

Vol. 13, No. 3,
Tome 69
pp. 567-598
July & August
2022

La mise en application et le développement de la compétence transculturelle chez les apprenants de FLE en contexte iranien

Azadeh Fesanghari¹, Hamid Reza Shairi^{2*} , MahmoodReza Gashmardi³ , & Roya Letafati⁴

Résumé

Les études abordant la question des compétences culturelles sont aujourd'hui de pleine actualité et sont souvent reprises pour analyser différents aspects de ces compétences au sein de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères ; ces études ont donc leur utilité dans la mise en évidence de la diversité de ces compétences sous les différentes appellations et applications parmi lesquelles nous avons choisi de mettre en lumière la compétence transculturelle. Il n'existe pas de commun accord quant à la définition du concept de la compétence transculturelle et à sa place à l'égard d'autres compétences culturelles. Cet article tente de répondre à la question comment définir précisément la notion de compétence transculturelle, comment l'interpréter et la promouvoir. Cette étude a donc pour objectif de proposer une conception de la compétence transculturelle. La manière dont la compétence transculturelle peut être acquise et développée sera également discutée et abordée dans le cadre d'une recherche de terrain auprès des étudiants de licence en langue et littérature françaises de l'Université Hakim Sabzevari. Nous avons décidé d'emprunter le dispositif de la pensée en réseaux pour la mise en application et le développement de cette compétence. Quant au choix de la modalité de la collecte des données, nous avons eu recours aux entretiens semi-directifs afin de vérifier l'impact de la mise en œuvre du dispositif sur le développement de la compétence transculturelle sur le public examiné. L'analyse des résultats obtenus par les entretiens montrent les traits distinctifs de la compétence transculturelle due à la mise en place du dispositif choisi..

Mots clés: apprenants iraniens, compétence interculturelle, compétence transculturelle, didactique de FLE, pensée en réseaux

Received: 22 February 2022
Received in revised form: 20 April 2022
Accepted: 11 May 2022

1. Doctorant en langue française, Université Tarbiat Modares
2. Corresponding author: Professeure en langue Française, Université Tarbiat Modares,
Email: shairi@modares.ac.ir, ORCID ID; <https://orcid.org/0000-0001-5667-3827>
3. Professeure associée en langue Française, Université Tarbiat Modares;
ORCID ID; <https://orcid.org/0000-0001-6621-507X>
4. Professeure en langue Française, Université Tarbiat Modares

1. Introduction

La nécessité d'intégrer une compétence culturelle dans l'enseignement des langues est, depuis plusieurs décennies, largement acceptée ; la question de la compétence culturelle est toujours d'actualité et est souvent reprise pour aborder différents aspects de cette compétence dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères. Nous pouvons constater les différentes appellations et applications de cette compétence dans les discours didactiques: métaculturel, interculturel, pluriculturel, co-culturel et transculturel. Il faut savoir que ces concepts méta-, intra-, inter-, multi-, pluri-, trans- et co-culturels traduisent des approches différentes de la compétence culturelle dans les différentes méthodologies qui ont donc développé la compétence culturelle de façons diverses.

Nous voyons depuis quelques années l'emploi fréquent du terme composante/compétence transculturelle dans le domaine de la didactique du FLE ; nous pouvons constater la cooccurrence de ce terme avec l'interculturel et parfois le co-culturel. Néanmoins, il n'existe pas de commun accord quant à la définition du concept de la compétence transculturelle et à sa place face à d'autres compétences culturelles et notamment compétence interculturelle. À travers cette étude, nous essayons de proposer une conception de la compétence transculturelle. Le problème qui se pose concrètement est le suivant: qu'entendons-nous par compétence transculturelle ? Derrière cette question principale d'autres questions se profilent:

- Quels sont les traits distinctifs de la compétence transculturelle ?
- Comment la compétence transculturelle peut être acquise et développée chez les apprenants iraniens de FLE ?

Pour répondre à ces questions, il faudra dans un premier temps réfléchir à la définition de la compétence transculturelle, à la relation entre les compétences inter- et transculturelles et à la manière dont la compétence transculturelle peut être acquise et développée dans les cours de FLE. Pour mettre en place et développer la compétence transculturelle chez notre public cible, nous avons décidé d'emprunter un dispositif c'est-à-dire la pensée en réseaux conseillé et

recommandé par Demougin (2008). Quant à la méthodologie adoptée pour cette recherche, il s'agit d'une étude de terrain.

L'article sera donc structuré en quatre parties dont la première sera consacrée aux études antérieures qui ont tenté de répondre à notre problématique ; la deuxième partie sera destinée à la définition du concept de compétence transculturelle et à l'identification de ses caractéristiques ; y sera, alors, cernée le concept de compétence transculturelle à travers une synthèse de ses différentes définitions, dans les études déjà réalisées et par la mise en parallèle de cette compétence avec la compétence interculturelle. Dans la troisième partie sera présentée la méthodologie de cette recherche et l'analyse des données dont les résultats seront discutés dans la dernière partie.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il convient de préciser qu'on donne à la culture un double fonctionnement de rapport¹ et d'objet² (Demougin, 2008 ; Simard, 2002): dans cette recherche, la culture est reprise dans le sens de la culture-rapport: il n'est pas question de l'enseignement-apprentissage de la culture-objet mis en question ou en valeur par les chercheurs intéressés à cette problématique que l'on peut considérer comme l'une des pistes ouvertes à la recherche dans notre discipline.

2. Revue de littérature de recherche

Les dix articles regroupés dans le numéro 152 d'*ELA* intitulé *Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures* (2008) ont été consacrés à la question du transculturel dans le domaine de didactique du FLE (Forestal, Demougin, Baurens, Berchoud, Blaise, Dumond, Martin, Shairi, Lefranc et Ravet): Forestal (2008 a) dans l'article d'ouverture tente de donner un aperçu

1 . Culture-rapport : la culture est envisagée comme rapport quand elle concerne les interactions entre ses composantes et une personne et entre les personnes qui participent à cette culture : ces interactions naissent de l'appropriation sélective et progressive des manifestations, des systèmes de valeurs, des croyances, des traditions et des pratiques sociales qui caractérisent cette culture. En fait, la personne construit son identité à travers ces interactions (Simard, 2002).

2 . Culture-objet : la culture est considérée comme objet quand elle désigne un ensemble de connaissances, d'œuvres, de symboles, d'événements, d'institutions et d'outils créés par une société au cours des ans, afin de mieux comprendre le monde et de se mieux comprendre (Simard, 2002).

général de la perspective de ce numéro ; il s'agit d'avancer l'idée d'une composante transculturelle dans l'enseignement des langues-cultures qui aurait pour horizon une éducation véritablement humaine pour un « citoyen du monde ».

D'après Debono (2011a), on constate la nouvelle réapparition du concept du transculturel: le transculturel récemment réactivé n'est pas resté indifférent à l'égard des notions juridico-philosophiques de « droits de l'homme ». D'après l'auteur, le transculturel peut être considéré comme une réaction à un « interculturel volontariste » en opposition avec « l'interculturel factuel » pour reprendre l'expression lancée par Demorgon (2005). A cet égard, il propose d'examiner les propositions transculturelles dans le but de (re)penser et de renouveler l'interculturel en didactique des langues-cultures.

Kanga (2011) propose de percevoir l'évolution littéraire du roman francophone par le biais de la vision transculturelle basée sur la théorie de la convergence. La convergence en littérature se définit par la confluence des styles d'écriture d'écrivains de diverses aires culturelles. La transculturalité désigne une perspective critique permettant de juger des écrits d'auteurs de diverses cultures et de voir ces écrits converger vers des lignes représentatives. Jacquet (2012) tente d'aborder la thématique du transculturalisme et de l'identité francophone dans le contexte éducatif francophone. Le transculturalisme n'est pour Jacquet ni danger ni utopie, mais une richesse, autrement dit, un « horizon d'espoir pour les francophones » (2012, p. 3).

Bosse (2014) tente de sa part de conceptualiser l'interculturalité et la transculturalité, deux notions qui d'après Bosse étaient omniprésentes tout au long de l'histoire humaine. A cet égard, Bosse rappelle la nécessité de combiner des approches inter- et transculturelles qui loin d'être en opposition sont davantage complémentaires. Nous avons également constaté l'introduction de la question du transculturel dans le domaine des études de la traduction: à cet égard, nous pouvons citer Frias qui essaie de réinterroger les usages, pièges et perspectives de ces trois notions « caméléons » l'interculturel, le multiculturel et le transculturel dans les pratiques du traduire (Frias, 2014, p. 91).

