

**COMMUNICATION INTERCULTURELLE
DANS L'ENSEIGNEMENT DE LANGUE ETRANGERE :
ANALYSE DES OPINIONS DES ENSEIGNANTS
À TRAVERS LES EXEMPLES
DE LA FRANCE ET DE LA TURQUIE**

**Doktora Tezi
Gizem KÖŞKER
Eskişehir, 2017**

**COMMUNICATION INTERCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LANGUE
ETRANGERE : ANALYSE DES OPINIONS DES ENSEIGNANTS À TRAVERS LES
EXEMPLES DE LA FRANCE ET DE LA TURQUIE**

Gizem KÖŞKER

DOKTORA TEZİ

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

FRANSIZCA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

Danışman : Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak, 2017

Bu Tez Çalışması TÜBİTAK tarafından 2214 Yurtdışı Doktora Araştırma Bursu kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI
(APPROBATION DU JURY ET DE L'INSTITUT)

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI
(APPROBATION DU JURY ET DE L'INSTITUT)

Gizem KÖŞKER'in "Communication interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère: analyse des opinions des enseignants à travers les exemples de la France et de la Turquie" başlıklı tezi 10.01.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Gülnihal GÜLMEZ

Üye : Prof.Dr. İlknur KEÇİK

Üye : Prof.Dr. Şeref KARA

Üye : Prof.Dr. Medine SİVRİ

Üye : Yard.Doç.Dr. Cihan AYDOĞU

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

RESUME

COMMUNICATION INTERCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LANGUE ETRANGERE : ANALYSE DES OPINIONS DES ENSEIGNANTS À TRAVERS LES EXEMPLES DE LA FRANCE ET DE LA TURQUIE

Gizem KÖŞKER

Département d'Enseignement des Langues Etrangères
Institut des Sciences de l'Education, Université Anadolu, Janvier, 2017

Directrice : Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ

Aujourd'hui, sous l'effet de l'évolution des technologies de communication et de celle de la mondialisation, les frontières entre des pays s'anéantissent de plus en plus. Dans ce cas, la communication interculturelle sur le plan international devient une nécessité. Le but primordial de la communication interculturelle, c'est de protéger la diversité culturelle et linguistique. La communication interculturelle vise à développer la conscience de l'altérité et le respect vers d'autres cultures, à partir de la conscience de sa propre culture et de son propre identité individuelle. Dans ce cas, comme il est indiqué par Le Cadre Européen Commun des Références, il est indispensable que les programmes actuels de l'enseignement de langue étrangère soient préparés conformément aux objectifs et pratiques destinés à l'acquisition de la compétence de communication interculturelle. Certes, c'est l'enseignant qui joue le rôle principal dans le processus de l'acquisition de cette compétence dans les institutions scolaires. L'objectif de cette recherche est de déterminer, analyser et comparer les opinions des enseignants au sujet de la compétence interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère. Afin d'arriver à cet objectif, nous avons effectué une étude de cas qualitative permettant de mieux comprendre les opinions des enseignants. Nous avons collecté les données en nous reposant sur la méthode qualitative. L'échantillon de notre recherche se compose de 7 enseignants de français langue étrangère, 7 enseignants d'anglais langue étrangère du Département des Langues de l'Université Toulouse II- Jean Jaurès en France, et également de 6 enseignants de français langue étrangère de l'Ecole Supérieure des Langues Etrangères de l'Université Anadolu en Turquie. Nous avons obtenu les données via un questionnaire et un entretien semi-dirigé. Le processus de collecte de données a duré 18 mois.

À la suite des résultats obtenus par l'analyse des données, nous avons déterminé cinq thèmes principaux (la relation langue-culture, les pratiques interculturelles dans l'enseignement des langues étrangères, les difficultés dans les pratiques de la communication interculturelle, les documents pédagogiques, l'enseignant et la communication interculturelle) et vingt-sept sous-thèmes. Nous avons constaté que l'identité culturelle est un facteur déterminant sur la vision du monde, le système de pensées, la manière d'utiliser la langue et la manière d'agir dans la société. Les éléments non-verbaux comme ceux qui sont les éléments verbaux portent du sens dans la communication et transfèrent un message entre locuteurs. Les référents relevant de différences culturelles engendrent de temps en temps des interprétations divergentes, voire des malentendus d'une société à l'autre. Dans l'enseignement de langue étrangère, la compétence interculturelle contribue au développement de l'altérité qui dirige l'apprenant à interagir les autres et à les connaître. Les enseignants, en tant que modérateurs entre la culture cible et la culture source, jouent un rôle capital dans le développement de la compétence interculturelle dans le processus de l'enseignement de langue étrangère. Ils sont chargés d'amener l'apprenant à reconnaître sa propre identité en découvrant ses propres codes socioculturels, et ensuite de construire, à partir de la langue et la culture cible, la conscience de l'altérité et de la relativité chez lui.

Quoique les enseignants interviewés reconnaissent, à divers degrés, la fonction de la communication interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère, nous avons remarqué qu'ils ont les lacunes dans l'intégration de l'approche interculturelle à leurs cours. Aucun d'eux n'a une formation spécifique à la communication interculturelle. Nous avons découvert que les enseignants de trois contextes respectifs de notre recherche (les enseignants de FLE en France, ceux d'ALE et ceux de FLE en Turquie) partagent généralement le même avis au sujet de la relation langue-culture, les pratiques interculturelles, les difficultés dans les pratiques et les documents pédagogiques même si chacun a donné les exemples de son propre contexte. Néanmoins, nous avons rencontré les opinions différentes sur certains sujets comme la compétence de l'enseignant dans le cadre de la communication interculturelle, les séjours à l'étranger, l'objectivité et l'impartialité de l'enseignant. Toutefois, nous n'avons pas établi des coïncidences entre nos groupes et leurs positions, donc nous avons vu qu'il existe des opinions différentes dans chaque groupe.

Mots-clés : La compétence de communication interculturelle, l'enseignement de langue étrangère, l'enseignant de langue étrangère.

ÖZET

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM : FRANSA VE TÜRKİYE ÖRNEKLERİNDE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ İNCELEMESİ

Gizem KÖŞKER

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak, 2017

Danışman: Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ

Günümüzde gelişen iletişim teknolojileri ve küreselleşmenin etkisiyle ülkeler arası sınırlar git gide yok olmaktadır. Bu durum uluslararası platformda kültürler arası iletişimi bir ihtiyaç haline getirmektedir. Kendi kültürüne farkındalık ve “kimlik” bilincinden hareketle, farklı kültürlerle karşı “öteki” bilinci, “saygı” gibi kavramları geliştirerek, dil ve kültür çeşitliliğini korumak kültürlerarası iletişimin temelini oluşturan amaçlardır. Bu doğrultuda, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’nda belirtildiği gibi, günümüz yabancı dil öğretimi programlarının, kültürlerarası iletişim becerisi kazanımına yönelik hedef ve uygulamalara uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Bu becerinin kazandırılması sürecinde en büyük sorumluluk, her eğitim sürecinde olduğu gibi, kuşkusuz öğretmenindir. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil öğretmenlerinin kültürler arası iletişim konusundaki görüşlerini belirlemek, incelemek ve karşılaştırmaktır. Bu amaca ulaşmak için Türkiye ve Fransa’da belirlenen iki üniversitede çalışan yabancı dil öğretim elemanlarının, yabancı dil öğretiminde kültürler arası iletişim becerisine yönelik görüşlerini belirlememizi sağlayan nitel bir durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede, Fransa’da Toulouse II- Jean Jaurès Üniversitesi Fransız Dili Bölümü’den 7, İngiliz Dili Bölümü’nden 7; Türkiye’de Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Fransız Dili Bölümü’nden 6 olmak üzere toplam 20 öğretim elemanına önce konu ile ilgili genel görüşlerini almak amacıyla soru formu dağıtılmış, ardından bu soru formu üzerinden, görüşleri daha derinlemesine incelemek için yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Veriler toplam 18 aylık bir süreç zarfında elde edilmiştir.

Veri analizi sonucunda beş ana tema (dil-kültür ilişkisi, yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişim uygulamaları, kültürlerarası iletişim uygulamalarında yaşanan zorluklar, eğitsel dokümanlar, öğretmen ve kültürlerarası iletişim) ve yirmi yedi alt temaya ulaşılmıştır. Kültürel kimliğin, dünya görüşü, düşünce sistemi, dil kullanım şekli ve toplum içindeki davranış biçimini etkileyen önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Sözsüz ögeler de sözel ögeler gibi iletişim sırasında anlam taşımakta ve konuşmacılar arasında mesaj iletmektedir. Toplumdan topluma değişen kültürel farklılıklardan kaynaklanan göndermeler, iletişimde zaman zaman farklı yorumlamalara hatta yanlış anlaşılmalara neden olmaktadır. Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişim becerisi, öğrenciyi kendinden farklı olanı tanımaya ve onunla etkileşime girmeye yönlendiren öteki bilincinin gelişmesine katkı sağlar. Hedef ve kaynak kültürle birlikte farklı kültürlerden gelen bütün öğrenciler arasında da aracı konumunda olan öğretmenler yabancı dil öğretimi sürecinde kültürlerarası iletişim becerisi gelişiminde başrol oynarlar. Öğretmen, öğrencinin kendi sosyokültürel kodlarını keşiften hareketle kendi kimliğini daha iyi tanımasından ve hedef dil-kültür aracılığı ile öteki ve görecelik bilincini geliştirmesinden sorumludur.

Bu bağlamda, çalışmamıza katılan bütün öğretmenler belli bir seviyeye kadar kültürlerarası iletişimin yabancı dil öğretimindeki işlevinin farkında olmalarına rağmen, kültürlerarası yaklaşımı derslerine dâhil etmede sıkıntılar yaşadıkları gözlenmiştir. Diğer yandan katılımcıların hiç birinin kültürlerarası iletişim ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmamızda üç ayrı bağlam içerisinde yer alan öğretmenlerin, her birinin kendi bağlamından örnekler vermesine rağmen dil-kültür ilişkisi, kültürlerarası iletişim uygulamaları, bu uygulamalarda karşılaştıkları zorluklar ve ders materyalleri ile ilgili genellikle aynı fikirlerde olduğu sonucuna varılmış, bununla birlikte kültürlerarası iletişim çerçevesinde öğretmenin yeterliği, yurtdışı deneyimi, nesnel ve yansızlığı gibi konularda farklı görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ancak bu görüş farklılıkları karşılaştırma yapılan gruplar arasında değil, her grubun kendi içindeki katılımcılardan kaynaklandığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Kültürlerarası İletişim Becerisi, Yabancı Dil Öğretimi, Öğretmen Görüşleri.

ABSTRACT

THE INTERCULTURAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: THE ANALYSIS OF TEACHERS' OPINIONS WITH THE EXAMPLES FROM FRANCE AND TURKEY

Gizem KÖŞKER

Department of Foreign Language Education

Anadolu University Education Sciences Institute, January, 2017

Supervisor: Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ

Nowadays, the borders among countries are gradually disappearing by the effects of communication technologies and globalization. Therefore, intercultural communication is now a necessity in the international platform. To preserve cultural diversity by developing the concepts of “other” conscious and “respect” to different cultures, with reference to be aware of his/her own culture and to identity-conscious, is among the motives forming the basics of intercultural communication. In that point, as it is stated in The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), current foreign language curriculum should be prepared appropriate to the goal and practices of acquiring intercultural communication skills. Without doubt, the teachers have the biggest responsibility in making students attain these skills as well as in every educational process. The aim of the study is to define, to investigate, and to compare the views of foreign language teachers on international communication. A qualitative case study, which enabled us to define the views of foreign language instructors on international communication skills in foreign language teaching, was carried out to reach that aim. The instructors were chosen from France and Turkey. In this context, twenty instructors, seven instructors from the Department of French Language and six instructors from the Department of English Language of Jean Jaurès University in France, Toulouse, six instructors from the Department of French Language of Anadolu University School of Foreign Language Teaching, in Turkey, were firstly given a questionnaire to obtain their general opinions on the issue. Then,

a semi-structured interview, based on the questionnaire, was applied in order to examine the opinions in details. The data was obtained in eighteen months.

At the end of the data analysis, five main themes (relationship language-culture, intercultural communication practices in foreign language teaching, difficulties in intercultural communication practices, pedagogic documents, teacher and intercultural communication) and twenty seven subthemes were determined. It was found that cultural identity is an important factor that affects the world view, thought system, language use, and behaviour pattern in society. Nonverbal cues also carry meaning and convey messages between speakers during communication, such as verbal cues. References, arising from cultural differences that vary from culture to culture, sometimes cause different interpretations and even misunderstandings. In foreign language education, intercultural communication skill contributes to the development of the other consciousness that leads the student to recognize and to interact with what is different from himself. Teachers who are an intermediary also among all students who come from different cultures as well as the target and source culture play a leading role in the development of intercultural communication skill in foreign language teaching process. Teacher is responsible for students' recognising their own identity by discovering their cultural codes, and developing the consciousness of other and relativity through the target language-culture.

In this regard, all the teachers who participated in the study were observed to have experienced difficulties in including the intercultural approach into their courses, even though they were aware of the function of foreign language teaching of intercultural communication to a certain level. On the other hand, it was revealed that none of the participants received any training on intercultural communication. In our study it was found that the teachers in three different contexts generally agreed upon language-culture relation, intercultural communication practices, difficulties they encountered in these practices, and course materials although each of the teachers gave examples from their own contexts; however, they were found to have disaccorded on the issues such as teacher competence, abroad experience, objectivity and impartiality within the scope of intercultural communication. However, these differences were not found in the comparison groups but among the participants of within each group.

Keywords: Intercultural communication, Communication skill, Foreign language teaching, Teachers' opinions

10/01/2017

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ
DECLARATION DE CONFORMITE AUX RÈGLES ET AUX PRINCIPES
ETHIQUES

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Gizem KÖŞKER

PREFACE

Je tiens tout d'abord à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de thèse, Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ pour sa disponibilité, sa grande patience et son aide précieuse tout au long de la rédaction de cette thèse. Je lui suis particulièrement reconnaissante pour le grand soutien qu'elle a apporté à la rédaction définitive du présent travail: elle a très généreusement consacré de nombreuses heures à la relecture et ses remarques précises m'ont été d'une aide sans pareille ; qu'elle reçoive ici l'expression de ma profonde gratitude.

Mes vifs remerciements vont à Prof. Dr. İlknur KEÇİK pour m'avoir guidé, aidé et conseillé dans ce voyage long et difficile. Je la remercie aussi pour ses encouragements dans cette période.

Je remercie aussi Prof. Dr. Şeref KARA, Prof. Dr. Medine SİVRİ et Yrd. Doç. Dr. Cihan AYDOĞU pour m'avoir accompagné en tant qu'un membre du jury pendant cette recherche, et Yrd. Doç. Dr. Canan KARADAĞ pour son aide dans l'étape de l'analyse des données.

Je remercie également à Prof. Dr. Ayhan BAYRAK pour m'avoir encouragé dans cette période dure.

En ce qui concerne la partie de relecture de ce travail, je remercie à Catherine SAPPIN pour ses remarques et suggestions. Et pour leur aide dans la transcription, merci beaucoup à Eric et à Julie.

Je remercie également à mes meilleures amies Aslı YILDIRIM, İlayda KİMİZAN, Elif AVCI et Beril CEYLAN : pour leur sincères amitié et confiance, et à qui je dois ma reconnaissance et mon attachement.

J'exprime aussi ma gratitude aux membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Je voudrais remercier aussi toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à mes recherches et à l'élaboration de cette thèse : Mme Mazauric , Mme Martinez, Mme Boucher, M Truffier et les autres...

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à ma famille et tous mes proches qui m'ont accompagné, aidé, soutenu et encouragé tout au long de la réalisation de ce travail.

Gizem KÖŞKER

TABLE DES MATIERES

PAGE DE TITRE.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI (APPROBATION DU JURY ET DE L'INSTITUT).....	ii
RESUME.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ (DECLARATION DE CONFORMITE AUX RÈGLES ET AUX PRINCIPES ETHIQUES)	ix
PREFACE.....	x
TABLE DES MATIERES.....	xi
INDEX DES TABLEAUX.....	xv
LISTE DES ABREVIATIONS.....	xvi
1. INTRODUCTION.....	1
1.1. La Problématique.....	1
1.2. L'Objectif du Travail.....	3
1.3. L'Importance du Travail.....	4
1.4. La Délimitation du Travail.....	4
1.5. Les Définitions.....	5
2. LITTERATURE.....	6
2.1. L'Evolution de la Notion de Culture dans l'Enseignement de Langue Etrangère.....	6
2.1.1. La culture	6
2.1.2. Le passage du terme « civilisation » au terme « culture »	8
2.1.3. La distinction entre la culture cultivée et la culture de masse.....	9
2.1.4. La distinction entre la culture cultivée et la culture savante.....	10
2.1.5. L'espace de la culture.....	10
2.2. La Diversité Culturelle.....	11
2.2.1. Le multiculturalisme.....	11

2.2.2. L'interculturalisme.....	14
2.3. La Relation entre la Langue et la Culture.....	15
2.4. La Place de la Culture dans l'Enseignement de Langue Etrangère.....	16
2.4.1. La culture dans les méthodes traditionnelles.....	17
2.4.2. La culture dans les approches communicatives.....	18
2.4.3. La culture dans les approches actionnelles.....	19
2.4.3.1. La compétence culturelle.....	20
2.4.3.2. La compétence interculturelle.....	21
2.5. L'Education Interculturelle.....	23
2.5.1. L'Identité	29
2.5.2. L'Altérité.....	31
2.5.3. L'Ecole.....	33
2.5.4. L'Enseignant	34
2.5.5. Les documents pédagogiques.....	36
2.6. Les Recherches Effectuées dans le Domaine de la Communication Interculturelle dans l'Enseignement de Langue Etrangère.....	36
2.6.1. Les recherches effectuées à l'étranger.....	36
2.6.2. Les recherches effectuées en Turquie.....	43
3. METHODOLOGIE.....	46
3.1. Le Type de Recherche.....	46
3.1.1. La recherche qualitative.....	46
3.1.2. L'étude de cas.....	47
3.2. L'Echantillon du Travail.....	47
3.3. Les Outils de la Collecte de Données.....	49
3.3.1. Le questionnaire.....	49
3.3.2. L'Entretien.....	50
3.4. Le processus de la Collecte de Données.....	52
3.5. La Validité du Travail.....	53
3.5.1. La validité externe.....	53
3.5.2. La validité interne.....	53

3.6. L'Analyse des Données.....	54
4. PRESENTATION ET INTERPRETATIONS DES RESULTATS.....	56
4.1. La Relation Langue-Culture	57
4.1.1. L'effet de la culture sur l'utilisation de la langue.....	57
4.1.2. L'effet de la culture et de la langue sur la perception et sur le comportement.....	59
4.1.3. La langue et la culture dans l'intégration à une société	60
4.2. Les Pratiques Interculturelles	61
4.2.1. Les pratiques dans la classe.....	62
4.2.1.1. Les activités orientées à l'échange interculturel à travers l'interaction.....	6
4.2.1.2. Les activités destinées à l'utilisation de langue dans la vie quotidienne	63
4.2.1.3. Les activités exploitant diverses dimensions liées à la culture cible	64
4.2.2. Les sorties destinées à l'intégration dans la société	64
4.3. Les Difficultés dans les Pratiques Interculturelles.....	65
4.3.1. Les difficultés relevant de la structure culturelle de la classe : l'homogénéité vs l'hétérogénéité.....	65
4.3.2. Les poids des stéréotypes.....	68
4.3.3. Le temps limité des cours.....	69
4.3.4. L'insuffisance des manuels.....	70
4.3.5. Les problèmes provenant de la distance géographique.....	70
4.4. Les Documents Pédagogiques dans la Communication Interculturelle	70
4.4.1. Le contenu des supports.....	71
4.4.2. La diversité des supports.....	73
4.5. L'enseignant et la Communication Interculturelle	74
4.5.1. La compétence de communication interculturelle.....	74
4.5.1.1. Savoir éviter l'ethnocentrisme.....	74
4.5.1.2. Etre objectif et impartial face aux différences culturelles.....	75
4.5.1.3. Suivre la réalité et l'actualité de la langue et de la culture cibles.....	77
4.5.2. L'acquisition de la compétence par l'enseignant : les séjours à l'étranger.....	77
4.5.2.1. Apprendre sur place les codes culturels et sociolinguistiques.....	77
4.5.2.2. Comparer les connaissances reçues et celles apprises sur le terrain.....	79

4.5.2.3. Développer conscience de soi-même et de son pays.....	80
4.5.3. Les responsabilités de l'enseignant	80
4.5.3.1. Le rôle de modérateur entre les apprenants de cultures différentes.....	80
4.5.3.2. Développer chez les apprenants la conscience de l'altérité.....	81
4.5.4. La formation interculturelle	81
5. CONCLUSION, DISCUSSION et PROPOSITIONS	83
5.1. La Conclusion.....	83
5.1.1. Les conclusions acquises par les opinions similaires des participants	84
5.1.2. Les conclusions acquises par les opinions différentes des participants	89
5.2. La Discussion.....	94
5.3. Les Propositions.....	98
5.3.1. Les propositions pédagogiques	98
5.3.2. Les propositions pour les futures recherches	99
BIBLIOGRAPHIE.....	100
ANNEXES.....	108
Annexe 1.	109
Annexe 2.	111
Annexe 3.....	112
ÖZGEÇMİŞ (CV).....	113

INDEX DES TABLEAUX

	<u>Page</u>
Tableau 2.1. Le modèle de développement de la sensibilité interculturelle	24
Tableau 3.1. Les caractéristiques des enseignants que nous avons interviewés.....	49
Tableau 3.2. Les informations sur les entretiens avec les enseignants de FLE en Turquie.....	51
Tableau 3.3. Les informations sur les entretiens avec les enseignants de FLE en France.....	51
Tableau 3.4. Les informations sur les entretiens avec les enseignants d’ALE en France.....	52
Tableau 4.1. Le tableau des thèmes et des sous thèmes	56

LISTE DES ABREVIATIONS

FLE : Français Langue Etrangère

ALE : Anglais Langue Etrangère

CECR : Le Cadre Européen Commun de Références

P : Participant

1. INTRODUCTION

1.1. La Problématique

La coprésence de diverses ethnies et cultures dans les mêmes espaces n'est pas un nouveau phénomène dans l'histoire. Par contre, c'est la rapidité de son évolution et la portée de son extension qui le rendent caractéristique dans les sociétés contemporaines. De nos jours, la circulation de capitaux dans le domaine économique d'une part et d'autre part l'échange d'informations et d'opinions entre des individus augmentent à une vitesse fulgurante. De ce fait, le rapport avec l'autre joue un rôle important dans l'interaction avec le monde moderne, voir dans l'intégration à la vie quotidienne. Le lien entre les individus (l'altérité) s'établit notamment dans les dimensions langagières et culturelles (De Carlo, 1998, p. 105).

Si dans le cadre de nos sociétés, les notions de « l'autre », de « l'étranger » et de « l'étrangéité » font partie de la vie quotidienne à cause de l'abolition des distances et du temps et de la vitesse énorme de la connaissance des événements mêmes les plus lointains, le rôle de l'éducation (enseignement/apprentissage) apparaît encore une fois crucial car c'est l'école avant tout qui fait rencontrer les normes et les valeurs, et où la vision du monde et l'attitude à l'Autre commencent à se construire et à se former (Abdallah-Pretceille, 2013, p. 5).

S'agissant de l'institution scolaire, la Convention Européenne des droits de l'homme préconise la neutralité comme garantie du pluralisme éducatif à cause de la notion de pluriculturel qui représente implicitement la diversité d'opinions et de croyances. Pour mieux vivre ensemble dans les sociétés plurielles de nos jours, il est nécessaire d'adopter un principe politique qui dépasse les frontières et la discrimination. C'est le dialogue interculturel qui favorise la compétence de communication interculturelle en intégrant le pluralisme et la neutralité (Collès, 2013, pp. 56-57).

Qui dit communication interculturelle, dit nécessairement ouverture aux langues. En effet, au fur et à mesure que la diversité ethnique se multiplie dans les sociétés contemporaines, l'importance des langues étrangères augmente parallèlement dans les différents domaines de la vie. Désormais, il faut maîtriser plusieurs langues étrangères, notamment dans la vie scolaire et professionnelle, d'une part pour interagir avec la société et d'autre part pour la réussite et le prestige. Auparavant, alors que l'anglais seul était suffisant pour répondre aux attentes des

sociétés dans différents domaines, aujourd'hui, il faut connaître plusieurs langues étrangères pour obtenir les diplômes offrant de meilleures situations, etc. Dans ce cadre, le passage rapide du monolinguisme au plurilinguisme est considéré comme un véritable changement structurel et culturel (Abdallah-Pretceille, 2013, pp. 96-97).

Dans cette perspective, les programmes actuels de l'enseignement du FLE (français langue étrangère) en Turquie, comme dans d'autres pays européens dont la France, adoptent les principes et les objectifs du CECR (Cadre Européen Commun de Référence) du Conseil de l'Europe. L'un des objectifs du Conseil de l'Europe, tel qu'il est traduit dans le CECR, est de promouvoir la diversité linguistique et culturelle. Il correspond, d'autre part, à la conjoncture de notre monde qui se trouve profondément marqué par le mouvement général de mondialisation et qui aspire à un dialogue des langues et des cultures (CECR, 2000, pp. 9-14).

Le CECR emprunte une approche basée sur l'action. En ce sens, les apprenants sont considérés comme des « acteurs sociaux » porteurs de missions non seulement au regard du linguistique mais surtout au regard de l'action dans la société. C'est pourquoi, l'approche actionnelle traite de la compétence de communication avec tous les composants (CECR, 2000, p. 15).

L'approche actionnelle définie dans le CECR (2000, p.17) prône également une communication interculturelle qui englobe des aspects tels que « la conscience interculturelle » et « les aptitudes interculturelles ». Autrement dit, « l'interculturel » se différencie du « culturel » en ce qu'il implique comme aptitudes : le « savoir-être » et la capacité de découvrir « l'altérité ».

Dans cette perspective du CECR, l'enseignement des langues étrangères vise à non seulement la compétence de communication langagière mais aussi la compétence de communication interculturelle. La compétence interculturelle concerne une approche qui a pour but d'accroître la tolérance et le respect envers les autres individus et leur culture tout en protégeant sa propre identité culturelle. A travers de cette compétence, on vise à faire progresser la conscience du relativisme culturel. En d'autres termes, la compétence interculturelle sert d'une part, à analyser et à comprendre sa propre culture et d'autre part, à comprendre ce qui est l'Autre, à supprimer des stéréotypes ou des préjugés. La compétence interculturelle favorise la communication en tous sens.

Dans un processus d'enseignement de langue étrangère, l'acquisition des compétences communicatives et interculturelles dépend en grande partie de l'approche de l'enseignant et de ses pratiques dans la classe. C'est essentiellement lui qui joue le rôle de médiateur entre deux

ou plusieurs cultures et qui assure également le respect des objectifs et du contenu établis par les programmes officiels et reflétés dans les manuels. C'est pourquoi, la responsabilité de l'enseignant est beaucoup plus importante que l'on peut supposer à priori.

Nous considérons donc qu'il est utile de connaître avant tout les opinions des enseignants sur l'enseignement des langues étrangères en ce qui concerne la communication interculturelle. Ceci est une étape incontournable dans tout projet visant à observer l'intégration du composant interculturel dans un programme d'enseignement des langues.

Nous considérons également qu'il serait intéressant de comparer les opinions des enseignants de langues travaillant dans des contextes différents, avec des publics d'élèves dont les propriétés linguistico-culturelles sont plus ou moins homogènes ou hétérogènes. Cette comparaison donnerait au chercheur l'occasion de voir dans quelle mesure la différence entre les expériences contextuelles influe sur la conception et la pratique de la compétence interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère.

Se référer aux enseignants de langues pour ce qui est de la place et de la fonction de la compétence interculturelle dans l'enseignement d'une langue étrangère reviendrait à se poser des questions telles que : *Qu'est-ce que les enseignants pensent de la compétence de communication interculturelle ? Quelle place y donnent-ils dans leurs enseignements ? Quels types d'activités pédagogiques préfèrent-ils pour faire acquérir aux apprenants la compétence interculturelle ? Pensent-ils qu'ils adaptent véritablement l'approche interculturelle dans leurs classes ?*

En conclusion, toute recherche sur le rôle et la place de la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues ainsi que les modalités d'accomplissement de l'objectif qui s'y rapporte aurait intérêt à débiter par un sondage des opinions des enseignants.

1.2. L'Objectif du Travail

L'objectif de cette recherche est :

- d'une part, de récolter les opinions d'enseignants qui sont les médiateurs principaux dans le processus d'apprentissage ainsi que de collecter des informations concernant leurs pratiques de classe destinées à faire acquérir aux apprenants la compétence interculturelle ;

- et d'autre part, de comparer les opinions et les expériences communiquées des enseignants travaillant avec des classes de langues étrangères dans deux contextes différents, à savoir en France et en Turquie.

A la fin de la recherche, nous allons analyser les opinions et les pratiques évoquées des enseignants dans ces deux pays de façon à dégager leurs similitudes et différences. Toutes les données seront évaluées prudemment et décrites en détail.

Pendant le processus de collecte des données ; nous allons donc nous focaliser sur les questions suivantes :

1. Quelles sont les opinions des enseignants sur la compétence interculturelle dans l'enseignement d'une langue étrangère ?
2. Quelles sont les différences et les similitudes entre les opinions des enseignants ?

1.3. L'Importance du Travail

En premier lieu, ayant pour l'objectif de révéler les opinions des enseignants au sujet de la compétence interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère, cette recherche présente l'intérêt de contribuer à la littérature du domaine. Ensuite, elle est susceptible d'offrir aux enseignants, principaux acteurs dans la transmission de la compétence de communication interculturelle, l'occasion de connaître les opinions de leurs collègues. Enfin, tout en contribuant à augmenter la sensibilisation à l'enseignement de la compétence interculturelle, elle donnera lieu aux réflexions visant à répondre aux difficultés vécues dans la pratique des enseignants.

1.4. La Délimitation du Travail

Ce travail est limité aux points suivants :

1. Cette étude a été menée avec 6 enseignants de français langue étrangère dans le Département de Français Langue Etrangère de l'Ecole Supérieure des Langues Etrangères de l'Université Anadolu, à Eskişehir en Turquie, et avec 14 enseignants de français et d'anglais langues étrangères dans l'UFR de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères de l'Université Toulouse 2 – Jean Jaurès, à Toulouse en France.
2. Les données de cette étude ont été recueillies à l'aide des outils développés à partir du cadre théorique du travail, entre novembre 2013-avril 2015.
3. Les résultats de ce travail sont limités à cette présente étude ; ils ne peuvent pas être généralisés à l'univers mais transférés à des recherches ultérieures.

1.5. Les Définitions

L'altérité : « *Fait d'être un autre, caractère de ce qui est autre* » (Le Petit Robert, 2000).

La culture : « *L'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social* » (UNESCO, 1982, p. 6).

La compétence interculturelle : « *La capacité de comprendre les spécificités d'une situation d'interaction interculturelle et de s'adapter à cette spécificité de manière à produire un comportement qui permette que le message émis soit interprétée de la manière souhaitée* » (Bartel-Radic, 2009, p. 15).

La diversité culturelle : « *Les différences culturelles concernant les valeurs, les croyances et les comportements appris et partagés par les individus qui appartiennent à un groupe où les membres interagissent sous l'influence de la nationalité, de l'ethnicité, de l'âge, du sexe, des caractéristiques physiques, de l'orientation sexuelle, du statut économique, de l'éducation, de la profession, de la religion, de l'affiliation organisationnelle, etc.* » (Bennet, 2004, p. 150).

L'ethnocentrisme: « *L'attitude d'un groupe consistant à s'accorder une place centrale par rapport aux autres groupes, à valoriser positivement ses réalisations et ses particularismes, ce qui mène à un comportement projectif à l'égard des hors-groupes dont il interprète les caractéristiques à travers sa propre expérience* » (Preiswerk et Perrot, 1975, p. 49).

L'identité : « *La singularité d'un individu par rapport aux autres dans un milieu social, l'ensemble des traits essentiels qui permettent d'identifier et de reconnaître une personne parmi d'autres* » (Chatziangelaki, 2011, p. 27).

Le multiculturel : « *L'accueil des migrants dans lequel chacun a sa propre liberté d'action, et qui permet à plusieurs groupes socioculturels de vivre ensemble dans la paix* » (Chaves et al. 2012, p. 11).

La subculture : « *Une sous-division d'une culture nationale, composée d'une combinaison de situations sociales qu'on peut appréhender en facteurs telles que les classes sociales, les origines ethniques, les résidences régionales et rurales ou urbaines et les affiliations religieuses, mais formant dans leurs combinaisons une unité fonctionnelle qui possède un impact intégré sur l'individu participant* » (Gordon, 1947: 40; dans Sasseville, 2007, p. 27).

