

Pratique interactionnelle et son potentiel interculturel dans l'apprentissage du fle

Interactional Practice and its Intercultural Potential in the Learning of FLE

SAADANI Bouba¹, * ELBAKI Hafida

¹ Université Bouzaréah/ Alger 2 (Algérie), www.saadanibouba@gmail.com

² Université Bouzaréah/ Alger 2 (Algérie), elbaki_hafida@yahoo.fr

Date d'envoi: 02/12/ 2021

Date d'acceptation: 20/02/2022

RESUME:

Mots clés:

Interaction verbale, compétence interculturelle, apprentissage du fle, interculturel,

Dans le présent article, nous proposons une réflexion sur le rôle et les effets des pratiques langagières dans le processus acquisitionnel de l'aspect inter (culturel) en classe de fle pour un public d'étudiants universitaires. Dans une perspective interculturelle, l'interaction verbale exige aux participants de faire appel à des connaissances culturellement associées à l'univers de l'Autre pour une prise de conscience de la diversité culturelle. De ce fait, le traitement des données recueillies s'est effectué selon à partir d'une analyse interactionnelle. Ainsi, l'étude a révélé la pertinence de la pratique langagière dans le développement de la compétence interculturelle qui se manifeste par le réinvestissement d'un savoir culturel à travers l'image d'une identité étrangère.

ABSTRACT:

Keywords:

Interaction verbale, compétence interculturelle, apprentissage du fle, interculturel,

In this article, we offer a reflection on the role and the effects of language practices in the acquisition process of the intercultural aspect in the classroom for a university student audience. From an intercultural perspective, verbal interaction requires participants to draw on knowledge that is culturally associated with the other's universe for cultural diversity awareness. As a result, the processing of the data collected was carried out using an interactional analysis. Thus, the study revealed the relevance of language practice in the development of intercultural competence which manifests itself in the reinvestment of cultural knowledge through the image of a foreign identity.

* SAADANI Bouba

Introduction:

Accordant une importance à l'aspect interculturel dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le conseil de l'Europe œuvre pour la prise en considération d'une didactique de langue-culture qui consiste à relever un défi avec l'intégration de la dimension interculturelle dans l'acquisition d'une langue étrangère. Toutefois, cette composante demeure essentielle à tout processus communicatif réussi, permettant de mieux comprendre le vécu social de l'Autre, c'est-à-dire comprendre la culture en situation de communication et pouvoir agir avec un savoir-faire ; c'est ainsi que M. A. Pretceille précise que la compétence interculturelle « *s'appuie sur une mise en scène, une théâtralisation de la culture dans des situations de communication, des échanges verbaux mais aussi non – verbaux, dans des comportements du quotidien qui sont autant d'« actes de parole»*. (1999, p 55).

En effet, l'intérêt pour les pratiques communicatives dans une dynamique de groupe met l'accent sur le rôle que le sujet endosse comme acteur social dans un contexte situationnel varié, lui offrant l'occasion d'appréhender les différences culturelles lors de l'échange. Dans ce sens, De Pietro précise que « *l'interaction est le lieu où se joue l'interculturel* » (1983). Dans cette nouvelle perspective, il ressort qu'en termes de structuration cognitive culturelle, la dynamique interactionnelle joue un potentiel important dans l'acquisition de la compétence interculturelle. Cependant, des expériences langagières sont réalisées par des activités qui recouvrent des aspects culturels de la langue cible, notamment des séances d'expression orale pour préparer l'apprenant à la diversité linguistique et culturelle, il s'agit de l'initier à la pertinence du culturel, qu'il prenne conscience du fait qu'il est omniprésent dans l'usage de la langue.

Sachant que les chercheurs de la scène didactique (Caré, 1983 et Vauthier, 2008) affirment que l'interaction en classe est un moyen pédagogique par lequel l'apprenant peut acquérir des compétences communicatives. L'interaction qui se réalise à travers une activité collective marquée par des expressions qui n'échappent pas à la sphère socioculturelle par l'usage du langage dans une relation entre des interlocuteurs, fait réagir les uns par rapport aux autres tout en ayant un comportement tolérant et dont l'altérité devrait être un élément essentiel dans l'échange. Il s'agit donc d'une réflexion qui intègre le processus cognitif à une orientation pertinente de l'interculturel en classe de langues.