D'après Husung et Jeannin (2016), on doit mettre l'hybridation culturelle au

cœur des problématiques d'apprentissage des langues et des cultures. Husung et Jeannin essaient de présenter une conception relationnelle et dynamique de la culture qui s'appuient sur trois concepts fondamentaux de transculturalité, hybridité et altérité.

Puren (2016) aborde la complexité de la problématique de la compétence culturelle: il s'agit d'un modèle complexe et taxinomique qui présente les composantes historiques de la compétence culturelle qui sont à la fois complémentaires et antagonistes. A travers la présentation de ce modèle et sa validation empirique, Puren essaie d'expliquer comment les composantes culturelles interagissent pour qu'on puisse culturellement compétent dans un agir de longue durée. Vonnez (2017) essaie de cerner le transculturel: le chercheur met en parallèle l'interculturel et le transculturel en se référant aux recherches effectuées dans ce domaine particulièrement celles de Meunier, Rosen et Puren.

Il convient de rappeler que dans les études déjà réalisées, la plupart des chercheurs abordent la relation établie entre la compétence transculturelle et d'autres compétences culturelles: Demorgon (2003) souligne que l'interculturel doit savoir se situer par rapport au multiculturel et au transculturel. Pour la mise en perspective de la langue-culture source et de la langue-culture cible et l'accès à une meilleure compréhension d'autrui, Forestal propose (2007) d'avoir recours aux approches intraculturelle, interculturelle, transculturelle et co-culturelle et conseille donc l'emploi concomitant de ces approches. Puren (2014) souligne la relation nécessaire de la composante interculturelle avec les deux composantes transculturelle et métaculturelle.

Nous avons ainsi observé la productivité de ce concept dans les divers domaines notamment la didactique des langues-cultures ; cette partie regroupe également des études portant sur les domaines sociologique, littéraire et traductologique: néanmoins, nous avons relevé que bien qu'il existe une littérature aussi abondante que croissante sur le concept de transculturalité et ses dérivés, une conception bien élaborée et précise de la compétence transculturelle laisse à désirer et c'est, justement, ce qui nous intéresse le plus dans la présente étude.

3. Cadre théorique

Dans un premier temps, il est impératif de clarifier la notion du transculturel: pour cela, il sera utile d'étudier brièvement l'origine et l'historique de ce terme avant de passer à l'étude de son aspect étymologique.

3.1. Origine et historique du terme « transculturel »

L'inventeur du terme de la « transculturalité », c'est un philosophe allemand, Wolfgang Welsch, cependant, le mot « transculturation » est créé et employé pour la première fois (1940) par un anthropologue cubain, Fernando Ortiz (Bosse, 2014). On emploie récemment cette notion dans le domaine éducatif tandis qu'on constate depuis longtemps son usage dans les recherches anthropologiques et culturelles: dans ces études, la notion du transculturalisme est liée généralement aux termes de métissage culturel et de l'hybridité culturelle (Jacquet, 2012).

Dans le domaine culturel, le transculturel concerne la traversée d'une culture à l'autre dans l'espace ou le temps (Forestal, 2008b, p. 394). En ethnologie, la transculturation consiste en un « processus de transition d'une culture à l'autre qui participe d'une transformation de la culture traditionnelle et s'accomplit dans le développement de la culture nouvelle (Forestal, 2008b, p. 394).

Nous avons affaire à un champ notionnel nouveau du transculturel: il y a la substantif, « transculturalité » (Blaise, 2008 ; Bosse, 2014) ; il existe l'adjectif « transculturel » comme « projet transculturel, pratiques transculturelles (Shairi, 2008), démarche transculturelle (Lefranc, 2008 ; Baurens, 2008), approche transculturelle en DLC (Ravet, 2008 ; Debono, 2011), pédagogie transculturelle, perspective transculturelle (Ravet, 2008), composante transculturelle (Baurens, 2008 ; Puren, 2016), compétence transculturelle (Baurens, 2008 ; Vonnez, 2017 ; Puren, 2016), dispositif transculturel, didactique transculturel, dynamique transculturelle (Lefranc, 2008) ; il y a la doctrine transculturalisme et enfin des acteurs comme transculturalistes (Debono, 2011b). Nous pouvons noter l'occurrence du terme « transculturel » ainsi que plusieurs occurrences de l'adjectif « transculturel » dans les discours didactiques.

3.2. Aspect étymologique du terme: préfixe « trans »

Il s'agit d'un préfixe accolé au lexème « culturel » qui est porteur du sens en soi. Emprunté au latin, ce préfixe plurivoque peut signifier « à travers »: par exemple, transeuropéen. Le préfixe évoque donc le passage ou l'échange qui peut être considéré positif, négatif ou tous les deux. (Forestal, 2008b, p.393). Le préfixe peut également signifier « par-delà », par exemple, « transnational » et « transculturel » (Lemaire, 2012, p. 211). Le préfixe « trans » signifie également « au-delà »: par exemple, « transcendant » (Forestal, 2008b, p. 396). Le préfixe renvoie donc à l'idée du passage, du changement ou de traversée.

3.3. Conception de la compétence transculturelle

L'enjeu est surtout de discuter à travers différentes définitions de la compétence transculturelle proposées dans les recherches déjà réalisées. Nous proposons une synthèse de ces définitions multiples et non convergentes dans le tableau 1.

Tableau 1.

Définitions de la compétence transculturelle (Fesanghari, 2021, p. 65)

Auteur	Définition	Apport(s) au (x) niveau(x) mondial/ social (en classe des LC)
Baurens (2008)	- Traversée des représentations et des hiérarchisations masculin/féminin - Légitimation des différents de sexe - (Engendrement d'une) diversité genrée	N. social → Culture de l'égalité au système éducatif N. mondial → Un vivre plus juste dans le paysage culturel du monde
Demougin (2008)	Mise en tension de différentes pratiques culturelles collectives et individuelles par un questionnement fondé sur l'expérience personnelle de la connaissance et des savoirs.	N. social → Vision dynamique de l'apprentissage basée sur la saisie du savoir expérientiel de l'apprenant
Forestal (2007, 2008)	- Reconnaissance de la multiplicité interculturelle de possibilités de relations, d'échanges et de compréhension entre les langues-cultures différentes - Reconnaissance de la multiplicité des	N. mondial → Instruction d'un citoyen du monde - Capable d'esprit critique, de juger du bon/mauvais - Multilingue, cosmopolite et homme planétaire

Auteur	Définition	Apport(s) au (x) niveau(x) mondial/ social (en classe des LC)
	valeurs et des représentations - Traversée, transgression et transformation des cultures - Engendrement d'un processus conflictuel et coopératif)	- A la recherche d'une bonne vie pour chacun et pour la communauté des hommes
Jacquet (2012)	- Connaissance de la diversité culturelle - Prise en considération des entrelacements culturels - Mise en place d'un processus relationnel et transformatif	N. social → Inclusion de nouvelles identités culturelles
Lefranc (2008)	- Diversification et renouvellement des formes d'enseignement - Mise en phase de la transformation des pratiques d'apprentissage - Transformation de soi chez l'apprenant d'une LC	N. social → - Remise en cause des « manières de » - Vécu des moments de décentration et de remaniement - Confrontation et transformation
	- Traversée consciente et curieuse des cultures - Recherche de commun, divers, semblable, complémentaire, incompatible - Transgression+ dépassement des cloisonnements ethnicistes - Communication et intercompréhension entre les sujets parlants de tous pays de différentes cultures	N. mondial → Formation de citoyens du monde
Puren (2002, 2008, 2016)	Acquisition et partage des valeurs universelles humanistes à travers la lecture de grands textes classiques	N. mondial → - Accès à une « culture générale » - Accès à un « fonds commun de l'Humanité » → <i>Perspective humaniste</i>
Au XIX ^e s. (Méthodologie traditionnelle)		
Au XX ^e s.	- Phénomène de « mondialisation » des thématiques culturels → thèmes transculturels: développement durable, protection de l'environnement, commerce équitable - Invention et partage de nouvelles valeurs universelles	N. mondial → Formation à une « citoyenneté transculturelle » = formation d'un « citoyen du monde » → <i>Perspective « mondialisant »</i>
Au XX ^e s.	- Invention et partage des valeurs communes - Prise en compte du bouclage récursif entre co-culturel ↔ transculturel - Acceptation des ressemblances préalables ↔ création de nouvelles ressemblances	N. social → Mise en œuvre d'un projet commun c.-à-d. enseignement/apprentissage d'une LE → <i>Perspective actionnelle</i>

Nous pouvons relever deux grandes catégories dans la définition de la compétence transculturelle: le transculturel au niveau mondial et le transculturel au niveau social: nous pouvons citer à cet égard Puren (2016): en ce qui concerne le transculturel au niveau mondial, Puren reprend l'expression de « Terre-Partie » prononcée par Edgar Morin: « Terre-Partie » qui est confrontée à des défis à portée universelle comme régulation de l'économie, du droit et du climat: comment peut-on contribuer au relèvement de ces défis ? Par quelle implication ? Par le biais de la conception et conduite des projets communs à l'ensemble de l'humanité à l'échelle planétaire: ce qui nous amène à l'invention et partage de nouvelles valeurs universelles.

