

Date de réception: 14/01/2020 **Date d'acceptation:** 18/02/2020

Date de publication: 20/09/2020

**Dimension interculturelle en didactique du FLE:
Etude des relations lexico-sémantiques entre
langue-culture d'origine et langue-culture cible.
The intercultural dimension of the didactics of FLE:
A study of lexico-semantic relations between native
and target language culture.**

Ahmed sista salim

s_sista2003@yahoo.fr Université du 20 Août 1955 Skikda
(Algerie)

Résumé

A l'université l'interculturalité reste un enjeu majeur particulièrement en ce qui concerne la didactique des langues-cultures. Dans cette recherche consacrée à l'interculturalité en classe de langue, notre étude s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur la problématique qui renvoie à la pluralité de sens d'un lexique ayant des significations différentes mettant en évidence l'interculturel comme forme spécifique de communication verbale.

Nous répondons à la question suivante : « En quoi la polysémie du lexique peut-elle porter la trace d'une valorisation d'un contenu d'enseignement de l'interculturel en classe de FLE qui incarne l'identité culturelle de l'apprenant non natif à travers sa culture d'origine confronté à la pluralité du sens d'un mot utilisé dans deux contextes différents ? Pour étayer notre propos et donner plus de force à notre modèle d'analyse sémantique, nous nous appuyons en particulier sur le fait que la didactique du corpus fait de la langue un objet d'apprentissage de la langue-culture cible.

Mots clés : enseignement/apprentissage – FLE – polysémie lexicale– Compétence culturelle.CECRL.

Abstract

At the university level, interculturality remains a major issue, particularly with regard to language-cultures didactics. In this research devoted to interculturality in language class, our study is part of a reflection on the problematic that leads to the plurality of meanings of a lexicon with different significations highlighting interculturality as a specific form of verbal communication.

We answer the following question: How can the polysemy of the lexicon carry that trace of a valorization of intercultural teaching content in French as a foreign language class which embodies the cultural identity of the non-native L1 learner through his or her original culture confronted with the plurality of meaning of a word used in two different contexts? To support our ideas and give more strength to our model of semantic analysis, we support in particular that the didactic of the corpus makes the language an object of learning of the target language-culture.

Key words: teaching / learning - FLE - lexical polysemy - Cultural Competence. CECRL.

1. Introduction et problématique

« Le langage est la feuille de route d'une culture. Il vous indique d'où vient et où va son peuple » – Rita Mae Brown.

A la lecture de l'argumentaire du colloque qui avait pour thème (« L'interculturel à l'ère contemporaine: enjeux pratiques et perspectives », la phrase suivante a attiré tout particulièrement mon attention : *« A l'ère de la mondialisation, et au moment où les frontières entre pays deviennent poreuses, l'alliance ethnoculturelle des sociétés reste inévitable, bien que le triomphe soit à la haine, à l'intolérance et aux atrocités »* (Oujda, (2019). En contexte universitaire ; les étudiants utilisant le français comme langue de deuxième socialisation ayant le statut de langue vivante étrangère,doivent adopter de nouvelles

stratégies d'apprentissage pour mieux s'investir dans l'optique interculturelle de la langue-culture cible et en même temps continuer à améliorer leur compétence de communication orale et écrite. A ce propos, évoquant la place de la culture de la langue-cible en classe de langue, Abdallah-pretceille affirme que : *« la maîtrise d'une langue étrangère n'est possible que si le locuteur scripteur non natif de L1 s'intègre à la culture de la langue d'enseignement »*.