Dans ce contexte, l'interaction en classe de langues comme outil pertinent peut révéler des indices linguistiques et culturels considérés comme des

conditions nécessaires à la communication pour l'appropriation d'une langue étrangère. L'étude vise à répondre à la question suivante : Dans quelle mesure l'activité communicative pourrait être un outil pédagogique favorisant le développement de la compétence interculturelle d'un public universitaire ? Pour répondre à ce questionnement, notre travail de recherche a été mené dans un contexte universitaire pour un public qui suit des cours d'enseignement intensif des langues étrangères (C.E.I.L); l'objectif de l'étude repose sur une analyse interactionnelle des extraits d'activités communicatives (des jeux de rôle et des entretiens) enregistrés lors des séances de la production orale. D'où la nécessité de vérifier l'émergence de l'aspect interculturel lors de l'interaction verbale entre les participants, voir comment cette pratique interactionnelle permet aux apprenants de développer la compétence interculturelle qui révèle la capacité à tisser et à mettre en jeu des normes et des valeurs socioculturelles de la langue cible.

1. Aspect culturel en didactique des langues

Avec l'avènement de l'approche communicative, l'aspect culturel retrouve son importance dans l'acquisition de la compétence communicative. Face à cette évolution, les notions de langue et culture restent étroitement liées dans le processus acquisitionnel d'une langue étrangère. Depuis, la didactique des langues devient une didactique des langues-cultures, cette prise de position provient des objectifs qui ne visent pas seulement l'acquisition de la compétence linguistique mais l'appréhension de l'aspect culturel d'une langue étrangère demeure essentielle afin de comprendre le fonctionnement sociétaire de l'autre communauté. De ce fait, il faut signaler la position de M. Abdallah. Pretceille envers l'importance de l'aspect culturel en didactique et dont elle affirme que «*La didactique des langues et cultures a (ou pourrait avoir) pour objectif non pas la connaissance académique des cultures mais une maîtrise de la communication et donc des rapports sociaux*» (2011, p120).

Dans une perspective interactive, des recherches réalisées en didactique des langues s'intéressent au processus communicatif pour vérifier le potentiel acquisitionnel de la dimension culturelle. A cet effet, de nouvelles orientations se sont avérées nécessaires pour la mise en exergue de l'interculturel qui intègre tout projet d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. Depuis, l'enseignement de la culture reste un objectif à atteindre pour la connaissance et la compréhension d'autres réalités socioculturelles, et qui cherche également à impliquer le terme de reconnaissance de la diversité culturelle, ceci revient à dire

que des enjeux restent liés à la prise en compte de la compétence interculturelle dans l'acquisition d'une

Par ailleurs, on reconnaît dans la langue le moyen de pouvoir diffuser la culture, néanmoins certains éclairages culturels se manifestent lors d'une interaction ; et l'intégration de la dimension culturelle en didactique des langues doit mettre en évidence des comportements, des modes de vie et des habitudes différents de la culture de l'apprenant, à ce propos J. C. Beacco déclare que : «*Tout enseignement/apprentissage des langues est ainsi mis en relation avec d'autres comportements, d'autres croyances, rythmes, habitudes, d'autres paysages, d'autres mémoires*». (2010, p20).

2. Interculturel et activité communicative

Dans le cadre d'une politique linguistique, le défi relevé par le Cadre Européen de Référence Commun est d'introduire l'interculturel dans la didactique des langues qui représente un aspect déterminant les enjeux de la communication, des réflexions théoriques apparaissent pour valoriser la compétence interculturelle, élaborant ainsi des démarches et des méthodes appropriées dans ce domaine en vue de favoriser le dialogue interculturel au sein des institutions.

Dans cette perspective, des travaux menés sur l'interculturel en anthropologie et en sciences sociales visent le processus d'altérité qui détermine le relativisme générant par les interactions de culture. Cependant, l'éclectisme de la didactique lui permet de recourir à ces disciplines de référence pour le développement de son champ, et parmi les travaux les plus notables portant sur l'aspect culturel et interculturel et qui sont devenus ensuite des entropies conceptuelles dans l'enseignement des langues ; nous citons ceux de Besse (1984), Zarate, M. Abdallah. Pretceille (1982), Coste (1984), Galisson (1982), Dabéne et Porcher (1986) et Byram (1992); qui ont marqué un passage culturel aboutissant à de nouveaux horizons dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Cependant, en classe de langue étrangère, la finalité éducative demeure variée selon les objectifs et les besoins des apprenants. Par ailleurs, l'activité communicative s'avère utile en tant qu'outil pédagogique pour l'enseignement-apprentissage des langues, et fait l'objet de plusieurs travaux qui s'affichent dans le champ disciplinaire de la didactique de l'interculturel, une ouverture à l'altérité au profit d'une nouvelle pédagogie (M. Abdallah. Pretceille, 2004); notamment, des réflexions présentant des éléments pertinents pour la cohérence d'un apprentissage linguistique et (inter) culturel dans une situation authentique.

