



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

Introduire l'Interculturel Dans l'Enseignement- Apprentissage De Langue Etrangère En Milieu Universitaire Exolingue

Tilda SAYDI

*Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Ed. Bölümü,
tildasaydi@adu.edu.tr*

RESUME

Le présent travail met en exergue la vision et la base appropriées pour l'introduction de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage universitaire exolingue. Il s'agit des conditions in situ de la division FLE&lettres de l'Université Adnan Menderes en Turquie. L'article traite les principaux problèmes provenant du milieu exolingue tels que monoglossie du public concerné, insécurité linguistique, représentations, non-utilisation du numérique, manque des documents authentiques et rôle des manuels. Les observations de classe, pratiques d'enseignement, livres de méthode, recherches scientifiques sont consultés. La méthode est descriptive. Nos résultats montrent qu'il est essentiel de satisfaire les besoins pédagogiques se rapportant à l'apprentissage linguistique pour préparer une base adéquate à l'interculturel. Le milieu exolingue diffère de celui où la langue d'apprentissage croise celle du pays. Finalement, il s'avère nécessaire d'adopter une perspective particulière pour favoriser une éclosion acquisitionnelle de la langue d'apprentissage qui à son tour suscitera la curiosité intellectuelle envers la culture cible suivie du développement de l'esprit critique chez nos apprenants.

Mots clés: Approche interculturelle, FLE, Milieu exolingue, Enseignement / apprentissage.

Introducing Intercultural Approach In Foreign Language Teaching-Learning At Exolingual Milieu

ABSTRACT

This article underlines the appropriate vision and basis to introduce interculturality teaching in foreign language teaching-learning process at exolingual academic milieu. In situ conditions of French language and literature department at Adnan Menderes University in Turkey are considered. The principal problems are concerned with exolingual milieu such as monolingual teaching environment, linguistic insecurity, representations, non-use of digital tools, lack of authentic documents and the role of textbooks. Classroom observations, teaching practices, textbooks and scientific researches are consulted. The methodology is descriptive. Results show that it is essential to satisfy the educational needs related to language teaching in order to prepare an adequate basis for intercultural teaching. Finally, it is necessary to adopt a particular perspective to promote an acquisitional outbreak regarding the target language. This fact will arouse our learners' intellectual curiosity and will develop their critical/analytic mind.

Key Words: Intercultural skill, French as foreign language, Exolingual milieu, Teaching-Learning.

Dildışı Ortamda Yabancı Dilin Eğitim-Öğretimiyle Kültürlerarası Yaklaşımın Bütünleşebilmesi İçin

ÖZET

Bu makalede frankofon olmayan ülkelerdeki yabancı dil (Fransızca) eğitim-öğretimiyle kültürlerarasılık eğitim-öğretiminin bütünleştirilmesi irdelenmiştir. Sorunların kaynağı ders içi ve dışı ortamın tekdilliliğine, ders içi dil güvensizliği ortamına, temsil şekillerine, çevrimiçi dijital ağın ve özgün belgelerin eğitim-öğretimde yer almayışına, yöntem kitaplarının yaklaşımlarına işaret etmektedir. Adnan Menderes Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı ders içi sınıf gözlemlerinden, ders uygulamalarından, yöntem kitaplarından ve bilimsel araştırmalardan yararlanılmıştır. Betimsel yöntem izlenmiştir. Sonuçlar, yabancı dil eğitim-öğretimiyle ilgili sorunların giderilmesinin kültürlerarasılık eğitim-öğretim ortamına temel oluşturacağını göstermiştir. Öğretimi yapılan yabancı dilin, ders içi eğitim ve iletişim dili, ayrıca sosyal ortam dili olmayışı şeklinde nitelediğimiz dildışılık ortamı, Avrupa Üniversitelerinin benzer bölümlerinin dil ortamından farklıdır. Bu nedenle, öncelikle yabancı dilin eğitim-öğretimiyle ilgili bakış açısı geliştirmeye ihtiyaç vardır. Bu, hedef kültüre olan entellektüel merakı canlandırarak öğrencimize eleştirel düşünme becerisini de kazandıracaktır.

Anahtar Kelimeler: Kültürlerarası beceri, Yabancı dil olarak Fransızca, Dildışı ortam, Eğitim-öğretim.

INTRODUCTION

Dans le présent travail, la réflexion critique suscitée par la question de ce que comment introduire l'interculturel dans les cours de français langue étrangère (désormais FLE) en milieu universitaire exolingue se place autour de l'approche interculturelle à adopter comme une approche pédagogique. L'examen de cette question mène à développer une vision au sujet de la base sur laquelle reposeront les principes essentiels de la pédagogie qui sera adéquate aux conditions situationnelles de son application. Comme outil de départ, la notion d'interculturel en tant qu'une perspective didactique est mise au centre de la réflexion. Afin de traduire l'état situationnel¹ dont s'inspire le présent travail et pour exposer ses composantes, les observations de classe, les pratiques d'enseignement, l'examen des livres de méthodes, les recherches et documents scientifiques publiés sont élaborés. La méthode est descriptive, inductive et analytique. La problématique soulevée provient du milieu exolingue d'enseignement-apprentissage et de ses dimensions à savoir les conditions pédagogiques et didactiques à être reconstruites et réhabilitées sur le plan des représentations, de l'accès au portail numérique, de l'utilisation des supports authentiques et de la formation des enseignants pour favoriser l'initiation à la pédagogie de l'interculturel et le développement de l'apprentissage de la langue, les deux pouvant être complémentaires. La décomposition du sujet s'articule en quatre parties principales: Premièrement, la pensée théorique de la notion d'interculturel est située dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en milieu exolingue. Deuxièmement, la problématique provenant spécifiquement du milieu exolingue et les composantes pédagogiques de l'approche interculturelle qui y sont reliées sont explicitées. Troisièmement, les pratiques susceptibles d'avoir lieu dans la pédagogie de l'interculturel en ce type de classe de langue sont étudiées sur le plan de dimensions typologiques, caractéristiques pédagogiques et ressources d'application. Dernièrement, les résultats et propositions interdépendants suivis du débat et de la conclusion sont entrepris.

1. Interculturel et Apport au FLE

Qu'elles communiquent dans une même langue ou autres si bien que dans une lingua franca, l'interaction langagière entre deux personnes chacune ayant une appartenance linguistique et culturelle différente l'une de l'autre, peut poser des problèmes d'entente de même qu'elle peut se passer

¹ Il s'agit du département de l'enseignement du français et des lettres à l'Université Adnan Menderes en Turquie.

dans un consensus optimal. Ce qui en ressort en résultat des situations problématiques, ce sont apparemment des malentendus, des intentions mal interprétées, des incompréhensions nourries la plupart du temps implicitement par des préjugés, stéréotypes, impressions superficielles généralisées. L'intercompréhension, aussi bien que l'incompréhension, puisqu'elles se passent majoritairement dans et à travers des actes langagiers dont les interlocuteurs sont des acteurs d'origines sociales différentes, toutes les deux font objet d'études des disciplines langagières. C'est déjà pour cette raison qu'elles sont actuellement en train d'être introduites dans les disciplines pédagogiques et notamment dans la didactique des langues.

