

Faire apprendre la compétence interculturelle *in vitro*, à travers l'écrit

Ahmed ATTA, Doctorant
ENS Bouzaréah
Anissa AGOULLAL-MEFTOUT
Doctorante, ENS Bouzaréah
aatta84@yahoo.fr

تاريخ النشر: 2020	تاريخ القبول: 2020\04\13	تاريخ الإرسال: 2019\01\21
-------------------	--------------------------	---------------------------

ملخص

تعلم أي لغة هو تعلم قبول الآخر ومعرفته بشكل أفضل. من هذا المنطلق، فقد لاحظنا نقصاً في الإلمام بالجانب الاجتماعي والثقافي الذي تنقله اللغة، الفرنسية في حالتنا، وذلك لدى طلبة السنة الثانية ليسانس، جامعة البليدة 2. يهدف هذا البحث إلى إلقاء الضوء على هذا الجانب. إذن، ماذا يعرف الطلبة عن ثقافة الآخر؟ أي فصل من ثقافة الآخر يتقنون؟ ما هو الدور الذي يمكن أن يلعبه، إذا تم تعيّنته، لصالح تدميته في تعلم لغة الآخر؟ لهذا، نقترح استقصاء جزء من ثقافة الآخر في اللغة الهدف من أجل جعل الطلاب يدركون ذلك لخلق مساحة التسامح حيث يكون للآخر مكان (Abdallah-Pretceille, 2004) للقيام بذلك، قمنا بوضع إطار تجريبي في جامعة البليدة 2 وعلى ثلاث مراحل: حصيلة أولية تسمح لنا بالاطلاع على تمثيلات الطلاب من خلال الإنتاج المكتوبة. ثم قدمنا شبكة تقييم ذاتي تم تطويرها لأغراض التقييم التكويني. أخيراً، سيسمح لنا إنتاج لنص جدلي يدافع عن التنوع الثقافي بقياس الفجوة فيما يخص تطور التصورات. في الوقت نفسه، قمنا بتطوير مسار دراسي حول التداخل الثقافي قدمناه للطلاب من أجل تحسيسهم حول الطابع اللامركزي لثقافتهم، وبالتالي الانفتاح على التعددية الثقافية من خلال، من بين أمور أخرى، زيادة الوعي بحقوق الإنسان.

الكلمات المفتاحية التنوع الثقافي، التصورات، الآخر، النص الجدلي

Introduction

Il est un consensus aujourd'hui que l'enseignement/apprentissage des langues ne peut plus se concevoir dans une logique d'exposition/acquisition de la compétence linguistique. L'idiome de l'Autre est intrinsèquement relié à son univers socioculturel de référence. En ce sens-là,

apprendre une langue, c'est aussi apprendre à accepter l'Autre et mieux le connaître. De par nos observations sur le terrain, nous avons constaté une certaine carence en matière de la dimension socioculturelle véhiculée par la langue de l'Autre, le français, chez les étudiants de 2^{ème} année licence FLE à l'université. La présente recherche se donne pour objectif d'éclairer ce volet. Ainsi, que pensent-ils de l'Autre ? Quelle part de l'interculturel revient-elle dans leurs écrits ? Quel rôle peut-il jouer, s'il est mobilisé, en faveur de leur épanouissement dans l'apprentissage de la langue de l'Autre ? C'est à ce niveau-là que nous nous proposons d'investiguer la part et le poids des représentations de l'Autre dans la langue cible et ce, afin d'amener les étudiants à en prendre conscience pour, *in fine*, ménager un espace de tolérance où l'Autre aura sa place (Pretceille, 2004). Pour ce faire, nous avons mis au point un cadre expérimental à l'Université de Blida 2 et ce, en trois temps : un bilan de départ, nous renseignant sur les représentations des étudiants, par l'entremise de productions écrites. Nous leur avons ensuite soumis une grille d'auto-évaluation élaborée pour les fins d'une évaluation formative. Enfin, une production écrite d'un texte argumentatif défendant la diversité culturelle nous permettra de mesurer l'évolution des représentations. En parallèle, nous avons élaboré une séquence interculturelle que nous avons soumise aux étudiants en vue de les amener à se décentrer de leur propre culture, par là même, s'ouvrir à l'interculturel par le biais, notamment, d'une ouverture sur l'altérité et d'une sensibilisation aux Droits de l'Homme.

La problématique de l'interculturel, souvent confondue avec celle du multiculturalisme, a émergé avec les flux migratoires des années 1970 vers la France. Ces derniers ont engendré un problème de gestion d'une pluralité linguistique et socioculturelle. Il a fallu prendre en charge la scolarité des enfants des migrants pour assurer une flexibilité dans leur intégration sociale. Pretceille (2011:99) précise qu'il s'agit bien de deux modèles de traitement de la pluralité avec deux conceptions différentes : « *Le multiculturalisme [...] consiste à reconnaître la coprésence de groupes distincts et homogènes. Le préfixe "inter" de "interculturel" indique au contraire, une mise en relation et une prise en considération des interactions entre les groupes et les individus* ».

