

An Intercultural Approach for Teaching and Learning French Language in the Jordanian University Context

*Elie I. Alrabadi, Marwan M. Elrusheidat **

ABSTRACT

Inter-culturalism and representations are emerging concepts in teaching French as foreign language. This study aims at suggesting a number of procedures for using inter-culturalism and representations and their progress in teaching French for students who are registered in the department of Modern Languages in Yarmouk University. The methodology used is a questionnaire distributed randomly to a number of firsts and fourth year students to study their progress in the intercultural aspects during their studies and it's important in their learning.

Keywords: Inter-cultural, Representation, Teaching/learning, FFL, Language Classes.

Une démarche interculturelle pour l'enseignement/apprentissage du français dans le contexte universitaire jordanien

Résumé

Le concept d'interculturel ainsi que celui de représentation deviennent davantage présents dans le domaine de didactique du FLE. L'objectif de cette recherche est de proposer des pistes pour une démarche interculturelle qui s'appuie sur l'identification des représentations et de leur évolution chez les apprenants inscrits au département de langues modernes à l'université du Yarmouk. Pour ce faire, nous avons distribué un questionnaire à un échantillon choisi aléatoirement aux apprenants de première et de quatrième années. Ceci permettra de faire le point sur l'importance accordée à l'aspect interculturel dans le processus d'enseignement/apprentissage du français.

Mots-Clés: Interculturel, représentations, enseignement/apprentissage, FLE, classe de langue.

INTRODUCTION

Le concept d'interculturel représente une notion-clé dans les recherches en didactique des langues étrangères (LE). En effet, apprendre une LE dépasse largement la maîtrise de son système linguistique. Savoir communiquer avec l'autre, sans tomber dans les pièges de stéréotypes, d'ethnocentrisme, de malentendu et de conflit, nécessite l'acquisition d'une compétence

interculturelle. Dans un contexte exolingue où les contacts avec les natifs sont quasiment inexistantes, cette compétence interculturelle devrait se développer en classe de langue. Cependant, son apprentissage se heurte souvent à de nombreuses difficultés qui entravent son acquisition telles que les représentations stéréotypées, déjà présentes, dans la conception des apprenants avant même de commencer l'apprentissage de la LE.

En classe de LE, le fardeau repose donc sur l'enseignant qui devrait développer chez les apprenants des savoir-faire et des savoir-être qui pourraient les rendre aptes à se comporter de façon adéquate avec

* Département de langues modernes, Université du Yarmouk, Jordan. Received on 07/04/2016 and Accepted for Publication on 16/08/2016.

autrui. Cette compétence interculturelle ne signifie pas seulement l'acquisition d'une nouvelle culture. Elle vise également à développer le relativisme culturel chez l'apprenant ainsi que des stratégies et des éthiques. Cela lui permettra de mieux comprendre l'autre et de pouvoir interagir efficacement dans les situations de communication tout en évitant ainsi les stéréotypes et les représentations réducteurs et simplificateurs qui peuvent engendrer le malentendu. Cette compétence devrait éveiller les apprenants aux dangers qui entrent en jeu lors du contact avec l'autre et devrait lui permettre aussi de s'intégrer et de travailler dans les différentes sociétés et cultures dans le respect de l'autre tout en gardant ces propres valeurs. Ceci nécessite que les enseignants soient persuadés de l'importance de cette compétence dans la communication et de l'idée selon laquelle « *il est sans intérêt et sans doute contre-productif d'envisager l'enseignement d'une langue vivante sans y intégrer les paramètres culturels sans lesquels elle n'est qu'un idiome* » (Cuq et Gruca, 2003: 59).

Notre démarche s'appuie sur l'identification des représentations et des stéréotypes ainsi que leur évolution au cours de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université du Yarmouk. Cela est susceptible de permettre aux apprenants de prendre connaissance de certains codes culturels propres à leur culture maternelle et à la culture cible et d'apprendre à les manipuler.

1. Questions de la recherche

Dans cette recherche, nous nous posons les questions suivantes: Qu'entend-on par le terme "Interculturel" et quelle place doit-il avoir en classe de langues/cultures étrangères ? Comment peut-on travailler l'interculturel en classe ? Est-ce qu'il est pris en compte dans l'enseignement/apprentissage de la langue/culture française à l'université du Yarmouk ? Qu'est-ce qu'une représentation et quelles influences peut-elle avoir sur l'enseignement/apprentissage des LE ? Quels sont les stéréotypes et les représentations que les étudiants jordaniens se font de la langue/culture française, de la

France et des Français ? Quelle est l'influence des pratiques d'enseignement sur l'évolution des représentations et sur les attitudes des apprenants vis-à-vis du français ?

Pour répondre à ces interrogations, nous présenterons notre contexte de recherche et nous ferons le point sur le concept d'interculturel et celui de représentation. Nous identifions ensuite, dans la partie pratique, la méthodologie mise en œuvre dans ce travail, nous analyserons les résultats obtenus grâce à deux enquêtes de terrain et nous terminerons par un certain nombre de propositions didactiques liées à notre démarche interculturelle et à la formation des enseignants à l'interculturel.

2. Cadre théorique

2.1. Contexte de la recherche

L'enseignement du français est proposé comme spécialité majeure ou unique pour les étudiants inscrits au département de langues modernes à l'université du Yarmouk. De plus, certains étudiants, comme ceux inscrits à la faculté de tourisme, sont obligés de choisir le français comme option mineure. Ils suivent les mêmes cours que les apprenants de français en première et deuxième années. L'enseignement du FLE à l'université du Yarmouk s'intéresse tout particulièrement à l'acquisition d'une compétence linguistique et grammaticale. Les aspects (inter)culturels sont généralement abordés comme moyen de favoriser la compétence d'expression/compréhension écrite et orale. Les cours de français proposés (expression/orale et écrite) traitent des aspects culturels sous formes de données ou d'informations portant sur la France et la vie quotidienne des Français. La compétence interculturelle est quasiment absente des pratiques de classe qui ne font que renforcer les représentations stéréotypées des apprenants. Cependant, il semble qu'éveiller les apprenants aux dimensions inter(culturelles), développe chez eux une ouverture d'esprit et une attitude de tolérance et d'acceptation de l'autre ce qui pourrait favoriser

l'apprentissage de la LE.

