

**Développement de la compétence
interculturelle
des futurs-enseignants du FLE
à la lueur de la perspective actionnelle**

Dr. Rifqi Ibrahim Mohammed SOLEIMAN
Professeur-adjoint de la Didactique du FLE
Faculté de Pédagogie – Université de Mansourah

Dr. Nadia Ali ElSayed Ibrahim SAID
Maître de conférences de la Didactique du FLE
Faculté de Pédagogie – Université de Kafr ElCheikh

Résumé

Le processus d'enseignement/apprentissage du FLE, dépend, d'une part, des composantes linguistiques (la phonologie, la morphologie, la syntaxe, ... etc.) et des emplois pragmatiques de cette langue d'une autre. Cela sous-entend une analyse sociolinguistique de la façon dont un locuteur natif utilise sa langue pour établir une interaction sociale.

Malgré la nécessité de la compétence interculturelle comme composante langagière si importante, de maintes recherches effectuées et la révision de la réalité de d'enseignement/apprentissage du FLE démontrent que les programmes de formation initiale dans les facultés de pédagogie en EGYPTE en sont dépourvus et le besoin de l'y impliquer.

La recherche actuelle s'intéresse à l'interprétation socioculturelle en FLE, qui est une partie intégrante de la compétence langagière communicative, ainsi qu'au développement de la compétence interculturelle des futurs-enseignants du FLE, du fait que la communication aide à découvrir les différentes dimensions de la société.

Pour que la recherche réalise ses objectifs, les deux chercheurs ont préparé un "test" pour déterminer le niveau de la compétence interculturelle et également une unité proposée

basée sur la notion des tâches de la perspective actionnelle chez l'échantillon ciblé.

Les résultats de la recherche ont validé son hypothèse où les notes des étudiants – échantillon de la recherche – ont affirmé l'amélioration de leur niveau par rapport à la compétence interculturelle visé et par suite l'efficacité de 'unité proposée préparée.

Mots clé : Compétence linguistique, compétence interculturelle, perspective actionnelle, compréhension, interprétation socioculturelle, stéréotypes, malentendus.

ملخص البحث

تعتمد عملية تعليم/تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، على المكونات اللغوية (كعلم الأصوات، علم المفردات، علم التركيب، ... إلخ) هذا من جانب، وكذا على الاستخدامات العملية لهذه اللغة من جانب آخر. وينطوي ذلك على تحليل اجتماعي لغوي لكيفية استخدام المتحدث الأصلي للغة الأم بغرض التفاعل الاجتماعي. وعلى الرغم من الحاجة إلى الإلمام بل وربما التمكن من مهارة الثقافة البنية كمكون لغوي مهم، وإجراء العديد من الدراسات - في هذا الصدد - إلا أن مراجعة واقع برامج تعليم/تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في مرحلة الإعداد في كليات التربية تؤكد افتقارها لتلك المهارة والحاجة إلى أهمية تضمينها في هذه البرامج. لذا يهتم البحث الحالي بالتحليل الاجتماعي في مجال اللغة الأجنبية، والذي يعد جزءاً لا يتجزأ من الكفاءة التواصلية اللغوية، وكذلك تنمية مهارة الثقافة البنية

للطلاب معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية حيث يساعد التواصل اللغوي على اكتشاف الأبعاد المختلفة للمجتمع.

ولتحقيق أهداف البحث، أعد الباحثان "اختباراً" لتحديد مستوى المهارة الثقافية، وكذا وحدة مقترحة قائمة على مفهوم المهام المتضمنة في مدخل الفعل وذلك لدى عينة البحث المستهدفة.

هذا وأكدت نتائج البحث صحة فرضيته حيث دلت درجات الطلاب - عينة البحث - على تحسن مستواهم فيما يتعلق بمهارة الثقافة البيئية، وبالتالي فعالية الوحدة المقترحة المعدة لهذا الغرض.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة اللغوية، المهارة الثقافية، مدخل الفعل، الفهم، التفسير الاجتماعي الثقافي، الصور النمطية، سوء الفهم.

1. Introduction

Apprendre une langue étrangère n'est pas seulement employer les codes de cette langue, c'est aussi et surtout s'ouvrir à l'autre, observer sa culture, ses modes de pensée différents, communiquer et échanger avec les autres quelles que soient leurs différences avec une attitude de tolérance et de vigilance tout en se comportant de façon appropriée. Dans ce cadre, la dimension interculturelle joue un rôle primordial dans le dévoilement d'éventuels malentendus, afin de surmonter les obstacles interprétatifs nuisant à l'intercompréhension entre interlocuteurs de cultures différentes. L'acquisition de la composante culturelle s'avère donc essentielle dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Cette confrontation avec une langue étrangère mène au développement de ses compétences cognitives, à l'identification et l'interprétation des autres cultures, à la reconnaissance de ses habitudes, à la prise de conscience de la relativité de ses valeurs tout en comparant sa culture à la culture étrangère, afin d'accepter la diversité dans la mentalité et dans le comportement, d'entrer en contact avec ce peuple étranger, ce qui leur permet d'assurer l'intercompréhension, d'éviter les obstacles, tout en mobilisant leur intérêt.

Il est communément admis que la compétence linguistique ne suffit donc pas à rendre compte des rapports de communication, car l'accès au sens d'un message qu'il soit oral ou écrit en langue étrangère, requiert l'analyse et la compréhension de la culture de ce pays. Dans ce sens, Castelly (2002: 263) indique que "tout acte de parole, tout échange linguistique, se situe au point de rencontre entre une compétence linguistique qui permet l'interprétation ou la production des signes linguistiques et, d'autre part, les conditions sociales dans lesquelles la langue est interprétée, produite ou apprise".

Dans ce sens, Byram (1992 : 65) a mentionné que la langue interprète les différentes dimensions d'une culture. Ce dernier étant basé sur des représentations culturelles marque un groupe d'individus. À partir de ceci, le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère a pour vocation d'entraîner l'apprenant à optimiser les compétences langagières et culturelles tant à l'oral qu'à l'écrit. Cet objectif de communication étant prioritaire, les autres objectifs aideront à sa réalisation. D'un point de vue purement didactique, un apprenant d'une langue étrangère devrait ainsi prendre en compte le rapport inéluctable qui existe entre les compétences orales et celles écrites, car ces deux types de compétences forment un tout indissociable. Il doit aussi et surtout "prendre conscience du sens

de l'humain, qui est derrière une apparente diversité de formes et qui permet de rapprocher les cultures plutôt que de les diviser". (Castelly, 2002 : 269)

Le facteur sociolinguistique et la langue interagissent certes l'un avec l'autre. Le mode de vie et les réalités de la vie influent sur la langue ; celle-ci étant commune aux différents membres d'une même communauté sociale. La langue et la culture sont ainsi indivisibles : lorsque les apprenants d'une langue étrangère s'approprient quelque chose sur la langue, ils apprennent quelque chose sur la culture.

L'apprentissage d'une langue et culture étrangères aide l'apprenant à mieux connaître sa propre identité culturelle, enrichir ses dimensions interculturelles et à réduire par la suite les préjugés, à promouvoir la tolérance et la compréhension vis-à-vis d'autres peuples. Dans ce sens, Byram (1992 : 39) démontre que "la tolérance vis-à-vis d'autres cultures fleurira d'autant plus aisément que les élèves ressentiront leur propre culture – même de façon éphémère et fragmentaire – comme quelque chose « d'étranger », « de différent », et ne constituant pas forcément la « norme ». Un tel « décentrage » par rapport à sa propre culture demande plus que de l'enthousiasme vis-à-vis d'une autre".

De ce qui précède, il apparaît clair qu'en vue d'aider l'apprenant d'une langue étrangère à mener à bien le processus d'interprétation d'une communication interculturelle, on doit le confronter à la façon dont le natif vit sa culture. Cela l'aide à maîtriser les compétences tant linguistiques qu'interculturelle.

Dans le cadre de la présente recherche, la perspective actionnelle est adoptée pour atteindre un tel objectif. Cette perspective s'appuie sur la réalisation des tâches langagières, sociales, authentiques tout en respectant l'autonomie de l'apprenant, ainsi que ses besoins langagiers et ses capacités individuelles. Dans un tel contexte, l'enseignant joue un rôle de médiateur culturel, et ce au cours des situations ludiques de façon à rompre la monotonie, et à encourager les apprenants timides ou introvertis à s'y engager. De cette manière, l'apprenant devient capable de transférer ses connaissances linguistiques et culturelles en langue étrangère, ultérieurement, dans l'interaction sociale.