Un des milieux favorables à cultiver l'interculturel était l'école, et le cours de langue étrangère s'offre comme une occasion par excellence pour interroger la notion des représentations de l'Autre, qui se définissent comme « *des images, très fortement stéréotypées, [qui] recèlent un pouvoir valorisant ou, a contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même* » (Castellotti & Moore, 2002:10). En ce sens, l'objectif est d'amener l'apprenant à relativiser ses filtres, questionner sa propre culture et comprendre celle de l'Autre dans une optique dépassant l'objectif de développer une compétence linguistique pour aller vers une compétence interculturelle.

En ce sens-là, nous avons eu l'occasion d'assurer la matière "écrit" (C.E./E.E) avec les étudiants de 2^{ème} année FLE de l'université de Blida 2, ce qui nous a permis d'observer chez eux une carence en la dimension interculturelle. Cette dernière se manifeste essentiellement en une adoration excessive de tout ce qui a trait à l'Occident, accompagnée d'un dénigrement de tout ce qui tend vers la culture maternelle. Mais, si l'on pense comme Castellotti (2017:41) que « *s'approprier une langue [...] reviendrait à comprendre [...] que les autres ont une expérience de l'humanité, du monde, différente de la sienne, et donc font sens autrement. [...] Il s'agit d'entrer en relation avec les autres et de se confronter à cette altérité* », ne serait-il pas urgent d'intervenir pour agir sur ces représentations de l'altérité manifestées chez ces étudiants ? Ceci engage la responsabilité de l'enseignement universitaire et le rôle qui lui échoit. D'où la problématique de la présente recherche : **Comment développer une compétence interculturelle *in vitro* à travers l'écrit chez des apprenants de FLE en contexte universitaire ?**

1 Fondements théoriques

1.1 Qu'est-ce qu'une compétence interculturelle ?

Nous retiendrons la définition de Michael Byram (1997 et après) qui a marqué toutes les recherches du domaine : « *Etre compétent sur le plan interculturel veut dire penser et agir d'une façon moralement souhaitable* » (Byram, 2003:10). Il englobe dans cette compétence cinq composantes :

- Les Savoirs : « *la connaissance des processus sociaux, [...] et des éléments qui sont la traduction concrète de ces processus et produits* » (Byram et al., 2002:13) ;
- Le Savoir-comprendre : « *aptitude générale à interpréter un document ou un événement lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou d'événements liés à sa propre culture* » (Byram et al., 2002:14) ;
- Le Savoir-faire : « *capacité à acquérir des savoirs nouveaux relativement à un groupe social ou à ses produits et pratiques [...], de mettre en œuvre ses savoirs, attitudes et capacités en temps réel dans la communication et l'interaction* » (Byram et al., 2010:38) ;
- Le Savoir-être : « *curiosité et ouverture, aptitude à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans sa propre culture* » (Byram et al., 2002:13),
- Le Savoir-s'engager : « *aptitude à évaluer [...] les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures* » (Byram et al., 2002:15).

Nous optons pour le modèle de Byram pour deux raisons:

- Sa définition, présentant des composantes de la compétence interculturelle (désormais CI) indissociables de la compétence communicative, est la plus complète ;
- Ces composantes permettent de se fixer des objectifs interculturels d'enseignement/apprentissage.

1.2 Pourquoi faire de l'interculturel à l'université algérienne ?

L'université est l'étape finale de la formation académique de l'individu avant d'intégrer le milieu professionnel. C'est donc la dernière occasion de formation formelle du citoyen responsable prêt à exercer une citoyenneté active et consciente. L'Algérie reçoit ces derniers temps un nombre important d'étrangers provenant de différents pays. Considérant le contexte éducatif algérien, nous constatons une carence avérée en matière de formation à l'interculturel. Cela nous fait dire qu'il faut essayer de « rattraper » la formation du futur intellectuel Algérien, notamment, les étudiants se prédestinant à l'enseignement. La tâche est certes lourde d'autant plus que cette carence touche jusque le corps des enseignants du supérieur. Ceci nous amène à nous interroger sur l'origine d'une telle situation : l'université algérienne fait-elle exception de la recommandation de l'UNESCO qui exige d'intégrer la formation interculturelle « *à tous les niveaux des systèmes d'éducation formelle, informelle et non formelle* » (UNESCO, 2013 :28) ?

