

# L'apprentissage de la culture et l'approche de prise de conscience interculturelle en français langue-culture étrangère



**Rana Kandeel**

Université du Yarmouk, Jordanie

ranakand@yahoo.fr

**Résumé :** Cet article a pour objectif de mettre en lumière l'importance de l'enseignement de la culture, tout particulièrement, des aspects socioculturels dans l'apprentissage du français langue-culture étrangère (désormais FLCE) en vue de la construction de la prise de conscience interculturelle chez des étudiants jordaniens dans un contexte universitaire non francophone. Après la définition des notions-clés dans l'apprentissage culturel telles que la culture et la prise de conscience interculturelle, nous présentons les limites des manuels de FLE dans sa construction. La mise de l'accent sur ce processus permet de conduire les apprenants à la réflexion sur les différences et les ressemblances de deux cultures, la culture d'origine et la culture cible, et ce, afin de leur permettre de réussir la communication avec l'autre. Nous présentons, dans la deuxième partie de ce travail, des pistes d'exploitation des TIC qui constituent des ressources riches et des outils d'aide à la construction de la conscience interculturelle.

**Mots-clés :** conscience interculturelle, français langue-culture étrangère, apprenants, TIC.

## El aprendizaje de la cultura y el enfoque de toma de conciencia intercultural en francés lengua-cultura extranjera

**Resumen:** El presente artículo tiene como objetivo destacar la importancia de la enseñanza de la cultura, más particularmente de los aspectos socioculturales en el aprendizaje del francés como lengua-cultura extranjera, (FLCE) con el propósito de construir una toma de conciencia intercultural en estudiantes jordanos insertos en medio universitario no francófono. Luego de la definición de los conceptos claves en el aprendizaje cultural tales como la cultura y la toma de conciencia intercultural, presentamos los límites de los manuales de FLE en su construcción. El acento puesto en este proceso permite llevar a los alumnos hacia la reflexión sobre las diferencias y las similitudes de las dos culturas; la cultura de origen y la cultura objetivo, y esto, con el propósito de permitirles el éxito en la comunicación con el otro. Presentamos, en la segunda parte del trabajo, ejemplos de explotación de las TIC que constituyen recursos provechosos y herramientas de ayuda para la construcción de la conciencia intercultural.

**Palabras clave :** conciencia intercultural, francés lengua-cultura extranjera, alumnos, TIC.

## Learning the culture and approach of intercultural awareness in French foreign language-culture

**Abstract:** This article aims to highlight the importance of teaching culture, more particularly socio-cultural aspects in learning French as a foreign language - culture (FLCE) for the purpose of building an intercultural awareness in Jordanian students inserts in non- francophone university environment. After the definition of key concepts in

cultural learning such as culture and intercultural awareness, we present the limits of manuals FLE in their construction. The emphasis in this process can lead students to reflect on the differences and similarities of the two cultures, the culture of origin and the target culture, in order to enable them a successful communication with the other. We present, in the second part of the work, examples of TICs uses that are helpful resources and tools to build intercultural awareness.

**Key words:** intercultural awareness, french as a foreign language - culture, students, TIC.

## Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère passe par l'acquisition de son système linguistique qui n'est pas suffisant pour permettre l'accès à la culture de cette langue. Si le système linguistique se donne les moyens langagiers pour communiquer en langue étrangère, il n'est pas capable d'expliquer en lui-même les phénomènes culturels propres à une langue. Pour cette raison, l'apprentissage de la culture étrangère ne doit pas être dissocié de l'enseignement linguistique ou communicatif car il n'est pas possible de communiquer dans la vie quotidienne sans mettre en œuvre la compétence culturelle. On ne pourrait pas parler d'une didactique de langue étrangère sans une didactique de sa culture (Zarate, 1986).

