

Mémoire de Master 2

Perceptions des enseignants sur l'intégration de la composante culturelle en classe de FLE

Sous la direction de:

Lizeth Donoso Herrera (Universidad Pedagógica Nacional)

Jenny Moreno (Nantes Université)

Année universitaire 2021-2023

Miguel Angel Betancur Ceballos

Master 2 Sciences du langage, parcours Français Langue Étrangère

Nantes Université

Maestría en Enseñanza de lenguas extranjeras: énfasis en francés

Universidad Pedagógica Nacional

Remerciements

Mes remerciements s'adressent à :

Mme. Lizeth Donoso Herrera et Mme. Jenny Moreno

Pour leur soutien, confiance, disponibilité, responsabilité, compétence et professionnalisme pendant la direction de cette recherche, mais surtout pour leurs sages conseils et encouragements.

Cande, Cris, Sama, Lore, San et Diego

Pour avoir accepté de participer à cette étude avec beaucoup d'intérêt.

Floriane Boullé et Camille Thébault

Pour leurs remarques et commentaires, toujours pertinents.

Au Jury, aux enseignants et coordinatrices des Mastères parcours FLE en Colombie et en France

Pour leur soutien dans la poursuite de nos objectifs académiques et professionnels.

Résumé

Ce travail de recherche a pour but d'identifier, décrire et analyser les perceptions des six enseignants d'origine colombienne concernant l'intégration de la composante culturelle en classe de FLE. Le cadre théorique et méthodologique qui vient justifier notre démarche scientifique s'appuie sur le Théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1965). La collecte et l'analyse de récits narratifs et de récits de vie associés aux expériences professionnelles a permis de constater que les enseignants sont conscients du besoin d'intégrer la composante culturelle en classe de FLE et que leurs *perceptions* sur cela ont dans la plupart des cas, une orientation positive, ce qui apporte des avantages uniques aux processus impliqués dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Mots clés : *perceptions, récits, enseignants, composante culturelle, classe de FLE, théorie ancrée.*

Abstract

This research work is aimed at identifying, describing and analyzing the perceptions of six Colombian FFL teachers in regards to the integration of cultural awareness as a component of language acquisition. The theoretical and methodological framework that comes from our scientific approach is based on the Grounded theory (Glaser et Strauss, 1965). The data collection and the analysis of narrative frames and life stories associated with professional experiences allowed us to elaborate on and illustrate how the teachers are aware of the benefits of cultural integration within language acquisition, and that their *perceptions* about the subject had in most cases a positive orientation, this brings many unique benefits to the processes mobilized in the teaching/learning of a foreign language.

Key words: *perceptions, narratives, teachers, cultural component, FFL courses, grounded theory.*

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como objetivo identificar, describir y analizar las percepciones de seis docentes colombianos sobre la integración del componente cultural en clase de FLE. El marco teórico y metodológico que surge de nuestro enfoque científico se basa en la Teoría fundamentada (Glaser et Strauss, 1965). La recopilación y el análisis de relatos narrativos y de vida asociados a experiencias profesionales ha permitido demostrar que los docentes son conscientes de la necesidad de integrar el componente cultural en la clase de FLE y que sus percepciones al respecto tienen en la mayoría de los casos una orientación positiva, lo que aporta beneficios únicos a los procesos movilizados en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

***Palabras clave:** percepciones, narrativas, docentes, componente cultural, clase de FLE, teoría fundamentada.*

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE	4
Problème de recherche	4
Question de recherche	9
Objectifs	10
État de l'art	11
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	18
Assises théoriques	18
Les perceptions des enseignants de FLE.....	18
La composante culturelle dans la classe de FLE	20
L'enseignement du FLE en Colombie	23
La théorie ancrée.....	25
CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	30
1. Méthode de l'étude.....	30
2. Type d'étude.....	31
3. Contexte et participants.....	33
4. Les instruments de collecte des données	35
4.1 Le récit narratif.....	35
4.2 Le récit d'expérience.....	37
5. Étude exploratoire.....	38
6. Considérations éthiques	38
CHAPITRE IV : ANALYSE ET RÉSULTATS	40
Analyses	40
1. Thématique 1.....	43
1.1 Nous ne pouvons pas enseigner une langue sans toucher à la culture.....	43
1.2 La <i>Culture</i> comme centre d'intérêt dans la classe de FLE.....	45
1.3 Comment intégrer la composante culturelle en classe de FLE.	47
2. Thématique 2.....	50
2.1. Les avantages de l'intégration de la composante culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE	50
2.2. Le lien avec la culture de la langue maternelle	52
2.3. Lien entre la gastronomie et la composante culturelle	54
3. Thématique 3.....	55
3.1 Le facteur proximité avec la culture de la langue cible	55
3.2 Les difficultés associées à l'intégration de la composante culturelle	57
CHAPITRE V : CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	61

Conclusions	61
Bilan et recommandations	65
Bibliographie	68
LISTE DES TABLEAUX	73
LISTE DES FIGURES.....	74
ANNEXES.....	75
Annexe 1 : Instrument 1 : Modèle du récit narratif	75
Annexe 2 : Exemple du modèle du récit narratif PM1.....	77
Annexe 3 : Instrument 2 : Modèle du récit d'expérience	78
Annexe 4 : Exemple du modèle du récit d'expérience PH2.....	79
Annexe 5: Formulaire de consentement.....	80
Annexe 6: Tableau d'analyse 1	83
Annexe 7: Tableau d'analyse 2.....	85
Annexe 8: Tableau d'analyse 3.....	86
Annexe 9: Tableau d'analyse 4.....	88
Annexe 10: Tableau d'analyse 5.....	89
Annexe 11: Tableau d'analyse 6.....	90
Annexe 12: Tableau d'analyse 7.....	91
Annexe 13: Tableau d'analyse 8.....	92

INTRODUCTION

Tout d'abord, il est important de mentionner que les perceptions autour de l'intégration de la composante culturelle en cours de Français comme langue étrangère (FLE) est une thématique qui doit être étudiée. Tenant en compte qu'elle permettra de fournir de manière explicite les savoirs culturels et les explications nécessaires concernant l'enseignement du français. Ces perceptions laissent voir des progrès, mais aussi le besoin de mener des recherches actuelles sur le domaine pour que les enseignants puissent arriver à bien diriger leurs propres pratiques professionnelles.