1.3 Comment faire de l'interculturel avec des apprenants de FLE *in vitro* ?

Nous retenons l'approche de l'interculturel par les représentations et les stéréotypes de Zarate. Les supports à préconiser selon cette approche se résument en deux types : le texte littéraire qui « *représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre : rencontre artificielle certes, mais rencontre tout de même* » (Pretceille & Porcher,

1996 :38) et les documents authentiques didactisés, « *tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe* » (Cuq, 2003:29).

Une fois les documents collectés, la sélection et l'adaptation selon les besoins des apprenants suivent, puis la réflexion sur la manière de les aborder en classe. Pour la situation de langue, la séance de compréhension de l'écrit peut être exploitée aisément. Dans une perspective interculturelle, l'accent est mis dans les consignes de lecture sur les faits culturels, identitaires et la relation à l'Autre. De même, pour les textes littéraires, une focalisation peut se faire sur les comportements des personnages des communautés culturelles évoquées. En complément à la compréhension, une phase de production constituerait un moment révélateur de la prise de conscience interculturelle.

1.4 Qu'en-est-il de l'évaluation de la CI *in vitro*?

Selon Dervin (2013:105), évaluer la CI revient à « *évaluer l'inévaluable en FLE* ». La nature des composantes de la CI fait que son évaluation soit une tâche très délicate : si la composante « savoirs » est évaluable par des portfolios et des QCM, les autres composantes sont inquantifiables, d'où l'adoption de l'auto-évaluation, de tâches intégratives mettant l'apprenant dans une situation à justifier, comparer, expliquer, analyser, apprécier, discuter, débattre... (Lussier, 2005:35-36). L'objectif est d'encourager la prise de conscience de ses acquis interculturels, des contextes de leur appropriation *in vitro* et *in vivo*, et de souligner que la CI n'est jamais achevée mais toujours à développer. Il en résulte que les méthodes de son évaluation soient formatives plus que sommatives.

Il se dresse souvent un obstacle lors de l'évaluation de la CI, il s'agit de la sincérité des évalués, traduisant un décalage discours/pratiques : « *dans toute interaction, il est bien connu qu'on ne communique jamais avec la personne telle qu'elle est « réellement », mais bien avec la représentation que l'on a d'elle et de ses groupes d'appartenance, tout comme cette personne apporte dans l'interaction ses propres représentations* » (Ogay, 2000 :166 cité in Dervin, 2007:113). Selon les enjeux de l'évaluation un apprenant peut changer de vision pour réussir, faire semblant d'être tolérant, ouvert et curieux pour plaire aux évaluateurs. En outre, l'évaluateur lui-même doit remplir les critères d'évaluation qu'il fixe pour ses évalués, ce qui n'est pas souvent le cas des enseignants, même universitaires. Ces quelques notions éclairées, passons maintenant à l'analyse de notre corpus.

2 Analyse du corpus

2.1 Les hypothèses de travail

Notre problématique fait émerger des questionnements divers:

- Quelles représentations se font les apprenants de l'Autre culturellement différent?
- Quels supports sont-ils susceptibles de produire une évolution des représentations tendant vers la reconnaissance de l'Autre et l'affirmation de soi?
- Et enfin, quelles modalités d'évaluation rendront compte de l'appropriation de la CI?

Avant de lancer notre investigation nous sommes partis de trois **hypothèses** :

- Les représentations de l'Autre chez les apprenants exprimeraient un ethnocentrisme ou un exotisme ;
- La séance de compréhension de l'écrit abordant des textes prônant l'ouverture sur l'altérité et les Droits de l'Homme initierait l'apprenant à une CI ;

- Les représentations de l'Autre évolueraient positivement grâce aux savoirs interculturels acquis sur l'ouverture et les Droits de l'Homme. En outre, ces derniers constitueraient des arguments à avancer en rédigeant un texte argumentatif visant à défendre la diversité culturelle.

Répondre à ces questions a nécessité une intervention didactique afin de tenter d'agir sur les perceptions de l'Autre et de soi chez ces apprenants pour redonner à chacun sa juste valeur.

2.2 Le public concerné

Il s'agit de 43 étudiants de deuxième année licence FLE, de l'université de Blida 2, ayant un niveau de maîtrise du français correspondant, approximativement, à l'indicateur B2 du CECRL. Ils sont issus, en majorité, de la région de la Mitidja et des wilayas limitrophes : Médéa, Tipaza, Ain Defla, et Alger.

2.3 L'approche méthodologique

Nous avons adopté l'approche interculturelle de Zarate et ce, en élaborant et mettant en œuvre une séquence interculturelle, le tout en quatre étapes :

1° Collecte des données initiales : afin d'extérioriser les représentations des étudiants, quant à l'Autre, nous leur avons demandé de rédiger un texte, dont la consigne : *«L'Algérie accueille actuellement beaucoup d'étrangers parlant des langues et ayant des cultures différentes. Que pensez-vous de leur présence dans votre pays ?»*.