C'est d'autant plus vrai selon la même auteure qui considère que *« (...) lorsque celui-ci s'identifie et communique dans la langue cible, devrait chercher d'abord à trouver des équivalences sémantiques de la langue source dans la langue cible qui lui fourniraient suffisamment d'indices culturels pour que le processus d'acquisition de la dimension culturelle ait lieu »* De ce fait, les rapports réels et directs qu'entretiennent les non natifs avec la langue-culture cible se sont tissés à la faveur non seulement de la proximité géographique de leur pays d'origine avec la France et de son passé colonial mais grâce aussi aux chaînes de télévisions publiques françaises qui diffusent leur programme graduellement à travers le Net en libre accès et sur un simple clic. Avec les antennes paraboliques que tout le monde peut acquérir à moindre frais, l'exemple du bouquet de chaînes publiques « France télévision » autour de programmes originaux traitant des thèmes culturels et de sociétés permettent aux locuteurs scripteurs non natifs de L1 de se frotter à la culture cible en se familiarisant avec les différentes représentations de sa culture en situation authentique. Pour agir en ce sens, des études réalisées autour du concept de l'interculturalité ont voulu le redéfinir en misant d'avantage sur un processus de changement de nature psychologique et culturelle à la suite d'un contact interculturel que sur une assimilation complète de la culture dominante sur celle d'un

individu à l'image par exemple de ce que propose l'auteur Berry JW,2003) .

Ainsi,le CECRL (2001), défini par le conseil de l'europe et repris par JW Berry (2006) souligne que les finalités à identifier pour une éducation au « savoir-être » sont à situer dans le contexte du pluriculturalisme « *Les particularités et les différentes cultures (nationale,régionale,sociale) auxquelles on accède ne coexistent que seulement côte à côte dans la compétence culturelle.La notion d'apprentissage de la langue cible telle qu'elle apparaît dans la didactique des langues étrangères (DDL) oblige à faire référence à sa culture* ».

Par ailleurs, comme le souligne Doutreloux:

« *la culture est un système de représentations spécifiques à l'espece humaine* »⁴ .Dans le cadre des approches culturalistes dans le domaine éducatif de se prémunir contre toute définition figée du concept d'interculturalité. Le travail terminologique autour du terme « culture » prête à un embarras de définitions que nous résumerons dans ce qui suit. Sans aucune prétention d'exhaustivité sur la définition de la culture, il apparaît pourtant nécessaire de fixer quelques lignes terminologiques indicatives subjectives. La culture selon le sociologue Québécois Guy Rocher (2001), est:

« *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 à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte.* » (Guy Rocher, 1969) .

Ainsi, la question centrale de la recherche tourne autour de la problématique est la suivante:

« En quoi la polysémie du lexique peut-elle porter la trace d'une valorisation d'un contenu d'enseignement de l'interculturel en classe de FLE qui incarne l'identité culturelle

de l'apprenant non natif à travers sa culture d'origine confronté au cours de sa stratégie d'apprentissage à la pluralité du sens d'une liste de mots utilisés dans deux contextes de communication différents ? »

Pour y répondre, nous émettons donc comme hypothèses possibles en disant que:

-Malgré l'absence de supports didactiques adéquats ,auxquels s'ajoute la nonmaîtrise liées à certaines difficultés issues de leur formation (initiale et continue) conduiraient les enseignants tout comme les apprenants à privilégier l'enseignement et l'apprentissage de la langue du point de vue linguistique et cela malgré l'importance accordée à l'enseignement de l'interculturel.

-Notre vision se propose d'en clarifier d'abord ce point en prenant en charge certaines formes diverses ou les tribulations des termes et des expressions désignant des éléments spécifiques à la culture de la langue-culture cible qui auraient suffisamment de similitudes et de divergences avec la langue -culture cible.

2. Objectifs de la recherche

L'objectif premier de ce travail était « d'effectuer une recherche sur la sensibilisation des apprenants non natifs à la culture cible de L1 confrontés à la présence de quatre étudiants inscrits au même module issus de l'émigration selon une approche culturaliste dans le cadre du programme d'enseignement du module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère).

Comme deuxième objectif notre travail de recherche permet d'analyser l'impact de la dimension interculturelle au moyen de l'exploitation de textes littéraires dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE en pédagogie universitaire à destination d'un groupe d'étudiants inscrits en première année de licence de français à l'université de skikda. Pour y parvenir nous allons dans le seul point de vue qui nous

semble évident :

- Effectuer une recherche sur la sensibilisation des apprenants non natifs à la langue-culture cible (LCC) selon une approche culturaliste dans le cadre du programme d'enseignement du module de MLE.