Concernant le transculturel au niveau social, nous pouvons donner l'exemple des classes des langues-cultures, ce qui constitue notre centre d'intérêt: tout comme Puren (2013), nous pensons que la classe de langue est une véritable société multilingue et multiculturelle ; nous constatons dans cette microsociété au moins deux langues (L1 et L2) et différentes cultures sociales et éducatives (culture d'enseignement et cultures d'apprentissage). Quant au transculturel au niveau social et plus précisément dans les classes des LC, nous pouvons donc relever des caractéristiques communes à ces définitions ; pour tenter une synthèse, nous présentons brièvement ci-dessous un certain nombre de caractéristiques et traits évoqués par une majorité de chercheurs.

Tout domaine de diversité est susceptible d'une prise en compte transculturelle: le consensus porte sur l'idée que la compétence transculturelle valorise la diversité culturelle. Dans un espace de diversité, l'étape préalable à la réflexion sur la compétence transculturelle serait nécessairement le fait de reconnaître d'une part, la multiplicité: il faut ressentir d'autre part, le besoin d'accepter l'hétérogénéité (ex: hétérogénéité culturelle des méthodes d'apprentissage, hétérogénéité de méthodologies d'origines culturelles différentes, hétérogénéité culturelle des apprenants, ...).

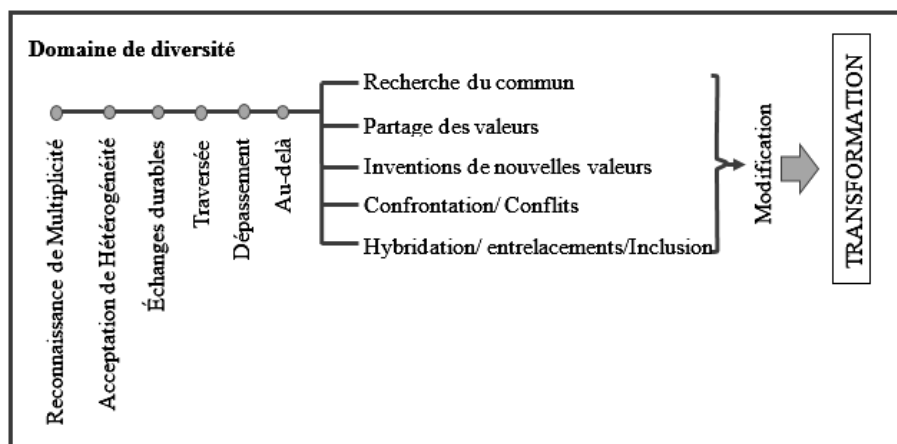
En cas des contacts interculturels durables et effectifs, la compétence transculturelle commence à s'opérer. Par la traversée au moins de deux ou plusieurs cultures, on va s'engager à un dépassement qui peut être celui des

frontières, des cultures, des disciplines, des stéréotypes, ... On va donc atteindre un au-delà qui peut être celui des appartenances nationales ou culturelles, celui des différences culturelles, celui de l'interculturel et enfin, celui du conflictuel. En quête du commun et du semblable, on partage nos valeurs et invente également de nouvelles valeurs.

La multiplicité des valeurs implique donc des tensions et des confrontations: on est désormais installé dans un espace de conflits de différentes visions et opinions culturelles ; ce qui va provoquer par conséquent des transgressions et des subversions. La compétence transculturelle passe par un processus de modification ou toutefois par de simples phénomènes de l'hybridation, du métissage, des entrelacements ou de l'inclusion. La compétence transculturelle se caractérise enfin par la transformation des représentations, des modes de penser, des relations entre les êtres humains et des cultures ainsi que la transformation égalitaire des rapports sociaux des sexes. La figure ci-dessous présente une modélisation provisoire des traits possibles à la compétence transculturelle:

Figure 1.

Différents traits de la compétence transculturelle (Fesanghari, 2021, p. 67)



Vu la cooccurrence du terme transculturel avec l'interculturel, nous tentons ensuite de mettre en parallèle la compétence transculturelle avec la compétence interculturelle:

Comparaison entre les compétences interculturelle/transculturelle (Fesanghari, 2021, p. 74)

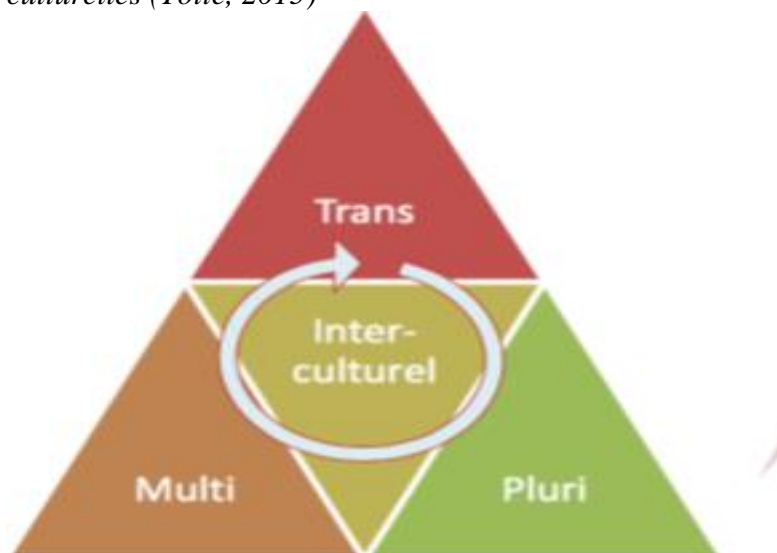
Compétences culturelles	
INTER	TRANS
- Respect des différences	- Acceptation de ressemblances
- Temps court	- Temps long
- Processus de contacts/ échanges/ interférences/ entrelacements inter-culturels	- Résultat des processus de contacts/ échanges/interférences/entrelacements inter-culturels
- Acceptation + contact + échange	- Modification
- Acceptation + Neutralité bienveillante	- Droit au conflit
- Connaissance de l'Autre + adaptation	- Transformation mutuelle

Comme nous venons de le voir, la compétence transculturelle peut se définir par rapport à la compétence interculturelle: quant à ce rapport, notre point de vue consiste à montrer la nécessité de la mise en relation de ces deux compétences complémentaires et « antagonistes »: dans la lignée des travaux du chercheur japonais Takeda (2013), nous concluons que la compétence transculturelle ne se caractérise pas par la substitution ni l'élimination de la compétence interculturelle: ayant des objectifs différents, ils ne sont pas contraires ni exclusives (Vonnez, 2017, p. 18); en fait, la compétence transculturelle ne serait pas concevable sans passage par la compétence interculturelle.

Concernant les rapports envisagés entre les compétences culturelles, nous nous référons au modèle systématique proposé par Totté (2015, p. 5): ce modèle désigne un triangle à trois pôles représentant « un cycle jamais achevé »; ce qui est caractéristique ici, c'est le fonctionnement et le procès entre les trois pôles. Sur un même plan se situe le multi- et le pluri- mais en opposition; le multiculturel se définit par le fait de reconnaître la diversité sans recherche d'articulation: il s'agit donc d'une simple juxtaposition. Ce qui résulte de cette diversité est appelé le pluriculturel. Néanmoins, dans le cas du pluriculturel, on recherche « une orientation générale commune sans influence sur chacune de ces cultures ».