Dans les années 2000, une nouvelle approche a paru en Europe, il s'agit de l'approche actionnelle présentée dans le document du CECR (2001). Cette approche actionnelle est une évolution de l'approche communicative qui propose des situations réelles mais simulées. Autrement, dans l'approche communicative, l'objectif ultime est de valider la transmission de

l'information, tandis que l'approche actionnelle, au contraire, se considère comme une révolution didactique en utilisant la communication, l'interaction et la coaction à l'apprentissage de la langue.

Au sein de cette approche, les apprenants en classe de français sont considérés comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches en contexte social. Tout bien considéré, l'approche actionnelle prépare l'apprenant à utiliser la langue dans des situations imprévues de la vie courante ou quotidienne. On fournit donc l'apprenant des outils pour communiquer et agir dans n'importe quelle situation. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

L'approche actionnelle propose l'ensemble de principes suivants :

- L'apprenant est vu comme un acteur social puisqu'il va utiliser la parole afin de pouvoir communiquer avec les autres individus. La langue constitue ainsi une caractéristique du comportement humain.
- Les actes de communication contiennent l'activité langagière, aspect pragmatique de la production écrite. L'écriture, qui est un moyen de communication fonctionnel, est aussi un savoir et un savoir-faire, puisqu'elle permet à un individu d'interagir avec ses congénères au moyen de signes graphiques

- La perspective actionnelle, fondée sur la tâche donnée de la vie quotidienne, est utilisée pour subvenir aux besoins d'un individu, ce qui lui permet le développement de la compétence communicative (pragmatique). On peut donc faire en sorte de créer une ambiance propice aux apprentissages en motivant l'individu en vue de varier ses besoins et ainsi d'élargir et d'approfondir ses connaissances notamment les différents moyens d'interaction : écriture, lecture, écoute, ... etc. Ceci offre cadre éducatif favorisant et développant chez l'individu une large gamme de choix de communication.
- La compétence langagière communicative sous-entend d'autres compétences, sociolinguistiques et pragmatiques. Celles-ci ont pour but l'emploi judicieux du langage pour accomplir des tâches variées, comme : saluer, s'excuser ou remercier quelqu'un, prendre congé, ... etc.

De ce fait, il est nécessaire d'ancrer une pédagogie de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE et d'aider l'apprenant à s'approprier et d'appliquer la culture cible. Il s'agit, en effet, de relever le défi interculturel qui se résume dans le fait d'enseigner la langue et sa culture, et de montrer comment la culture.

Ayant pour but l'appropriation de la langue mais également de la culture cibles, le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère doit donner lieu à la formation, à la fois à la connaissance et à la pratique des deux cultures, sa propre culture et la culture cible, tant à l'enseignant qu'à l'apprenant. (Pinto et Maga, 2015)

En ce sens, l'interculturel se définit comme un processus dynamique, qui consiste en des formes de pratique nouvelles acceptées par tous les protagonistes. C'est ainsi que l'enseignant est chargé de se mettre d'accord avec l'apprenant sur les stratégies mises en application et visant à enrichir l'aspect culturel chez ce dernier tout en l'accompagnant dans toutes ses démarches didactiques.

2. Problématique de la recherche

De ce qui précède, il est évident que la compétence interculturelle constitue une composante de base dans l'apprentissage d'une langue étrangère du fait qu'elle facilite l'accès à la maîtrise de la langue et la connaissance de l'autre dans ses perceptions et dans ses connaissances. Les protagonistes du CECRL ont bien mis en valeur l'importance de cette compétence en y consacrant une partie détaillée avec ses critères et ses indicateurs de présence.

Plusieurs études faites sur les apprenants du FLE et l'observation de leur niveau (Celotti, 2002 ; Saint-Jacques et al., 2002 ; Corréard, 2003 ; Randriambeloso, 2006 ; Tehami, 2019) ont bien révélé l'importance des notions culturelles de la société française et la nécessité de les impliquer dans les programmes d'enseignement/apprentissage du FLE.

Malgré l'importance qu'il fallait accorder à cette compétence interculturelle, l'observation de la réalité de l'enseignement du FLE en Égypte montre bien que les programmes actuels ne tiennent pas compte de cette dimension interculturelle et qu'elle est bien négligée par les concepteurs des curricula et les enseignants eux-mêmes. De maintes recherches comme celle de Badary (2017) et Elfakharany (2017) ont bien confirmé ce constat des faits.

Ainsi, la problématique de la présente recherche peut être traduite dans « **la faiblesse de la compétence interculturelle chez les futurs-enseignants du FLE aux facultés de pédagogie** ».

Pour résoudre ce problème, il s'avère nécessaire de fournir des réponses aux deux sous-questions suivantes :

1. Quelle est l'unité proposée basée sur la perspective actionnelle pour le développement de la compétence

interculturelle chez les futurs-enseignants du FLE aux facultés de pédagogie ?

2. Quel est l'effet de l'unité proposée basée sur la perspective actionnelle sur le développement de la compétence interculturelle chez les futurs-enseignants du FLE aux facultés de pédagogie ?

3. Hypothèse de la recherche

Dans cette recherche, on postule que la mise en application d'une unité proposée impliquant des tâches conçues selon la perspective actionnelle pourrait conduire au développement de la compétence interculturelle chez les futurs-enseignants du FLE aux facultés de pédagogie. Cette hypothèse pourrait être formulée statistiquement de la manière suivante : « Il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des notes des étudiants du groupe d'étude à la pré-application du « test de la compétence interculturelle » et leur moyenne des notes à la post-application de ce même test en faveur de la post-application ».

4. Objectifs de la recherche

La présente recherche a pour objectif de :

- Développer la compétence interculturelle des futurs-enseignants du FLE des facultés de pédagogie.

- Vérifier l'effet de la perspective actionnelle sur le développement de la compétence interculturelle des futurs-enseignants du FLE aux facultés de pédagogie.

5. Échantillon de la recherche

L'échantillon de cette recherche se compose d'un seul groupe d'étude et comporte 30 étudiants de la 4e année de la section de français à la faculté de Pédagogie – Université de Mansourah. Les membres de cet échantillon ciblé ont été délibérément choisis, car il pourrait devenir, après avoir terminé son 4e année d'étude universitaire, des enseignants exerçant l'enseignement/ apprentissage de FLE dans les écoles égyptiennes auprès d'apprenants de différents âges étudiant cette langue comme matière obligatoire ou optionnelle. Comment, seront-ils capables d'enseigner une langue dont ils ne maîtrisent pas les composantes, parmi lesquelles la compétence interculturelle, après avoir passé 4 ans d'études à l'université et 3 ans au cycle secondaire ? Cette question en fait une population appropriée au cadre de la présente recherche.

6. Méthodologie de la recherche

Vu que notre objectif est le développement de la compétence interculturelle des futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie – Université de Mansourah en ayant recours à une unité proposée basée sur la perspective actionnelle, les

chercheurs suivent donc la méthodologie quasi-expérimentale (Boivin, Alain et Pelletier, 2000 ; Boudreault ; Van Der Maren, 2003 ; Cadieux, 2011). Ainsi, un seul groupe d'étude a été choisi et les résultats obtenus ont été comparés, traités statistiquement et interprétés quantitativement.

7. Délimites de la recherche

La présente recherche se limite :

- À un seul groupe composé de 30 d'étudiants de la section de français à la faculté de pédagogie – Université de Mansourah.
- Aux tâches de l'unité proposée basée sur la perspective actionnelle dans le but de développer la compétence interculturelle des participants.
- Au premier semestre de l'année universitaire 2017/2018.

8. Outil et matériel de la recherche

Cette recherche comporte comme outil et matériel :

- Un « test des compétences interculturelles » des futurs-enseignants du FLE aux facultés de pédagogie.
- Une « unité proposée » comportant un ensemble des tâches basées sur la perspective actionnelle.