L'intercompréhension et l'incompréhension se rapportent à la langue donc à la communication ce qui conduit aux phénomènes culturels sociétaux. Quand ces derniers diffèrent, ce qui est culturel devient susceptible de ne pas être commun à des individus, de ne pas être toujours partagé, la raison pour laquelle l'interculturel peut s'absenter et l'intercompréhension risque d'échouer. Pour remède en pédagogie, l'intégration de l'étude de l'interculturel dans les cours de langue semble être fonctionnelle avec l'espoir que dans le futur on arriverait à constater concrètement son efficacité.

1.1. But et Objectif

Au cours de l'enseignement-apprentissage d'une langue non-maternelle, l'adoption d'une approche interculturelle aura pour objectif d'exposer aux apprenants, les conditions et les principes de vie d'où les perspectives conduisant aux actions des locuteurs de la langue d'étude. De cette façon, les apprenants comprendront davantage, analyseront mieux les comportements et attitudes des locuteurs de la langue cible pour pouvoir posséder une capacité de synthétiser et comparer avec le leur, le mode de penser et d'agir des locuteurs de la langue cible. Il s'agit d'une sorte de prévention contre les malentendus qui puissent apparaître donc il est question d'un moyen qui cherche à aider, empêcher ou réduire les problèmes d'harmonie co-existant. En fait, cela renvoie à agir sur l'extension des pensées réduites des personnes en leur fournissant une base qui préparerait à délaisser les idées superficielles et à percevoir la langue comme un ensemble avec sa culture en tant qu'une réalité d'ordre sociale et humaine. Notamment, l'objectif premier d'aider à développer une vision interculturelle chez nos apprenants dans le but de ne pas considérer comme « étrangères » les personnes qui parlent une autre langue et mènent une autre façon de vie que les leurs, est de procurer une vision du monde loin d'être

bouchée, un esprit contenant de la tolérance, du respect et du partage humains.

Dans cette optique, lorsque les gens apprennent la langue des uns des autres, que ce soit pour des raisons académiques, professionnelles ou sociales, ils se rapprochent des uns des autres. L'intégration de l'interculturel dans les cours de langue vise à rendre ce fait méthodique et plus intrinsèque sans oublier la progression linguistique dont profiteront les apprenants. Toutefois, il est opportun d'admettre que l'aspect d'apprentissage langagier, devancé par la visée intellectuelle, devient un but consécutif et pourtant qui va de soi. Car, comme le désignent Dorottya et Ildiko (2000, pp.1-2), l'« l'activité interculturelle peut mettre l'accent sur un travail en particulier thématique et en contexte ce qui n'est pas sans connexion avec la maîtrise de la langue par l'intermédiaire des activités rédactionnelles et discursives favorisant une prise de conscience interculturelle ». De ce fait, il est important que la définition ainsi que la vision de composantes interculturelles sujettes à l'enseignement-apprentissage exolingue soient loin d'être floues.

1.2. Composantes Pédagogiques

Dans notre contexte, l'apprentissage de l'interculturel associé aux cours de langue signifiera (a) l'apprentissage académique d'une langue autre que la maternelle dans des circonstances exolingues, (b) avec des enseignants et apprenants monoglottes et monoculturels, (c) avec des livres de méthode universalistes conçus par des auteurs spécialistes de la langue et culture cibles.

Tellier (2006) désigne qu'« un milieu exolingue signifie que l'enseignement de la langue est dispensé dans un pays où cette langue n'est pas parlée (...) ». Dans notre propre milieu académique et social, les enseignants et apprenants préfèrent par habitude d'être monoglottes donc le cours se passe souvent sous forme d'un discours théorique et monolithique de l'enseignant; les apprenants et les enseignants ne communiquent que dans leur langue maternelle (le turc); les livres de méthode utilisées, universalistes, ne prennent pas beaucoup en compte l'origine sociale du public cible d'apprenants. Donc, entreprendre la question d'introduction de l'interculturel dans la pédagogie du FLE dans un tel contexte paraît relativement désavantageux que de la cerner dans une classe pluriculturelle et plurilingue étant donné que l'hétérogénéité culturelle procure dans un certain sens, le témoignage pluriculturel ce qui entraîne une aptitude aux langues étrangères. Cependant, il faut reconnaître que l'homogénéité culturelle au sens large, assure au processus d'enseignement

en salle de classe une souplesse d'adaptation vu que le profil des apprenants n'est pas apparemment sophistiqué. Les apprenants ont donc tous des représentations plus ou moins semblables de la langue et culture cibles ce qui présente un cas distinct en comparaison de la conjoncture des pays européens où différents (futur) citoyens sont censés étudier, travailler, communiquer et vivre ensemble. Puisque ce dernier cas ne reflète pas notre situation (si ce ne sont pas des cas passagers comme programme d'échange Erasmus, liaison de mariage ou situation d'émigration), l'objectif semble rester médiocrement accessible lorsque l'apprenant s'efforce à comprendre la logique d'une langue, à apprendre de loin une langue autre que la sienne, sans rencontrer et contacter de près des interlocuteurs natifs. Dans ces conditions, la pratique de la dimension interculturelle in situ peut devenir aléatoire surtout par absence et/ou présence de représentations et notions.

1.2.1. Représentations

Les représentations recouvrent les idées que la personne se fait de façon incertaine de quelque chose/quelqu'un; les connaissances qui ne sont pas nettes, les impressions dont la crédibilité est douteuse. Les termes plus ou moins rapprochés sémantiquement sont tels que cliché, stéréotype, préjugé, caractérisation symbolique, jugement formé à l'avance. Ces idées préconçues guident en bien ou en mal les orientations d'états d'esprit. Des recherches concernant l'analyse des représentations et du statut du français en milieux exolingues (Achraf, 2005; Chen, 2006; Troncy, 2008; Abdelhamid et Soraya, 2009; Herrera, 2011) exposent des résultats similaires. En général, les étudiants en FLE perçoivent la France « comme un beau pays développé et moderne mais aussi comme un pays touristique dont le patrimoine culturel (...) et le cadre naturel (...) fascinent les esprits » (Abdelhamid et Soraya, 2009, pp.267-275). De même pour les apprenants turcs, les préconceptions sont a priori liées à la France, pays européen sans aucun problème; au public vivant dans une infinité d'amour et de romantisme; mettant des habits élégants à la haute couture; se drapant dans des parfums des marques connues; s'embrassant inlassablement sous la tour Eiffel; insistant à ne parler qu'en français qui est une langue exceptionnellement difficile à apprendre; vêtu d'un béret traditionnel lorsqu'en exerçant forcément une activité artistique comme la peinture. De l'autre part, comme le démontre la recherche de Troncy (2008), « les apprenants turcs bénéficiant d'études universitaires dont la langue d'enseignement conjointe au turc est le français, assignent certaines finalités au français, langue d'apprentissage: usage professionnel, usage académique, usage personnel, fonction cognitive, valeur culturel-affective, distinction sociale, valeur économique-distinction économique ». Egalement, la

recherche de Toureille²(2014, p.363) démontre que la France est considérée par les étudiants turcs des universités turques, comme l'un des pays dont l'attractivité et la connaissance augmente; par contre cette représentation évolue lentement (idem p.363).