2. 2. Notion d'interculturel

La définition de l'interculturel a été élaborée par le Conseil de l'Europe et a fait apparaître, selon Porcher (1995: 53), les quatre idées suivantes: toute société est aujourd'hui pluriculturelle; toute culture est égale en dignité à toute autre; tout enseignement s'effectue donc dans un contexte pluriculturel; plusieurs cultures coexistent dans une même classe et l'enseignant doit être formé à les repérer, à les employer et à établir des liens et des échanges entre ces cultures. L'objectif n'est pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures, mais de les mettre en dynamisme réciproque et de les valoriser par le contact.

Pour Abdallah-Prétceille (2004: 137), « *le préfixe "inter" d'interculturel indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités* ».

En somme, nombreuses sont les définitions et les recherches qui s'intéressent au concept d'interculturel et qui témoignent de sa vitalité et de son importance. Elles insistent toutes sur un certain nombre d'éléments communs comme par exemple, l'ouverture d'esprit, la tolérance, le respect mutuel, la capacité de s'intégrer dans les autres cultures sans renoncer à ses valeurs, le rejet de chauvinisme et d'ethnocentrisme. En effet, avec l'ouverture des frontières et la mondialisation, les besoins en communication avec autrui sont davantage importants et « *l'harmonie, la tolérance, l'ouverture à l'Autre ne sont pas des évidences acquises* » (Gohard-Radenkovic et al., 2003: 29-30). Par conséquent, des apprenants, bien informés et formés à ces notions, pourront jouer, par la suite, le rôle d'intermédiaire culturel entre leur culture d'appartenance et les cultures étrangères.

2. 2. 1. Didactique et interculturel

Apprendre une LE signifie entrer en contact avec une nouvelle culture dans la mesure où la classe de LE constitue un espace où se rencontrent deux cultures: celle

de référence pour les apprenants et celle de la LE. Cette rencontre avec la culture étrangère permet, par conséquent, aux apprenants de découvrir d'autres valeurs, d'autres modes de vie, d'autres perceptions et d'autres manières de classer et d'interpréter la réalité (Denis, 2000 : 61).

La pédagogie de l'interculturel est née en France au début des années 70 pour faire face aux difficultés scolaires rencontrées par les enfants de travailleurs migrants. Selon cette pédagogie, les différences ne « constituaient pas un obstacle » à la réussite scolaire ou à l'intégration dans la société mais, au contraire, on peut s'appuyer sur elles pour stimuler et renforcer « l'enrichissement mutuel » entre les individus (Collès, 2006 : 9). Ce concept d'interculturel a été ensuite emprunté par la didactique des LE pour devenir un des axes essentiels de toute pédagogie.

Durant longtemps, la didactique mettait l'accent sur l'acquisition des compétences linguistiques et les éléments (inter)culturels étaient limités à l'étude des classiques de la littérature et à des éléments de civilisation. L'enseignement interculturel n'avait aucune importance. A partir des années 60, avec l'introduction des méthodes audiovisuelles, l'intérêt porté à la situation de communication amène les didacticiens à s'intéresser à la dimension interculturelle. Les éléments culturels ne sont plus proposés en option. Ils sont devenus inévitables et s'inscrivent dans le processus d'enseignement/apprentissage des LE en tant qu'outil déclencheur pour renforcer la compétence linguistique des apprenants. Avec l'avènement des approches communicatives, l'objectif de l'enseignement/apprentissage d'une LE devient l'acquisition d'une compétence de communication qui englobe les aspects culturels dans la communication mais toujours dans un souci linguistique. Depuis les années 80, la notion d'interculturel est entrée dans la didactique du FLE grâce aux travaux de Abdallah-Prétceille, Porcher et Zarate. La maîtrise des savoir-faire culturels devient indispensable pour rendre l'apprenant capable de vivre, de

travailler et de s'intégrer dans les différentes sociétés et cultures.

Dans le contexte universitaire jordanien, il semble que l'enseignement/apprentissage du français est centré sur le contenu linguistique. Le contenu (inter)culturel n'est pas assez pris en compte. Les apprenants suivent une formation linguistique abordant plus ou moins tous les aspects du français, de façon artificielle, sans qu'un objectif précis soit déterminé. Un seul cours de civilisation est proposé pour les étudiants de deuxième année. Ce cours aborde des thèmes généraux touchant à la société française comme par exemple, la famille, les repas et les transports. Il nous paraît que ce cours n'aide pas vraiment les apprenants à acquérir une compétence interculturelle.

2. 3. Représentations et enseignement/apprentissage des LE

Le concept de représentation est emprunté par Zarate à la psychologie sociale. Les représentations sociales sont considérées comme des systèmes de compréhension et d'interprétation qui contrôlent notre relation avec les autres (Moscovici, 1989 : 3) et qui modèlent, par conséquent, la connaissance que les individus prennent du monde ainsi que les interactions sociales (Amossy et Herschberg Pierrot, 2010 : 50). Les représentations servent donc à « *catégoriser ce que nous ne connaissons pas et nous confine par là même dans un sentiment de sécurité partagé socialement* » (Windmüller, 2010 : 182). Cette classification amène par la suite « *à élaborer des prototypes permettant à leur tour d'évaluer d'autres objets* » (Billiez et Millet, 2001 : 35-36). En effet, les représentations sociales construisent « *les limites entre le groupe d'appartenance et les autres, définissent des proximités et affinités, des éloignements et des incompatibilités* » (Zarate, 1993 : 30) et apparaissent alors « *comme une construction imaginaire qui ne reflète en rien le réel* » (Windmüller, 2010 : 191).

En didactique des LE, le concept de représentation devient essentiel et les représentations que les apprenants

se font des langues, de leurs normes et de leurs caractéristiques influencent largement le processus de l'enseignement/apprentissage des LE ainsi que leurs attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation des LE (Castellotti et Moore, 2002 : 35). Certains didacticiens, comme Porcher et Zarate, ont montré les liens entre les pratiques d'apprentissage des LE et les représentations que l'on se fait de ces langues. On y associe souvent des images plus ou moins étrangères, proches ou éloignées, faciles ou difficiles.