9. Procédures de la recherche

Les procédures que les deux chercheurs ont poursuivies dans cette recherche se déroulent de la manière suivante :

- Passer en revue *un cadrage théorique* touchant les axes principaux de la recherche.
- Élaborer *l'outil et le matériel* de la recherche qui contiennent :
 - Élaboration du « *test de la compétence interculturelle* » des futurs-enseignants du FLE aux facultés de pédagogie.
 - Élaboration de l'« *unité proposée* » basée sur la perspective actionnelle et visant le développement de la compétence interculturelle de l'échantillon ciblé.
- Valider l'outil (*test de la compétence interculturelle*) et le matériel de la recherche (*l'unité proposée*).
- Démarrer l'expérimentation de la recherche :
 - Appliquer l'outil de la recherche (*le test de la compétence interculturelle*) aux futurs-enseignants du FLE à la faculté de Pédagogie de l'Université de Mansourah, membres du groupe de l'échantillon de la recherche. (*Avant l'intervention*)
 - Effectuer l'intervention pédagogique par l'enseignement de l'unité proposée élaborée aux futurs-enseignants du FLE à la faculté de Pédagogie de l'Université de Mansourah, membres du groupe de l'échantillon de la recherche.
 - Réappliquer l'outil de la recherche (*le test de la compétence interculturelle*) aux futurs-enseignants du FLE à la faculté de

Pédagogie de l'Université de Mansourah, membres du groupe de l'échantillon de la recherche. (*Après l'intervention*)

- Analyser statistiquement les résultats obtenus des pré/post-applications de l'outil de la recherche (le test de la compétence interculturelle).
- Interpréter les résultats obtenus de la recherche.
- Présenter la conclusion de la recherche.

10. Terminologie de la recherche

Les termes qui nous préoccupent dans cette recherche sont : *la culture, l'interculture et la compétence interculturelle, la perspective actionnelle.*

- *La culture :*

Le « The Alberta Teacher's Association (2010 : V) » indique que la culture s'avère être un ensemble de comportements humains déterminant un groupe d'individus caractérisé par leur sexe, leur race, ... etc.

L'UNESCO démontre que la culture est un faisceau d'aspects marquant un groupe d'individus et sous-entendant leurs valeurs, coutumes, croyances. Dans ce sens, cette définition représente une des plus complètes des définitions de la culture présentée par l'UNESCO (2007 :12) comme suit :

"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".

De son côté, le NCCC (2004) voit la culture comme *"la manière dont les gens d'un endroit particulier font les choses"*. Elle constitue un ensemble de règles imposées à un groupe d'individus par la société dans laquelle ces individus sont, d'où la différence entre plusieurs cultures. Selon cette définition elle sous-entend les pensées, les façons de communiquer, les croyances, les rituels, les coutumes, les valeurs, les manières d'interagir, les relations et les comportements de groupes particuliers en société, ... etc.

- **L'interculture et la compétence interculturelle :**

L'interculture représente les relations, les liens et les échanges entre deux ou plusieurs cultures. Elle est selon **Pinto et Maga (2015)**, *"un effet induit par la rencontre de deux cultures, effet qu'il convient d'observer et d'analyser pour préparer les élèves à être les citoyens du monde, multiculturels et tolérants"*. Cette rencontre crée une influence réciproque parmi les personnes de ces cultures et ces échanges sont indispensables à l'adaptation

de ces individus pour devenir des citoyens multiculturels capables d'agir et réagir adéquatement en respectant l'autre.

Dans cette veine d'idée, la **compétence interculturelle** est basée sur la compréhension et l'interprétation d'un certain comportement en se référant à plusieurs cultures.

– **La perspective actionnelle :**

La perspective actionnelle – qui a fait son entrée à partir des années 2000 – a ajouté une dimension réelle à son précédent « l'approche communicative ». Au sein de cette perspective, l'apprenant est appelé non seulement à communiquer mais aussi à agir et interagir. Cette perspective est, selon le Conseil de l'Europe (2001 : 15), "*..., 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 donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.*"

11. Cadrage théorique de la recherche

Pour mener à bien notre réflexion de recherche, trois éléments de base seront abordés dans ce cadre théorique, à savoir : l'approche interculturelle en classe de langue, l'interprétation d'une communication orale ou écrite, et l'application d'une perspective actionnelle dans une classe de FLE.

11.1. L'approche interculturelle en classe de langue

L'apprentissage d'une langue et culture étrangères est une opération complexe qui a besoin d'entraînement à la mise en œuvre des procédés et de processus mentaux, d'encouragements et de motivation, au moyen de situations familières et attrayantes les plus adéquates aux besoins et aux intérêts de l'apprenant ; et ce jusqu'à ce qu'il gère parfaitement les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

La pratique d'une langue repose sur la formulation d'un certain nombre d'hypothèses qui évoluent en fonction des procédures cognitives et métacognitives de la pensée des apprenants. Ceux-ci assimilent les aspects linguistiques et métalinguistiques imbriqués dans des dialogues pratiqués, pour ensuite les mettre en application au cours des situations authentiques de la vie

quotidienne. Cette procédure fait en sorte de transformer progressivement ces éléments linguistiques et culturelles en "réflexes conditionnés". (Calaque et Grossmann, 2000 : 28)

Byram (1992 : 123–124) démontre que maîtriser une langue étrangère, c'est faire abstraction du sémantisme de sa langue maternelle et de sa culture afin d'adopter celui de la langue étrangère. Cette substitution n'est pas totale, car la dimension personnelle, individuelle est inexistante. Pourtant, ce manque de connotations liées à l'affectivité et au vécu ne pose pas de problèmes, si l'étranger peut saisir le cœur des significations sur lequel on s'entend ainsi que les connotations culturelles partagées. Il est donc possible d'apprendre une langue étrangère et d'apprendre des éléments de la culture étrangère en mettant en œuvre les outils de l'apprentissage conscient.

Afin que cet apprentissage soit rentable et enrichi, l'enseignant doit veiller à immerger ses apprenants dans le vécu qui se substitue au vécu du natif de cette langue, sans être identique à celui-ci, tout en les entraînant à se comporter de façon acceptable et adéquate dans la culture étrangère. Selon Jereczek (2005: 40), il faut également les encourager à achever l'activité proposée en se servant de jeux de rôles tout en leur expliquant les différents rôles, l'objectif à atteindre, les scénarios

fonctionnels et les consignes à respecter; et ce afin d'encourager les apprenants les plus timides à y participer, car, l'enseignement est sûrement une tâche sérieuse, mais elle n'est pas triste.

Lorsque le vécu compris dans les activités est comparable à celui d'un natif, la compréhension par empathie ou identification peut alors démarrer. Là, l'apprenant met en œuvre ces activités qui contribuent à une prise de distance par rapport à son identité, à son vécu et à sa culture (Godelu, 2006). Il y a de grandes chances pour qu'il procède constamment par comparaison, en passant d'un cadre à l'autre tout en tolérant les différences culturelles avec sa propre culture. Ce procédé sous-entend des changements dans l'attitude des apprenants vis-à-vis de la culture étrangère. Cela dépend des modifications conceptuelles de la culture étrangère, des structures cognitives ou des schèmes incarnant les significations culturelles.

Cette démarche est indispensable à la construction d'une culture relative et donc à une aire de rencontre interculturelle, ce qui réduit la possibilité du stéréotype et leur permet de se découvrir, d'échanger, de s'entendre et de se comprendre avec toutes leurs différences et, autant que possible, sinon

d'apprendre à s'aimer, du moins d'arrêter de s'exterminer (Rivenc, 2003 : 146).

Afin d'aider l'apprenant à mener à bien les situations de communication en langue étrangère, il est judicieux de l'amener à révéler les divergences socioculturelles entre sa langue maternelle et la langue cible, mais aussi à les respecter. Dans un tel contexte, l'enseignant doit imbriquer les échanges linguistiques dans un cadre communicatif le plus proche de la réalité impliquant des relations affectives et sociales entre les interlocuteurs, valeurs, modes de vie, représentations sur le pays et le peuple.

Dans ce contexte de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères, le rôle de l'enseignant est primordial, car il doit aider l'apprenant à reconnaître les différents aspects culturels de la langue à apprendre ainsi que les similitudes en vue d'accomplir des tâches de communication variées, tout en lui présentant le contenu dans un contexte le plus proche de la vie réelle de la culture cible. (De Carlo, 1998 : 44)

Cette phase s'avère être fondamentale pour aider les apprenants à agir et interagir convenablement avec des personnes de cultures différentes, mais aussi à accepter les divergences avec sa propre culture. L'enseignant doit ainsi faire

en sorte que les apprenants soient capables de communiquer correctement avec des personnes de langue et culture différentes, tout en relativisant leurs propres opinions et en évitant également la surgénéralisation des préjugés.

11.2. L'interprétation d'un message oral ou écrit d'une langue étrangère

Dans la vie authentique, la communication implique l'échange d'une variété de codes perceptibles par nos sens; la vision et l'audition sont des organes primordiaux dans la transmission et la réception du langage, codes verbaux (les divers usages de la parole), ou non- verbaux (on songe aux gestes, mimiques, expression du visage).