Le stéréotype: « *L'idée préconçue non acquise par l'expérience, sans fondement précis, ... qui s'impose aux membres d'un groupe et à la possibilité de se reproduire sans changement* » (Sillamy, 1980; cité par Amossy, 1989, p. 30).

2. LITTERATURE

2.1. L'évolution de la Notion de Culture dans l'Enseignement de Langue Etrangère

2.1.1. La culture

En général, le terme culture est considéré comme « *une notion à longue histoire, travaillée de multiples façons dans la tradition philosophique, puis sociologique occidentale* » (Beacco, 2000, p. 22). Au fur et à mesure que l'espace de ce terme s'élargit, chacun (les écrivains, les poètes, les philosophes) fait sa propre définition dans les disciplines différentes comme l'anthropologie, la sociologie, l'ethnographie.

En traçant un bref historique du terme ou de la notion de culture, le sociologue G. Rocher (1995, p. 11) y voit « un cas extraordinaire du processus de diffusion » qu'il résume ainsi : « *Emprunté au français, retraduit de l'allemand à l'anglais, le terme « culture » se voit chaque fois ajouter une connotation nouvelle, toujours par extension ou par analogie, sans perdre son sens original mais en revêtant de nouveaux sens toujours plus éloignés du premier.* » Bien que cette évolution de la notion de culture soit plutôt cohérente, depuis la Seconde Guerre Mondiale, on constate une sorte d'incertitude sur sa signification (Olivieri, 1996, p. 9).

S'il nous faudrait commencer par la définition de ce mot dans les dictionnaires, nous remarquons que le Robert (1996) donne en premier lieu des définitions limitées aux éléments relevant essentiellement des aspects intellectuel, moral et esthétique de l'existence humaine: « *Ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement.* » et « *Ensemble des aspects intellectuels propres à une civilisation, une nation* ». À ces deux définitions que l'on trouve également dans des éditions plus anciennes du dictionnaire, il est ajouté une plus récente d'ordre didactique cette fois : « *Ensemble des formes acquises de comportements, dans les sociétés humaines* ». Quant au Dictionnaire Larousse (2015), on y retrouve une autre formulation proche de cette approche « didactique » de la culture, renvoyant aux aspects tant sémiotiques que collectifs du comportement humain: « *dans un groupe social, ensemble de signes caractéristiques du comportement de quelqu'un (langage, gestes, vêtements, etc.) qui le différencient de quelqu'un appartenant à une autre couche sociale que lui* ».

À côté de ces définitions relativement limitées qui reflètent l'acceptation du mot tel qu'il est utilisé dans le langage ordinaire, le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 1988) adopte un point de vue plus englobant et définit la culture comme « *l'ensemble des manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances,*

des connaissances, des réalisations des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs, des aspirations qui distinguent les membres d'une collectivité et qui cimentent son unité à une époque donnée ».

Olivieri (1996, p. 9), en ne pas s'éloignant de la définition du Dictionnaire actuel de l'éducation, distingue différents aspects de la culture selon trois niveaux :

-« *une conception restreinte* de la culture qui est souvent limitée aux seuls domaines de littérature et des beaux-arts »,

-« *une conception élargie* qui ajoute la prise en compte des réalités sociologiques, politiques, historiques, géographiques, etc. »,

-« *une conception globalisante*, voire holistique, qui intègre aux données précédentes les modes de vie et de pensée, les comportements langagiers, les rites sociaux ».

La deuxième conception de la culture de ce classement a longtemps été confondue avec l'enseignement de la « civilisation ». Or, les deux notions se distinguent l'une de l'autre. Nous allons traiter de cette distinction en détail dans la prochaine partie.

La troisième conception de la culture ci-dessus correspond à la définition maintes fois cités de Tylor (1871, cité par Rocher, 1995, p. 10). Selon lui, « *la culture, entendue dans son sens ethnographique étendue, est cet ensemble complexe qui inclut la connaissance, la croyance, l'art, la morale, le droit, la coutume et toutes autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société* ».

Avec cette définition anthropologique qui modifie la perception de « l'homme cultivé », Tylor met l'accent sur la caractéristique universelle de la culture.

Dans un sens plutôt sociologique cette fois, Durkheim (cité par Rocher, 1995, p. 15) définit la culture en termes de « manières de penser, de sentir et d'agir ». Ce faisant, il explicite, synthétise et généralise la définition de Tylor qui consiste en une description, une énumération de composants condamnée à rester incomplète. D'après Rocher (1995, p. 15), à la différence de la formule un peu vague de « manière de vivre » que l'on trouve dans diverses définitions, la définition de Durkheim a aussi l'avantage d'être plus explicite et de montrer que « *les modèles, valeurs, symboles qui composent la culture incluent les connaissances, les idées, la pensée, s'étendent à toutes les formes d'expressions des sentiments aussi bien qu'aux règles qui régissent des actions objectivement observables* ».

De façon à concilier les observations des sociologues et des anthropologues et en s'inspirant de la définition de Tylor ainsi que de plusieurs autres, Rocher (1995, p. 15) définit à son tour la culture en ces termes-ci : « *un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière objective et symbolique, à constituer les personnes en une collectivité particulière et distincte* ».

Il est bien d'autres définitions plus ou moins différentes les unes des autres, chacun soulignant tel ou tel trait sémantique du terme. Pour n'en citer que quelques-unes :

Chaves et al. (2012, p. 9) décrivent la culture comme « *le produit de l'interaction de l'homme avec son environnement et ses semblables* ». Dans cette perspective, qui évoque à juste titre le facteur interaction sociale, la culture est présentée comme une notion dynamique qui pourrait évoluer, se modifier et se reformer selon les présentes conditions.

D'après Collès (2013, p. 75), la culture est considérée comme « *porteur du sens qui détermine nos gestes, nos mots, nos attitudes de manière explicite ou implicite, mais toujours de manière collective avec d'autres membres du groupe où on vit ensemble* ». Il se trouve derrière cette définition un point de vue sémiotique et un accent mis sur l'aspect social.

Après avoir pris connaissance de toutes ces définitions, il nous convient de prendre comme point de départ dans cette recherche la définition de la culture telle qu'elle a été formulée en 2011 dans le préambule de la Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle. La culture est définie ici comme « *l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social* » englobant « *outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances* ».

Nous allons à présent préciser par un bref rappel historique dans quelles circonstances les notions de civilisation et de culture ont vu le jour.

2.1.2. Le passage du terme « civilisation » au terme « culture »

A l'origine, le terme « civilisation » est utilisé pour mettre en avant la notion de différence entre les peuples les plus « évolués » et les autres. Autrement dit, ce terme correspond à une séparation dans la perspective colonialiste. De ce fait, le terme est sujet aux critiques et aux discussions dans les débats entre les sociétés différentes. En Allemagne, à partir du 18^{ème} siècle (l'époque de la séparation sociale), à cause de son utilisation symbolisant le pouvoir de

l'aristocratie et favorisant la distinction dans la société, le terme « Zivilisation » se transforme en « Kultur ». De même, en Angleterre, au 19^{ème} siècle, le terme « civilisation » laisse sa place au terme « culture ». De la même manière, en Italie, le vieux mot de « civiltà » est considéré comme un obstacle à l'intrusion de nouvelles acquisitions. En France, le terme de civilisation est considéré par les opposants à la révolution comme une menace défaisant les valeurs traditionnelles (De Carlo, 1998, pp. 13-16).

Au siècle des Lumières, la mission des pays civilisés est de guider d'autres pays sur le chemin du progrès, du développement scientifique, de la raison et du monde moderne. A la fin du 19^{ème} siècle, la France, ayant un rôle privilégié parmi les sociétés occidentales, s'installe dans certains pays (Congo, Niger, Tunisie, Tonkin) avec une perspective coloniale. Cette action est favorisée par une perception de « *mission éducatrice et civilisatrice qui appartient à la race supérieure* ». Sous prétexte d'altruisme (« *souci désintéressé du bien d'autrui* », Larousse, 2015), la civilisation et la langue françaises se répandent dans les pays colonisés (De Carlo, 1998, p. 19).

Jusqu'au 19^{ème} siècle, la notion de civilisation se limite à la littérature et aux monuments symboliques qui se sont transformés en stéréotypes encore persistants de nos jours. C'est bien plus tard que le terme « civilisation », qui désigne dans ce contexte la supériorité des pays civilisés, se transforme en « culture » qui implique la reconnaissance d'une pluralité culturelle, les peuples ayant tous la même dignité (De Carlo, 1998, pp. 29-32).

2.1.3. La distinction entre la culture cultivée et la culture de masse

La culture cultivée se différencie de la culture de masse. Tandis que la culture de masse implique la diffusion de mêmes produits à peu près simultanément dans le monde entier et crée de nouvelles habitudes, de nouveaux rythmes de consommation qui conditionnent les futures idées et innovations ; la culture cultivée s'établit sur une grande disparité entre les niveaux sociaux et considère l'Ecole comme le vecteur principal. L'opposition entre la culture cultivée et la culture de masse provient de différences de transmission plutôt que de différences de contenu. La culture ordinaire est en principe partagée par tous les membres d'une société donnée et leur permet de se comporter de manière acceptable dans ladite société. Par contre, la culture cultivée est à l'usage de certaines couches favorisées de la société (Olivieri, 1996, p. 19).

2.1.4. La distinction entre la culture cultivée et la culture savante

Au début de son utilisation, le terme « culture » prend une majuscule : la « Culture » commence à représenter la « culture cultivée », dirigée vers la légitimation et les universités acceptent la culture comme objet d'étude pour l'enseigner sans préjugés. Dans ce cadre, c'est Rabelais (écrivain français) qui publie en tout premier, une œuvre (Pantagruel) figurant les traits nationaux de la culture populaire héritée du Moyen Age. S'opposant à la culture officielle, cette œuvre ne peut se comprendre sans références à la culture savante. Cependant, « *la culture savante n'est pas la culture cultivée car l'idéologie classique où l'image de l'honnête homme correspondant à l'esprit de l'aristocratie et aux bienséances du 17^{ème} siècle, est modifiée* ». Cette nouvelle forme de culture favorise le savoir distinctif au lieu du savoir scientifique (Oliviéri, 1996, p. 11).

Par conséquent, la conception de « culture » est compliquée et arbitraire. C'est que « *la culture peut être classifiée différemment selon les situations et les types de discours. Par exemple, la connaissance d'un personnage peu ou mal connu dans une société peut être considérée, comme une marque d'érudition, relevant de la culture savante ; par contre, la connaissance du même personnage, qui représente une figure emblématique dans une autre société, peut être perçue comme la culture cultivée* » (Oliviéri, 1996, p. 12).

2.1.5. L'espace de la culture

En reprenant la formule de Durkheim qui à propos de la culture parlait de « manières de penser, de sentir et d'agir », Rocher (1995, p. 15) conclue que « *la culture s'adresse [...] à toute activité humaine, qu'elle soit cognitive, affective ou conative (i.e. qui concerne l'agir au sens strict) ou même sensori-motrice.* » Selon Rocher (*idem*), la formule de Durkheim met en relief que la culture est une action « *avant tout vécue par des personnes* », et que « *c'est à partir de l'observation de cette action que l'on peut inférer l'existence de la culture et en tracer les contours* ».

Dans cette perspective, la culture est un acte dynamique et non un état stable; elle pourrait parfois changer selon le déroulement de la vie quotidienne car « *les membres de la société la produisent, soit individuellement soit collectivement, avec des connaissances graduées à partir des éléments significatifs* ». Dans ce cas, la culture tout comme la langue, est une manière de s'exprimer qui représente l'identité. Alors, il est possible de dire que « *la culture ait deux fonctions : la première qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et*

la deuxième qui facilite l'adaptation aux environnements en produisant des comportements, des attitudes, etc. » (Abdallah-Pretceille, 2013, p. 11).

2.2. La Diversité Culturelle

La diversité est définie comme *« les différences culturelles concernant les valeurs, les croyances et les comportements appris et partagés par les individus qui appartiennent à un groupe où les membres interagissent sous l'influence de la nationalité, de l'ethnicité, de l'âge, du sexe, des caractéristiques physiques, de l'orientation sexuelle, du statut économique, de l'éducation, de la profession, de la religion, de l'affiliation organisationnelle, etc »* (Bennett, 2004, p. 150).

La diversité ainsi définie est omniprésente dans nos sociétés modernes. Et les références culturelles ne sont pas toujours identiques au sein d'une même culture. Chacun perçoit le monde avec ses propres allusions culturelles qui sont construites dans sa propre communauté. Chacun peut interpréter le sens d'un discours de manière aléatoire. La façon de percevoir varie de l'un à l'autre, et aussi, dans le temps et dans l'espace. Donc, ce sont l'identité et la relation d'altérité qui façonne plutôt la culture (Cordonnier, 2002, p. 40).

Dans ce cas, la diversité repose sur l'universalité, qui est valable pour chaque individu, et sur l'égalité en dignité à toute autre semblable. Cette vision s'oppose à la xénophobie (*« hostilité systématique manifestée à l'égard des étrangers »*, Larousse, 2015) et à l'exclusion de l'autre.

2.2.1. Le multiculturalisme

Le terme « multiculturel » se compose de « multi » venant du latin « multus », signifiant « nombreux, en grande quantité », et de « culture » qui figure « l'ensemble de l'aspect intellectuel d'une civilisation ». Dans ce cas, le « multiculturel », c'est la référence de *« plusieurs cultures qui cohabitent dans un pays, autrement dit, une diversité de cultures distinctes¹ »*

De par son origine, le terme « multiculturel » se définit comme *« l'accueil des migrants dans lequel chacun a sa propre liberté d'action, et qui permet à plusieurs groupes socioculturels de vivre ensemble dans la paix »* (Chaves et al. 2012, p. 11).

La structure multiculturelle est apparue d'abord dans les Etats-Unis. A cause des raisons historiques, le peuple américain se trouve au centre d'une société multiculturelle qui est

¹http://www.collegesainte-vero-nique.be/citoyens_europe/concours_ecriture_europe/demi_final_e/multiculturalite%20de_vinci.pdf

composée d'une pluralité d'ethnies et de cultures. *« En raison des vagues d'immigration européenne qui ont continué jusqu'à la fin des années 20, les Etats-Unis ont été reconnus comme un pays où chacun trouve sa place et contribue au bien être de la collectivité »* (De Carlo, 1998, p. 35).

Après la Deuxième Guerre Mondiale, les immigrants européens sont remplacés par les Asiatiques et les Latino-Américains. Cette situation provoque *« des conflits entre la population blanche dont le nombre diminue, et les minorités qui revendiquent leurs droits et la reconnaissance de leur diversité. Quant à l'Europe, notamment en ce qui concerne les anciennes puissances colonialistes telle que la France, pour des raisons géographiques et des traditions d'asile, elle devient un continent d'immigration »* (De Carlo, 1998, p. 36).

Dans cette situation, en Europe, trois grands modèles sont mis en scène pour gérer l'hétérogénéité socioculturelle : *« le modèle assimilationniste, le modèle intégrationniste et le modèle « multiculturel » ou « pluriculturel »* (De Carlo, 1998, p. 36) :

- *« le modèle assimilationniste* repose sur le mono culturalisme et favorise l'intégration des groupes minoritaires en acceptant toutes les valeurs et les modes de vie de la société d'accueil;
- *le modèle intégrationniste* adopte une idéologie libérale (anti-centraliste) et a pour but la protection de chaque identité ethnico-culturelle. Ce modèle, en ignorant l'interaction dans tout contact culturel, s'élabore sur les dimensions politique et identitaire de l'individu et aussi l'opposition entre la culture d'origine et la culture d'accueil;
- *le modèle multiculturel,* qui s'oppose aux modèles précédents, favorise la société multiculturelle et multiethnique ».

Quant aux Etats-Unis, il y est mis en vigueur différents modèles, à propos de la société multiculturelle (De Carlo, 1998, pp. 37-38):

- *« le modèle de la citoyenneté multiculturelle* qui vise l'intégration dans la vie publique et la cohésion sociale;
- *le modèle maximaliste* qui refuse un noyau central de valeurs et d'institutions et protège l'autonomie complète;
- *le modèle du corporate culturalism* qui repose sur l'ordre économique dans les démarches internationales ;

- *le cultural multiculturalism* qui plaide la construction commune (sans ignorer l'individualité) entre les différents groupes ».

En prolongement de ces réflexions sur le multiculturalisme, Taylor (cité par De Carlo, 1998, p. 38) attire l'attention sur la caractéristique principale dialogique de l'identité dans la vie humaine. Il interroge l'égalité qui se base sur le modèle universel des valeurs d'un groupe dominant. De ce fait, « *d'une part, l'homogénéisation des formes de vie au nom d'un universalisme abstrait et d'autre part, la défense de particularisme engendrent des polémiques* ».

De nos jours, les pratiques destinées à la construction plurielle se diversifient d'un pays à l'autre. Par exemple, au Canada, la Charte favorise le multiculturalisme par une loi, qui concerne le maintien et la valorisation des droits des personnes. En Europe, ce terme s'applique notamment aux minorités ethniques ou migrantes, qui doivent s'intégrer aux Etats comme la Suède ou la Grande-Bretagne, dont la tradition nationale est encore valable.

Bien que les pratiques multiculturelles changent d'un pays à l'autre, il y existe certains postulats précis du multiculturalisme (Pretceille, 2013, pp. 28-30) :

- « *La priorité donnée au groupe d'appartenance* : chaque individu appartient à un groupe. Ses comportements sont déterminés et définis par les valeurs du groupe. En ce sens, l'identité collective prime sur l'identité singulière. Le multiculturalisme favorise la reconnaissance de différents groupes migratoires, ethniques, religieuses, etc.
- *La spatialisation des différences* : à cause de différences ethniques, il existe une tendance à créer des quartiers par communauté, ce qui engendre à terme la construction de ghettos. Le but est d'encadrer les différences par les lieux sociogéographiques qui sont considérés comme homogènes selon une certaine culture ou sous-culture (le quartier chinois, italien, etc).
- *La juridiction spécifique et complexe qui garantit les droits de chacun* : les droits de toutes minorités sont protégés par la loi. A travers ce postulat, on vise à régulariser les relations intergroupes et interpersonnelles dans la vie quotidienne.
- *La reconnaissance du relativisme culturel* : la relativisation systématique de toute norme secoue l'équilibre politique et social. D'ailleurs, la focalisation exagérée sur la singularité détruit la conception d'universalité et engendre des conflits dans la société.

- *L'expression des différences dans l'espace public* : ce principe défend l'expression des différences dans la vie publique et collective qui est le meilleur lieu pour exprimer la reconnaissance de la diversité ».

Tel étant l'état des faits et des principes, quelles devraient en être les implications pédagogiques, Abdallah-Pretceille (2013, p. 31) affirme que le terme multiculturel est associé à « *la volonté des enseignants de connaître les coutumes et les traditions des familles dont le background est différent, à la prise en compte des différences raciales, ethniques, sexuelles dans et par l'école* ». En ce sens, il s'agit d'une orientation fondamentale et pas seulement d'une option éducative dans les programmes qui sont adaptés à l'approche multiculturelle.

Pour le dire en bref, la dimension éducative de l'approche multiculturelle accepte les différences culturelles, et sollicite le respect de l'autre. Même si chaque groupe a sa propre identité et ses propres caractéristiques, chacun partage la même légitimité que les autres groupes (Chaves et al. 2012, p. 11).

2.2.2. L'interculturalisme

L'interculturel, en tant que « *choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines* » est né de l'interaction entre des personnes, des groupes et des sociétés (Abdallah-Pretceille, cité par De Carlo, 1998) C'est une notion complexe qui réfère aux diverses disciplines. Tout d'abord, le terme anglais «cross-cultural » est apparu dans les sciences sociales au cours des années 30, à la suite de la recherche entreprise par l'anthropologue G.P. Murdock, qui a développé le « Cross-Cultural Survey ». Ce terme se rapportait aux études comparatives basées sur les statistiques de données culturelles, mais par la suite, il a progressivement acquis le sens d'interaction culturelle (Marchand, 2009, p. 67).

Les principales théories sur l'approche interculturelle sont basées sur différentes études des différences culturelles. Cependant, ce sont les travaux de E.T. Hall, G. Hofstede et F. Trompenaars dans les années 70, qui ont marqué à cette époque un véritable tournant concernant cette notion. En 1972, the International Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP) font des recherches à propos du rôle et de l'influence des facteurs culturels sur les comportements humains. L'objectif est de mettre en place une discussion interdisciplinaire sur des effets des différences culturelles (Marchand, 2009, p. 67).

L'approche interculturelle favorise les échanges entre des membres de cultures différentes. Dans ce cadre, les différences culturelles sont considérées comme une diversité, une sorte de richesse. L'approche interculturelle vise la reconstruction consciente de l'identité dans la

relation avec l'altérité. En d'autres termes, l'individu prend la conscience de ses propres valeurs et accepte l'existence des valeurs de l'Autre (Chaves et al. 2012, pp. 12-13).

Dès lors, l'interculturel pourrait généralement être défini comme *« l'appréciation des différences culturelles dans le but de comprendre les lois sociales, psychologiques et linguistiques qui régissent les rapprochements et favorisent le respect des cultures en contact »* (Cazabon, 1992, pp. 76). Cette appréciation comprend les moyens pour aborder les éventuels conflits afin de pouvoir en dégager une négociation équitable pour tous.

L'interculturel, donc, repose sur l'intégration des individus au monde contemporain. La perception d'un individu est influencée d'une conscience collective de son pays, de son histoire dans le contexte international. La manière de percevoir détermine le rapport avec d'autres individus dans les différentes disciplines. L'enseignement de langue étrangère n'est que l'une d'entre elles.

2.3. La relation entre la langue et la culture

« La culture, sous tous aspects, est une langue. »

Roland Barthes

La communication n'est pas qu'un échange d'information. Elle sert également à l'interaction avec d'autres individus, à la compréhension de leur mode de vie, de leurs croyances, de leurs valeurs, de leurs comportements, etc. En même temps, elle permet de s'exprimer, de présenter son identité toute subjective. En d'autres termes, chaque individu emprunte et prête quelque chose à travers la communication (Byram et Tost Planet, 2000, p. 12).

Si l'on s'engage à introduire dans la classe, la langue et la culture comme des moyens efficaces d'interaction, *« les indices linguistiques et culturels, les représentations mutuelles deviennent alors des symptômes d'une relation et porteurs d'enjeux qu'il convient d'apprendre à décoder »* (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p. 117). La culture est actualisée par des comportements, des discours, des actions. Il faudrait donc prévoir un déplacement de l'intérêt du contenu culturel à son énonciation, à sa mise en scène. D'autant plus que *« toute culture n'est que l'expression d'un point de vue susceptible d'être confirmé ou infirmé par d'autres points de vue. En ce sens, elle n'est pas reflet d'une réalité objective mais le résultat d'une activité sociale et langagière »* (Abdallah-Pretceille, 2008, p. 53).

C'est ainsi, par exemple, que « *l'implicite d'ordre culturel se présente souvent comme une source de malentendu dans la communication entre des gens de cultures différentes* ». Reconnaissant que la communication interculturelle n'est ni simple reproduction de la réalité ni l'échange des messages sémantiquement stables mais tout à fait susceptible de véhiculer des informations sous-entendus d'ordre culturel, les chercheurs attirent l'attention à l'importance de l'implicite dans l'enseignement des langues : « *Il faut sensibiliser les enseignants/apprenants aux implicites, les former à repérer, expliquer les implicites et enseigner/apprendre la langue dans un contexte culturel et communicationnel porteur d'implicites* » (Zhihong, 2008, p. 161).

Ladmiral et Lipiansky (1989, p. 95), de leur part, expliquent l'interdépendance de la langue et de la culture en ces termes-ci :

[Le langage] est l'agent fondamental de la socialisation de l'individu et de son intégration à la culture. Mais la culture, elle-même, n'est pas extérieure à l'ordre du discours : le langage ne se contente pas de mettre des « noms » sur des objets physiques et culturels ; il est le champ où ces objets sont produits comme représentations sociales (représentations qui informent et orientent les pratiques) ; plus qu'un reflet de la réalité culturelle, il est la condition constitutive de sa possibilité. »

Finalement, la langue et la culture sont indissociables et elles sont incontestablement liées l'une à l'autre. La langue enseignée / apprise joue un rôle fondamental pour transmettre /appréhender la culture cible. Donc, il est essentiel de mettre en œuvre une méthodologie basée sur la langue et la culture en assurant une approche parallèle où langue et culture auraient leur propre cohérence (Windmuller, 2011, p. 31).

2.4. La place de la culture dans l'enseignement de langue étrangère

Le processus d'acquisition d'une langue peut être pensé comme jalonné d'une série de barrières à franchir, et la culture semble en être une des plus problématiques. Les didacticiens ne sont pas tous d'accord sur la présentation d'une langue en rapport à un contexte socioculturel et un environnement quotidien. Il s'agit d'une polarisation de la perspective dans le monde de l'enseignement des langues. D'une part, on rencontre les didacticiens qui focalisent sur l'instrument de la communication, sa fonctionnalité et la performance du message ; d'autre part, les anthropologues et les philosophes du langage qui se concentrent, au contraire, non pas sur

le message mais sur les interlocuteurs. Selon ces derniers, l'échange langagier ne constitue qu'une partie de la communication (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 30).

Pour ne citer ici que Beacco (2000, p. 17), par exemple, « ...enseigner une langue ne nécessite pas seulement la reconnaissance du système grammatical ou lexical, mais aussi celle des comportements quotidiens où la communication verbale s'insère (se présenter, se saluer, prendre congé, répondre à une invitation, etc.) et aussi des protocoles sociaux qui constituent les échanges langagiers (par exemple ; à partir de quelle heure doit-on dire « bonsoir »). Dans ce cas, l'accès à une autre langue peut assurer, en un sens, une sorte d'assimilation symbolique à une autre communauté, avec d'autant plus de souplesse que cette naturalisation culturelle est réversible et partielle. Par exemple ; continuer à se faire identifier comme locuteur non natif en conservant l'accent de sa langue maternelle ».

Si l'on suit cette ligne de réflexion, on s'attendra à ce que l'enseignement des langues se focalise plus sur des motivations culturelles en rendant compte de l'ensemble des nécessités, communicatives et professionnelles, de la langue. Par exemple, lorsque l'on apprend l'italien dans des cours proposés par des associations culturelles, c'est autant pour pouvoir communiquer avec ses partenaires des industries textiles que parce que l'on aime Bologne, Paolo Conte, Fellini et Calvino (Beacco, 2000, p. 20).

En effet, la compétence de communication, en tant qu'objectif principal de l'apprentissage d'une langue étrangère, inclut par principe des composantes socioculturelles que l'apprenant doit connaître lors de tout échange. Ce qui revient à dire que l'acquisition des compétences communicatives s'effectue à travers des interactions verbales et non-verbales qui reflètent des valeurs, des artefacts, des implicites, etc. d'une culture (Windmuller, 2011, p. 24).

Après avoir traité de la place de la culture dans la didactique des langues étrangères, il nous semble utile d'observer l'évolution de son intégration dans les cours de langues.

2.4.1. La culture dans les méthodes traditionnelles

Les méthodes traditionnelles reposent sur la grammaire et la traduction. C'est l'enseignant qui dirige les cours et les apprenants restent souvent passifs. La classe n'est pas propice à une véritable communication. De même, il n'est pas envisagé d'interactions ni d'échanges entre les élèves. L'interaction n'a lieu qu'entre l'enseignant et les apprenants. L'oral est limité à la lecture à haute voix de textes d'auteurs choisis (Bertocchini et Costanzo, 2008).

Dans l'enseignement traditionnel des langues, le terme « culture » est utilisé comme synonyme du terme « civilisation » qui désigne « la culture savante » concernant les domaines comme la littérature, l'histoire, les beaux-arts et aussi les connaissances scientifiques et techniques, les usages religieux, les phénomènes sociaux, etc. (Windmuller, 2011, p. 19).

Dans les années 50, de nouveaux besoins sociaux font apparaître une nouvelle méthodologie appelée « la méthode directe ». Avec cette méthode, l'objectif pratique remplace l'objectif formatif et la langue étrangère devient un outil de communication. Cependant, cette « révolution » méthodologique n'apporte aucune modification spatiale dans l'organisation de la classe, et l'interaction reste basée sur l'axe professeur-élèves. La dimension culturelle est encore négligée. (Bertocchini et Costanzo, 2008).

Des années 60 jusqu'à la fin des années 70, les méthodes SGAV (structuro-globale audiovisuelle) donnent la priorité à la langue orale, et utilisent systématiquement l'audiovisuel dans pour amener les élèves à parler la langue étrangère présentée dans des situations de communication. A côté des interactions professeur-élèves, il y a aussi les interactions élève-élève mais la communication reste encore artificielle. En effet, les dialogues ne sont pas réels mais fabriqués à partir des éléments grammaticaux et lexicaux à enseigner. En ce sens, il ne s'agit pas d'une communication authentique véhiculant des éléments culturels (Bertocchini et Costanzo, 2008).

Comme on le voit, jusqu'aux années 70, on néglige généralement la dimension culture dans l'enseignement des langues étrangères. Qu'il s'agisse de la méthode grammaticale ou de la méthode structuro-global audiovisuelle, on ne sort pas du contexte de la classe. L'apprenant ne trouve ni l'occasion de connaître la culture cible, ni l'opportunité d'interagir avec des interlocuteurs d'autres cultures.

2.4.2. La culture dans les approches communicatives

Dans les années 70, le terme « *méthode* » s'est transformé en « *approche* » avec l'apparition de l'approche communicative qui repose, entre autres, sur une progression préconisant la succession de situations de communication proche de l'authentique, et cela de façon à permettre aux apprenants d'acquérir une compétence de communication plausible (Bourguignon, 2006, p. 59).

En réaction aux méthodologies audio-orale et audio-visuelle de caractère essentiellement structuraliste et contraignant, dans l'approche communicative, on donne la priorité aux

documents de travail et activités langagières authentiques afin de favoriser l'interaction en situations de communication. Dans l'approche communicative, l'idée de culture cultivée, typique des méthodologies traditionnelles, et les stéréotypes culturels véhiculés par un enseignement de la civilisation laissent sa place à une notion de culture relevant de la sociologie et de l'anthropologie et à un objet d'apprentissage défini non seulement en termes de savoirs mais aussi de savoir-faire (Bertocchini et Costanzo, 1989, p. 74).

2.4.3. La culture dans les approches actionnelles

A la fin des années 90, une nouvelle approche, dite actionnelle, remplace l'approche communicative. Dans l'approche actionnelle, les enjeux culturels prennent une place importante dans l'enseignement de la langue (Puren, 2006).

Présentant cette nouvelle approche, le CECR (2000, p. 15), indique que la perspective est « *de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.* »

Pour concrétiser cette définition très générale du CERC, Girardet (2011, pp. 3-4) précise que « *l'utilisateur de la langue est considéré comme un acteur social qui va agir dans les grands domaines de la vie sociale (personnel, éducationnel, professionnel, public)* » où il s'exprimera et agira différemment en fonction des contextes (par exemple : assister à un mariage) et ces contextes engendreront à leur tour des situations : « *Par exemple, assister à un mariage suppose qu'on réponde à une invitation, qu'on fasse un cadeau, qu'on s'habille, qu'on félicite les mariés, etc.* » L'auteur rappelle ensuite que « *de ces situations découleront des tâches* » qui peuvent être langagières (*féliciter les mariés, téléphoner pour remercier, rédiger un mot d'acceptation*) ou non langagières (*repérer sa place dans un plan de table*). Au sujet du terme clé de *tâche*, tel qu'il est conçu par l'approche actionnelle, Girardet (*idem*) explique que « *les tâches mettront en œuvre :*

- *des savoirs (ex : connaissance des rites du mariage, du milieu social dans lequel on va évoluer, etc)*
- *des savoir-faire (ex : faire un petit discours)*

- des savoir-être (ex : il y a des mariages où tout le monde s'embrasse, d'autres où l'on n'embrasse que les gens que l'on connaît, certains où les deux familles sont séparées, d'autres où femmes et hommes sont séparés, etc)

- des savoir-apprendre, autrement dit, la capacité à s'adapter aux différentes situations. »

De même, dans le CECR (2000, pp. 16-17), on mentionne quatre types de savoirs qu'une perspective interculturelle peut requérir pour l'acquisition des compétences communicatives et des compétences générales dans l'apprentissage d'une langue :

- « les savoirs : connaissances à acquérir issues des regards croisés (comment chacun apparaît dans l'optique de l'autre);
- les savoir-être : attitudes à développer : relativiser son système de références culturelles, s'ouvrir à l'altérité, se décentrer;
- les savoir-faire : aptitudes à établir un contact et une relation entre les cultures, jouer un rôle d'intermédiaire culturel, gérer les malentendus culturels et être capable d'effectuer un retour réflexif sur sa propre culture, etc;
- les savoir-apprendre : mobilisation de tous les savoirs précédents pour découvrir de nouvelles expériences et de nouveaux comportements, valeurs, croyances, être disposé à découvrir l'autre. »

Dans la conception moderne de l'enseignement/apprentissage de la langue, il serait donc indispensable de se rendre compte de l'aspect pragmatique de la langue, ainsi que de la place et des contributions des compétences culturelles qui ne peuvent être nullement ignorées.