2° Planification de l'intervention didactique : les besoins recueillis ont servi à l'élaboration de notre intervention.

3° Intervention didactique : mise en œuvre du plan d'action élaboré en phase 2 et complétion du corpus avec deux autres outils : une grille d'auto-évaluation et une production écrite d'un texte argumentatif défendant la diversité culturelle.

4° Analyse du corpus obtenu : il s'agit de suivre l'évolution des représentations sur trois moments: avant, durant et après l'intervention didactique, et à évaluer l'impact du processus adopté sur les représentations.

2.4 Résultats obtenus

La vérification de la première hypothèse s'est faite par le biais de l'analyse de la production écrite 1, en y recherchant les items qui représentent l'Autre (personnes ou pays). Il s'est avéré que les étudiants classent l'étranger dans quatre grands groupes culturels relativement homogènes. Ces derniers sont marqués par des représentations positives/négatives, toutes liées à des attitudes didactiquement reconnus sous les noms de :

1. **Exotisme** envers le groupe des **Occidentaux** (Français, Anglais, Espagnols, Allemands, Américains, Canadiens, Européens ...) où prédominent les représentations de l'Étranger se déclinant en items positifs : l'Occident synonyme de *monde développé, science et technologie, argent, cultures riches, traditions ancestrales, travail et études, beauté, littérature, Molière, belle vie, respect, tourisme et vacances, luxe, bonne gastronomie, mode et modernité* ; les Occidentaux sont : *gentils, ouverts, logiques, propres, éduqués, nationalistes, civilisés, cultivés, intelligents, intellectuels ...* versus quelques items négatifs : *divorce, racisme, islamophobie, drogue...*

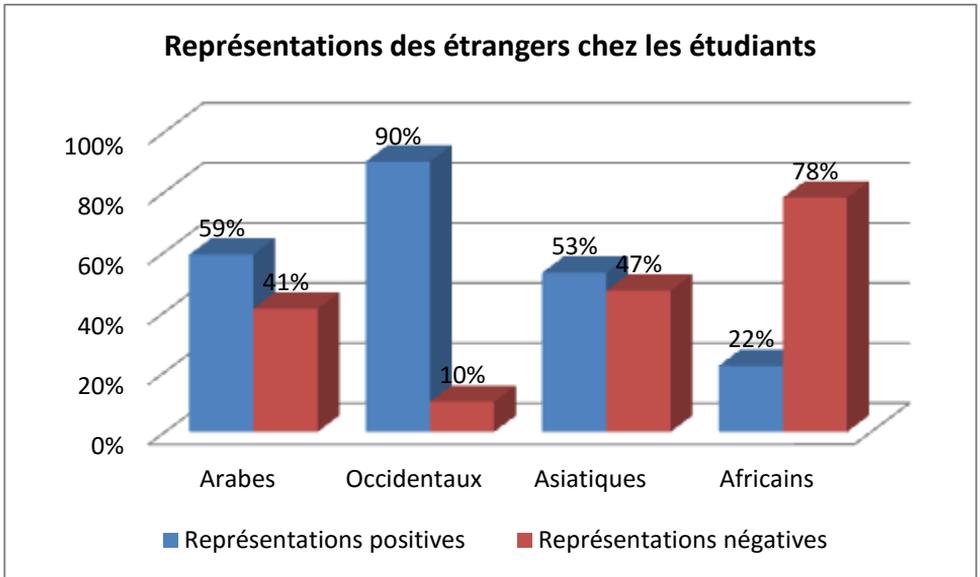
2. **Préjugés** envers les **Africains** (Tanzaniens, Nigériens, Nigérians, Maliens, Tchadiens, Sénégalais ...) occupant **peu** de place dans les écrits des étudiants et marquant une image des plus sombres de l'Afrique : *maladies contagieuses (sida, Ebola), drogue, famine, armes, crimes, violence, guerres, vol, sorcellerie, pollution, corruption, surpopulation, chômage, ignorance ...* contre deux items positifs uniquement : *richesses naturelles* et *belle savane*.

3. **Stéréotypes** envers les **Asiatiques** (Japonais et Chinois) évoqués **rarement** avec des termes se résumant à certaines images répandues dans les médias : *savoir, culture, commerce, riz, poisson, industrie, chantiers, Grande Mosquée d'Alger, yeux bridés, cheveux lisses ...* et d'un autre côté *surpopulation, chômage, mangeurs de chats, cuisine bizarre, renfermés...*

4. **Relativisme/Egalitarisme** envers les **Arabes** (Syriens, Palestiniens, Marocains...), qui constituent tous un seul bloc culturel dans l'esprit des étudiants, la Nation Arabe, avec une présence tenue mentionnée par : *frères, musulmans, réfugiés, Maghrébins, Orient, victimes du Printemps Noir, ou mendiants, hypocrites, arriérés, violents, brutaux, drogue, alcool...*