Dans la classe de langue, on doit initier l'apprenant à reconnaître et à se servir des points de repère ou des indices qu'il considère comme porteurs de sens, qu'ils soient des indices linguistiques externes tels que: définitions, synonymes, antonymes, paraphrases, et exemples, ou des indices internes tels que les affixes, les mots composés, les mots apparentés à sa langue maternelle, ou à une autre langue étrangère déjà apprise (congénères), ainsi que des indices extralinguistiques tels que les images, les schémas, les objets, les bruits, tout en les analysant et en les associant en une représentation acceptable.

En donnant l'occasion à ses apprenants de bénéficier de ces indices, l'enseignant leur révèle la possibilité d'intégrer le sens de nouveaux mots au sein de leur discours.

Afin de comprendre et de pratiquer une langue, l'apprenant doit repérer les indices linguistiques et culturels contenant des éléments d'ordre sémantique, morphologique, syntaxe, phonologique et véhiculant l'interprétation pragmatique du message reçu. (De Man–De Vriendt, 2000 : 27)

Au niveau linguistique, l'interprétation sémantique s'agit tout simplement du fait qu'une séquence de signifiants (reçue par le récepteur, par le biais de ses oreilles ou ses yeux selon qu'il s'agit de parole ou de discours écrit) pourra être identifiée et pré traitée, avant de la transformer en sens, au cours de la compréhension. Selon Gineste & Le Ny (2005 : 99–101), le sens d'un message donné, ne se présente pas clairement et simplement dans le discours. L'interprétation du message dépend d'un certain nombre de processus mentaux entrepris par l'apprenant.

La linguistique contemporaine démontre que le sens d'un mot n'est pas isolé de sa structure grammaticale et que les deux domaines doivent être intégrés et incorporés.

Allant dans le même sens, Singleton (1993: 162) confirme qu'au-delà d'un certain point de complexité sémantique, la communication devient très difficile ou même impossible sans une certaine maîtrise de la morphosyntaxe. Dans une telle situation, la grammaire est, dans une grande mesure, impliquée dans le lexique, de sorte qu'il est impossible de combiner les mots sans faire des choix grammaticaux, voulus ou non.

Les homonymes grammaticaux tels que : à/a, et/est, sont/son, on/ont, etc. doivent ainsi être enseignés aux apprenants de façon progressive, tout en les utilisant dans divers contextes leur expliquant la différence de sens entre chacun d'eux.

Il est donc important de maîtriser toutes les facultés morphosyntaxiques de mots, ainsi que ses propriétés sémantiques, mais aussi les valeurs prosodiques (intonations, rythmes, tempo, pauses) et posturo-mimo-gestuelles (attitudes corporelles, gestes, regards, ...), ayant un impact sur le sens des phrases.

Mais au-delà du sens linguistique d'un message qu'il soit oral ou écrit, ce même message "va très souvent revêtir en outre une signification pragmatique, en vertu d'un « supplément de sens » déterminé dans le cadre d'une situation de communication concrète" (Ladmiral, 2010 : 10).

Il faut donc tenir compte de l'information pragmatique comprise dans la culture de la langue cible, pour procéder à une interprétation acceptable. L'enseignant doit essayer de reproduire des situations de la vie courante, les plus proches possibles de la réalité, au sein de sa classe de langue, afin de permettre à ses apprenants de maîtriser les différentes composantes tant linguistiques que pragmatiques, tout en les entraînant à l'établissement de liens grâce aux charnières contribuant à organiser et associer les idées et les faits, et en accentuant l'information à traiter. Voici les formes que les charnières peuvent prendre :

- a. "Des mots–charnières (ou locutions–charnières) ...
Ex : cependant.
- b. Des tournures–charnières... Ex. : en d'autres termes.
- c. Des phrases–charnières... Ex.: il reste un dernier point à examiner" (Arcand & Bourbeau, 1995: 384).

Lors de la lecture en langue étrangère, lorsque l'apprenant atteint le stade de la compréhension du texte écrit, il développe une activité dynamique où se succèdent diverses représentations sans cesse modifiées du contenu véhiculé. Selon De Man–De Vriendt (2000 : 31), quand il s'agit de textes narratifs, il peut activer des schémas connus antérieurement : déroulement

attendu des événements, rôle prévisible des actants ... Le lecteur peut estimer le coût cognitif et l'intensité des ressources à dégager pour la construction de la représentation du contenu du texte.

Cette pratique de la langue dans des situations authentiques encourage les apprenants à développer leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être dans la langue cible. Elle aide également l'enseignant à mettre en œuvre des stratégies d'enseignement basées sur les besoins et les intérêts de ses apprenants en partant des erreurs de ses apprenants.

- Le processus de compréhension consiste ainsi en deux traitements distincts : l'un à partir de l'information comprise dans le message. Il s'agit d'une source d'information externe pour l'esprit du récepteur qui entre par les oreilles ou les yeux. Il s'agit également d'une seconde source d'information interne, tirée de la mémoire du récepteur. L'information qui sert à la compréhension, externe ou interne, a toujours une structure. La mémoire sémantique est constituée d'un ensemble d'unités de signification ou unités sémantiques qui sont des sortes de « pièces ». Les parties du discours (mots, noms communs, noms propres, adjectifs, verbes, adverbes, prépositions, conjonctions, etc.) permettent une première classification de ces diverses

configurations sémantiques. Comprendre l'un ou l'autre de ces morceaux de langage, c'est construire une représentation complexe, dans l'esprit du récepteur, qui en reflète le contenu. Les significations de mots sont également liées à l'ensemble des croyances et des affects des locuteurs. Il existe dans les représentations sémantiques, un aspect de la signification des mots qu'on nomme leurs connotations. Les unités lexicales qui composent le lexique mental sont constituées de deux sortes de représentations intimement associées (Gineste & Le Ny, 2005 : 104-107) :

- **Les représentations de formes perceptives des mots** (des formes orales et écrites) utilisées dans les processus de reconnaissance de mots ;
- **Les significations de mots, ou représentation sémantique.** On peut améliorer et affiner la maîtrise de la langue étrangère, en immergeant l'apprenant dans une ambiance détendue. Cette immersion encourage et donne confiance à l'apprenant pour prendre l'initiative de communiquer. Au début du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant est en effet prisonnier des cribles de sa langue maternelle, de sa propre culture, qui sont autant de difficultés à une acquisition d'une langue étrangère.

Nève De Mévergnies & Bastin (2005: 41) montrent que "*la notion d'immersion linguistique recèle des sens différents. Outre l'immersion dans le pays où la langue est parlée, il est possible de créer un environnement optimisant les bienfaits du bain linguistique, tout en minimisant la difficulté psychologique*".

Dans une telle situation, il faut intégrer les champs d'interférences (phonologique, syntaxique ou sémantique) entre la langue de l'apprenant et la langue à apprendre, qui sont à l'origine des malentendus et des incompréhensions. Pour un apprentissage réussi, ces interférences doivent être considérées comme un point de départ de chaque pratique (Byram, 1992 : 66–67). C'est à titre d'exemple, la distinction entre tu, vous et les rôles sociaux qu'elle recouvre, les connaissances relatives aux repas et aux habitudes alimentaires des Français. Dans ce cas, une interprétation des repas et des habitudes alimentaires demanderait... la création de nouveaux schèmes tout particulièrement si elle s'accompagnait d'un vécu direct : en effet, elle briserait le moule des schèmes antérieurs en obligeant les apprenants à considérer les schèmes culturels français comme un mode de compréhension des faits décrits. Ils cesseraient d'être étrangers.

Il faut aussi aider l'apprenant à mettre en œuvre des stratégies de compréhension et l'encourager à composer une représentation semblable au sens implicite du discours oral tout en prenant en compte tant l'information découlant des indices linguistiques que celle dérivée des indices contextuels ; et ce au cours d'une grande variété d'activités. Un premier type d'activités est constitué par les QCM. Il faut que celles-ci exigent la recherche et le repérage d'indices sur le sens et sur l'intention de communication..., il est important de veiller à ce que la réponse demandée ne soit pas une reprise littérale, partielle ou non, du texte, mais qu'elle fasse appel à une activité d'interprétation de la part de l'apprenant. Il s'agit de mettre en lumière, par les questions pertinentes, le sens (et non la signification), ainsi que les intentions des locuteurs... D'autres activités sont... tout aussi recommandables :

- Association de questions et de réponses dans l'ordre et le désordre ;
- Recherche de questions correspondant à des affirmations portant sur le texte ;
- Questions ouvertes d'interprétation ;
- Contractions, résumés, reconstitutions, ... etc. (De Man-De Vriendt, 2000 : 110-111).