Afin de bien connaître l'enseignement du FLE, la culture doit être toujours présente tout au long des cours. Conséquemment, les perceptions que les enseignants ont à l'égard de la culture et de son intégration en cours concernent leurs processus d'enseignement d'une langue étrangère. Le contexte colombien est un fait à prendre en considération lorsque nous enseignons en Colombie, pays dont la langue nationale est l'espagnol. En effet, la Colombie n'est pas entourée de pays ou de cultures francophones, par conséquent, elle se retrouve éloignée de ces coutumes étrangères.

Ayant déjà eu l'opportunité de faire une recherche sur la thématique culturelle pendant la Licence en espagnol, anglais et français à Universidad Pedagógica Nacional, nous avons décidé de continuer à travailler sur cette thématique qui est toujours complexe et en constante évolution, mais cette fois-ci tenant compte du rôle des enseignants plutôt que celui des apprenants d'une langue étrangère, comme c'était le cas de la recherche-action conduite pendant la licence. D'ailleurs, dans cette occasion j'ai pu profiter du fait de pouvoir gérer plusieurs langues et par conséquent, avoir accès à plus d'informations.

Ainsi, six enseignants colombiens qui travaillent dans des contextes différents, tels que des centres de langues et des écoles privées, auraient des perceptions particulières en ce qui

concerne l'intégration de la composante culturelle en cours de langue. Par conséquent, nous nous sommes posé la question suivante : Comment un groupe d'enseignants perçoivent-ils l'intégration de la composante culturelle en classe de FLE ? Cette étude s'intéresse à identifier, décrire et analyser les perceptions des six enseignants de FLE par rapport à l'intégration de la composante culturelle à travers une analyse des récits sous l'angle de la théorie ancrée.

Pour ce faire, nous avons divisé ce mémoire en cinq chapitres. Premièrement, le problème de recherche sera présenté, ce qui facilitera la compréhension de ce travail de recherche ; ensuite, les études, les plus enrichissantes, menées dans ce domaine seront relevées à côté de certains chercheurs qui se sont consacrés aux sujets en question. Nous mentionnons leurs contributions et esquissons l'état des lieux concernant les perceptions que les enseignants de FLE ont sur l'intégration de la composante culturelle dans leurs pratiques enseignantes.

Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous précisons les constructions conceptuelles et théoriques, les plus pertinentes, telles que les perceptions des enseignants, la composante culturelle, l'enseignement du FLE et la théorie ancrée. Ces notions clés seront tenues en compte pour ce travail de recherche et permettront d'atteindre les objectifs de la recherche, ainsi que faciliter l'analyse des données recueillies tout en faisant une révision et une réflexion constante.

Dans le troisième chapitre, le cadre méthodologique de la recherche est exposé afin de présenter les résultats et les contributions finales de la recherche. Dans ce troisième chapitre, nous décrivons la méthode et le type d'étude ainsi que le contexte et les participants qui font partie de cette recherche. Les instruments pour le recueil des données tels qu'un récit narratif et un récit d'expérience sont exposés afin d'illustrer la façon dont ce projet de recherche a été mené et développé.

Les deux chapitres suivants de ce mémoire sont dédiés à expliquer la manière dont nous avons entamé nos analyses, ce qui a facilité l'émergence des trois thématiques et cinq sous-thématiques dans le but de répondre aux objectifs de ce travail de recherche. De la même

manière, nous explicitons le processus de codage fait avec les données collectées, nous concluons cette étude narrative et nous abordons quelques perspectives, tout en tenant compte de l'information qui s'avère aussi pertinent de souligner pour de futures recherches.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre est dédié à la présentation de la problématique, ce qui facilitera la compréhension de ce travail de recherche. En premier lieu, nous aborderons la question de recherche et les objectifs à atteindre. En deuxième lieu, nous esquisserons l'état des lieux concernant les perceptions que les enseignants de FLE ont sur l'intégration de la composante culturelle dans leurs pratiques enseignantes. En plus, nous ferons une révision des recherches concernant l'intégration de la composante culturelle dans la classe de langues étrangères. Certains chercheurs se sont consacrés aux sujets en question, alors nous mentionnerons leurs contributions.

Problème de recherche

Quand nous parlons de l'apprentissage du Français langue étrangère (FLE), l'enseignement ciblé des compétences linguistiques et communicatives peut être insuffisant pour bien maîtriser la langue. Il est donc nécessaire de travailler surtout sur une série de composantes culturelles qui sont des éléments inséparables du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. En effet, la culture est la force motrice de la langue qui donne des significations efficaces et complètes aux apprenants (Lefranc, 2004).

Nous avons, tout d'abord, tenu compte des critères qui sont liés directement aux intérêts personnels du chercheur, tels que la fascination par la composante culturelle en classe de FLE. Dans notre expérience personnelle et professionnelle en tant qu'apprenant, qu'enseignant et que chercheur, nous avons souligné un manque d'intégration de la composante culturelle en cours de FLE, surtout, à cause du temps consacré aux cours et au contenu qui doit être suivi, en terminant par une grande faiblesse de la composante culturelle à l'intérieur de la salle de classe.

Tout au long de la réception de cours de FLE et même de son enseignement, le temps consacré à la composante culturelle n'est pas suffisant. D'après mon expérience, l'enseignement de la syntaxe de la langue prend la plupart du temps. C'est à cause de cela que la composante culturelle reste souvent inconnue et apparemment les enseignants eux-mêmes ne s'en rendent pas compte, étant donné que leurs propres avis à propos de la composante culturelle sont rarement mentionnés en cours.

Il devient, donc, important de surmonter les inconvénients vécus en tant qu'apprenant, enseignant et chercheur à l'égard de l'absence de la composante culturelle en classe de FLE. La prise en compte des représentations qu'à la fois les apprenants et les enseignants se font de la culture francophone en cours aidera à construire une relation plus directe avec la langue étrangère et sa perception donnera plus d'avantage dans le développement des cours de FLE.

Cependant, les intérêts et les capacités des enseignants à propos de l'intégration de la composante culturelle seront identifiés, perçus et décrits. Selon Cuq *et al* (2003 : 76) « La justification majeure de la prise en compte de la culture en didactique des langues étrangères et secondes est qu'elle établit le domaine de références hors duquel la production langagière ne fait pas sens ». De plus, enseigner des symboles sans aucun sens ou contexte pourrait finir par une mauvaise compréhension de la culture, en cours de FLE.