- Identifier puis analyser le contenu culturel et interculturel au sein du programme-cadre de trois séquences pédagogiques selon une entrée par la dimension culturelle par une analyse lexicale par contexte (natif et non natif) en vue de distinguer les types d'emploi des mêmes mots qui peuvent avoir comme point commun, la synonymie et des angles de vue divergents, la polysémie.

- En déduire que c'est la nature même de l'analyse des données recueillies qui détermine le modèle d'un scénario pédagogique qui sera conçu selon une approche culturaliste à l'issue de l'analyse des données recueillies sur le terrain.

2.1 Expérimentation, techniques de recueil de données et résultats d'analyse

a. Choix méthodologique

Notre méthodologie sera donc descriptive et serait en ce sens orientée vers l'analyse de la dimension interculturelle de la langue cible et de la façon dont les interactants s'assurent qu'ils ont produit une interprétation différente d'une même liste de mots pour le même type de support. Notre modèle d'analyse vise à représenter les relations sémantiques entre des termes d'un même champ lexical. C'est-à-dire une liste de mots ayant à la fois des parentés morphologiques et sémantiques utilisés simultanément par les usagers natifs et les non natifs de la langue cible dans le même contexte d'échange (classe de langue). Cet échange dialogique en contexte académique prend l'argumenation comme modèle discursif tenant le rôle de passeur d'une langue et d'une culture cible vers une langue

étrangère (FLE) d'un groupe d'étudiants inscrits en première année de licence de français à l'université de Skikda. Au sens où nous l'entendons, le contexte académique dans cette recherche couvre un champ varié d'activités lexico-sémantiques pris en charge par la mise en œuvre d'un dialogue interculturel à travers l'interlangue.

b. Analyse du programme du module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère)

Loin de l'idée d'imposer un modèle de cours en L2 qui fonctionne en roue libre, et d'une manière décloisonnée, il nous paraît évident que les apprenants se doivent d'être initiés à sa culture. Certains auteurs disent que:

« la communication dans une langue étrangère consiste à maîtriser en premier des usages langagiers mais aussi à apprendre à adapter ces compétences en langue, aux situations de communication, aux contextes dans lesquels prennent place les échanges et cela s'acquiert via la culture. »(Le français langue étrangère, Louis Porcher, (2011). C'est d'autant plus vrai que notre analyse critique prendra en charge l'analyse d'une liste de mots, tirés de textes supports du programme du module MLE prenant en charge les différentes significations de mots synonymes au sens propre et qui peuvent avoir un sens différent s'ils sont inclus dans un champ culturel natif. Face à des programmes mal conçus, difficilement exploitables choisis à dessein pour deux raisons essentielles. La première relève de la diversité des textes proposés servant de supports ainsi que les thèmes du programme proposés permettent en principe d'obtenir un champ lexical et sémantique assez riche se rapportant à différents domaines artistiques et culturels rattachés à la civilisation de la langue française.

c. Analyse des catégories lexico-sémantiques

Dans ce travail de recherche seul le classement typologique

des termes encatégories lexicales différentes a donné lieu à une analyse approfondie. Nous tenons à signaler que la thématique dominante dans le processus d'échange prend en charge :la discrimination positive et le problème de l'intégration.Nous nous sommes limités à l'étude sémantique de certains mots qui nous ont paru essentiels pour mieux illustrer la dimension culturelle de la langue cible au travers des énoncés produits. Comme par exemple l'usage du terme (**branché**) pour le locuteur non natif; met en évidence l'importance de toute forme de connexion. A contrario ce terme qui revient régulièrement dans la trame narrative chez certains locuteurs natifs de la LC témoigne de l'importance centrale accordé au terme (se connecter)qui renvoie à la deuxième génération du Web.Le terme (**branché**) associé au langage et au comportement de ceux qui ostentoirement vivent avec leur temps est lui même un participe libéré du (**verbe brancher**) .Dans le premier texte,le narrateur pour le mettre en valeur parle d'un chanteur (**Rai**) ,déjà connu d'un public (**branché.**) Pour expliquer le terme (**branché**) dans le premier texte support, qui apparaît dans le **projet 1(Séquence II)**,pour l'illustrer ,on présente le terme en l'intégrant au cinéma (**cinéma branché**) or les salles de cinéma à l'expection de la capitale (Alger) ,les autres villes sont dépourvues de salles de cinéma.Pour répondre à la question de savoir qu'est ce qu'il faut entendre par (**branché**) dans la langue écrite,c'est le fait que le terme utilisé n'a pas un contour aussi nettement délimité que les termes neutres,comme par exemple le terme (**actuel**) qu'on propose comme substitut lexical,alors qu'il est sémantiquement éloigné et qu'on ne pourrait pas substituer dans les énoncés tels que:"le musicien est vachement «**branché**»,ni **de la même manière** quand le narrateur parle d'un sinistre Imam **branché**,se référant à l'imam accusé de pédophilie dans une mosquée de l'ouest du pays.Le terme