11.3. *L'interprétation du message et les connaissances culturelles*

Dans la classe de langue étrangère, les apprenants rencontrent tant de difficultés à comprendre le message oral ou écrit, et cela pourrait être dû à l'imperfection des aspects socioculturels de la langue cible qui conditionnent une partie du sens du message aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. *"Au lieu d'être gommés, ce qui est souvent le cas, ils devraient être mis en évidence par la situation ou dans le texte. Si la situation constitue une surprise pour le décodeur et contient une part d'insolite, la dimension socioculturelle sera mieux perçue. Dans une approche inter-culturelle, elle se met en place, sur le principe de la différence. Elle peut être présente de manière implicite, mais il est nécessaire de la faire expliciter".* (De Man-De Vriendt, 2000: 150)

- Ces malentendus sont parfois dus au fait que ces récepteurs d'une langue étrangère sont soumis à l'influence des stéréotypes. « Les représentations que nous avons sur un sujet, quel qu'il soit, sur un objet d'étude, influencent grandement l'approche que nous en avons...
- Même si ces représentations ne sont pas que des stéréotypes, même si elles révèlent en partie un environnement et une

culture, elles sont tout de même assez réductrices et ne suffisent pas à donner une vision suffisamment complexe de la réalité du pays dont les jeunes étudient la langue (Médioni, 2002 : 144). Il y a un rapport étroit entre les stéréotypes et l'acquisition d'une culture étrangère, comme nous le montre Castelly (2002 : 126) : "*Les objets culturels, œuvres d'art, mythes, traditions, cristallisent les aspirations des groupes humains. Maintenus à distance, comme des références, ils courent le risque de se fossiliser en clichés*".

Et afin d'aider les apprenants à surmonter ces obstacles, l'enseignant pourrait se servir des activités humoristiques de jeux de rôles et de la publicité, pour rompre la monotonie et afin de les aider à s'impliquer dans les données culturelles étrangères, comprendre les spécificités culturelles étrangères traduites en termes de valeurs, éveiller leur sensibilité et leur curiosité, découvrir à quel point cette culture étrangère leur est commune, mais également à transformer ces stéréotypes en de nouveaux savoirs et des attitudes positives. "*Il serait souhaitable que nos premiers cours débutent par des activités à visée interculturelle, comme par exemple des questionnaires ... portant sur les connaissances, les attentes, les appréciations et représentations*

que les élèves possèdent ou se sont faites sur la langue et les habitudes du pays où celle-ci est parlée". (De Carlo, 1998 : 108)

11.4. L'application d'une perspective actionnelle dans une classe de FLE

L'approche actionnelle voit que l'apprenant d'une langue est un acteur social ayant à accomplir des tâches, qui ne sont pas seulement langagières, dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Autrement dit, l'apprenant est un acteur social qui a des tâches à accomplir dans la société avec autrui en tenant compte de ses ressources ainsi que de ses propres capacités.

Selon Ollivier (2010 : 3 ; 2014 et 2018), les tâches suggérées ne font pas appel à la simulation mais elles tiennent compte des relations sociales entre les partenaires de l'action. L'enseignement de la langue se fait au service d'un acte social et non plus pour elle-même. Or, toute action et donc toute communication est déjà déterminée par les interactions sociales dans lesquelles elle s'inscrit.

D'autre part, Bourguignon (2010 : 17) montre que l'action est *“une démarche d'apprentissage–usage dans laquelle l'apprenant s'engage à travers une mission qui lui est confiée.*

L'action est basée sur une série de tâches communicatives qui sont toutes reliées les unes aux autres''. Dans un scénario-action, ce qui prime c'est le déroulement de la mission (le processus) qui mènera l'apprenant à la réalisation de la mission (le produit final).

Bourguignon (2010 : 20) distingue entre la tâche qui s'accomplit en classe et présente une finalité didactique de l'action qui s'accomplit dans la société et présente une finalité sociale. Elle définit l'action comme "*un processus visant à mettre en relation l'intention de celui qui agit et la réussite de cette action*".

Guichon (2006) et Ollivier (2018 : 38-40) retracent les caractéristiques d'une tâche d'apprentissage :

- Une tâche fournit un cadre à l'activité d'apprentissage. S'engager dans une tâche, c'est avoir un projet, être à même d'anticiper les moyens à mettre en place et pouvoir se représenter le résultat.
- Une tâche implique que la priorité soit donnée au sens. Elle cherche à conduire les apprenants à une utilisation pragmatique de la langue.
- Une tâche implique que l'utilisation de la langue se fasse selon des critères se rapprochant de la vie extrascolaire et peut

inclure toutes les compétences langagières (compréhension, production, interaction).

- Une tâche débouche sur un produit langagier clairement défini.

12. Cadrage expérimental de la recherche

Après avoir abordé, dans les pages précédentes, le cadre théorique de notre recherche, nous traitons dans les pages suivantes le cadrage expérimental de la recherche qui comporte deux phases :

- **La première phase** porte sur l'« *élaboration de l'outil et du matériel de la recherche* » (le test de la compétence culturelle des futurs-enseignants du FLE et l'unité proposée basée sur la perspective actionnelle pour le développement de la compétence interculturelle du groupe d'étudiants ciblé).
- **La deuxième phase** porte sur le « *déroulement de l'expérimentation de la recherche* ».

12.1. *Élaboration de l'outil et du matériel de la recherche* :

Dans cette partie, nous présentons les démarches poursuivies pour élaborer tout d'abord l'outil de la recherche, le test de la compétence culturelle des futurs-enseignants du FLE,

ensuite le matériel de la recherche, l'unité proposée basée sur la perspective actionnelle.

12.1.1. Élaboration du test de la compétence interculturelle

Pour l'élaboration le test de la compétence interculturelle chez les futurs-enseignants du FLE aux facultés de pédagogie, nous avons suivi les démarches suivantes :

12.1.1.1. Détermination de l'objectif du test

Ce test vise à diagnostiquer le niveau de la compétence interculturelle des futurs-enseignants du FLE à la faculté de Pédagogie de l'Université de Mansourah (avant et après l'intervention pédagogique).

12.1.1.2. Construction et description des items du test

Pour construire les items du test, nous avons fouillé dans les écrits théoriques, les études empiriques du domaine et l'Internet afin de construire un test adéquat au niveau académique des étudiants, population cible de la recherche.

Le nombre total des items du test est (15) visant tous la mesure du niveau des sujets interrogés par rapport aux notions et phénomènes culturelles de la société française. Pour la notation, nous avons attribué (deux) notes à chaque item au cas

de la bonne réponse et (zéro) au cas de la mauvaise ou incorrecte réponse.

12.1.1.3. Présentation du test au jury

Après avoir construit les items constituant les questions du test de la compétence interculturelle, nous l'avons présenté sous sa forme préliminaire à un membre du jury (1) composé de dix personnalités, spécialisés en langue, linguistique et didactique du FLE en Égypte dans le but de nous assurer de sa validité apparente et de sa validité de contenu. Après avoir mis en considération les remarques émises par le jury, nous avons procédé à vérifier ses critères docimologiques.

12.1.1.4. Standardisation ou calcul des critères docimologiques du test

Pour nous, les critères docimologiques signifient les exigences scientifiques auxquelles notre test, comme tout autre outil de mesure, doit se soumettre. Ces exigences scientifiques sont nombreuses mais les plus importantes sont celles de la *validité et de la fidélité*. C'est pourquoi nous avons effectué une pré-enquête (ou une expérimentation d'essai) qui avait pour objectifs de:

- Voir annexe (III): les membres du jury de l'outil et du matériel de la recherche.¹

- vérifier la clarté des consignes du test de la compétence interculturelle.
- vérifier la compréhension des questions du test par les étudiants ciblés.
- calculer le temps nécessaire pour répondre aux questions du test.
- calculer la validité du test de la compétence interculturelle.
- calculer la fidélité du test de la compétence interculturelle.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons choisi un échantillon-test de notre population visée. Cet échantillon-test, a été choisi au hasard parmi les étudiants de la 4e année du département de français à la faculté de Pédagogie de l'Université de Mansourah. Il compte (27) sujets, sept étudiants et vingt étudiantes, représentant 26.46 % de la totalité des étudiants (98 étudiants et étudiantes).