La notion de culture, comprise dans le sens étendu, qui renvoie aux modes de vie et de pensée, est aujourd'hui assez largement admise, même si cela ne va pas parfois sans certaines ambiguïtés. Mais cela n'a pas toujours été le cas. Depuis qu'elle est apparue au XVIII^e siècle, l'idée moderne de culture a constamment suscité des débats très vifs. Quel que soit le sens précis qui a pu être donné au mot — et les définitions n'ont pas manqué —, des désaccords ont toujours subsisté sur son application à telle ou telle réalité. C'est que l'usage de la notion de culture introduit directement à l'ordre symbolique, à ce qui touche au sens, c'est-à-dire à ce sur quoi il est le plus difficile de s'entendre (Cuche, 2016, p. 6).

Comme le signale ici Cuche, la définition de la culture fait débat. Cette spécification peut faire revêtir des sens bien différents en fonction de la position adoptée par l'énonciateur, dans ce cas précis, par l'enseignant de FLE dans ses cours. Ce terme nous intéresse d'autant

plus qu'elle est une notion incontournable de l'enseignement des langues étrangères. En effet, d'après Benveniste (1976 : 263), la langue et la culture sont, « deux facettes d'une même médaille ».

La langue véhicule la culture, à travers ses expressions, son lexique, et ses représentations ; de même que la culture influence la langue d'une façon telle qu'elles sont indissociables l'une de l'autre. La culture représente donc un enjeu indéniable dans l'enseignement d'une langue étrangère. Ces deux notions sont de ce fait au cœur des problématiques actuelles dans la conception de l'enseignement de langues étrangères.

L'enseignement d'une langue ne peut pas s'effectuer et vivre sans l'expression linguistique d'une culture. Ce terme fait référence aux modèles de significations incarnés dans des formes symboliques, y compris des actions, des énoncés et des objets significatifs de divers types, en vertu desquels les individus communiquent entre eux et partagent leurs expériences, conceptions et croyances (Hinkel, 1990). C'est ainsi que la confrontation de l'apprenant à la culture durant son parcours académique a une place particulièrement pertinente dans le cours de FLE.

Néanmoins, l'intégration de la composante culturelle en cours de FLE en tant que telle ne suffit pas à améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants. C'est pourquoi repérer les perceptions que les enseignants de FLE ont sur leur intégration de la composante culturelle dans le développement des cours, devient un besoin visant au renouvellement de formation professionnelle des pratiques habituelles des enseignants.

Ensuite, l'enseignant modèle ses propres représentations internes de la composante culturelle et les extériorise en les amenant dans ses cours afin de les partager avec ses apprenants. Il est important de connaître la perception que les enseignants de FLE ont de l'intégration de la composante culturelle dans ses cours. En effet, la perception est un des

éléments les plus importants car elle dénote une idée du processus tout au long le développement de l'enseignement.

D'après Sokoty (2011 : 86) la perception est « le résultat de la pensée qui révèle un ensemble de connaissances, de croyances, de représentations et de sentiments, traduisant le point de vue de l'individu sur une réalité dont il a la faculté de prendre conscience ». La perception elle-même en tant qu'activité de la conscience ne peut pas exister sans signification, elle précède et conditionne les pratiques des enseignants. En outre, elle influence leurs choix, leurs intérêts et leurs comportements futurs.

Connaître la perception que les enseignants de FLE ont sur l'intégration de la composante culturelle nous donne une idée de la manière dont ils l'intègrent à leurs cours. Avoir cette connaissance permettrait donc de mieux comprendre le rôle que les enseignants de FLE jouent dans l'apprentissage scolaire et culturelle de leurs apprenants ; de communiquer avec l'autre et d'accéder à la culture en tant que moyen d'apprentissage.

L'un des rôles de la culture dans la salle de classe est donc, celui d'augmenter le désir des apprenants à apprendre. Les perceptions ont été signalées comme étant responsables d'influencer la conscience et l'attitude des enseignants, les méthodes d'enseignement, les comportements des enseignants et leurs actions en classe (Bejarano *et al*, 2009). Par conséquent, faire une recherche sur les perceptions des enseignants, plus particulièrement de ceux de FLE à l'égard de la composante culturelle en classe, devient une tâche complexe car chaque enseignant a ses propres points de vue, idées et expériences.

Évidemment, la magnitude du rôle joué par les perceptions des enseignants dans la salle de classe ne peut pas être ignorée. Une perception peut se connaître comme des compréhensions, prémisses ou propositions psychologiquement tenues sur le monde qui sont ressenties comme vraies (Richardson, 1996). Bien que les perceptions ne puissent pas être mesurées, elles peuvent être découvertes, décrites ou expliquées (Bejarano *et al*, 2009). Elles

aident à former une représentation extérieure de ce que les enseignants ont dans la tête à propos de leurs expériences.

Cependant, comprendre les perceptions des enseignants à propos de l'intégration de la composante culturelle en classe de FLE vise à mieux interpréter leurs rôles de médiateurs d'une langue dans la salle de classe. Tout en tenant compte des différences particulières des enseignants, et de la manière dont ils perçoivent leurs propres expériences professionnelles ; une amélioration significative pourra prendre place en ce qui concerne les intérêts, besoins et parcours académiques qu'ils ont suivis.

Une fois qu'une révision bibliographique est faite, nous remarquons qu'il y a très peu de données sur les perceptions des enseignants d'autres langues étrangères, comme l'anglais, Badra *et al*, (2018), Bejarano *et al*, (2009), Gómez *et al*, (2013), Hernández *et al*, (2006) ; et qu'il n'y en a presque aucune sur le FLE à l'égard de la culture, sauf Beauregard, *et al* (2019) et Taleb, (2011) qui parlent plutôt d'enseignement et apprentissage du FLE, représentation culturelle et l'impact de la culture, mais qui n'étudient pas les perceptions des enseignants de FLE.

L'absence d'étude est encore plus grande sur l'enseignement de la culture en Colombie, plus précisément à Bogotá où la langue française est enseignée comme langue étrangère dans des institutions informelles privées et dans quelques institutions publiques. Arismendi, (2014), par exemple, a fait une étude afin d'explorer les pratiques pédagogiques concernant la compétence culturelle de quelques cours de langue d'une université à Medellín, mais encore une fois cette étude ne se consacre pas aux perceptions des enseignants de FLE et a été développée dans une autre ville.