branché est à la fois plus spécifique et plus vague.(ex:Il va inventer des modes extrêmement **branchées**). **Branché** conçoit l'**actuel** comme une qualité particulière et non pas comme un synonyme de contemporain comme il est présenté dans les exemples proposés. De la même manière quand on propose le terme «**fou**» dans le même texte que les non natifs l'assimilent à «**dingue**».

Quelques exemples d'énoncés produits par les natifs de la langue cible dans le contexte d'échange avec les non natifs en interaction verbale et en mode présentiel tutoré: (C'est **fou**) ,arrive en première place en tant que synonyme de (c'est **extraordinaire**),sens qu'on retrouve dans les énoncés récurrents tels que:(c'est **fou** ce que vous mettez comme temps pour répondre à mes sollicitations ,un locuteur natif s'adressant à un non natif de la langue cible...(C'est **fou** ces idées là que vous pouviez avoir ,un natif répliquant à un non natif de la LC...)

C'est **fou** ,ce que vous êtes susceptible quand on évoque le thème sur l'intégration.....

-Commentaire et interprétation des résultats

- **Fou vs dingue:**

Le sens global de ces énoncés s'est détaché de la signification originelle du mot **fou**.Son synonyme **dingue** peut référer à des excès positifs (plaisants) comme à des excès négatifs (déplaisants) .Des exemples de ce type émanant de locuteurs natifs fusent dans le dialogue scénarisé: EX: Je trouve ça **super**/je trouve ça **dingue**...dés fois c'est **dingue**/c'est **super** dur...

- **Discuter vs parler:**

De la même manière que quand il s'agit d'employer le verbe **discuter** par les natifs de la langue cible (LC) qui originellement impliquait le débat ,la controverse,la mise en question dépasse souvent le cadre sémantique élargi de parler avec les autres en

échangeant des idées,des arguments,avec pour synonymes «discutailler,épiloguer,ergoter (Petit Robert édition 2001) et se substitue au terme parler dans le langage courant des non natifs de la LC. Toutefois le mot **discuter** qui est donné comme synonyme du terme (argumenter ,débattre) ne recouvre pas entièrement le domaine sémantique et pragmatique de **parler**.On pourrait difficilement substituer discuter à parler dans l'énoncé produit en classe de FLE au cours du processus dialogique (il ne parle jamais de ses origines ethniquesVs (**il ne discute jamais de ses origines ethniques**), De la même manière, l'extention de la sphère sémantique de (**style**) est un phénomène récent.(je suis de ce **style** -là moi!!!!...) se décrit un locuteur scripteur non natif voulant réagir à un de ses condisciples durant les échanges avec un locuteur non natif de la LC inscrit à l'université de Skikda issu de l'émigration. L'acception est proche de son emploi traditionnel (c'est mon **style**,je suis comme ça...) le nouveau style apparaît surtout dans le cadre de la construction ,**style+ substantif** ,dans le sens du genre de ...ils se nourrissent **style** Mergez frite.....pour décrire les habitudes culinaires de ceux qui refusent de se nourrir **style** terroir français. A une question sur les loisirs, un locuteur non natif répond (Quand j'y vais c'est pour voir un concert **style** Rai..ou Chaabi) ce qui accentue encore plus l'attachement à l'identité originelle et la culture des parents (culture d'origine Vs culture cible).

Sympa(thique):ce mot qui apparaît toujours dans le **projet 1** dans le texte support on le retrouve dans une situation qui ne correspond pas au sens initial du mot sympathique,mais comme synonyme de (**très réussi ,très agréable**).

