année sur des thèmes qui font partie de leur quotidien pour les motiver. Ces thèmes sont préparés en monôme, parfois en binôme et parfois même thème surprise que j'annonce en début de séance. J'évalue leurs présentations en fonction : des informations recueillies ou de l'argumentation, la cohérence de leurs propos, de la correction linguistique, de l'articulation et de l'intonation mais aussi du non verbal en passant par les gestes, le sourire et l'appropriation de l'espace (raison pour laquelle j'essaie de gagner leur confiance pour qu'ils soient décontractés).

Les programmes qui ne sont pas bien définis rendent la tâche de l'enseignant plus difficile, chacun conçoit son propre programme à dispenser aux apprenants comme le dit EN5 dans ce qui suit :

N'ayant pas eu de programme pour les L2, j'étais obligé d'élaborer mon propre programme que j'ai constitué sur la base des niveaux des étudiants que j'ai eu (la première séance de prise de contact m'a servi à détecter leurs lacunes mais aussi leurs besoins).

Les enseignants travaillent en fonction des besoins des apprenants en tenant compte de l'objectif principal assigné à l'enseignement de ces modules qui consiste, rappelons le, à renforcer les compétences des apprenants à l'oral comme à l'écrit. L'absence dans les modules de l'écrit et de l'oral d'un programme bien délimité dans les canevas offre finalement la latitude à l'enseignant de concevoir son propre programme à condition qu'il respecte l'objectif initial, celui d'amener les apprenants de la langue française à développer une compétence à l'oral et à l'écrit. Le rôle de l'enseignant dans l'accomplissement de cette tâche reste donc primordiale aussi bien durant son travail en classe qu'en dehors de la classe dans la réflexion autour du contenu de l'enseignement parce qu'« il représente aux yeux de ses élèves une référence de la langue et de la culture qu'il fait apprendre. La mise en relation entre langue et culture repose sur les choix didactiques qu'il opère dans son métier d'enseignant » (Gonzalez Rey, 2007 : 17).

Ainsi, nous constatons, d'après ces extraits d'entretiens, que la dimension interculturelle de la langue française n'est pas prise en considération ni dans les programmes ni dans la pratique en classe par les enseignants chargés des modules de l'écrit et de l'oral.

Bien qu'il soit répandu que

« la langue, qui organise le réel, est un fait social inséparable de la culture. Cela devrait signifier, systématiquement, que l'on ne puisse pas appréhender une langue sans tenir compte de la culture qu'elle véhicule. Or, on constate que la langue, dans bien des situations, est confinée à un savoir-faire linguistique, en exclusion de son rapport à la culture, souvent bien problématique. » (Boualil, 2014 : 03).

En effet, nous constatons que dans l'enseignement du français à l'université de Tizi-Ouzou tous les efforts sont déployés pour l'acquisition de compétences linguistiques. L'aspect culturel de la langue française est occulté concernant plusieurs modules à l'exception de certaines pratiques des enseignants qui prennent en charge les modules de littérature et de culture et civilisation.

Quelle est la place de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université de Tizi-Ouzou ?

4. Quelques cas de manifestation de la compétence interculturelle en classe : savoir, savoir-être et savoir-apprendre

Nous aborderons ici la manière avec laquelle l'apprenant manifeste sa compétence interculturelle en situation didactique. Il s'agit de voir si les apprenants de la langue française jouissent de connaissances culturelles que véhicule la langue cible et comment elles se manifestent. L'enregistrement réalisé en classe nous a permis de constater que les apprenants de langue française au département de français manifestent leurs compétences interculturelles par l'emploi des expressions figées. Nous nous contenterons dans ce point d'aborder les difficultés qui engendrent des incompréhensions relatives à l'aspect culturel de la langue française. Ces difficultés apparaissent essentiellement dans l'emploi de certaines expressions ou termes qui ont une connotation culturelle donc codés par la communauté qui pratique cette langue.