Ensuite, nous avons appliqué la forme initiale élaborée de notre test de la compétence interculturelle à l'échantillon-test choisi.

Les résultats obtenus de cette pré-enquête nous ont assuré : *la clarté des consignes du test et la compréhension de ses items* où nous avons recensé certaines remarques mises en

considération lors de l'élaboration de la forme finale du test. Ces résultats nous ont également permis de calculer : *le temps nécessaire à la réponse au test, la validité du test, et la fidélité du test comme suit :*

12.1.1.4.1. Calcul du temps nécessaire à la réponse aux questions du test

Pour calculer la durée nécessaire à la réponse aux questions du test de la compétence interculturelle, nous avons compté le temps pris par le premier étudiant et celui pris par le dernier pour répondre à toutes les questions, puis nous l'avons divisé par deux. Cette forme de calcul se fait selon l'équation suivante:

| | |
|--|-------------------------------|
| Temps pris par le premier + Temps pris par le dernier | |
| Temps moyen = | ----- 2 |
| 75 + 105 | 180 |
| Temps moyen = | ----- = ----- = 90 mn. |
| | 2 2 |

Selon l'équation précédente, la durée nécessaire pour répondre aux questions du test s'élève à 90 minutes.

12.1.1.4.2. Calcul de la validité du test

Dans le but de s'assurer de la validité du test élaboré qui signifie qu'il mesure ce qu'il est censé mesurer, les deux chercheurs ont recouru, à côté de la vérification de la validité apparente déjà vérifié par l'avis du jury, à un autre moyen qui est le calcul statistique de la « validité de construit ».

Afin de vérifier la « validité de construit » du test de la compétence interculturelle, nous avons utilisé la méthode directe par le calcul des coefficients de corrélation de Spearman (entre la note de chaque item et la note totale du test). Cette méthode nous a donné les résultats démontrés par le tableau n° (1) suivant :

Tableau n° (1): Coefficients de corrélation de Spearman entre les notes de chaque item et la note totale du test

| Les items du test | Coefficient de corrélation | Niveau de signification |
|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| 1- | .879 | 0.01 |
| 2- | .839 | 0.01 |
| 3- | .804 | 0.01 |
| 4- | .768 | 0.01 |
| 5- | .839 | 0.01 |
| 6- | .839 | 0.01 |
| 7- | .768 | 0.01 |

| | | |
|-----|------|------|
| 8- | .773 | 0.01 |
| 9- | .538 | 0.05 |
| 10- | .874 | 0.01 |
| 11- | .804 | 0.01 |
| 12- | .791 | 0.01 |
| 13- | .826 | 0.01 |
| 14- | .791 | 0.01 |
| 15- | .768 | 0.01 |

Le tableau n° (1) indique que tous les coefficients de corrélation entre les items du test et sa note totale sont significatifs aux niveaux de p 0,05 et 0,01. Ce qui dévoile, par conséquent, que le test de la compétence interculturelle est caractérisé d'un degré acceptable de cohérence interne (validité constructive) et signifie que tous les items du test tendent à mesurer la même composante.

12.1.1.4.3. Calcul de la fidélité du test

Après avoir nous assuré de la validité du test, passons maintenant au calcul de deuxième critère docimologique qui est la fidélité qui signifie que les résultats obtenus par l'outil de mesure (le test) restent toujours stables et constants. Cette stabilité doit apparaître soit à divers intervalles, soit en équivalence de différents instruments pour mesurer le même objet.

Pour ce faire, nous avons utilisé la méthode de « l'homogénéité interne » à travers le calcul du coefficient *d'Alpha Cronbach* du degré de la cohérence interne qu'offrent les réponses des apprenants.

Autrement dit, les deux chercheurs ont calculé la corrélation entre chaque item et la note totale. Le résultat de ce calcul de la valeur *d'Alpha Cronbach* s'élève à (0.81) et se situe, par conséquent, au-dessus de la barre de (0.80) exigée comme limite minimale nécessaire. Nous nous sommes donc assurés de la fidélité de notre test et de son usage.

Ainsi, l'outil de notre recherche élaboré dans sa forme finale, a été contrôlé docimologiquement, c'est-à-dire du point de vue de la validité et de la fidélité, et par conséquent est devenue valable pour son utilisation dans l'enquête principale de la recherche.

12.1.2. Élaboration de l'unité proposée basée sur la perspective actionnelle

L'élaboration de l'unité proposée basée sur la perspective actionnelle est passée par les étapes suivantes :

12.1.2.1. Objectifs de l'unité proposée basée sur la perspective actionnelle ⁽²⁾

Cette unité proposée a comme objectif général : développer la compétence interculturelle chez les futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie de Mansourah. Elle a également comme objectifs spécifiques :

- Réfléchir sur sa propre culture.
- Découvrir les symboles et les monuments français.

12.1.2.2. Description de l'unité proposée basé sur la perspective actionnelle

En nous appuyant sur la perspective actionnelle, nous avons élaboré une unité proposé conçue des tâches qui intègrent des *manifestations culturelles, des pratiques de tous ordres, et impliquent des documents et des discussions qui renseignent sur les aspects des deux cultures cibles, leurs coutumes, leurs mentalités, leur vie quotidienne (comme, à titre d'exemple l'étiquette et savoir vivre, la consommation et la cuisine, ... etc.)*. Nous encourageons les participants à s'engager dans les tâches suggérées.

2- Voir annexe (II): l'unité proposée basé sur la perspective actionnelle.

12.1.2.3. Présentation de l'unité proposée basé sur la perspective actionnelle au jury

Après avoir élaboré l'unité proposée basée sur la perspective actionnelle, nous l'avons présentée sous sa forme préliminaire aux mêmes membres du jury de l'outil de la recherche (le test de la compétence interculturelle) dans le but de nous assurer de sa validité apparente et de sa validité de contenu. Toutes les remarques et modifications proposées par le jury ont été prises en considération et l'unité a pris sa forme finale et est devenue prête à appliquer à l'échantillon cible de la recherche.

12.1.2.4. Méthode d'enseignement de l'unité proposée basé sur la perspective actionnelle

En amont du déroulement de l'unité proposée, nous veillons à éveiller la curiosité des apprenants et à les diviser en petits groupes de quatre à cinq personnes, de façon à ce que chacun d'entre eux retrouve sa place dans le groupe et de participer aux tâches demandées. Tout en adoptant la perspective actionnelle pour développer la compétence interculturelle, la conception des tâches a été menée en trois phases :

- **La phase préparatoire** est organisé sous forme de thèmes et comporte (7): « Les Transports; Les Symboles; Le système éducatif en France; Les Fêtes et les Traditions; Etiquette et Savoir-vivre; La Consommation et la Cuisine; Le Regard de l'autre culture ».
- **La deuxième phase** a porté sur **une action réelle** qui est une visite d'étude. Le principal avantage de la visite d'étude est d'aider les apprenants à développer leurs capacités de découvrir un environnement nouveau. Pour créer des liens avec la réalité de l'enseignement, on veille à travailler activement sur la base d'exemples réels de situations quotidiennes, afin de les aider à explorer le nouvel environnement, à identifier les éléments totalement inconnus et à y trouver des explications pour mieux comprendre. Ce processus d'explication prendra la forme d'une analyse de documents authentiques.
- **La troisième phase** a été consacrée à la production orale ou écrite en lien avec la tâche principale, elle incarne le produit final d'une tâche langagière.

12.2. Déroulement de l'expérimentation de la recherche

Après avoir préparé le test et l'unité proposée constituant l'outil et le matériel de notre recherche, nous avons débuté l'expérimentation qui s'est déroulée de la façon suivante :

12.2.1. Application du pré-test de la compétence interculturelle

La première étape du déroulement de l'expérimentation de la recherche porte sur l'application du « **pré-test de la compétence interculturelle** » sur le groupe de l'échantillon ciblé. Cette application s'est déroulée pendant le premier semestre de l'année universitaire 2017/2018 et plus exactement le mardi 10/10/2017.

12.2.2. Application de l'unité proposée basée sur la perspective actionnelle

La deuxième étape du déroulement de l'expérimentation de notre recherche qui était « l'enseignement de l'unité proposée » a duré (7) semaines de 17/10/2017 jusqu'au 28/11/2017 à raison d'un seul cours (2 heures) par semaine. Cette application s'est passée par trois phases essentielles :

- **Une phase préparatoire**, dans laquelle, on doit motiver les apprenants et éveiller leur curiosité, au travers des activités interculturelles, tout en les encourageant à échanger entre

eux, en vue de les aider à extérioriser leurs idées, leurs préoccupations et leur image de la France et des français, ainsi que les différences et les ressemblances avec la culture de leur pays. Cette phase se révèle coopérative, car, les apprenants sont invités à s'échanger entre eux en précisant quelles informations sont importantes, selon eux, à connaître, sous forme de remue-méninges. Le résultat servira de fil conducteur des recherches et des découvertes. Le programme de travail est donc établi de façon à ce que tous aient des objectifs bien clairs et aient, à l'issue du programme les sentiments de les avoir atteints.