2.4.3.1. La compétence culturelle

D'après Byram (1992, p. 34), la compétence culturelle constitue d'abord « un champ de savoirs issus de la *cultura culturata*, qui était longtemps l'unique référence dans l'apprentissage des langues étrangères ». Si l'apprentissage culturel porte encore sur l'étude de savoirs à objectifs éclectiques, tels que la société, l'économie, la géographie, la littérature, etc., la dimension culturelle recouvre également l'étude des mentalités collectives depuis que l'anthropologie est devenue une discipline scientifique de référence pour l'apprentissage.

C'est justement dans cette perspective élargie aux perceptions collectives que Boyer (2001, p. 334) fait la remarque suivante : la compétence culturelle constitue « *un ensemble diversifié de représentations partagées, qui sont autant d'images du réel collectif, images le plus souvent réductrices et donc déformantes mais indispensables à la communauté, qui fournissent à ses*

membres autant (ou presque) de prêt-à-connaître/penser/dire qu'il en est besoin pour le confort (tout relatif bien entendu) de leurs actes de communication ».

En fait, pour ceux qui s'intéressent à la didactique des langues et cultures étrangères, la compétence culturelle n'est guère un concept tout nouveau, loin de là. La composante socioculturelle de la compétence de communication, qui était mise en valeur dans les réflexions sur l'approche communicative, peut très bien être considérée comme équivalent de la compétence culturelle. Dans ce sens, *« elle regroupe l'ensemble de connaissances implicites exprimées sous forme d'allusions dans le langage, d'usages sociolinguistiques et socioculturels qui régissent les interactions verbales : le rapport des interlocuteurs, le lieu et le moment de parole, la nature du sujet de conversation/transaction, les comportements inhérents au langage non-verbal (proxémique et kinésique) etc. Dans cette perspective linguistico-communicative de l'approche culturelle, l'accent est mis à la fois sur l'acquisition de faits culturels d'ordre sociologique et anthropologique, servant de cadre de référence sémantique dans la production et l'interprétation langagière; et sur l'acquisition des composantes sociolinguistiques spécifiques des situations de communication. En résumé, l'approche culturelle repose sur la reconnaissance de la 'compétence de communication' en tant qu'objectif principal de l'enseignement/apprentissage des langues. »* (Windmüller, 2010, p. 135).

Par ailleurs, la communication ne repose pas sur la connaissance d'une réalité culturelle, mais sur l'usage pragmatique relié à des composantes culturelles. C'est à ce niveau que la compétence interculturelle révisé et complète la compétence culturelle. Quand il s'agit de situations et d'interlocuteurs dans la communication, la compétence interculturelle emprunte une approche focalisant sur la fonction instrumentale de la culture (en tant qu'objet) au lieu de la connaissance autonome culturelle (Abdallah-Pretceille, 1996).

2.4.3.2. La compétence interculturelle

Après un changement méthodologique, *« la compétence culturelle évolue vers la compétence interculturelle, qui recentre le sujet et prend une position (inter)subjective et dialogique (concernant tous les états d'expressions dans la dimension humaine comme l'éphémère, l'aléatoire, la complexité, etc. »*. La compétence interculturelle, donc, comprend les dimensions sociologique et anthropologique dans les échanges langagiers (Abdallah-Pretceille, 1996).

La compétence interculturelle repose sur deux piliers : la compréhension et la reconnaissance de diverses cultures et la connaissance du système de références originel, c'est à dire la culture

maternelle de l'apprenant. L'acquisition de cette compétence se fonde, selon Windmüller (2010, p. 136) « *sur la découverte des mécanismes arbitraires qui entraînent l'adhésion aux valeurs de la culture source. Il s'agit, sur le plan didactique, de développer des capacités de compréhension (de l'Autre et de soi), de réflexion, de décentration et de relativisation (en mettant l'accent sur la pluralité, l'hétérogénéité et l'altérité), et d'interprétation (reconnaissance des valeurs et des référents socioculturels). D'un point de vue didactique, cette compétence communicative qui est nourrie par l'approche interculturelle, emploie l'analyse des dysfonctionnements des systèmes culturels par le biais de l'identification de malentendus, de la prise de conscience des critères implicites de classement de la culture maternelle, etc.* »

Il est des facteurs qui sont pris en considération lors d'une communication interculturelle (Windmüller, 2011, pp. 21-22) :

- « *le rôle et le statut social des interlocuteurs* : le type de relation, le sujet de communication, les choix linguistiques, par exemple les règles de politesse, les énoncés conventionnels, etc. ;
- *les échanges sous forme d'expressions ou de jeux de mots* qui révèlent le groupe auquel le locuteur appartient, par exemple les connotations ;
- *les éléments qui accompagnent la communication verbale*, par exemple les gestes, les attitudes, les mimiques, les postures, la distance entre des interlocuteurs, etc. ;
- *les facteurs kinésiques et proxémiques*, par exemple le temps et l'espace dans lesquels la communication se déroule ;
- *le dysfonctionnement issu des éléments paralinguistiques*, par exemple les comportements. »

Toutes les composantes de la communication sont imposées par les normes sociales, c'est pourquoi, chaque société possède ses propres référents qui portent des traces de ses usagers. Lors d'une communication entre les membres de cultures différentes, un signe peut ne pas être compris ou peut être mal interprété. Cette situation peut engendrer l'incompréhension et la rupture dans la communication. C'est à ce stade que la compétence interculturelle intervient pour rendre les référents compréhensibles en rectifiant les quiproquos dans la communication.

2.5. L'Education Interculturelle

« Si la diversité culturelle s'impose dans les faits, l'éducation interculturelle se propose d'en comprendre et d'en maîtriser les effets en s'inscrivant non pas dans un paradigme différentialiste mais dans la perspective d'un humanisme du divers. »

Martine A. Abdallah-Pretceille

L'éducation interculturelle, née de l'exigence d'intégrer des groupes minoritaires, devient ensuite un moyen pour éduquer les groupes majoritaires à vivre dans une société pluriethnique, et pour être empruntée par les enseignants et les didacticiens des langues et cultures étrangères (Byram et al. 2002).

C'est l'UNESCO, qui utilise la première fois, officiellement, le terme « interculturel » en éducation au début des années 1980, et en donne une définition où ce terme désigne « *un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact, ainsi que l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent* » (Clanet, 1993, p. 22).

Bennett construit « Le modèle de développement de la sensibilité interculturelle » (The Developmental Model of Intercultural sensitivity- DMIS) comme un cadre pour expliquer les expériences observées et rapportées par des gens dans les situations interculturelles. Ce modèle repose sur la théorie de la construction personnelle (Kelly, 1963, cité par Bennet, 2004, p. 153). Selon cette théorie, l'expérience joue le rôle principal dans notre catégorisation. Au fur et à mesure qu'un individu déduit et interprète successivement un fait ou un cas comme il est (objectivement), son expérience enrichit de plus en plus sa vie et sa vision du monde. C'est pourquoi, le modèle de développement de la sensibilité interculturelle n'est pas un modèle de changements dans les attitudes, ni les comportements mais plutôt un modèle de développement de la structure cognitive.

Tableau 2.1. *Le modèle de développement de la sensibilité interculturelle*

Etape ethnocentrique			Etape ethnorelative		
Le déni	La défense	La minimisation	L'acceptation	L'adaptation	L'intégration
l'isolation	le dénigrement	l'universalisme physique	e respect de différences comportementales	l'empathie	l'évaluation contextuelle
la séparation	la supériorité	l'universalisme métaphysique	le respect de valeurs différentes	le pluralisme	la marginalité constructive
	le renversement				

Comme on le voit sur le tableau ci-dessus, il existe dans ce modèle, six phases destinées à augmenter la sensibilité aux différences culturelles. Les trois premières phases de l'étape ethnocentrique sont comme suit (Bennett, 1993, p. 25) :

« *Le déni*: Dans cette première phase ethnocentrique, les différences culturelles sont perçues comme “étrangères”. La personne évite les différences culturelles (la diversité culturelle) ou elle n'accepte pas de les confronter avec les siennes. De ce fait, elle vit relativement isolée d'autres cultures.

La défense : Dans la deuxième phase de l'étape ethnocentrique, les autres cultures pourraient être discriminées en faisant, d'une part des généralisations sur sa propre culture, d'autre part des stéréotypes sur les autres cultures.

La minimisation : La dernière phase de l'étape ethnocentrique, chaque individu considère les éléments culturels qui construisent sa propre vision du monde comme universels. »

Les trois dernières phases de la sensibilité interculturelle de l'étape ethnorelative sont comme suit (Bennett, 1993) :

« *L'acceptation*: Dans la première phase de l'étape ethnorelative, les autres cultures sont incluses dans l'expérience mais avec des constructions différentes de la réalité. La personne commence à reconnaître les différences culturelles mais l'acceptation ne signifie pas que cette personne est d'accord avec tout.

L'adaptation : Dans cette phase, la personne apprécie de cerner et d'étudier les différences culturelles. Elle devient assez tolérant à l'importance de l'ambiguïté en utilisant des

connaissances sur sa propre culture et aussi sur d'autres cultures. Avec un esprit ouvert, elle peut développer l'empathie aux cultures et perspectives différentes.

L'intégration: Dans la dernière phase de l'étape ethnorelative, l'accent est entièrement mis sur l'identité culturelle. La personne prend conscience de la différence. Elle remarque que les visions du monde sont des constructions collectives, et l'identité, elle-même, est une construction de la conscience. »

En général, les phases ethnocentriques pourraient être considérées comme des moyens de s'éviter la différence culturelle, parfois en déniaient son existence, parfois soi-même contre elle ou en minimisant son importance. Par contre, les phases ethnorelatives pourraient être acceptées comme des moyens pour découvrir les différences culturelles. Dans cette étape, la personne accepte l'importance des différences culturelles, prend en compte la perspective différente de l'autre ou intègre dans une définition de l'identité.

Comme il est indiqué dans le modèle de Bennett, la démarche interculturelle n'est pas une comparaison entre des cultures basées sur les différences ou les similitudes. De même, dans l'enseignement, elle favorise une approche interactionniste et constructiviste dirigeant l'apprenant d'abord vers lui-même et ensuite vers l'Autre. D'une part, *« elle a une caractéristique subjective et singulière qui prend en compte l'identité de chaque individu avec ses perceptions individuelles, ses représentations sociales, etc. ; d'autre part, elle n'ignore pas l'Autre dont l'acceptation passe par le désir de se connaître et se comprendre mutuellement en respectant les différences »* (Windmuller, 2011, pp. 19-21).

L'éducation interculturelle n'est pas une pratique très ancienne. Alors qu'en France, l'interculturel est entré dans la classe dans le cadre du français langue maternelle au début des années 70, elle a été inclut dans la scolarisation dans les années 80 en Grande-Bretagne et en Italie. A partir de la Deuxième Guerre mondiale, l'éducation interculturelle prend sa place aux Etats-Unis qui sont devenus une communauté multiculturelle. L'éducation interculturelle élargit son étude de terrain et commence à observer aussi les comportements avec l'aspect langagier (De Carlo, 1998, p. 43).

Lors des années 80, l'éducation interculturelle en didactique des langues étrangères, est absolument modifié. Désormais, l'éducation interculturelle, focalisant sur l'échange réciproque, met en relief l'interaction et l'intersubjectivité entre des locuteurs. Dans cette perspective, *« il existe deux objectifs principaux : enseigner aux apprenants d'organiser leur*

discours de manière cohérente pour interagir avec des étrangers (dimension pragmatique) et faire développer le sentiment de la relativité pour tolérer des situations relevant d'une culture différente ». Dans ce cas, l'identité de l'apprenant est considérée comme le point de départ (De Carlo, 1998, p. 43).

A partir des années 1990, le CECRL multiplie les projets concernant la dimension socioculturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. Soulignant la place et l'importance de la compétence interculturelle dans la dimension de la citoyenneté européenne, le CECRL vise à construire une cohésion sociale où les individus vivent ensemble en paix en reconnaissant le droit à la différence, et où les individus se comprennent mutuellement dans les sociétés plurilingues et multiculturelles en Europe (Windmuller, 2011, p. 21).

L'UNESCO (2006, p. 34), de son côté, détermine les principes directeurs pour l'éducation interculturelle comme suit :

« 1- respecter l'identité culturelle de l'apprenant en dispensant pour tous un enseignement de qualité culturellement approprié et adapté ;

2- dispenser à chaque apprenant les connaissances, les attitudes et les compétences culturelles nécessaires pour qu'il puisse participer activement et pleinement à la vie de la société ;

3- dispenser à tous les apprenants les connaissances, les attitudes et les compétences culturelles qui leur permettront de contribuer au respect, à la compréhension et à la solidarité entre individus, groupes (ethniques, sociaux, culturels et religieux) et nations. »

L'éducation interculturelle est donc *« un traitement de la diversité culturelle au sein de l'école plus particulièrement en liaison avec l'apprentissage des langues étrangères »*. Elle s'oppose aux échecs et aux conflits issus de toutes les formes d'emprisonnements identitaires (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p. 59).

Abdallah-Pretceille (2013, p. 85) traite de l'éducation interculturelle en soulignant quatre traits à l'égard de la politique et de l'éducation:

« - la plupart de nos sociétés sont devenues multiculturelles et le seront toujours d'avantage ;

- *chaque culture possède ses spécificités respectables en tant que telles ;*
- *le multiculturalisme est potentiellement une richesse ;*
- *il s'agit de prendre des mesures en faveur d'une interpénétration entre toutes les cultures, permettant de mettre le multiculturel en mouvement tout en veillant à ce que les identités spécifiques de chacune des cultures ne soient pas gommées. »*

Ainsi, l'éducation interculturelle met en relief la reconnaissance de la relativité de toutes les cultures en évitant d'enfermer les individus dans leurs propres cultures et en empêchant de porter des jugements sur eux (Ouellet, 1991, p. 53). Les préjugés et les stéréotypes sur les cultures différentes ou la comparaison entre les cultures n'ont pas de place dans l'éducation interculturelle.

Dans l'approche interculturelle, la relativisation de la culture maternelle et la confrontation à une autre réalité culturelle sont deux notions primordiales. On s'oppose à l'ethnocentrisme et à l'attitude de rejet des valeurs d'une société seulement parce qu'elles ne sont pas les siennes (Carpentier et Riard, 2010, p. 174). Il s'agit donc d'une prise de conscience de l'altérité, ce qui nécessite d'une part d'adopter la connaissance de l'autre dans sa différence et de se connaître soi-même. Grace à cette approche, les apprenants découvrent les valeurs de leur propre culture maternelle, et en même temps, ils objectivent leur vision du monde. Dans cette perspective, un apprentissage de la culture doit (Windmuller, 2011, p. 30) :

- « - *préparer l'apprenant à agir et à réagir dans un ensemble de contextes diversifiés ;*
- *préparer l'apprenant à résoudre les problèmes ou les confrontations d'ordre linguistique et paralinguistique inhérents aux contacts interculturels ;*
- *permettre à l'apprenant d'interpréter et de produire des signes culturels multiples dans un ensemble de contextes culturels variés ;*
- *préparer l'apprenant à négocier et à maîtriser un ensemble de situations culturellement variées ;*
- *former l'apprenant à utiliser ses connaissances culturelles dans un ensemble de situations diverses, connaissances comportementales, discursives, anthropologiques, sociales ;*

- *entraîner l'apprenant à reconnaître, accepter et comprendre les membres de la culture étrangère en tant qu'individus appartenant à une culture spécifique, y compris celle de l'apprenant ;*
- *amener l'apprenant à relativiser les spécificités de sa culture maternelle et viser la compréhension mutuelle. »*

Comme on le voit, l'approche interculturelle s'intéresse d'une part, à la confrontation de différentes cultures, d'autre part, à la dimension éducative de cette diversité. De ce fait, elle travaille sur la politique et sur la pratique pédagogique simultanément (Carpentier et Riard, 2010, p. 113).

D'ailleurs, afin de sensibiliser les apprenants aux autres cultures, il faut dépasser les situations de communications qui sont limitées aux échanges linguistiques dans la classe. Il faut aussi diriger les apprenants vers de vraies situations de communication dans lesquelles ils peuvent agir et interagir avec d'autres membres de la culture cible.

Les séjours à l'étranger sont perçus, dans ce cadre, comme une partie intégrante de l'apprentissage de la langue étrangère car ces séjours permettent à l'apprenant de conceptualiser et de percevoir la réalité étrangère, d'intensifier la communication entre les personnes, de rencontrer de nombreuses situations authentiques et enfin de créer un large éventail d'expériences et d'acquisitions (Baumgratz-Gangl, 1993, p. 13).

Cependant, le niveau des apprenants est une variable déterminante dans l'acquisition de la compétence interculturelle. Aux niveaux débutants, cette compétence est enseignée par l'intermédiaire des thèmes du manuel utilisé qui est essentiellement basé sur la progression linguistique. On peut considérer que c'est une introduction suffisante à l'approche interculturelle. Pour les niveaux avancés, celle-ci est beaucoup plus praticable car, généralement, les apprenants ont déjà de bonnes connaissances sur la société dont la langue est enseignée. Dans ce cas, il est possible d'être plus libre et plus sélectif dans le choix de sujets en fonction des intérêts, des besoins, de la motivation des apprenants. L'apprentissage motivé par la recherche, la découverte, la comparaison et aussi la décentration ethnocentrique révèle que la langue étrangère est plutôt un moyen, non une finalité d'apprentissage (Windmuller, 2011, p. 31).

C'est à partir des années 90 que plusieurs types de démarches sont effectués pour diffuser l'éducation interculturelle. Malgré cela, il y a encore des lacunes dans le système actuel.

Windmuller (2011, p. 27) présente certaines raisons qui sont, selon lui, responsables de ces lacunes :

« - *un manque de formation* : il faut que l'enseignant ait des connaissances dans différentes disciplines et des méthodes variées pour adopter l'approche interculturelle et pour la transmettre aux apprenants;

- *des approches non officialisées* : il faut amener les apprenants à être confrontés à une réalité culturelle autre que la leur en leur transmettant une perspective de relativisation de la culture maternelle et une conscience de l'altérité;

- *des erreurs dans les démarches* : il faut demander aux apprenants de se mettre dans la peau d'un étranger pour bien comprendre les éléments non-verbaux (gestes, mimiques) dans la communication. »

Après avoir cité quelques raisons qui engendrent des lacunes dans l'approche interculturelle, il nous semble important d'aborder ici les notions fondamentales que favorise l'éducation interculturelle.

2.5.1. L'identité

Le dictionnaire Larousse (2015) définit le terme « identité » comme « *caractère permanent et fondamental de quelqu'un, d'un groupe, qui fait son individualité, sa singularité* ».

Dans des termes qui ne sont pas loin de rappeler cette définition générale, Chatziangelaki (2011, pp. 27-28) explique l'identité comme « *la singularité d'un individu par rapport aux autres dans un milieu social, l'ensemble des traits essentiels qui permettent d'identifier et de reconnaître une personne parmi d'autres* ». D'ailleurs, l'identité culturelle intervient comme « une modalité des catégorisations de la distinction fondée sur la différence culturelle ».

Partant d'un point de vue qui rapproche l'identité individuelle et celle collective, Mead (cité par Ouellet, 1991, p. 49) signale que l'identité est « *une altérité perçue, une sorte de confrontation à l'autre. Chaque individu porte une double polarité d'identification : l'Un et l'Autre. La conscience de l'identité apparaît par le rapport à l'Autre* ». Toutefois Mead suggère que « *l'Autre est présent à l'intérieur du sujet humain et c'est sur cette intériorisation d'autrui généralisée que se fonde la dialectique du « Moi » et du « Je »*. De même, l'identité collective se forme quand l'Autre apparaît plutôt comme un repoussoir extérieur au groupe par rapport auquel celui-ci affirme son identité. »

Dans l'introduction de l'étude sur *l'identité sociale et la dimension européenne* dont il est co-auteur, Byram (Byram et Tost Planet, 2000, p. 19) précise que « la théorie de l'identité sociale est une méthode permettant d'analyser comment nous comprenons « les autres », comment les personnes d'un groupe social interagissent avec celles d'un autre groupe social et réagissent par rapport à elles ».

Dans cette théorie, l'identité sociale est qualifiée comme « *un moyen individuel de percevoir les gens avec lesquels nous entrons en contact* » (Byram et Tost Planet, 2000, p. 22) Au niveau individuel, l'identité sociale suppose : l'utilisation des catégories socialement construites ; la création des catégories par comparaison et par opposition ; l'identification ou non à ces catégories ; recours aux simplifications ou aux clichés, de façon à faciliter ces catégorisations (*idem*).

Il découle de toutes ces observations que chacun a sa propre manière de perception, et c'est pourquoi il n'est pas étonnant de rencontrer des malentendus ou des ruptures dès lors que la communication est formée par des codes sociaux.

La relation entre les groupes humains, les ethnies ou les cultures est définie à la fois par la délimitation de frontières entre le même et l'autre, le Soi et l'étranger, conditions de l'identification subjective, et la perméabilité qui permet les rencontres, les échanges, le partage, voire le métissage (Carpentier et Riard, 2010, p. 7).

A cet égard, l'identité sociale ouvre un chemin pour réfléchir sur l'Autre, le comprendre, décoder ses comportements, ses attitudes et ses réactions. Ses relations aux autres locuteurs, sa manière de s'exprimer, ses actes sont des indices qui reflètent son identité au travers d'une communication. Tous les choix, les mots qu'il utilise, son intonation, sa prononciation et aussi les éléments non-verbaux comme les gestes, les regards, les mimiques sont considérées comme un miroir de cette identité.

Il est intéressant de noter ici que Le Conseil de L'Europe effectue un programme intitulé « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne ». Ce programme est destiné « au service de la citoyenneté européenne » en lançant le débat sur les objectifs socioculturels/interculturels et sur la dimension européenne de l'enseignement des langues. Dans ce programme, les ateliers de Graz sont l'une des priorités de formation à l'usage des enseignants stagiaires. Il y est préparé des activités pour modifier dans les mentalités la

perception limitée de l'identité. L'une de ces activités comprenant deux questions à compléter par les participants, est réalisée de la manière suivante (Byram et Tost Planet, 2000, p. 19) :

- je suis (compléter par un adjectif comme content, pauvre, énervé, heureux, etc.) ;
- je suis un/une (compléter par un nom comme une fille, un père, un chrétien, un Anglais, un élève, un professeur, etc.).

Les adjectifs sont orientés de façon à décrire des caractéristiques individuelles ou un état d'esprit momentané, alors que les noms désignent le rôle et l'identité de la personne avec le groupe auquel elle appartient. Il s'agit là des groupes sociaux où s'intègrent les gens à un certain moment de leur vie. Les significations que les noms portent, diffèrent d'une société à l'autre. Par exemple ; « être femme » peut avoir différents référents dans des sociétés différentes.

L'appartenance à un groupe est définie par opposition aux autres groupes dans la société. De ce fait, il s'agit de domination et d'influence sur les personnes à propos de groupes où ils se trouvent. Or, on peut parfois appartenir à deux groupes similaires ; par exemple, être à la fois footballeur et golfeur (Byram et Tost Planet, 2000, p. 21). On peut citer plusieurs exemples dans lesquels la catégorisation et le classement causent des limitations, voir des blocages qui restreignent la vision, la compréhension et l'analyse des personnes.

L'identité existe avec l'altérité, chacun n'existe que par rapport à l'autre, par opposition à l'autre. Il y a un lien fort entre les deux notions. Le rapport à autrui est un fort déterminant dans la construction de l'identité. L'identité est formée par l'existence des autres et les autres prennent une identité par rapport à moi-même. C'est-à-dire, la présence de l'une dépend de celle de l'autre (Benoit et al. 2008).

2.5.2. L'altérité

« Je est un autre. »

Arthur Rimbaud

Le terme "altérité" est défini dans le Dictionnaire Larousse (2015) comme « *état, qualité de ce qui est autre, distinct* ». Le Petit Robert le définit comme « *fait d'être un autre, caractère de ce qui est autre* » (1996). Dans le *Dictionnaire Electronique des Synonymes* du CRISCO, on trouve « *différence* » en synonyme du mot « *altérité* », et « *identité* », en son antonyme.

L'altérité est, par-dessus-tout, une perspective humaniste formée par des cultures, des rencontres et des échanges destinés à la meilleure connaissance de l'homme par l'homme. Elle s'oppose à tous types de discrimination et de racisme, en revanche elle favorise les relations et les perceptions réciproques entre les individus (Abdallah-Pretceille, 2013). C'est une notion construite par les circonstances et l'évolution des sociétés. *« Elle renferme tout l'ensemble où se trouvent les procédés contradictoires et paradoxaux formés dans le lien entre mémoire, histoire et actualité, entre proche et lointain, entre différence et indifférence, entre ouverture à l'autre et repli sur soi »* (Abdallah-Pretceille, 1996).

En effet, l'altérité tient une place sérieuse dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans la mesure où il est possible de surmonter les problèmes issus des différences culturelles au moyen d'une approche basée sur l'altérité.

Comme on l'a déjà précisé dans la section précédente, chacun porte ses propres caractéristiques culturelles en tant que locuteur et qu'acteur social, c'est pourquoi le sentiment de l'« étrangeté » dans une société étrangère est un cas habituel. Comme les structures de la société étrangère sont inconnues, elles ne peuvent pas coïncider avec celles d'une autre. Dans une telle situation, l'altérité passe par trois étapes (Chaves et al. 2012, pp. 45-46) :

« *L'étape idyllique* dans laquelle le locuteur découvre un monde nouveau : quand il s'agit d'un voyage touristique, ce n'est pas une véritable rencontre. De par la nature de ce séjour touristique, tout semble beau au locuteur.

° *L'étape de la survie* dans laquelle se réalise la redécouverte des différences culturelles. Cette étape est plus compliquée et plus étonnante que la première car elle englobe la période d'interprétations des codes et des modes de vie d'une autre société. Ce sont des aspects difficiles à décoder, de temps en temps impossibles. Dans ce cas, il est possible que le locuteur traverse un choc culturel.

° *L'étape d'adaptation* dans laquelle le locuteur, enfin, se sent plus à l'aise, il peut mieux agir, mieux s'exprimer et mieux communiquer dans le même espace, qui n'est pas désormais « inconnu » pour lui. Cette étape est plutôt une phase de compréhension, d'acceptation et aussi d'adaptation. »

Par conséquent, il ne serait pas de temps en temps très facile surmonter le sentiment de l'étrangeté mais si l'on n'adapte pas une attitude négative, fermée et résistante à la communication avec les autres, le contact et l'interaction avec eux serviraient, graduellement,

à développer esprit critique et altérité qui permettent à l'individu de respecter de l'autre et de l'accepter avec ses propres valeurs.

2.5.3. L'école

L'école est un endroit où les apprenants de cultures différentes se rencontrent avec la réalité de la société où ils vivent. Au moyen d'échanges avec leurs camarades, les apprenants découvrent que la réalité de leur propre expérience peut être locale et interprétée différemment par des acteurs différents. En ce sens, c'est à l'école que les manières de perception et d'interprétation se forment (Baumgratz-Gangl, 1993, p. 12).

Dans la perception traditionnelle, l'école est considérée comme « *un établissement inscrit dans un système d'ordre et d'autorité* », et elle ne prend pas en compte l'existence de subcultures dans la classe. Cette approche unilatérale provoque problèmes et tension dans les relations. Même de nos jours, malgré les efforts pour placer une perspective pluraliste qui favorise la diversité dans le domaine éducatif, la situation n'est pas encore brillante (Abdallah-Pretceille, 2013, p. 6).

Malgré l'instruction publique fondée sur l'universalité dans laquelle tous types de discriminations sont refusés, les institutions scolaires sont encore marquées par les représentations collectives. Cette situation engendre des dysfonctionnements et des classes-ghettos au lieu de construire "*le collectif idéal*" (Zakhartchouk, 2014, p. 7).

Or, le devoir de chacun est de savoir qui il veut être, et le devoir de l'école est de savoir quel individu elle peut, elle veut et elle doit former pour la société d'aujourd'hui et de demain (Abdallah-Pretceille, 2013, pp. 6-7).

Dans ce cas, l'école joue un rôle unificateur dans l'intégration sociale. En tant qu'espace commun de l'apprentissage, l'école n'est pas uniquement le lieu de la transmission des savoirs. Dans l'école, l'espace public, marqué par l'homogénéité, et l'espace privé par la singularité se trouvent ensemble. Ainsi, c'est l'école où la notion « altérité » commence à prendre forme en tant que sujet singulier et universel (Abdallah-Pretceille, 2013, pp. 118-119).

Tandis que l'école permet de contribuer à la cohésion sociale dans un contexte multiculturel, elle est responsable de l'équilibre de la relation entre des apprenants de différentes cultures, et simultanément, de garder l'ordre de l'ensemble (en respectant les valeurs de chacun) (Carpentier et Riard, 2010, p. 151).

Après avoir traité de responsabilités de l'école, on peut résumer ses tâches comme suit, en référence à Pretceille et Porcher (1996, pp. 7-8) :

- Elle doit établir un lien entre le passé et l'avenir des apprenants. Ce lien permet aux apprenants de comprendre les particularités culturelles de la culture concernée.
- Elle doit faire acquérir aux apprenants une perspective internationale qui considère le proche et le lointain comme un ensemble. Dans ce cas, l'apprenant développe une approche ouverte vers autres cultures au moyen desquelles apparaissent l'échange, le partage, la solidarité et la tolérance.
- Elle doit fonder un espace de l'affirmation de soi, de l'expression authentique et de la manifestation de l'existence propre et singulière. Comme la communication, de par sa nature, tente à minimiser l'identité, il faut canaliser les apprenants vers les moyens corrects pour établir un équilibre entre la communication et l'expression.
- Elle doit bien équilibrer la relation entre la diversité et l'égalité. Elle doit inventer des modes nouveaux de travail où chaque apprenant trouve ce qu'il lui convient dans sa situation singulière. Toutes les différences (culturelles et individuelles) doivent être prises en considération.
- Elle doit fournir la cohérence entre l'identité et l'altérité en gardant la diversité. Il faut qu'elle adopte une approche qui amène tous apprenants, sans écarter leur propre identité personnelle, à mieux vivre (pacifiquement) ensemble dans le même lieu.

Puisque l'école est l'endroit idéal pour acquérir une perspective ouverte aux autres et une approche interculturelle, c'est évidemment l'enseignant qui est chargée de transmettre et faire acquérir cette perspective interculturelle.

2.5.4. L'enseignant

L'enseignant a « *une position stratégique dans le processus de l'enseignement car il construit un pont entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche dans la classe* » (Zarate, 1993, p. 11). En ce sens, il est responsable de prendre en considération toutes les variations.

Comme l'enseignement basé sur l'approche interculturelle ne suppose pas que des connaissances linguistiques mais aussi celles de sciences humaines, la responsabilité de l'enseignant est beaucoup plus lourde que ce que l'on peut croire, aussi une simple formation

littéraire et linguistique semble insuffisante. Il est également nécessaire de compléter cette formation par des disciplines extralinguistiques comme la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, etc. (Windmuller, 2011, p. 27).

L'une des tâches de l'enseignant, c'est de prévenir les apprenants de chocs culturels provenant des différences dans la classe. Grâce à l'enseignant, l'apprenant peut progresser dans une perspective ouverte pour écouter le point de vue de ses camarades et pour leur répondre (Collès, 2013, p. 57). Lors des échanges, l'enseignant est responsable du maintien du respect au sein du groupe et doit éviter les situations provoquantes qui peuvent heurter les sensibilités.

Plus particulièrement, dans la classe de langue, l'enseignant est chargé de réduire les préjugés et de promouvoir la tolérance aux autres à travers l'enseignement de la langue étrangère. Pour réaliser cette tâche, il faut montrer aux apprenants l'arrière-plan de la langue et de la culture étudiée. Pour ce faire, il faut que l'enseignant, avant tout, ait une bonne maîtrise de la perspective interculturelle. Afin d'acquérir une telle capacité, il est primordial de commencer par l'analyse de sa propre culture et langue ; et de progresser par la découverte et la compréhension d'autres cultures et langues (Byram, 1992, p. 33).

D'ailleurs, il est observable que certains enseignants (notamment ceux qui enseignent une langue étrangère) aient des préjugés (provenant d'un point de vue traditionnel) sur les valeurs différentes. Dans ce cas, il faut développer chez les enseignants, eux-mêmes, la capacité à s'investir de manière autonome dans la connaissance du pays dont la langue est enseignée (Baumgratz-Gangl, 1993, p. 13).

Pour cela, il est possible jusqu'à certain degré de connaître un pays en se servant des sources comme celles proposées dans les manuels, livres, films, etc. Même si les nouvelles technologies nous offrent une grande variété de sources, il faut observer les aspects culturels sur place pour vérifier certaines représentations subjectives.

Donc, il serait utile de fournir, aux enseignants ou futurs enseignants, plus d'opportunités pour entrer en contact avec d'autres cultures-langues de manière efficace car cette expérience leur permet une réflexion sur le relativisme culturel (Ouellet, 1991, p. 58).