Des expériences interculturelles réalisées en classe de F.L.E donnent à l'apprenant l'occasion d'affranchir les frontières de son environnement et d'accéder à la connaissance d'autres cultures pour le développement d'une compétence interculturelle. L'invention d'une nouvelle réalité que le sujet endosse dans des mouvements identitaires afin de mieux maîtriser les codes sociolinguistiques de l'Autre se concrétise par le biais d'une pratique interactionnelle. Cependant, les activités communicatives deviennent une tâche cruciale en classe de F.L.E offrant à l'apprenant une certaine occasion de mobiliser non seulement un savoir antérieur mais de réfléchir en affrontant culturellement l'Autre qui est différent. Pour une meilleure appropriation de la langue étrangère, l'apprenant est amené à une participation, à une pratique interactionnelle pour la découverte et la compréhension de la culture cible dans des contextes socioculturels variés.

De là, se fait remarquer l'importance des interactions verbales en classe de F.L.E comme pratique communicative et outil pédagogiques pouvant éveiller l'apprenant au processus identitaire qui émerge et révèle des indices d'identifications perçus dans son répertoire linguistique. Ainsi, dans une mise en scène, il actualise une certaine conduite sociale reflétant une facette d'une réalité vécue au sein d'une communauté étrangère. En ce sens, la mobilisation d'une autre identité s'avère utile pour l'apprenant qui veut appréhender des pratiques sociales d'une langue étrangère. Et la revendication d'une appartenance culturelle différente semble nécessaire pour le participant qui s'implique dans une dynamique interactionnelle pour acquérir un savoir culturel. Il s'agit au final comme le précise A. M. Preteceille d'avoir «*la capacité à s'orienter dans une culture étrange et étrangère afin de comprendre la culture en acte et non pas la culture comme objet*» (1999, p 54, 55).

Dans une perspective interactive et constructive, il convient donc de tenir compte de l'articulation entre l'aspect linguistique et culturel pour le processus acquisitionnel d'une langue étrangère qui peut être réalisé dans un cadre de jeu à travers des activités langagières, sollicitant ainsi l'apprenant à s'exprimer et à se construire dans l'usage du langage dans une interaction verbale (R.Vion,1992) . Pour une réflexion similaire dans l'apprentissage d'une langue le CECRL (2001) accorde un intérêt à l'interaction en classe pour son rôle essentiel dans le développement de la compétence communicative.

3. Méthodologie

Nous procédons à une analyse interactionnelle qui s'inscrit dans une double perspective relevant du domaine de l'interculturel (L. Porcher, 1995; M. A.

Preteille, 1996) et de l'approche interactionniste, (P. Griggs, 1999). La démarche consiste à un traitement de données recueillies présentant des enregistrements sonores effectués lors d'une production langagière qui revêt des indices pour nous orienter vers la question de recherche et guider nos observations pour une analyse pertinente. Ainsi, nous mettons l'accent sur le comportement adopté par le sujet dans une interaction qui dépend en grande partie d'une appartenance culturelle. Celle-ci est activée en situation pour signaler la capacité de mobiliser d'autres traits culturels liés à l'Autre revendiqués dans un rôle d'acteur social. Et dans une perspective interculturelle, l'interaction verbale en classe représente un lieu où s'actualisent des «*stratégies identitaires*» (Camilliri, 2000) qui renvoient à la fois à un double objectif par la valorisation de l'image de l'Autre tout en respectant sa propre identité.

4. Extraits analysés

Pour répondre à la problématique, nous chercherons à travers cette analyse interactionnelle, dans quelle mesure l'activité communicative pourrait être un outil pédagogique favorisant le développement de la compétence interculturelle des participants.

Les extraits analysés représentent des séquences qui relèvent des activités communicatives en l'occurrence les jeux de rôles et les entretiens qui sont appliqués en classe comme outils pédagogiques dont les thèmes s'intitulent «au restaurant», «des vacances», «un stage en France» et «l'amitié». À travers ces extraits, les participants s'engagent dans des rôles d'acteurs sociaux où les comportements adoptés dans des situations d'échanges génèrent l'aspect interculturel à travers une représentation d'appartenance culturelle et sociale qu'ils mettent en scène dans un cadre de jeu leur permettant de mieux se connaître et de confronter l'étranger.