Néanmoins, quelques chercheurs tels que Basit *et al* (2018), Castro *et al* (2009), Durand *et al* (2002) ont voulu explorer les conceptions et les pratiques pédagogiques concernant la compétence culturelle dans les cours de langues étrangères. Ils conçoivent la culture comme

un objet didactique qui peut être enseigné et comme point de départ pour la présentation des thématiques diverses. Arismendi, (2014), par exemple, a noté l'utilisation d'une approche contrastive entre la culture de la langue cible, surtout la culture française et la culture des apprenants, c'est-à-dire, la culture colombienne. Néanmoins, les perceptions de cette composante culturelle sont laissées de côté. Par conséquent, il existe une lacune en ce qui concerne les perceptions des enseignants colombiens à propos de l'intégration de la composante culturelle en classe de FLE.

Dans le système d'éducation colombien où le multilinguisme est cherché, sujet qui intéresse à tout le monde, le Conseil de l'Europe (2001 : 11) affirme qu' « on peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale ». Par conséquent, explorer les perceptions des enseignants de FLE peut encourager la réflexion bien que les publications sur le sujet soient rares.

Faire de la recherche sur les perceptions à l'égard de la culture des enseignants de FLE est une thématique qui couvre plusieurs aspects dans les domaines d'étude sur l'enseignement des langues étrangères, non seulement parce que les enseignants sont des acteurs importants dans la salle de classe mais encore parce qu'ils sont les responsables de l'amélioration de leurs propres pratiques pédagogiques de façon à ce que l'apprentissage des langues ait du sens. De plus, l'apprentissage d'une langue est indissociable de l'apprentissage de ses aspects culturels. C'est pourquoi, la présente étude s'intéresse à répondre la question suivante :

Question de recherche

Comment un groupe d'enseignants perçoivent-ils l'intégration de la composante culturelle en classe de FLE ?

Objectifs

- Identifier les perceptions sur l'intégration de la composante culturelle à travers une analyse des récits.

- Décrire les apports que l'identification des perceptions sur l'intégration de la composante culturelle pourraient fournir à l'enseignement des langues.

- Analyser le discours enseignant à l'égard de l'intégration de la composante culturelle en classe de FLE.

État de l'art

Afin de repérer les contributions qui ont déjà été faites sur les sujets abordés, nous avons conduit une révision bibliographique. Ainsi, nous expliciterons dans cette partie quelques travaux internationaux et nationaux qui traitent les notions clés qui soutiennent cette étude.

Dans une étude menée par Basit *et al* (2018), les chercheurs ont proposé une enquête descriptive auprès d'un échantillon de 100 enseignants en Inde afin de connaître les perceptions des enseignants (hommes et femmes) à l'égard de la diversité culturelle. Après avoir analysé les résultats de l'enquête, les chercheurs ont trouvé que 100 % des enseignants ont accordé que célébrer et honorer toutes les cultures fournit un environnement de classe sain dans les écoles. 100 % des enseignants ont convenu que les enseignants devraient aider les élèves à développer une identité raciale et culturelle positive. 98 % des enseignants ont conclu qu'ils devraient être sensibles à la culture pour pouvoir traiter les questions relatives à la diversité culturelle.

Cette étude montre également que 100 % des enseignants pensent que les enseignants devraient reconnaître et honorer tous les élèves issus de milieux culturels différents. Ainsi, 98 % des enseignants ont répondu qu'ils devraient créer des opportunités d'apprentissage pour les apprenants afin de les aider à connaître la vraie réalité de la vie et leur patrimoine culturel, et finalement 100 % des enseignants agrément qu'une compréhension approfondie de la diversité culturelle est essentielle car l'environnement scolaire reflète la diversité culturelle d'une société.

Puisque nous avons travaillé sur des perceptions, cette étude nous a semblé intéressante dans le sens où elle a essayé de trouver les perceptions des enseignants à propos de la diversité culturelle. Même si nous n'avons pas travaillé sur les perceptions en lien avec la diversité culturelle, nous nous sommes intéressés à la méthodologie utilisée pour analyser les perceptions des enseignants.

De la même manière, Önalın (2005) dans son travail intitulé *EFL teachers' perceptions of the place of culture in ELT: A survey study at four universities in Ankara/Turkey*, a utilisé deux méthodes pour collecter des données : un questionnaire d'enquête écrit et un entretien pour décrire les croyances et les attitudes des enseignants des langues étrangères, dans ce cas précis la langue anglaise à l'égard de la place de la culture et leurs pratiques en la matière.

Plus de la moitié des enseignants ont indiqué qu'ils intégraient des informations culturelles dans leurs cours parce qu'ils croyaient aux avantages de cette intégration. La moitié des enseignants pensent que leur objectif principal en donnant des informations culturelles dans leurs classes est de développer une compréhension globale des autres cultures et peuples. Ils trouvent que ces dernières connaissances culturelles de surface sont plus faciles à présenter aux élèves dans l'environnement de la classe par rapport aux aspects conceptuels de la culture cible mentionnés précédemment.

Bien que les enseignants croyaient que la culture était nécessaire pour leurs élèves, ce n'était généralement pas leur principale préoccupation par rapport à d'autres matières en anglais en tant que langue étrangère. La plupart des enseignants ont déclaré que la culture ne devrait pas être évaluée, et certains d'entre eux ont déclaré qu'elle ne pouvait pas l'être.

L'étude a montré que les enseignants ont tendance à intégrer les connaissances culturelles pour le développement personnel des élèves et pour améliorer la motivation à apprendre. Les enseignants ne visent aucun changement dans le comportement des élèves par rapport à la culture de la langue cible, mais ils entendent accroître la sensibilisation des apprenants aux autres cultures et aux personnes vis à vis de leur développement personnel et social.

Nous avons été très intéressés par cette étude car elle a un lien direct avec la nôtre. Elle analyse les perceptions des enseignants par rapport à la langue anglaise et puisque nous nous sommes intéressés aussi à l'analyse des perceptions, mais des enseignants de FLE et nous avons

voulu voir sous quel angle elles sont analysées. Dans le cadre de ce mémoire, nous n'avons pas appliqué des questionnaires d'enquête écrits ou des entretiens, mais plutôt fait une analyse des narratives tenant compte que notre groupe de participants est moins conséquent que celui des études préalablement décrites.