5. **Ouverture/Ethnocentrisme** envers les **Autres étrangers** sans précision d'appartenance exprimant la curiosité/la peur envers l'Autre : *découverte, coopération, compétence...* mais aussi un être qui s'accapare les postes de travail des Algériens: *dominance, profiteur, surpopulation, chômage...*

Les résultats sont récapitulés dans l'histogramme ci-dessous :



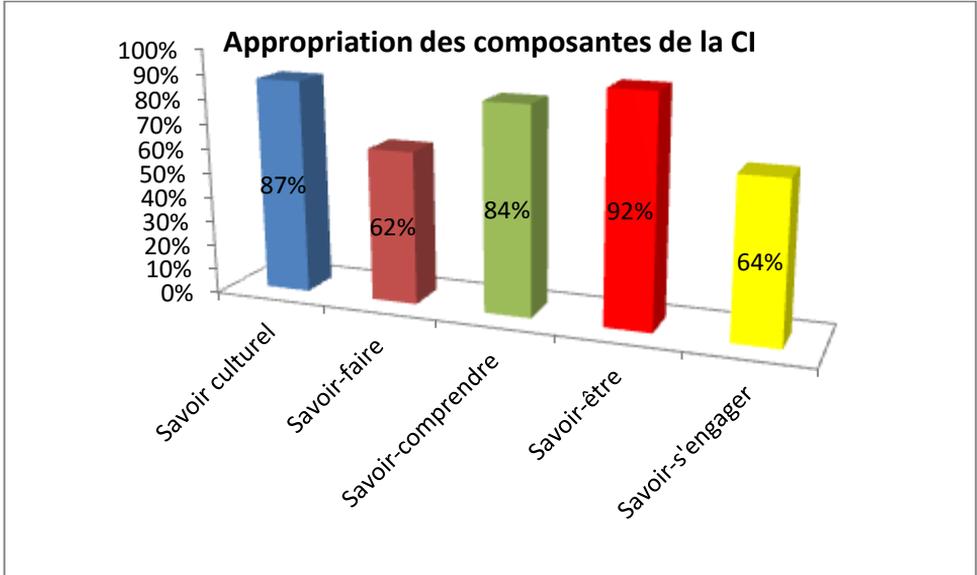
Sur la base de ces résultats nous avons défini les besoins de notre public qui se résument en l'Ouverture sur l'Autre et la connaissance de textes liés aux Droits de l'Homme.

L'examen de la deuxième hypothèse consiste à analyser les différents savoirs interculturels développés durant l'intervention didactique. L'investigation se fera par l'entremise d'une grille d'autoévaluation (inspirée de Byram, 2002:34-35), constituée de neuf critères:

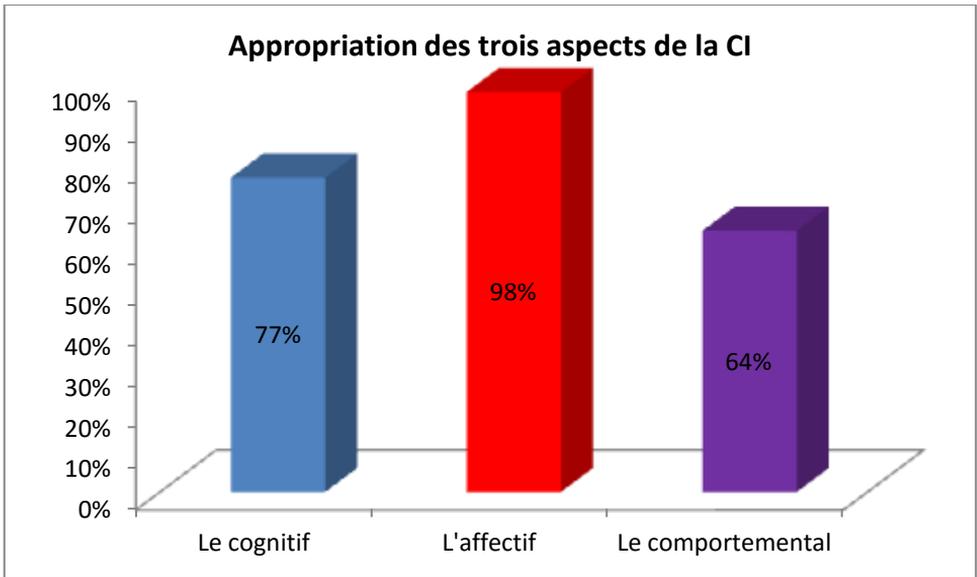
Auto-évaluation de mon apprentissage interculturel