- **Une phase sur le terrain** qui est la phase d'investissement émotionnel et dans laquelle on vise à permettre aux apprenants de bénéficier de tous les avantages de l'immersion totale, mais également d'enrichir leurs connaissances culturelles concernant le pays cible, tout en les immergeant dans le nouvel environnement, et en leur permettant d'absorber des éléments à travers tous leurs sens, à la fois consciemment et inconsciemment. Lors de cette phase, on invite les apprenants à organiser des sorties basées sur l'immersion culturelle : recherches d'horaires, des lieux à visiter sont autant de micro-tâches à accomplir par petits

groupes. Au cours de ces sorties, il doit y avoir, à ce stade, une possibilité de réfléchir et d'échanger aussi bien avec tous les autres camarades, qu'avec l'enseignant, afin que chaque apprenant puisse comparer son expérience et l'interprétation qu'il en donne à celles de ses camarades, et que l'enseignant puisse remettre en question les idées fausses, les stéréotypes, et autres problèmes. Là encore, l'apprenant devient un véritable usager qui cherche à communiquer dans la langue étrangère pour agir et interagir afin de développer sa compétence interculturelle.

- **Une phase de suivi** : lorsque la tâche aura été accomplie, les compétences acquises seront multiples. Il convient, de la sorte, de privilégier une nouvelle réflexion sur les diverses expériences vécues au cours de discussions et d'exposés.

Les participants doivent être respectueux, dans leurs commentaires ou leurs descriptions. On leur a demandé d'effectuer un exposé – à la fois factuel et plus subjectif sur ces sorties. Ce processus repose en grande partie sur des illustrations visuelles (des dessins, des photos qu'ils auront prises lors des sorties et qui reflètent leurs sentiments), pour que l'apprenant soit confiant et qu'il ne se trouve pas obligé de parler,

dans la langue étrangère, des éléments totalement nouveaux pour lui.

Qu'il s'agisse d'un travail par groupe de deux apprenants, en groupes plus importants ou d'un débat d'ensemble concernant toute la classe, il faut que tous les apprenants s'écoutent les uns les autres, interviennent à tour de rôle, et évitent toute remarque discriminatoire, sexiste ou homophobe quels que soient le contexte et la situation.

12.2.3. Application du post-test de la compétence interculturelle

Après avoir enseigné l'unité proposée vient la troisième étape de l'expérimentation de la recherche qui vise l'application du « **post-test de la compétence interculturelle** » au groupe ciblé. Cette application s'est déroulée le mardi 05/12/2017.

13. Analyse statistique et interprétation des résultats de la recherche

13.1. Analyse statistique des résultats de la recherche

Pour tester notre hypothèse de recherche, nous avons recours au "t" test pour les groupes dépendants.

Tableau n° (2): La différence entre la moyenne des notes
des étudiants du groupe de la recherche
aux pré/post-tests de la compétence interculturelle

| Applica tions | Nombre d'étudiants | Moyenn e | Écart type | Corré lation | Valeur de « t » | Degrés de liberté | Seuil de signific ation | η^2 | Taille de l'effet |
|------------------|-----------------------|-------------|---------------|-----------------|--------------------|-------------------------|-------------------------------|----------|-------------------------|
| Pré | 30 | 9.0333 | 2.76035 | 0.729 | 42.868 | 29 | 0.001 | 0.98 | Gran d |
| Post | 30 | 23.866 7 | 1.85199 | | | | | | |

Il ressort clairement du tableau n° (2) que la valeur de "t", entre la moyenne des notes des membres d'échantillon de la recherche en ce qui concerne leurs connaissances interculturelles, est significative au niveau de $p = 0.001$, ce qui signifie, par conséquent, qu'il existe des différences significatives en faveur de la post-application du test de la compétence interculturelle et valide notre hypothèse de recherche.

Le même tableau n° (2) montre également que la valeur de « η^2 » = 0.98, ce qui indique que le pourcentage de l'attribution de l'unité proposée dans la création d'une différence positive à la compétence interculturelle des membres de l'échantillon de la recherche a atteint 98%, et par la suite reflète une valeur si

importante de l'efficacité de l'adoption de la perspective actionnelle pour le développement de la compétence interculturelle à travers l'unité proposée ou le traitement expérimental.

13.2. Interprétation des résultats de la recherche

Les résultats positifs de notre recherche indiquent, alors, que dans un tel contexte dépendant de l'approche actionnelle et visant le développement de la compétence interculturelle, il était nécessaire :

- **Pour l'enseignant** de devenir un guide, un conseiller et un participant. Il circulait entre les groupes, apportait des réponses, révélait des ambiguïtés, donnait des conseils ou des explications correspondant à chaque situation d'apprentissage.
- **Pour l'apprenant**, que ce type d'intervention pédagogique est porteur de nombreux avantages tant pour les apprenants et les enseignants que pour l'apprentissage lui-même : chaque groupe d'apprenants détenant une responsabilité propre, chaque apprenant s'est senti responsable et impliqué dans le résultat final attendu ainsi que dans son propre apprentissage.

- **Pour le savoir-faire**, nous avons utilisé des techniques comme les jeux de rôle et les simulations de situations, où les apprenants ont pu interagir comme dans la vie réelle.
- **Pour le savoir-être**, nous nous sommes fondés à la fois sur l'auto-évaluation et sur nos observations. Dans ce contexte, nous avons remarqué que les apprenants ont réalisé un progrès remarquable en termes d'acceptation de l'altérité, de respect et d'adaptation avec la culture cible, de décentration de sa culture maternelle, de détention d'un esprit critique et d'ouverture sur la culture de l'Autre.

Les résultats positifs signalés dans ce contexte de recherche peuvent être attribués et résumés dans les facteurs suivants :

- Le choix des activités (tâches actionnelles) d'apprentissage a été adapté aux niveaux des participants et aux compétences interculturelles visées.
- Les activités proposées (tâches actionnelles) font appel à la responsabilité individuelle et collective des participants.
- Les tâches proposées (tâches actionnelles) ont été si motivantes pour les participants qui ont trouvé du plaisir d'apprendre et de communiquer dans un vécu et un contexte authentique.

- La présence des matériaux d'apprentissage variés a aidé à la mise en disposition des participants des ressources variées pour s'informer et dégager les similitudes et les différences existant entre le contexte culturel français et égyptien.
- La variété des modalités d'apprentissage entre une phase théorique et une autre pratique a fait sensibiliser les participants sur les bénéfices qu'ils peuvent tirer lors de chacune de ces phases.
- L'authenticité des activités (tâches actionnelles) a permis aux participants de vivre des situations sociolinguistiques si intéressantes.
- Les attitudes positives des participants ont été également une source de soutien pour leur continuité assidue tout au long de l'expérimentation.

14. Conclusion de la recherche

On réalise, à la fin de cette recherche, qu'au temps de la mondialisation et qu'avec l'évolution des moyens de technologie et d'échanges entre des personnes de différentes cultures, la compétence interculturelle s'avère être une composante essentielle du savoir-vivre permettant à l'individu d'être apte à

adopter un comportement convenable en respectant l'autre et en lui facilitant l'intégration dans de nouvelles sociétés.

Se faire intégrer au sein d'une nouvelle société dont on apprend sa langue passe par une étape primordiale, l'interculturel. Celui-ci doit être clairement intégré dans les programmes de formation initiale et bien travaillé par les enseignants du fait qu'il aide l'individu à éviter les malentendus et l'incompréhension des règles de la société.