Dans notre situation, l'image du français intériorisée d'une façon ou d'autre par les apprenants du niveau plutôt débutant, reste presque inerte et sans interrogation sur sa vraisemblance. En d'autres termes, le fait que ce phénomène se fait sans liaison avec un souvenir, une expérience, un vécu avec ce qui relève du français, montre que la représentation provient très probablement des traces cognitives subsistant dans la mémoire en raison des activités des médias comme la presse, le cinéma, la radio/télédiffusion, la télécommunication, la publicité, la vidéographie, le commerce. D'ailleurs, comme le désignent bien Huber-Kriegler, Lazar et Strange (2005), « le manque d'exposition aux coutumes sociales étrangères et aux valeurs culturelles, conduit les apprenants à se former facilement des préjugés sur les autres gens, tout simplement parce qu'ils n'ont jamais connu autre chose que leurs propres normes et standards culturels ». Ce « stock de croyances » (Castelloti et Moore, 2002, p.7) limité qui contient des indices superficiels, réduits à des figures commerciales et insignifiantes à propos de la vie quotidienne et du mode de penser et de vivre du grand public, contient des représentations qui ont été naïvement édifiées dans les esprits des apprenants à force des clichés imposés/détournés par le milieu. A propos, « les représentations liées au développement des langues et celles qui agitent l'opinion autour de leur enseignement sont souvent basées sur des conceptions "naïves" qui émanent d'une certaine "sagesse populaire" à propos des langues et de leur apprentissage. Dans ce sens, ces représentations ont un ancrage solide et une circulation très large dans la société » (Djeghar, 2009, p.192). Tous ces éléments instaurent d'une certaine façon, des clichés historiques, politiques, artistiques, touristiques, donc des représentations qui manipulent, rendent pragmatiques et vulgarisent les réalités ou faits sociaux.

En revanche, il devient important de souligner que le travail interculturel dans une classe de langue, ne consiste pas en la révision de quelques connaissances touristiques ou culinaires mais en un apprentissage

² La recherche réalisée entre 2008-2013 concerne 1400 étudiants de licence en Turquie. Pour l'illustration des résultats, voir Figure 1: Quelques exemples de tendances observées. Des trajectoires divergentes: évolutions différenciées issues de la crise économique et aléas politique (source: Eurobraadmap, 2008 et Toureille 2013). Pages 362-363 <http://issuu.com/gis-cist/docs/cist2014-proceedings-pt>

actionnel, interactif, réciproque entre les locuteurs de la langue d'apprentissage et celle des apprenants, en utilisant tous ses moyens communicatifs y inclus non seulement sa ressource linguistique mais également extralinguistique. « Chez tout individu, la capacité à communiquer est loin de se limiter à la détention d'un capital linguistique. Elle relève aussi d'un capital communicationnel dont la culture constitue le substrat » (Tarin, 2006 in Meirieu, 2014).

Dans cette perspective, les représentations sont à être évoluées en savoirs par expériences tout à l'inverse des tâtonnements de sorte qu'elles puissent déterminer « la posture d'apprentissage » (Cuq et Gruca, 2002). Elles serviront à construire la motivation, la stimulation pour apprendre une langue et sa culture; se transporter à l'intérieur du monde réel des individus qui n'agissent pas comme ce à quoi on est habitué, pour des raisons qui dépendent de leur contexte social; à élargir sa vision du monde; s'imaginer à la place de l'autre; s'approprier des jugements de valeur souples qui soient indépendants de toute intervention et interprétation, recouvrant non pas un seul point de vue mais un esprit critique. Comme l'expriment Byram et Planet (2000, p.12), « l'efficacité de la communication et de l'interaction exigent que les apprenants comprennent une vision différente du monde – objectif tout à fait compatible avec les buts humanistes liés à l'épanouissement personnel, à l'acquisition de points de vue différents et à l'analyse critique de soi-même et de la société qui nous entoure ».

Ainsi, il s'agit d'une sorte d'innovation intellectuelle aboutissant à l'ouverture réelle vers l'autre. Pertinemment, « les démarches qui visent à modifier les représentations culturelles n'auront du succès qu'en se basant sur le rapport étroit entre la langue et la culture, un rapport vivement soutenu par les nouvelles technologies de communication. Une grande variété de documents authentiques permet de réaliser certaines innovations à l'aide des nouveaux supports » explique Eratalay (2006). C'est déjà la raison pour laquelle les classes de FLE aménagent un espace adéquat soutenant cet objectif.

1.2.2. Portail Numérique

Les options reliées au multimédia présentent un assortiment et des combines des produits et systèmes techniques grâce auxquels se réalise, sur le principe d'interactivité, la communication entre les personnes. L'individu qui s'informe s'évolue parallèlement en interagissant parce qu'il est libre de gérer lui-même sa démarche, recherche, routine communicationnelles au gré de ses disponibilités temporelles sur la base d'une multiplicité de représentations de l'information telles qu'images fixes ou animées; tels que

posters, textes écrits et sonores, audios et/ou visuels réels spontanés/continus de tous les domaines de la vie. Ainsi, la connexion Internet et l'ordinateur bien équipés ont une grande force d'effacer la distance physique entre les citoyens et les groupes sociaux du monde entier. Il s'agit d'un portail gigantesque qui s'ouvre à la communication avec autrui au-delà des frontières. Cela signifie être au courant des nouvelles des autres, pouvoir s'adresser, se voir, se parler, se connaître, correspondre, se comprendre, se renseigner et s'apercevoir l'un de l'autre. Partant du constat de ce que « les pratiques et les représentations sociales sont interdépendantes: les représentations sociales peuvent modifier les pratiques, comme les pratiques peuvent modifier les représentations sociales » (Troncy, 2008, p.3), les rencontres interculturelles opérées ainsi sur le réseau digital forment indubitablement un procédé à utiliser en faveur de l'apprentissage interculturel et c'est à l'enseignant de montrer les moyens pour établir des contacts écrits, verbaux, visuels. Car, « dans l'approche interculturelle, le monde intermédiaire a deux facettes, comme celles d'une même médaille: il y a d'un côté, la conscience et l'acceptation de son propre monde, de l'autre la perception et l'acceptation du monde étranger. C'est sur cette base seulement que nous pourrions faire preuve de tolérance à l'égard des autres, nous intéresser à leur monde et mieux comprendre notre propre monde. Un tel monde intermédiaire peut en outre contribuer de façon significative à la coexistence pacifique entre individus, qui seraient comme « des voisins dans la même maison » » (Neuner, Parmenter, Starkey, Zarate, 2003, p.53). En conséquence, il est possible de résulter que l'introduction de l'interculturel basé sur la compréhension mutuelle convient parfaitement au fait que « la compétence interculturelle ne se limite pas seulement au dialogue avec un individu étranger, mais tend vers se mettre à la place de l'autre, dépasser les préjugés et les stéréotypes par la connaissance de la culture d'autrui » (Păstae, 2014). Or, comme le désignent Aden et Anderson (2012), « (...) il est important de comprendre que son point de vue n'est pas universel (...) ».