Dans une classe de langue, les supports permettant l'accès à la culture de la langue cible sont variés. Le manuel représente essentiellement le passeport de passage de la culture d'origine des apprenants à la culture de la langue cible où l'enseignement est dispensé selon des méthodes traditionnelles. Dans d'autres contextes, les cassettes vidéo, les films, les images et les photos ont été utilisés comme des supports aux leçons.

Avec la diffusion des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'apprentissage des langues étrangères, le rôle des manuels a été remis en cause en tant qu'outil de transmission des savoirs culturels et « *Le manuel de FLE était sinon mort, du moins bien malade ; et il fut contesté, mis en concurrence avec d'autres supports inaugurant d'autres approches, techniques, voire technologies d'apprentissage* » (Piccardo, Yaïche, 2005 : 447). La multiplication des ressources technologiques culturelles sur la Toile a favorisé la mise à la disposition des enseignants et des apprenants d'un nombre infini de documents multimodaux authentiques en langue étrangère. La communication avec des natifs dans des régions géographiquement éloignées a permis de dépasser toutes les frontières pour créer des lieux de rencontre entre les différentes cultures. La variété des supports technologiques et le développement constant de

nouveaux outils de communication sociale ont des effets imprévus sur la didactique des langues-cultures comme le voit Puren « *Il m'apparaît évident que la période actuelle de rencontre entre la didactique des langues-cultures et les nouvelles technologies éducatives correspond à l'une de ces périodes chaotiques dont on sait bien que finiront par émerger de nouvelles cohérences, qui échappent cependant à nos actions et à nos prévisions présentes* » (2004 : 236).

Cet article s'inscrit dans le champ de la didactique des langues-cultures (DLC), tout particulièrement la didactique du français langue-culture étrangère, une discipline interventionniste, praxéologique ayant pour finalité la réflexion aux moyens de la transmission des pratiques langagières et culturelles en milieu institutionnel (Véronique, 2007 : 122).

### La culture dans l'apprentissage du FLCE

La notion « culture » est vue en didactique des langues comme « *un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages).* » (Blanchet, 2007 : 22). La culture désigne à la fois une connaissance et une action fonctionnelle lors de l'interaction. L'apprentissage de la culture permet de percevoir les usages de la langue et les différentes modes d'interaction. Il est au centre de la didactique des langues, une discipline qui ne peut être un ensemble de techniques détachées de l'univers social, de l'existence réelle des sujets parlants. C'est la raison pour laquelle « *l'objet de l'enseignement/apprentissage du français doit s'étendre à la prise en compte d'une multiplicité de fonctions langagières dans leur rapport aux aspects cognitifs et culturels* » (Chiss, 1997).

Nous distinguons trois pôles dans le rapport d'une langue à la culture: l'histoire, la société et les manières d'être dans la communication (ibid.). L'histoire est reliée à la question du patrimoine culturel français, visible à travers la littérature qui doit prendre sa place dans la didactique des langues. La société est vue à travers la vie sociale et ses phénomènes. Les manières d'être dans la communication sont orientées vers les règles de communication dans la prise de parole et dans la conversation.

Si nous observons un contexte d'apprentissage du français langue-culture étrangère comme le contexte universitaire jordanien, la littérature est enseignée en tant que discipline, un objet d'étude ; ni en tant que support de lecture ni en tant qu'un outil servant l'examen d'un fonctionnement spécifique du langage. Quant aux phénomènes

sociaux, ils ne sont appréhendés qu'à travers la diversification des supports et des textes reflétant la culture tels que les discours publicitaires et les supports sémiotiques (les images, la télévision, le cinéma, etc.). Dans le cadre d'un apprentissage culturel du français prenant en compte les étrangetés, l'accent est mis sur les formes d'implicite et sur les connotations que nous voulons saisir. Il s'agit de comprendre les contenus culturels sous-entendus dans des expressions et des faits au moment du déroulement de la communication. Ce dernier aspect n'est pas fortement présent dans l'enseignement du FLCE dans notre contexte. L'utilisation des supports et des textes variés dépend aussi de la motivation de l'enseignant non natif et de sa volonté de les introduire en classe de langue.