16. Bibliographie de la recherche

- Apanovitch, E. (2002). « Apprenants démotivés : quel remède ? ». *Le français dans le monde*, n° 322, 41–43.
- Arcand, R. et Bourbeau, N. (1995). *La communication efficace, De l'intention aux moyens d'expression*. Québec : Anjou, Cec.
- Atkinson–Richard, C. (1985). "Mnemotechnics in second language learning". *American Psychologist*, n° 30, 821–828.
- Badary, E. (2017). *Efficacité d'un programme basé sur l'approche interculturelle dans le développement de quelques compétences de la compréhension écrite chez les futurs enseignants de FLE*. Thèse de Magistère. Faculté de pédagogie. Université de Sohag.
- Barbot, M.–J. (1998). « Stratégies des auto-apprenants et multimédias, Multimédia et français langue étrangère ». *Les cahiers de l'ASDIFLE/Actes des 19^{ème} et 20^{ème} rencontres*. Poitiers/Paris, 48–60.
- Boivin, M., Alain, M. et Pelletier, L. G. (2000). Les plans de recherche quasi expérimentaux. Dans : R. J. Vallerand et U. Hess (Dir.). *Méthodes de recherche en psychologie* (163–191). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

-
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011). Recherche quantitative. Dans : T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.). La recherche en éducation : étapes et approches (3^e Éd.) (149–181). Coll. « Pédagogie ». Montréal : ERPI (Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.).
 - Bourguignon, C. (2010). Pour enseigner les langues avec le CECRL. Paris : Delagrave.
 - Byram M. *et al.* (2003). La compétence interculturelle. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
 - Byram, M. (1992, 2004). Culture et éducation en langue étrangère. Coll. « LAL ». Paris : Didier/ Hatier.
 - Calaque, É. et Grossmann, F. (2000). « Enseignement–apprentissage du lexique ». *Lidil*, n° 21, 17–36.
 - Castelly, C. (2002). « Les associations culturelles ». Dans : GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle). Réussir en langues : Un savoir à construire. 2^e édition. Coll. « Pédagogie – Formation ». Lyon : Chronique Social.
 - Celotti, N. (2002). « La culture dans les dictionnaires bilingues : où, comment, laquelle ? ». *Études de linguistique appliquée*, n° 128, 455–466.
 - Chiss, J.-L. *et al.* (2013). Introduction à la linguistique française, tome I : Notions fondamentales, phonétique, lexique (2^e Éd.). Coll. « Les Fondamentaux ». Paris : Hachette Éducation.
 - Conseil de l'Europ (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
 - Corréard, M. (2003). « Thé ou café ? Le dit et le non–dit dans les dictionnaires bilingues ». Dans : T. Szende (éd.). Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues (391–401). Paris : Honoré Champion.
 - Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Coll. « DIDACTIQUE (FLE) ». Grenoble : PUG.
-

- De Carlo, M. (1998). L'interculturel. Coll. « Didactique des langues étrangères » Paris : CLE International.
- De Landsheere, G. (1992). Évaluation continue et examens. Précis de docimologie (7e Éd.). Coll. « Éducation 2000 ». Bruxelles : Labor ; Paris : Éditions Nathan.
- De Man-De Vriendt, M.-J. (2000). Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 1. Parcours et procédures de construction du sens. Coll. « Pédagogies en Développement ». Bruxelles : De Boeck Université.
- Elfakharany, Ch. (2017). Développement des compétences linguistiques et communicatives des futurs-enseignants de français langue étrangère de la faculté de pédagogie à la lueur de l'approche interculturelle via Internet. Thèse de Doctorat. Université de Tanta : Faculté de Pédagogie.
- Fiandino, Chr. (2000). « Intonation, sens et fonctions pédagogiques ». *Le français dans le monde*, n° 308, 39-41.
- Gaona'h, D. *et al.* (2005). Manuel de psychologie pour l'enseignement. Coll. « Profession enseignant ». Paris : Hachette Éducation.
- Gautheron-Boutchatsky, Chr. Et Kok Escalle M. Chr. (Janvier 2003). « Retrouver le sens perdu ou les fausses identités du document authentiquement publicitaire ». *Le français dans le monde*, « Recherches et applications », n° 33, 44-57.
- Gineste, M.-D. & Le Ny, J.-F. (2005). Psychologie cognitive du langage. Coll. « Psycho Sup ». Paris : Dunod.
- Godelu, L. (2006). « Émotions et apprentissage des langues/cultures étrangères ». *Le français dans le monde*, n° 344, 35-36.
- Guichon, N. (2006). Langues et TICE – Méthodologie de conception multimédia. Paris : Ophrys.
- Guimbretière, E. (1996). Phonétique et enseignement de l'oral. Coll. « Didactique du français ». Paris : Didier/Hatier.

-
- Jereczek, J. (2005). « Intégrer les expressions figées dans le cours de FLE ». *Le français dans le monde*, n° 341, 38–40.
 - Kawecki, R. (2004). « De l'utilité des documents authentiques ». *Le français dans le monde*, n° 331, 31–32.
 - Krnic–Wambach, B. et Wambach, M. (2002). « L'expression corporelle et musicale et le travail phonétique ». Dans: Renard, R. Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale (89–104). Bruxelles : De Boeck.
 - Ladmiral, J.–R. (2010). « Le concept d'interprétation et l'oralité dans la communication interculturelle ». Dans : Les pratiques de l'interprétation de l'oralité dans la communication interculturelle (9–20). Colloque International Lausanne (Suisse): Éditions L'Age d'Homme.
 - Mckeachie, W. J.; Pintrich, P. R.; Lin, Y.–G. et Smith, D. A. F. (1986, 1987). "Teaching and learning in the College Classroom. A Review of the Research Literature", Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Washington: University of Michigan.
 - Médioni, M.–A. (2002). « Dépasser les stéréotypes ». Dans : GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle). Réussir en langues. Un savoir à construire. Lyon : Chronique Social.
 - NCCC (National Center for Cultural Competence) (2004). Bridging the Cultural Divide in Health Care Settings: The Essential Role of Cultural Broker Programs. Washington, DC: Georgetown University Center for Child and Human Development.
 - Nève De Mévergnies, A.–E. & Bastin, E. (2005). « L'immersion complète : rentabilité et plaisir ». *Le français dans le monde*, n° 341, 41–42.
 - Ollivier, C. & Projet e-lang. (2018). Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues. Strasbourg ; Griaз : Éditions du Conseil de l'Europe.
-

- Ollivier, C. (2010). « Écriture collaborative en ligne – Une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 15, n° 2, 121–137.
- Ollivier, C. (2014). « Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche – Les atouts du web 2.0 ». *A/sic*, n° 14. Tiré de: <https://journals.openedition.org/alsic/2743?lang=en>.
- Pinto M. F. et Maga, H. (2015). L’interculturel en français langue étrangère. Tiré de: <https://aulaintercultural.org/2006/06/14/linterculturel-en-francais-langue-etrangere/>.
- Randriambeloso, R. (2006). Évaluer l’apprentissage de l’interculturalité dans le cadre de la formation initiale des élèves-professeurs de français à l’Ecole Normale Supérieure d’Antananarivo. Mémoire. Madagascar : Université d’Antananarivo.
- Renard, R. (1979). La méthode verbo-tonale de correction phonétique. Bruxelles : Didier.
- Rivenc, P. (2003). Apprentissage d’une langue étrangère/seconde : 3. La méthodologie. Bruxelles : De Boeck.
- Roberge, Cl. (2002). « Rythme du discours, qui es-tu et où te caches-tu ? ». Dans: R. Renard, Apprentissage d’une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale. Bruxelles : De Boeck.
- Saint-Jacques, D. *et al.* (2002). « Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum ». *Revue des sciences de l’éducation*, Vol. XXVIII, n° 1, 39–62.
- Singleton, D. (1993). « Activités métalinguistiques et apprentissage des langues étrangères, la dimension lexicale ». *Lidil*, n° 9, 161–173.
- Tardieu, C. (2008). La didactique des langues en 4 mots-clés: communication, culture, méthodologie, évaluation. Paris : Ellipses Édition Marketing.

- Tardif, J. (1997), Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Éditions Logiques Inc.
- Tehami, N. (2019). L'interculturel en classe de FLE. Cas de l'oral et de l'écrit dans les classes scientifiques de 3e année secondaire du lycée nouveau de Zaoueït Kounta–Adrar. Mémoire. Algérie : Université Ahmed Draya–Adrar.
- The Alberta Teacher's Association (2010). Ici, tout le monde est le bienvenu – Enseigner dans une classe interculturelle. Tiré de : <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Human–Rights–Issues/MON–3F%20%20Ici,%20tout%20le%20monde%20est%20le%20bienvenu.pdf>
- UNESCO (2007). UNESCO, Principes directeurs pour l'éducation interculturelle. Paris: UNESCO.
- Van Der Maren, J. M. (2003). La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement (2^e Éd.). Coll. « Méthodes en sciences humaines ». Bruxelles : De Boeck Université.