2.5.5. Les documents pédagogiques

Les manuels offrent, sous une forme concentrée, les éléments qui sont généralement présents dans la société dont la langue est enseignée (Zarate, 2004, p. 11). A partir de certains aspects culturels, ils servent à introduire la culture étrangère et accueillent l'apprenant dans la langue cible. En ce sens, les manuels tiennent une place importante dans l'enseignement de langue et de culture.

Les manuels scolaires peuvent être déterminants sur la vision du monde. Quand il s'agit d'un public très jeune (enfants), ils peuvent influencer leurs valeurs, leurs normes, même la construction de leur personnalité. Or, ils peuvent parfois donner la place aux stéréotypes au sujet de la société étrangère et ces représentations peuvent rester longtemps voire indéfiniment dans les esprits (Carpentier et Riard, 2010, p. 187). De ce fait, il faut que les manuels soient objectifs et adoptent une perspective ouverte et tolérante à l'égard des cultures étrangères.

D'ailleurs, le contenu est un point important dans les manuels scolaires. Il serait intéressant de proposer d'y mélanger la culture source avec la culture cible (Windmuller, 2011, p. 31). Le passage d'une culture à l'autre permet à l'apprenant de développer l'identité et l'altérité. D'autre part, la diversité des activités élargissent et enrichissent la vision de l'apprenant.

2.6. Les Recherches Effectuées

2.6.1. Les Recherches Effectuées à l'Etranger

Carrion (2015, pp. 93-95) travaille sur l'impact des stéréotypes dans les dessins animés de Disney dans les cours de langue étrangère aux Etats-Unis. En faisant une réflexion critique sur les représentations culturelles françaises chez les élèves, la chercheuse traite aussi de l'évolution à travers le temps de trois dessins animés. A la fin de son travail, elle indique que l'usage de certains dessins animés Disney pourraient d'une part, permettre aux professeurs d'introduire l'étude des stéréotypes dans la classe de Français Langue Etrangère aux Etats-Unis, d'autre part la culture française est beaucoup plus diversifiée que les dessins animés Disney ne semblent le montrer. De plus, ces animés permettent aux élèves de penser à leurs propres stéréotypes et à la façon dont les autres pays du monde peuvent percevoir leurs propres pays et culture.

Ingrassia (2015, p. 129) étudie le rôle spécifique de l'enseignant dans l'acquisition de la compétence interculturelle des apprenants équatoriens. A la fin de son recherche, elle souligne l'importance des besoins du public en déterminant les stratégies pédagogiques dans le processus de l'enseignement de langue étrangère ainsi que le rôle de médiateur de l'enseignant dans la création d'un environnement convenable à l'acquisition de la compétence interculturelle.

Tiitinen (2015, pp. 64-66) examine la compétence interculturelle via les récits des rencontres interculturelles avec un locuteur francophone de 31 étudiants de français dans une université finlandaise. A partir de ces récits, la chercheuse fait une analyse de contenu dans le cadre de la théorie de la compétence interculturelle de Byram. A la fin de la recherche, il est vu que la plupart des étudiants se sentent la nervosité et l'anxiété au début de la rencontre interculturelle mais après ces sentiments négatifs se transforment en sentiments positifs comme le soulagement et la réussite. Même si les étudiants ont tendance à relativiser les valeurs selon leur propre culture, ils ont la tolérance de l'ambiguïté et ils sont ouverts à l'altérité et l'empathie. Donc, les rencontres interculturelles sont efficaces sur l'apprentissage interculturel des apprenants et le rôle de l'enseignement des langues étrangères, c'est de favoriser ces expériences pour que les apprenants soit un médiateur interculturelle ayant différents outils de réflexion et d'analyse de la compétence interculturelle.

Badi (2014, p. 8) fait une recherche pour montrer l'utilité de développer une conscience stylistique, linguistique et interculturelle des étudiants universitaires en Irak. Il vise d'autre part, à donner aux enseignants des outils sur la base des œuvres littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère. A la fin de sa recherche, il démontre que la littérature est une discipline utile pour donner aux étudiants toutes les dimensions de la langue et de la culture. Comme les textes littéraires représentent les informations sur les époques différentes et sur les stéréotypes culturelles, le chercheur propose aux enseignants de langue étrangère d'intégrer les œuvres littéraires dans les cours de langue.

Gamboa Diaz (2014, p. 5) fait une étude pour explorer les possibilités d'intégration d'une dimension interculturelle dans l'enseignement supérieur en langues étrangères en Colombie. Son étude focalise sur la mobilité internationale, l'autonomisation et l'intégration des apprenants colombiens à travers les activités académiques, professionnelles et personnelles. Les analyses révèlent que la dimension interculturelle peut être intégrée à l'enseignement des

langues étrangères et favorise chez les apprenants la conscience et à la reconnaissance de la diversité et de l'altérité.

Hamelin (2015, p. 155), fait un travail afin de prospecter sur le rôle de passeur culturel des enseignants togolais dans des écoles primaires publiques au Togo. Dans son étude faite à travers l'approche inductive destinée à relever la notion de passeur culturel, il montre que la responsabilité de passeur culturel des enseignants ne se limite pas seulement à leurs énoncés mais s'observe aussi dans leurs pratiques de classe.

Lemoine (2014, p. 3) interroge dans sa thèse, via une approche critique, les pratiques interculturelles et autonomisantes des enseignants du primaire, et leurs discours en didactique des langues étrangères en France et en Allemagne. La recherche se repose sur les observations de classes et les entretiens avec les enseignants à propos de programmes de langues et des recommandations. Les discours sont analysés au regard de théories de l'énonciation et du dialogisme. Les résultats mettent en évidence les diversités franco-allemandes pour construire la compréhension de l'approche interculturelle en didactique des langues étrangères.

Zhang-Marcot (2014, pp. 5-12) travaille sur les difficultés résultant de différences linguistiques et culturelles des étudiants chinois durant leur séjour en France. Via une approche comparative, le chercheur analyse leur apprentissage du français dans la communication interculturelle. Les données collectées par les entretiens et les productions écrites montrent que les étudiants chinois ont un modèle différent d'interaction sociale des étudiants français et cette situation entraîne des malentendus dans la coopération interculturelle. Ils font aussi des erreurs dues aux transferts de langue. D'ailleurs, il n'y a pas de préparation méthodologique, ni psychologique par leur communauté. Par contre, il est possible de surmonter ces problèmes en prenant en compte les caractéristiques identitaires des étudiants dans les contextes interculturels et en développant les méthodes pédagogiques pour les enseignants.

L'étude de Tran et de Dang (2014, p. 92) est réalisée pour déterminer les opinions des enseignants de l'anglais langue étrangère en matière de culture et leurs pratiques dans les salles de classe. Les résultats collectés via un questionnaire et une entrevue semi-structurée avec trente-huit enseignants d'un centre de langues étrangères au Vietnam montrent que les enseignants ont une attitude positive concernant l'enseignement de la culture, pourtant il y a une disparité entre leurs objectifs et leurs pratiques de classe dans l'enseignement de la culture.

L'étude de Defert (2012, pp. 45-46), fondée sur l'apprentissage de la notion de complexité culturelle, aborde la différenciation individuelle causée par l'hétérogénéisation des origines culturelles par les migrations et le processus de l'intégration dialogique aux réseaux sociaux et à l'environnement dans les sociétés modernes. A partir de transformations anthropologiques, il analyse le cas de manière sociologique et politique. Finalement, Defert souligne l'importance des compétences linguistiques en français dans les écoles des migrants dans les enjeux et résonances sur le plan culturel.

Lemaire (2012, pp. 205-218) réalise une étude au Canada où les rapports entre des cultures différentes sont fréquents dans la vie quotidienne. Le but de cette étude est d'enrichir la didactique des langues et des cultures pour favoriser les individus dans cette diversité. Lemaire démontre que les pratiques destinées à développer la sensibilité dans la didactique des langues et des cultures permettent aux apprenants d'apprendre la diversité linguistique et culturelle dans sa complexité.

Mousa (2012, p. 6) fait une recherche sur les apprenants jordaniens en classe de FLE pour déterminer la place de la compétence interculturelle dans le processus de l'enseignement de langue étrangère. A la fin de sa recherche, il démontre que les apprenants ont des difficultés dans la compréhension, la perception et l'interprétation de la culture française résultant de stéréotypes et de différences culturelles. Il met l'accent sur l'importance de spécifier les pratiques afin de faire acquérir la compétence interculturelle dans les classes culturellement hétérogènes.

Nguyen (2012, p. 5) fait une enquête sociolinguistique pour analyser l'effet des ressources sociolinguistiques d'origines francophones sur la perception sociale des apprenants vietnamiens dans la didactique du français langue étrangère. Les résultats confirment que l'intégration de ces ressources au contexte Vietnamien favorise les apprenants vietnamiens dans l'apprentissage du français. En outre, un enseignement supporté par ces ressources fait acquérir aux apprenants une approche plurilingue.

Steinbach (2012, pp. 153-170) analyse la formation des futurs enseignants dans le cadre de l'éducation interculturelle plus efficace pour enrichir leurs visions interculturelles dans une société pluriethnique où les apprenants ont besoin d'apprendre à mieux agir pour l'intégration. A la fin de l'étude, il montre, d'une part l'importance des expériences et des contacts personnels

dans la formation interculturelle des futurs enseignants, d'autre part leur efficacité sur les apprenants.

Zhang (2012, pp. 8-9), travaille sur les variables culturelles dans l'enseignement de la langue française et celui de la compétence interculturelle dans les départements de français en Chine. Les entretiens avec les étudiants et la directrice du département, et les questionnaires avec les enseignants et l'analyse d'un manuel français révèlent que les étudiants chinois ont des malentendus résultant de l'ignorance de la culture cible et des recours à la culture maternelle dans l'interprétation.

L'étude de Labrèche et Piquemal (2011, pp. 187-207) travaillent sur la situation de deux groupes minorités involontaires de par la langue, leur appartenance ethnique et un vécu d'injustice sociale : les Métis et les réfugiés du Manitoba francophone. Dans ce travail, les chercheurs traitent de l'éthique de l'interculturel afin de supporter l'inclusion, la réconciliation et la résilience de ces groupes dans la société canadienne. A la fin de travail, ils mettent l'accent sur l'importance des notions comme l'empathie, la réciprocité, etc. dans le cadre de dialogue interculturel dans l'intégration des minorités à la société.

Pakdel (2011, p. 4) procède une étude pour analyser la dynamique sociale dans l'apprentissage de l'anglais. Les données collectées à travers trois activités différentes démontrent que l'interaction sociale avec les éléments culturels joue un rôle efficace entre les apprenants qui apprennent l'anglais comme une langue étrangère. Il leur permet de développer des liens socio-affectifs et une identité commune.

Alvarez (2010, pp. 1) recherche la place des éléments culturels des pays d'Amérique latine dans les manuels de l'espagnol langue étrangère à L'Université Québec. A partir de l'observation des manuels, il fait une analyse de contenu et classifie les éléments culturels en trente-deux sous-groupes comme l'art visuel, les fêtes, le cinéma, la religion, l'histoire, la famille, l'économie, le sport, la musique, le média, l'alimentation, la mode, etc. Finalement, il souligne l'importance de la richesse et la diversité des éléments culturels de la culture cible dans l'enseignement de langue étrangère.

Achab (2009, pp. 15-23) travaille sur les stratégies pour développer la conscience interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère. A partir de différences culturelles entre différents pays et langues (langues européennes et langues latines) et des différences culturelles

entre individus de par la région, la religion, l'ethnicité, etc. dans un même pays, le chercheur souligne l'importance de la pratique pour développer l'ensemble des connaissances et des compétences dans l'enseignement de la langue étrangère au niveau interculturel.

Andersen (2009, pp. 79-88) fait une étude pour comparer et discuter l'objectif des programmes du français par rapport aux objectifs personnels des élèves à l'école élémentaire et au lycée. Le chercheur observe que les élèves ont une autre vision de la langue que celle qui est exprimée par leurs enseignants et développée par la recherche linguistique. Pour les élèves danois, c'est la communication orale qui est privilégiée dans l'enseignement du français langue étrangère. Alors, ils focalisent sur la grammaire et ignorent la dimension culturelle. La tendance à séparer forme et contenu de la langue en dehors de son contexte culturel, via des enseignants et des manuels, éloignent les apprenants de l'aspect culturel qui leur semble externe ou non pertinent dans ce processus. C'est pourquoi, il faut un effort pour réconcilier toutes les parties de la langue par une intégration de nouvelles branches dans la formation des futurs enseignants et dans les méthodes des manuels pour le futur.

Ho (2009, pp. 63-76) travaille sur la pratique de la compétence interculturelle dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère au Vietnam et son effet sur les apprenants. Le chercheur analyse, de manière critique, deux manuels traditionnels qui sont encore utilisés dans une université Vietnamiennne. A partir de contenus des manuels, il développe une composante culturelle pour chaque unité fondée sur un ensemble de normes pour l'enseignement interculturelle de la langue visant à augmenter la sensibilisation culturelle des apprenants et à les engager sur le plan cognitif, comportemental et affectif dans l'apprentissage de la culture. Le chercheur affirme que cette approche interculturelle peut être appropriée dans l'enseignement de n'importe quelle langue et de n'importe quelle culture.

Sperkova (2009, p. 1) analyse l'importance et l'efficacité de la compétence interculturelle dans la littérature et les textes littéraires, utilisés comme supports dans l'enseignement de la langue. A la fin de cette étude, Sperkova affirme que malgré la place donnée à la littérature dans les manuels de français, les dispositifs méthodologiques et les guides pédagogiques destinés aux enseignants n'accordent qu'une attention négligeable à la compétence interculturelle dans l'analyse des extraits de la poésie ou du roman français.

Le Lièvre (2008, p. 4), dans sa thèse nommée « L'anglais en France » analyse les relations entre les deux pays dans une perspective sociolinguistique. Les résultats de l'enquête effectuée sur cent apprenants montrent que l'anglais est perçu comme une langue ordinaire de

consommation. En raison de cela, l'organisation de l'enseignement de l'anglais s'avère difficile dans les universités en France. Le chercheur montre la place et l'importance de la compétence interculturelle dans l'élaboration de la relation sociolinguistique entre deux pays différents.

Lebedeva (2008, p. 5) vise à démontrer l'importance de l'approche interculturelle et transculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures en Lettonie où vit une minorité russe. A la fin de l'étude, il est observable que la fermeture à la diversité culturelle et le manque de tolérance à Autrui causent une perception négative et stéréotypée chez les étudiants à l'égard de la France et du reste du monde.

Olivencia (2008, p. 8) fait une recherche afin de dresser un portrait de la démarche didactique interculturelle des enseignants de français langue seconde aux adultes à l'égard de leur formation à l'interculturalité et de leurs pratiques éducatives. Les données recueillies par les entrevues font ressortir que les enseignants ne se considèrent pas suffisamment formés ni outillés au sujet d'éducation interculturelle. La description de leurs pratiques pédagogiques en classe révèle qu'ils n'ont pas encore abandonné l'enseignement traditionnel de la culture et que leurs objectifs sont rarement décrits en termes d'acquisition d'une compétence de communication interculturelle. Il faut donc promouvoir davantage la nécessité d'intégrer la dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue seconde.

Mrowa-Hopkins et Strambi (2008, pp. 89-113) font une étude sur le comportement non-verbal dans l'expression des émotions dans les relations interpersonnelles qui concernent différents degrés d'investissement de soi et de distanciation. Les trois groupes culturellement différents (les Anglo-australiens, les Français et les Italiens) montrent des différences intéressantes sur le plan socioculturel. Pour identifier les différents degrés d'expression non verbale de la colère, les chercheurs focalisent sur les changements de la voix et les expressions du visage dans les films contemporains. A la fin de la recherche, ils observent les différences interculturelles ont de grands effets sur la communication et sur la relation interpersonnelle.

Zhihong (2008, pp. 161-167) analyse les salutations formelles des Chinois et celles familières des Français dans le cadre de l'approche sociolinguistique. Via une anecdote sur l'étonnement face à la question pour la première fois des personnes de l'hôtel « Où allez-vous ? », il souligne l'effet des différences interculturelles sur l'utilisation de la langue car cette question n'est pas polie ni convenable dans la culture chinoise mais cela est une habitude exprimant l'intimité dans la culture française.

Dumont (2007, p. 5) travaille sur la convergence entre compétence linguistique et compétence socioculturelle dans la didactique des langues. Il focalise sur les besoins de l'apprenant en tant que sujet parlant et acteur social dans la société. Dans ce travail, Dumont met l'accent sur l'importance de la compétence interculturelle dans l'intégration des apprenants dans une langue et culture différente.

Kasparian (2007, pp. 109-129) analyse la situation des Acadiens dans le sud-est du Nouveau-Brunswick et discute les différentes dimensions du développement bilingue de l'individu avec les facteurs déterminants du développement de la bilinguisme/multilinguisme et du multiculturalisme dans le contexte socioculturel. Les observations montrent que les pratiques pédagogiques comme la punition dans les écoles francophones de Moncton, influencent négativement le développement cognitif et identitaire des élèves dans l'apprentissage des langues française et anglaise, et cette situation affirme la méconnaissance des théories du développement cognitif et linguistique de l'enseignement de langue.

2.6.2. Les recherches effectuées en Turquie

Kara et Parlak (2016, p. 152) travaillent sur l'effet de l'image de l'autre que se font les apprenants au cours de l'apprentissage de langue étrangère. A la fin de leur recherche, ils démontrent que les représentations socio-culturelles acquises inconsciemment influencent le développement de l'approche interculturelle chez les apprenants. Ainsi, le rôle de l'enseignant en tant que médiateur entre la culture cible et source, devrait être d'amener les apprenants à se regarder eux-mêmes en regardant l'autre lors de l'enseignement de langue étrangère.

Güleç et İnce (2013), étudient la relation à la culture dans l'enseignement des langues étrangères pour déterminer les problèmes sociaux et socio-culturels des apprenants étrangers qui apprennent le turc. Les données collectées par un questionnaire structuré proposé à vingt-neuf apprenants étrangers révèlent que les apprenants étrangers sont à l'aise sur les sujets socio-culturels comme les vêtements. Par contre, ils vivent des difficultés socio-culturelles dans la vie quotidienne en Turquie (nourriture, divertissement).

Bayrak (2010, pp. 1983-1987) compare les éléments culturels entre les manuels de l'allemand langue étrangère écrits par les Turcs et ceux écrits par les Allemands. Bayrak divise tous les éléments en thèmes et en sous-thèmes. A la fin de cette analyse qualitative, il détermine que les éléments culturels sont transmis sous des rubriques habituelles comme « salutations », « fêtes »,

« alimentation », etc., et il souligne l'importance du point de vue culturel de l'auteur sur le choix du contenu des manuels dans l'enseignement de langue étrangère.

Ülker (2007, p. 3) analyse la transmission culturelle dans les manuels d'enseignement du turc langue étrangère. A la fin de sa recherche descriptive, elle affirme que la transmission culturelle permet de faire progresser la conscience culturelle des apprenants en leur donnant un point de vue tolérant à l'égard de ce qui est différent, et aussi améliore leurs compétences de communication dans une langue étrangère.

Pehlivan (2007, p. 2) fait une recherche focalisée sur l'interaction interculturelle dans les manuels de l'enseignement du turc langue étrangère. A la fin du travail, elle met l'accent sur l'importance du contenu des manuels dans la construction de la conscience interculturelle. Les contenus adoptant la perspective interculturelle favorisent chez les apprenants le développement des compétences communicatives en turc langue étrangère.

Quand nous avons consulté les recherches effectuées dans le domaine, nous avons remarqué que c'est un champ de recherche en pleine expansion notamment dans les zones qui sont multiethniques et multiculturelles comme l'Extrême-Orient, les États-Unis, le Canada et l'Afrique. Par ailleurs, le nombre d'études menées en Europe ne peut être ignoré. Alors que les études faites dans les sociétés multiculturelles ont abordé généralement la communication interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère avec sa dimension sociologique (intégration, représentations, etc.), le reste a été réalisé en majorité dans la transmission de la compétence interculturelle dans le processus de l'enseignement de langue étrangère. Pourtant, nous avons constaté plusieurs études concernant les différents supports qui contribuent au développement de la compétence interculturelle chez les apprenants. La plupart de ces recherches sont en même temps destinées vers les enseignants ou les futurs enseignants de langue pour les guider dans l'intégration de la compétence interculturelle dans les cours.

Cependant, la communication interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère n'est pas un ancien champ de recherche en Turquie. Quand nous avons consulté les recherches faites, nous avons vu qu'elles ont été généralement effectuées dans l'analyse des manuels de langue étrangère à l'égard de la communication interculturelle. Même si c'est un sujet actuel et problématique, nous avons rencontré peu de recherches à propos des enseignants qui jouent le rôle capital dans la transmission de la compétence interculturelle. C'est la raison pour laquelle une telle recherche pour relever les opinions des enseignants de trois contextes respectifs (les

enseignants de FLE en France, ceux d’ALE et ceux de FLE en Turquie) et les comparer entre eux serait réflexif et utile dans le domaine.

3. METHODOLOGIE

Dans cette partie, il sera présenté le type de recherche, l'échantillon de travail, les outils de collecte et le mode d'analyse des données.

3.1. Le Type de Recherche

Cette recherche a pour objectif de relever les opinions des enseignants de langue étrangère sur la compétence interculturelle dans l'enseignement de leur matière. La méthode qualitative a donc été appliquée.

Afin de recueillir les opinions des enseignants de langue étrangère, du français et de l'anglais, nous avons utilisé un questionnaire à réponse ouverte et un entretien semi-dirigé. Après avoir terminé de collecter les données relatifs aux trois cas qui possèdent des caractéristiques similaires (ces trois cas seront présentés en détail dans la partie sur l'échantillon de la recherche), nous avons analysé chaque cas dans son ensemble, et l'avons ensuite comparé avec les autres.

3.1.1. La recherche qualitative

Dans cette recherche, nous avons préféré d'utiliser le modèle qualitatif qui est, de par sa nature, bien convenable pour les sciences humaines. Afin de répondre aux questions : « que se passe-t-il ? », « comment ? » et « pourquoi ? », nous nous sommes focalisé sur les opinions des participants qui composent l'échantillon de notre recherche. Autrement dit, nous n'avons pas visé à atteindre des résultats généraux qui soient valides pour tout l'univers mais à analyser et décrire les opinions des participants de notre groupe d'échantillon sans tenir compte de la quantité mais de la qualité de ces opinions. Donc, notre recherche a été fondée sur les perspectives individuelles des participants par rapport aux questions de la recherche. (Dumez, 2013, pp. 47-58).

Cette recherche est, de par sa nature, une étude de cas qui nous permet de déterminer et de décrire en détail un ou plusieurs cas actuels. Nous avons donc cherché les réponses satisfaisantes aux questions « comment ? » et « pourquoi ? » en nous focalisant sur notre échantillon à travers cette approche (Cresswell, 2007, p. 53).

3.1.2. L'Etude de cas

Nous avons opté pour une étude de cas afin d'explorer et dépeindre les opinions des enseignants. Focalisant notre point de vue sur notre échantillon limité, nous avons essayé de décrire les paramètres d'un système limité qui fonctionnent de manière interdépendante (Stake, 1995, cité par Cresswell, 2007).

La recherche a été organisée en huit étapes (Yıldırım et Şimşek, 2005, p. 281) :

- La préparation des questions de la recherche
- La définition des sous-problèmes de la recherche
- La détermination du mode d'analyse
- La précision de cas à étudier
- La sélection des participants qui participeront à la recherche
- La collection de données et la cohérence des données collectées avec les sous-problèmes
- L'analyse et l'interprétation des données
- La présentation des résultats

Cette recherche est un exemple d'étude de cas collective (Stake, 1995, dans Cresswell, 2007, p. 74) car nous avons travaillé sur trois cas ayant des caractéristiques similaires pour analyser les opinions des enseignants sur la compétence interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère.

3.2. L'Echantillon de Travail

L'échantillon de ce travail a été construit selon les critères déterminés dans l'approche qualitative (Miles et Huberman, 1994, cités par Savoie-Zajc, 2006, p. 102) : l'intention du chercheur visait à analyser un cas qui porte les mêmes caractéristiques dans des contextes différents et à comparer les similitudes et les différences entre ces contextes ; la construction théorique rendait opérationnel l'objet de travail, l'accessibilité, le calendrier, et la disponibilité.

Dans cette recherche, notre échantillon de travail se constitue de 20 enseignants de langues étrangères au total : 7 enseignants de français et 7 enseignants d'anglais en France ; 6 enseignants de français en Turquie.

L'échantillon de cette recherche est composé de ces trois groupes :

Le premier groupe est constitué des enseignants de français langue étrangère (FLE) dans l'Université d'été de l'UFR de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères de l'Université Toulouse 2-Jean-Jaurès en France. Tous les enseignants de français langue étrangère, ceux à qui nous avons demandé de remplir le questionnaire et avec qui nous avons réalisé des entretiens individuels sont de nationalité française.

Les professeurs du deuxième groupe enseignent l'anglais comme langue étrangère (ALE) dans le département de l'UFR de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères de l'université citée ci-dessus. Les enseignants d'anglais langue étrangère, ceux qui ont accepté de remplir le questionnaire et avec qui nous avons réalisé des entretiens individuels sont de nationalités diverses : trois français, deux américains, une allemande, une canadienne.

Quant aux enseignants du troisième groupe, ce sont des professeurs de français langue étrangère (FLE) travaillant à l'Ecole Supérieur des Langues Etrangères dans l'Université Anadolu en Turquie. Tous les enseignants de français langue étrangère, ayant participé à l'entretien individuel et ayant rempli le questionnaire sont de nationalité turque.

Les caractéristiques des enseignants que nous avons interviewés ont été indiquées dans le Tableau 3.1.3.1. Comme on peut le voir, 20 enseignants de langue étrangère ont participé à l'entretien et ont répondu à nos questions. Le tableau montre la diversité de leurs origines : 6 turcs, 10 français, 2 américains, 1 allemande et 1 canadienne. 14 parmi eux habitent à Toulouse en France, 6 habitent à Eskişehir en Turquie.

Parmi ces 20 enseignants que nous avons interviewés, le moins expérimenté travaille depuis 1 an, et la plus expérimentée travaille depuis 30 ans. Tous enseignent une langue étrangère aux adultes dans une université.

Tableau 3.1. *Les caractéristiques des enseignants que nous avons interviewés*

Participant	Nationalité	Filière d'étude	Expérience professionnelle	Niveau d'étude	Ville	Pays
P1	Turque	FLE	4 ans	maîtrise	Eskişehir	Turquie
P2	Turque	FLE	2 ans	maîtrise	Eskişehir	Turquie
P3	Turque	FLE	2 ans	licence	Eskişehir	Turquie
P4	Turque	FLE	4 ans	licence	Eskişehir	Turquie
P5	Turque	FLE	1 an	licence	Eskişehir	Turquie
P6	Turque	FLE	4 ans	maîtrise	Eskişehir	Turquie
P7	Française	FLE	10 ans	maîtrise	Toulouse	France
P8	Française	FLE	3 ans	maîtrise	Toulouse	France
P9	Française	FLE	6 ans	doctorat	Toulouse	France
P10	Française	FLE	30 ans	doctorat	Toulouse	France
P11	Française	FLE	27 ans	doctorat	Toulouse	France
P12	Française	FLE	25 ans	licence	Toulouse	France
P13	Française	FLE	18 ans	maîtrise	Toulouse	France
P14	Canadienne	ALE	2 ans	maîtrise	Toulouse	France
P15	Américaine	ALE	2 ans	maîtrise	Toulouse	France
P16	Française	ALE	16 ans	maîtrise	Toulouse	France
P17	Française	ALE	8 ans	doctorat	Toulouse	France
P18	Américaine	ALE	2 ans	maîtrise	Toulouse	France
P19	Allemande	ALE	3 ans	maîtrise	Toulouse	France
P20	Française	ALE	10 ans	maîtrise	Toulouse	France

La diversité des origines des enseignants nous offre des perspectives différentes, donc la possibilité d'une comparaison détaillée entre leurs opinions au sujet de la compétence interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère.

3.3. Les Outils de Collecte de Données

Nous nous sommes servis de deux outils différents pour collecter nos données : le questionnaire et l'entretien qui nous a permis de justifier les réponses obtenues par le questionnaire.

3.3.1. Le questionnaire

Dans notre questionnaire, les questions ont été préparées selon les principes suivants : rédiger des questions compréhensibles et ciblées, poser des questions ouvertes, éviter de manipuler les participants, poser des questions multidimensionnelles, préparer des questions alternatives, organiser les questions de manière logique (Bogdan et Biglen, 1992, Yıldırım et Şimşek, 2005). Les questions qui ont été préparées attentivement selon ces principes afin qu'elles soient d'une part convenables à l'objectif de la recherche, d'autre part claires et compréhensibles, ont été soumis aux avis d'experts qui sont expérimentés dans le domaine.

Le questionnaire obtenu ainsi se compose de trois parties : Dans la première partie, il est présenté les informations concernant l'objectif et le contenu de la recherche ainsi que l'autorisation des participants. Dans la deuxième partie, sont introduites les quatre questions

destinées à recueillir les informations personnelles des enseignants concernant leur filière d'études (formation initiale), leur niveau d'étude, leur expérience professionnelle. Les sept autres questions de la troisième partie relèvent de l'objectif de la recherche : déterminer les opinions des enseignants à propos de la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères. Après avoir rédigé les questions, nous avons préparé le questionnaire (le formulaire). (Voir le questionnaire utilisé en Annexe 1 à la fin de la recherche.)

Ainsi élaborés, les questionnaires sont distribués aux 6 enseignants de français en Turquie ; aux 7 enseignants de français et aux 10 enseignants d'anglais en France, donc à 23 enseignants de langue étrangère au total. Nous leur avons donné une durée d'une semaine afin qu'ils répondent tranquillement aux questions. Une semaine plus tard, les questionnaires nous ont été retournés.

3.3.2. L'Entretien

Dans cette recherche, nous avons effectué un entretien semi-dirigé qui est la technique la plus préférable dans les sciences de l'éducation (Türnüklü, 2000, p. 547). Ce type d'entretien, comme nous l'avons déjà précisé, a l'avantage d'une part, de fournir au chercheur une certaine liberté et flexibilité pour diriger le dialogue destiné à la recherche ; et d'autre part, d'offrir aux répondants la possibilité de s'exprimer avec sincérité et aisance. Autrement dit, ils peuvent s'exprimer plus facilement et de façon plus structurée. Donc, à partir d'un formulaire structuré (le questionnaire), nous avons planifié l'entretien avec les mêmes enseignants (qui ont déjà répondu au questionnaire). Pourtant pendant l'entretien, en cas de nécessité, nous avons parfois posé des questions différentes supplémentaires pour recueillir des réponses plus détaillées et claires.

D'ailleurs, les données riches et détaillées collectées par l'entretien semi-dirigé nous ont permis la comparaison des opinions de trois groupes différents de notre recherche (enseignants de FLE en Turquie, enseignants de FLE et ceux d'ALE en France).

Dans la préparation de l'entretien, nous avons suivi les étapes décrites par Creswell (2007) :

- déterminer le type de l'entretien de la recherche ;
- faire un plan, mais être flexible ;
- identifier les interviewés ;
- localiser un endroit qui convient pour faire l'entretien ;

- obtenir l'autorisation des interviewés pour l'entretien ;
- enregistrer les questions et les réponses pendant l'entretien ;
- prendre de petites notes pendant l'entretien ;
- essayer de prendre plus de détails pour obtenir plus d'information ;
- être poli et professionnel à la fin de l'entretien.

Les étapes de l'entretien ont été effectuées de la manière suivante :

La première étape : Novembre-décembre 2014 avec 7 enseignants de français langue étrangère et 7 enseignants d'anglais langue étrangère, au totale 14 enseignants en France. 3 enseignants qui ont déjà répondu notre questionnaire, n'ont pas accepté participer à l'entretien. Donc, nous avons réalisé cette étape avec ceux qui étaient volontaires. C'est pourquoi, les réponses au questionnaire de ces trois enseignants n'ont pas été inclut dans l'analyse des données. Le plus long des entretiens a duré 66.45 minutes, le plus court 21.46 minutes et au total 9 heures 42 minutes d'enregistrement.

La deuxième étape : 12-30 avril 2015 avec 6 enseignants de français langue étrangère en Turquie. Le plus long des entretiens a duré 42.68 minutes, le plus court 17.32 minutes et au total 3 heures 37 minutes d'enregistrement. Les informations sur les entretiens ont été montrées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3.2. *Les informations sur les entretiens avec les enseignants de FLE en Turquie*

Les participants	La date	La durée
P1	14.04.2015	42.30 min.
P2	13.04.2015	43.09 min.
P3	13.04.2015	37.35 min.
P4	13.04.2015	28.05 min.
P5	29.04.2015	24.28 min.
P6	16.04.2015	27.56 min.