L'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère du français ne doit pas se donner pour unique objectif le travail sur la langue-culture comme objet à acquérir mais aussi le développement d'un savoir faire, d'une conscience qui contribue au respect de l'autre, comme le constate Blanchet « *Enseigner/ apprendre la langue de l'Autre, c'est aussi être confronté à sa culture et transformer mutuellement sa propre identité linguistique et culturelle* » (Blanchet, 2007 : 23), tout particulièrement avec le développement des réseaux sociaux permettant le contact direct avec des personnes appartenant aux différentes cultures. Or, le *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* donne une autre définition de la culture en insistant sur les dimensions individuelles et sociales de cette notion. Il met l'accent sur la compréhension des autres cultures et sur leur différence : « *Culture [...]. C'est, écrit le sociologue, « la capacité de faire des différences », c'est-à-dire de construire et de légitimer des distinctions (distinguer, être capable de ne pas confondre, être distingué par les autres) ; légitimer des distinctions consiste à élever ses propres préférences, ou celles de son groupe, au rang des préférences les meilleures, celles qui dominent toutes les autres, celles par rapport auxquelles s'établit la hiérarchie des valeurs* » (Cuq, 2003 : 63).

Autrement dit, une réflexion sur cette distinction peut être regroupée dans ce que le CECRL considère comme une prise de conscience interculturelle. Cette dernière est définie comme « *La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible* » (Conseil de l'Europe, 2000 : 83), elle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes.

Le processus d'adaptation à des personnes ayant d'autres références ou pratiques langagières qui correspondent à des ancrages culturels ne semble pas facile à mettre en œuvre. La différence crée des difficultés dans la compréhension de l'autre et ensuite dans la communication sociale avec lui, une dimension qui doit être privilégiée en FLCE à la dimension cognitive et informative. Cette dernière se concentre sur le

développement de l'apprentissage pour faire accéder les élèves à la conceptualisation et à l'abstraction, dans d'autres disciplines. Mais, face aux nouvelles exigences dans l'enseignement des langues étrangères, notre expérience avec les apprenants a révélé la nécessité de dépasser les limites des manuels, d'introduire un contenu socioculturel afin de les sensibiliser aux différences culturelles.

### Les limites des manuels FLE dans la prise de conscience interculturelle

L'orientation de certaines recherches se révèle plus sensible à l'image produite par les manuels du FLE sur la culture étrangère ainsi qu'à la communication qui s'établit en ligne, générant ambiguïtés et malentendus dus à une incompréhension culturelle. Les stéréotypes identifiant « *des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquelles adhèrent certains groupes* » (Castellotti & Moore, 2002 : 8) contribuent à la transmission d'une caricature superficielle ou d'une généralisation abusive des composantes de la culture cible. Quand il s'agit de l'apprentissage du FLCE, certains travaux didactiques insistent sur le fait que les manuels permettraient l'apprentissage des cultures mais se révéleraient moins satisfaisants dans la prise de conscience interculturelle des apprenants qui rend ces derniers capables de connaître l'autre et contribue à la réussite de la communication dans des contextes culturels divers. Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) souligne l'importance de la connaissance de la société et de la culture d'une langue donnée car il est probable qu'elle n'appartient pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elle soit déformée par des stéréotypes (Conseil de l'Europe, 2000: 82).

Dans les manuels de langues où se présentent des dialogues, une des limites réside dans la place accordée à la présentation des locuteurs modèles qui échangent dans la langue cible sans présenter des locuteurs d'autres langues pour donner une certaine authenticité aux échanges. Les dialogues monolingues sont caractérisés par « *une inter-compréhension mutuelle sans faille, qui ne reflète pas les malentendus, les efforts de réajustements mutuels, les reformulations, les simplifications et les états observables dans les situations naturelles d'échange entre des natifs et des non-natifs* » (Castellotti & Moore, 2002 : 16).