Le corpus nous a permis d'identifier des cas d'incompréhension exprimés par les apprenants en classe de français langue étrangère que nous présentons ci-dessous :

Exemple1

51/ EN: revenons à nos moutons

52/ A : ha ! (5 sec)

53/ EN : ça veut dire revenons à notre discussion ou à notre sujet

Exemple 2

365/ EN : Une autre paire de manche

366/ A : voilà+ heu :::j'ai pas compris

367/ EN : ça devient un autre cas+ une autre situation+ on peut dire aussi autre chose

Les exemples 1 et 2 ci-dessus représentent des échanges qui se sont déroulés entre l'apprenant A et l'enseignant de la langue française. A la lecture de ces tours de paroles nous constatons qu'il y'a interruption de l'échange suite à une incompréhension provoquée par l'enseignant qui emploie deux expressions figées à savoir : **revenons à nos moutons** et **une autre paire de manche**. Dans le premier cas l'incompréhension s'est manifestée par une pause de cinq secondes alors que dans l'exemple 2 l'incompréhension est explicitement exprimée par l'apprenant à travers une courte phrase en disant « j'ai pas compris ». La méconnaissance de ces expressions figées par l'apprenant en question peut être un indice susceptible de révéler le niveau plus ou moins relatif de la compétence interculturelle de l'apprenant qui

se sent étranger, car sa formation dans un français bien réglé et normé l'a privé des moyens d'affronter ce problème dès le début. Il va sans dire que la présence d'expressions figées ne passe pas inaperçue à ses yeux. (Gonzalez Rey, 2007 :16).

C'est la raison pour laquelle l'apprenant réagit en disant « j'ai pas compris ». Cette phrase peut être interprétée comme une sollicitation d'explication de la part de l'apprenant. Il peut s'agir alors d'un **savoir-être** et d'une volonté d'apprendre et sa disposition à s'ouvrir à l'autre. En effet, cette réaction « montre une posture d'ouverture à l'autre et de réflexion par rapport à la culture cible » (Audras, 2008 :16).

L'exemple 3 qui suit est une expression figée employée par l'apprenant F qui signifie tout simplement : chercher à éblouir. Cette expression est certes utilisée correctement par l'apprenant puisqu'elle correspond parfaitement au contexte de son utilisation mais il semble qu'elle ait provoqué une difficulté de compréhension qui s'est manifestée par les autres apprenants en classe. Cette incompréhension apparaît à travers le silence de cinq secondes qui suit l'emploi de cette expression. Cet extrait manifeste à la fois le **savoir** de l'apprenant F mais aussi le **savoir-apprendre** de ses pairs en classe qui sont disposés à intégrer une nouvelle connaissance relevant de la culture cible (CECR, 2001 :85). Cet exemple signifie également que le groupe auquel s'adresse l'apprenant en question présente quelques difficultés à comprendre des éléments de la culture française en l'occurrence, dans cet extrait, une expression figée. Ainsi nous constatons que ces apprenants présentent des profils adéquats qui leur permettent de bien mener un travail d'ordre interculturel. Ils sont, donc, prêts à apprendre davantage.

Exemple 3

41/ E : c'est pas le même cadre identitaire

42/ F : moi je pense que :: le statut de langue nationale
c'est :: juste :: c'est **juste la poudre aux yeux (5sec)**

Les mots à eux seuls sont socialement codés et chargés de sens figuré construit par la communauté qui les pratique. A cet effet, nous avons relevé dans le corpus l'emploi par l'apprenant B du mot **décoller** dans son sens figuré. Certes les apprenants du français connaissent et utilisent le terme en question généralement dans ses significations premières qui renvoient, l'une à l'aviation lorsqu'il s'agit d'un avion qui décolle, et l'autre lorsqu'il est question de décoller un objet collé. Mais, dans ce présent exemple, l'emploi du mot dans son sens figuré montre que l'apprenant B jouit d'une certaine compétence interculturelle qui se manifeste à travers un **savoir** puisqu'il connaît la connotation culturelle accordée à ce terme. Cet extrait montre « une ouverture à l'autre et à sa culture, et l'appropriation des processus de communication dans la culture cible » (Audras, 2008 :16) particulièrement dans cet exemple la distinction du sens propre et figuré d'un mot. Toutefois nous dénombrons sur l'ensemble, un nombre d'apprenants qui manifestent une méconnaissance d'expressions ou de mots à charge culturelle.

Exemple 4

19/ B : elle n'arrive pas à **décoller**

20/ C : décoller ! Décoller une langue+ j'ai pas compris comment

21/ B : décoller parce qu'elle ne peut pas avoir le statut que que :: que les hommes politique veulent avoir+ est ce qu'on octroie les mêmes budgets pour développer la langue amazighe

Quelle est la place de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université de Tizi-Ouzou ?