Composantes CI	Critères	Oui	Non
Savoirs interculturels : aspect cognitif	1. Je connais certains textes de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme qui dictent l'égalité entre tous les Hommes quelques soient les différences entre eux <u>Exemple :</u>		
	2. Je connais certains textes du Code Pénal de mon pays qui pénalisent les comportements racistes ou discriminatoires envers les étrangers ou les personnes différentes. <u>Exemple :</u>		
	3. J'ai connu certains faits culturels de la vie quotidienne de l'étranger et qui ne sont pas expliqués dans les médias <u>Exemple :</u>		
Savoir-faire : aspect cognitif	4. Je peux discuter de différents sujets avec des personnes ayant une culture différente de la mienne, leur poser des questions sur leur culture et leur parler de la mienne. <u>Exemple :</u>		
Savoir-comprendre : aspect cognitif	5. Je peux faire une recherche pour avoir des informations sur une culture étrangère donnée et découvrir de nouvelles données que celles vues en classe. <u>Exemple :</u>		
	6. Je sais identifier les positions négatives provoquées par l'ignorance de l'existence des différences culturelles. <u>Exemple :</u>		
Savoir-être : aspect affectif	7. Je suis conscient que ces textes peuvent être appliqués par les autorités et je suis responsable devant la loi si je commets un acte raciste ou discriminatoire . <u>Exemple :</u>		
	8. J'ai pris conscience que je dois adopter un point de vue positif envers les autres personnes ayant une culture différente de la mienne sans faire des généralisations hâtives . <u>Exemple :</u>		
Savoir-s'engager : Aspect comportemental	9. Je suis capable d' intervenir positivement dans une scène réelle de racisme ou de discrimination. <u>Exemple :</u>		

Les différentes réponses obtenues des étudiants remplissant cette grille traduisent une appropriation de la CI à des degrés variés. Les exemples cités sont majoritairement issus des documents de la séquence interculturelle. L'on peut synthétiser l'ensemble des résultats comme suit :

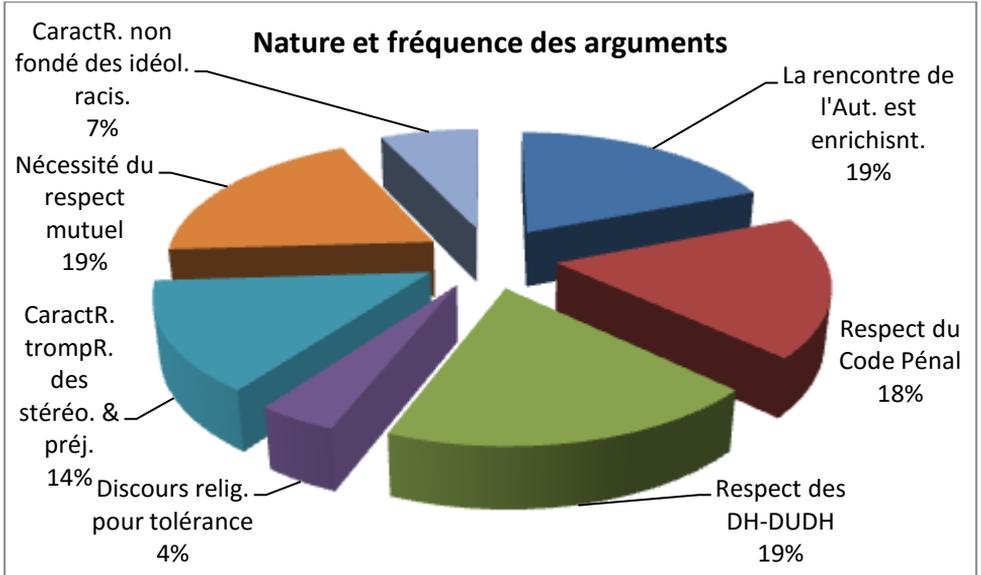


De ces résultats, il en ressort que les aspects cognitif, affectif et comportemental sont également atteints à des niveaux différents d'un étudiant à un autre tel qu'on peut les synthétiser ci-dessous :



L'on peut dire, à l'aune des résultats ci-dessus, que la majorité de notre population s'est appropriée une CI. Une telle appropriation dépend du degré de la prise de conscience et de la conviction de chacun. Il s'agit ici d'une CI *in vitro* d'un niveau **intermédiaire** selon lequel «*la personne préfère réagir de manière neutre à la différence ; elle est prête à répondre et à s'adapter aux exigences de situations inconnues*» (Lenz & Berthele, 2010:38).

Quant à la troisième hypothèse, plusieurs arguments, relevés sur les PE 2, plaident en faveur de la diversité : la rencontre de l'Autre est enrichissante ; respect du code pénal, respect des Droits de l'Homme et de la DUDH, discours religieux pour la tolérance, le caractère trompeur des stéréotypes et des préjugés, nécessité du respect mutuel et caractère non fondé des idéologies racistes. L'on peut les récapituler comme suit :



Nous avons décelé des marques de prise de conscience des dangers du racisme et des discriminations. Cela se manifeste à travers une évolution positive des visions des apprenants dans leurs écrits argumentatifs.