Cet extrait est tiré de l'entretien « Stage en France »

Participants : (D) Directeur; (C) Candidat

3D pourquoi alors choisir la langue française (stylo à la main) et hé d'être ici parmi en France malgré la colonisation française qui a duré un siècle et 32ans et les crimes qu'elle a commit contre le peuple algérien (intonation montante)

4C euh oui on peut euh on peut pas oublier la souffrance algérienne du colonialisme mais heu heu nous plions cette feuille du passé et ce que nous intéresse maintenant c'est le développement et la culture

5 D euh quelle est votre religion ?

6 C je suis musulmane

7 D alors/ ../ euh euh quelle est votre comportement de voir un élève qui n'aime pas musulman euh et ne respecte plus

Cette séquence se caractérise par une tentative de la part du participant d'évoquer un aspect historique concernant la période de la colonisation française en Algérie. Cependant, il n'hésite pas en 3D à revenir sur ce contexte pour jouer le rôle d'un révélateur d'une époque qui a marqué son peuple. Ainsi, il entame son énoncé par l'utilisation de l'adverbe interrogatif «*pourquoi ?*» afin d'essayer de blâmer et de reprocher à sa candidate d'être en France et d'avoir choisi la langue ennemi pour sa formation. Nous remarquons qu'il poursuit son discours en s'acharnant sur elle dont il tente de juger sévèrement ce choix par l'accentuation d'un ton montant qui reflète une certaine colère vis-à-vis de sa candidate.

Dans cette situation, le participant intervient dans le choix de sa candidate pour marquer son refus, et il oublie qu'il incarne le rôle d'un directeur français responsable de cet entretien. En effet, il tente de s'impliquer dans un rôle à travers lequel il affiche cette tendance d'écarter l'Autre en revenant au contexte colonial qui a façonné cette image négative des français. La mise en scène de ce conflit enraciné n'est qu'une prise «*d'une distanciation*» Kerbrat. Orecchioni (1989, p128) envers la France. En effet, l'apprenant essaye d'esquisser une période amère à son interlocuteur en vue de la convaincre de changer son choix, et à travers ce comportement de refus qui prend source d'un passé conflictuel, il offre à l'apprenant l'occasion d'exposer une attitude hostile au rapport à cette langue étrangère. Dans ce contexte précis, l'apprenant essaye d'influencer sa camarade pour marquer davantage son intolérance pour la France, et la persuader de son mauvais choix, alors il convoque dans son discours des éléments de condamnation pour justifier son mépris pour la langue de l'Autre en employant «*colonisation, crimes, contre le peuple algérien*». Cependant, le participant s'exprime et manifeste son positionnement social qui selon A. Coianiz «*la langue prend sens en acte puisqu'elle représente un outil d'expression de positionnement et de reflet de la pensée du sujet*» (2001, p 61)

Suite à cette sollicitation, la participante en 4 D réagit et utilise un débit serein et calme, il s'agit ici d'un sentiment mitigé qu'elle éprouve face à la question posée. Cette réaction peut être interprétée par une sorte de camouflage cachant sa réelle attitude du moment qu'elle affirme les paroles de son camarade et utilise l'expression «*oui on ne peut oublier les souffrances du colonialisme*», donc dans une situation pareille Christel Troncy nous révèle qu' «*il s'agit ici d'observer comment des contenus prennent place discursivement dans la classe*

et comment, dans le même temps, certaines facettes identitaires des sujets se dévoilent, s'affirment, se transforment ou se masquent devant les autres élèves».(2014, p 151,152).

Par la suite, nous constatons qu'elle continue à réagir de façon susceptible à convaincre le responsable visant ainsi à sauver cette face de tolérance en dépassant le refus de son interlocuteur pour cette langue étrangère. Ainsi, elle donne des arguments par lesquels elle évite d'entrer en conflit avec lui, et faire abstraction d'un comportement abusif dans une telle situation pour ne plus revenir au passé. Donc, elle s'investit dans un rôle d'un citoyen conscient de l'intérêt du développement de la diversité linguistique qui permet l'émancipation de la personne et la découverte d'autres cultures en poursuivant *«nous intéresse maintenant c'est le développement et la culture pour l'avenir»*. En effet, la participante veut écarter cette attitude d'intolérance et de racisme envers l'Autre, en revenant sur un discours explicatif par le marqueur *«c'est»* pour persuader son interlocuteur de son choix tout en dévoilant une facette identitaire compréhensible par rapport à l'étranger, une certaine ouverture sur l'Autre est présente dans son dire, qui révèle le rôle ainsi d'une citoyenne d'aujourd'hui réclamant le progrès et la découverte d'une autre société et qui sont pertinemment en faveur de la connaissance d'autres langues. Par ailleurs, en donnant son opinion elle emploie le pronom personnel *«nous»* pour essayer de le libérer de cet enfermement et le persuader qu'il s'agit bien d'un intérêt commun concernant l'avenir de leur pays.