Dans une classe universitaire de FLE en Turquie, munie d'étudiants monolingues et monoculturels (exceptées les différenciations régionales), dénués du contact social avec la culture cible et du bain sonore en français, le recours au réseau Internet sera une excellente solution pour joindre les sources actuelles d'informations et de pratiques. Même si à l'origine, la documentation écrite ou sonore, récupérable sur le réseau Internet, est loin d'être conçue pour l'enseignement linguistique et interculturel, les textes authentiques y sont nombreux et prometteurs à l'égard de l'aperçu des sujets sociaux à travers lesquels l'enseignant apprendra à choisir par approche éclectique le matériel détaillé qui conviendrait mieux à son projet

pédagogique. D'ailleurs « (...) le rôle du pédagogue est d'élaborer d'une part des situations favorisant l'émergence des représentations, d'autre part des outils d'analyse utilisables autant pour les formés que les formateurs (...) » (Achraf, 2005, p.111).

1.2.3. Supports authentiques

Les documents authentiques sont à être récupérés soigneusement en tenant compte de leur adéquation sur le plan de contexte, contenu, registre langagier et forme. Ce sont des facteurs qui influent exclusivement sur l'efficacité de l'enseignement. Certes, il n'est pas difficile de trouver dans la vie quotidienne des supports ayant des caractéristiques propices mais à l'indispensable condition que l'enseignant soit bien formé à l'approche interculturelle. Pour les caractéristiques, il est préférable que les apprenants soient familiers avec le contexte; le contenu soit formé d'un sujet actuel et intéressant; le registre soit approprié aux intentions didactiques sur le plan linguistique; la forme ait des propriétés conformes à la longueur/brièveté/simplicité, au niveau langagier et structural souhaités pédagogiquement. La familiarité avec le contexte dépend des thèmes traités dans les manuels standard à travers lesquels les apprenants étudient les différentes matières comme la grammaire, le lexique, le discours, la production orale et écrite, la traduction pédagogique, la littérature. Egalement, l'actualité du pays dans lequel se passe l'enseignement ainsi que celle du monde peut parfaitement étaler le contexte. L'intérêt et la quotidienneté des sujets proviennent des faits sociaux, politiques, économiques, artistiques, historiques qui orientent l'ordre du jour national ou international. Le niveau linguistique doit bien correspondre à celui des apprenants la raison pour laquelle il faudra considérer minutieusement la source, l'auteur et le destinataire des textes. Pour la forme, il vaudrait mieux avoir des documents courts (préféablement entre 200 et 400 mots) en fonction de la compétence développée par les apprenants, avec un lexique compréhensible et un style rédactionnel plutôt simple et clair. Les textes illustrés d'une image, d'une caricature, d'une photo, d'un dessin aideront à éviter la monotonie. Par ailleurs, les documents facilement accessibles sur Internet, dans la presse ou la bibliothèque, inciteront les apprenants à la recherche autonome. De même, pour les apprenants de FLE, bien que le travail sur la culture française soit privilégié, les activités se portant à d'autres cultures assureront la diversité pédagogique. Il sera donc nécessaire, en principe et pratiquement, de ne pas exclure la langue maternelle des apprenants (le turc) comme langue de recherche et d'expression pour que l'activité embrasse la totalité des apprenants qui n'ont pas toujours le même niveau linguistique. « En effet, la pratique de l'alternance codique accomplit

de multiples fonctions (...) compenser un déficit de compétence linguistique, établir une relation interpersonnelle entre l'enseignant et l'étudiant (...) » (Dahmane, 2009, p.156). L'utilisation de la langue maternelle ou même le vocabulaire d'une troisième langue n'empêche nullement l'éclosion de l'esprit critique, compétence première à favoriser chez les apprenants ainsi que chez les enseignants. Au contraire, dans des cas de blocage, elle libérera les apprenants et incitera à s'interroger sur les équivalences en français. Il s'agit d'un « bricolage culturel » avec les termes de Mousa (2012, p.231 empruntés à Alber et Py, 1986). En outre, l'explication des mots contextuels et la fourniture d'une liste lexicale en français par l'enseignant aideront les apprenants à faire face aux difficultés d'expression et de déchiffrement sémantique.

En définitive, l'enseignant est responsable d'agir avec beaucoup d'éclectisme en ce qui concerne le matériel à utiliser; de faire attention à ne pas blesser les appartenances identitaires de la culture d'origine de même que celles de la culture cible. D'ailleurs, « mettre l'accent sur les spécificités culturelles peut être perçu comme une intrusion dans la vie privée, comme une stigmatisation de la différence (...). Une pratique interculturelle doit reconnaître et valoriser les différences tout en recherchant systématiquement ce qui unit car à trop mettre en valeur la différence, on risquerait de laisser dans l'ombre ce que des points communs nous unissent » (Casnav, 2009, p.5).

En ce qui concerne les types des supports authentiques, les extraits de journal, revues, magazines, livres, manuels, (e)-lettres, annonces, publicités, panneaux, bandes dessinées, poèmes, chansons, recettes, carnets, modes d'emploi, images, dessins, peintures sont convenables pour les textes écrits dans les catégories socioculturelle, éducative et artistique. Ils sont récupérables dans le média/presse publié(e)/en ligne. Pour les supports visuels et sonores: publicités, bulletins d'information/météo, séries télévisées, films documentaires, films cinématographiques, pièces théâtrales, stand-up, dessins animés, concerts, reportages, entretiens, scènes quotidiennes, cours, monologues, dialogues, match de foot, concours sportif de tous types et toutes sortes toujours dans les mêmes catégories sont récupérables dans le mass-média. Pour objets authentiques: vêtement, tableau, dessin, meuble, accessoire, tissu, jouet, ustensile de cuisine, bijou, parure, ornement décoratif, symbole, bibelot ou leurs photos.

Ce type de contenu entreprend « la culture », avec le terme de Windmüller (2011, p.32), « en tant qu'objet » tandis que « la culture en tant que sujet » (idem, p.33) pointe les interactions (projets en ligne, analyses

d'articles, analyses de faits sociaux, comparaison des lois, relativisation des mentalités).