Une autre limite concernant la proposition des contenus culturels à enseigner c'est que les éléments culturels apparaissent dans une page accessoire aux leçons. Ils sont intégrés pour ne pas négliger la partie réservée à l'enseignement de la culture. Dans le meilleur des cas, si la leçon traite de sujet culturel, la présentation des éléments linguistiques tels que le lexique ou la grammaire prédomine et laisse peu d'espace aux activités de la prise de conscience interculturelle par l'apprenant.

À partir de ces remarques, le choix des aspects de la culture cible doit être réfléchi, tout particulièrement pour les étudiants de niveaux A1 et A2 dans un contexte non francophone puisque les apprenants qui ont un niveau intermédiaire en langue (B1) peuvent prendre contact avec des natifs ou effectuer un séjour dans un des pays de la culture cible. Mais, pour les apprenants débutants, il faut réfléchir sur les contenus des manuels et penser à d'autres supports comme nous allons le voir dans la seconde partie de l'article. La question de savoir quelle culture enseigner est posée par Abdallah-Pretceille en expliquant que « *Si d'aucun admettent qu'une culture se définit comme un ensemble d'éléments, il est quasiment impossible d'établir un recensement systématique et exhaustif* » (Abdallah-Pretceille, 1996 : 18). La culture pourrait être une culture cultivée, une culture savante ou des aspects socioculturels.

Le cadre européen commun de référence a essayé d'apporter des éléments de réponse à la question de savoir quelle culture nouvelle l'apprenant devra acquérir durant son apprentissage, notamment les aspects concernant le pays dans lequel la langue est parlée (Conseil de l'Europe, 2000 : 82). Parmi les composantes de la culture, il évoque le savoir socioculturel constitué des traits distinctifs de la société européenne :

1. *La vie quotidienne* : nourriture et boisson, heures des repas, manières de table, congés légaux, horaires et habitudes de travail, activités de loisir (passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias).
2. *Les conditions de vie* : niveaux de vie (avec leurs variantes régionales, ethniques et de groupe social), conditions de logement, couverture sociale.
3. *Les relations interpersonnelles* (y compris les relations de pouvoir et la solidarité) en fonction de : la structure sociale et les relations entre les classes sociales, les relations entre les sexes (courantes et intimes), la structure et les relations familiales, les relations entre générations, les relations au travail, etc.
4. *Valeurs, croyances et comportements* en relation avec des facteurs ou des paramètres tels que : la classe sociale, les groupes socioprofessionnels (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels), la fortune (revenus et patrimoine), les cultures régionales, la sécurité, l'histoire, l'identité nationale, les pays étrangers, les états, les peuples, les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire), la religion.
5. *Langage du corps* : connaissance des conventions qui régissent des comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'utilisateur/apprenant.

6. *Savoir-vivre* : par exemple les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue : la ponctualité, les cadeaux, les vêtements, les rafraîchissements, les boissons, les repas, les conventions et les tabous de la conversation et du comportement, la durée de la visite, la façon de prendre congé.
7. *Comportements rituels* dans des domaines tels que la pratique religieuse et les rites (naissance, mariage, mort), célébrations, festivals, bals et discothèques, etc.

Les aspects évoqués ci-dessus font entrer la culture cible dans la classe de langue. C'est un apport important de l'enseignement de la langue-culture étrangère. Mais, le manuel ne peut constituer le seul moyen de l'introduction de ces aspects. L'impression d'étrangeté ou d'indifférence que donnent à beaucoup d'apprenants les aspects culturels manquant au niveau de l'authenticité et de l'actualité dans les manuels, ne peut être réduite que dans la mesure où l'apprentissage lui-même fait l'objet d'une approche réflexive. L'approche doit comprendre une dimension pratique fondée sur l'identification des composantes de la culture qui ne sont pas proposées uniquement par les contenus des manuels dans la classe de français.