Tableau 3.3. *Les informations sur les entretiens avec les enseignants de FLE en France*

Les participants	La date	La durée
P7	18.11.2014	45.35 min.
P8	16.11.2014	01.06.45 min.
P9	15.11.2014	32.21 min.
P10	19.11.2014	56.44 min.
P11	06.11.2014	01.03.24 min.
P12	07.11.2014	42.26 min.
P13	03.11.2014	14.24 min.

Tableau 3.4. *Les informations sur les entretiens avec les enseignants d'ALE en France*

Les participants	La date	La durée
P14	17.12.2014	36.39 min.
P15	10.12.2014	36.27 min.
P16	17.12.2014	38.58 min.
P17	04.12.2014	30.40 min.
P18	10.12.2014	21.46 min.
P19	03.12.2014	39.29 min.
P20	04.12.2014	25.14 min.

3.4. Le Processus de Collecte de Données

Après avoir déterminé le sujet de la recherche, nous avons commencé le processus de collecte de données par l'étude de la littérature et lors de cette étude nous avons remarqué qu'il y avait des recherches qui traitent de la compétence interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère de manières variées, dans différents pays. A ce moment-là, nous avons pensé qu'une recherche comparative entre deux pays différents à propos de la compétence interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère pourrait élargir et enrichir notre recherche, en offrant diverses perspectives.

Dans une première étape, nous avons commencé à collecter des données en Turquie. Après avoir reçu l'autorisation nécessaire de « La Comité Ethique de l'Université Anadolu » (Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu) et de « L'Ecole Supérieur des Langues Etrangères » (Yabancı Diller Yüksekokulu), nous avons distribué les questionnaires (illustré en Annexe 1) à 6 enseignants de français langue étrangère et les avons recueillis une semaine plus tard.

Dans la seconde étape, ayant obtenu une bourse d'études en France dans le cadre du programme intitulé « 2214 Yurtdışı Doktora Araştırma Bursu » supporté par « TÜBİTAK », nous avons pu collecter des données à Toulouse où nous avons distribué le questionnaire à 17 enseignants de langue étrangère à l'Université Toulouse 2- Jean-Jaurès. Par le même procédé qu'en Turquie, nous avons fait un entretien avec 14 de ces enseignants pour recueillir leurs opinions plus détaillées sur la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères.

En France aussi, le même questionnaire (Annexe 1) a été utilisé pour collecter des données. Chaque questionnaire a été donné directement aux enseignants pour qu'ils y répondent, et il a été recueilli une semaine plus tard. Les entretiens réalisés avec les enseignants ont été enregistrés. La possibilité de collecter des données en France nous a permis d'observer non seulement les perspectives différentes sur la compétence interculturelle dans l'enseignement

des langues étrangères mais aussi d'avoir accès à une plus grande diversité de sources en bibliothèque et médiathèque.

Après le retour en Turquie, les procédures d'autorisation ont été répétées. Nous avons fait les entretiens avec les enseignants turcs qui avaient déjà répondu au questionnaire, et les entretiens ont été enregistrés.

3.5. La validité du Travail

3.5.1. La validité externe

La validité externe sert à vérifier si les résultats de la recherche sont généralisables (transférables) à des groupes ou milieux similaires (Yıldırım et Şimşek, 2005, p. 255).

Afin de vérifier la validité externe dans cette recherche, nous avons pris certaines mesures:

- Les données ont été collectées à travers deux outils différents: le questionnaire et l'entretien.
- Nous avons choisi les échantillons convenables à la problématique de la recherche.
- L'échantillon, le contexte (le milieu) et le processus de la recherche ont été définis de manière détaillée.
- Le processus de la recherche a été décrit de manière compréhensible.
- Le processus et la problématique de la recherche ont été fondés sur la base théorique de la recherche.

3.5.2. La validité interne

La validité interne, autrement dit la crédibilité dans la recherche qualitative, sert à vérifier si le processus pendant lequel le chercheur a atteint les résultats de la recherche, est suffisant pour mettre à jour la réalité étudiée (Yıldırım et Şimşek, 2005, p. 255).

Afin de vérifier la validité interne dans cette recherche, nous avons eu recours à l'avis d'expert dans chaque étape de la recherche :

- Les participants : Les participants de la recherche, ce sont les enseignants qui possèdent des caractéristiques similaires. Tous les enseignants enseignent une langue étrangère dans une université aux adultes dont le niveau de langue est B1-B1+. Chaque enseignant a au moins 1 an d'expérience dans le domaine, et une expérience dans le pays dont la langue est enseignée. Tous ces traits servent à justifier que les participants sont de bons

échantillons pour l'objectif de notre recherche : la compétence interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère.

- L'avis d'expert : C'est après nous être adressée aux avis d'expert et avoir contrôlé tous les outils (le questionnaire et l'entretien) que nous avons collecté les données de la recherche.
- La fiabilité de la codification: Tous les entretiens ont été enregistrés et numérotés. 30 % des transcriptions ont été vérifiées par deux experts différents qui ont écouté les fichiers audio des entretiens. De même, 45 % des transcriptions ont été lues par deux experts différents, et les thèmes ont été identifiés à partir de réponses données par des enseignants. Après cette étape, les résultats ont été comparés à celles du chercheur. A la fin de cette étape, la cohérence entre les codeurs est calculée à 90.26 %.

3.6. L'Analyse des Données

Dans les recherches qualitatives, l'analyse de données signifie la diversité, la créativité et la flexibilité. Comme chaque recherche qualitative possède des caractéristiques différentes, chacun nécessite des approches différentes dans le processus d'analyse. C'est pourquoi, il faut que chaque chercheur développe son propre plan d'analyse en prenant en compte des propres caractéristiques de sa recherche et ses données. Néanmoins, les principes fondamentaux sur lesquels sont fondés des différents modes d'analyse de données sont identiques dans la recherche qualitative (Yıldırım et Şimşek, 2005, p. 221).

L'étape d'analyse de cette recherche a été réalisée selon les principes suivants :

- L'identification des unités de sens,
- la dénomination des syntagmes,
- le regroupement ou l'unification des codes sous des catégories ou des thèmes,
- la comparaison des catégories ou des thèmes,
- la présentation des résultats sous forme de graphiques ou de tableaux.

Nous avons utilisé la technique de l'analyse de contenu pour atteindre les notions (thèmes) et les interrelations qui pourraient mieux expliquer les données collectées de la recherche. Pour faire cela, nous avons associé les données similaires dans le cadre de certaines notions et certains thèmes, et les interprétés de manière organisée (Yıldırım et Şimşek, 2005).

A la fin de l'analyse, nous avons déterminé les notions communes, et les regroupés sous 5 catégories principales. Chaque catégorie comprend les sous-catégories qui composent la catégorie principale.

4. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans cette partie, nous allons présenter les thèmes identifiés à partir de l'analyse des opinions obtenues à travers les questionnaires et les entretiens semi-dirigés réalisés avec les enseignants.

Tableau 4.1. *Le tableau des thèmes et des sous thèmes*

La relation langue-culture - L'effet de la culture sur l'utilisation de la langue - L'effet de la culture et de la langue sur la perception et le comportement - La langue et la culture dans l'intégration à une société
Les pratiques interculturelles dans l'enseignement des langues étrangères - Les pratiques dans la classe - Les activités orientées à l'échange interculturel à travers l'interaction - Les activités destinées à l'utilisation de langue dans la vie quotidienne - Les activités exploitant diverses dimensions liées à la culture cible - Les pratiques hors de la classe
Les difficultés dans les pratiques de la communication interculturelle - Les difficultés relevant de la structure culturelle de la classe (l'homogénéité, l'hétérogénéité) - Le poids des stéréotypes - Le temps limité des cours - L'insuffisance des manuels pour ce qui est des activités interculturelles - Les problèmes provenant de la distance géographique
Les documents pédagogiques dans la communication interculturelle - Le contenu des documents - La diversité des documents/supports (écrits/ audio/ visuels)
L'enseignant et la communication interculturelle - La compétence de l'enseignant - Savoir éviter l'ethnocentrisme - Etre objectif et impartial face aux différences culturelles - Suivre la réalité et l'actualité de la langue et de la culture cibles - L'acquisition de la compétence par l'enseignant - Apprendre sur place les codes culturels et sociolinguistiques - Comparer les connaissances reçues et celles apprises sur le terrain - Développer conscience de soi-même et de son pays - Les responsabilités de l'enseignant - Le rôle de modérateur entre les apprenants de cultures différentes - Développer chez les apprenants la conscience de l'altérité - La formation interculturelle

4.1. La Relation Langue-Culture

4.1.1. L'effet de la culture sur l'utilisation de la langue

4.1.2. L'effet de la culture et de la langue sur la perception et le comportement

4.1.3. La langue et la culture dans l'intégration à une société

Tout d'abord, nous pouvons dire que tous les enseignants (enseignants de FLE en Turquie et en France et ceux d'ALE) dont nous avons recueilli les opinions sont d'accord sur le fait que la langue et la culture fonctionnent ensemble dans la communication, donc dans l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères. Comme il est observable ci-dessus, les analyses des données convergent vers trois points liés à la relation langue-culture.

4.1.1. L'effet de la culture sur l'utilisation de la langue

A partir d'analyse des opinions des participants, nous pouvons dire que la connaissance de la culture cible peut déterminer l'utilisation de la langue par l'apprenant car elle lui permet de s'adapter aux situations réelles de communication. Sinon, l'apprentissage de langue étrangère serait incomplet puisque l'apprenant ne saurait pas s'accommoder à son environnement. Le manque des références culturelles engendre l'incompréhension lors de la communication.

(P9) « ... la culture fait vivre la langue en permanence, et c'est le principe des langues mortes, elles sont complètement dissociées de la culture qui allait avec quand on les enseignait. Ça ne sert à rien de savoir réciter des règles de grammaire ou des compétences du type dictionnaire, d'être capable de traduire chaque mot, ce n'est pas ça, la langue. La langue, c'est d'être capable de la faire vivre dans des situations réelles. »

(P1) « ...Quand tu demandes à un français qu'est-ce que tu as fait hier soir ou ce-matin? , alors qu'il aligne dix phrases une après l'autre car il pense que prendre une douche, regarder la télévision sont des actes, l'apprenant turc, il pourrait dire qu'il ne fait rien au lieu d'en parler. Donc, cette situation dépend du point de vue en turc. »

(P18) « ... par exemple, j'ai l'impression que les Français sont très loquaces. Ils parlent beaucoup, ils donnent beaucoup de détails. Alors qu'en anglais, même en Angleterre et aux États-Unis, on attache plus de valeur à la concision... »

Par ailleurs, comme on peut le voir dans le témoignage de l'enseignant américain, P18, la culture influence aussi la façon de parler. L'enseignant en question affirme que les américains préfèrent parler plus directement et de façon concise, alors que les français donnent beaucoup

plus de détails quand ils parlent, et de ce fait ils pourraient être perçus comme volubiles par les locuteurs de cultures différentes.

Dans un autre témoignage, une enseignante turque, (P1), se plaint du fait que les apprenants turcs ne sont pas enclins à parler dans les cours car ils ne savent pas de quoi parler. Or, dit-elle, les apprenants français parlent facilement de ce qu'ils font ordinairement le matin ou le soir, etc. Pour les apprenants turcs, ces actes quotidiens ne valent pas d'être mentionnés. Cette attitude pourrait aussi être liée à l'aspect culturel de l'usage de la langue.

En résumé, l'usage de la langue représente la culture de différentes manières, et inversement, une langue dépouillée de ses référents culturels a du mal à s'inscrire vraiment comme une langue parce qu'il manque d'un fond culturel. Autrement dit, la langue est un moyen de communication traversé des connaissances collectives acquises dans la société mais qui sont par la suite devenues presque inconscientes. C'est pourquoi, nous pouvons dire que la connaissance de la culture est indispensable pour apprendre à manier habilement une langue. Les deux citations suivantes ne font que de souligner ce rapport extrêmement serré entre la langue et la culture.

(P8) *« A mon avis, le fait que des gens d'une certaine culture parlent la même langue, ils arrivent à se comprendre à travers des références culturelles ; par exemple que ce soit littéraire, cinématographique, mais aussi des références gestuelles, des références des choses qui concernent tout un groupe de gens qui parlent la même langue mais aussi qui ont un même socle, une même base commune. »*

(P20) *« La langue et la culture sont indissociables, d'ailleurs lorsqu'on regarde et qu'on analyse de plus près, on s'aperçoit que de tout évidence. Il y a par exemple, des différences lexicales entre l'anglais américain et l'anglais britannique. Il y a des différences lexicales mais aussi tout simplement des différences culturelles que certaines expressions sont employées dans certains contextes aux Etats-Unis, et pas forcément en Grande-Bretagne. Ces différences culturelles sont souvent exploitées dans le lexique, dans les films par exemple, et donc, on le trouve au cœur de la langue. »*

Aussi l'analyse des données à propos du rapport langue/culture a-t-elle révélé la confirmation d'une interaction forte entre la langue et la culture. La maîtrise de la grammaire ou du lexique ne suffit pas pour établir un contact réussi avec l'autrui car la dimension culturelle y joue un rôle capital. Système sémiotique par excellence, la langue inclut aussi des codes culturels formés collectivement par les membres d'un groupe social. Ces codes, référant aux socles communs, produisent du sens qui n'est pas compréhensible par la seule traduction mot à mot des phrases ou par leur déchiffrement grammaticalement correct. Afin que les interlocuteurs entrent en vrai contact dans une situation de communication, chaque locuteur a besoin de connaître les références culturelles, soit les expressions, les connotations, soit les éléments non-

verbaux comme les gestes, dans la langue parlée. Sinon, l'incompréhension et le malentendu seraient inévitables. La variété des usages langagiers dans les sociétés où la même langue est parlée est un autre exemple qui reflète l'effet de la culture sur l'utilisation de la langue.

4.1.2. L'effet de la culture et de la langue sur la perception et sur le comportement

L'analyse de telles données laisse à dire que la culture, en tant que facteur déterminant sur la vision du monde et sur le système de pensées, influence la manière d'utiliser la langue, voire même d'agir et de se comporter. Pareillement, la façon d'utiliser la langue, conditionne la façon d'approcher les problèmes, d'interpréter les faits, etc. Alors, il ne serait pas faux de dire qu'il s'agit d'effets réciproques de la langue et de la culture sur la perception et sur le comportement des individus, et que, de ce fait, chaque société possède ses propres normes, valeurs, bref ses propres réalités.

(P10) « ... il y a des pensées qui sont immédiates qu'on peut déduire directement de la phrase, de la langue et puis il y a des pensées qui font partie du non-dit, qui n'est pas dit, qui n'est pas écrit mais cette pensée est absolument présente et quelqu'un qui parle, quelqu'un qui écrit dans sa tête c'est la personne qui l'émet, c'est la personne qui reçoit, elle a dans sa tête ces modèles de pensées. Donc la culture, c'est elle qui constitue le capital de ces modèles de pensées. »

(P19) « Je trouve qu'on voit des éléments de la vision du monde, des populations ont quand même tendance à voir les choses d'une certaine façon, même s'il y a des généralisations. Et souvent, cette tendance se reflète dans les métaphores qui sont utilisées dans une langue. Donc on va utiliser certaines images plutôt que d'autres. Par exemple, notamment dans la façon de faire les choses, de traiter des problèmes, souvent des langues qui sont directes, claires et simples, la population a tendance à traiter les choses de façon directe claire et simple. »

(P1) « Il y avait un dialogue où la mère et le père discutent sur leur fille. Après avoir écouté le dialogue, il fallait poser aux apprenants des questions comme « qu'est-ce qui se passe ? », « qui parle ? », « quelle est la situation ? ». Chaque apprenant pensait que la fille voulait sortir, son père ne l'autorisait pas, et sa mère essayait de convaincre le père... par contre, le dialogue était complètement différent. La fille habitait en Afrique, et elle avait un copain africain. Sa mère parlait de lui à son père, et ils se réjouissaient...donc, on essayait de percevoir comme un turc. »

On déduit de cette anecdote que, même si les apprenants turcs ont déjà écouté le dialogue en français, apparemment ils n'en ont pas compris le contenu linguistique et à partir de la situation de communication, ils y ont attribué une interprétation collant mieux à leurs propres codes sociaux, à leurs habitudes. Il est bien possible que ces apprenants n'aient pas écouté le dialogue attentivement, sinon ils auraient pu comprendre plus exactement ce qui s'y passe. Pourtant, consciemment ou inconsciemment, ils établissent un lien entre le cas dans le dialogue et un tout autre cas qui leur est socio-culturellement familier. Ce rapprochement peut être expliqué par le

reflet de l'identité culturelle dans la communication. Mais le cas serait encore plus grave si cette approche des apprenants turcs pouvait être associée à une caractéristique culturelle qui représente la tendance de mettre en avant une idée sans en être sûr. Cette tendance pourrait causer un blocage chez les interlocuteurs dans une situation de communication authentique.

4.1.3. La langue et la culture dans l'intégration à une société

Les enseignants soulignent le rôle de la culture et de la langue sur l'intégration dans une société. Même si les interlocuteurs maîtrisent bien la langue enseignée, les autres variantes comme la distance à respecter entre les locuteurs, les relations interpersonnelles, les sujets sensibles à éviter de parler, etc. dépendent de la culture, se diversifient d'une société à l'autre, et cette situation est directement liée à l'intégration dans une communauté autre que la sienne.

(P10) *“... quand les français font la bise pour saluer, si vous ne l'avez pas dans votre culture c'est quelque chose qui dérange profondément mais vraiment profondément.”*

(P14) *« Le fait d'être étranger ça brise certains tabous et comme je viens d'un autre pays déjà les étudiants savent que nos rapports au sujet ne sont pas forcément pareil. »*

(P15) *« Ici (en France), c'est plus formel, par exemple avec vous. Aux Etats-Unis, on n'a pas de « tu » et « vous »... dans la salle de photocopie, je ne sais jamais, oui peut-être, aux adultes, je dis « vous », mais même avec les autres enseignants, étudiants, doctorants, je dis « vous » mais aux Etats-Unis, je ne dirais pas « vous ».*

D'ailleurs, nous avons remarqué dans l'analyse des opinions que les enseignants américains comme P15, qui sont venus en France pour enseigner l'anglais, ont encore la tendance à suivre les habitudes de communication propres à leur culture; même s'ils sont en France depuis longtemps, ils ne se sont pas encore habitués à la distance sociale entre les locuteurs en France.

(P10) *«... l'interculturalité au niveau de la vie quotidienne, elle est beaucoup plus difficile à cerner, parce que la façon de s'habiller, la façon de remercier quelqu'un, la façon d'exprimer la tristesse lors d'un événement douloureux pour quelqu'un, c'est extrêmement causé par la culture, et on peut faire des phrases qui correspondent à la situation ou faire des gestes qui correspondent à la situation mais pas à la culture... »*

Ici, le mot clé, c'est la correspondance. C'est que la correspondance à une situation de communication passe par une bonne connaissance de la langue et la culture cibles. Comme P10, enseignante française, l'a déjà mentionné ci-dessus, plusieurs éléments sont actifs dans le processus de la communication. Les vêtements, les accessoires, etc. fonctionnent comme des symboles qui servent à exprimer quelque chose et à transférer un message au locuteur. En fait, en comparaison avec l'expression des sentiments et des pensées par une langue articulée, cette communication parallèle d'essence culturelle parce qu'appuyées sur des symboles- peut plus

facilement donner lieu aux malentendus. De ce fait, la culture est à penser comme un espace immense où se trouvent plusieurs aspects et chaque aspect sert à l'intégration dans une société.

P10 a donné un exemple pour clarifier son opinion :

« ... les japonais adorent une fleur qui s'appelle le chrysanthème et il y a des chrysanthèmes magnifiques en France, donc quand les japonais sont invités à manger chez des français, ils apportent des fleurs qu'ils aiment le plus... Si l'on offre à des français des chrysanthèmes, c'est la catastrophe. Parce que le chrysanthème, c'est la fleur du cimetière, c'est la fleur des morts. Donc, c'est un geste très simple avec une bonne intention culturelle... mais ces fleurs-là ont une signification culturelle extrêmement importante, et le message qu'on donne est terrible ... voilà une erreur typique dans la vie quotidienne sur un acte très simple. »

Cet exemple vise à rappeler que même un acte accompli avec une bonne intention pourrait engendrer des malentendus ou des incompréhensions en raison des différences dans la façon de percevoir et d'interpréter. Alors, nous n'avons pas toujours besoin des mots pour nous exprimer ou donner un message au locuteur. Nous pouvons aussi « parler » à travers nos actes, nos gestes ou nos mimiques.

Pour résumer, nous pouvons dire que la langue et la culture s'emploient conjointement dans la communication et cela doit être de même dans l'enseignement des langues étrangères. Opter pour but la compétence de communication interculturelle dans laquelle l'aspect linguistique et l'aspect culturel s'imbriquent, demanderait au professeur d'organiser son cours de façon que les apprenants ne s'approprient pas seulement les savoirs (des acquis sur le plan linguistique) mais aussi les savoir-être et les savoir-faire (des acquis sur le plan communicatif et affectif) qui les dirigeraient vers la connaissance et la découverte d'une autre société-culture. De même, l'acquisition de la compétence interculturelle amène les apprenants à remarquer d'autres réalités, à accepter leur existence et à les respecter. Ainsi se tracerait un chemin qui fait éloigner de l'ethnocentrisme pour conduire à l'empathie. Il va sans dire qu'une telle acquisition élargirait la perception du monde chez les apprenants.

4.2. Les Pratiques Interculturelles dans l'Enseignement des Langues Etrangères

4.2.1. Les pratiques dans la classe

4.2.2. Les pratiques hors de la classe

Comme il est indiqué ci-dessus, les opinions exprimés par les enseignants nous a conduit à classer les pratiques interculturelles en deux groupes : les pratiques dans la classe et celles hors de la classe.

4.2.1. Les pratiques dans la classe

4.2.1.1. Les activités orientées à l'échange interculturel à travers l'interaction

A partir de l'analyse des opinions des enseignants, nous pouvons dire que l'échange et l'interaction favorisent le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants. Lors de l'échange et l'interaction interculturelle, l'apprenant trouve la possibilité d'observer ses camarades de cultures différentes, de se sensibiliser à sa propre identité culturelle, et aussi de comparer ses perspectives avec les leurs devant une situation semblable. Autrement dit, il (se) représente sa propre culture, et transfère cette représentation aux autres apprenants. Dès lors, il s'agit non seulement des apprenants qui interagissent mais aussi des cultures qui se retrouvent et contribuent à la diversité.

(P7) « *La compétence culturelle, à mon avis, repose sur l'échange qu'il peut y avoir entre les différents apprenants déjà, et entre les apprenants et l'enseignant. Nous, on dit, « chez moi, ça se passe comme ça, et comment ça se passe chez vous ? », et on regarde ce qui est différent, ce qui est similaire, ce qui nous étonne, ce qui nous choque, ce qui nous surprend.* »

(P10) « *... c'est extrêmement intéressant parce que, de façon tout à fait naturelle et tout à fait spontanée, ça (interaction) fait bouger des choses dans la tête, ça fait réfléchir. Chose que l'on n'aura pas avec un groupe mono culturel parce qu'ils sont tous dans le même bain, ils ont les mêmes références donc ils ne s'interrogent pas.* »

(P8) « *... ça (l'échange) intéresse toujours, ça, c'est enrichissant pour chaque étudiant. Ça récompense l'étudiant qui donne son expérience parce que ça valide sa présence dans le groupe, et il est un peu comme l'ambassadeur de sa culture ou il présente sa culture.* »

Selon l'analyse des données, les apprenants développent aussi la conscience de l'identité et de l'altérité tout en élaborant la conscience de l'Autre et de soi-même, pendant le contact avec les autres apprenants. Plus l'interaction s'établit entre eux, plus ils développent une approche critique destinée à la découverte des autres réalités et cette progression les amène à l'ouverture d'esprit. Donc, il est important d'animer l'interaction entre les apprenants eux-mêmes, mais aussi entre les apprenants et l'enseignant. Nous allons parler de la place stratégique de l'enseignant lors de ce processus dans la cinquième thématique qui est réservée complètement au rôle de l'enseignant face à la compétence interculturelle.

De toute façon, le mot « interculturel » implique interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité (Le Conseil de l'Europe, 1986). L'interaction entre des cultures différentes permet à l'individu de renforcer la tolérance et l'égalité avec la conscience d'identité et d'altérité. Elle refuse l'approche ethnocentrique qui consiste à prendre sa propre culture comme référence et la décréter supérieure aux autres.

D'ailleurs, l'école est l'endroit idéal pour l'échange interculturel. L'apprenant y est guidé pour établir des rapports sains avec soi-même, les autres et le monde. Il y apprend le respect de soi, de l'autre et de son environnement. La diversité culturelle favorisée par l'école, offre à l'apprenant la chance de se préparer au monde d'aujourd'hui dans lequel des milliers de personnes de cultures différentes vivent ensemble et sont en contact via les nouvelles technologies. Comme nous l'avons déjà indiqué dans la partie théorique en traitant du principe de la communication interculturelle, l'école est le lieu où les jeunes individus apprennent, acquièrent les valeurs fondamentales et les vertus humaines aussi bien que le savoir.

4.2.1.2. Les activités destinées à l'utilisation de langue dans la vie quotidienne

Ces activités sont praticables dans la classe et hors de la classe ; dans tous les cas leur objectif est de préparer les apprenants à utiliser la langue enseignée dans les situations de la vie courante:

(P12) *“On leur montre dans des situations, soit avec des vidéos, soit avec des enregistrements et des images, pour leur montrer entre un directeur et la secrétaire, entre des copains, dans la famille, quelles sont les expressions à utiliser.”*

(P8) *“A mon avis, ça fait vraiment partie du genre de situation dans lesquelles on se retrouve et qui sont un peu embarrassantes parce que si je suis à une soirée avec des jeunes, et on s'amuse et je commence à dire hélas les gens vont penser que je viens du 16eme siècle.”*

Ici, ce qui a été souligné par les enseignants, c'est l'importance de l'exposition aux modèles authentiques de l'usage de la langue dans des situations de la vie quotidienne. Ils ont énoncé qu'il y a de nombreux usages dans la langue et que la familiarisation avec ces usages demande la connaissance de divers registres, des expressions idiomatiques, etc. Les enseignants ont aussi signalé que, comme la langue est de caractère dynamique, les usages langagiers pourraient être modifiés, actualisés au cours des années ou simplement variés selon les contextes sociaux. Comme nous avons affirmé dans l'introduction, il est inévitable d'assister aux transformations dans la langue et la culture, qui sont des systèmes dynamiques. C'est pourquoi, les enseignants trouvent utile de travailler avec des supports authentiques pour montrer aux apprenants les échantillons vraisemblables de la langue courante. Sinon, il pourrait être inévitable de risquer les malentendus. Comme P8 a indiqué ci-dessus, si l'on utilise une expression démodée, il serait même possible de faire l'objet de moquerie.

D'autre part, les enseignants ont aussi abordé la question des registres qui jouent un rôle important dans l'utilisation adéquate de la langue. En général, c'est la langue standard qui est enseignée dans les cours de langue étrangère. Or, on ne peut pas ignorer que diverses situations

de communication exigent l'utilisation de divers registres. L'apprenant aura donc besoin de savoir choisir les mots, les expressions et les structures correctes, c'est-à-dire appartenant au registre qui correspond au contexte socio-culturel. Pour toutes ces raisons, il serait indispensable de faire les activités qui préparent les apprenants aux vraies situations de communication.

4.2.1.3. Les activités exploitant diverses dimensions liées à la culture cible

En ce qui concerne les activités exploitant diverses dimensions liées à la culture cible, une enseignante française donne un bon exemple qui montre que même un mot pourrait référer à un fait culturel (historique, sociale, politique, etc.) et qu'il serait très intéressant d'interroger de tels faits avec les élèves.

(P10) « *Il y a des références culturelles, des références politiques, des références sociologiques, il y a des références psychologiques à l'intérieur de ça, mais c'est extraordinaire simplement d'interroger ça. C'est absolument incroyable, ce phénomène par exemple de décider qu'on n'utilisera jamais pour les jeunes filles le mot mademoiselle, on utilisera seulement le mot madame...* »

Il est aussi des témoignages d'enseignant, comme l'énoncé ci-dessous, qui évoquent l'indéniable trace de la culture dans la vie des mots et qui trouvent de l'intérêt à l'activité de questionner avec les apprenants l'origine des mots.

(P5) « *J'essaye plutôt de montrer les origines des mots. Elles viennent d'où, et elles vont où ? Je le trouve utile. A mon avis, quand on analyse l'origine des mots, elles nous donnent l'indice sur la culture.* »

Comme il est vu dans les citations des enseignants, la culture est un ensemble qui représente plusieurs aspects relevant de diverses disciplines, dont la linguistique et l'étymologie entre autres. Les travaux reflétant cette diversité dans les cours de langue, enrichissent la perspective des apprenants sur la langue et la culture cible. Alors, il ne serait pas faux d'en conclure que l'apprenant préparé à découvrir la richesse de la notion de culture, comprendrait que la culture cible n'est pas limitée par les informations générales ou les stéréotypes qui sont transférés d'une génération à l'autre pendant des années.

4.2.2. Les sorties destinées à l'intégration dans la société

En général, les enseignants pensent que les pratiques culturelles hors de la classe contribuent à l'intégration de l'apprenant à la vie courante et à la société dont la langue est enseignée car ces pratiques offrent à l'apprenant l'occasion d'entrer en contact directement avec les membres de la collectivité socio-culturelle cible et de se situer plus adéquatement par rapport à son environnement.

(P12) « ... on travaille sur l'alimentation, on leur fait préparer, on leur donne un plat, et on va au marché ensemble. Et ils doivent aller interroger les gens dans le marché pour demander comment on fait la ratatouille, par exemple. »

(P12) “Pour les sorties, pour les visites de lieux culturels à Toulouse ou dans la région, pour les enfants, pour la location d'un appartement, on est en train de travailler sur les locations. ... donc, comme ils sont dans la vie quotidienne à Toulouse, en France, ils ont des choses dont ils ont besoin, donc on leur donne les outils pour ça. ”

Ici, les enseignants turcs que nous avons interviewés ont proposé le développement des programmes d'échanges pour que les apprenants du FLE trouvent la possibilité rencontrer les natifs sur place.

4.3. Les Difficultés dans les Pratiques de Communication Interculturelle

4.3.1. Les difficultés relevant de la structure culturelle de la classe (l'homogénéité vs l'hétérogénéité)

4.3.2. Le poids des stéréotypes

4.3.3. Le temps limité des cours

4.3.4. L'insuffisance des manuels pour ce qui est des activités interculturelles

4.3.5. Les problèmes provenant de la distance géographique

Comme on voit ci-dessus, les participants s'accordent pour évoquer certaines difficultés concernant les pratiques pédagogiques de la compétence interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère.

4.3.1. Les difficultés relevant de la structure culturelle de la classe : l'homogénéité vs l'hétérogénéité

Les répondants rappellent que même dans les classes considérées comme mono culturelles, il existe une hétérogénéité qui peut être liée à plusieurs variables comme région géographique, socioéconomique, etc. Notamment dans les grands pays, les caractéristiques culturelles pourraient varier selon les régions, et cela pourrait se refléter à la manière même de parler (accent, idiome, dialecte).

(P16) « ... il y a toujours des différences de culture en France, mais c'est pareil partout ailleurs, il y a des régions, il y a des cultures locales, il y a des accents. C'est très difficile d'avoir une classe qu'on appelle homogène culturellement. »

(P8) « ...si c'est quelque chose qui se passe dans leur pays, ça les touche personnellement, et là, il y a normalement d'autres voix qui s'élèvent des personnes qui disent non, ça, ce n'est pas comme ça, mais nous, on

pense pas vraiment comme ça, moi j'habite dans le nord, dans le nord ça ne se passe pas comme ça. Au sein d'un même pays surtout quand on parlait de la Chine ou du Brésil qui sont des grands pays ou la culture du nord, au sud, à l'est, à l'ouest sont très différentes, donc au sein même de ces groupes de même nationalité...»

Autrement, les répondants parlent de difficultés relevant de la structure de la classe multiculturelle.