Concernant l'Amérique, nous pouvons souligner le cas d'une étude faite au Canada. Il s'agit d'une recherche exploratoire qui se penche sur la question de l'évolution des perceptions des enseignants, dans ce cas, immigrants, lors de leurs pratiques d'enseignement au Québec. Les chercheurs Beauregard *et al* (2019) ont eu pour objectif, premièrement, d'identifier les perceptions de ce qu'est un enseignant pour les enseignants immigrants, deuxièmement d'identifier les perceptions de ce qu'est un élève pour les enseignants immigrants et troisièmement de montrer l'évolution de ces perceptions au cours de leurs pratiques.

La collecte de données a pris la forme d'entretiens semi-dirigés auprès de cinq enseignants, construits au contact de la société d'accueil, leur permettant de développer une identité enseignante favorisant une relation enseignant immigrant - élève harmonieuse. Les résultats ont montré une distinction entre la culture première, la culture dominante, la culture seconde et la culture d'origine. Les enseignants ayant efficacement surmonté ce décalage ont entrepris le développement d'une culture tertiaire permettant l'évolution de leurs perceptions.

Cette recherche exploratoire est pertinente à notre étude car elle a permis de répondre à la question des perceptions, ainsi que l'importance de la construction d'une culture dans la salle de classe. Ce qui nous intéresse afin d'identifier les perceptions des enseignants de FLE et leurs évolutions dans la pratique académique.

Une autre étude pertinente pour ce travail de recherche aborde les questions relatives à la promotion de l'enseignement de la culture dans les écoles primaires au Portugal. Cândido (s. d.) analyse les résultats de cinq entretiens semi-structurés comparant les perceptions de cinq enseignants d'anglais dans le système scolaire primaire portugais et se concentre sur la

conceptualisation de la culture et l'importance de la culture dans la classe de langue étrangère/ seconde.

Dans cette étude, les participants ont énuméré les ressources qu'ils utilisaient dans leur classe, à savoir des chansons, des histoires d'auteurs anglais, des poèmes, des photographies, des magazines et même du matériel qu'ils avaient créé par leurs propres moyens. L'analyse des entretiens montre que l'enseignement de la culture représente une préoccupation chez les enseignants du primaire anglais. Les participants soulignent la nécessité de montrer aux apprenants la réalité de la culture cible, en évitant les points de vue négatifs et en renforçant les positifs. Un point de vue commun entre les participants repose sur le postulat que la culture est une composante essentielle de l'enseignement des langues.

Ce projet de recherche nous a semblé intéressant puisqu'il montre comment la culture était enseignée et comment elle était vue du point de vue des enseignants. Nous nous sommes demandé aussi quelle attention les enseignants accordent à la culture, pourquoi et comment ils la perçoivent en classe

Quant à la Colombie, des études conduites à Antioquia, Barranquilla, Tunja et Bogotá tirent des conclusions qui partagent des assises théoriques avec ce qui a été décrit dans le chapitre précédent, à savoir des travaux sur la culture, l'enseignement des langues étrangères et les perceptions des enseignants. Même si toutes les notions clés ne sont pas présentes ensembles dans chaque étude, elles nous donnent des bases pour pouvoir donner suite à la partie exploratoire de cette recherche.

Pour commencer à décrire ces études, dans l'étude d'Arismendi (2014), le chercheur a voulu explorer les conceptions et les pratiques pédagogiques concernant la compétence culturelle dans les cours de langues du programme de licence en langues étrangères de l'Université d'Antioquia. Dans la recherche publiée par cette même université, nommée *Culture et formation des futurs enseignants de langues : le cas d'un programme de licence*

dans une université publique en Colombie, six enseignants d'anglais et six de français y ont participé et les instruments utilisés étaient des questionnaires, des observations et des documents officiels.

À travers une analyse qualitative, les résultats ont montré que les définitions des enseignants d'anglais et de français sont très similaires. Tous conçoivent la culture comme un objet didactique qui peut être enseigné. De la même façon, tous les enseignants semblent utiliser des anecdotes et des récits de leurs vécus comme point de départ pour la présentation des thématiques culturelles. La plupart des enseignants, surtout ceux qui enseignent le français, ont remarqué l'utilisation d'une approche contrastive entre la culture de la langue cible, représentée principalement par la culture franco-française, et la culture colombienne.

L'étude montre que les enseignants de français travaillent plus de thématiques culturelles que les enseignants d'anglais et elles apparaissent surtout avec des fins descriptives, narratives et explicatives. En revanche, les cours d'anglais semblent favoriser l'argumentation sur des sujets plus polémiques comme les réformes éducatives en Colombie, la politique, la prostitution, le mariage, les drogues, et les faits divers dans plusieurs pays du monde. Nous pouvons déduire que ces résultats expliquent une différence d'approches et des thématiques culturelles entre les deux langues. Ce qui peut servir à notre étude comme point de comparaison entre la langue cible et la langue maternelle en ce qui concerne les perceptions des enseignants de FLE.

En plus, l'ethnographie qualitative faite par Bejarano *et al* (2009), nommée *In-service English teacher's beliefs about culture and language methodology*, publiée également par l'Universidad del Norte à Barranquilla, a cherché à identifier les croyances de cinq professeurs d'anglais à Montería et de montrer la façon dont celles-ci étaient liées à leur pratique pédagogique.

Les chercheurs ont utilisé des entretiens et des observations en concluant que la culture peut être un sujet intéressant pour l'enseignement d'une langue étrangère, car elle permet d'identifier ce que les élèves connaissent et ce qu'ils pourraient découvrir. Les enseignants qui croient que la culture influence l'apprentissage de manière positive, essaient de l'utiliser dans leurs cours, tandis que les enseignants qui croient que la culture n'a aucune influence, ont tendance à enseigner la langue étrangère de façon isolée, *id est* loin de la réalité des apprenants, ce qui devient un obstacle pour les apprentissages que l'on cherche à atteindre. Cette recherche est également pertinente à notre étude car il s'agit de la façon dont la culture est liée à la pratique pédagogique des enseignants.