Dans cette rencontre, nous constatons que le responsable persiste et rejette l'Autre en produisant dans l'énoncé 7D *«un élève français qui n'aime pas musulman euh et ne respecte plus euh euh»* afin d'influencer la candidate par ses propos, et lui assurer le glissement d'une rupture et d'un rejet de la société française par étiqueter l'Autre de raciste en lui fournissant une situation qu'elle risque de rencontrer une fois elle sera en formation. Ceci s'explique par le fait que ce dernier est prisonnier d'une représentation négative à l'égard du peuple dont il apprend la langue (H.Boyer, 1990).

Extrait d'une séquence de l'entretien « l'Amitié »

Participants :(A) Agnès; (B) Baya

8A *à votre avis euh euh euh est-ce-que euh une femme et un homme euh peuvent être amis ?*

9B *si/. /euh ils peuvent être amis même euh euh dans des situations et vous ?*

10 A *euh j'ai la femme peut être ami avec l'homme euh mais euh l'homme je ne pense pas euh je (l'enseignante souffle je doute de l'homme) (rire et regarde*

l'enseignante) oui euh je doute de l'homme euh nous sommes des musulmans/./euh il est interdit euh ce n'est pas comme les autres

11 B euh euh oui notre société ne permet pas euh la relation et la sympathie réciproque euh /./ n'est pas de l'amitié ?

Tout en tenant compte de la dimension interculturelle dans cette production langagière, nous avons repéré dans l'énoncé 10A le locuteur qui aborde la mentalité comme un élément d'expressivité sociale qui se traduit dans le raisonnement de la communauté. Ainsi, conformément à la mentalité dominante au sein de la société, le locuteur avance l'argument comme étant l'intolérance de l'amitié est due à cet esprit tordu que possède l'homme musulman; cela reflète cette image négative qu'il a du sexe opposé. Cependant, il met en doute la réussite de cette relation à travers cette représentation stéréotypée du sexe masculin. De ce fait, l'exclusion de l'amitié au sein de leur société demeure évidente, puisqu'il essaye par une stratégie de revenir à des exigences religieuses dans l'expression «*oui euh je doute de l'homme euh nous sommes des musulmans*» afin de convaincre son interlocuteur par la religion qui intervient de façon claire dans le comportement social de leur communauté, et qu'elle constitue un cadre de référence pertinent pour cet apprenant qui essaye de puiser de cette source de lien social fort dans l'interdiction de cette relation entre sexe opposé. Il semble pour lui judicieux de ne pas se ressembler aux autres appartenances religieuses qui tolèrent cette relation. En réagissant ainsi, le participant se positionne par rapport aux autres appartenances en ayant cette attitude d'éveil de la divergence des valeurs et d'énormes sociales par l'emploi du syntagme de comparaison «*comme*» le conduisant ainsi à soulever cette différence existant entre les pratiques, et il affiche cette volonté de défendre une image valorisante de son appartenance religieuse.

Il est clair que l'argument religieux donne plus de conviction, ce qui pousse l'interlocuteur à être influencé par son camarade, et de partager son avis par formuler en 11B, l'adverbe «*oui*» pour confirmer et maintenir ses propos. À son tour, il revient à son appartenance sociétale dans laquelle cette amitié est interdite «*notre société ne permet pas euh la relation*», pour s'identifier par rapports à d'autrui, le participant se replie sur son propre groupe social, présentant sans rejet à l'altérité ce qui lui donne selon A .Frame cette échappatoire valorisante pour son identité d'origine (2008, p9).

Un extrait d'une séquence « Au Restaurant »

Participants: (S) Serveur ; (A) Agnès; (E) Emilie

12S mes dames euh du foie gras et des escargots /./ et comme plat ?

13A alors euh dites-moi c'est quoi la blanquette de veau ?