Nous avons relevé du corpus des expressions figées employées essentiellement par les deux apprenants E et F. L'emploi de ces expressions correspond parfaitement à leur contexte d'utilisation comme cela apparaît dans les deux exemples qui suivent 5 et 6. Ces expressions sont sémantiquement et grammaticalement correctes. Cela montre que les apprenants E et F jouissent d'**un savoir**. En effet, la connaissance de la langue est l'un des aspects de la connaissance culturelle donc de la connaissance de la société qui parle cette langue (CECR, 2001 :82) autrement dit ces deux apprenants ont des connaissances de la culture cible qui leurs permettent de mener une interaction en langue française sans dysfonctionnement. L'emploi correct des expressions figées montre qu'il s'agit d'un emploi spontané qui ne nécessite pas une réflexion sur la construction linguistique de l'expression. C'est donc un emploi automatique qui résulte d'un savoir qui se déploie en connaissance de mots et de phrases enregistrés dans la mémoire avec leurs connotations culturelles. Pour ces deux apprenants, il n'est pas question d'une connaissance récente mais ancienne emmagasinée dans la mémoire.

Exemple 5

294/ F : voilà+ parce qu'il ya une dominance de la langue arabe+ qui engendre une dominance de la communauté arabe+ et une marginalisation de la communauté amazighe+ ça veut dire que s'il y a pas d'extrémisme+ il y aura pas :: de lutte+ et s'il y a pas de lutte il y aura pas de langue amazighe officielle+ de toute façon si on croit qu'un jour la langue amazighe deviendra officielle **on se met le doigt dans l'œil**+ c'est l'extrémisme qui pousse les cultures à évoluer

Exemple 6

211/ E : ce n'est pas vraiment une **langue en bonne et due forme** pour l'instant ça reste un dialecte qui essaie de s'imposer+ on essaie de l'écrire en arabe+ il ya certains qui critiquent d'autres veulent l'écrire en latin+ pour l'instant c'est pas vraiment une langue

Les deux extraits 7 et 8 qui suivent sont autant d'exemples qui montrent la manifestation de la compétence interculturelle des deux apprenants en question, à travers leur **savoir, savoir-être et savoir-apprendre**. En effet, dans l'exemple 7 l'apprenant F met en exergue son **savoir** à travers l'emploi de l'expression **mal en point**. Cela montre que l'apprenant manifeste une connaissance d'un aspect de la culture française à savoir le sens codé de certaines expressions qui

du point de vue de leur caractérisation sémantique, les expressions figées présentent un décalage interprétatif quasi-systématique et plus ou moins radical entre la scène lexicale (sens de *dicto*) et la scène réelle (sens de *re*). (Haquin, 2016 :40).

En effet, les expressions figées ont une valeur culturelle puisqu'elles se réfèrent à des traditions et des mœurs d'où la difficulté de leurs interprétations par un apprenant de la langue cible. Ces expressions représentent des énoncés codés et remplis d'indices culturels (Gonzalez Rey, 2007 :16).

Dans cet exemple l'enseignant pousse l'apprenant F à manifester **un savoir apprendre** en lui demandant implicitement d'apporter des explications par rapport à l'emploi de cette expression. L'objectif de l'enseignant et d'amener l'apprenant à partager une nouvelle expérience avec ses pairs et de diffuser cette connaissance de la culture de l'autre et de les inviter à découvrir les spécificités de la culture cible. Dans l'exemple 8 il y a manifestation de **savoir** par l'apprenant E en employant correctement l'expression **mise en quarantaine**. Ce qui attire l'attention dans cet extrait c'est l'explication qui accompagne l'emploi de chaque expression. Lorsque l'apprenant E dit une **mise en quarantaine**, il précède cette expression d'un terme qui la résume ou lui apporte une explication en disant **ils vont t'ignorer**. Cela est l'expression de la connaissance culturelle de l'apprenant en matière d'expressions codées donc **un savoir** mais aussi une connaissance linguistique. De plus, cela témoigne du souci de l'apprenant à être compris et de sa motivation à transmettre sa connaissance à ses semblables donc il s'agit de la manifestation de **savoir-être**.