Une dernière étude réalisée par Hernández *et al* (2006) avec 16 participants à Tunja et 15 à Bogotá, a cherché à identifier la compréhension culturelle et à interpréter les aspects culturels incorporés dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les instruments utilisés étaient un questionnaire et un essai afin que les participants puissent élaborer des arguments concernant leurs perceptions par rapport à la culture. Les résultats montrent que les participants voient la culture comme histoire, compréhension du monde et identité. Les participants conviennent que la classe doit être sensibilisée à ce qui se passe dans le monde entier.

En conclusion, la plupart d'études décrites ci-dessus se consacrent à travailler la culture à partir de sa place dans la salle de classe, la méthodologie utilisée pour l'enseigner, la diversité culturelle, la promotion de l'enseignement de la culture, la compréhension culturelle et les aspects culturels incorporés dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, l'intégration de celle-ci en classe de FLE est mise de côté, ainsi que les perceptions des enseignants sur le sujet en question. En Colombie et plus précisément à Bogotá, dans le cas de l'enseignement du Français comme langue étrangère, il existe encore un peu des données sur les aspects précis décrits dans la problématique de cette recherche, tel que les perceptions des

enseignants de FLE, la composante culturelle dans la classe de FLE et l'enseignement du FLE en Colombie.

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous développons les trois notions clés sur lesquelles cette étude est basée : les perceptions des enseignants de FLE, la composante culturelle dans la classe de FLE et l'enseignement du FLE en Colombie. En plus, nous présentons la théorie ancrée, celle qui facilitera l'analyse des données recueillies pour ce travail de recherche.

Assises théoriques

Cette étude a pour but d'identifier, décrire et analyser les perceptions de l'intégration de la composante culturelle de six enseignants de FLE, à l'aide d'une analyse des narratives. Maintenant, nous allons analyser les trois notions clés qui seront tenues en compte pour ce travail de recherche et qui aideront à atteindre les objectifs mentionnés auparavant : les perceptions des enseignants de FLE, la composante culturelle dans la classe de FLE et l'enseignement de FLE en Colombie.

Les perceptions des enseignants de FLE

Pour avoir une bonne compréhension des objectifs de la recherche en cours, nous avons jugé nécessaire d'explicitier les principales notions de cette recherche. La première notion à réviser sera *la perception*, afin de donner soutien à notre travail, il faut noter que cette notion peut s'étudier sous des côtés différents, mais dans le cadre de cette recherche, nous retiendrons la définition que Sokoty (2011) a décrite dans sa thèse doctorale.

Selon Sokoty (2011 : 86) la perception est « le résultat de la pensée qui révèle un ensemble de connaissances, de croyances, de représentations et de sentiments, traduisant le point de vue de l'individu sur une réalité dont il a la faculté de prendre conscience ». Percevoir c'est donc avoir la conscience d'un contenu ou d'une thématique d'après l'expérience du monde et les éléments autour d'un sujet.

Les perceptions des acteurs scolaires, *id est* les apprenants et les enseignants, est une thématique importante dans le cadre des recherches. À ce sujet, Bandura (1986) mentionne l'importance des perceptions des apprenants pendant l'apprentissage avec l'accent mis sur l'idée que les gens acquièrent souvent des connaissances, des règles, des compétences, des stratégies, des croyances et des attitudes, en observant les autres. Cette fois, la perception en tant que point de vue d'une réalité sera étudiée de la perspective des enseignants, comme partie des objectifs de cette recherche.

Nous pouvons ainsi retenir que grâce au fait d'avoir une perception, un enseignant de FLE peut donner un nom ou une définition aux composantes culturelles de ses cours. Il peut agir ou reconnaître la connaissance autour de chaque composition après un processus de réflexion interne. Ce que l'enseignant pense enseigner c'est la réalité de ce qu'il pense avoir vu, c'est-à-dire que chacun a une perception différente, une reconnaissance différente de la façon dont ils intègrent les composantes dans les pratiques enseignantes.

Percevoir n'implique pas uniquement le processus de réception des choses, il faut déjà également interpréter. L'enseignant observe les tournures des choses mais pas les choses elles-mêmes. Des informations pertinentes par rapport à ce sujet en psychologie, ont été établies par Lieury (2015 : 17) qui marque que la perception « désigne l'ensemble des mécanismes neurobiologiques et psychologiques dont la fonction est la prise d'information dans l'environnement ou dans l'organisme lui-même ». C'est ainsi que l'étape initiale de conceptualisation peut être identifiée.

De la même façon, Querrien (2017 : 31) met en évidence que « la perception telle que conceptualisée dans les recherches sur la formation des enseignants dénote cette même idée de processus, et les perceptions y sont considérées comme un élément incontournable du développement professionnel de l'enseignant ». C'est ainsi que l'étude des perceptions des enseignants permet de définir la compréhension de la composante culturelle chez les

apprenants de FLE. Pour Querrien (2017 : 31) il s'agit d'un « processus plus complexe permettant non seulement à l'individu de collecter l'information, mais aussi de la traiter afin de modeler ses propres représentations ».

Dans le cadre de cette étude, la définition et les travaux avec les perceptions des enseignants de FLE seront basés sur les aspects que nous venons d'indiquer ci-dessus. Chaque enseignant décrira sa propre perception de la composante culturelle et son intégration en classe de FLE ; toutes les données sur les perceptions seront recueillies par la méthode de l'étude des narratives ; ainsi que regroupées et analysées à travers la théorie ancrée.

Nous avons opté par les définitions de concepts qui convenaient à la réalisation et compréhension de la recherche actuelle et à l'interprétation des données qui seront collectées. Désormais, il faut souligner les caractéristiques représentatives de la culture, la suivante assise conceptuelle, afin de pouvoir donner suite à la partie exploratoire de cette recherche.

La composante culturelle dans la classe de FLE

Le concept *culture* a traditionnellement comporté deux acceptions qui seront tenues compte pour le développement de ce travail de recherche. Culture avec un *C majuscule* renvoyant à une construction sociale dont le théâtre, la danse, la musique, la littérature et l'art font partie ; et culture avec un *c minuscule*, il s'agit d'une construction personnelle qui fait référence aux modèles de comportement, valeurs et croyances qui guident la vie quotidienne d'un individu ou d'un groupe d'individus à l'intérieur d'une communauté culturelle (Kumaravadivelu, 2008). En effet, bien que la composante culturelle en cours de langues soit toujours largement étudiée, il n'existe pas d'accord sur sa signification.