Nous essayons ici de rentrer dans la culture cible par les mots afin de solidariser comme disait P.Meirieux (2001, 12), d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage

d'une langue-culture cible. Ainsi, **(ne plus savoir à quel saint se vouer) (pleurer comme une Madeleine) (balayer devant sa porte faire des ronds de jambe)** mobilisent des images de comportements sociaux inscrit dans la mémoire patrimoniale, qui permettent à l'étranger, d'accéder par fragments, à la culture de l'Autre ,après avoir compris le sens et l'origine de ses mystérieuses caravanes de mots.

3. Étapes pour la conception d'un modèle du scénario pédagogique

Pour définir le scénario pédagogique, nous nous sommes limité à une définition proposée par Paquette (1998) qui considère un scénario pédagogique comme la : *« conjonction d'un scénario d'apprentissage et d'un scénario de formation qui lui est associé avec l'expression des liens qui les unissent »*. Pour mieux entamer la phase de remédiation en classe de langue ; nous avons tenu compte des premières étapes indispensables avant la mise en place du processus de régulation permettant de remédier aux difficultés inhérentes à l'exploitation d'un support pédagogique en situation d'apprentissage.

	Etapes	Objectifs	Types d'activités
Avant la mise en place du processus de régulation (scenario pédagogique)	Mise en route	<p>-L'apprenant non natif de la langue cible est sensibilisé au thème proposé ou le sujet à travailler (discrimination positive) et réactive ses connaissances dans ce domaine qu'il ne maîtrise pas totalement.</p> <p>Cette étape prépare l'apprenant à mieux comprendre le contexte dans lequel se situe l'interaction en facilitant l'entrée dans le support ou tout autre document en lien avec le thème choisi, dans le but de faciliter la compréhension.</p> <p>Le rôle de l'enseignant tuteur se limite à celui d'un guide donnant envie à l'apprenant de s'intéresser à la thématique du support pédagogique en l'incitant à réagir à toute forme de sollicitation.</p>	<p>Un ensemble d'activités de classe prenant la forme de :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Questions contraignantes -Questions ouvertes portant sur le thème choisi - Repérage de mots clefs d'un texte qui peuvent être regroupés autour du thème qui les englobe. -Délimitation du champ lexical en rapport avec les hypothèses émises à partir du titre ou de la phase d'imprégnation, recherche documentaire, etc.

<p>Après l'exploitation du support pédagogique</p>	<p>-Réinvestissement (et réemploi du fait de langue travaillé)</p>	<p>-L'apprenant non natif réinvestit ses nouveaux acquis à travers une production écrite -L'enseignant tuteur établit un lien pertinent entre le repérage linguistique et l'activité de production. Il doit aller vers l'univers de l'apprenant pour créer un effet déclencheur de production.</p>	<p>-Activités pédagogiques contextualisées: débats, exposé, dialogues scénarisés, préparation à l'écrit, production écrite selon le contexte de la thématique du support.</p>
---	--	--	---

4. Analyse du programme du module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère)

Nous tenons à rappeler que notre choix pour le thème portant sur la « discrimination positive et l'intégration des populations d'origine étrangères » est loin d'être fortuit, dès lors que dans notre travail de recherche, nous militons farouchement pour une intégration réfléchie de l'interculturalité dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en contexte universitaire algérien. Tout en restant fidèles au programme du module de MLE et à son contenu, nous avons surtout voulu inciter les apprenants à s'investir d'avantage dans un processus d'échange mettant aux prises des natifs et des non natifs autour des thèmes précités. Nous tenons cependant à préciser que les quatre étudiants issus de l'émigration habitués au modèle sociétal français du moment qu'ils y sont nés sont assimilés à des natifs de L2. Ainsi, en intégrant la dimension culturelle à la dimension linguistique dans un cours de langues permettra aux apprenants non natifs de prendre le locuteur natif comme modèle implicite pour l'apprenant d'une langue étrangère. Ce qui à l'évidence permet au locuteur non natif de s'ouvrir à la culture cible et donc de favoriser une vision des

choses plus objective, un état d'esprit plus tolérant, plus respectueux de l'Autre. De ce fait, en travaillant sur un corpus de textes en français il est impossible de faire l'impasse sur la culture cible en cours de langue étrangère dans un milieu exolingue. Nous avons élaboré une grille qui permet d'analyser et de déterminer la manière avec laquelle la dimension culturelle est abordée dans le programme du module à travers deux textes supports.