Dans le domaine des langues, de leur apprentissage et de leur usage, les représentations occupent une place centrale parce qu'elles « *sont d'autant plus disponibles et susceptibles de donner lieu à formulation, à verbalisation, [...] qu'elles ont à voir avec l'appartenance, l'identité propre, le positionnement distinct par rapport à l'autre et à l'étranger. Elles constituent des topiques et des objets de discours. Elles donnent lieu à traces ou à symptômes observables dans les pratiques langagières. Et elles ne portent pas seulement sur les langues et les usages linguistiques en général, mais bien aussi sur les relations entre soi et les autres, ceux dont on fait partie ou dont on se rapproche, aussi bien que ceux qui sont autres ou que l'on met à distance* » (Moore, 2001: 9).

2. 3. 1. Objectifs de l'identification des représentations en classe du FLE

Le travail de recherche qui vise à connaître les représentations des apprenants sur la langue/culture étrangère peut, selon Zarate (1986: 65), avoir trois objectifs:

1. La promotion de la France et de l'enseignement du français.
2. En début d'apprentissage, ce travail permet de « *déclencher une réflexion sur les modes d'appréhension d'une culture étrangère* » et donne l'occasion à l'enseignant de « *photographier les représentations dominantes de son groupe* ».
3. Repris en fin d'apprentissage, il peut être un

outil d'évaluation. Dans notre cas, une formation étalée sur plusieurs années a-t-elle entraîné une évolution de ces représentations ?

Cette identification des représentations ne vise pas à « transformer [les représentations] en d'autres qui seraient justes et favorables, mais d'amener les élèves à: 1) faire émerger leurs représentations 2) travailler ces représentations, afin d'en mieux connaître la nature, la relativité, la contextualité, afin de devenir plus conscients de leurs propres modes de représentation de soi, de l'altérité et du monde » (Muller et de Pietro, 2001: 57).

Le travail sur les représentations se heurte souvent à certains obstacles qui mènent parfois à des attitudes et à des pratiques d'ouverture à l'autre ou, bien au contraire, à un rejet et à un refus de l'autre (Gohard-Radenkovic et al., 2003 : 29-30). Le stéréotype est considéré comme un phénomène dangereux en didactique des LE à cause des mécanismes qui régissent sa formation (Abdallah-Prétceille, 2004 : 113-114) comme par exemple, la généralisation, le réductionnisme, la permanence et l'amalgame.

3. Méthodologie de la recherche

Pour recueillir les données du terrain, nous avons distribué aux étudiants du département de langues modernes, à l'Université du Yarmouk, deux questionnaires portant sur les représentations. Le public que nous avons choisi se compose de 100 étudiants (50 de première année et 50 de quatrième année). Nous en avons eu le retour de 47 pour le premier et de 31 pour le second. Le premier questionnaire est destiné aux étudiants nouvellement inscrits alors que le deuxième s'est fait auprès des étudiants de quatrième année. Nous aurions souhaité réaliser l'enquête auprès des mêmes étudiants, c'est-à-dire suivre les mêmes apprenants tout au long de leurs études du français, cependant ce type de recherche nécessite beaucoup de temps, au moins quatre ans. Les apprenants jordaniens sont souvent homogènes du point de vue culturel, social et de leur passé pédagogique.

L'objectif du premier questionnaire est d'identifier les représentations des apprenants, indépendamment des pratiques d'enseignement. Le deuxième questionnaire a pour objectif de mesurer l'évolution des représentations chez les apprenants tout en tenant compte du rôle de l'expérience des apprenants dans l'enseignement/apprentissage du français et des pratiques d'enseignement. Pour analyser de près l'évolution des stéréotypes et des représentations, les mêmes questions ont été posées dans les deux questionnaires et les apprenants avaient la possibilité d'y répondre soit en français, soit en arabe.

Nous avons opté pour le questionnaire quantitatif qui permet une comparaison des réponses entre les différents enquêtés selon leur spécialité et leur niveau d'études.

Notre questionnaire se compose de quatre parties: la première sert à identifier notre public et son passé pédagogique alors que les trois autres parties permettent d'identifier les représentations que les apprenants se font de la langue/culture française, de la France et des Français. Les données ont été traitées manuellement.

4. Résultats

Suite à l'analyse des données, nous sommes parvenus aux résultats suivants:

4. 1. Profil des apprenants

L'échantillon du premier questionnaire se compose de 21 garçons et de 26 filles. 18 apprenants (38.29%) suivent les cours de français comme spécialité unique ou majeure alors que 29 (61.70%) viennent de la faculté de tourisme et les suivent en tant que spécialité mineure. Dans le deuxième questionnaire, tous les apprenants ont le français comme spécialité majeure ou unique: 27 filles (87.09%) et 4 garçons (12.90%).

Généralement, le nombre de filles inscrites dans les spécialités littéraires est supérieur à celui des garçons. En effet, dans le contexte universitaire jordanien, l'enseignement des LE est largement sollicité par les filles. Concernant l'âge des enquêtés, ils appartiennent tous à une tranche d'âge entre 19 et 22 ans. La majorité

d'entre eux ont commencé leur apprentissage du français à l'université.

4. 2. Représentations

Représentations de la langue/culture française :

Tableau 1 : résultats de la première question des deux enquêtes, présentés en fonction du sexe des enquêtés dans les deux enquêtes et aussi selon la spécialité des apprenants vis-à-vis du français pour la première enquête.

Q1. Trouvez-vous que le français est difficile à apprendre ? -oui -non	Enquête 1				Total (deux spécialités 47 soit 100 %)
	Male (21 soit 100%)	Femelle (26 soit 100%)	Spécialité majeure (18 soit 100 %)	Spécialité mineure (29 soit 100%)	
		17 (80.95%) 4 (19.047%)	14 (53.84%) 12 (46.15%)	6 (33.33%) 12 (66.66%)	21 (72.41%) 8 (27.56%)
Enquête 2					
	Male (4 soit 100 %)	Femelle (27 soit 100 %)	Total (31 soit 100 %)		
	1 (25%)	11 (40.74%)	12 (38.70%)		
	3 (75%)	16 (59.25%)	19 (61.29%)		

En réponse à la première question, 31 étudiants (65.95%) du premier questionnaire trouvent que le français est une langue difficile à apprendre : 6 (33.33%) enquêtés, spécialité langue française (unique ou majeure) et 21 (72.41%) des enquêtés venant de la faculté de tourisme. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les étudiants de la faculté de tourisme se sentent obligés d'apprendre le français alors que pour la grande majorité des étudiants inscrits au département de langues modernes, ils s'y inscrivent souvent volontairement. 16 apprenants (59.25%) du deuxième questionnaire pensent que le français est facile à apprendre.