Comme nous avons déjà mentionné dans le chapitre dédié à la problématique de la recherche : la définition de la culture est objet de désaccords et de variété d'opinions. En effet, l'Unesco (2001 : 1) insiste sur le fait que « la culture prend des formes diverses à travers le

temps et l'espace ». De plus, les pratiques des enseignants trouvent dans cette notion un outil privilégié en tant que dispositif incontournable au cœur des problématiques actuelles dans la conception de l'enseignement d'une langue étrangère.

En ce qui concerne la complexité de ce concept, Agudelo (2007 : 188) distingue la culture comme « un processus dynamique, créatif et continu qui inclut des comportements, des valeurs et des artefacts appris et partagés par des gens qui les conduit dans leur lutte pour survivre et donne de la signification à leurs vies ». Nous pouvons constater, dans ce cas, une vision plus moderne de sa signification.

La *culture* fait toujours partie de l'enseignement des langues étrangères. En effet, c'est une thématique qui parcourt l'enseignement de FLE puisqu'elle possède plusieurs sens. Ce travail nous permettra en tant qu'enseignants de mieux aborder le mot culture avec des apprenants colombiens et cela nous aidera à comprendre le contenu des cours de FLE et l'apprentissage de l'enseignement, même s'il évolue avec le temps.

Apprendre à se connaître et à connaître sa propre culture est une étape primordiale dans la compréhension et l'appréciation de l'altérité. Sachant que la culture n'est pas un élément stabilisé mais en construction permanente, c'est-à-dire, le passé impliqué dans le présent, elle constitue un héritage social (Cole, 2010). Il s'agit d'une trace des connaissances et des pratiques humaines accumulées par les générations passées, présentes et futures.

En cours de langues étrangères, plus spécifiquement, de FLE, la réception de l'autre culture peut réussir grâce à la reconnaissance des différences et le respect. Selon Abdallah-Preteuille (2008 : 54), pour que les enseignants puissent s'orienter dans la culture de l'autre « l'élève doit être non seulement muni de savoirs, mais aussi de savoir-faire et de savoir-être ». Les enseignants peuvent, par conséquent, présenter la culture d'une façon universelle dans les cours de langues étrangères.

La culture est une partie composante de toutes les disciplines car il s'agit non seulement d'un apprentissage du français, mais également d'un apprentissage en français (Nasufi, 2012). La composante culturelle dans la classe de FLE doit être vue comme une requête compréhensive pendant son intégration en cours. À ce sujet, Querrien (2017 : 54) dit que « l'incompréhension ... des usages culturels spécifiques au milieu scolaire pourraient constituer un facteur limitant pour l'apprentissage ou pour l'intégration ».

La culture intéresse l'enseignant de langues étrangères car il est un médiateur entre les langues et les cultures. À ce propos, Kramsch (1995 : 61) mentionne que « les enseignants enseignent la culture et la langue, ou la culture dans la langue mais non la langue en tant que culture ». En tenant compte que la culture et la langue sont enseignées et apprises en tant que phénomène universel.

Afin d'illustrer ce qui a été mentionné auparavant, nous considérons pertinent d'évoquer deux travaux de recherche dont la culture a eu une place importante. L'article intitulé *La place de la culture dans l'enseignement du FLE* publié par Papadopoulou, (2010) à L'Université Sorbonne Nouvelle, montre que l'apprentissage d'une langue est indissociable de l'apprentissage de ses aspects culturels. Les modes de vie, les loisirs, la nourriture, les styles vestimentaires, les fêtes, les institutions sont les sujets privilégiés dans les cours de langues. Il nous démontre aussi que les aspects culturels semblent perdus parmi des activités grammaticales, lexicales et communicatives.

Une autre étude de Leylaverigne *et al* (2010) a été dirigée vers la place de la culture de la langue cible dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les auteurs de l'étude de cas intitulée *La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère* affirment que s'il n'y pas de culture sans langue, il n'y a pas, non plus, de langue sans culture.

Trop souvent, l'aspect culturel est le parent pauvre de l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Une langue ne peut se former et vivre que si elle est

l'expression linguistique d'une culture. La culture est le domaine de référence qui fait qu'un moyen de communication devient une langue. Pour qu'il y ait communication et que cette communication fasse sens, il faut que soit prise en compte la dimension culturelle qui préside les échanges. À travers la théorie étudiée, les auteurs concluent qu'on ne doit plus se limiter à enseigner dans l'absolu les propres pratiques.

Dans le cadre de cette étude, la culture avec un *C majuscule* et celle avec un *c minuscule* seront tenues compte. Nous nous intéressons également aux concepts et caractéristiques culturelles affichées ci-dessus. La description, les mots et les exemples que chaque enseignant de FLE donne par rapport à la culture dans le développement de ses classes seront regroupés et analysés par l'approche méthodologique de l'étude des narratives, à travers la théorie ancrée qui sera expliquée dans le chapitre suivant.

L'enseignement du FLE en Colombie

La troisième assise conceptuelle de cette recherche est l'enseignement du FLE en Colombie. Il est pertinent de mentionner que la langue maternelle en Colombie est l'espagnol et que la seule langue étrangère mise en avant dans le système éducatif du pays est l'anglais. La langue française est ainsi enseignée dans très peu d'écoles publiques mais dans un grand nombre d'écoles privées. Elle est également enseignée dans des universités publiques et privées, ainsi que dans des centres de langues qui sont consacrés à l'enseignement de plusieurs langues étrangères.

En effet, le français a occupé une place importante face à l'anglais et son statut actuel est dû à l'image partagée par une majorité des colombiens qui cherchent à l'apprendre. D'ailleurs, étant donné la place secondaire que la langue occupe dans le système éducatif du pays latino-américain, c'est la responsabilité des enseignants de guider le processus d'apprentissage de ses apprenants, et de renouveler la place de la langue française dans le pays.

D'après Arismendi (2014 : 53), il est nécessaire de faire face à plusieurs défis académiques concernant la formation des futurs enseignants « pour atteindre et maintenir une formation de qualité réduisant ainsi les possibilités pour les étudiants de pratiquer la langue et de perfectionner leurs compétences en français ce qui serait très enrichissant pour partager et actualiser leurs connaissances linguistiques, culturelles et pédagogiques ».