14S ah ! c'est de la viande de veau avec des champignons de Paris dans une sauce blanche euh c'est délicieux

15E et le steak tartare ?

16S (sourire) c'est d'une viande de bœuf hachée et crue euh servie avec un œuf et des petits oignons euh des herbes et de la mayonnaise/./ euh et vous préparez votre plat vous-même

Dans cette séquence, la référence socioculturelle de l'Autre est présente dans le discours 12S puisque le participant s'implique dans un rôle d'un acteur occidental pour s'approprier l'identité d'un serveur français en intégrant dans son menu «foie gras et des escargots», afin de réinvestir un savoir culturel dans son discours pour révéler cette facette du semblant qui témoigne de l'acceptation d'une autre réalité culturelle. Dans cette conversation, la dimension interculturelle continue à dominer car les apprenants optent pour présenter des figures étrangères qui sont revendiquées à chaque tour de parole valorisant un trait culturel spécifique à la gastronomie française. Nous avons aussi cette curiosité de la part de l'apprenante en 13A qui s'est glissée implicitement en s'interrogeant sur un plat traditionnel dans le but de partager des connaissances avec son groupe classe. Ainsi, elle introduit de la gastronomie française qui symbolise une tradition culinaire «la blanquette de veau», cette exclusivité de connaissance de la part de l'apprenante reflète ce plat traditionnel de référence culinaire français. Ainsi, dans cette situation, l'échange entre les participants n'a fait qu'enrichir le dialogue et souligne également cette prise de conscience de l'Autre sans présenté aucune réticence dans la commande du menu.

Cependant, la représentation identitaire de l'Autre continue à se manifester dans le comportement des participant et plus précisément dans l'énoncé 14S «c'est de la viande de veau avec des champignons de Paris dans une sauce blanche euh c'est délicieux» où le participant reste penché dans la culture cible par l'adoption d'une réalité sociale en montrant une facette du vécu étranger ; nous sommes devant cette certitude de connaissance qui conduit le participant à citer les ingrédients de la recette devant ses clients. En poursuivant son énoncé et l'achève par l'emploi de l'expression «c'est délicieux » afin de leur inciter à choisir ce plat pour le savourer. Dans ce cas, nous assistons à un effort fournit de sa part qui témoigne de son appréciation pour ce plat et également sa valorisation pour une facette sociale étrangère. Par ailleurs, le locuteur en 15 E montre son incarnation dans un rôle d'un inconnu qui veut découvrir les plats occidentaux, en s'interrogeant sur ce plat «et le steak tartare ?» qui lui permet de rester

imprégner dans le rôle d'un curieux qui cherche à découvrir la culture culinaire de l'Autre.

Nous constatons que l'apprenant en 16S réagit par un sourire de connivence présentant une stratégie communicative qui permet une mise en confiance et qui renvoie à un dynamisme entre les interlocuteurs lors de l'échange, qui partagent des connaissances concernant la culture française. Dans cette complicité, nous soulignons une certaine entente entre les participants. Cependant le locuteur semble conscient du rôle qu'il incarne, avec une aisance il explique les ingrédients du plat « *c'est d'une viande de bœuf hachée et crue euh servie avec un œuf et des petits oignons euh des herbes et de la mayonnaise/ ../ euh et vous préparez votre plat vous-même* » afin de mobiliser ses connaissances culinaires de la culture cible, il n'hésite pas à exprimer son appartenance culturelle à travers ce rôle identitaire sa reconnaissance pour cette société occidentale.

Extrait d'une séquence « Au restaurant »

Participants : (C) Catherine ; (R) Raja; Ep (ensemble d'étudiants)

17R moi euh je suis Raja euh et je suis indienne

18 Ep (rire)

19 C ah !moi je m'appelle Catherine et je suis d'origine française et c'est mon amie Boutheina elle est musulmane elle est là pour une formation d'enseignement

20 R oui euh je suis enchantée de vous rencontrer

21 C euh rejoint avec nous

22 R oui bien sûr

Dans cette activité langagière, l'aspect interculturel émerge et offre aux interactants l'occasion de faire appel à d'autres références pour créer un contexte social purement hétérogène. Cependant, nous avons en 17 R l'apprenante qui manifeste cette volonté d'être différente en faisant face à la diversité culturelle par revendiquer une autre identité sociale «*moi euh je suis Raja euh et je suis indienne*» qui se traduit par son implication dans un rôle d'acteur respectif, mettant de côté son identité d'origine pour essayer d'aller au-delà de ses frontières, et faire sens d'une autre appartenance en situation de rencontre. Nous constatons qu'elle appréhende l'Autre de manière tolérable afin de reconnaître cette identité sienne qui est articulée dans son discours par le verbe être «*je suis*» et mettre en scène cette singularité tout en s'identifiant à une brésilienne dans un cadre de jeu. Cette dialectique entre le je et l'autre reflète cette capacité de la part de l'apprenante d'aborder le différent sans aucune anxiété afin d'enrichir la discussion entre différentes nationalités dans un contexte culturellement étranger.