En somme, il s'agit d'une question de diversification d'activités et d'exercices. Pour ce qui est de la contrainte vis-à-vis le curriculum et les limites temporelles, les exercices de grammaire même, structuraux ou en contexte, peuvent en partie servir d'indices à la découverte des sujets authentiques et être source d'un travail comparatif entre la culture cible et celle d'origine. En fait, le travail interculturel demande de la créativité pédagogique, de la curiosité de recherche et une habileté à en susciter chez l'apprenant par le privilège des chroniques d'intérêt mondial à l'instar desquels des caractéristiques propres aux individus, communautés et sociétés seraient méticuleusement remises en la découverte de nouveaux points de vue. A propos, Zarate (1985, p.34-38) rappelle que « l'initiation culturelle doit relever davantage d'une démarche qu'une accumulation de connaissance ». Donc, le développement d'esprit critique et en conséquence, l'acquisition de la compétence de voir les choses autrement entrent pleinement en jeu. L'attribution d'une importance particulière à l'épanouissement de cette compétence-là chez l'apprenant, élèvera la perspective pédagogique de l'enseignant vis-à-vis l'apprentissage interculturelle.

1.2.4. Enseignants

Une autre dimension d'établissement d'une vision et des principes d'initiation à l'apprentissage interculturel par le biais de la pédagogie d'une langue étrangère surtout en milieu exolingue, est sans doute le rôle joué par les enseignants. Les professeurs qui enseignent le FLE dans des filières universitaires turques sont turcs. Il est difficile et rare d'avoir un enseignant/lecteur/chargé de cours français/franco-turc formé au FLE pour milieu exolingue dans le corps enseignant; en avoir serait un atout considérable pour l'enseignement-apprentissage. D'autre part, il est vrai que l'évolution des cultures d'enseignement est perpétuelle en fonction des besoins éducatifs. Par contre, l'intérêt personnel et l'enthousiasme intrinsèque des enseignants des langues étrangères peuvent demeurer sans progression, premièrement par souci de concentration sur leur tâche classique, celle qui est d'enseigner le code de la langue, et deuxièmement par défaut de contacts professionnels et scientifiques pour rester au courant des approches et applications contemporaines. Or, « la formation en didactique du FLE s'adresse à un ensemble d'enseignants exerçant en France ou à l'étranger, mais ne concerne aucun d'eux en particulier, étant donné que la formation, trop générale, ne prend pas en considération les contextes

d'enseignement dans lesquels les professeurs sont engagés réellement. En bref, ces enseignants ne sont pas formés à une didactique inhérente à leur contexte d'enseignement. Or, une formation à la méthodologie est insuffisante, d'autant plus que les méthodologies utilisées en contexte endolingue sont universalistes et loin de constituer des modèles de références pour le contexte exolingue » (Windmüller, 2014, p.42). Dès lors, la formation de l'interculturel doit être adaptée aux besoins du public spécifique qui sera formé et s'appuyer sur trois dimensions principales: l'explicitation de la théorie dans laquelle s'instaurent le concept et l'approche, la mise en pratique des activités conseillées et de la construction de nouvelles activités, l'accès aux canaux de recherche, participation aux projets et coopération avec les collègues. C'est ce que Vera Cruz Fernandes (2010, pp.35-38) appelle « former à la pratique réfléchie: la formation comme information (avoir, savoir, recevoir), la formation comme activation (faire, agir, réagir), la formation comme communication (coopérer, participer, confronter) ».

Par ailleurs, à notre ère, il est indispensable qu'un enseignant de langue maîtrise les technologies de l'information et de la communication en lien étroit avec sa profession. Néanmoins, il arrive de constater, en contextes situationnels, un bon nombre d'enseignants traditionnels qui n'aient pas la volonté d'utiliser un équipage multimédia et d'intégrer les outils et approches modernes dans les cours standard. C'est pourquoi la formation continue devient indispensable pour inciter les enseignants dans l'ensemble à un nouvel élan dynamique et pour les ressortir de leur éventuel enfermement professionnel.

1.3. Pratiques

Les pratiques guidées/autonomes peuvent être catégorisées selon la compétence visée. En conformité avec la façon de voir l'interculturel dessinée plus haut, la pédagogie interculturelle va pouvoir favoriser chez les apprenants et l'enseignant même, (1) l'acquisition des points de vue et le développement d'esprit critique, (2) l'évitement des interférences socioculturelles, (3) l'évolution des représentations, (4) l'appropriation d'une culture générale.

Pour gagner des points de vue et avoir un esprit critique ce qui doit être la visée préliminaire, il faudra travailler avec des sujets d'ordre social, économique, politique, éducatif, artistique (Toile Internet, presse, documents authentiques; niveaux A2, B1-B2, C1-C2). Ces compétences sont de nature cognitive aussi bien qu'expérientielle: pour un apprenant, collaborateur d'un projet, assister à un projet interculturel demande la mise en œuvre de ses

facultés intellectuelles pour rechercher, réfléchir, mémoriser, se rappeler, comparer, catégoriser, regrouper, organiser, résumer, présenter dans le but de traiter, comprendre, percevoir l'information qu'il reçoit et celle qu'il émet en interagissant.

Pour apprendre à éviter les interférences socioculturelles, il est préférable de considérer les thèmes pragmatiques autour des habitudes, attitudes personnelles et comportements quotidiens. Les capacités à acquérir y sont d'ordre actionnel parce qu'en jouant un jeu de rôle, on incarne un personnage et ses comportements; même s'il s'agit d'une simulation, on n'oublie presque plus ce qu'on vit, ce qu'on fait, ce qu'on expérimente. De même pour un reportage, l'enquêteur et l'enquêté, puisqu'ils y sont concernés de façon actionnelle, ils se rappelleront et comprendront plus vite les idées et opinions partagées. Comme matériel ressource, il faudra s'adresser aux personnes ressources, souvenirs-vécus, scénarios, pour des niveaux d'A2, B1-B2, C1-C2.

En vue d'évoluer les représentations à partir des voyages, séjours, correspondances, fréquentations aux niveaux A2, B1-B2, C1-C2 par le biais d'un programme d'échange, touristique ou journal de board, le travail avec l'analyse des moments expérimentés tels que les souvenirs et les vécus individuels, les histoires personnelles de première et seconde main sera favorable pour acquérir une compétence cognitive-actionnelle car réfléchir sur son/un voyage d'échange ou séjour linguistique accompli; correspondre avec une personne pour qui on n'a aucune idée toute faite et fréquenter voire côtoyer une personne sans avoir à son sujet une préconception, conduisent à démarrer de zéro sentimentalement et mentalement, et donnent l'occasion de constater que les impressions apprises par cœur sont souvent imposées et généralisées sans lien avec une réalité rationnelle. Egalement, pour s'approprier une culture générale à travers les activités comme la lecture, l'étude scolaire, le séjour touristique, l'entretien amical en passant par les manuels, Internet, la Presse publiée et visuelle pour niveaux A1 et A2, les propos géographico-touristiques seront adéquats et procureront des effets cognitifs comme connaître, retenir dans l'esprit. En tout, une intelligence culturelle sera favorisée.