Une étudiante écrit pour avertir et attirer l'attention sur le caractère trompeur des stéréotypes :

« Le racisme est strictement interdit par la DUDH et le Code Pénal algérien, de lourdes amendes sont réservées pour les racistes. En plus les stéréotypes et les préjugés, même si la loi n'est pas au courant, ils doivent disparaître de nos têtes parce que chaque personne ne représente que lui-même, les généralisations blessent les gens de les regarder comme ça. Un stéréotype peut être positif, mais on peut coller ça à la personne qui ne l'a pas donc on se trompe et sa vérité est cachée à nos yeux aveuglés par ces images non fondées. »

Un autre énonce dans un enchaînement logique incitant à se remettre en question et à se rappeler certains principes humanistes :

« Le racisme et le manque de respect des différentes cultures et religions produit les guerres partout dans le monde. Les hommes ont oublié qu'ils sont tous une race : la race humaine, qui diffère des animaux et des plantes. Pourquoi les Musulmans ne respectent pas la Noël des Chrétiens, et les Chrétiens ne respectent pas le Ramadhan des Musulmans? Puis tous ils détestent les Juifs? Ils oublient tous que la liberté est un droit de tous, et quand l'homme commence à violer les lois sans être puni, beaucoup d'autres le suivent, ce qui produit l'intolérance et la violence générales. L'homme est libre de penser que sa

culture est la meilleure au monde, que sa religion est la plus parfaite que toutes les religions sans aller de toucher aux croyances des autres. C'est comme ça que nous pouvons avoir la paix entre les peuples du monde. »

Une troisième proclame l'ouverture sur les autres cultures sans être dans l'obligation de céder la sienne, bien au contraire, elle en est fière :

« Moi je suis musulmane et je dois être tolérante car notre Islam le demande : la différence entre les hommes c'est pas la peau ou la langue mais les bonnes actions car notre père tous c'est Adam et notre mère c'est Eve : les Noirs, les Blancs, les Chinois, les Arabes, les Américains, les Européens, les Juifs, les Chrétiens, les Hindous... En plus, pour donner une bonne image de ma religion et effacer le stéréotype de violence qu'on lui colle souvent. Je suis sûre que ma culture est la meilleure mais je sais que c'est tout le monde qui dit ça de sa culture. Donc nous devons tous travailler pour être ouverts et apporter la tolérance, pour vivre ensemble, par exemple moi je fête Moharam, Yennayer et Noël sans problème. Bien sûr je ne bois pas l'alcool à Noël mais je mange la bûche au chocolat, je reste à minuit pour attendre le nouvel an, et j'envoie les messages de souhaits à mes amis et proches sur Facebook. Pour moi c'est une richesse, pas une trahison ou un péché. »

Dans un autre passage, nous lisons des aveux qui dénoncent plusieurs comportements négatifs observés dans la société algérienne et invitent à la réflexion sur la réciprocité du traitement :

« Rejeter des personnes pour la couleur de peau ou la religion, ou de leur tenue, ou leur coupe des cheveux est un manque de respect. Il faut connaître la mentalité pas le physique. Nous refusons l'existence des Chrétiens et des Juifs dans notre société, des musulmans, on leur interdit leur religion. En plus, on se moque des Chinois, on donne de l'argent aux mendiants syriens car ils sont des frères et nous n'aimons pas les Noirs (Sadaka) pourtant ils sont tous aussi des réfugiés chez nous !!! Tout ça est faux et injuste et même pas intelligent car eux aussi ils vont nous refuser quand on est chez eux un jour, car le monde est petit et comme le dit un proverbe algérien « Même le roi a besoin de tous les autres », donc on ne pourra plus vivre à l'étranger si on ne laisse pas les autres tranquilles chez nous. »

Ces différents discours témoignent d'une aptitude cognitive à établir des comparaisons entre culture maternelle et culture cible afin d'appréhender les similitudes et les différences. Cela a favorisé une évolution des représentations qui marque un passage de l'ethnocentrisme, l'exotisme, l'égalitarisme, la discrimination, le racisme, les stéréotypes et les préjugés vers l'ethnorelativisme, la décentration, la tolérance, l'égalité, l'intercompréhension, l'ouverture, le respect et la fierté.

Cette évolution certifie une relativisation des représentations, une prise de conscience interculturelle et une affirmation identitaire qui relèvent tous de la CI développée *in vitro*. De plus, elle affirme que l'approche de l'interculturel par la combinaison des textes littéraires et des textes juridiques permet une ouverture sur la culture de l'Autre. Il s'ensuit également une conscientisation au devoir/droit au respect de la différence pour l'exercice d'une citoyenneté responsable, consciente et active au sein de la société.