(P11) « *Je fais des choix vis-à-vis de ce public, qui vient de différents lieux avec des traditions scolaires et des traditions d'apprentissages très variées. Par exemple les anglophones ont très peu l'habitude de détailler de faire l'analyse de la phrase, comme nous, on peut le faire en français.* »

(P9) « *... si j'ai une classe hétérogène, il va à la fois y avoir la comparaison entre France et les pays des étudiants... ça permet justement de travailler ces comparaisons entre les pays, pour les débats, pour les discussions... une classe homogène permet une progression peut être plus rapide qu'une classe hétérogène parce que avec une classe homogène, on va cibler sur les erreurs du groupe linguistique.* »

(P8) « *Si j'enseigne à des français, j'enseignerai probablement des choses beaucoup plus complexes, techniquement je n'aurai pas à enseigner des choses de la culture, de la vie quotidienne parce que ce sera déjà une base de référence commune que ces étudiants français ... si j'ai un groupe uniquement du même pays, alors ça c'est un contexte intéressant,... je vais devoir m'intéresser à cette culture-là, en particulier, pour essayer de les comprendre, pour essayer de comprendre quelles erreurs ils font.* »

Si nous résumons les opinions des participants sur l'homogénéité ou l'hétérogénéité culturelles des classes, nous pouvons affirmer que les deux types de classes offrent à la fois des avantages et des difficultés. Parmi les avantages de travailler avec les groupes homogènes, les enseignants évoquent le fait qu'il est plus facile, dans ce cas, d'approfondir les connaissances linguistique et de comprendre les habitudes d'apprentissages des élèves ainsi que les sources de leurs erreurs. Travailler avec une classe homogène permettrait aussi d'appuyer les nouveaux acquis sur un socle culturel commun et par conséquent de démarrer d'une façon plus sûr et vite. Cependant, les enseignants ne manquent pas à évoquer l'aspect pédagogiquement enrichissant des classes hétérogènes : tandis que la progression linguistique et phonétique dans les classes homogènes est beaucoup plus rapide que dans les classes hétérogènes, la diversité des points de vue et des valeurs dans ces dernières enrichit les cours et développe la vision du monde des apprenants. Grâce aux échanges dans la classe, les apprenants interagissent entre eux-mêmes et éveillent leur conscience à la fois sur leur propre identité culturelle et sur l'altérité. C'est grâce à la comparaison interculturelle que les individus de cultures différentes (même les groupes d'appartenance « homogènes ») entrent en contact et développent de nouvelles relations.

Si nous traitons des opinions détaillées des répondants en les regroupant selon leur contexte respectif, c'est à dire en réunissant en trois groupes les enseignants de FLE en France, les enseignants d'ALE en France et les enseignants de FLE en Turquie, nous pouvons voir que les groupes se différencient l'un de l'autre par les points de vue exprimés de préférence. Tous les enseignants que nous avons interviewés en France donnant généralement des cours de langue étrangère dans les classes culturellement hétérogènes, ils ont parlé des conditions des classes multiculturelles.

Premièrement, les enseignants de FLE que nous avons interviewés travaillaient surtout avec des apprenants malaisiens. En effet, il y a plusieurs malaisiens qui viennent en France pour y faire des études supérieures. Pourtant, parmi les nationalités non européennes qui fréquentent les classes de ces enseignants, il y avait aussi bon nombre de brésiliens et de chinois, ainsi que des russes. Leurs langues et cultures sont évidemment fort différentes de celles des européens. D'une part, les enseignants qui enseignent le français à ce public cosmopolite ont affirmé que ces apprenants étaient très ouverts à la communication interculturelle. Il y a quelques enseignants qui les trouvent beaucoup plus ouverts que les apprenants français. Selon les enseignants, les contributions culturelles des apprenants venant de pays différentes, enrichissent les cours au regard des valeurs, normes, façons de vivre, etc. Dans cette perspective, l'échange interculturel permet non seulement aux autres apprenants mais aussi aux enseignants de découvrir les autres réalités. Par ailleurs, lors de l'échange, chacun trouve la possibilité de s'exprimer comme un représentant de sa propre culture. Il est parfois possible de voir s'animer des discussions dues aux différences mais l'enseignant essayait de maintenir dans la classe une ambiance qui invite chacun à respecter l'autre. D'autre part, les enseignants ont avoué qu'ils progressaient lentement en phonétique car les systèmes respectifs des langues sources et cibles sont fort différentes. Ils ont aussi souligné que les erreurs sont d'habitude pareilles chez les apprenants qui sont de même nationalité. Il y a aussi les apprenants européens dans ces classes de FLE, notamment les espagnols dont la langue et la culture sont et comme on pourrait l'imaginer, ces apprenants n'ont pas autant de difficultés que les autres pour acquérir les sons du français. Il va sans dire qu'en plus de l'avantage offert par la parenté linguistique entre l'espagnol et le français, les apprenants espagnols profitent également de la proximité géographique entre les deux pays. En effet, il est un fait bien connu que les sociétés qui se trouvent dans la même location géographique sont naturellement en contact avec leurs voisins dans les relations commerciales, économique, touristiques, etc., et que lors de l'échange, ils interagissent avec une certaine aisance et développent des points communs entre eux.

Deuxièmement, les enseignants d’ALE que nous avons interviewés, travaillent dans la plupart des cas avec des apprenants français. Ces enseignants d’origine étrangère (deux américains, une canadienne, et une allemande) nous ont dit qu’ils observent des différences culturelles dans les classes composées majoritairement par les français ou par les européens. Alors que les enseignants américains parlent de la distance entre les apprenants et les enseignants en France, l’enseignante allemande trouve les apprenants fermés à discuter certains sujets comme la politique et qu’elle n’y est pas habituée dans les classes en Allemagne.

Quant aux enseignants turcs de FLE, ils ont mentionné qu’en générale leurs classes se composent des apprenants turcs. Par contre, il est possible de temps en temps de voir des apprenants d’autres nationalités. Au premier rang de ceux-ci se trouvent les cypriotes. Même si leur culture est très proche de la culture turque, de plus ou moins grandes différences culturelles sont susceptibles d’animer le partage et l’échange entre les apprenants. Les enseignants ont dit que les apprenants viennent rarement de divers pays (surtout des pays turques et des pays africains) à leur département pour apprendre le FLE. Par ailleurs, une enseignante a mis en relief l’existence des variantes culturelles régionales dans la classe. Selon elle, il est des caractéristiques qui se divergent d’une culture régionale à l’autre et ces différences peuvent engendrer un avantage dans la mesure où elles provoquent chez les apprenants la connaissance et la comparaison de divers traits culturels.

4.3.2. Les poids des stéréotypes

Rappelons que les stéréotypes se basent des représentations résultant de multiples facteurs (sociaux, économiques, idéologiques, affectifs, etc.). Par contre, via les questions correctes, il est possible de partager les opinions en montrant aux apprenants que les stéréotypes sont des représentations clichées sans fondement, et qu’il serait beaucoup plus correct de les remplacer par bien d’autres réalités appartenant aux autres cultures.

(P15) « *On (les américains) est tous gros, on est stupide, très religieux, très bavard... on ne connaît pas le monde, la géographie, des autres langues.* »

(P18) “*On croit que les français ne nous aiment pas. Je ne sais pas d’où vient ce stéréotype ou cette idée, mais on a cette impression qui est assez forte. J’ai l’impression que tout le monde croit que les français sont un peu snobs. C’est une croyance qui est assez présente aux États-Unis aussi.*”

(P17) “*Ça m’est arrivé quelques années d’utiliser des préjugés comme bases de cours pour ensuite les renverser quand on étudie les documents. Donc, ça permet de lancer la discussion ... mais ce qui est intéressant, c’est de leur demander quels sont les préjugés, pas de leur demander « qu’est-ce que vous pensez des Anglais ? »,*

mais « Selon vous, quels sont les clichés des Anglais ? » et après, on peut leur demander « Selon vous, quels sont les clichés que les Anglais ont des Français », donc ça c'est intéressant aussi. »

Ici, alors que P15 et P16 témoignent de la force des stéréotypes, P17 propose l'exemple d'une approche pédagogique positive pour discuter avec les apprenants sur les stéréotypes contre les sociétés étrangères. En revanche, certains enseignants ont souligné le rôle décisif de l'attitude individuelle au sujet du poids des stéréotypes :

(P9) *“...il y a des gens qui voyagent et qui changent leurs opinions en voyageant, sur les stéréotypes, et il y a des gens qui voyagent et qui n'ont envie de voir que ceux qu'ils ont envie de voir. Même s'ils voyagent ils restent coincés dans leurs stéréotypes, du coup ce n'est pas l'enseignant qui va changer ça. On donne les cartes mais après l'apprenant est libre de vouloir saisir les cartes ou pas, ça dépend aussi de l'implication que ça a pour lui...”*

Si tel est le cas, l'enseignant ne pourrait être que le guide qui offre à l'apprenant le moyen de découvrir des autres réalités en ouvrant le rideau mais ce serait surtout l'attitude et l'intention de l'apprenant qui détermineront son chemin. De toute façon, nous pouvons dire que la responsabilité de l'enseignant, c'est d'être médiateur entre les cultures différentes dans la classe et d'essayer de faire acquérir aux apprenants une perspective objective en les éloignant de l'ethnocentrisme.

4.3.3. Le temps limité des cours

Les enseignants en France tout comme ceux en Turquie sont du même avis sur l'insuffisance du temps restreint des cours qui ne leur permet pas d'y incorporer plus de pratiques interculturelles.

(P8) *“Evidemment, je travaillerai avec une liberté un peu plus limitée. On a une ligne logique à suivre.”*

(P2) *“Il y a un curriculum. C'est pour ça, on donne aux étudiants les informations linguistiques. Comme il n'y a pas un cours spécifique en faveur de la culture, on essaie de le faire quand c'est possible.»*

Comme il est vu dans les citations ci-dessus, les enseignants se plaignent d'un programme didactique strict à suivre. C'est pourquoi, ils ne peuvent pas consacrer assez de temps aux pratiques proprement destinées à la compétence interculturelle. Etant donné qu'il y a un curriculum obligatoire à suivre au rythme et dans le temps définis par la période d'enseignement donnée, les enseignants sont généralement obligés de donner la priorité au contenu linguistique déterminé dans le programme.

4.3.4. L'insuffisance des manuels

Tous les enseignants interrogés pensent généralement que les manuels ne sont pas suffisants à l'égard des pratiques interculturelles. Cependant, ils affirment qu'on combine l'aspect culturel et l'aspect linguistique dans les manuels récents.

(P14) « ... on avait analysé certains manuels pour les apprenants de français langue étrangère et on a cherché pour voir la place de la culture dans l'enseignement du FLE, et on a vu dans ces manuels même si on n'a pas tout vu, on a pris un échantillon et dans ces manuels la culture n'avait pas une très grande place. »

(P10) « ... de façon générale ce qui est présenté dans les différentes méthodes est extrêmement superficielle. »

Les opinions des enseignants sur les documents pédagogiques seront données en détail dans la partie suivante qui est réservée aux documents pédagogiques.

4.3.5. Les problèmes provenant de la distance géographique

Les enseignants pensent que la distance géographique plus ou moins grande avec le pays dont la langue est enseignée pourrait influencer l'attitude des apprenants vis-à-vis de celle-ci. Par ailleurs, nous avons déjà traité de l'effet de la localité en parlant des ressemblances et des différences dans le cadre de la structure culturelle des classes.

(P15) « La plupart des gens trouvent que l'accent américain est plus difficile parce qu'ils sont habitués à l'accent anglais et au monde anglophone en Angleterre et pas aux Etats-Unis ... j'en ai quelques-uns qui regardent chaque semaine des séries américaines ou des films américains. Mais, les autres regardent des séries anglaises ou des films anglais ou la musique anglaise ... normalement, c'est plus du côté anglais qu'américain parce qu'on est plus proche à l'Angleterre qu'aux Etats-Unis. »

(P14) « ... par exemple, au lycée quand on donnait à apprendre le français, je pense que personne n'avait envie en fait ... je pense que c'est parce qu'on est tout près de la frontière avec les Etats Unis, et on sait très bien quelle est la relation entre les Etats-Unis et la France donc on a pas mal de notions négatives des français aussi... »

Comme le montrent les exemples cités, la distance géographique est un facteur sur le contact entre la culture et la société dont la langue est étudiée et les apprenants.

4.4. Les Documents Pédagogiques dans la Communication Interculturelle

4.4.1. Le contenu des documents

4.4.2. La diversité des documents/supports (écrits/ audio/ visuels)

Comme il est observable ci-dessus, les enseignants de langues étrangères ont parlé de documents pédagogiques utilisés dans l'enseignement de langue étrangère.

4.4.1. Le contenu des supports

Sur le sujet des manuels d'enseignement, les enseignants turcs utilisant Alter Ego comme le manuel principal, pensent qu'il faut y ajouter des situations reflétant la diversité internationale car ce sont des exemples de la culture française et francophone qui sont le plus fréquemment étudiés. Il existe aussi des parties traitant de la culture européenne qui est d'ailleurs similaire à la culture française. Par contre, les informations et les exemples portant sur des cultures différentes sont très limités.

(P1) « *Le manuel qu'on utilise (Alter Ego) est un livre basé sur la France et ses voisins. Il parle de la Turquie dans une petite partie. S'il est supporté par les cultures différentes, je pense qu'il pourrait attirer beaucoup plus l'attention.* »

Selon (P1), un élargissement dans ce sens avec des exemples qui reflètent la diversité culturelle pourrait être beaucoup plus utile pour les apprenants turcs, car ils pourraient y trouver des points semblables avec leur propre culture. Cette ressemblance attirerait beaucoup plus l'attention des apprenants turcs. Sinon, comme ils ne sont pas familiers avec les contextes ni les exemples montrés dans le manuel, certaines choses ne correspondent pas à leurs références. Pour cette raison, il leur arrive de temps en temps de ne pas comprendre le contexte culturel représenté dans le manuel.

Quoi qu'il en soit, les enseignants turcs favorisent les parties intitulées « *le point culturel* » et « *carnet de voyage* » dans Alter Ego, ces dossiers qui donnent des exemples de la culture française avec des pages qui offrent aux apprenants l'occasion de faire la comparaison entre la culture cible et la culture source dans des situations similaires.

Quant aux enseignants de FLE en France, ils ont signalé qu'ils n'utilisent pas un seul manuel dans les cours de langue parce qu'ils trouvent qu'un seul et même matériel didactique risque toujours de rester superficiel et non représentatif de la culture cible. Pour cette raison, ils préfèrent choisir les documents authentiques qui ont l'avantage d'être actuels et ajustables au niveau et aux besoins du public par une équipe. La lucidité est un autre critère pour eux dans le choix de documents pédagogiques.

(P10) « *... de façon générale ce qui est présenté dans les différentes méthodes est extrêmement superficiel. Il y a des espèces de saupoudrages, ou d'un coup, on trouve un petit élément mais ça s'arrête très vite. Il n'y a pas de réflexion vraiment menée dessus, il y a pas vraiment d'exploitation menée dessus. Donc, ça me paraît*

vraiment très peu producteur, je ne crois pas même que dans la tête des étudiants, ça prenne la place d'une problématique culturelle."

Quant aux enseignants d'ALE en France, ils ont préparé ensemble un manuel à suivre, dans lequel il se trouve des parties qui présentent divers aspects de la culture anglaise et anglophone (art, cinéma, bande-dessiné, etc.) et donnent des informations utiles. Ils nous ont permis d'observer et d'analyser le manuel qu'ils utilisent dans leurs cours. En étudiant ce matériel, nous avons remarqué qu'un sujet culturel est enrichi par des éléments internationaux : par exemple, en parlant d'un célèbre photographe anglais, l'outil pédagogique saisit l'occasion de présenter les photos des lieux touristiques, des monuments célèbres du monde entier.

Dans ce manuel, il existe abondamment de renvois aux documents authentiques audiovisuels. En outre, nous y avons remarqué un bon nombre d'activités incluant des expressions idiomatiques, divers registres de langue et des exercices de prononciation variés. Il y a aussi des exemples à la différence d'utilisation de l'anglais britannique et américain. Il est donc possible de dire que les enseignants du département de l'anglais langue étrangère à l'Université Toulouse II- Jean Jaurès ont préparé ce manuel en tenant compte de la dimension interculturelle.

Quand ils veulent compléter le manuel avec d'autres documents pédagogiques, tous les enseignants font leurs choix autour des critères communs : l'authenticité, la lucidité, l'intérêt et l'âge du public ainsi que leur niveau d'apprentissage.

Aux yeux de enseignants, des échantillons de langue intégrés au culturel et qui en reflètent la diversité portent de l'importance. Dans le témoignage ci-dessous, par exemple, l'enseignant souligne la place, bien que restreinte, accordée aux usages langagiers authentiques et actuels qui rejoignent les registres familier et argotique :

(P4) « Le manuel qu'on utilise donne la langue standard non la langue courante. Mais il donne aussi la place aux utilisations argots et familiers jusqu'à un certain point. »

Comme nous l'avons indiqué plus haut, tous les enseignants dont nous avons recueilli les opinions étaient d'accord sur le fait que parler une langue ne veut pas dire d'aligner les unités de sens systématiquement selon les règles de la grammaire car la langue comprend plusieurs composants phonologiques, lexicales, morphosyntaxiques, pragmatiques parmi lesquelles il faut trouver les plus convenables au contexte et à la situation de communication. Comme la langue est influencée par les conditions de temps et de l'environnement, les changements ont des implications très importantes sur l'utilisation du langage. Donc, l'apprenant a besoin de connaître les usages authentiques et actuels (les expressions d'idiomatiques, les registres, les

connotations, etc.) pour pouvoir faire face aux situations réelles de communication. Pourtant, la plupart des enseignants ont affirmé qu'ils ne pouvaient pas se focaliser sur l'enseignement des expressions ou des registres puisque ceux-ci n'ont pas vraiment lieu dans les documents pédagogiques prêts à l'usage, voir les « méthodes de langue » commerciales. Ce qui donc reste à faire, c'est de préparer soi-même des documents pédagogiques complémentaires où il y aurait suffisamment de place pour les composants porteurs des traces de la diversité culturelle.

4.4.2. La diversité des supports

Selon les enseignants, le type et le nombre des supports utilisés sont aussi importants dans l'enseignement des langues étrangères. Ils partagent l'avis que les supports variés soient plus intéressants pour les apprenants et ils attirent beaucoup plus leur attention. A ce propos, l'Internet est vu comme un grand avantage qui rend possible l'accès à chaque type de document.

(P4) « Dans les films, les apprenants peuvent observer facilement comment les natifs communiquent, par exemple comment ils se saluent. »

(P12) « La publicité ça peut être intéressant pour révéler des thèmes de société... c'est vrai que dans les publicités aujourd'hui, on voit certains stéréotypes qui ont évolué, mais il y a aussi des stéréotypes qui resteront toujours les mêmes. »

(P10) « Il y avait un manuel que j'ai beaucoup utilisé qui s'appelle « Francoscopie » qui je pense est arrêté maintenant mais qui a fait plusieurs éditions qui publiaient des enquêtes, des sondages auprès des français pour leur demander ce qu'ils pensaient de ceci, de cela. Et ils ont publié les résultats de l'enquête et donc il y avait des groupes de français qui pensé comme ça, et en face on faisait l'analyse pourquoi ils pensaient comme ça. Et donc toutes les positions qui étaient exprimés étaient ensuite exploitées. Et comme on regarde pourquoi les gens pensaient ça on retrouve ces fameux modèles de pensée et les références historique, culturelle, politique. »

Si nous résumons les opinions de tous les enseignants interviewés, nous pouvons dire qu'ils sont d'accord pour inciter les apprenants à s'immerger dans la culture cible via les documents authentiques qui reflètent la réalité de la société. Les documents authentiques tels les films, les publicités, les journaux, etc. qui représentent plusieurs facettes de la société sont de bons exemples afin d'exposer les apprenants aux divers aspects de la culture cible. Ces supports ne donnent pas aux apprenants seulement des informations linguistiques et culturelles mais aussi des indices qui leur permettent de relier les choses à certaines références historiques, sociales, politiques, etc. Donc, il est important de choisir les manuels et les documents qui intègrent la démarche culturelle à la démarche linguistique et communicative.

4.5. L'Enseignant et la Communication Interculturelle

4.5.1. La compétence de l'enseignant

4.5.2. L'acquisition de la compétence par l'enseignant

4.5.3. Les responsabilités de l'enseignant

4.5.4. La formation interculturelle

Comme il est observable ci-dessus, l'analyse des opinions de nos interviewés nous a amené de considérer ensemble la communication interculturelle et l'enseignant avec tout ce qui lui confère le statut d'élément essentiel dans le projet didactique : sa compétence, ses responsabilités et sa formation à l'interculturel.

4.5.1. La compétence de communication interculturelle

La compétence de communication interculturelle est au premier rang parmi les compétences indispensables pour l'enseignant. Afin qu'il ait cette compétence, il lui faut avant tout autre chose adhérer à certaines valeurs indispensables. En fait, l'adoption de ces valeurs est essentielle non seulement pour les enseignants de langue étrangère mais aussi pour tous les enseignants qui jouent un rôle principal dans l'acte pédagogique. A proprement parler, ce sont les valeurs fondamentales et universelles que chaque individu doit adopter s'il veut se considérer comme un membre sain du monde d'aujourd'hui.

4.5.1.1. *Savoir éviter l'ethnocentrisme*

Ici, ce que les témoignages révèlent comme souhaitable, c'est la capacité de l'enseignant d'approcher sa propre culture de manière critique. En d'autres termes, c'est le souhait que l'enseignant évite la discrimination positive en faveur de son origine ethnique.

(P16) : *“Les Français sont ambigus. D'une manière générale, les français ont toujours été mauvais en langue, parce qu'ils ont un peu la même conception des langues que les anglais. C'est que leur langue était une langue politique. C'était une langue mondiale. C'est de moins en moins vrai, mais ça reste encore vérifié notamment en Afrique, etc., où on parle encore français. Donc on ne voit pas trop l'intérêt de parler une autre langue parce que les français ont l'idée, et ce n'est pas tout à fait vrai, qu'on peut aller partout et se faire comprendre si on parle français. Et c'est à la personne de s'adapter, et pas à nous. Et ça c'est un énorme défaut des français vis-à-vis de la langue.”*

(P17) « *La qualité, on va dire, de connaissance des langues vivantes chez les Anglais va diminuer très fortement dans la génération qui est en train de se former actuellement, ça c'est sûr. On n'observe pas ça du tout en France, au contraire... Même s'il y en a beaucoup qui n'aiment pas l'anglais, pour des raisons X ou Y, ils considèrent tous que c'est important de parler anglais pour l'insertion professionnelle, notamment, et qu'on peut difficilement se passer de l'anglais. Donc, ce que vous décrivez, en revanche, ça c'est quelque chose qu'on observe*

chez les élèves et les étudiants en Angleterre qui, comme ils parlent déjà anglais, pensent qu'ils n'ont pas besoin d'apprendre une autre langue parce qu'ils pensent que tout le monde va les comprendre partout. »

Les opinions citées ci-dessus sont celles des enseignants d'anglais en France qui ont déjà donné des cours dans des pays anglophones. Faire l'expérience de l'enseignement des langues dans un autre pays et trouver ainsi la possibilité de comparer ce nouveau contexte avec les leurs, les a aidés à développer l'esprit critique. Nous observons que dans leurs témoignages ils font preuve d'être capables de développer une idée équitable sur le public auquel ils enseignent la langue.

Les enseignants qui sont venus de l'Amérique pour enseigner l'anglais en France, (deux américains et une canadienne) tout comme les enseignants turcs qui ont eu de l'expérience dans les départements de FLE en France, ont pu observer des contextes différents, et ainsi ils pouvaient objectivement faire la comparaison entre ceux-ci. Ils sont tous opposés à la discrimination positive envers les apprenants qui ont la même nationalité qu'eux.

De toute façon, le principe fondamental de l'approche interculturelle, c'est de se garder de l'ethnocentrisme et de développer l'ethnorelativisme. Le passage de l'un à l'autre est expliqué en détail dans le modèle de développement de la sensibilité interculturelle de Bennett (1993). L'objectif fondamental de l'apparition de l'approche interculturelle, c'est de s'opposer à toutes les discriminations identitaires.

4.5.1.2. Etre objectif et impartial face aux différences culturelles

Les enseignants ont des approches légèrement différentes au sujet de l'objectivité et de l'impartialité dans la classe. Certains enseignants disent qu'ils n'affichent jamais leur propres points de vue sur un sujet sensible (politique, religion, préférences sexuelles, etc.), et cela, à cause de leur souci de rester à tout prix impartiaux dans la classe. Selon eux, partager leurs opinions personnelles dans la classe pourrait provoquer des divisions entre les étudiants.

(P17) *« Je devrais enseigner un cours où il y aurait des débats de ce type-là, ma position serait très clairement une position de retrait. En revanche, il est évident que, si dans le débat, des contre-vérités sont énoncées, là en tant qu'enseignante, je prendrais la parole pour dire : « Attention, ça c'est un élément qui n'est pas vrai, qui est faux. », et donc je corrigerais l'élément en lui-même voilà, en faisant attention à ce que... je corrige l'élément et pas la personne. »*

(P8) *“... quand on traite d'un sujet culturel, c'est pour moi une façon de traiter beaucoup avec l'humour, justement pour ne pas dramatiser les opinions. ... personne dans la classe ne se choque d'entendre mon opinion de cette façon-là, et finalement c'est propice au dialogue encore plus je pense, parce que quand on voit que*

l'enseignant s'amuse un peu de ce sujet, le prend avec du recul, ça ouvre un peu plus les apprenants à se livrer sur ce qu'ils ressentent."

D'autres affirment qu'ils partagent leurs opinions personnelles sur des sujets sensibles car chacun est libre d'exprimer ses propres points de vue. Cela ne veut pas dire que l'enseignant abuse les apprenants en leur imposant ses opinions. Etre enseignant ne signifie pas rester en silence. Il est un être humain, lui aussi, qui possède normalement des opinions et des idées. S'il veut les déclarer, ça ne serait qu'un partage de plus lors de l'échange dans la classe. Ce qui est souligné dans ce second cas, c'est d'éviter d'imposer aux apprenants ses propres points de vue et de leur offrir toujours la possibilité d'exprimer leurs opinions librement mais en respectant les autres membres du groupe-classe.

(P3) *"Là, la responsabilité est à moi. Moi, je ne reflète jamais mon opinion personnelle... mais ils le voient quand même de mes paroles. Il n'est pas possible de rester objectif, même pas 1%. Mais là, moi, je serai guide. Le plus grand méfait d'un enseignant, c'est de manipuler les apprenants."*

Au sujet de cette plus ou moins grande souplesse d'attitude quant à la libre expression des professeurs dans la classe, nous ne pouvons pas établir des coïncidences entre nos groupes (les enseignants de FLE en France, ceux d'ALE et ceux de FLE en Turquie) et telle ou telle position car nous avons vu que sur ce sujet il existe des opinions différentes dans chaque groupe.

En outre, l'analyse des données nous a permis d'observer des perceptions différentes concernant les sujets sensibles (tabous). Alors qu'en générale, les enseignants français affirment qu'ils évitent notamment de parler du salaire dans la classe car ils ne trouvent pas cela convenable, ils sont de même avis avec leurs collègues américains pour ce qui est de la sensibilité à la discussion dans la classe sur des sujets politiques, religieux ou sexuels.

Quant aux enseignants turcs, certains déclarent qu'ils supportent la liberté d'expression dans tous les cas. Selon eux, il serait utile, surtout pour leur public, en tant qu'adultes universitaires, de parler de tout pour apprendre discuter en respectant les points de vue différents. Et l'enseignant aussi pourrait prendre part à l'échange d'opinions entre les apprenants dans la classe.

Certains autres font connaître qu'ils ne disent pas directement leurs opinions personnelles mais ils les montrent de manière indirecte et implicite, en utilisant l'aspect non-verbal de la communication. De toute façon, les apprenants perçoivent ce qu'ils pensent du sujet. Cette approche correspond à la dimension pragmatique de la langue comme nous en avons déjà parlé dans la partie précédente. Rappelons encore une fois que, la communication étant la

transmission du message entre locuteurs à travers des éléments verbaux ou non-verbaux, il est possible de s'exprimer de manières différentes.

Conformément à l'esprit de notre modèle, nous n'avons fait que de collecter et d'analyser thématiquement les différentes opinions d'enseignant sur l'attitude à adopter dans la classe devant la diversité des réactions des apprenants due à hétérogénéité culturelle. Néanmoins, nous sommes plutôt d'accord avec les enseignants qui trouvent que l'expression des opinions tant par les apprenants que par l'enseignant n'a rien de négatif. Dans la mesure où l'enseignant évite d'imposer ses propres opinions et rend possible à chacun de s'exprimer, son intervention pourrait être même utile dans l'échange d'idées dans le groupe-classe.

4.5.1.3. Suivre la réalité et l'actualité de la langue et de la culture cibles

Comme nous avons cité dans la partie théorique, la culture et la langue ne sont pas des systèmes stables mais dynamiques; elles pourraient être évoluées, changées et reformées sous l'effet des interactions interhumaines et internationales ou des innovations technologiques.

(P14) « ... il y a des profs qui ont été une fois en Angleterre il y a 30 ans, et aujourd'hui ça c'est leur expérience dans laquelle ils bossent tout leur enseignement, et ça, ce n'est pas juste non plus. »

(P4) « L'expérience sur place est un avantage pour l'enseignant... moi, je voudrais y (en France) aller de temps en temps car la langue change... d'enseigner la langue académique (donnée dans le manuel) n'est pas courante, le français ne vous comprend pas, où même s'il vous comprend, cela lui semble bizarre... »

L'importance de suivre la réalité et l'actualité de la langue et de la culture cibles est exprimée dans les citations ci-dessus, donc, c'est sûr et certain que l'enseignant a besoin d'être en contact permanent avec la société dont il enseigne la langue et la culture. C'est pourquoi, l'enseignant de langue étrangère a besoin d'être au courant de changements et de nouveautés dans la langue et culture cibles.

4.5.2. L'acquisition de la compétence par l'enseignant : les séjours à l'étranger

4.5.2.1. Apprendre sur place les codes culturels et sociolinguistiques

Avoir une expérience récente du pays dont on enseigne la langue est vu comme indispensable par certains enseignants. Ils pensent que l'on comprend mieux la culture étrangère une fois qu'on a vu le pays, qu'on y a vécu. Selon eux, les informations apprises par diverses sources ou les choses acquises à l'école ne suffisent jamais à percevoir une culture étrangère car ces informations sont transférées à travers la perspective d'autres personnes. Donc, elles se trouvent inévitablement imprégnées de diverses subjectivités. Les perceptions, les interprétations se

diversifient d'une personne à l'autre, et pour cette raison, avoir de l'expérience sur place est la meilleure façon de voir la réalité étrangère et de l'interpréter selon son propre système de valeurs.

(P17) « ... pour moi, c'est un impératif : on ne peut pas enseigner une langue dont on ne connaît pas la culture. Pour moi, pour être un excellent enseignant en langue, il faut avoir vécu dans le pays de la langue qu'on enseigne. »

(P10) « C'est difficile parce qu'on peut avoir la connaissance de la culture à travers la lecture mais elle est beaucoup plus authentique lorsqu'on a fait l'expérience... l'entrée dans un contexte qui est authentique, l'anecdote personnelle comme je vous disais dans le questionnaire, c'est beaucoup plus marquant pour les étudiants, et ce sont des exemples concrets dont ils ont besoin pour se rentrer vraiment en compte. »

(P16) « ... l'immersion, c'est aussi apprendre à vivre avec les codes de la société dans laquelle on se trouve... ce n'est pas forcément des situations que l'on enseigne à l'école avant. Et donc ça m'a permis moi aussi de mieux connaître le pays, de parfaire ma connaissance linguistique évidemment ; et aussi cette expérience m'a permis de connaître davantage l'histoire du pays, les traditions... je pense que c'est vraiment faire confiance à l'enseignant. C'est une preuve que l'enseignant maîtrise sa discipline. »

Ce serait un truisme de dire que chaque individu possède ses propres valeurs, croyances, points de vue, etc. Il interprète toutes les situations et tous les faits de manière sélective en les passant par le filtre de sa propre manière de percevoir les choses, et il y a plusieurs variantes d'une même réalité qui sont déjà expérimentées par l'individu. Ces variantes conditionnées, collectivement ou individuellement, sont des déterminants importants dans le processus de la perception et l'interprétation. D'où, l'importance de la notion de la relativité qui a fait son apparition dans des recherches modernes portant sur tout sujet qui a rapport à l'homme. Chacun pourrait percevoir différemment le même cas ou le même fait. Donc, nous sommes d'accord avec les enseignants qui défendent la nécessité pour un enseignant de langue étrangère de profiter d'une expérience sur place de la réalité linguistique et socioculturelle du pays étranger.

A l'opposé de cette position se trouve l'opinion de certains enseignants qui approchent le sujet de manière toute à fait différente :

(P8) « ... (d') une personne non native qui enseigne une langue étrangère, à mon avis, elle est complètement capable d'enseigner des aspects culturels, à mon avis ça nécessite quand même un très fort intérêt quotidien et soutenu pour la culture de la langue que cette enseignant enseigne. »

Les paroles ci-dessus appartiennent à un enseignant français de FLE. Contrairement à ses collègues, il prétend qu'avoir l'expérience sur place du pays dont la langue et la culture sont enseignées n'est pas un impératif pour les enseignants de langue étrangère. Selon lui, c'est

l'effort et l'intérêt personnel de l'enseignant qui lui rend possible la connaissance et la découverte de la culture cible. S'il s'intéresse vraiment à la dimension culturelle dans l'enseignement de langue, il pourrait la maîtriser à travers ses efforts personnels.