En fonction de la pratique visée, les activités peuvent être ressorties principalement sous forme de projets, jeux de rôle et travail autour des portfolios publiés par le Conseil de l'Europe. Toutefois, il est évident que chacune dote, dans une certaine mesure, des mérites à la fois cognitif, actionnel et expérientiel. Nous soulignons ici la qualité qui nous paraît plus dominante que les autres.

Projets en ligne

Les projets en ligne suscitent le travail comparatif et servent à développer de nouveaux perspectives envers ceux/celles qui vivent, parlent et agissent autrement. Ces projets peuvent être (a) transfrontaliers tel qu'entre les membres des pays francophones et les apprenants universitaires de FLE turcs en Turquie; (b) régionaux, entre les groupes sociaux turcs étant donné que la Turquie avoisine, dans l'est, l'ouest, le nord et le sud, des sous-sociétés ayant différents arrière-plans culturels. L'un des projets en ligne est cité dans un article de Mangenot et Zourou (2007, pp.4-5), « Le français en (première) ligne », projet transfrontalier entre les pays comme La France, L'Australie, L'Espagne, Les Etats-Unis, Le Japon et La Turquie. Sur son site officiel³, en cliquant sur la rubrique « tâches et interactions », il est possible de voir le fonctionnement des interactions en ligne, les sortes de sujets proposées, les types de tâches et leur aboutissement, les exemples de communication.

Comme projet interrégional englobant seulement la Turquie, nous proposons une idée qui nous est parvenue lors de la rédaction de cet article, celle de remettre en œuvre, cette fois-ci d'une autre façon, deux projets d'échange nommés Farabi et Mevlânâ. Ces projets consistent en des échanges d'étudiants et d'enseignants (pour une durée de deux semestres académiques pour Farabi et d'une semaine à trois mois pour Mevlânâ) entre les universités turques se trouvant dans différentes régions de la Turquie. A la rentrée, les acteurs qui ont échangé d'établissement universitaire, peuvent participer à un projet où ils lanceront des thèmes, scénarios, histoires, questions à aborder; des vécus et souvenirs à analyser. Le rapport au FLE sera mis en place sous le pilotage de l'enseignant, sur la base des recherches, analyses, discussions, échanges d'idées via des travaux de traductions pédagogiques, effectués par les apprenants, du turc vers le français comme langues véhiculaires d'expression. Le projet nécessitera la mise en place des technologies de l'information et de communication; l'ouverture d'un Site Internet spécial; la documentation et le matériel reliés aux expériences des apprenants et enseignants rentrant/retrés de leur déplacement. Les partenaires seront les participants des projets Farabi et Mevlânâ, les étudiants universitaires des départements de FLE et les enseignants. Certains enseignants/étudiants joueront le rôle de tuteur qui contrôlera les nettetés des scénarios et des tâches; qui interviendra d'une façon, de préférence modérée, quand les interactions entre les participants déroutent; qui assurera la

³ <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/acte1213.php>

suivie et l'accompagnement pédagogique des contacts soit en ligne soit en classe, les deux étant essentiellement nécessaires.

Jeux de rôle

Le manuel « Miroirs et fenêtres-Manuel de communication interculturelle » (Kriegler, Lazar et Strange, 2005) propose des jeux de rôle visant en particulier les groupes d'apprenants monolingues et monoculturels la raison pour laquelle nous y nous intéressons particulièrement. Des sujets à contenus socioculturels, les compétences visées par chacune des activités, procédures de déroulement, approches alternatives, exemples de dialogue y sont traités en détail. En conséquence, l'enseignant est parfaitement guidé de sorte qu'il puisse lui-même guider sans problèmes l'activité. Dans le même manuel, il est possible de trouver également la démarche de travailler avec une image/ publicité incitant toujours la mise en place d'une approche comparative pour assurer le regard réflexif sur soi-même et l'éveil à l'esprit critique.

Portfolio des représentations

a) « Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels » ARIMV (Byram,

Barrett, Ipgrave, Jackson, Carmen Méndez García, 2013) est un excellent outil pour dépasser les stéréotypes et clichés. Dans cet outil pédagogique, tout ce que les médias visuels figent dans la mémoire et subconscience des lecteurs, spectateurs et Internaute par le biais des émissions télévisées, journaux, magazines, photos, du cinéma et d'Internet à propos des cultures avec lesquelles on n'est pas en contact direct, est examiné à la loupe pour en ressortir les traitements superficiels, détournements et généralisations. Pour faciliter à retrouver et appliquer les bonnes démarches, il existe un guide pédagogique pour les enseignants.

b) « Autobiographie des rencontres interculturelles » (ARI) (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson, Carmen Méndez García, 2009) est le deuxième instrument qui aide à analyser des rencontres interculturelles spécifiques des personnes, ayant eu lieu à l'étranger ou dans son pays par l'intermédiaire d'un questionnaire soigneusement élaboré. Ce questionnaire, extrêmement intéressant, fait profondément réfléchir, à la fois par regard rétrospectif et vision futuriste, sur les expériences vécues avec les gens d'une autre culture.

c) Les vécus des étudiants turcs ayant expérimenté un voyage d'échange (programme Erasmus) à l'étranger peuvent également constituer une source pour analyser et discuter les événements, attitudes,

comportements et approches pour en creuser les dimensions culturelles au fond.

Manuels

Depuis quelque temps, les manuels de FLE introduisent dans leur contenu des rubriques comme « culture », « interculturel ». De nos jours, il est constatable que les quelques noms de plat traditionnel, fête nationale /religieuse, musée et bâtiment historique ne sont plus traités comme information interculturelle mais de la culture générale. En effet, les manuels de FLE universalistes, même quand ils suivent une approche interculturelle, n'aident pas tout à fait le développement des points de vue chez les apprenants mais assurent la comparaison socioculturelle ayant trait à ce qui est de plus connu, et de la culture générale à propos de la langue et culture cibles. Viralsovít (2013, p.69) souligne que la tendance folklorisante (informer sur la cuisine, l'artisanat, les danses, les fêtes) et la présentation ethnologique (alimentation, famille, croyance, habita, rythme de vie) commence à tourner en des projets et recherches sur Internet. Les manuels comme Agenda (Hachette, 2012), Alter Ego A1 (Hachette, 2012), Echo B1 (Clé, 2012) accordent une place aux traits culturels. En revanche, les documents authentiques incitant vraiment à la pensée interculturelle entrent nouvellement dans les méthodes. Viralsovít (ibid) donne comme exemple le manuel Version Originale (Maison des langues: Paris, 2011) qui propose comme document authentique l'extrait d'une déclaration de Greenpeace sur les conséquences du réchauffement climatique pour les générations à venir, accompagné des consignes qui peuvent assurément susciter l'intérêt des apprenants. Par ailleurs, Berrier (2006), en faisant référence à Gohard-Radenkovic (1999, p.65 in Berrier, 2006, p.58), critique des manuels pour avoir adopté « la conception universaliste de la culture, supposé recevable auprès de tout public étranger ». L'auteur cite le manuel Festival 1 (Poisson-Quinton, 2005, p.29 in Berrier, 2006) et résume l'information qui y est donnée dans le cadre du thème « s'installer en France »: il y a beaucoup de mariages mixtes en France; on rencontre partout des couples mixtes; les Français voient ça avec sympathie. Pour Berrier, (idem) cela constitue « une vision idyllique, complètement aseptisée, ne révélant aucun problème. La France, c'est le paradis sur terre ». Nos observations ainsi soutenues par les considérations de l'auteur, il devient possible de penser que ce genre de valorisation de la culture cible et celle d'origine dans un même pot renforce l'image standard ancrée dans les esprits mais ne développe en aucun cas la pédagogie de l'esprit critique sauf si nous, en tant qu'enseignants, nous y rajoutons une démarche interculturelle par l'amplification du sujet pour mener nos apprenants à en entrevoir le revers de la médaille.