Tableau 2 : résultats de la deuxième question des deux enquêtes, présentés suivant la spécialité des apprenants vis-à-vis du français pour la première enquête et le total pour la deuxième enquête, consacrée seulement aux étudiants de spécialité majeure.

Q2. Pour vous, le français est une langue :	Enquête 1			Enquête 2
	Spécialité majeure (18 soit 100 %)	Spécialité mineure (29 soit 100%)	Total (deux spécialités 47 soit 100 %)	Total (31 soit 100 %)
Importante en Jordanie	1 (5.5%)	19 (65.5%)	19 (40.42%)	6 (19.35%)
Importante dans le monde	10 (55.5%)	21 (72.4%)	31 (65.95%)	21 (67.74%)
Romantique	11 (61.1%)	13 (44.82%)	24 (51.06%)	10 (32.25%)
De prestige	9 (50%)	18 (62.06%)	27 (57.44%)	15 (48.38%)
Musicale	12 (66.6%)	13 (44.82%)	25 (53.19%)	15 (48.38%)
D´amour	7 (38.8%)	14 (48.27%)	21 (44.68%)	10 (32.25%)
Littéraire	11 (61.1%)	13 (44.82%)	19 (40.42%)	15 (48.38%)
Belle	12 (66.6%)	13 (44.82%)	25 (53.19%)	15 (48.38%)
Professionnelle	9 (50%)	18 (62.06%)	27 (57.44%)	6 (19.35%)

D'après les réponses des apprenants à la deuxième question, 65.95% des enquêtés de première année et 67.74% de quatrième année pensent que le français est une langue importante dans le monde. Concernant son importance en Jordanie, nous observons que ce taux baisse à 5.5% pour les apprenants de première année et à 19.35% pour les étudiants de quatrième année. Cela peut s'expliquer par le manque de perspectives professionnelles aux diplômés jordaniens en langue française. Cependant, nous constatons que 65.5% des apprenants qui suivent les cours de français comme option mineure, confirment qu'il est important au niveau national. En effet, le français est considéré comme la langue touristique du pays grâce au nombre important de touristes francophones qui se rendent en Jordanie et ces

étudiants en sont conscients. Pour 57.44% des apprenants du premier questionnaire et 19.35% du deuxième questionnaire, le français est considéré comme langue professionnelle. D'après les résultats de nos deux enquêtes, nous observons que le français continue à avoir son image traditionnelle comme une belle langue musicale, langue de prestige, de littérature, une langue romantique et d'amour.

Représentations de la France

Tableau 3 : résultats de la troisième question des deux enquêtes avec le nombre de citations. Les résultats des deux enquêtes sont regroupés ensemble.

Tableau (3)

Q3. Ecrivez les 5 mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à la France !	
Nombre de citations dans les 2 enquêtes	
Paris	38
La Tour Eiffel	31
Le Louvre	21
Les Champs Elysées	19
Le développement	17
Les vêtements	16
Les beaux paysages	15
Le Parfum	12
La liberté	8
Les fromages	6
Les histoires d'amour	3

Tableau 4 : résultats de la troisième question des deux enquêtes, présentés selon le nombre de réponses dans chacune des deux enquêtes. (Dans la première enquête, le nombre total d'apprenants est de 47 étudiants soit 100 %. Le nombre d'apprenants dans la deuxième enquête est de 31 soit 100%).

		Enquête 1			
Nbre d'app. 5 réponses	Nbre d'app. 4 réponses	Nbre d'app. 3 réponses	Nbre d'app. 2 réponses	Nbre d'app. 1 réponse	Nbre d'app. 0 réponse
3 (6.38%)	8 (17.021%)	8 (17.021%)	17 (36.17 %)	6 (12.76%)	5 (10.63%)
Enquête 2					
4 (12.90%)	7 (22.58%)	5 (16.12%)	4 (12.90%)	4 (12.90%)	7 (22.58%)

Le tableau n°3, nous apprend que les représentations des apprenants jordaniens sur la France sont fortement stéréotypées. Pour eux, la France est Paris, la Tour Eiffel, le Louvre, Les Champs-Élysées, le parfum, le fromage, etc. Nous avons remarqué aussi que ces stéréotypes sont les mêmes chez les deux publics de nos enquêtes. Nous n'avons pas senti une particularité spécifique ou des connaissances plus approfondies chez les apprenants de la deuxième enquête bien qu'ils aient déjà passé 3 ans d'apprentissage du français. Ces représentations restent donc générales et floues. Pareillement, les résultats obtenus dans le tableau n°4 ne nous montrent pas une

évolution des connaissances des apprenants concernant l'image de la France. Dans la première enquête 10.63% des enquêtés n'ont donné aucune réponse à notre question alors que dans la deuxième enquête, ce pourcentage augmente à 22.58%. Seulement 3 étudiants dans la première enquête et 4 dans la deuxième enquête ont réussi à trouver 5 mots.

Représentations des Français

Pour identifier les représentations que les apprenants se font des Français, deux questions ouvertes ont été posées.

Tableau 5 : résultats de la quatrième question des deux enquêtes. Ce tableau englobe conjointement les résultats des deux enquêtes.

Q4. Ecrivez les cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez aux Français !			
	Nbr. de citations		Nbr. de citations
Radins	10	Arrogants	3
Beaux	30	Exigeants	3
Intelligents	12	A la mode	5
Romantiques	22	Sociables	2
Propres	6	Blonds	1
Honnêtes	5	Racistes	5
Éléphants	12	Calmes	2
Gentils	13	Modernes	5
Polis	1	Méchants	2
Sympathiques	5	Ponctuels	4
Cultivés	9	Riches	3

Tableau 6 : résultats de la quatrième question des deux enquêtes, présentés selon le nombre de réponses dans chacune des deux enquêtes. (Dans la première enquête, le nombre total d'apprenants est de 47 étudiants soit 100 %. Le nombre d'apprenants dans la deuxième enquête est de 31 soit 100%).