Figure 2.

Modèle systématique de représentations schématiques des compétences culturelles (Totté, 2015)



Ainsi, pour les multi- et le pluri-, il n'y a pas de possibilité d'interactions entre les cultures ; ce qui est offert et produites par l'interculturel: placé au milieu du triangle va mettre les cultures en dialogue et en interaction réciproque. L'interaction entre les cultures due au processus de l'interculturel mène au transculturel: en tant que la résultat et le produit de l'inter-, le trans- va être donc placé au sommet de notre triangle ; autrement dit, les possibilités de faire dialoguer et interagir vont aboutir à la transcendance et à la transformation des différences. D'après cette représentation triangulaire, toutes les démarches multi-, pluri-, inter- et transculturelles peuvent être présentes conjointement dans un même contexte et à tout moment: il est question d'un cycle jamais achevé qui produit et transforme les parties d'un ensemble en une nouvelle entité tout aussi bien articulée.

En ce qui concerne la question de la mise en place de la compétence

transculturelle dans les contextes d'action, il convient de souligner qu'en dépit du silence du modèle de compétence culturelle du *CECRL* sur la compétence transculturelle (Puren, 2016), les chercheurs intéressés à ce domaine ont présenté différentes pistes pour l'acquisition et le développement de cette compétence culturelle et essayé donc de mettre en pratique des outils et des dispositifs proposés dans leurs recherches.

Tableau 2.

Propositions des pratiques et dispositifs pour l'acquisition et le développement de la compétence transculturelle (Fesanghari, 2021, p. 80)

Chercheur/euse	Pratiques/dispositifs/outils
Demougin	Dispositif de la pensée en réseaux
Dumont	Chanson (le rap)
Forestal	- Le Web - Le média télévisé - Documents aux opinions contradictoires
Lefranc	Dispositif de la libre discussion
Martin	Didactique de l'humour translingue
Ravet	Didactique de l'engagement littéraire (cas des textes viatiques)
Shairi	Dispositif d'internationalisation des médias

Comme nous avons annoncé auparavant, nous avons décidé d'emprunter le dispositif de la pensée en réseaux pour mettre en place et développer la compétence transculturelle chez notre public cible: la pensée en réseaux désigne une sorte spécifique de lecture qui fournit la possibilité de mettre en relation différents textes: autrement dit, il s'agit de lire et de faire lire des œuvres ayant en commun la même particularité et de les mettre ensemble et de les regrouper d'après la caractéristique déjà définie. En fait, la présentation et la lecture en réseaux des ouvrages implique une opération mentale qui consiste à identifier et à étudier les analogies et les différences entre les œuvres constituant un ensemble.

4. Méthodologie de recherche

4.1. Participants

Les participants étaient les étudiants faisant une licence de langue et de littérature françaises à l'Université Hakim Sabzevari de 2018 à 2019. Notre échantillon est constitué de 23 personnes dont 3 hommes et 20 femmes. L'âge des participants varie de 18 à 30 ans. Les participants étaient tous en deuxième année de licence de FLE.

4.2. Monographie du cours

Tous les 23 étudiants ont été exposés à la variable testée, c'est-à-dire la pratique de la pensée en réseaux. À cet égard, l'enseignante essaie de mettre en œuvre le dispositif de la pensée en réseaux pour le cours d'« Atelier conte ». Eu égard au syllabus, l'enseignante devait élaborer et concevoir le corpus et la matière nécessaire à ce cours en fonction du dispositif de la pensée en réseaux. Pour ce faire, l'enseignante a procédé d'abord à un travail d'analyse et de sélection des textes. Elle a pris soin de choisir des ouvrages en identifiant ce qui méritait d'être pensé en réseaux et en sélectionnant des textes et des œuvres adaptés à ses apprenants et aux objectifs de ce cours ; ce qui est caractéristique dans la constitution des réseaux, c'est la possibilité de mettre en relation les œuvres sélectionnées pour un réseau: ce point crucial a été pris en considération.

Dans un premier temps, la tâche de l'enseignante a consisté à rendre possible la construction des réseaux et à prévoir des lectures en réseaux. Par la suite, elle doit décider un ordre de lecture des ouvrages choisis ; l'ordre de présentation des textes joue un rôle important dans la constitution des réseaux: il peut être considéré comme un élément facilitateur qui aide les apprenants à parvenir ainsi à lire en réseaux. La constitution des réseaux est donc programmée par l'enseignante. L'enseignante a balisé un parcours de lecture des œuvres pensées en réseaux. La programmation et l'organisation du parcours de lecture des œuvres se sont faites en fonction de deux critères à savoir la familiarité et la simplicité.

L'enseignante a mis à la disposition des étudiants des ressources et des supports différents (texte, image, audio et vidéo) en lien avec le réseau des œuvres à penser

et à construire. La constitution de petits groupes était l'étape suivante ; l'activité s'est faite en groupe: chaque groupe a choisi une œuvre du réseau programmé par l'enseignante. La lecture et la relecture des textes choisis ont pris du temps et ne se sont pas limitées au temps de la classe.

En dehors de la classe, les étudiants ont fait la lecture et la relecture des œuvres dans le cadre des activités collectives, puis chaque œuvre a été présentée et exploitée en classe: chaque groupe a présenté à toute la classe l'œuvre de son choix pour l'étudier en collectivité. Par la découverte de différentes œuvres, les étudiants ont établi des comparaisons entre l'œuvre présentée et d'autres œuvres précédemment rencontrées: ils ont tissé des réseaux de relations entre les œuvres étudiées en classe. Le réseau des œuvres programmé par l'enseignante a donc été constitué et reconstitué dans les va-et-vient entre les textes et les apprenants: les apprenants ont ainsi participé à l'élaboration des réseaux et même du corpus du cours.

Pour la tâche finale, les étudiants ont été appelés à compléter, en groupe, les réseaux constitués en classe. Les étudiants ont, alors, lancé une recherche pour trouver, parmi un grand nombre d'œuvres, les textes liés aux réseaux déjà construits. Il arrive souvent que les œuvres ainsi repérées soient, sous plusieurs aspects, différentes des œuvres apportées par l'enseignante ; tels sont, par exemple, la fin de l'histoire, la narration, etc...: il s'agit donc d'une lecture en opposition. A la fin de l'année scolaire, pour étudier l'impact de la mise en place du dispositif de la pensée en réseaux sur la variable en question, nous avons opté pour la réalisation des entretiens semi-directifs en tant que dispositif exclusif du recueil des données.

4.3. Outil de collecte de données

Pour recueillir les échos du terrain sur le dispositif de la pensée en réseau, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec un échantillon de seize (16) étudiants: les étudiants ont été invités à donner leurs observations, remarques et avis personnels sur différents aspects du dispositif mis en place. Nous avons prévu et préparé un guide d'entretien qui comprend 13 questions ouvertes, et les entretiens ont été effectués avec le support de ce guide portant les grands axes à savoir les activités en groupe, l'autonomie des apprenants, les interactions en classe, les

intérêts de la pratique de la pensée en réseaux et l'apprentissage.

Il est à noter que notre instrument de collectes de données c'est-à-dire l'entretien semi-directif avait été validé, avant l'étude, par des experts en didactique du FLE et en statistiques. En ce qui concerne les procédures de validation, nous nous sommes inspirés des critères mis en avant par Lincoln et Guba (1985). Pour atteindre le critère de crédibilité, la stratégie de triangulation a été reprise ; nous avons eu recours à la technique de la triangulation du chercheur, c'est-à-dire contrôle par les autres chercheurs¹. Après avoir fait les opérations de définition des codes et des catégories, nous avons sollicité la réaction d'une chercheuse externe, maître de conférence en psychologie, au regard de l'ensemble des données recueillies afin de vérifier les analyses et corroborer les significations dégagées.

Parmi les trois stratégies proposées par Lincoln et Guba (1985) pour faciliter la transférabilité, nous avons utilisé la transférabilité par une description épaisse² qui explique et explicite tout le déroulement de cette enquête: le critère de transférabilité consiste à s'assurer que la recherche et les résultats qui en découlent peuvent être transférables à d'autres milieux ou contextes similaires.