(P1) « *Je ne crois pas que ceux qui vivent longtemps en France mais interagissent seulement avec les amis turcs peuvent suffisamment transmettre la culture française car il faut interagir avec les français (natifs) et la culture française. Il faut le contact et la communication directs. Ça dépend d'ouverture d'esprit de l'enseignant.* »

Le point de vue reproduit ici nous amène à dire que le mot clé, c'est être disposé et apte à la communication avec les cultures différentes. Sinon l'expérience sur place ne servirait à rien à l'égard de la compétence de la communication interculturelle. A ce point-là, ce sont les caractéristiques personnelles de l'enseignant qui donnent sens ou pas aux séjours à l'étranger. Si l'enseignant adapte une attitude fermée et résistante à la communication avec les autres, il pourrait éviter d'entrer en contact avec eux, et par conséquent il ne peut pas développer esprit ouvert. De toute façon, il va sans dire que, même s'il interagit avec des personnes de cultures différentes, dans la mesure où il n'a pas l'intention d'observer et de comprendre ce qui se passe dans son entourage, cette expérience n'aboutirait pas à une contribution au développement de sa compétence interculturelle. Au sujet de l'apprentissage sur place des codes culturels et sociolinguistiques, nous ne pouvons pas associer telle ou telle position à l'un de nos trois groupes d'enseignants car nous avons rencontré des idées variées dans chaque groupe.

4.5.2.2. Comparer les connaissances reçues et celles apprises sur le terrain

Comparer les connaissances toutes faites, reçues, acceptées telles quelles et celles apprises en se confrontant avec la réalité et découvrir sur place diverses facettes de la culture étrangère est un autre avantage des séjours à l'étranger. Il est des enseignants qui confirment la contribution d'une telle expérience à développer la compétence interculturelle.

(P16) « *Ça m'a permis ensuite de découvrir par les échanges, comment la vie culturelle et la vie de tous les jours en Angleterre se passent. C'était beaucoup moins stéréotypé que ce que j'avais appris à l'école ; c'était très concret... qu'avant ce séjour-là, j'avais des stéréotypes... et je pense que lorsqu'on est vraiment sur place, on apprend à découvrir des personnes très différentes. On apprend qu'une culture, c'est fait de différentes influences, et par conséquent, on ne peut pas la résumer par quelques idées reçues. Même si elles ne sont pas toujours fausses, ce serait réducteur de s'en tenir à ça.* »

L'expérience sur le terrain permet à l'enseignant d'observer la culture étrangère en face de soi et de la comprendre en apprenant à vivre avec les codes de la société concernée. Grace à cette

expérience l'enseignant connaître le côté purement vie pratique de la société et comparer les connaissances reçues et celles apprises sur le terrain.

4.5.2.3. Développer conscience de soi-même et de son pays

(P10) « *Cette problématique interculturelle, ce n'est pas les français qui me l'apprennent, ce sont les étrangers et j'ai toujours pointé du doigt en écoutant la réaction qu'avaient les étrangers pas rapport à la culture française.* »

(P16) « *... en revenant en France, j'avais appris beaucoup de choses sur moi-même, sur mon propre pays à force de devoir l'expliquer.* »

Dans les deux citations ci-dessus, les enseignants mettent en relief l'importance de l'interaction avec les étrangers pour pouvoir faire une comparaison entre ces vues extérieures et leurs propres visions. Grâce à cette comparaison, affirment-ils, il est possible de remarquer certaines choses en soi-même. En d'autres termes, nous pouvons dire que la coprésence des autres apporte de nouveaux sens à notre vie quotidienne. S'il faut donner un exemple, pour dire « je suis petit », il faut quelqu'un qui me donne la possibilité de comparer, ou pour dire « je suis ouvert à la communication avec des autres », il faut quelqu'un qui est plus fermé à la communication avec des autres que moi ». Bien sûr, ce sont des exemples simplifiés mais le principe reste le même dans le cas de la confrontation aux regards de l'autrui. C'est la diversité culturelle qui nous permet de nous sensibiliser à notre propre réalité en comprenant les réalités des autres.

Les enseignants interviewés ont affirmé que l'interaction avec les étrangers leur permet d'aiguiser la sensibilité et d'animer la réflexion pour mieux connaître et comprendre soi-même. Cette situation pourrait aussi être traduite comme la compréhension de sa propre présence à travers la présence des autres.

4.5.3. Les responsabilités de l'enseignant

4.5.3.1. Le rôle de modérateur entre les apprenants de cultures différentes

Comme le souligne le témoignage ci-dessous, l'enseignant, en tant que modérateur, doit développer chez l'apprenant l'ouverture vers d'autres valeurs en respectant toutes différences culturelles et en évitant d'imposer ses propres choix, en faveur de sa propre culture.

(P8) « *... il ne faut surtout pas rentrer dans une classe avec la conception d'interculturalité et de vouloir changer qui que ce soit pour ma culture, je ne veux pas changer les gens en gens de ma culture, ça c'est de la propagande de la politique, ce n'est pas le but d'un enseignant de langue en tout cas ou de culture ou des deux.* »

Donc, l'enseignant est responsable de construire un pont entre les cultures différentes en rendant compte toutes les variations afin que les apprenants comprennent la diversité culturelle.

4.5.3.2. Développer chez les apprenants la conscience de l'altérité

Tâcher à développer chez les apprenants la conscience de l'altérité est une autre responsabilité dont se charge l'enseignant, dès qu'il est question de la communication interculturelle à faire acquérir tout au cours du processus de l'enseignement de langue étrangère.

(P16) « ... (qu') on a une mission : faire comprendre la culture du pays dans lequel on se trouve, mais tout enseignant a aussi la mission d'accueillir chaque étudiant, chaque élève avec ses différences culturelles. »

(P8) « "... il faut être ouvert d'esprit en tant qu'enseignant, il faut accueillir les préjugés ou les idées qui ne sont peut-être pas les nôtres mais il faut être ouvert au dialogue, et je pense que quand l'on fait de l'interculturel, il faut absolument être ouvert à toutes sortes d'idées qui seront probablement pas les nôtres... simplement un changement chez l'apprenant, un changement quelconque, un changement humain, un changement de pensée en tout une volonté de se questionner, une volonté de se poser des questions, c'est déjà une victoire. »

Ces deux témoignages attirent l'attention sur deux points essentiels : premièrement, accueillir chaque étudiant avec ses différences culturelles et secondement, pousser les étudiants à s'interroger et à vouloir connaître l'autre. Les enseignants sont comme des « passeurs culturels » ; ils se trouvent dans un endroit stratégique qui leur confère la responsabilité d'établir le lien entre des cultures différentes.

4.5.4. La formation interculturelle

Même si tous les enseignants que nous avons interviewés sont sensibles à l'importance de la compétence interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère, la plupart d'eux n'a pris pas une formation spécifique destinée à transférer ou à enseigner cette compétence. Parmi eux, une enseignante turque de FLE a rapporté qu'elle avait participé à un stage pédagogique en France, et trouvé la possibilité de pratiquer les activités interculturelles orientées à faire acquérir aux apprenants la compétence interculturelle dans les cours de langue. D'ailleurs, une enseignante française, qui a le plus d'expérience dans la profession, avait donné des cours focalisés sur cette compétence pendant longtemps dans une association où les apprenants de nationalités différentes se rencontraient.

(P8) « ça va dépendre de l'effort personnel, après peut être que l'enseignant est passionné par la langue qu'il enseigne mais ça ne veut pas dire qu'il aura un cours orienté vers la culture, ce n'est pas évident mais en tout cas, si on suppose qu'on veut créer une formation qui aide les enseignants à s'orienter vers la culture avoir soi-même une culture de l'autre langue, c'est indispensable oui. »

D'autre part, nous avons remarqué que, bien que les enseignants soient d'accord sur l'importance de l'approche interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère, généralement, ils ne savent pas comment les pratiques interculturelles peuvent être intégrées aux cours de langue, de manière systématique et effective. A ce point-là, paradoxalement, c'était seulement un enseignant français de FLE, qui a souligné la nécessité de la formation interculturelle pour les enseignants. Le reste, même s'ils ne sont pas contents de la situation, n'ont pas parlé de leur besoin de formation spécifique interculturelle destinée aux enseignants. Toutefois, il a souligné les contributions de l'expérience sur place à l'acquisition de la compétence interculturelle par les enseignants étrangers.

5. CONCLUSION, DISCUSSION et PROPOSITIONS

5.1. Conclusion

La communication interculturelle sur le plan international devient une nécessité dans le monde d'aujourd'hui qui est marqué par l'évolution des technologies de communication et les conséquences de la mondialisation. Etant donné que les frontières entre des pays s'anéantissent de plus en plus, l'importance de la protection de la diversité culturelle et linguistique augmente. La communication interculturelle vise à développer la conscience de l'altérité et le respect vers d'autres cultures, en partant de la conscience de sa propre culture et de son propre identité individuelle. Par conséquent, comme il est indiqué dans Le Cadre Européen Commun des Références, il est indispensable que les programmes actuels de l'enseignement de langue étrangère soient préparés conformément aux objectifs et pratiques destinés à l'acquisition de la compétence de communication interculturelle.

Dans le processus de l'acquisition de cette compétence, c'est l'enseignant qui joue le rôle capital dans les institutions scolaires. C'est pourquoi, nous avons mis l'enseignant au centre de notre recherche. L'objectif de cette recherche était, d'une part, de récolter les opinions d'enseignants, en tant que médiateurs principaux, sur la compétence interculturelle et d'autre part, de comparer les opinions des enseignants travaillant dans des contextes différents. L'échantillon de notre recherche se composait de 7 enseignants de français langue étrangère, 7 enseignants d'anglais langue étrangère du Département des Langues de l'Université Toulouse II- Jean Jaurès en France, et également de 6 enseignants de français langue étrangère de l'Ecole Supérieure des Langues Etrangères de l'Université Anadolu en Turquie.

Dans une toute première partie consacrée au cadre théorique de notre recherche, nous avons expliqué le concept de culture, son évolution dans les méthodes de l'enseignement, la compétence (inter)culturelle et ses caractéristiques. L'essentiel de notre recherche consistait à recueillir les données par un questionnaire afin de mettre en évidence les opinions générales des enseignants sur la compétence interculturelle, et à compléter ces données par un entretien semi-dirigé effectué avec les mêmes enseignants pour clarifier leurs opinions et les connaître en détail.

À la fin de notre recherche, nous avons atteint cinq thèmes principaux- la relation langue/culture, les pratiques interculturelles dans l'enseignement de langue étrangère, les difficultés dans les pratiques de la communication interculturelle, les documents pédagogiques dans la communication interculturelle, l'enseignant et la communication interculturelle-et vingt-sept sous-thèmes à partir de l'analyse des données qui ont été recueillies par tous les

participants de notre recherche. Dans ce cadre, nous avons présenté les résultats sous deux titres comme les conclusions acquises par les opinions similaires des participants et celles par les opinions différentes des participants, car nous avons vu qu'il existe des opinions différentes sur certains sujets dans chaque groupe ; c'est-à-dire nous ne pouvons pas établir des coïncidences entre nos groupes (les enseignants de FLE en France, ceux d'ALE et ceux de FLE en Turquie). Les résultats obtenus, soulignant le cas échéant les similitudes et les différences des opinions des enseignants, se présentent comme suit:

5.1.1. Les conclusions acquises par les opinions similaires des participants

- L'analyse des données à propos du rapport langue/culture a révélé une interaction forte entre la langue et la culture. Alors que la culture façonne la manière de percevoir le monde, d'agir dans la société et d'utiliser la langue, la langue joue un rôle fondamental dans le processus de la construction identitaire car elle sert, mieux que tout autre système sémiotique, à transférer les codes identitaires formés par la culture. Les éléments linguistiques, en tant qu'indices dans la perception de l'autre, sont supportés par les éléments socioculturels dans la communication, verbale ou non-verbale. C'est pourquoi, il est possible de témoigner des malentendus entre les locuteurs parlant la même langue mais provenant des cultures différentes. Les utilisations divergentes d'une même langue -dues aux différences d'origine socioculturelle- qui ont été fréquemment mentionnés par les participants mettent en évidence le lien fort entre la langue et la culture.
- De même, les tabous ou les sujets sensibles dont il faut éviter de parler pourraient varier d'une société à l'autre, la différence étant issue de l'effet de la culture sur la manière de perception.
- L'analyse des données a aussi montré que c'est la conjonction de la langue et de la culture qui permet l'intégration à la société. La culture influence à la fois la manière de percevoir et de se comporter, et la langue permet leur transmission entre des locuteurs. Ainsi, c'est l'ensemble de l'aspect culturel et de l'aspect linguistique qui permet l'inclusion dans une société. C'est pourquoi, l'apprenant a besoin de connaître à la fois les dimensions linguistiques et culturelles, afin de pouvoir adéquatement s'adapter aux situations de communication dans la société dont la langue est étudiée. Les exemples cités par quelques participants (apporter des chrysanthèmes lorsqu'on est invité à dîner chez un français ou tutoyer un collègue dans la fac en France) mettent en évidence que

même des comportements les plus ordinaires risquent d'être mal interprétés par un locuteur d'une culture étrangère. En raison de cela, tous les répondants que nous avons interviewés sont du même avis quant à la nécessité de l'acquisition de la compétence interculturelle dans les cours de langue étrangère.

- En ce qui concerne les pratiques pédagogiques exercées dans le cadre de l'approche interculturelle, nous avons constaté que tous les participants croient que l'échange et l'interaction aident l'apprenant à manifester son identité en gérant son positionnement par rapport à ses camarades ainsi qu'à développer des capacités de compréhension de l'Autre et de soi, de réflexion critique, de décentration, de relativisation et d'interprétation.
- Au sujet des modèles de langue à présenter et à pratiquer dans la classe, tous les participants pensent que le travail sur les documents authentiques prépare l'apprenant aux véritables situations de communication. Les différents registres, les expressions idiomatiques, les éléments non-verbaux de la communication, etc. qui reflètent la langue courante, sont autant de ressources qui permettent aux apprenants de se familiariser avec un usage actuel et efficace de la langue et de l'utiliser adéquatement dans des situations réelles d'interaction. Selon les participants, les pratiques hors de la classe aident aussi l'apprenant à s'adapter à la vie quotidienne de la société dont la langue et la culture sont enseignées.
- Quant aux opinions des enseignants concernant les difficultés rencontrées dans les pratiques pédagogiques destinées à faire acquérir la compétence interculturelle, la plupart a indiqué que la structure culturelle du public est un facteur déterminant sur le choix du contenu et des pratiques dans les cours car les différences culturelles marquent le processus de l'apprentissage / l'enseignement de langue étrangère. Les besoins, les habitudes d'apprentissage, les erreurs communes sont tous liés à l'identité culturelle. Dans ce cadre, la classe homogène permet à l'enseignant de déterminer les habitudes d'apprentissage des apprenants et d'appuyer les nouveaux acquis sur un socle culturel commun, la progression linguistique et phonétique s'y réalise plus vite. Par contre, bien que la classe multiculturelle offre aux apprenants des points de vue divergents qui enrichissent les cours et améliorent la vision du monde des apprenants, la diversité culturelle pourrait susciter des difficultés dans la découverte des besoins pédagogiques et habitudes d'apprentissage des apprenants de cultures différentes.

- Un autre point sur lequel tous les enseignants sont d'accord, c'est l'obstacle constitué par le temps limité et le curriculum prédéterminé qui les empêche de faire suffisamment de pratiques pédagogiques destinées à l'acquisition de la compétence interculturelle dans les cours. C'est pourquoi, ils sont obligés de donner la priorité aux « parties théoriques » (cf. contenus linguistiques) à compléter dans un temps limité. Ici, les enseignants de FLE en Turquie ont souligné ironiquement les « parties théoriques » en tant que matières qui font l'objet des examens.
- La plupart des participants aborde les stéréotypes en parlant des difficultés rencontrées lors des pratiques interculturelles dans la classe. Particulièrement, les enseignants d'ALE de nationalités différentes ont donné des exemples de leur propre contexte respectif (la stupidité, le surpoids, l'incapacité dans les langues étrangères des américains selon les français, le snobisme, la saleté, l'attitude latitudinaire des français selon les canadiens).
- A propos des manuels existant sur le marché, les opinions sont plus ou moins similaires. Selon tous les participants, les manuels sont généralement insuffisants à l'égard de la compétence interculturelle; cependant, les manuels récents sont préparés selon l'approche actionnelle dont l'objectif principal est l'acquisition de la compétence interculturelle. C'est pourquoi, les manuels récents intègrent l'aspect linguistique à l'aspect culturel. Malgré cela, il est parfois possible de témoigner des lacunes dans certains manuels, qui apparemment donnent de la place à la communication interculturelle, affirment les participants.
- Dans la catégorie des documents pédagogiques, en générale, tous les enseignants interviewés partagent le même avis sur l'insuffisance des manuels dans la transmission de la compétence interculturelle et sur la nécessité de l'intégration du plan culturel au plan linguistique.
- Les critères auxquels se réfèrent tous les enseignants sont pareils, quand ils veulent supporter le manuel avec un autre document pédagogique : l'authenticité, la lucidité, l'intérêt, le besoin, le niveau du public.
- Les exemples linguistiques intégrés au culturel sont aussi importants pour les enseignants. Ils sont tous d'accord sur le fait que parler une langue ne veut pas dire de construire des phrases grammaticalement correctes car quand on parle, ce qui est essentiel, c'est de trouver l'énoncé le plus convenable au contexte et à la situation de communication. Puisque la langue est influencée par les conditions de temps et de

l'environnement, les changements deviennent très importants pour l'utilisation appropriée de langue. Donc, l'apprenant a besoin de connaître des usages authentiques et actuels (expressions d'idiomatiques, registres, connotations, etc.) pour pouvoir faire face aux situations réelles. Pourtant, la plupart des enseignants affirme qu'ils ne peuvent porter l'attention sur l'enseignement des expressions ou des registres dans la mesure où ils tiennent place dans les documents pédagogiques utilisés.

- Tous les enseignants interviewés croient généralement que la diversité (écrit, audio, visuel) des supports est plus intéressante pour les apprenants. Dans cette perspective, Internet est annoncé fréquemment comme une source immense qui rend possible l'accès à chaque type de document. Une enseignante turque mentionne que les apprenants utilisent toujours Internet dans leur vie quotidienne et ils s'y sentent plus à l'aise en faisant des exercices de français car ainsi ils n'ont pas peur de faire des erreurs et ne risquent pas de perdre la face devant leurs camarades.
- Les enseignants interviewés évoquent souvent la nécessité de suivre la réalité et l'actualité de la langue et de la culture cible. Etant donné que l'objectif principal d'enseigner une langue, c'est de préparer les apprenants aux vraies situations de communications, l'enseignant a besoin d'être au courant de l'actualité de la culture cible et de s'assurer de l'authenticité de la langue enseignée (changements linguistiques, nouvelles expressions, abréviations, etc.).
- A propos de l'acquisition de la compétence interculturelle, les participants abordent premièrement le sujet des séjours à l'étranger. D'après eux, ces séjours permettent aux enseignants d'apprendre sur place les codes culturels et sociolinguistiques. Ici, nous ne pouvons pas établir des coïncidences entre nos groupes (les enseignants de FLE en France, ceux d'ALE et ceux de FLE en Turquie) et telle ou telle position car nous avons vu que sur ce sujet il existe des opinions différentes dans chaque groupe.
- Certains enseignants croient que l'expérience dans le pays dont la langue et la culture sont enseignées est une nécessité pour l'enseignant de langue car il faut apprendre à vivre en harmonie avec les codes de la société concernée. Selon eux, les informations apprises par diverses sources ou les choses acquises à l'école ne suffisent jamais à percevoir une culture étrangère car ces informations sont transférées à travers la perspective d'autres personnes. Alors, l'expérience sur place est la meilleure façon de voir la réalité étrangère, de l'interpréter selon son propre système de valeurs et de franchir les stéréotypes et les clichés. Aussi, faire part aux élèves des anecdotes, des

observations, des réflexions se rapportant à cette expérience augmente-il la crédibilité de l'enseignant à leurs yeux. Ainsi, l'enseignant ne reste pas limité par les stéréotypes et aborde les aspects variés de la culture cible. Par ailleurs, les séjours à l'étranger contribuent à découvrir beaucoup de choses sur soi-même, sur son propre pays.

- D'autres pensent que l'expérience sur place n'est pas un impératif pour l'enseignant de langue étrangère. Selon eux, c'est la personnalité et l'intérêt de l'enseignant qui lui rend possible de connaître et découvrir de la culture cible. D'après un enseignant français de FLE, si l'enseignant s'intéresse vraiment à la dimension culturelle dans l'enseignement de langue, il pourrait la maîtriser à travers ses efforts personnels. Une enseignante turque de FLE souligne notamment l'ouverture à la communication avec les cultures différentes. Si l'enseignant n'entre pas en contact avec les natifs, ne s'adapte pas à la vie courante, n'essaye pas de comprendre ce qui se passe dans son entourage, cette expérience n'aboutirait pas à une contribution au développement de sa compétence interculturelle.
- L'analyse des données nous ont révélé que le rôle de l'enseignant est tout d'abord d'être modérateur non seulement entre les cultures cible et source mais aussi entre les apprenants de cultures différentes. Comme les enseignants sont des « passeurs culturels » ; ils se trouvent dans un endroit stratégique qui leur confère la responsabilité d'établir le lien entre des cultures différentes. Dans sa pratique de l'approche interculturelle, l'enseignant est chargé de développer chez l'apprenant l'ouverture vers d'autres valeurs en respectant toutes les différences culturelles.
- Développer chez les apprenants la conscience de l'altérité est une autre responsabilité fréquemment affirmée par les enseignants. Ici, ce qu'ils veulent souligner, c'est le développement d'identité (conscience de ses propres valeurs, normes, caractéristiques culturelles) et d'altérité (respect de l'autre et la présence des autres réalités).
- En ce qui concerne la formation interculturelle, la plupart des enseignants que nous avons interviewés n'a pas pris une formation spécifique destinée à transférer ou à enseigner cette compétence. Parmi eux, une enseignante turque de FLE a rapporté qu'elle a participé à un stage pédagogique en France, et trouvé la possibilité de pratiquer les activités interculturelles orientées à faire acquérir aux apprenants la compétence interculturelle dans les cours de langue. De même, une enseignante française, celle qui a le plus d'expérience dans la profession, a donné des cours focalisés sur cette compétence, pendant longtemps, dans une association où les apprenants de nationalités

différentes se rencontraient. La contribution de cette expérience à soi-même n'est pas à être ignorée, dit-elle.

- Pourtant, nous avons constaté que, bien que les enseignants n'ignorent pas généralement l'importance de l'approche interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère, ils ne savent pas comment les pratiques interculturelles peuvent être intégrées aux cours de langue de manière systématique et adéquate. A ce point-là, paradoxalement, c'était seulement un enseignant français de FLE, qui a souligné la nécessité de la formation interculturelle pour les enseignants. Le reste, même s'ils ne sont pas contents de la situation, n'ont pas parlé de leur besoin de formation spécifique dans le domaine de l'interculturel. Les enseignants ont généralement recommandé les séjours à l'étranger ou les programmes d'échanges pour que l'enseignant puisse acquérir la compétence de communication interculturelle.

5.1.2. Les conclusions acquises par les opinions différentes des participants

- Les exemples donnés par les participants nous ont montré que dans le contexte scolaire les sujets sensibles se diversifient d'une classe à l'autre selon la disposition culturelle des apprenants. Par exemple, les enseignants français de FLE, dont le public est généralement formé des apprenants Malaisiens (une culture orientale), évitent de parler de la religion ou de la sexualité car ils ne le trouvent pas convenable pour ce public mais ils peuvent en traiter avec les apprenants français.
- Quant au contexte turc, une enseignante a affirmé que les apprenants à Eskişehir sont beaucoup plus ouverts d'esprit et peuvent parler des sujets qu'en générale, pourraient être considérés comme sensibles. Cette opinion pourrait être appuyée par un effet apparent de la culture régionale sur l'attitude des apprenants. Les variantes comme l'environnement ou les relations interpersonnelles influencent la façon de penser, de parler et d'agir des apprenants.
- Par ailleurs, nous avons remarqué que l'attitude de l'enseignant est aussi formée pas la culture source. Alors que les enseignants français évitent de parler de salaire dans les lieux publics, la majorité des enseignants turcs ont généralement tendance à éviter de parler de la politique. En revanche, les enseignants d'autres nationalités (deux américains, une canadienne et une allemande) ont dit qu'ils sont prêts d'aborder tous les sujets avec les apprenants en classe.

- Les enseignants français de FLE ont parlé des activités réalisées hors de la classe afin de faire connaître aux apprenants étrangers la culture française telle qu'elle se manifeste dans la vie quotidienne. L'une d'eux a exprimé que faire des courses dans un marché pour préparer un plat français permet aux apprenants de pénétrer directement dans la société cible ainsi que de parler avec des personnes de couches sociales différentes pour expérimenter l'usage de divers registres de langue. Quant aux enseignants turcs de FLE, ils mettent en avant que les séjours linguistiques, les programmes d'échange international ou l'interaction avec un natif seraient utiles pour que les apprenants turcs entrent en contact direct avec la culture française.
- Cependant, nous avons aussi témoigné des différences dans les points de vue des enseignants qui se diffèrent les uns des autres par leur contexte respectif (les enseignants de FLE en France, les enseignants d'ALE en France et les enseignants de FLE en Turquie). Tous les enseignants que nous avons interviewés en France donnaient généralement des cours de langue étrangère dans les classes multiculturelles. Les enseignants de FLE interviewés travaillaient notamment avec des apprenants malaisiens. En effet, il y avait aussi bon nombre d'apprenants non européens, surtout des brésiliens, des chinois et des russes dont les langues et les cultures sont complètement différentes de celles des européens. Les enseignants trouvaient ce public très ouvert à la communication interculturelle. Certains trouvent même ce public beaucoup plus ouvert que les apprenants français. D'autre part, les enseignants de FLE ont aussi dans leur classe des apprenants européens, notamment des espagnols dont la langue et la culture sont proches à la langue et la culture françaises. Grâce à l'avantage offert par la parenté entre l'espagnol et le français ainsi qu'aux relations dynamiques (commerciales, touristiques, etc.) issues de la proximité géographique (notamment avec Toulouse où nous avons réalisé la recherche), ces apprenants n'ont pas autant de difficultés d'adaptation que les apprenants non européens dans les cours.
- En revanche, les enseignants d'ALE que nous avons interviewés, travaillent dans la plupart des cas avec des apprenants français. Parmi ces enseignants, ceux qui sont d'origine étrangère (deux américains, une canadienne, et une allemande), ont affirmé qu'ils observent des différences culturelles dans les classes composées majoritairement par les français ou par les européens. Alors que les enseignants américains parlent de la distance entre les apprenants et les enseignants en France, l'enseignante allemande trouve les apprenants fermés à discuter de certains sujets comme la politique et signale que ce n'est pas le cas dans les classes en Allemagne.

- Quant aux enseignants turcs de FLE, leur public, en générale, se compose des apprenants turcs. Ici, une enseignante a souligné que la présence des variantes régionales provoque chez les apprenants la connaissance et la comparaison de divers traits culturels. D'autre part, les enseignants rencontrent parfois des apprenants d'autres nationalités. Les cypristes, dont la culture est évidemment proche de la culture turque, se trouvent au premier rang. Quand même, les caractéristiques culturelles qui sont plus ou moins différentes favorisent le partage et l'échange entre les apprenants. Cependant, les enseignants ont affirmé qu'il y avait aussi, bien que rarement, des apprenants qui venaient à leur département de divers autres pays (surtout des pays turques et des pays africains) pour apprendre le FLE.
- D'après les participants qui enseignent l'anglais langue étrangère, la distance géographique est un autre facteur qui engendre de temps en temps des obstacles dans l'interaction des apprenants avec des cultures divergentes. La proximité ou la lointaineté se reflètent à l'attitude de l'apprenant face à la langue et la culture enseignées. Notamment, les enseignants américains d'ALE ont fréquemment mentionné un manque d'intérêt pour la culture américaine alors que les apprenants français et européens suivent couramment les émissions britanniques, écoutent la musique britannique, etc., ont-ils dit, une minorité seulement d'entre eux sont au courant des éléments de la culture américaine. Ils expliquent cette tendance par la distance géographique entre les Etats-Unis et l'Europe. D'autre part, l'enseignante canadienne a donné un autre exemple qui montre une situation semblable. Même si le Canada est un pays où l'anglais et le français sont parlés officiellement, le public est généralement plus proche à la société et la culture américaines car il est en contact permanent avec ceux qui vivent aux Etats-Unis. Ainsi, les canadiens ont fréquemment des stéréotypes sur les français parce qu'ils n'ont pas la possibilité de les comprendre à fond lors d'une interaction à cause de la distance culturelle provoquée par la distance géographique.
- Même si tous les participants partagent le même avis sur l'insuffisance des manuels dans la transmission de la compétence interculturelle et sur la nécessité de l'intégration du plan culturel au plan linguistique, nous avons obtenu des opinions variées au sujet de documents pédagogiques.
- Les enseignants turcs de FLE, utilisant Alter Ego comme manuel principal, pensent qu'il y faut ajouter des exemples reflétant la diversité internationale. Les exemples existants ont été fréquemment choisis de la culture française et francophone, et parfois

des autres pays européens qui sont déjà proches de la culture française. En revanche, les informations et les exemples pris aux cultures différentes sont très limités. Selon les enseignants turcs, les exemples interculturels qui reflètent mieux la diversité pourraient être beaucoup plus intéressants et utiles pour que les apprenants turcs puissent y trouver des points similaires à leur propre culture. Sinon, comme ils ne sont pas familiers des contextes illustrés dans le manuel, certaines choses ne réfèrent à rien chez eux. Par conséquent, ils pourraient ne pas toujours comprendre et percevoir les contextes donnés dans le manuel.

- Toutefois, les enseignants turcs apprécient les parties nommées « le point culturel » qui donne aux apprenants les informations sur la culture française et « carnet de voyage » qui leur offre la possibilité de faire la comparaison entre la culture cible et la culture source dans les situations similaires.
- Les enseignants de FLE en France n'utilisent pas un seul manuel dans les cours parce qu'ils trouvent qu'un matériel pédagogique tout fait risque d'être superficiel et parfois très stéréotypé. Une enseignante parmi eux critique les manuels dans lesquels on trouve toujours les clichés sur les français comme le béret, la baguette, le vin, alors que ces exemples ne représentent pas la réalité actuelle de la société concernée. Pour de pareilles raisons, ils préfèrent choisir ensemble divers documents authentiques, actuels et convenables au niveau et aux besoins du public. Ils ajoutent que la diversité des documents contribue à faire des cours plus intéressants où les apprenants ne s'ennuient pas.
- Quant aux enseignants d'ALE en France, ils utilisent un manuel préparé par eux-mêmes. Dans ce manuel, sont présentés les divers aspects (art, cinéma, bande-dessiné, etc.) de la culture anglaise et anglophone à travers des documents authentiques audiovisuels. D'ailleurs, il y a aussi des exemples du monde entier. En effet, nous avons remarqué dans ce manuel un bon nombre d'activités incluant les expressions idiomatiques, les registres et les prononciations variées. Il y a aussi des parties consacrées aux utilisations différentes de l'anglais britannique et américain. Nous pouvons donc dire que le manuel principal préparé par l'équipe des enseignants travaillant dans le département de l'anglais étrangère à l'Université Toulouse II- Jean Jaurès prend vraiment en compte la dimension interculturelle.
- En ce qui concerne les documents authentiques, tandis que la publicité est considérée comme un bon moyen de travail qui permet aux apprenants de voir l'évolution de la

société cible et de comparer les stéréotypes des époques différentes, le sondage est un autre bon moyen qui reflète le système de pensées des habitants de la société concernée, disent les enseignants de FLE en France.

- Quant aux enseignants turcs de FLE, ils proposent fréquemment les films dans lesquels les apprenants pourraient directement observer les relations interpersonnelles des locuteurs natifs, les caractéristiques culturelles et les échantillons de la langue courante. En revanche, un enseignant parmi eux pense que le film étant transféré par la perspective d'une autre personne et la subjectivité et l'interprétation y sont inévitables. Cette transmission n'est pas très convenable pour que l'apprenant puisse observer la culture cible de manière objective. Le journal est montré comme un autre support qui offrirait aux apprenants l'occasion de discuter sur des sujets actuels dans la société cible et de comparer les éléments culturels avec ceux de la culture source voire sur le plan international.
- Dans la catégorie de l'enseignant et la compétence interculturelle, les données recueillies nous permettent de dire que la première compétence dont l'enseignant a besoin d'élaborer, c'est l'aptitude à éviter l'ethnocentrisme dans la classe. Un enseignant français d'ALE dit que les français ont toujours été mauvais en langue, parce qu'ils ont un peu la même conception des langues que les anglais. C'est que leur langue possède l'avantage d'avoir été longtemps la langue de la politique internationale et d'avoir une portée mondiale. C'est pourquoi, les français ne s'intéressent pas à apprendre une autre langue car ils croient pouvoir se faire comprendre partout en parlant français. Cet enseignant fait une autocritique en soulignant qu'il trouve cette approche comme un énorme défaut.
- D'autre part, sa collègue qui est aussi française affirme instamment que même si les français ne s'intéressent pas trop aux autres langues pour n'importe quelle raison, ils sont quand même conscients de l'importance d'apprendre les langues étrangères et de sa contribution à l'épanouissement personnel sur divers plans (profession, éducation, statut social, etc.) de la vie. Ces exemples nous permettent de dire qu'éviter l'ethnocentrisme, dirige les enseignants à l'objectivité et l'impartialité. De plus, il leur permet de développer l'esprit critique qui sert à percevoir les choses de manière objective.
- Néanmoins, nous avons remarqué que les enseignants que nous avons interviewés ont des points de vue différents au sujet de l'objectivité. Nous ne pouvons pas les grouper

selon les contextes respectifs des enseignants car il s'agit d'opinions divergentes dans chaque contexte. Certains enseignants disent qu'ils n'affichent jamais leur propres points de vue sur un sujet sensible (politique, religion, préférences sexuelles, etc.), et cela, à cause de leur souci de rester à tout prix impartiaux dans la classe. Selon eux, partager leurs opinions personnelles dans la classe pourrait provoquer des divisions entre les étudiants, voire la polarisation.