2.5 Limites et apports de l'intervention

En dépit des résultats probants induits, et que nous imputons à la séquence interculturelle proposée, et qui visait à initier les apprenants à un apprentissage interculturel, nous ne pouvons renier le fait que l'analyse détaillée renseigne sur la persistance d'une résistance au changement chez certains apprenants. Ceci s'expliquerait par :

- Le poids de l'éducation reçue au sein de la famille ;
- La réalité de terrain se déclinant sous le fait banal et observable que les Droits de l'Homme ne sont pas respectés dans tous les pays du monde, même ceux développés et ce, pour cause d'enjeux politiques et économiques. Ceci entrave certainement la conviction des apprenants.

Par contre la combinaison des textes littéraires aux textes juridiques était enrichissante sur les plans :

- Cognitif par les savoirs qu'ils véhiculent (faits culturels, valeurs civiques : infractions et indemnités appliquées par la loi) ;
- Affectif par l'émotion qu'ils suscitent (compassion et attendrissement envers les personnages des textes littéraires) ;
- Comportemental par les attitudes positives (la prise de conscience de ses droits/devoirs et l'autocritique notamment) qu'ils favorisent.

Enfin, l'argumentation est un discours à privilégier pour l'apprentissage *in vitro* de l'exercice de la citoyenneté et le développement d'un esprit critique.

Conclusion

Enseigner la CI est une aventure très fructueuse qui ne cesse de soulever des questions, qui en révèlent d'autres. Cependant, comme dans toute approche, il faut lui avouer certaines limites. Ainsi en est du tout culturaliste qui réduit l'interculturel à des connaissances factuelles oubliant qu'il se repose avant tout sur la relation entre humains. Pour cela, il faut être suffisamment formé dans ce domaine. Nous posons ici la question urgente des modalités de la formation des enseignants du supérieur à l'interculturel. La formation, ici, ne concerne pas uniquement les enseignants des langues. Y sont inclus également ceux de toutes les disciplines, y compris les disciplines dites « rigides » : sciences techniques et le droit. Ceci, du fait que ces enseignants sont voués, eux aussi, à travailler en contextes pluriculturels par la force de leur travail de chercheurs.

Apprendre une CI *in vitro* ne peut qu'apporter un plus pour l'apprenant en rencontre interculturelle. Elle le prépare à la rencontre réelle en contexte social et éducatif, l'*in vivo*, avec la présence d'étudiants de cultures différentes à l'université algérienne ou dans le cadre d'une bourse à l'étranger, pour devenir cet être « *Ubuntu : une personne n'est une personne que par l'intermédiaire d'autres personnes* » prôné et cultivé par l'UNESCO (2013:21).

Quant à la question de l'évaluation, il faut tout de même reconnaître qu'en ce qui a trait précisément à la CI, il reste encore du chemin à faire. Evaluer la CI requiert encore de la réflexion pour aboutir à des modalités pouvant rendre fiable le discours des évalués. La question « Comment évaluer la CI ? » n'a pas encore eu toute la réponse opérationnelle.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M., «La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme» in *LINGVARVMARENA*-Vol. 2, 2011, pp.91-101.

Abdallah-Pretceille, M., Porcher, Louis, *Éducation et communication interculturelle*, Paris : PUF, 1996.

Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M. et al., *Guide pour la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, septembre 2010.

Byram, M., Zarate, G., «Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle» in *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Conseil de l'Europe, 1997.

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H., *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

Byram, M., (coord.), *La compétence interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003.

Castellotti, V. & Moore, D., *Représentations sociales des langues et enseignements*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, 2001.

Cuq, J-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde ASDIFLE*, Clé international, Paris, 2003.

Cuq, J-P., & Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

Dervin, F. & Suomela Salmi, E. (éds.), *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*, Département d'études françaises, Université de Turku, Finlande, 2007.

Dervin, F., «Le graal de la compétence interculturelle : évaluer l'inévaluable en FLE?» paru dans *Le français dans le monde : recherches et applications*, n°53, janvier 2013, pp. 105-112.

Hagi, V.-D., *Compte-rendu d'ouvrage : Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation. Par Véronique Castellotti* in *OVID – METAPHOR, SPATIALITY, DISCOURSE The Annals of Ovidius University of Constanța: Philology Series* Vol. XXVIII, n°2, 2017.

Lenz, P. & Berthele, R., *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, étude satellite n°2, «Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation», Conseil de l'Europe, septembre 2010.

Lussier, D. et al., «Lignes directrices pour évaluer la compétence en communication interculturelle (CCI)» in Lázár, I. et al., *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*, CELV du Conseil de l'Europe, 2007.

UNESCO, *Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel*, 2013, Paris, France.