Nous avons décidé de réaliser les entretiens à posteriori. Nous avons donc remarqué la nécessité et l'utilité de l'enregistrement auprès des enquêtés. L'entretien se passe individuellement: chaque étudiant participe volontairement et individuellement à un entretien semi-directif qui dure entre 20 et 40 minutes. Les entretiens ont été conduits en persan, langue maternelle de nos 16 enquêtés, compte tenu du fait que leur niveau de français ne leur permettait pas d'exprimer ce qu'ils voulaient dire. Quant aux conditions et contraintes de l'entretien semi-directif, nous pouvons citer la non-directivité de l'enquêteur, l'empathie avec l'enquêté et l'anonymat de l'enquêté: l'anonymisation a pour objectif de mettre les interrogés à l'aise autant que possible et de leur permettre, ainsi, de s'exprimer en toute liberté vis-à-vis des sujets abordés.

4.4. Traitement des données

Après avoir réalisé les entretiens, l'étape suivante, c'est le traitement des

1 . Appelé également débriefing entre pairs (peer debriefing).

2 . Thick description

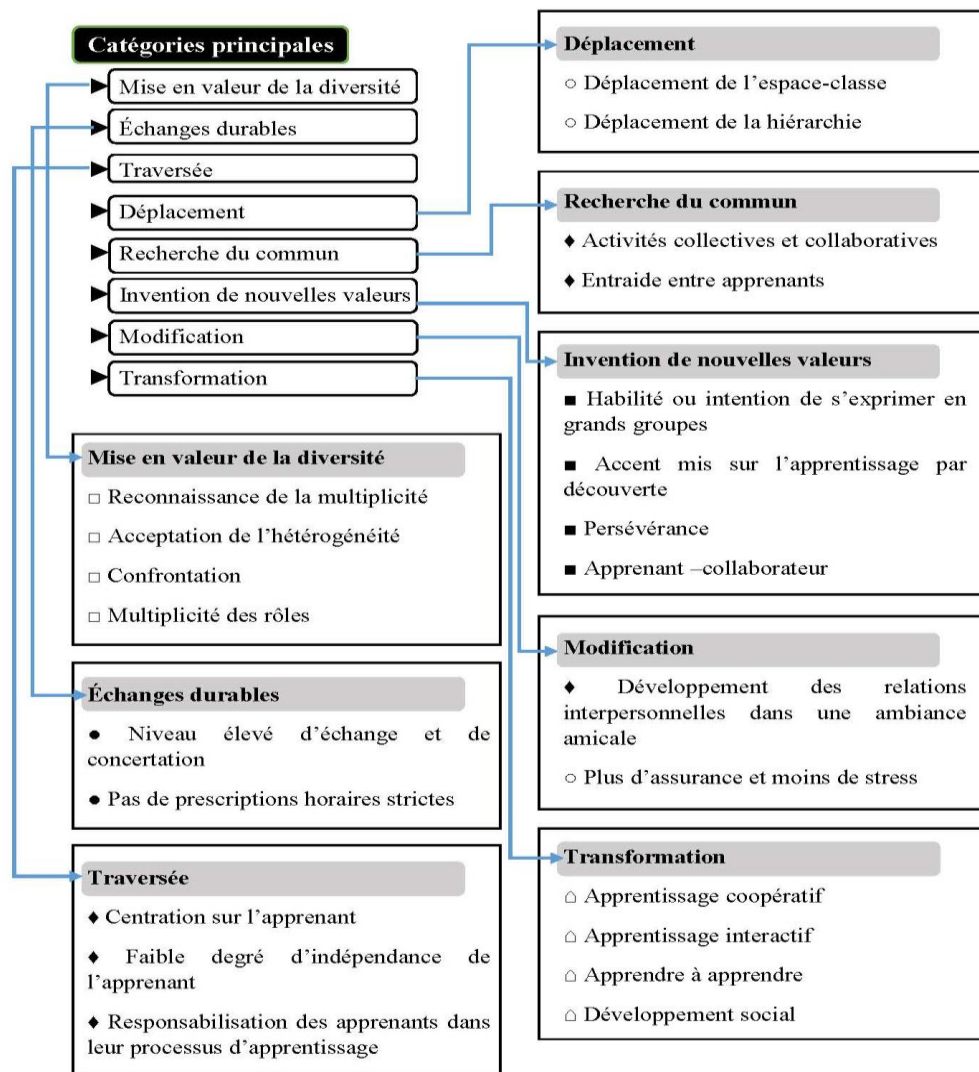
informations recueillies: l'analyse utilisée pour traiter les données se fait de manière qualitative ; pour ce faire, nous avons procédé à une analyse de contenu à travers la méthode la plus utilisée pour analyser les entretiens d'une manière qualitative selon Krippendorff (2003) ; grâce à cette méthode choisie pour l'analyse de nos entretiens, nous avons tenté de rendre le plus objectif possible les propos émis par nos enquêtés. Ainsi, les données fournies par seize entretiens ont-elles été utilisées pour ladite analyse. Diverses étapes ont été mises en œuvre pour accéder aux données fiables et valides extraites des entretiens réalisés ; les étapes les plus représentatives sont le codage et la catégorisation. Nous nous sommes servi de stratégies et de techniques proposées par Strauss et Corbin (2008) pour le codage des données: pour ces auteurs, ce processus s'appuie sur trois phases à savoir, le codage ouvert, axial et sélectif.

A travers le verbatim de chaque enquêté, nous avons effectué un codage en manuscrit sur une grille d'analyse de contenu. Nous avons élaboré une grille d'analyse à partir du discours des enquêtés: nous avons extrait manuellement les éléments significatifs des verbatim de chaque enquêté et nous les avons mis dans la grille d'analyse (349 concepts) ; nous avons fracturé les données en codant: à cette étape, il s'agit des codes ouverts. Ces codes ont été vérifiés par une deuxième personne pour assurer la validité du processus. Il est à noter que comme mentionné précédemment la confidentialité et l'anonymat des participants ont été assurés par l'attribution de codes numériques.

Une fois toutes les entretiens codés à travers la grille d'analyse de contenu, l'analyse qualitative se déroule en deux étapes: le codage axial et le codage sélectif. Nous avons comparé les codes ouverts entre eux et combiné les codes correspondants dans un code général: un certain nombre de catégories générales ont émergé. Afin de regrouper les idées similaires entre les participants et d'établir des liens entre elles, nous avons extrait 23 catégories générales. Après avoir généralisé les codes, nous avons passé à la dernière phase du processus de codage c'est-à-dire le codage sélectif. En établissant des liens entre les catégories générales trouvées dans l'étape précédente, nous avons identifié et classifié les catégories principales: le codage sélectif nous a permis d'identifier 8 grandes catégories. La

figure suivante résume les catégories générales et principales :

Figure 2. Catégories générales et principales



5. Analyse et discussion des résultats

Les entretiens effectués et leur analyse se sont avérés très riches vu qu'ils

trahissaient de thématiques très diverses pour préciser le regard que portent les apprenants sur la mise en œuvre du dispositif de la pensée en réseaux ; ce regard varie d'un enquêté à l'autre, néanmoins il est possible d'extraire de grandes tendances au niveau lexicométrique et par conséquent au niveau de l'analyse qualitative. Suite à l'analyse des entretiens, nous avons extrait les catégories suivantes:

a) Mise en valeur de la diversité

- **Reconnaissance de la multiplicité:** la lecture des entretiens nous a aidé à découvrir que les apprenants ont construit, eux-mêmes, un espace commun pour partager les idées, à travers des activités collectives réalisées en classe ou en dehors de la classe ; des adjectifs comme «différent» répété à trois reprises, «varié», «divers» et «complémentaire» (2 fois) constituent des marques lexicales qui permettent de montrer l'intérêt des enquêtés pour la diversité et la multiplicité des avis et des opinions présentés au cours des activités.

- **Acceptation de l'hétérogénéité:** nous avons pu repérer dans les entretiens que les activités collectives et les étayages relationnels socio-affectifs ont permis de développer les habilités sociales des apprenants. Cet espace d'entraide et de coopération où les apprenants apprennent à s'écouter, à se respecter et à s'adapter favorise le développement d'une compétence d'adaptation sociale chez les apprenants: ce qui a permis la co-construction des habilités sociales au sein de laquelle le singulier et le collectif ne sont pas vécus comme incompatibles en classe ; cela peut être considéré comme l'apport de l'acceptation de l'hétérogénéité.