		Enquête1			
Nbre. d'app. 5 réponses	Nbre d'app. 4 réponses	Nbre d'app. 3 réponses	Nbre d'app.2 réponses	Nbre d'app. avec 1 réponse	Nbre d'app. 0 réponse
3 (6.38%)	5 (10.63%)	11 (23.40%)	13 (27.65%)	7 (14.89%)	8 (17.021%)
		Enquête 2			
4 (12.90%)	3 (9.67%)	4 (12.90%)	5 (16.12%)	4 (12.90%)	11 (35.48%)

Le tableau n°5 nous montre les résultats suivants:

- Pour 30 étudiants enquêtés dans les deux questionnaires, les Français sont "beaux" et 22 étudiants les trouvent romantiques.

- Certains étudiants pensent que les Français sont gentils, élégants, intelligents, sympathiques, cultivés, etc. Pour 10 étudiants, les Français sont radins et 5 étudiants les trouvent racistes.

Nous remarquons donc que les représentations et les stéréotypes que les apprenants Jordaniens se font des Français sont majoritairement positifs. Ces stéréotypes et représentations sont les mêmes pour les étudiants de première et de quatrième années. Elles sont aussi partagées par les étudiants de deux spécialités.

Pour mesurer l'évolution des représentations des apprenants entre la première et la quatrième année, nous avons établi le tableau n°6 qui comprend le nombre d'apprenants avec le nombre de réponses. Le fait de comparer ces résultats fournit des indices sur l'efficacité de l'enseignement/apprentissage du français. De plus, l'évolution de ces représentations met l'accent sur les

pratiques d'enseignement du français au département de langues modernes. Généralement, avec 2 et 3 ans d'apprentissage du français, les apprenants doivent avoir des représentations plus objectives et plus détaillées de la culture étrangère. Seuls 3 étudiants (6.38%) du premier questionnaire et 4 (12.90%) du second questionnaire ont réussi à donner cinq réponses liées aux caractéristiques qu'ils se font des Français. 8 étudiants du premier questionnaire et 11 du deuxième n'ont pu donner aucune réponse. Ce résultat pourrait s'expliquer par le manque de contacts avec des Français natifs en Jordanie et la non prise en compte de cette dimension dans l'enseignement/apprentissage du français.

Tableau 7 : résultats de la cinquième question des deux enquêtes. Ce tableau englobe conjointement les résultats des deux enquêtes.

Q5. Nommez cinq personnages français célèbres !			
	Nbre. de citations		Nbre. de citations
Zidane	42	Lara Fabian	13
Jacques Chirac	23	Laurent Blanc	1
Napoléon	22	Louis XIV	1
Victor Hugo	18	Charles Aznavour	1
Nicolas Sarkozy	20	Loïc Rémy	1
Edith Piaf	11	Molière	1
Thierry Henry	7	Flaubert	1
Karim Benzema	7	François Hollande	2
Franck Ribéry	2	Rousseau	2
Céline Dion	7		

Tableau 8 : résultats de la cinquième question des deux enquêtes, présentés selon le nombre de réponses dans chacune des deux enquêtes. (Dans la première enquête, le nombre total d'apprenants est de 47 étudiants soit 100 %. Le nombre d'apprenants dans la deuxième enquête est de 31 soit 100%).

		Enquête 1			
Nbre. d'app. 5 réponses	Nbre d'app. 4 réponses	Nbre d'app. 3 réponses	Nbre d'app. 2 réponses	Nbre d'app. 1 réponse	Nbre d'app. 0 réponse
5 (10.63%)	7 (14.89%)	10 (21.27%)	13 (27.65%)	5 (10.63%)	7 (14.89%)
Enquête 2					
5 (16.12%)	4 (12.90%)	5 (16.12%)	3 (9.67%)	6 (19.35%)	8 (25.80%)

D'après le tableau n°7, nous remarquons que les apprenants ont nommé les noms de personnages que l'ont peut regrouper en 4 catégories:

1. Personnages sportifs, comme Zidane (cité 42 fois), Thierry Henry et Karim Benzema (cités 7 fois chacun),

2. Personnages politiques, comme Jacques Chirac (cité 23 fois), Nicolas Sarkozy (cité 20 fois), etc.

3. Personnages historiques et littéraires, comme Napoléon (cité 22 fois), Hugo (cité 18 fois), Rousseau (cité 2 fois), Louis XIV, Molière et Flaubert (cités 1 fois chacun).

4. Personnages artistiques, comme Edith Piaf (citée 11 fois), Lara Fabian (citée 13 fois), Céline Dion (citée 7 fois), etc.

D'après ces résultats, nous constatons que la place tenue par les personnages classiques, souvent liés à l'image de la France, comme Napoléon, Victor Hugo, Rousseau, est importante. Cependant, nous remarquons que les personnages appartenant à la période contemporaine sont aussi nommés. Les types de personnages nommés sont issus soit du domaine politique, avec trois présidents, soit du domaine artistique et sportif, notamment le football, comme Zain Eddine Zidane, Thierry Henry et d'autres. Nous avons été surpris de constater que nos enquêtés connaissent beaucoup plus l'ancien président français Jacques Chirac, que François Hollande, le président actuel. Ceci pourrait être expliqué par le fait que Chirac est considéré, par les arabes, comme le président occidental le plus pro-arabe qui défendait les causes arabes, notamment la cause palestinienne.

Le monde artistique est évoqué à travers la chanson. Les cinq noms cités sont: Edith Piaf, Lara Fabian et Charles Aznavour. Il est à noter que le cinéma et la chanson français ne sont pas vraiment connus en Jordanie. On souligne aussi que la chanteuse québécoise "Céline Dion" est citée 7 fois dans nos deux questionnaires. En effet, pour la plupart des Jordaniens, le français est souvent lié à la France. Ils ne connaissent pas forcément la diversité de la Francophonie. Pour une grande partie de Jordaniens un "Blond" qui parle français est un Français.

En observant le tableau n°8, on trouve que, seulement, 5 étudiants de chaque enquête ont pu citer cinq personnages. Nous remarquons aussi que 7 étudiants de la

première enquête et 8 de la deuxième n'ont réussi à citer aucun personnage. Comme pour les autres questions liées à l'image de la France et des Français, nous ne notons pas donc une évolution significative des représentations. Cela peut être dû aux mêmes raisons évoquées précédemment.

D'après les résultats analysés, il nous semble que les pratiques d'enseignement du FLE à l'université du Yarmouk ne favorisent pas vraiment l'acquisition d'une compétence interculturelle. Les représentations des apprenants enquêtés restent fortement stéréotypées. Il nous semble donc essentiel de proposer des pistes didactiques qui s'appuient sur une démarche interculturelle.