- D'autres affirment qu'ils partagent leurs opinions personnelles sur des sujets sensibles car chacun est libre d'exprimer ses propres points de vue. Etre enseignant ne signifie pas de rester en silence. Il est un être humain, lui aussi, qui possède normalement des opinions et des idées. S'il veut les déclarer, ça ne serait qu'un partage de plus lors de l'échange dans la classe. Ce qui est souligné, c'est d'éviter d'imposer aux apprenants ses propres points de vue et de leur offrir toujours la possibilité d'exprimer leurs opinions librement mais en respectant les autres membres du groupe-classe.
- L'analyse des données nous a permis aussi d'observer des perceptions différentes concernant les sujets sensibles (tabous). Alors qu'en générale, les enseignants français affirment qu'ils évitent notamment de parler du salaire dans la classe car ils ne trouvent pas cela convenable, ils sont aussi d'accord avec leurs collègues américains qui évitent de discuter la politique, la religion et le sexe dans la classe.
- Quant aux enseignants turcs, certains déclarent qu'ils supportent la liberté d'expression dans tous les cas. Selon eux, il serait utile, surtout pour leur public, en tant qu'adultes universitaires, de parler de tout pour apprendre discuter en respectant les points de vue différents. Et l'enseignant aussi pourrait prendre part à l'échange d'opinions entre les apprenants dans la classe.
- D'autres affirment que même s'ils ne disent pas directement leurs opinions personnelles, ils les montrent de manière implicite, et les apprenants perçoivent ce qu'ils pensent du sujet puisque la communication est la transmission du message entre locuteurs à travers des éléments verbaux ou non-verbaux.

5.2. Discussion

Nous avons constaté tout au long de la partie théorique ainsi qu'à la suite des résultats obtenus par l'analyse des données que la culture est un facteur déterminant sur la vision du monde et sur le système de pensées ; elle influence la manière d'utiliser la langue, voire même d'agir et de se comporter dans la société. Alors, ce ne sont pas seulement des mots, des expressions, des

discours mais aussi des actes, des gestes, des signes, bref les éléments non-verbaux qui pourraient se référer aux connotations différentes et engendrer des interprétations divergentes, voire des malentendus d'un pays à l'autre (Kara, 2012 ; Alessio et Beaudé, 2010). Puisque l'effet de l'identité culturelle sur la communication est tellement fort, tant les activités de compréhension que celles de production dans la classe en marqueront les traces. L'enseignant doit être vigilant face aux interprétations plus ou moins incongrues, déplacées ou tout simplement erronées de la part des étudiants.

Comme l'analyse des données l'ont mis en scène, la façon d'utiliser la langue conditionne pareillement la façon d'approcher les problèmes, d'interpréter les faits, etc. Si bien que les personnes dont les langues sont simples et claires, ont tendance à approcher les faits plus directement et de focaliser sur la concision. Alors, il ne serait pas faux de dire que ceux qui sont habitués à parler en donnant beaucoup de détails, traitent des choses de manière plus détaillée. A ce-point, en plagiant les paroles d'Austin (1991) qui dit « *quand dire, c'est faire.* », nous pouvons prétendre que « quand faire, c'est dire. »

Par ailleurs, nous avons constaté que, même dans les classes considérées comme mono culturelles, il existe une hétérogénéité qui peut être reliée à nombreux variables comme région géographique, socioéconomique, etc. (Ouellet, 1991 ; Zarate, 1993). Notamment dans les grands pays, les caractéristiques culturelles pourraient varier selon les régions et cela pourrait se refléter à la manière même de parler (accent, idiome, dialecte). En sorte qu'il ne serait pas possible de rencontrer une classe sûrement mono culturelle car même la présence de deux apprenants dans la classe signifie directement l'existence des variables divergents. Dans ce cas, il vaut mieux les voir comme une source de diversité qui élargit la vision des apprenants et enrichit les cours.

Pour ce qui est des problèmes entrant dans la catégorie du poids des stéréotypes, nous sommes d'accord que l'enseignant, adoptant une position stratégique au sujet des stéréotypes, pourrait être capable de les éliminer (Meunier, 2015 ; Mousa, 2012 ; Windmüller, 2011 ; Castellotti et Moore, 2002 ; Paganini, 1998). Néanmoins, rappelons que la personnalité d'individu (son attitude, son approche, sa volonté) joue un rôle capital dans l'ouverture à la communication avec l'autre, le respect de lui et le poids des stéréotypes. Sinon n'importe quoi et n'importe qui ne pourrait détruire des barrières et construire de nouvelles perspectives positives chez l'individu.

Par ailleurs, l'échange et l'interaction contribuent à développer une compétence globale qui permet à l'homme de développer des valeurs comme la tolérance, le respect, le décentrage, le

relativisme, l'identité, l'altérité, etc. valeurs qui favorisent la diversité humaine et culturelle (Amireault, 2012, Conseil de l'Europe, 2000, Pedraza et Valetopoulos, 2015 ; Virasolvit, 2013 ; Mousa, 2012 ; Windmüller, 2011 ; De Assunção Barbosa, 2007 ; Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996 ; Zarate, 1993).

D'autre part, il est indéniable que les documents/supports pédagogiques favorisent le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants. Comme il est indiqué dans le CECR du Conseil de l'Europe, l'un des objectifs principales de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, c'est l'acquisition des compétences de communication interculturelle. En effet, les manuels/méthodes récents sont préparés selon la perspective actionnelle qui intègre l'aspect culturel et linguistique (Virasolvit, 2013 ; Boudjadi, : 2012 ; Windmüller, 2011).

Les résultats de notre recherche nous amènent à observer une division entre les avis des participants au sujet de l'expérience à l'étranger. Bien qu'elle soit considérée majoritairement comme l'un des bons moyens, d'une part pour prendre conscience de soi-même et de l'autre, élargir sa vision du monde, développer l'ouverture d'esprit, éliminer des stéréotypes sur le plan personnel, et d'autre part, pour mieux comprendre la réalité de la société dont la langue et la culture sont enseignées et pour contribuer à la crédibilité de l'enseignant auprès des apprenants ; il existe aussi des opinions qui soulignent la primauté des caractéristiques personnelles (être ouvert à la communication avec l'autre, interagir avec l'autre, etc.). Une enquête récente auprès de 443 personnes de 27 pays pour analyser l'effet de l'expérience internationale sur la compétence interculturelle, a montré que les personnes ayant le plus d'expériences internationales sont aussi celles dont les compétences interculturelles sont les plus élevées, par contre, l'impact de l'expérience internationale sur la compétence interculturelle atteint seulement 5 % (Bartel-Radic, 2014).

Par ailleurs, les caractéristiques professionnelles de l'enseignant est aussi un déterminant (s'intéresser à la culture cible, suivre l'actualité de pays concerné, savoir accéder aux sources correctes, etc.) dans l'acquisition et le développement de la compétence interculturelle. Donc, nous pouvons résumer que si l'enseignant prend conscience du caractère relatif des valeurs, des normes, bref des réalités, il pourrait se développer à l'égard de l'approche interculturelle en profitant des avantages offerts par les nouvelles technologies d'aujourd'hui.

L'ethnocentrisme est un autre sujet à discuter dans l'approche interculturelle. Même si l'approche interculturelle est fondé sur le décentrage et l'ethnorelativisme (Windmuller, 2011 ;

Carpentier et Riard, 2010 ; Zarate, et al. 2008 ; Unesco, 2006 ; Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996 ; Byram, 1992 ; Ouellet, 1991), nous avons rencontré des études qui prétendent que l'approche interculturelle amène l'enseignant vers un nouvel ethnocentrisme résultant du décalage entre le discours prescriptif et la pratique effective de l'enseignant. Notamment pour les enseignants de langue, les notions de l'ethnocentrisme et de l'impartialité sont considérées être beaucoup plus compliquées. *“Quelle que soit la langue enseignée, des perceptions communes caractérisent le professeur de langue qu'il soit “natif” ou “non-natif” de la langue qu'il enseigne.”* (cité par Derivry, dans Dervin et Badrinathan, 2011 : 76). Donc, ce sujet est encore ouvert aux discussions dans le domaine. Il s'agit d'une situation paradoxale entre « *un discours intercultureliste consensuel et une pratique enseignante conflictuelle* ». Les enseignants ont besoin d'une formation à l'éthique afin qu'ils puissent adapter l'approche interculturelle (Antier, 2012).

Pourtant, il est indiscutable que l'enseignant joue un rôle capital dans le développement de l'approche interculturelle chez les apprenants dans le processus de l'enseignement/l'apprentissage de langue étrangère. En tant que médiateur, il est chargé, tout d'abord, d'amener les apprenants à reconnaître leur identité en découvrant leurs propres codes et valeurs socioculturels, et ensuite de construire, à partir de la langue et la culture cible, la conscience de l'altérité et de la relativité chez eux (Mousa, 2012 ; Xiaohui et Li, 2011 ; Guillén, 2009, Zarate, 1999).

La formation interculturelle aux enseignants ou aux futurs enseignants est donc devenue primordiale. Comme nous avons indiqué dans la conclusion, aucun des participants interviewés n'a reçu une formation spécifique à la communication interculturelle. Malgré cela, il n'y avait qu'un participant qui a exprimé le besoin d'une formation à la communication interculturelle pour l'enseignant de langue étrangère. Nous trouvons cette situation un peu paradoxale. Quoique les enseignants interviewés reconnaissent, à divers degrés, l'influence de l'approche interculturelle chez les apprenants en ce qui concerne les changements d'attitudes, nous avons remarqué qu'ils ont les lacunes dans l'intégration de l'approche interculturelle à leur cours. Or, ce qui est visé, ce n'est pas seulement la connaissance de la compétence interculturelle mais aussi la transmission de cette compétence aux apprenants.

C'est pourquoi, il est essentiel de programmer une formation qui développe chez les enseignants l'habileté à la planification, à l'intervention et à l'évaluation lors du processus de l'enseignement interculturel. D'autre part, cette formation permettra de faire progresser les compétences de réflexion, d'interaction et de responsabilité chez les enseignants (Vingeliené

et Repeikaite-Jermalavičienė, 2013, Virasolvi, 2013, Steinbach, 2012). Dans ce contexte, Centre européen pour les langues vivantes (2007) a préparé un guide pour aider les enseignants à planifier et à organiser des stages ou ateliers dans le domaine de la communication interculturelle. Les différences issues de cultures divergentes ont été prises en compte dans la préparation des tâches et des activités.

Pour finir, nous pouvons affirmer que la formation interculturelle destinée aux enseignants et aux formateurs en langues serait utile parce qu'elle les guidera dans la constitution des démarches pédagogiques en prenant en compte tous les composants de la communication interculturelle. Ce processus aiderait les enseignants et les formateurs en langues à être capable d'opérer une synthèse entre les notions théoriques et les activités de classe. Donc, la formation interculturelle permet de forger non seulement des professionnels spécialistes de la discipline d'enseignement, mais notamment des professionnels responsables, sensibles et autonomes, qui se posent des questions sur leur pratique et évaluent la qualité de leurs actions.

5.3. Propositions

Dans cette partie, à partir des résultats obtenues de la recherche, nous présenterons les propositions à propos de la compétence interculturelle dans l'enseignement/ l'apprentissage des langues étrangères et les propositions pour les futures recherches.

5.3.1. Les propositions pédagogiques

- Avant tout, la formation interculturelle destinée aux enseignants et aux futurs enseignants pourrait être conçue de façon à combiner la connaissance théorique et la pratique personnelle.
- Les séminaires ou les conférences pourraient développer l'intérêt et la compréhension de la démarche interculturelle chez les enseignants et les futurs enseignants.
- Il serait mieux que les enseignants choisissent les documents pédagogiques en se rendant compte du contenu et des travaux destinés à l'acquisition de la compétence interculturelle.
- Il serait utile que le curriculum et le programme de langue étrangère soient réorganisés selon les principes de l'approche interculturelle.
- Il serait profitable que les programmes d'échanges se développent afin que les enseignants et les apprenants aient la possibilité de l'expérience interactionnelle dans le pays dont la langue est étudiée.

- Il serait favorable que l'on organise des séjours à l'étranger pour que les apprenants interagissent avec les personnes de cultures différentes.
- Il serait utile que l'on offre aux enseignants et aux apprenants la possibilité d'échanges avec les natifs dont la langue est étudiée (par exemple inviter un natif à l'institution pour une semaine).
- Il serait intéressant que l'on profite de divers supports pédagogiques (cartoons, courts-métrages, affiches, etc.) de diverses disciplines (littérature, l'histoire, l'art, etc.) pour que les apprenants connaissent l'approche interculturelle en découvrant de nouvelles perspectives.

5.3.2. Les propositions pour les futures recherches

- On peut étudier les opinions des apprenants pour révéler leur disposition à la compétence interculturelle dans l'apprentissage des langues étrangères.
- On peut analyser l'effet de divers supports (films, bande-dessinées, magazines, journaux, etc.) sur le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). Compétence culturelle, compétence interculturelle : pour une anthropologie de la communication. *Le Français dans le monde*, numéro spécial, janvier, 28-38.
- Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF
- Abdallah-Pretceille, M. (2008). Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. *Congrès international, année européenne du dialogue interculturel, communiquer avec les langues-cultures*, 51-57. Consulté le 17 Décembre 2014 à l'adresse <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf>
- Abdallah-Pretceille, M. (2013). *L'éducation interculturelle*. 4^{ème} édition. Paris: Puf.
- Achab, D. (2009). L'approche interculturelle dans l'enseignement du Français langue étrangère. *Synergies Algérie*, 8, 15-23. Consulté le 10 Décembre 2015 à l'adresse <http://gerflint.fr/Base/Algerie8/achab.pdf>
- Alessio, M. et Baude, O. (2010). La diversité des langues. *Culture et Recherches*, 124, 4-5. Consulté le 3 Décembre 2015 à l'adresse https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01184597/file/cr124_p4-5_diversit%C3%A9.pdf
- Alvarez A.T. (2010). Le contenu culturel dans quatre manuels d'espagnol langue étrangère utilisés par des adultes : un aperçu équilibré du monde hispanophone ? Mémoire de Master. Université du Québec, Montréal. Consulté le 10 Décembre 2015 à l'adresse <http://www.archipel.uqam.ca/3020/1/M11422.pdf>
- Amossy, R. (1989). La notion de stéréotype dans la réflexion contemporaine. *Littérature*, 29-46.
- Amireault, V. (2012). La rencontre des langues et cultures en contexte d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans le système universitaire chinois 1. *Synergies Pays Riverains du Mékong*, 4, 51-63. Consulté le 10 Décembre 2015 à l'adresse <http://www.gerflint.fr/Base/Mekong4/amireault.pdf>
- Andersen H.L. (2009). Langue et culture : jamais l'une sans l'autre. *Synergies Pays Scandinaves*, 4, 79-88. Consulté le 10 Décembre 2015 à l'adresse <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves4/anderson2.pdf>
- Antier, E. (2011). Formation à l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture : constats et perspectives. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 30(3), 13-29. Consulté le 10 Décembre 2015 à l'adresse <https://apliut.revues.org/1602?lang=fr>
- Austin, J.L. (1991). *Quand dire, c'est faire* (G. Lane, Çev.). France : Seuil.

- Aydemir, E. et Mede, E. (2014). Integrating target culture in EFL classrooms. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(1), 20-33. Consulté le 10 Décembre 2015 à l'adresse <http://publicationslist.org/data/aydemirezgi/ref-1/DE3C299.pdf>
- Badi, H. S. (2014). Approches stylistique, linguistique et interculturelle du texte littéraire pour construire des compétences linguistiques de (l'apprenant) en Français Langue Étrangère. Mémoire de Master. Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble. Consulté le 10 Décembre 2015 à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01090943/document>
- Bartel-Radic, A. (2014). La compétence interculturelle est-elle acquise grâce à l'expérience internationale? *Management international/International Management/Gestión Internacional*, 18, 194-211.
- Baumgratz-Gangl, G. (1993). *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris: Hachette.
- Bayrak, A. (2010). Comparative investigation of cultural components in Turkish and German language coursebooks. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1983-1987. Consulté le 10 Décembre 2015 à l'adresse http://ac.els-cdn.com/S1877042810025371/1-s2.0-S1877042810025371-main.pdf?_tid=3efb7cb6-ad9d-11e6-9b44-00000aab0f01&acdnat=1479480336_e6a55716e78a80facbeab1764b732527
- Beacco, J.C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots au discours*. Paris : Hachette.
- Bennett, M. J. et Bennett, M. J. (1993). Intercultural sensitivity. *Principles of training and development*. Portland, OR: Portland State University.
- Bennett, J.M. et Bennett, M.J. (2004). Developping Intercultural Sensitivity: An Intagrativ Approach to Global and Domestic diversity. Dans Landis D., Bennett J.M. et Bennett M.J. (Eds). *Handbook of Intercultural Training* (147-165). 3ème edition. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P. et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 313-332. Consulté le 10 Décembre 2015 à l'adresse <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n2/019683ar.pdf>
- Bertocchini, P. et Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique : pour le professeur de FLE*. CLE international.
- Bogdan, R. et Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. New Jersey: Pearson.
- Boudjadi, A. (2012). La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement. *Synergies Algérie*, (15), 107-120.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1,

58-73. Consulté le 20 Janvier 2016 à l'adresse
<http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>

- Boyer, H. (2001). L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (3), 333-340.
- Byram M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. LAL, Crédif. Hatier/ Didier.Paris.
- Byram, M. et Planet, M. T. (2000). *Identité sociale et dimension européenne: la compétence interculturelle pour l'apprentissage des langues vivantes*. Council of Europe.
- Byram, M., Gribkova, B. et Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Carrion, J. L. C. (2015). Disney et l'enseignement interculturel du français langue étrangère aux Etats-Unis. Thesis, Georgia State University. Consulté le 10 Décembre 2015 à l'adresse http://scholarworks.gsu.edu/mcl_theses/19
- Carpentier C., Riard E.H. (2010). *Vivre ensemble et éducation dans les sociétés multiculturelles*. L'Harmattan. Paris.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Division des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Consulté le 10 Décembre 2015 à l'adresse <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>
- Cazabon, B. (1992). L'interculturel et le respect des différences. *Francophonies d'Amérique*, (2), 73-86.
- Centre européen pour les langues vivantes. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle: Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. I. Lázár (Ed.). Éds. du Conseil de l'Europe.
- Chatziangelaki, D. (2011). *Représentations et stéréotypes des enseignants : un enjeu pour l'interculturel : dans quelle mesure les représentations et les stéréotypes des enseignants peuvent-ils contribuer à l'ouverture vers un enseignement à visée interculturelle ?* Editions Publibook.
- Chaves, R. M., Favier, L. et Péliissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Presses universitaires de Grenoble.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Presses universitaires du Mirail.
- Collés, L. (2013). *Passage des frontières. Études de didactique du français et de l'interculturel*. Presses Universitaires de Louvain.

- Conseil de l'Europe. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg. Consulté le 7 Février 2015 à l'adresse http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Cordonnier, J. L. (2002). Aspects culturels de la traduction : quelques notions clés. *Meta : Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 47(1), 38-50. Consulté le 7 Février 2015 à l'adresse <http://www.erudit.org/revue/META/2002/v47/n1/007990ar.pdf>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. 2nd edition*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- De Assunção Barbosa, L. M. (2009). La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. *Íkala*, 12(1), 165-181.
- De Carlo, M. (1998). *L'Interculturel*. Paris : Clé International.
- Defert, J. J. (2012). Appréhender la complexité. Enjeux et raisons dans le domaine culturel. *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, (45-46), 307-329. Consulté le 7 Février 2015 à l'adresse <https://www.erudit.org/revue/ijcs/2012/v/n45-46/1009908ar.pdf>
- Dervin F., Badrinathan V. (2011). *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. E.M.E.
- Díaz, C. G. & Prieto, P. C. (2009). Quelle formation didactique des enseignants de langues-cultures étrangères pour la gestion de la dimension interculturelle ? *Études de linguistique appliquée*, (1), 77-91.
- Dictionnaire Larousse. (2015). En ligne. Consulté le 25 Mars 2015 à l'adresse <http://www.larousse.fr/>
- Dictionnaire Le Robert. (2000). Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française (nouv. éd. rev. corr. et mise à jour). Paris
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative – Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Vuibert.
- Dumont, R. (2007). *La didactique des langues : une discipline de la convergence*. Thèse de doctorat non publiée. Université des Antilles et de la Guyane.
- Gamboa Diaz P.A. (2014). *Éducation interculturelle, mobilité internationale et enseignement supérieur : le cas de la Colombie*. Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures.
- Girardet, J. (2011). Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques. In Conférence. Actes du XII^{ème} colloque pédagogique de l'Alliance française de Sao Paulo. Brasil : Aliança Francesa São Paulo. Consulté le 25 Mars 2013 à l'adresse http://www.vintage-language.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf

- Guillèn, B. (2009). La littérature monde dans la classe de FLE: passage culturel et réflexion sur la langue. *Synergies Espagne*, 2, 235-244.
- Güleç, İ., İnce, B. (2013). *I. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı Sorunlar ve Çözüm Önerileri Bildiri Kitabı*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hamelin, E. (2015). Clarification conceptuelle autour de la notion de culture dans le cadre d'une recherche inductive sur l'enseignant togolais. *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*, 2(2), 155-179.
- Ho, S. T. K. (2009). Addressing culture in EFL classrooms: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 63-76.
- Ingrassia, M. (2015). Le défi de la perspective interculturelle en cours de FLE: Expériences en Équateur. (El desafío de la perspectiva intercultural en un curso de FLE: experiencias en Ecuador) *Letras*, 1(57).
- Kara, Ş. (2012). La culture française dans la publicité turque. *Synergies Turquie*, 5, 135-148.
- Kara, Ş. et Parlak, E. (2016). Intégration de la dimension interculturelle à l'enseignement des langues étrangères. *Revistă științifică anul 10*, 152.
- Kasparian, S. (2007). Pour une approche bilinguiste de l'enseignement du français en situation de contact de langues : le cas de l'Acadie. *Revue de l'Université de Moncton*, Numéro hors-série, 109-129.
- Labrèche, Y. & Piquemal, N. (2011). Parcours identitaires des minorités involontaires au Manitoba français : vers une éthique en matière de dialogue, de réciprocité et d'éducation interculturelle. *Francophonies d'Amérique*, (32), 187-207.
- Ladmiral, J.R. et Lipianski E. M (1989) : *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Le Lièvre, F. (2008). L'Anglais en France, une langue multiple: pratiques, représentations et postures d'apprentissage: une étude en contexte universitaire. Thèse de doctorat non publiée. Université de Tours.
- Lebedeva, J. (2008). La place de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage du français des affaires en Lettonie. Thèse de doctorat non publiée. Université de Rouen.
- Legendre, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation Larousse. Paris: Montreal.
- Lemaire, E. (2012). Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures. *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, (45-46), 205-218.
- Lemoine, V. (2014). Diversités franco-allemandes : pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères. Doctoral dissertation, Lille 3.

- Marchand, R. (2009). Influences de la culture et de l'identité sur l'apprentissage du FLE: étude comparative des enseignements/apprentissages en France et en Chine. Mémoire de thèse. Université de Nancy 2.
- Meunier, D. (2015). Les étudiants Erasmus et la langue française : représentations et pratiques langagières : Essai sur l'acquisition du français dans le cadre d'un Erasmus. EME éditions.
- Mousa A. (2012). Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées. Le cas spécifique de l'apprenant jordanien. Thèse de doctorat non publiée. Université de Lorraine.
- Mrowa-Hopkins, C. et Strambi, A. (2008). La dimension émotionnelle de la communication en situation interculturelle : l'expression non verbale de la colère chez des locuteurs anglo-australiens, français et italiens. *Les Cahiers de l'Acedle*, 3, 89-113.
- Nguyen, T. P. H. (2012). L'adaptation de la didactique du français au contexte sociolinguistique du Vietnam. Doctoral dissertation, Rennes 2.
- Olivencia, R. (2008). Conceptions professionnelles des enseignants à l'égard du développement de la compétence interculturelle en classe de français langue seconde à Montréal. Mémoire de maîtrise. Université du Québec. Montréal.
- Olivieri, C. (1996). La culture cultivée et ses métamorphoses. *Le Français dans le Monde, numéro spécial, janvier*, 8-18.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Paganini, G. (1998). Educazione interculturale. De la différence à la coexistence. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 17, 119-132.
- Pakdel, A. (2011). De l'activité communicative à l'activité sociale d'apprentissage des langues en ligne: analyse de la dynamique sociale en contexte institutionnel. Doctoral dissertation, Université de Provence-Aix-Marseille I.
- Pedraza, N.P. et Valetopoulos, F. (2015). Enseigner l'interculturalité aux apprenants colombiens du français langue étrangère. Consulté le 14 Novembre 2016 à l'adresse <http://www.francophoniedesameriques.com/chercheur/wp-content/uploads/sites/19/2014/12/Article-scientifique-PEREZ-et-VALETOPOULOS-.pdf>
- Pehlivan, F. (2007). *Yabancı dil Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim odaklı yaklaşım uyarınca metin çalışmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul : İstanbul Üniversitesi.
- Preiswerk, R. et Perrot, D. (1975). Ethnocentrisme et histoire: l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux. Éditions Anthropos.

- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.
- Robert, P. et Rey, A. (1996). *Le Robert micro-dictionnaire de la langue française*. Le robert.
- Rocher, G. (1995). Culture, civilisation et idéologie. Introduction à la sociologie. Montréal : Les Editions Hurtubise. Consulté le 19 Février 2016 à l'adresse <http://societude.free.fr/Bibliographie/Syntheses/ROCHER%20-%20culture%20civilisation%20ideologie.pdf>
- Sasseville, M. (2007). Critique épistémologique du concept de sous-culture. Mémoire présentée comme exigence partielle de la maîtrise en sociologie. Université du Québec. Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives, Hors-Série*, 5, 99-111.
- Sperkova, P. (2009). La littérature et l'interculturalité en classe de langue. Consulté le 7 Février 2015 à l'adresse <http://sens-public.org/spip.php?article666>
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *Mcgill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 153-170.
- Tran, T.Q, et Dang, H. V. (2014). Culture teaching in English language teaching: Teachers' beliefs and their classroom practices. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 4(2), 92-101.
- Tiitinen, H. (2015). Si on comprend les différences culturelles, on a moins de problèmes.»: observations sur la compétence interculturelle dans les récits des étudiants de français. Mémoire de maîtrise. Université de Tampere. Consulté le 5 Novembre 2016 à l'adresse <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/97174/GRADU-1432564126.pdf?sequence=1>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 543-559.
- Ülker, N. (2007). Hitit ders kitapları örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı sürecine çözümleyici ve değerlendirci bir bakış. Mémoire de maîtrise non publiée. İstanbul Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü.
- Unesco. (1982). Mexico Mexico City Declaration on Cultural Policies World Conference on Cultural Policies Mexico City, 26 July - 6 August 1982. Consulté le 25 Mars 2013 à l'adresse http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals401.pdf
- Unesco. (2006). Principes directeurs de l'Unesco pour l'éducation interculturelle. Consulté le 25 Mars 2013 à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878f.pdf>

- Vingelienė, R., & Repeikaite-Jermalavičienė, D. (2013). « L'Interculturel » dans l'enseignement du français langue étrangère et dans la formation des futurs traducteurs. *Kalby Studijos*, 23, 137-142.
- Virasolvit, J. (2013). Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios. *Synergies Chine*, 8, 65-81.
- Windmüller, F. (2010). Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Synergies Chine*, 5, 133-145.
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE): l'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.
- Xiaohui, H., & Li, S. (2011). Teacher cognition of intercultural communicative competence in the Chinese ELT context. *Intercultural Communication Studies*, 20(1), 175-192.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zakhartchouk J.M. (2014). *Enseigner en classes hétérogènes*. Cahiers Pédagogiques. Désmoulin. ESF Editeur.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Zarate, G. (1999). La mobilité transnationale en éducation: un espace de recherche. *Revue française de pédagogie*, 129 (1), 65-72.
- Zarate, G. (2004). Cultural mediation in language learning and teaching. Council of Europe.
- Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Edition Des Archives Contemporaines.
- Zhang-Marcot, S. (2014). La manifestation de l'identité culturelle des étudiants chinois en France dans l'apprentissage du français et dans la communication interculturelle, Thèse de doctorat non publiée. Université de Nantes.
- Zhang, Y. (2012). Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois. Thèse de doctorat non publiée. Université du Maine.
- Zhihong, P. (2008). L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère. *Synergies Chine*, 3, 161-167.

ANNEXES

Annexe-1. Questionnaire de la Recherche

Annexe-2. Formulaire d'Autorisation de l'Enseignant

Annexe-3. Rapport de la Commission de l'Ethique

Annexe-1. Questionnaire de la Recherche

Madame/ Monsieur, L'enseignante/ L'enseignant,

Je vous remercie de bien vouloir participer à la recherche qui vise à déterminer les opinions des enseignant(e)s sur la compétence interculturelle dans l'enseignement de la langue étrangère et d'accepter de répondre aux questions suivantes.

Gizem KÖŞKER

INFORMATIONS PERSONNELLES

1. *Diplômé(e) du département de:*

2. *Diplôme de:*

☐ Licence ☐ Maitrise ☐ Doctorat

3. *Année d'expérience:*

4. *Est-ce que vous avez déjà participé à un séminaire / une conférence qui traitait la relation entre la langue et la culture? Si oui, indiquez.*

.....
.....
.....
.....

5. Est-ce que vous êtes déjà allé(e) en France ou dans un pays francophone ? (pour les enseignants du fle en Turquie)

Est-ce que vous êtes déjà allé(e) en Angleterre ou dans un pays anglophone ? (pour les enseignants de l’ALE en France)

Oui ☐ Non ☐

(Si oui, répondez aux questions de 6 à 10)

6. Quel était votre objectif du séjour ?
7. Quelle était la durée du séjour ?
8. Comment vous évaluez ce(s) séjour(s)? Expliquez.
9. Comment ce(s) séjour(s) a/ont influencé vos cours? (Est-ce que les expériences sont transmises dans la classe?) Expliquez.
10. A votre avis, comment ces transmissions influencent les apprenants? Expliquez.

QUESTIONS POUR TOUS LES ENSEIGNANTS

11. A votre avis, est-ce qu’il y a une relation entre la langue et la culture? Expliquez.
12. A votre avis, quel est le rôle de la compétence interculturelle dans l’enseignement de langue étrangère ?
13. Comment évaluez-vous les documents utilisés pour la progression de la compétence interculturelle?
14. A votre avis, quel est le rôle de l’enseignant quand il s’agit de l’enseignement de la compétence interculturelle dans un cours de langue étrangère?
15. Si vous avez d’autres choses à ajouter sur le sujet de la recherche, écrivez en bas s’il vous plait.

Annexe-2. Formulaire d'Autorisation de l'Enseignant

AUTORISATION DE L'ENSEIGNANT

Dans le cadre de l'étude doctorale sur « *La compétence interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère* », j'accepte de répondre aux questions ci-dessous.

NOM-PRENOM

SIGNATURE

Annexe-3. Rapport de la Commission de l’Ethique

Kayıt Tarihi: 19.09.2013

Protokol No: 17358



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tezi
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Yabancı Dil Eğitiminde Kültürler Arası Yaklaşım Uygulamalarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ
TEZ YAZARI:	Gizem KÖŞKER
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	—
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

İMZA/ TARİH

26.09.2013

Prof. Dr. Meryem AKOĞLAN KOZAK
Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Atalay BARKANA
Fen Bil. (Müh. Mim. Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK
Sağlık Bil. (Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Gül DURMUŞOĞLU KÖSE
Eğitim Bil. (Eğitim Fak.)

Prof. Dr. Celil KOPARAL
Sos. Bil. (İkt.ve İd. Bil. Fak.)

Prof. Sıdıka Sibel SEVİM
Güz. San. (Güz. San. Fak.)