- **Confrontation:** à travers les échanges et les discussions en classe ou en dehors de la classe, les apprenants se sont rendu compte de la diversité et de la multiplicité des points de vue et des avis qui se trouvaient même parfois en opposition avec les idées de l'enseignante.

- **Multiplicité des rôles:** l'emploi des termes comme «leader» (7 fois), «superviseur», «facilitateur» (4 fois), « collaborateur » (6 fois), et le verbe «aider», «encourager» (4 fois), « compléter » ou « vulgariser » au besoin (4 fois)

montre les rôles que joue l'enseignant, aux yeux des enquêtés, et les tâches qu'il accomplit dans sa classe.

Les caractéristiques de la compétence transculturelle, telles que nous les avons abordées dans le cadre théorique de cette recherche, sont regroupées sous la grande rubrique appelée *mise en valeur de la diversité*. A travers les stratégies de constitution ou de reconstruction des réseaux, examinées dans cette recherche, les apprenants se sont initiés à la diversité des points de vue: un seul concept ou une seule thématique avait été présenté(e) de différentes manières, dans différentes œuvres ; cependant, l'initiation à la diversité des points de vue n'était pas due à la seule multiplicité des œuvres à étudier: la discussion et la négociation sont les activités indispensables à l'apprentissage, dans la pratique de la pensée en réseaux.

Il s'agit également d'une forme d'enseignement-apprentissage qui cherche à assigner différents rôles et fonctions aux acteurs principaux de ce processus, c'est-à-dire l'enseignant et ses apprenants: loin d'un mode d'enseignement transmissif qui réduit le rôle de l'enseignant au détenteur du savoir, dans cette nouvelle approche, les rôles et les fonctions de l'enseignant se multiplient: il devient alors animateur, leader, superviseur, facilitateur, collaborateur et même bonne auditeur ; les rôles et les fonctions des apprenants aussi prolifèrent: l'apprenant ne reste pas le récepteur des connaissances ; il est à la fois détenteur et transmetteur des savoirs, collaborateur de l'enseignant et de ses partenaires, critique, modérateur/animateur et chercheur.

b) Echanges durables

- **Niveau élevé d'échange et de concertation:** les enquêtés partagent l'idée que le temps de la parole des apprenants a augmenté progressivement par rapport à celui de l'enseignante dès les premières séances (N1, N2, N4, N5, N6, N8, N9, N10, N11, N12, N13, N14, N15 et N16). L'implication élevée des apprenants en classe a permis à la fois de démultiplier le temps de parole des apprenants et de favoriser la collaboration entre eux.

- **Pas de prescriptions horaires strictes:** la constitution des réseaux est un projet qui dure même un semestre: il ne s'agit pas d'activités précises réalisées par

ou dans les horaires prédéterminés ; ce sont des réseaux à construire et à reconstruire dans la durée et par les groupes des apprenants. Cela demande de donner la liberté aux apprenants de faire des recherches et d'interagir pour accomplir ces tâches en temps de classe et en dehors de la classe. Le travail coopératif revendiqué par la mise en œuvre du dispositif de la pensée en réseaux a permis aux apprenants d'apprendre à réguler entre eux leur comportement et leur emploi du temps. Dans cette forme d'enseignement-apprentissage, le besoin et la recherche de l'échange et de l'interaction et l'accent mis sur les objectifs et la programmation de longue durée ont donc favorisé les échanges constants et continuels entre les apprenants en classe et en dehors de la classe.

c) Traversée

L'analyse des données a permis d'identifier cette catégorie générale qui ajoute à la compréhension des représentations que se font les enquêtés du changement des liens entre l'enseignante et les apprenants et de la traversée de leurs tâches et rôles dans le processus d'enseignement-apprentissage.

- **Centration sur l'apprenant:** nous avons soulevé dans les entretiens des remarques intéressantes qui mettent l'apprenant au centre du processus de l'enseignement-apprentissage ; des formulations comme « la classe qui n'est pas centrée sur l'enseignante », « l'importance que l'enseignant accorde aux apprenants et à leur apprentissage » et « l'intérêt de l'enseignante pour les avis des apprenants » approuvent ce point (N 2, N 9 et N 10).

- **L'abaissement du taux d'indépendance de l'apprenant:** Le recours à l'enseignante et même aux autres enseignants est substituée par le questionnement des camarades ; les apprenants travaillent ensemble et s'entraident pour accomplir leurs tâches et pour résoudre les problèmes éventuels en l'absence de l'enseignante.

- **Responsabilisation des apprenants dans leur processus d'apprentissage:** la description du rôle des apprenants par les termes « responsable », « responsabilité », « charge » et « tâche » est assez répandue dans les discours des enquêtés. La responsabilité est confiée aux apprenants parce que l'enseignante

n'est pas là et qu'ils se sentent responsables de leur propre apprentissage ainsi que de celui de leurs camarades lorsqu'ils font des activités en groupe en dehors de la classe (N2, N12 et N13). Ils ont accepté de faire des activités, ils veulent donc assumer leur responsabilité (N4). L'acceptation de la responsabilité, vécue à la fois comme une expérience collective et individuelle contribue à l'intervention et à la participation au processus de l'enseignement-apprentissage: ce qui peut être qualifié comme une occasion (N16).

Compte tenu de ces témoignages, la pratique de la pensée en réseaux a favorisé le changement des comportements des apprenants et de la conduite de l'enseignante: dans le cours qui n'est pas centré sur l'enseignante, nous pouvons constater la transmission du pouvoir et des actions de l'enseignante aux apprenants. La décentralisation du pouvoir et de l'autorité et l'étayage multidirectionnel des savoirs peut ainsi assurer la traversée de la situation de faible diffus de la classe presque entièrement dominée par l'enseignant à la situation de fort diffus¹ développée et renforcée par les relations horizontales et complémentaires entre apprenants-enseignante d'un côté et entre les apprenants d'un autre côté.

d) Perpétuation de la classe

l'idée de la continuité du processus d'enseignement-apprentissage apparaît comme un thème récurrent dans plusieurs entretiens (N1, N2, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12, N13, N15 et N16). Valoriser et encourager la collaboration et la participation des apprenants ont permis de passer d'une situation discontinue à une situation continue² où l'interaction entre les apprenants et l'enseignante se

1 . Il est à noter que dans cette recherche, ces deux termes courants de la sémiotique consistent à montrer l'idée de la continuité et l'extensité du processus d'enseignement-apprentissage dans une espace-classe forte diffuse due à la décentralisation du pouvoir et de l'autorité de l'enseignant et des relations horizontales et complémentaires entre enseignant-apprenants et les apprenants.

2 . La première renvoie à un cours où le processus d'enseignement-apprentissage est centré sur l'enseignant, son présence et sa qualité : la part importante du processus d'enseignement-apprentissage se réduit donc au temps et à l'espace de la classe : il s'agit donc d'une situation discontinue. La deuxième désigne un cours où la collaboration et la participation des apprenants et l'interaction entre enseignant - apprenants se prolongent en dehors de la classe : le processus d'enseignement-apprentissage se déroule donc en dehors de l'espace-classe ; ce qui demande la continuité des activités collectives et l'implication continue des apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage : on est ainsi dans une situation continue.

prolonge en dehors de la classe (N1, N5, N7, N8, N10, N11, N13, N15 et N16) ; l'idée de la classe se déplace alors pour se prolonger dans le temps et dans l'espace: la concertation, la coopération et les interactions entre les apprenants ne s'interrompent pas en dehors de la classe: en fait, la part importante des activités des apprenants se déroule en dehors de l'espace-classe.

- **Déplacement de la hiérarchie:** il semble ainsi que toutes les formes de hiérarchie sont abolies dans cette nouvelle espace en l'absence de l'enseignante: les apprenants se négocient et se collaborent avec leurs camarades qui sont tous plus au moins « sur la même échelle » (N10) et essaient d'apporter leur contribution au projet de l'enseignement-apprentissage. Dans cet espace de partage et de collégialité, les apprenants se sentent à l'aise et éprouvent moins de stress et plus d'assurance. La continuité du processus d'enseignement-apprentissage qui a fait tomber les murs de la classe, a aussi considérablement influencé les relations enseignant-apprenant et apprenant-apprenants.

e) Recherche du commun

Nos analyses de l'ensemble des entretiens ont pu montrer une convergence des points de vue sur la recherche du commun dans cette situation d'enseignement-apprentissage.