Nous rappelons que ce travail d'identification des représentations doit se faire sous le contrôle de l'enseignant d'où la nécessité de proposer une formation à l'interculturel dans la formation initiale et continue des professeurs de FLE. Prendre en compte ces représentations peut constituer le point de départ pour l'étude de la culture française.

5. Démarche interculturelle

Dans les manuels de FLE, Windmüller (2006: 40), souligne que la démarche interculturelle est souvent abordée selon les cinq approches suivantes:

- Marcosociologique qui sert à révéler les phénomènes sociaux en contraste, souvent présentés sous formes de statistiques, de résumés d'enquêtes et de monographies.
- Microsociologique qui porte sur les expériences et les histoires personnelles des membres de la culture étrangère, présentées sous forme de témoignages, d'interviews et d'opinions.
- Anthropologique présentant les coutumes et les rituels qui ponctuent le calendrier, l'organisation de la vie quotidienne ainsi que les relations familiales et amicales.
- Touristique qui vise à présenter les différents lieux touristiques et culturels en France.
- Cultivée sous forme de poèmes, d'extraits littéraires et de biographies de personnes célèbres.

Il s'agit donc d'une sorte d'incursions dans la dimension culturelle de la LE qui restent à l'état de fragments, déclencheur de la compétence linguistique chez les apprenants. Cette approche est enrichissante mais ne permet guère de développer une compétence pluriculturelle. Ce type de démarche, adoptée dans les manuels de FLE, encourage une pédagogie de l'information à travers des données qui portent sur certains aspects liés à la vie quotidienne des Français. Elle vise à travailler la compétence de l'expression orale et écrite et non pas la compétence interculturelle. Elle ne conduit qu'à renforcer les représentations stéréotypées de l'apprenant. Cependant, la démarche interculturelle pour laquelle nous optons, dans cette recherche, permettra d'avoir un regard critique sur les deux cultures en présence, ce qui peut contribuer à éviter deux dangers majeurs qui « *guettent tout individu qui s'avance dans l'aventure de l'acquisition d'une langue-culture étrangère: danger d'éblouissement, d'un côté, qui peut l'amener à idéaliser la culture étrangère au détriment de la sienne ; danger d'ethnocentrisme, à l'opposé, qui peut l'amener à dévaloriser la culture du peuple dont il apprend la langue et à le renforcer dans une position de prétendue supériorité culturelle* » (Alvarez, 1990: 6).

Ainsi, une éducation interculturelle vise à généraliser les expériences de contact avec les autres cultures et aide les apprenants à dépasser le sentiment d'insécurité suscité par l'inconnu, sans tomber dans le piège du stéréotype. Dans notre conception de l'enseignement/apprentissage des LE, nous estimons qu'apprendre une LE c'est « *affirmer à la fois sa propre identité et celle de l'étranger en allant vers les conditions d'une coopération et en se donnant les moyens d'éviter les affrontements* » (Porhcer, 2004: 118). La didactique des langues doit dépasser le simple objectif de développer les compétences linguistiques des apprenants afin « *d'enrichir les représentations et les attitudes à l'égard des pays et des habitants dont ils apprennent la langue. L'utilisation d'une langue en situation réelle implique une connaissance de la société sous tous ses aspects: réalité*

actuelle, arrière-plan historique, codes comportementaux, valeurs morales, etc. » (Colles et al., 2005: 135).

5. 1. Orientations pédagogiques de la démarche interculturelle

Dans notre recherche, nous conseillons d'adopter l'approche interculturelle proposée par Puren (1997: 1), qui se résume dans les quatre orientations pédagogiques suivantes:

1. Une insistance sur tout ce qui, dans la culture maternelle des apprenants, concerne les représentations de la culture étrangère, et en particulier des représentations simplificatrices et/ou erronées (stéréotypes). La formation à l'ouverture culturelle passe désormais par la lutte consciente et explicite contre les stéréotypes sociaux, hérités même avant d'aborder l'étude de la LE cible. Notre travail d'identification des représentations, effectué dans cette recherche, s'inscrit dans cette perspective.

2. Une utilisation systématique de la diversité des profils culturels des divers apprenants. Les compétences culturelles des apprenants ayant déjà eu un contact avec l'autre seront utilisées systématiquement en classe de LE.

3. Une attention particulière prêtée aux réactions et aux interprétations immédiates des apprenants eux-mêmes. On pourra leur demander, par exemple, à partir d'un document authentique, de faire émerger leurs différentes représentations et de les confronter les unes aux autres, avant même de leur faire chercher ou de leur donner les informations objectives correspondantes.

4. Une mise en contraste des réalités culturelles en France et à l'étranger (démarche comparative), en privilégiant au moins des documents qui "posent problème", et qui appellent l'interprétation.

Cette démarche a l'avantage de mettre l'accent sur les « *éléments qui peuvent intervenir et entraver la communication avec les natifs. Elle présente d'ailleurs les différents aspects qui entrent en jeu dans la construction de l'attitude des apprenants envers la*

culture étrangère et propose également des techniques efficaces, à nos yeux, afin de mieux comprendre l'autre sans renoncer à notre identité culturelle en dépassant les représentations stéréotypées que l'on se fait de l'autre et de sa culture » (Alrabadi, 2011:55). Elle s'appuie sur la décentration de l'apprenant de sa propre culture tout en restant ancré en elle. Pour ce faire, Porcher (1995) préconise de traiter des thèmes "d'universels-singuliers" comme par exemple, l'amour, le bonheur, le temps, les éléments naturels etc. Ces thèmes, présents dans toutes les cultures, sont traités différemment. Cette démarche permet donc de d'articuler l'enseignement de la langue et celui des pratiques culturelles.

Une démarche de ce type sert « *à conduire de représentations premières à des représentations travaillées, passées par l'observation, l'analyse, l'objectivation et la prise de conscience* » (Beacco, 1995: 12) afin de parvenir à une forme de coexistence harmonieuse entre la culture maternelle de l'apprenant et la culture étrangère qui se présente à travers des contenus linguistiques. De plus, elle permet de transformer l'enseignant en un médiateur culturel entre la culture maternelle des apprenants et celle de la langue cible, impliquant ainsi une certaine aptitude et une formation adéquate.