Face à l'acceptation de l'Autre, la conduite discursive de la participante préserve cette image pour la valorisation d'une autre identité. Ayant confiance en soi, elle réplique de façon naturelle dans son rôle d'une jeune française par produire en 19 C «*ah ! moi je m'appelle Catherine et je suis d'origine française et c'est mon amie Boutheina elle est musulmane elle est là pour une formation d'enseignement*». De cette manière, cette situation sociale a entraîné la participante à mobiliser l'identité française dans un changement de présentation pour se montrer tolérable envers autrui. Pour cela, elle désigne un nom de consonance étrangère «*Catherine*» et essaye de créer cette volonté d'assimilation de sa part à une autre identité à travers l'expression «*je suis d'origine française*» qui s'avère essentielle pour son engagement dans un rôle de transformation identitaire. Cependant, ce ressenti de l'Autre ne fait qu'alimenter le processus interculturel qui s'étend à cette compétence socioculturelle et qui selon Dubar représente une tendance à accepter des signes de changement au niveau de la structuration cognitive culturelle de l'individu (Dubar, 2000).

En poursuivant l'énoncé par «*c'est mon amie Boutheina elle est musulmane*» l'apprenante consciente de la situation, cherche à éviter les dérives de l'ethnocentrisme et les préjugés racistes par avouer sa relation d'amitié avec une personne de religion différente de la sienne. Par ailleurs, cette conscience de différence identitaire s'effectue par l'auto-reprise du pronom personnel «*je*» pour marquer la distinction entre les deux appartenances et mettre plus particulièrement en exergue la présence de l'aspect interculturel qui conduit à tisser des liens d'amitié entre deux personnes de races différentes.

Extrait d'une séquence « Les vacances »

(M) Marie; (N) Nour

13M *bien John il John ramène trois bouteilles de vin euh je pense que c'est bien suffisant*

14 N *du vin ça c'est péché je ne veux pas merci je veux retourner à la maison/.j'aime pas cette atmosphère*

15M *mais pourquoi nous sommes arrivées depuis une demi-heure seulement*

16N *euh je te laisse*

Cette séquence illustre en 13M une référence socioculturelle qui constitue l'identification de l'Autre en effectuant une auto-reprise d'un pronom français «*John*» pour marquer une certaine insistance qui dévoile une attitude positive, ce qui explique la présence de la dimension interculturelle. Elle poursuit son discours par l'utilisation d'autres éléments susceptibles d'appartenir au mode de vie de la société française «*les bouteilles de vin*» qui marquent le rapport étroit

qu'entretiennent les français dans la consommation du vin et qui représente réellement un des symboles fort du patrimoine vivant et culturel au sein de cette communauté dont il est également un atout important de l'art de vivre à la française. Ses expressions employées de la part de l'apprenante montrent un réinvestissement des connaissances d'un vécu social et qui revêtent au même temps une tolérance de l'autre, nous remarquons que l'apprenante souligne un degré important d'implication dans son rôle d'étrangère sans évoquer une sensibilité par rapport à son identité réelle.

Par ailleurs, son interlocuteur en 14 réplique tout de suite par un rejet de l'Autre en utilisant une intonation accentuée pour marquer son intolérance pour l'Autre. La participante revient sur son appartenance d'origine arabo-musulmane «*le vin c'est péché*» pour exprimer un positionnement identitaire cherchant à s'opposer à son interlocuteur. Cela témoigne d'une prise de conscience de la différence socioculturelle dont le participant réfléchit sur un trait culturel qui caractérise sa religion, l'emploi du syntagme «*péché*» indique la condamnation et le rejet de la consommation du vin qui représente un aliment formellement interdit en islam. Cependant, elle poursuit son énoncé par l'utilisation d'une forme négative «*je ne veux pas*» afin d'affirmer son refus pour la consommation de l'alcool et d'afficher dans ce rôle d'acteur social une certaine réticence vis-à-vis de cette boisson et dont elle essaye de mettre en avant sa propre identité qui représente une référence prioritaire pour s'identifier de l'Autre. Ainsi, elle achève son énoncé par insister «*j'aime pas cette atmosphère*», face à cette attitude, la participante ne peut échapper aux contraintes socioculturelles imposées par son appartenance, de ce fait, elle reste vigilante dans le rôle qu'elle incarne sans aliéner ses racines Dumont. R, (2008, p185).