En somme, pour que les livres de méthodes soient plus aptes à adopter une approche encore plus interculturelle, commençant par le niveau A2-B1, il vaudra mieux qu'ils introduisent dans leur contenu, des activités de recherche, des documents authentiques à analyser tout en montrant clairement à l'enseignant et aux apprenants la démarche méthodologique de recherche et d'analyse.

Il n'est pas possible d'apprendre une langue et de communiquer dans cette langue sans en connaître la logique. La logique d'une langue est strictement liée à sa culture. On peut donc nettement voir que ne pas appréhender la façon dont raisonne une langue fait que les facultés émotionnelles comme l'empathie réciproque ainsi que les facultés attachées à la raison comme l'intercompréhension et l'objectivité risquent de se développer difficilement. De ce fait, à l'égard du public d'apprenants, être en train d'apprendre FLE ou avoir appris du français ne veut pas forcément dire être capable dans les échanges socioculturels, dans le rituel quotidien avec les natifs de cette langue. Dans ce sens, la connaissance académique et la pratique grammaticale d'une langue étrangère n'empêche pas d'être un éventuel raté interculturel. En effet, une véritable intercompréhension résultera des pratiques interculturelles qui à leur tour, éclairciront les représentations toutes faites.

Pour ce faire, l'organisation et la mise en place de la formation professionnelle des enseignants a une importance d'ordre première. D'ailleurs, tous les processus de pratiques pédagogiques en la didactique de l'interculturel, offriront une continuité d'autoformation tant aux apprenants qu'aux enseignants qui auront une autre façon d'utiliser le matériel éducatif ou même parfois, qui ne s'en contenteront plus et se mettront à la recherche des documents, objets, outils authentiques.

RESULTATS ET PROPOSITIONS

Dans un milieu exolingue comme la nôtre les difficultés observées lors de l'analyse des conditions in situ sont:

- La monoglottie et l'homoglottie des interactants entravent et ralentissent l'acquisition des compétences langagières des apprenants. Le manque de bain sonore et l'éloignement aux aspects culturels du monde francophone sont constatés. Un tel environnement défavorise l'apprentissage de la langue cible et reste loin de procurer un milieu adepte de la formation interculturelle. Ce phénomène révèle la culture d'enseignement. Pour installer l'habitude d'adopter le français comme langue d'enseignement

et d'interaction en classe et en conséquence maîtriser l'éventuelle insécurité linguistique des enseignants/apprenants, doivent être proposées à la fois des formations initiales et continues et la pédagogie du projet à double objectif: pratique du français avec les locuteurs natifs et transition dans l'interculturel par les projets internationaux pour une réhabilitation de la culture d'enseignement.

- Nous enseignons dans un milieu où ni le numérique ni les documents authentiques ne sont intégrés aux cours. Pour une incitation à la recherche et la découverte des documents authentiques, l'accès au réseau numérique favorisera le dynamisme et l'autonomie d'apprendre la discipline enseignée et mettra à la portée du public concerné le vécu actuel.
- Les manuels utilisés ne contiennent que quelques peu de traits interculturels et donnent place plutôt à la culture générale. Même les exercices de comparaison avec la culture d'origine sont conçus par les enseignants et apprenants comme des exercices d'expression orale et écrite. Pour remède, les auteurs des manuels peuvent collaborer avec les praticiens qui utilisent le matériel dans leur pays. Remplir un rapport qui établira les besoins et avis des praticiens en fin de l'année académique peut être une solution pour pouvoir dresser les critères d'appui d'une nouvelle optique d'élaboration des manuels.

Le présent travail prend notamment en compte les conditions dans lesquelles nous travaillons. Il se limite donc au contexte in situ.

DEBAT ET CONCLUSION

Le milieu exolingue exige des soutènements pour déplacer l'insécurité linguistique et assurer la participation au réseau digital. Ces maintiens fournissent en partie une pédagogie actionnelle et expérientielle. Ils conduiront nos apprenants en la réalité de la langue et culture cibles par le biais de la liberté spatiale et sociale assurée par la toile Internet.

La non-utilisation des documents authentiques freine le développement de l'intelligence culturelle de nos apprenants. Une prise de conscience de leur insertion dans les cours est essentielle. En outre, il s'avère nécessaire que les auteurs des manuels s'approprient une approche relativiste et voient la pédagogie de la langue étrangère à traiter ensemble avec l'interculturel de manière méthodologique, dans une perspective qui ne soit pas entièrement universaliste.

L'analyse des composantes permet de voir que les problèmes qui dotent de l'enseignement-apprentissage du FLE réfléchissent en même temps sur l'interculturel en fonction de la culture d'enseignement-apprentissage. L'absence de la compétence interculturelle fait risquer le développement des facultés émotionnelles comme l'empathie réciproque, l'intercompréhension et celles attachées à la raison comme l'objectivité et l'esprit critique.

REFERENCES

- Abdelhamid, S., Soraya H. 2009. Représentations sociolinguistiques d'étudiants en FLE. *Synergies Algérie no7-2009*. <http://www.gerflint.fr/Base/Algerie7/abdelhamid.pdf> Consulté le 10 novembre 2014.
- Achraf, D. 2005. *Les représentations de la langue française chez les étudiants de première année de licence defrançais*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Magister. Université Mentouri: Constantine. Ecole doctorale de français. <http://www.bu.umc.edu.dz> Consulté le 13 août 2014.
- Aden, J., Anderson, J. 2102. La drama pour une approche interculturelle de l'enseignement des langues. *TESOL France. Teachers of English to speakers of other languages online journal 2008-2102*. <http://www.tesol-France.org/OnlineJournal.php> Consulté le 10 novembre 2014.
- Alber J.L., Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation. In: *ELA, n° 61, janvier-mars*. Paris: Didier-Érudition, p. 83. In: Mousa, A. 2012.
- Berrier, A. 2006. Le flou artistique entre FLE et FLS: Quelques réflexions sur l'enseignement/apprentissage de la dimension culturelle. *Universidad Politecnica de Valencia: Departamento de Linguistica Aplicada. Volume 1 (conférences). P. 42-72*. ISBN 978-84-8363-308-3 dialnet.unirioja.es/descarga/.../4030294.pdf Consulté le 22 novembre 2014.
- Byram, M., Planet Tost, M. 2000. *Identité sociale et dimension européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe. ISBN 92-871-4419-2

- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. & del Carmen Méndez García, M. 2009. *Autobiographie DesRencontres Interculturelles*. Strasbourg: Commission de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_fr/AIE_autobiography_fr.pdf Consulté le 10 février 2014.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. & del Carmen Méndez García, M. 2013. *Représentations De l'autre. Une Autobiographie De Rencontres Interculturelles Par Le Biais Des Médias Visuels*. Strasbourg: Commission de l'Europe. www.coe.int/lang-autobiography/fr Consulté le 11 février 2014.
- Casnav (Centre académique pour scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus des familles itinérantes et de voyageurs). 2009. *Education interculturelle: liens et activités pédagogiques*. Rectorat de l'Académie de Lille. http://www.ac-bordeaux.fr/ia64/fileadmin/fichiers/eifiv/Travailler_1_inter_culturel.pdf Consulté le 10 octobre 2014.
- Castelloti, V., Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int> Consulté le 2 septembre 2014.
- Chen, M. 2006. *Communication interculturelle en milieu exolingue: représentations des étudiants Taiïwanais en France*. Prisme Langues. Le site du groupe de recherche en didactique. Université de Strasbourg. <http://www.Prismelangues.u-strasbg.fr/index.php?id=3482> Consulté le 6 octobre 2014.
- Cuq, J-P., Gruca, I. 2002. *Cours de français langue étrangère et seconde*. Presse universitaire de Grenoble. Dahmane, A. K. 2009. Plurilinguisme et enseignement interculturel à l'université, lieu de formation et d'interaction. *Synergies Algérie no5* pp.151-158. Paris: Gerflint.
- Djeghar, Achraf. 2009. Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *SynergiesAlgérie. No5 2009* pp.191-198.
- Dorotya, H., Ildiko, L. 2000. The neglected element: Teaching culture in the EFL classroom. *NovELTy Volume 7, Number 1*. <http://deal.elte.hu/pages/novelty/htm2/vol71/hollo.htm> Consulté le 28 septembre 2014.

- Eratalay, N. 2006. Innovation des représentations culturelles à travers l'écriture et l'image. In: *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*. No.16/2005. http://www.inst.at/trans/16Nr/06_8/eratalay16.htm Consulté le 1er octobre 2014.
- Gohard-Radenkovic, A. 1999. *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne: Peter Lang. In Berrier, A. 2006.
- Herrera Velasquez, A. 2011. Représentations sociales de la langue française et motivations de son apprentissage: enquête auprès d'étudiants universitaires mexicains spécialistes et non spécialistes. *Synergies Mexique* no1 2011. http://www.gerflint.fr/Base/Mexique1/adelina_velasquez.pdf Consulté le 28 mars 2014.
- Huber-Kriegler, M, Lazar, I., Strange, J. 2005. *Miroirs et fenêtres. Manuel de communication interculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe. ISBN 92-871-5914-9. <http://book.coe.int> Consulté le 10 octobre 2014.
- Mangenot, F., Zourou, K. 2007. Susciter le dialogue interculturel en ligne . *Lidil [En ligne]*, 36 | 2007 mis en ligne le 01 juin 2009. <http://lidil.revues.org/2413> Consulté le 05 octobre 2014.
- Mousa, A. 2012. *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées, le cas spécifique de l'apprenant jordanien*. Thèse de doctorat en sciences du langage et didactique des langues. Université de Lorraine. http://www.docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC_T_2012_0180_MOUSA.pdf Consulté le 1 septembre 2014.
- Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H., Zarate, G.. 2003. *La compétence interculturelle*. Etudes coordonnées par Michael Byram. Division des Politiques linguistiques. DG IV – Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Păstae, O.-M. 2014. Gestion de la dimension culturelle et des documents authentiques en classe de FLE. L'Université Constantin Brancusi de Targu Jiu. <http://www.filfak.ni.ac.rs/izdavastvo/download/oana-maria-pastae.html> Consulté le 29 novembre 2014.

- Poisson-Quinton, S., Mahéo-Le Coadic, M., Vergne-Sirieys, A. 2005. *Festival 1. Méthode de français*. Paris: Clé.
- Tarin, R. 2006. *Apprentissage, diversité culturelle et didactique, Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*. Chapitres 2, 4, 5. Bruxelles: Editions Labor. ISSN 1783-7820 In: Site de Philippe Meirieu. Histoire et actualité de la pédagogie. www.meirieu.com/FORUM/rtarin.pdf Consulté le 30 septembre 2014.
- Tellier, M. 2006. *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Thèse de doctorat. Université Paris 7 Denis Diderot. hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/37/10/41/PDF/tome_1.pdf Consulté le 09 septembre 2014.
- Tourelle, E. 2014. *L'image du monde après la crise, à travers une analyse diachronique des préférences résidentielles par des étudiants turcs (2008-2013)*. CIST 2e colloque international. Fronts et frontières des sciences du territoire. 27-28 mars 2014. Université Paris Diderot. Proceedings. Paris: Collège international des sciences du territoire. <http://issuu.com/gis-cist/docs/cist2014-proceedings-pt> Consulté le 27 novembre 2014.
- Troncy, C. 2008. Représentations sociales des étudiants: quels obstacles à l'utilisation du français comme langue d'enseignement dans une université turque francophone?. *Signes, Discours et Sociétés [en ligne], 1*. Interculturalité et intercommunication, 13 juin 2008. <http://www.revue-signes.info/document.php?id=503>. ISSN 1308-8378. Consulté le 4 octobre 2014.
- Vera Cruz Fernandes, A. 2010. *L'importance de la formation continue des enseignants FLE à São-Tomé et Príncipe*. Mémoire de master 1 professionnel Français langue étrangère. Université Stendhal Grenoble 3. <http://rinaldo.libralesso.free.fr> Consulté le 20 novembre 2014.
- Virasolvit, J. 2013. Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition des scénarios. *Synergies Chine No8-2013*. Paris: Gerflint.
- Windmüller, F. 2011. *Français langue étrangère (FLE). L'approche culturelle et interculturelle*. Paris: Belin. ISBN 978-2-7011-5330-8.

- Windmüller, F. 2014. *Le problème de la formation des enseignants de FLE en contexte d'enseignement/apprentissage exolingue: L'exemple du français aux apprenants adultes germanophones*. Gerflint Base Pologne 1. Paris: Gerflint. <http://gerflint.fr/Base/Pologne1/windmuller.pdf> Consulté le 26 novembre 2014.
- Zarate, G.. 1983. Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère. *Le Français dans le monde. No 181*. In: Cultures d'apprentissage. Livres papiers et numériques en ligne. Colloque. Presses universitaires de Grenoble. www.pug.fr/extract/show/1157 Consulté le 20 septembre 2014.

Başvuru: 02.02.2015

Yayın Kabul: 15.04.2015