5. 2. Facteurs déterminant l'adoption de la démarche interculturelle

Cette nouvelle orientation de l'enseignement/apprentissage est, d'après Puren (1997: 2-3), la résultante des trois facteurs suivants:

1. Un facteur social :

Il amène à la banalisation des contacts avec l'autre grâce aux communications, aux voyages, aux échanges, mais aussi en raison de la forte montée des diversités culturelles.

2. Un facteur lié à l'évolution des conceptions pédagogiques

On est passé d'une problématique de l'apprentissage, par l'apprenant, de connaissances qui lui sont extérieures

à une problématique de la construction, par l'apprenant lui-même, d'un parcours de découverte et de construction personnelles de ses propres savoirs. Ce qui intéresse désormais le didacticien dans l'enseignement/apprentissage de la culture, c'est la démarche interculturelle de l'apprenant; c'est-à-dire la manière dont, au contact de faits culturels étrangers, chaque apprenant s'en construit des représentations, les corrige, les organise et les réorganise progressivement.

3. Un facteur propre à la didactique des langues

Il s'agit, dans les années 1970, du passage de l'objectif de "compétence linguistique" à celui de "compétence de communication". Or, l'une des composantes de celle-ci est la "composante socioculturelle", c'est-à-dire la capacité à respecter les règles socioculturelles qui régissent l'usage de la langue en situation de communication authentique.

5. 3. Formation des enseignants à la pédagogie de l'interculturel

De nos jours, l'enseignant de LE est souvent considéré comme un « *médiateur et un passeur de cultures, un accompagnateur d'adaptation* » (Lepez, 2006: 237). Il se heurte souvent, selon Vuitton (2006: 14), à deux difficultés majeures qui sont aussi celles rencontrées à l'échelle de l'enseignement/apprentissage de la culture en classe de FLE:

- une difficulté d'ordre épistémologique (comment délimiter le champ des savoirs savants de référence?)
- une difficulté méthodologique (quelles compétences faut-il développer ? à quelle(s) méthode(s) recourir pour y parvenir ? comment évaluer leur acquisition éventuelle?)

Pour fournir aux enseignants les outils afin de faire face à ces difficultés, il faut leur proposer des formations liées à l'interculturelle. Ces formations leur permettent d'être sensibilisés aux potentialités et à l'importance de la démarche interculturelle. Dans notre contexte jordanien, la plupart des enseignants ont une formation littéraire, linguistique et en traductologie. Ils n'auraient pas forcément suivi des formations en didactique de FLE et

de l'interculturel.

En effet, la mise au point des formations, initiales et continues, permet de faire acquérir aux apprenants et aux enseignants la capacité:

1. A intégrer les savoirs enseignables tout en se fondant sur le vécu des apprenants et sur celui des enseignants.
2. A planifier et à organiser les contenus enseignables en ayant recours à l'interdisciplinarité.
3. A analyser leurs représentations initiales et à les modifier pour pouvoir jouer le rôle de médiateurs culturels auprès de leurs (futurs) apprenants et au sein de leurs sociétés.
4. A faire face au plus grand nombre possible de situations inédites. (Louis, 2006: 20).

Audet (2006: 30), précise qu'il y a quatre zones de tension, rencontrées par tous les enseignants de langue/culture étrangère, qui résultent de la rencontre interculturelle et qui servent également à leur formation à l'interculturel. Ces zones sont les suivantes:

- Un conflit de normes: l'enseignant est confronté à des façons de faire, de penser et de vivre différentes. Il fait face à une tension entre sa norme, par exemple sa façon de concevoir l'hygiène ou la ponctualité, et celle de l'autre.
- Un conflit de valeurs qui réfère à ce qui est important en soi, contrairement au conflit de normes où c'était davantage la façon d'actualiser la valeur. En effet, dans le cas du conflit de valeurs, on a plus à faire avec des hiérarchies de valeurs qui se confrontent, voire même s'opposaient. C'est le cas, par exemple de la tension entre les habitudes de vie "à la française" et à la "jordanienne".
- Une ambivalence à l'intérieur de laquelle l'enseignant oscille entre l'ouverture et l'insécurité.
- Un dilemme intérieur; une zone de tension nous a conduit à l'identification d'une autre façon de vivre la rencontre interculturelle.

Toutes ces zones de tensions avaient donc en commun de découler d'une rencontre avec l'autre. Elles peuvent être rencontrées par les enseignants (non-formés à

l'interculturel) et aussi par les apprenants d'une langue/culture étrangère. Une initiation à ce type de problèmes rencontrés lors de la rencontre avec l'autre demeure nécessaire pour éviter le phénomène de choc culturel et pour développer l'esprit de tolérance vis-à-vis de l'autre. Elle amène aussi les apprenants à une meilleure appropriation de la LE en développant chez eux une attitude favorable à l'enseignement/apprentissage de la langue/culture étrangère.

Les formations doivent développer chez les enseignants une compétence interculturelle qui peut être définie « *comme la capacité à accueillir l'autre en l'élève, la compétence de médiation entre la culture maternelle et la culture cible; la capacité, pour faciliter l'apprentissage des élèves, à prendre appui sur ce qu'ils ont appris et côtoyé en dehors de l'école; la connaissance de traits culturels, non seulement comme des éléments parmi d'autres de l'identité des élèves [...] il s'agit en bref de reconnaître la variable culturelle comme l'un des matériaux des apprentissages et du vivre ensemble* » (Dinvaut, 2006: 37).

Conclusion

On assiste depuis quelques années à un regain d'intérêt particulier au thème de l'interculturel. Plusieurs sont les publications, les colloques, les séminaires et les appels à contribution dans des revues scientifiques, qui ont été récemment consacrés à ce sujet. Notre travail de recherche s'inscrit donc dans l'actualité de la recherche scientifique dans le domaine de la didactique des langues/cultures étrangères et il ne représente qu'une simple tentative de contribution au développement de ce domaine. Cette étude s'appuie sur le public, étudiant le français au département de langues modernes de l'université du Yarmouk. Sa particularité, par rapport aux autres travaux de recherche effectués dans le domaine, est de suivre l'évolution des représentations des étudiants à travers les deux questionnaires réalisés auprès des étudiants nouvellement inscrits et des étudiants de quatrième année. Ce choix nous a permis d'insister sur

l'importance de la prise en compte de la compétence interculturelle, notamment dans un contexte exolingue tel que le nôtre.