4-Conclusion:

Les résultats de cette analyse interactionnelle montrent que dans ces pratiques langagières, le participant reste proche de la réalité sociale de la communauté cible se trouvant confronter à des faits réels qui relèvent de la différence culturelle. Cependant, des procédés discursifs émergent l'aspect interculturel qui réside dans la construction de la compétence communicative lors de l'interaction. Et l'engagement des participants dans une dynamique sociale et culturelle laisse apparaître des représentations en usage qu'ils convoquent dans des contextes variés à travers des perceptions privilégiant parfois des représentations sociales favorables pour l'étranger. Ils s'incarnent dans des postures d'appartenance semble emporter par une ouverture envers l'Autre constituant cette connivence entre les joueurs qui respectent les valeurs culturelles

de l'Autre en s'investissant dans le quotidien occidental qui laisse émerger cette référence identitaire lors de l'interaction. En endossant le rôle d'un étranger avec le réinvestissement d'un savoir-faire langagier en situation de communication, celui-ci constitue une vraie passerelle et sert de rapprochement de la culture cible pour la compréhension et la prise en compte de la diversité culturelle.

Inversement, des représentations négatives se manifestent dans d'autres situations, par l'exclusion de l'Autre tout en créant des rapports marqués par des tensions en abandonnant toute tentative de réduire la distance avec l'Autre, en projetant des attitudes discursives qui soulignent le recours aux stéréotypes, préjugés et ethnocentrisme. Ainsi, ils restent imprégnés dans des rôles d'acteurs sociaux qui ne tolèrent pas la transgression d'autres codes sociaux. À ce propos, il convient de constater lors de l'interaction un certain renfermement et rejet pour la différence culturelle, donc ces « *éléments de distance* » (G. Simmel, 1997) empêchent la réussite de la communication interculturelle.

Ainsi, l'interculturel trouve son sens dans cette dynamique sociale et pédagogique qui s'inscrit à travers des rôles qu'endossent les participants dans un jeu collectif. Par ailleurs, ce point apporte une réflexion sur le rôle cruciale que pourrait jouer l'enseignant après chaque séance d'activité orale qui consiste à amener les apprenants à réfléchir afin de concevoir les différents systèmes culturels de façon plus ouverte et de réduire le phénomène de représentation ethnocentrique et stéréotypée, et d'éviter ainsi les heurts qui surgissent lors de l'interaction, sa tâche serait de prévenir à un changement conflictuel pour la réussite de la communication interculturelle en classe de F.L.E.

5-Bibliographie:

- A. Coianiz (2001). *Apprentissage Des langues Et Subjectivité*. L'Harmattan
- A.M.Pretceille-M.(1999). *Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité*. Université de Paris 8, France (51, 57).
- C.Kerbrat-Orecchioni. C(1990). *Les interactions Verbales*, Paris, Armand Colin.
- C. Troncy, (2014). *Didactique du plurilinguisme ; Approches plurielles des langues et des cultures*, autour de Michel Candelier. Collection « Des Sociétés » PUR.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*.
- Beacco,J-C (2010). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue ;* Hachette.
- P.Griggs.P (2007). *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères*. Situation naturelle ou guidée. L'Harmattan.

- A.M.Pretceille. (2011). *La pédagogie interculturelle entre multiculturalisme et universalisme*, L I N G V A R V R ARENA-VOL 2-ANO 2011, p 91-133.
- Demougin.F. (2008). «*La didactique des langues - cultures à la croisée des méthodes* », in *Tréma*, no30, 2008, pp.101-111.
- Dumont, R. (2008). *De la langue à la culture : un itinéraire obligé*. Paris : L'Harmattan -Hily, M-A, « La notion d'interculturel en question », in *Bulletin de l'ARIC*, 2001, n° 36, p3.
- Frame. A .M (2008). «*REPENSER L'INTERCULTUREL EN COMMUNICATION*» *Performance culturelle et construction des identités au sein d'une association européenne*».