Exemple7

206/ F : oui+ parce que parce que il faut il faut il faut
qu'il ai des gens qui vont lutter pour cette langue même
si **elle est mal en point**

207/ EN : pourquoi elle est mal en point

208/ [XXXXX]

209/ F : bien sur+ on a parlé déjà du problème de la
transcription+ il y a :: heu :: il y a ceux qui l'écrivent en
arabe en thifinagh et en :: en :: lettres latines+ ça veut
dire qu'elle est mal en point+ pour l'instant elle n'est
pas vraiment :: elle n'est pas vraiment régie par des
règles+
donc elle est mal en point

Exemple 8

253/ E : voilà + ils sont raciste+ déjà le cadre c'est le
racisme puis heu :: puis la dans ils vont mettre voilà ::
ils vont t'ignorer une mise en quarantaine ou je sais
pas+ ils vont pas te parler+ quand il est arrivé ici il a vu
autre chose+ donc :: c'est ::++ c'est ::

Les deux exemples 9 et 10 qui suivent montrent la volonté d'apprendre que manifestent ces deux apprenants D et J à travers les tentatives d'employer des expressions figées. Cela témoigne, certes, de leur connaissance plus ou moins relative de ces expressions mais d'un **savoir-être** et donc de leur volonté à apprendre la langue-culture cible.

Quelle est la place de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université de Tizi-Ouzou ?

Exemple 9

209/ D : voilà+ surement les :: les + surtout surtout les :: les occidentaux en général lorsqu'ils étudient une langue des des :: peuples qui sont différents à eux [EN1 : d'eux] dans le but de ::: de :: l'avoir+ la colonisation et de :: d'exploitation de leur ::: de leur richesse et tout ça+ c'est pas :::c'est pas ::: **comment dire à nos à nos beaux yeux** je sais pas comment on dit

210/ EN : oui c'est pas pour non beaux yeux + pour les beaux yeux de ce peuple

c'est comme ça qu'on dit+ mais qu'est ce que vous entendez par cette expression

Exemple 10

196/ J : au fait moi je pense que :: toutes les langues sont :: je les vois sur :: heu :: **la même angle**

197/ EN: elles se valent

198/ J : j'ai pas de préférence

199/ EN : elles sont toutes sur la même longueur d'ondes vous voulez dire

Dans le premier exemple l'apprenant a employé à bon escient l'expression en question, il a aussi trouvé l'essentiel des mots qui la composent à savoir : beaux yeux. Sa difficulté n'est que d'ordre syntaxique puisqu'il a utilisé la préposition **à** la place de **pour**. Dans le deuxième exemple nous supposons que l'apprenant **J** a une connaissance plus ou moins relative de l'expression **être sur la même longueur d'onde** puisqu'il a employé le mot **même** et a confondu le terme **angle** avec **onde**. La prononciation approximative de ces mots est un indice qui a amené l'enseignant à deviner la bonne expression que voulait utiliser l'apprenant, toutefois cet emploi témoigne du savoir être de l'apprenant en question. Cependant, il est à signaler que l'apprenant **J** connaît la signification de l'expression en question d'où l'emploi approprié au contexte, et ce, malgré son opacité. En effet, les expressions figées présentent des difficultés de compréhension parce qu'elles ne sont pas compositionnelles puisque « le sens global d'une expression figée n'est en général pas déductible du sens des éléments qui la composent formellement : c'est le principe de non-compositionnalité des expressions figées » (Anscombe 2011 :19-20).

L'emploi de toutes ces expressions idiomatiques par les apprenants qu'elles soient appropriées ou non à leur contexte d'utilisation, qu'elles soient dites de manière correcte, complète ou avec des manques cela témoigne du **savoir-être** des apprenants, de leur volonté à s'ouvrir à la culture cible et à apprendre ses particularités qui se manifestent à travers la langue.

Les exemples que nous venons de présenter nous montrent qu'effectivement il y a manifestation de compétence interculturelle par les apprenants à travers des **savoir, savoir-être et savoir-apprendre**. Nous avons constaté à travers l'analyse des extraits que l'emploi des expressions figées est tantôt correct ce qui témoigne d'une compétence culturelle et une compétence interculturelle qui se traduisent par un **savoir**. Tantôt cet emploi est approximatif ce qui

peut montrer que ces apprenants n'ont pas une connaissance de ces expressions toutefois ils manifestent une volonté d'apprendre les traits culturels de la langue cible. A cet effet, lorsqu'il s'agit de méconnaissance ou de connaissance plus ou moins relative il y a manifestation de **savoir-être et savoir-apprendre** de la part des apprenants parce qu'il y a motivation et volonté d'intégrer et d'ajouter un élément nouveau à une connaissance antérieure. (CECRL, 2001 :85).