### **La construction de la prise de conscience interculturelle dans l'enseignement du FLCE**

Il s'agirait donc, dans le cadre d'une approche interculturelle de développer une réflexion sur l'objet-langue-culture pour débloquer le passage à la culture, c'est-à-dire encourager la réflexion aux langues-cultures en présence (origine-cible), à leurs différences et ressemblances. Une prise de conscience interculturelle implique une meilleure connaissance de la culture de l'autre afin de mieux gérer l'apprentissage. Elle permet aux apprenants de mettre en place une maîtrise métacognitive relative à leurs propres compétences et à leurs propres stratégies.

La démarche réflexive est construite sur des conduites comparatives d'exploration de deux cultures, source et cible, connue et inconnue par les apprenants. Elle s'accompagne d'un travail de prise de conscience qui amène les apprenants à travailler sur leurs expériences. Ceux-ci peuvent prendre de la distance par rapport à leur culture ainsi qu'à la culture étrangère. L'exposition à une culture étrangère permet d'établir une mise en relation avec la culture d'origine. Ce fait stimule la formation d'hypothèses, et constitue un moyen efficace pour l'accès à la culture cible en créant des descriptions articulées fournies selon la compréhension de sa culture et de la culture de l'autre comme le souligne Zarate : « *Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les*

*classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre.* » (1993 : 37). En effet, ces opérations permettraient de déconstruire les idées reçues tout en mettant les représentations des apprenants sur une langue-culture étrangère à leur juste place.

La réflexion sur la langue-culture étrangère ne fait pas perdre à l'apprenant ses compétences en langues-cultures maternelles mais elle enrichit ses connaissances et développe son travail analytique comme le confirme le CECRL « *Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles* » (Conseil de l'Europe, 2000 : 40). Quand un apprenant n'a pas d'occasions de rencontre avec des locuteurs d'autres langues par exemple à travers les voyages ou les rencontres interculturelles, il présente « *un degré d'aveuglement et de surdité à l'altérité, quand celle-ci ne fait pas l'objet d'un traitement explicite, notamment sur le terrain scolaire* » (Castellotti & Moore, 2002 : 15). En effet, la démarche que nous adoptons a pour objectif de faire prendre conscience aux apprenants de la différence culturelle et de leur attitude envers l'altérité. A travers la recherche des informations sur les savoirs culturels, nous souhaitons enseigner la culture comme savoir-faire et la « culture comme savoir-être » (Beacco, 2000 : 116). Il s'agit de former les étudiants ayant un niveau B1, B2 à la prise de conscience interculturelle par la création des ressources destinées aux apprenants de niveau A1 et A2.

Les enseignants ont à affronter la question de savoir quelles sont les activités qui réduisent l'éloignement de cette culture : d'où les choix pédagogiques à faire dans l'apprentissage du français pour déterminer les tâches et les exercices. Ces activités doivent s'appuyer essentiellement sur la sélection des outils et des ressources qui vont servir de base à l'apprentissage en construisant un parcours efficace.

### **Les ressources technologiques au service de la prise de conscience interculturelle dans l'enseignement du FLCE**

Du point de vue didactique, l'enseignant pourrait organiser des activités de découverte des aspects socioculturels sur les sites culturels. Ces activités favorisent la compréhension de ce que donne à la culture son identité, une dimension qui n'est pas explorée dans le cadre des manuels. Les ressources authentiques et d'actualité, tout particulièrement les supports audio-visuels et textuels, fournissent tous les aspects permettant d'interpréter une situation donnée par la connaissance du contexte

socioculturel de la culture-cible. Les échanges en ligne via des outils de communication et d'interaction sociale comme le Facebook peuvent permettre la rencontre de l'autre et le dialogue avec lui dans un milieu naturel d'échange, mais ce choix ne peut être abordé puisque dans notre contexte les projets d'échange en ligne ne sont pas mis en place. Nous proposons donc deux pistes pédagogiques constructives de la prise de conscience interculturelle:

### L'exploitation du site culturel brut

Le site France culture disponible sur <http://www.franceculture.fr> favorise l'accès à la culture française et facilite sa compréhension surtout parce que le site présente des documents représentatifs de la culture (littérature, histoire, arts et spectacles, etc.). L'enseignant pourrait travailler sur les articles proposés par ce site. Par exemple, un article intitulé « vacances : travailler plus pour partir moins » contribue à la déconstruction des stéréotypes, élaborés par des apprenants jordaniens, sur les Français qui sont représentés comme des riches qui profitent de leurs vacances pour voyager. En fait, la crise financière qui a frappé le monde entier a eu un impact négatif sur les loisirs des Français, un fait inimaginable pour un apprenant jordanien vivant dans une société en voie de développement et qui ne bénéficie que rarement de vacances pour voyager. Mais quand il lit ces phrases « Car si l'on en croit les études et les sondages, nous serons nombreux cette année à ne sucer que des glaces à l'eau en regardant les bateaux ou pire encore en arpentant le bitume...Car oui, les Français vont dépenser moins pour leurs vacances et pour certains d'entre eux renoncer à ce *rituel du bonheur* » et quand l'enseignant présente des explications sur cette situation en jouant le rôle d'un médiateur culturel, l'apprenant pourrait mieux comprendre les loisirs dans leurs états actuels.

Les informations disponibles sur la culture française ne pourraient susciter seulement la découverte d'un aspect de la culture française « les vacances », mais elles permettent aussi la prise de conscience de l'évolution de la pratique des vacances, car la culture n'est pas un objet stable mais évolutif, à travers une lecture de texte tel que « *Jamais les intentions de départ n'ont été aussi basses depuis cinq ans. Seulement 62% des Français envisagent de partir. C'est 8 points de moins qu'en 2012. Un tiers des ménages ont carrément renoncé aux vacances (contre un quart en 2012), à qui la faute? La faute à la crise... Certainement, et après plusieurs décennies de démocratisation de l'accès aux loisirs, serions-nous sur la voie de la régression tant les vacances semblent, malgré les congés payés, un important marqueur social* ».

Pour mener une réflexion sur ce texte, des questions pourraient être proposées afin de relever les idées des apprenants et leurs représentations sur les vacances.

L'enseignant pourrait demander si les jordaniens voyagent pendant leur vacances ? Si non, quelles sont les contraintes qui les empêchent de voyager ? Est-ce qu'il s'agit des mêmes contraintes que celles des français ? Et si oui, il peut leur demander de décrire les voyages (durée, lieu, participants, etc.). Ce type d'activités est convenable aux apprenants ayant le niveau A2.

### **La création des ressources interculturelles par les étudiants**

Il s'agit d'une phase de production des ressources interculturelles destinées aux apprenants de niveau A1 et A2 par les étudiants ayant un niveau B1, B2 dans le cadre de leur formation à la prise de conscience interculturelle. C'est une formation par l'action et par la réflexion. Nous avons proposé une tâche à réaliser sur le thème des activités de loisir que les Français et les Jordaniens font les week-ends, surtout le dimanche en France et le vendredi en Jordanie. Nous avons expérimenté cette tâche dans la classe de FLCE pour construire une prise de conscience chez les apprenants sur le week-end dans la culture française et la culture jordanienne, un thème socioculturel qui pourrait intéresser les jeunes étudiants.