-Première séquence: réaliser une campagne de sensibilisation et d'information à l'intention des étudiants inscrits au module de MLE en ce qui concerne les problèmes afférents à la « discrimination au travail ». A première vue, ce qui semble intéresser le concepteur du programme c'est le choix du thème qui est incitatif puisqu'il suscite de l'intérêt auprès des natifs qui connaissent parfaitement le sujet pour avoir vécu en Métropole avant de regagner leur pays d'origine.

-Deuxième séquence: Donner votre avis personnel sur le comportement pour le moins inadmissible à l'égard des étrangers émanant de certaines personnes refusant toute idée d'intégration des populations étrangères : Rédiger une pétition à une autorité compétente pour la sensibiliser au problème qui touche les minorités ethniques dans le milieu du travail.

-Troisième séquence : Imaginer que vous êtes le porte parole d'une tribune libre en ligne dénonçant la discrimination sous toutes ses formes.

Les trois séquences portent sur: l'observation du texte avec le relevé des éléments du paratexte afin d'avancer des hypothèses sur le contenu du texte,

- la lecture analytique qui n'est autre que la compréhension du texte support,

- l'expression écrite qui consiste à demander aux étudiants à la fin de la séquence de rédiger une courte synthèse en répondant

à des questions selon une consigne parfois confuse ce qui fausse le raisonnement des apprenants et les amène peu à peu vers une inévitable extrapolation. Cependant, ces présentations ne vont pas dans le détail, les connaissances transmises sont plutôt figées, pour ne pas dire statiques. A l'exception des supports pédagogiques qui sont les textes qui font très peu référence à la culture cible, pourtant, les apprenants en sont avides et sollicitent sans cesse leurs enseignants sur le sujet. Ils s'inspirent de faits culturels en suivant des émissions télévisées pour mieux appréhender le concept de culture tel qu'il existe dans la réalité. Nous avons relevé à travers les supports suggérés l'absence de documents authentiques, faisant référence à la présentation de la civilisation et la culture française. L'analyse des contenus démontre qu'il n'existe pas d'éléments culturels explicites et ce, même à travers les images figées ou la bande dessinée. Les contenus des textes proposés nous apprennent qu'ils ne tiennent pas compte de la dimension culturelle de la langue cible. Ce qui contredit les objectifs d'un apprentissage de la langue-culture cible en milieu exolingue.

5. analyse critique du contenu du programme

Nous avons d'une part analysé en particulier la diversité thématique des contenus culturels à travers deux textes supports proposés par le programme du module de langue (le MLE). Nous avons démontré que ni les contenus culturels des différents programmes inhérents aux modules de langue en particulier le MLE, ni la pédagogie adoptée ne favorisent en rien une acquisition raisonnée de la langue-culture cible. Très peu d'étudiants inscrits en première année de licence ont une idée moins précise sur le contenu culturel qu'ils ignorent ni d'ailleurs sur les thèmes qui s'y rattachent. Ils ont des difficultés à prendre conscience des différences culturelles explicites et implicites véhiculés par la langue cible au cours des

apprentissages. Les contenus des programmes en terme de culture proposés ne répondent pas non plus aux besoins et attentes diversifiées des apprenants en ce sens que chacun à ses propres champs d'intérêt. En effet, les contenus des programmes proposent de travailler la langue en lien étroit avec les modèles d'expression. Pour y répondre, l'enseignant dispose d'un certain nombre d'outils : Enseigner explicitement les compétences nécessaires à l'apprentissage de L2 du point de vue linguistique tout en cherchant à étendre et à intégrer l'interculturel dans le processus acquisitionnel pour éviter de restreindre l'enseignement de la langue à des grammaires savantes, des grammaires d'enseignement et finalement, des grammaires pour l'apprenant. L'étude du programme du module de MLE nous a permis de noter un important décalage entre les objectifs visés par le programme de licence et les contenus d'enseignement proposés. Nous découvrons que l'enseignement du français à travers la progression du module MLE vise uniquement l'acquisition des connaissances techniques et fonctionnelles au détriment de l'aspect interculturel de la langue-culture cible.