Quoi qu'il en soit, le point important à signaler à travers cette analyse porte sur le nombre d'apprenants qui montrent leurs connaissances de la culture cible à travers les expressions figées. En effet, notre corpus nous a montré que ce nombre est très réduit soit trois à quatre apprenants sur un ensemble dépassant une vingtaine. Toutefois, les apprenants qui manifestent une volonté d'apprendre restent majoritaires. Cette idée s'est confirmée dans notre corpus à travers les tentatives d'emploi d'expression figées qui ne sont qu'un aspect de la culture française mais peuvent témoigner « du besoin (des apprenants) de connaître les français dans leur dimension anthropologique : avoir une idée sur leurs coutumes, leurs traditions, leur culture, leur façon de penser. ». (Hamidou, 2014 :130). Ainsi, nous constatons qu'un grand nombre d'apprenants manifeste une compétence interculturelle à travers un savoir être qui renvoie à leur motivation à s'ouvrir à l'autre.

5. Perspectives pour améliorer la compétence interculturelle

L'analyse du corpus, que ce soit le canevas de licence de français, les entretiens avec les enseignants et l'enregistrement du débat en classe de FLE, nous a permis de constater que la dimension interculturelle de la langue française n'est pas prise en considération au département de français. Les retombées apparaissent dans la pratique de la langue par les apprenants en classe. En effet, l'enregistrement du débat a montré que sur un grand nombre d'apprenants présents en classe seuls quelques uns disposent de connaissances de la culture que véhicule la langue française. Toutefois, nous avons constaté qu'ils manifestent une compétence interculturelle à travers des savoirs-être qui traduisent une volonté d'apprendre et de s'ouvrir à l'autre. Néanmoins, le travail pour l'acquisition d'une compétence interculturelle avec tous ses ingrédients (savoir, savoir faire, savoir apprendre et savoir connaissance) reste de grande envergure dans la mesure où ces mêmes apprenants présentent des lacunes au niveau linguistique et interculturel. Pour pallier à ce problème et tenter d'améliorer la compétence interculturelle des apprenants nous suggérons quelques pistes.

5.1. L'enseignement des expressions figées

L'enseignement des expressions figées s'avère très important. Lors de l'analyse de notre corpus nous avons constaté que les expressions figées ont une place très importante notamment en ce qui concerne la compétence de communication interculturelle. D'ailleurs l'emploi de ces expressions constitue, dans notre corpus, l'élément le plus important à travers lequel les apprenants manifestent leurs connaissances de la culture de l'autre. Leur importance apparaît dès lors qu'elles sont à l'origine de dysfonctionnement communicatif. Leur enseignement est donc plus que nécessaire pour

Quelle est la place de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université de Tizi-Ouzou ?

favoriser et renforcer les connaissances culturelles des apprenants de la langue française. La connaissance de ces expressions, en plus de la compétence linguistique, garantissent aux apprenants une fluidité lors des interactions en langue française aussi bien avec un locuteur compétent qu'avec un natif de la langue. Les expressions figées ont une valeur linguistique mais elles sont aussi et surtout des signes culturels parce qu'elles ont une histoire et un contexte d'apparition. De plus, elles sont chargées d'épaisseur culturelle, en gros elles nous renseignent sur la société qui les pratique d'où la nécessité de leur enseignement (Gonzalez Rey, 2007).