La consigne de la tâche était « Que font les français le dimanche et que font les jordaniens le vendredi ? ». Les étudiants ont répondu à ces questions en recherchant des informations et des photos sur ces thèmes sur Internet. Notre objectif était de les inciter à construire eux-mêmes leurs connaissances et à les initier à l'autonomie et au travail coopératif puisqu'ils ont travaillé en groupe de cinq étudiants. Ils ont présenté leur réponse sous forme d'exposé oral sur Powerpoint devant la classe après un travail qui a duré un mois de préparation. Le choix de l'activité de l'exposé oral a pour objectif de susciter les interactions entre les étudiants qui ont les niveaux de B1 et B2 et de réfléchir ensemble sur les informations présentées et d'en discuter. Pour réaliser ce travail, les étudiants ont eu recours aux ressources autres qu'informatiques. Ils ont posé aussi la question à une enseignante française pour ne pas se contenter des ressources qui pourraient présenter des images stéréotypées des activités, et à un jordanien pour faire preuve d'authenticité. Ce travail a rendu le FLCE une langue qui dépasse les frontières géographiques ou idéologiques d'un peuple. Après la présentation de leurs exposés oraux, nous avons demandé aux étudiants qui ont conçu les ressources quelles sont les différences entre dimanche et vendredi.

Pour ne pas prétendre à l'exhaustivité, nous évoquons quelques réponses fournies. La première différence est apparue au niveau des activités. En France, les gens ont plus d'activités à faire le dimanche, mais en Jordanie le vendredi est un jour consacré à la prière, aux repas en famille et à faire des visites familiales. Le choix des activités à faire en Jordanie est limité par rapport aux activités en France. La deuxième différence

apparaît au niveau individuel et social. En France, l'individu peut passer un dimanche tout seul, en couple ou en famille, mais en Jordanie, c'est quasiment impossible de passer le vendredi tout seul car c'est un jour très familial et les individus ne peuvent être que dans la famille, une tradition très forte dans la société jordanienne. La troisième différence concerne l'ouverture des magasins puisque ceux-ci sont ouverts le vendredi soir, surtout dans les grandes rues de commerce contrairement aux magasins en France qui ferment le dimanche.

## Conclusion

En se basant sur une approche réflexive de la prise de conscience interculturelle, nous avons identifié des exemples, des outils et des ressources nécessaires pour la construction de cette conscience. Mais, la question à laquelle nous devons répondre dans un but de formation à l'interculturel c'est : quelle place faut-il accorder à cette approche réflexive dans les cours de langue-cultures étrangères ? Actuellement, le développement de la prise de conscience interculturelle ne se fait pas uniquement dans une classe de langue ; les technologies de l'information et de la communication contribuent à l'apprentissage d'une langue-culture étrangère en mettant en relief la culture cible. Cela dit, l'enseignant de langue-culture doit s'interroger sur les démarches pédagogiques pour parvenir au développement des savoirs et des savoir-faire relatifs à la compétence interculturelle. C'est sa volonté d'ouverture sur d'autres cultures qui motive ses choix pour bénéficier des apports des langues-cultures étrangères cibles à la langue-culture d'origine des apprenants.

## Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Beacco, J.- C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.
- Blanchet, Ph. 2007. *L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique*. In *Synergies Chili*, n° 3, pp. 21-27 : <http://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf> [consulté le 15-11-2013].
- Castellotti, V., Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements, guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Chiss, J. -L. 1997. Éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves non francophones. In *Enseigner en classes hétérogènes*. Paris: Nathan. <http://casnav2.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/chiss.pdf> [consulté le 15-11- 2013].
- Conseil de l'Europe. 2000. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.
- Cuq, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

Piccardo, E., Yaïche, F. 2005. *Le manuel est mort, vive le manuel ! : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage*. In *Études de linguistique appliquée*, n°140, pp. 443-458.

Puren, Ch. 2004. *Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique*. In *Études de linguistique appliquée*, n°134, pp. 235-249.

Véronique, G.-D. 2007. *L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures*. In *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4, pp. 121-132.

<http://acedle.org/spip.phprubrique55> [consulté en 2012].

Zarate, G. 1993. *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Crédif - Hatier.

Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.