Notre étude ne prétend ni apporter de solutions définitives ni être exhaustive. Nous envisagerons, dans nos futures recherches, d'élargir notre échantillon pour couvrir tous les départements de français dans les universités jordaniennes en suivant les mêmes étudiants, au début et à la fin de leurs études de français.

Il est à noter aussi que ce travail n'a pas pour objectif de faire changer les représentations que les apprenants jordaniens se font de la langue/culture française mais de les rendre premièrement conscients de leur propre identité et de les amener à réfléchir aux différences et à accepter l'autre tel qu'il est sans le dévaloriser. Il est par ailleurs, important de noter qu'il « *est impossible d'accepter l'autre sans vouloir se connaître et se comprendre mutuellement en respectant nos différences* » (Windmüller, 2011: 21).

Note :

¹ هذا البحث مسئل من رسالة الماجستير للطالب مروان الرشيدات والتي أشرف عليها د. ايلي الرضي.

REFERENCES

- Abdallah-Préteille M., (2004). Vers une pédagogie interculturelle, Anthropos, Paris.
- Alrabadi E., 2011, «La médiation interculturelle en classe de langue étrangère dans le contexte universitaire jordanien», *Dialogos*, 23, Bucarest, Roumanie, pp. 51-60.
- Alvarez G., (1990). «Le défi de l'interculturel », *Langues et Linguistique*, 16, pp.1-16.
- Amossy R. Pierrot Herschberg A., (2007). Stéréotypes et clichés, Armand Colin, Paris.
- Audet G., (2006). «Récits de pratique en interculturel: un accès au savoir d'action des enseignants», E.M.E. pp. 25-36.
- Beacco J-C., (1995). Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Hachette, Paris.
- Billiez J. Millet A., (2001). «Représentations sociales: Trajets théoriques et méthodologiques», CREDIF, Didier, Paris, pp. 31-50.
- Castelloti V. Moore D., (2002). «Représentations sociales des langues et enseignements», disponible sur le site: www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/castellotimoorefr.pdf.

Demander aux apprenants de faire sortir et de s'exprimer sur leurs représentations vis-à-vis de la langue/culture cible les aide à extérioriser leurs sentiments et à se relaxer. Cela permettra de développer, chez les apprenants, une attitude d'ouverture et une motivation importante pour l'acquisition de la langue/culture cible et de les doter des moyens d'analyses et de compréhension des attitudes et des interactions sociales. Pour atteindre ces objectifs, il faut que les professeurs soient eux-mêmes convaincus de la nécessité de mettre en œuvre une démarche interculturelle. Ainsi, les enseignants pourront aider les apprenants à sortir de leurs représentations qui pourraient entraver le processus d'enseignement/apprentissage de la LE.

Pour conclure, nous estimons que les enseignants de LE devraient concevoir un enseignement où sont données «*les conditions d'une observation objectivante de la réalité étrangère*» (Zarate, 1986: 121).

- Colles L. et al., (2005), Espaces francophones. Diversité linguistique et culturelle, CORTIL-WODON: E.M.E.
- Cuq J-P et Grucq I., (2003), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG, Collection FLE.
- Denis M., (2000). «Former les élèves à l'interculturel», *Dialogues et cultures*, 44, pp. 55-67.
- Dinvaut A., (2006). « Former les enseignants de l'école primaire à la didactique de l'interculturel », E.M.E. pp. 37-25.
- Elrusheidat M., (2014). Une démarche interculturelle pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) au département de langues modernes à l'Université du Yarmouk, mémoire de Master, Université du Yarmouk, sous la direction de Dr. Elie Alrabadi.
- Gohard-Radenkovi et al., (2003). La médiation culturelle en didactique des langues comme processus, Éditions du Conseil de L'Europe, pp. 225-237, disponible sur le site: archive.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf.
- Lepez B., (2006). « Pour une pratique de la communication interculturelle en classe de FLE: décentration et ancrage »,

- EME. pp. 232- 244;
- Moore D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage, Paris, Didier.
- Moscovici S. (1989). «Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire », Paris, PUF, pp. 297-318.
- Muller N. De Pierto J-F., (2001). Que faire de la notion de représentation? CREDIF, Paris, Didier, pp. 51-64.
- Porcher L. (1995). Le français langue étrangère, Hachette, Paris.
- Puren Ch., (1997). «Civilisation et didactique des langues: les différentes orientations de l'approche interculturelle», disponible sur le site: www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/.
- Vuitton L. (2006). «Quels principes pour une didactique de la culture dans la formation initiale des professeurs de FLE/S?» E.M.E. pp. 11-24.
- Windmüller F. (2006). « Pour une réelle compétence culturelle », FDM 348, Clé International, Paris, pp. 40-41.
- Windmüller F. (2010). «Les stéréotypes dans le récit de vie : un contenu d'apprentissage incontournable dans l'approche interculturelle en Didactique des Langues-Cultures», *Synergies Pays germanophones* 3, pp. 179-208.
- Windmüller F., (2011). Français langue étrangère (FLE). L'approche culturelle et interculturelle, Belin, Paris.
- Zarate G. (1986). Enseigner une culture étrangère. Hachette, Paris.
- Zarate G. (1993). Les représentations de l'étranger, Crédif /Hatier, Paris.

تعليم وتعلم اللغة الفرنسية في السياق الجامعي الأردني آلية إدراج ازدواج الثقافات في

ايلى عيسى الرضى، مروان مازن الرشيدات *

ملخص

إن مفهوم متابين الثقافات والتصورات المتنوعة قد أصبح حاضراً في تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. تهدف هذه الدراسة إلى اقتراح مجموعة من الخطوات التي تساعد في تدعيم متابين الثقافة والتي تعتمد على تحديد التصورات وعلى تطورها لدى الطلبة الدراسين في قسم اللغات الحديثة في جامعة اليرموك. ومن أجل تحقيق هذه الهدف تم وضع استبيان وزع على عينة عشوائية من طلبة السنة الأولى والرابعة من أجل قياس مدى أهمية تعليم الثقافات المختلفة في عملية تعلم وتعليم اللغة الفرنسية.

الكلمات الدالة: ازدواجية الثقافات، التصورات، التعليم والتعلم، الفرنسية كلغة أجنبية، صف اللغة.

* قسم اللغات الحديثة، كلية الآداب، جامعة اليرموك، الأردن. تاريخ استلام البحث 2016/04/07، وتاريخ قبوله 2016/08/16.