5.2. Animer des débats et réaliser des exposés sur des événements de la culture cible

Afin d'amener les apprenants de la langue française à développer une compétence interculturelle qui leur permettrait de communiquer aisément en langue cible, il est nécessaire et même indispensable de favoriser les débats en classe, chose qui a été recommandée par de nombreux chercheurs. Pour ce faire, nous proposons de repenser les contenus d'enseignement des modules de compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites pour les trois années de licence. En effet, ces modules ont un volume horaire très important qui ouvre le champ au débat et aux échanges. De plus, il faut réfléchir sur les thèmes à proposer aux apprenants pour animer ces débats car le choix des thèmes est la clé qui ouvre la porte aux apprenants vers la connaissance de l'autre, de ses habitudes et ses mœurs. En effet, « il revient au enseignants de créer des « événements » d'expérience de l'altérité, comme moment de crise en mesure d'agir sur les croyances et les attitudes des apprenants » (Beacco, 2017 : 64). Les thèmes de débat doivent traiter de la culture cible afin de réveiller la curiosité des apprenants pour découvrir qui est cet autre et comment il vit, il s'agit donc d'envisager une éducation à l'altérité. Par ailleurs, il est pertinent de débattre autour même des notions de culture et d'altérité pour penser la diversité et non la différence, éviter le comparatisme et pousser à accepter l'autre dans ce qu'il est.

Conclusion

En conclusion, nous constatons que la dimension interculturelle de la langue française en licence de français à l'université de Tizi-Ouzou est à peine évoquée dans le canevas toutefois présente dans la seule pratique des enseignants de certains modules.

Le canevas n'aborde que timidement le volet culturel de la langue française. En effet, la dimension interculturelle de la langue apparaît dans un seul module à savoir culture et civilisation de la langue. Par contre, ce sont certains enseignants, notamment ceux chargés des modules littéraires, qui abordent l'aspect culturel de la langue française lors de la pratique effective en classe. Nous avons vu que cette prise de conscience s'est manifestée par quelques enseignants essentiellement à travers les contenus choisis pour l'enseignement de cette langue en vue de l'acquisition de la compétence

interculturelle. A cet effet, il faut inclure cet objectif et le généraliser à la majorité des matières enseignées notamment compréhension et expression écrites ainsi que compréhension et expression orales pour une prise de conscience interculturelle plus vaste.

Par ailleurs, nous avons pu constater à travers les extraits du débat en classe que les apprenants manifestent une volonté d'apprendre les traits culturels de la langue cible et donc une ouverture à l'autre, et ce, à travers les savoir-être et savoir-apprendre. Il s'agit donc d'une compétence interculturelle en voie d'acquisition malgré les insuffisances constatées chez les apprenants quant à leur niveau de compétence culturelle et compétence interculturelle. Un travail important reste à faire avec les apprenants pour une meilleure acquisition de la compétence interculturelle.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille Martine, 1983, « La perception de l'Autre : point d'appui de l'approche interculturelle », *Le Français dans le monde*, p.181.
- Abdallah-Pretceille, Martine, 2004, *L'Éducation interculturelle*. (2e éd). Paris, Presses Universitaires de France – PUF.
- Audras, Isabelle, 2008, « Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne » In <http://doi.org/104000/alsic.865>, consulté le 10/02/2021.
- Anscombe, Jean Claude, 2011 « Figement, idiomaticité et matrices lexicales », in *Le figement linguistique : la parole entravée* (Direction J.-C. Anscombe & S. Mejri, S.), Paris : Champion, 17-40, consulté le 11/02/2021.
- Beacco, Jean Claude, 2017, *L'altérité en classe de langue : pour une méthodologie éducative*, Paris, Didier.
- Farida Boualit, « Les langues et cultures étrangères dans les discours interactifs oraux et écrits », *Multilinguales* [En ligne], 3 | 2014, mis en ligne le 03 juin 2014, consulté le 15 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/1548>; DOI: <https://doi.org/10.4000/multilinguales.1548>.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- Gonzalez Rey, Isabelle, 2007, *La didactique du français idiomatique*. Belgique, E.M.E.
- Hamidou, Nabila, 2014, « La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles », *Multilinguales* [En ligne], 3 | 2014, mis en ligne le 03 juin 2014, consulté le 15 février 2021. URL: <http://journals.openedition.org/multilinguales/1631>; DOI : 10.4000/multilinguales.1631.
- Haquin, Yohan, 2017, « Comment analyser sémantiquement les expressions figées ? », *Revue de Sémantique et Pragmatique* [En ligne], 39 | 2016,

Quelle est la place de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université de Tizi-Ouzou ?

mis en ligne le 01 octobre 2017, consulté le 10 février 2021. DOI : <https://doi.org/10.4000/rsp.403>

Hymes, Dell, 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Crédif-Hatier.

Louis, Vincent, 2009, *Les interactions verbales et la communication interculturelle*, Belgique, E.M.E.