- **Activités collectives et collaboratives:** le travail d'équipe apparaît sous diverses formes et tournures qui mettent en avant l'intérêt et l'attrait de ces activités en groupe chez les apprenants (N1, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N13, N15 et N16).

- **Entraide entre apprenants:** le travail d'équipe allégé par l'apprentissage coopératif a permis aux apprenants de s'entraider. L'entraide est un moteur qui tisse des liens et qui change la représentation que l'apprenant a de soi et des autres et permet de reconnaître ses propres habilités et faiblesses, comme le précisent les enquêtés N2 et N14. L'entraide a été vécue comme une forme de reliance entre les

apprenants-individus d'un point de vue socio-affectif (N5). Dans plusieurs entretiens, la répartition des tâches est considérée comme un élément facilitateur dans ce processus d'entraide (N1, N2, N3, N4, N5, N6, N8, N9, N10 et N12).

Pour accomplir les projets (y compris la participation et la collaboration pour la constitution des réseaux, l'étude des œuvres, des recherches, la négociation des résultats, etc...), les apprenants ont formé de petits groupes et tout en ayant le droit de faire part aux différents groupes en fonction de leurs intérêts ou habilités et collaborer avec eux tout au long du semestre. Une grande partie du temps de la classe était en général consacrée aux présentations et aux interventions de sous-groupes des apprenants: tout groupe a présenté ses nouveaux savoirs et acquis sur une partie du réseau aux autres groupes ; les informations et connaissances pour la constitution et la reconstruction des réseaux ont donc été mises en partage.

f) Création de nouvelles valeurs

- **Intention de s'exprimer en grands groupes:** les encouragements de l'enseignante, l'augmentation de la confiance en soi, l'effacement de la timidité et l'élimination de la peur chez les apprenants ont contribué à optimiser le temps de parole des apprenants (N4, N11, N12, et N14): ce qui a permis à certains apprenants de se construire une image positive de soi qui les a poussés à se sentir prêts à s'exprimer en public et à participer au Festival francophone des conteurs de la nuit de Yalda, par exemple (N2, N3 et N10).

- **Accent mis sur l'apprentissage par découverte:** à cet égard, nous pouvons noter le champ lexical de l'investigation ; c'est ce qui nous a permis de mettre en évidence l'importance qu'occupent la recherche et la découverte dans ce cours par la mise en œuvre de la pratique de la pensée en réseaux: les apprenants sont invités et encouragés à lancer des recherches et à faire des découvertes au lieu de solliciter l'enseignante ou les enseignants de leur apporter des réponses ; les apprenants-récepteurs passifs sont transformés en apprenants-explorateurs actifs.

- **Persévérance:** l'importance de la régularité et de la constance des activités en groupe dans la persévérance des apprenants a été soulevée par les enquêtés (N5, N7, N8, N10 et N12) ; l'implication continue des apprenants, dans le processus d'enseignement-apprentissage, peut être considérée comme levier pour accroître

la persévérance des apprenants et par conséquent consolider et élargir l'apprentissage.

- **Apprenant-collaborateur:** suite à la collaboration des apprenants au processus d'enseignement-apprentissage par la réalisation, la présentation et le partage des activités en groupe, nous pouvons constater le haut niveau de la participation des apprenants dans ce cours ; ce qui est approuvé par un nombre important des enquêtés (N2, N3, N5, N6, N8, N10, N12 et N15): l'apprenant-collaborateur accomplit donc des tâches en compagnie de ses camarades. La participation ou la collaboration aux tâches et aux projets n'est pas limité à certains apprenants: toute la classe est encouragée et incitée à participer et à collaborer.

g) Modification

- **Développement des relations interpersonnelles dans une ambiance amicale:** le développement des relations interpersonnelles est l'un des premiers éléments que nous pouvons relever. Le champ lexical de l'amitié est largement employé dans les entretiens des apprenants. « L'intimité » est mentionnée à plusieurs reprises chez beaucoup d'apprenants (N2, N3, N5, N6 et N8) et peut être considérée comme un facteur influençant l'apprentissage d'une manière positive. L'ambiance créée dans la classe est, dès lors, qualifiée d'amicale, suite à la collaboration et à la coopération dans les activités d'équipe ; cela a donné lieu, entre autres, à des apports très importants qui n'étaient pas prévus auparavant ; tels sont la connaissance mutuelle entre les apprenants, leur rapprochement et l'entretien de bons rapports entre les membres du groupe classe.

- **Plus d'assurance et moins de stress:** le parcours tout au long de nos entretiens nous a permis de comprendre qu'une des principales contraintes rencontrées par nos apprenants de FLE en milieu universitaire au cours de leur apprentissage était la peur de perdre la face: ils avaient peur de commettre des erreurs et d'être ridiculisés en public: cela les avait souvent empêchés de s'exprimer et de participer aisément dans les cours devant les autres. Néanmoins, les enquêtés ont souligné que ce cours leur avait rendu leur confiance en soi (N3, N4, N6, N8 et N12) ; un sentiment de sûreté et d'aisance apparaît à plusieurs

reprises (N2, N3 et N13). Nous retrouvons des témoignages qui marquent le manque de peur et par conséquent l'audace d'exprimer ses opinions devant les autres et même discuter avec eux (N3, N5, N8 et N13).

h) Transformation

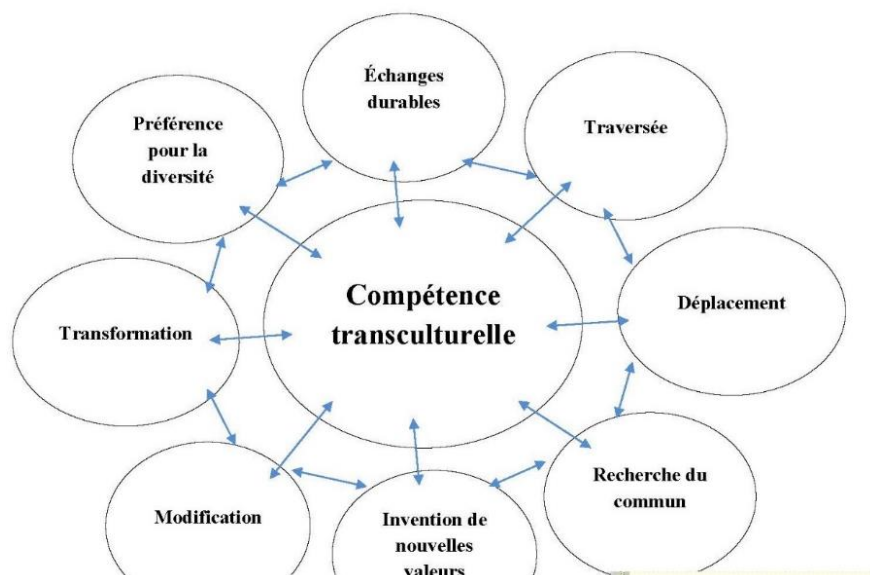
- **Apprentissage coopératif et interactif:** la prégnance d'un apprentissage coopératif est clairement exprimée par les enquêtés (N2, N3, N5, N8, N9, N12 et N16) où ils utilisent le pronom « nous » lorsqu'ils se réfèrent à tout ce qui a été réalisé dans cette classe (N1, N2, N3, N4, N5, N6, N8, N9, N10 et N12). Le travail collaboratif et interactif leur a permis d'entrer en relation avec leurs camarades dans le but d'apprendre à se mettre d'accord sans s'imposer et à surmonter ensemble les difficultés.

- **Apprendre à apprendre:** l'analyse des entretiens a mis en lumière un plus grand intérêt pour apprendre les « comment » ; il s'agit de faire en sorte que les apprenants apprennent eux-mêmes en réalisant les activités collectives: cette étape s'est faite plus généralement par le prolongement des séances en dehors de la salle de classe dont le déroulement était à la charge des apprenants. Engagés dans le processus d'enseignement-apprentissage, les apprenants ont appris les « comment » pour lire et exploiter les textes. Pour bien décrire cette situation, l'enquêté N4 a recours à une comparaison « comme dans un atelier ». La multiplication des situations d'échange et d'interaction a favorisé l'apprentissage par rapport aux autres ; chacun écoutait l'autre et pouvait s'exprimer: les apprenants se sont donc initiés aux stratégies d'apprentissage de leurs camarades (N10). Les enquêtés ont également souligné qu'ils ont appris à apprendre et acquis une certaine autonomie (N1, N4 et N5).