6. Conclusion

Dans le but de donner accès à un ensemble de valeurs culturelles aux étudiants non natifs de la L2 ce qui à l'évidence reconnaît la liaison étroite existant entre langue et culture. C'est ici un problème issu de l'expérience enseignante qui nous a décidé à tenter d'objectiver la nature du malaise lourdement ressenti en pédagogie universitaire qui est soulevé. Nous devrions à notre sens faire preuve de plus de flexibilité en répercutant les évolutions des nouvelles manières de travailler la langue française avec sa culture plutôt qu'à vouloir chercher des voies alternatives pour concevoir les activités de production écrite et orales selon les nouvelles approches pédagogiques interactives. Pour parler de changement il faut au préalable

commencer d'abord à réfléchir à une nouvelle conception de l'enseignement / apprentissage du FLE prenant en charge la dimension culturelle de la langue cible. Ce qui n'exclut pas l'idée de briser les tabous et réfléchir sérieusement à la mise en place d'une nouvelle approche de l'apprentissage. L'enseignant pourra à ce stade aider ses étudiants à « *prendre conscience des stratégies qu'ils utilisent ,comment se fait cette utilisation et faire un retour sur leurs processus de lecture/compréhension* » Lachapelle (2001). Un travail de concertation entre didacticiens, linguistes et pédagogues est à entreprendre aux niveaux de la refonte des programmes et de la formation de l'enseignant ; ce qui pourrait déclencher et initier une ouverture sur le monde extérieur. Enfin, nos évaluations et observations à l'issue de la phase expérimentale qui ont pris en charge qu'une partie du corpus de données sont de notre point de vue trop restreintes pour permettre de tirer des conclusions générales et définitives.

7. Références bibliographiques

- 1 Abdallah-pretceille.M.1990, Vers une pédagogie interculturelle, Paris. Publications de la Sorbonne.
- 2 Berry JW - 2003 - psycnet.apa.org. Conceptual approaches to
- 3 Abdallah-pretceille M.1996, « Compétence culturelle, compétence interculturelle: pour une anthropologie de la communication », Le français dans le monde. recherches et applications. Paris. Hachette.
- 4 Berry JW - 2003 - psycnet.apa.org. Conceptual approaches to acculturation.
- 5 Barbier, M. L. (2004). « Ecrire en langue seconde, quelles spécificités? ».
- 6 Beacco, J-C.(2000), Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Hachette, Paris.
- 7 Charaudeau P (1996), « L'interculturel entre mythe et réalité », Le français dans le monde: recherches et applications, Paris. Hachette.

- 8 Doutreloux - Albert bastenier et Felice Dassetto, éd.
Bruxelles, 1990
- 9 F Barthélémy, D Groux, L Porcher - 2011 - Editions
L'Harmattan.
- 10 Guy Rocher, 1976, 229 pp. "Transformations sociales et
transformations syndicales" Les Presses de l'Université
Laval,
- 11 Galisson, R. 1991, De la langue à la culture par les mots,
Paris. Clé international, Paris. P.34
- 12 Genevieve, D, de Salens 1995,
L'enseignement/apprentissage du FLE, Didier Hatier, by
Ama lakhdar.
- 13 Meirieu, P (1989), Apprendre... oui mais comment? Paris .
ESF. P.43 à 58
- 14 Moirand, S. 1979. Situation d'écrit. Clé
international, Paris. P.142
- 15 Porcher, L. 1995. Le français langue étrangère, émergence
et enseignement d'une discipline. Hachette, Paris. (2004) :
L'enseignement des langues étrangères, Hachette.
Paris. P.21
- 16 Verbunt, G .1994. Les obstacles culturels aux
apprentissages. CNDP
- 17 Zarate, G. 1986. Enseigner une culture étrangère, Hachette.
Paris.