- **Développement social:** les marques du développement social de l'apprenant grâce à son apprentissage sont repérées dans les discours des enquêtés. Cela nous a permis de constater que cette forme d'enseignement-apprentissage est liée au développement social des apprenants et contribue à la socialisation.

Figure 3.

Compétence transculturelle mise en place et développée par la pensée en réseaux



La figure 3 résume les caractéristiques les plus représentatives de la compétence transculturelle mise en place et développée par la pensée en réseaux. A travers les entretiens semi-directifs, les apprenants sont donc invités à exercer un regard réflexif sur leurs expériences au sein de leur classe qui s'appuie sur la pratique de la pensée en réseaux ; nous avons tenté de mesurer les impacts de ces expériences. Pour ce faire, nous avons essayé dans un premier temps d'avoir le ressenti de l'apprenant-collaborateur sur la manière dont il a vécu cette forme d'enseignement-apprentissage afin de savoir ce que ce dispositif lui a apporté en termes de changement ou de transformation.

6. Conclusion

Pour conclure et en réponse à la question principale de cette recherche concernant la définition du concept de transculturel, nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'une compétence culturelle qui valorise la diversité culturelle et admet la multiplicité ; cette compétence commence à s'opérer en cas des contacts interculturels durables

et effectifs: elle a pour horizon le dépassement et par conséquent la transformation des représentations, des modes de penser, des relations entre les êtres humains et les cultures ; ce qui peut s'accompagner par l'engendrement des transgressions ou le partage et l'invention de nouvelles valeurs mises en commun.

La reconnaissance de la multiplicité et l'acceptation de l'hétérogénéité des participants et responsables du processus d'enseignement-apprentissage et des rôles assignés à ces interactants (enseignant et apprenants) peuvent offrir l'opportunité de la mise en place d'une compétence transculturelle chez les apprenants. Les échanges durables effectués peuvent contribuer au développement de la compétence transculturelle. Le dépassement de l'espace de la classe d'une part et le fait d'aller au-delà de la hiérarchie basée sur la relation asymétrique verticale entre enseignant-apprenants peuvent témoigner du développement de la compétence transculturelle dans la classe concernée.

La modification des comportements des apprenants ainsi que la conduite de l'enseignant peuvent refléter le développement de la compétence transculturelle suite à la traversée de la situation discontinue à la situation continue et à la transformation de la situation de faible diffus en fort diffus de ce cours: ce qui nous a amené à répondre à nos questions de recherche ; nous pouvons donc retrouver ici les caractéristiques de la compétence transculturelle à savoir, reconnaissance de la multiplicité, l'acceptation de l'hétérogénéité, échanges durables, traversée, dépassement, recherche du commun, invention de nouvelles valeurs, modification et transformation (figure 3). Nous espérons que cette recherche participera à créer les bases nécessaires à de futures recherches rigoureuses et pertinentes sur ces domaines et contribuera à approfondir cette question assurément très complexe de la compétence transculturelle en didactique des langues-cultures.

Références

- Baurens, M. (2008). Vers une compétence transculturelle du genre dans la formation des enseignant-e-s. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 152, 429-442.
- Berchoud, M.-J. (2008). Les femmes, passeuses de savoirs, porteuses de valeurs: rappels historico-littéraires et pistes didactiques. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 152, 443-450.
- Blaise, M. (2008). De la pluralité culturelle à la transculturalité, L'apprentissage-enseignement d'une langue vivante peut-il avoir un rôle de transformation personnelle et collective ?. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 152, 451-462.
- Bosse, A. (2014, septembre). *Interculturalité – transculturalité*. Communication présentée à la cinquième conférence internationale de littérature comparée: Parallel and Intersecting Themes in Literatures of Occident and Orient, Université de Namur, Belgique.
- Debono, M. (2011a). Aborder la notion de “ droits de l'homme ” en classe de français juridique: Approche transculturelle ou herméneutique ?. Dans Dervin, F., Gajardo, A& Lavanchy, A., *Anthropologies de l'interculturalité*. France: L'Harmattan.
- Debono, M. (2011b). Pour une pédagogie du conflit en Chine ?. *Synergies Chine*, 6, 127-140.
- Demorgon, J. (2003). L'interculturel entre réception et invention. Contextes, médias, concepts. *Questions de communication*, 4, 43-70. doi: 10.4000/questionsdecommunication.4538.
- Demorgon, J. (2005). *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris: Economica-Anthropos.
- Demougin, F. (2008). Continuer la culture: le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 152, 411-428.

- Dumont, R. (2008). La chanson française, un produit culturel en mutation ou l'expression d'une société en évolution ?. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 152, 463-473.
- Fesanghari, A. (2021). *Dimension sémio-pédagogique de la didactique du FLE: la mise en application et le développement de la compétence transculturelle chez les apprenants iraniens*. Unpublished doctoral dissertation, Tarbiat Modares University, Iran.
- Fesanghari, A., Shairi, H.R., Gashmardi, M.R. & Letafati, R (2021). Studying the Effects of Employing a Network Thinking Approach on Learning Culture of French Language Learners in Light of Hofstede's Cultural Dimensions Theory. *Language and Translation Studies*, 54, 27-57. <http://dx.doi.org/10.22067/lts.v54i3.88853>
- Forestal, Ch. (2007). La dynamique conflictuelle de l'éthique pour une compétence éthique en DLC. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 145, 111-123.
- Forestal, Ch. (2008a). Présentation. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 152, 389-392.
- Forestal, Ch. (2008b). L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures: une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ?. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 152, 393-410.
- Frías, J. Y. (2014). Interculturalité, multiculturalité et transculturalité dans la Traduction et l'Interprétation en Milieu Social. *Çédille: Revista de Estudios Franceses*, 4, 91-111.
- Husung, K., & Jeannin, M. (2016). La littérature au carrefour des compétences culturelles: pour une didactique de la transsubjectivité en FLE/FLS. *Moderna språk*, 110, 73-86.
- Jacquet, M. (2012, septembre). *Le transculturalisme et l'identité francophone: utopie, danger ou richesse ?*. Communication présentée à une table ronde à l'ACELF, Montréal.

- Kanga, K. A. (2011). Le roman transculturel francophone, un roman des convergences d'écriture. *Rhesis. International Journal of Linguistics. Philology and Literature*, 2, 5-19.
- Krippendorff, K. (2003). *Content analysis: An introduction to its methodology*. London: Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Lefranc, Y. (2008). Discuter librement en FLE-FLS: un dispositif transculturel donc politique. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 152, 493-504.
- Lemaire, E. (2012). Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures. *International Journal of Canadian Studies*, 45-46, 205-218. doi :10.7202/1009903ar.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- Martin, G.-V. (2008). L'humour en classe de langue: de l'exolingue au translingue. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 152, 475-484.
- Puren, Ch. (2008, mai). *La Didactique des langues-cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle*. Communication présentée à l'Université de Tallinn, Estonie. Repéré à www.aplvlanguesmodernes.org
- Puren, Ch. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. *Savoir et Formations*, 3, 6-15.
- Puren, Ch. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle: une problématique didactique. *Intercâmbio*, 7, 21-38.
- Puren, Ch. (2016). *Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles): exemples de validation et d'application actuelles*. Repéré à <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/>.
- Ravet, D. (2008). « Pour une didactique de l'engagement littéraire. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 152, 505-512.

- Shairi, H. R. (2008). La base éthique de la didactique. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 152, 485-492.
- Simard, D. (2002). Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement. *Vie pédagogique*, 124(6).
- Straus, A. & Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative Research: techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Third Edition, Los Angeles: Sage Publications.
- Totté, M. (2015). Des différences entre Inter-, Multi-, Pluri-et Trans... culturel. *Inter-Mondes Belgique*.
- Vonvez, D. (2017). *L'interculturalité au service de la didactique des langues-cultures: quels apports pour l'enseignement de l'allemand en Suisse romande ?*. [Mémoire de master]. Haute École Pédagogique BEJUNE, Suisse.