Au sujet de l'enseignement du FLE en Colombie et sa relation avec la culture, Byram (1992 : 34) souligne que « les auteurs des manuels et les enseignants doivent être conscients de la représentation de la culture étrangère » qu'ils décident d'enseigner. C'est le rôle des apprenants de la langue de présenter dans la classe et construire leurs réalités de la culture cible.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2005 : 83) définit la prise de conscience culturelle comme « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible ». D'ailleurs, le CECRL suggère que ses utilisateurs, dans notre cas, les enseignants du FLE doivent envisager et expliciter selon le cas quelle culture nouvelle, notamment sur le pays dans lequel la langue est parlée, l'apprenant devra acquérir durant son apprentissage.

Ainsi, dans notre étude, l'enseignement du FLE vise d'une part, l'exploration d'images autour de la prise en compte de la culture en classe de langue et d'autre part, les perceptions que les enseignants ont de celle-ci. Afin que les apprenants puissent faire partie d'un processus conscient de reconnaissance de leurs propres cultures et de découverte de la diversité culturelle, le contact avec la culture de la langue cible doit être une expérience enrichissante.

De cette façon, il s'avère urgent d'analyser les perceptions des enseignants du FLE concernant la composante culturelle. Ce qui nous permettra de mieux comprendre le domaine de cette étude et de justifier la mise en place de notre projet de recherche. Pour résumer, les assises théoriques suivants seront retenus dans cette recherche : la *perception* d'après Sokoty

(2011 : 86) en tant que « le résultat de la pensée qui révèle un ensemble de connaissances, de croyances, de représentations et de sentiments, traduisant le point de vue de l'individu sur une réalité dont il a la faculté de prendre conscience ».

De la même manière, la *Culture*, selon Kumaravadivelu (2008) avec un *C majuscule* renvoyant aux caractéristiques comme le théâtre, la danse, la musique et la littérature ; et culture avec un *c minuscule* renvoyant au comportement, aux valeurs et aux croyances d'un individu ou d'un groupe d'individus ; et *l'enseignement du FLE* en Colombie, sur lequel Byram (1992 : 34) souligne que les enseignants « doivent être conscients de la représentation de la culture étrangère ».

La partie suivante du chapitre est dédiée à la présentation de la théorie utilisée dans le cadre de cette étude, à savoir la théorie ancrée. Par ailleurs, cette théorie facilitera l'analyse des données recueillies pour ce travail de recherche. Nous aborderons les caractéristiques clefs de la théorie ancrée et comment cette théorie peut nous permettre de décortiquer les perceptions des enseignants en classe de FLE pour l'intégration de la composante culturelle.

La théorie ancrée

Notre recherche s'inscrit dans la perspective de la théorie ancrée qui a été développée premièrement par Glaser et Strauss (1965). Leur ouvrage révolutionnaire a mis à nu les processus sociaux et les interactions symboliques qui ont lieu dans les hôpitaux autour des patients en phase terminale. Une fois que leur ouvrage a été publié, ce qui retient l'attention c'est la façon dont les chercheurs et sociologues Glaser et Strauss, sans formation médicale et qui avaient récemment commencé à enseigner la sociologie au département des soins infirmiers à l'Université de Californie (San Francisco) aurait pu écrire un ouvrage aussi pénétrant et prémonitoire (Hadley, 2017).

Ensuite, les auteurs et sociologues Glaser et Strauss (1967) ont premièrement expliqué la méthodologie qu'ils avaient développé comme réponse à l'intérêt des chercheurs dans les domaines de la recherche appliquée avec les métadonnées, l'imposition descendante des théories précédentes sur le travail de terrain et la place privilégiée accordée aux méthodes de recherche quantitatives.

Pour Glaser *et al.*, (1967) « ancré » signifie que les découvertes doivent être enracinées dans des preuves de première main : les problèmes, les actions, les symboles et les aspirations des participants de la recherche. D'ailleurs, le mot « théorie » fait ici référence à un modèle explicatif qui s'adapte à des situations empiriques et qui devrait être compréhensible à tous. Les résultats fournissent des prédictions, des explications, des interprétations et des applications pertinentes, qui sont constamment affinées par l'inclusion d'autres données (Glaser *et al.*, 1967).

Même si Glaser et Strauss ont continué leur travail sur la théorie ancrée séparément, cette théorie par elle-même a continué de croître. À la fin du 20e siècle, la théorie ancrée était devenue la méthodologie qualitative la plus utilisée en Sciences sociales appliquées en dehors de La linguistique appliquée (Denzin *et al.*, 1998), mais dans le siècle suivant, la communauté des méthodologistes de la théorie ancrée était venue à connu plusieurs approches : Constructiviste (Charmaz, 2014), Glasérien (Gibson *et al.*, 2014), Straussien (Corbin *et al.*, 2015), Postmoderniste (Clarke, 2005) et Réaliste critique (Bryant, 2017 ; Hadley, 2017).

Selon Hadley (2017), il y a plusieurs regards partagés de toutes les approches de la théorie ancrée. L'un d'entre eux met l'accent sur l'exploration plutôt que sur la vérification des résultats de recherches préexistantes, ainsi que sur une analyse interprétative réflexive et des différents niveaux de codage, qui servent à fractionner les données en petits ensembles. Cependant, le plus important, est de comprendre que la méthodologie de la théorie ancrée est

une méthodologie exploratoire, ouverte et émergente. Elle n'a jamais été conçue comme un moyen de vérifier ou de valider une théorie existante.

Glaser *et al*, (1967) ont explicité les tâches interdépendantes de la théorie, telles que permettre la prédiction et l'explication du comportement humain ; être utile en avance des applications pratiques. La prédiction et l'explication doivent pouvoir donner au praticien une compréhension et un certain contrôle des situations, lui fournir des pistes pour agir et être amené vers l'étude des données collectées.

Glaser *et al* (1967) ont, tout d'abord, utilisé le nom de *Théorie ancrée* ou de *Théorie enracinée* parce qu'ils n'ont pas été formés que pour rechercher et vérifier des faits, ni pour rechercher et leur générer son explication. Selon les mêmes auteurs Glaser *et al* (1967), développer une théorie à partir de données signifie que la plupart des hypothèses et des concepts proviennent non seulement des données recueillies, mais sont systématiquement élaborées en relation avec toutes les données lors du déroulement de la recherche. Développer une théorie implique un processus de recherche qui peut s'appuyer sur d'autres théories.

La théorie ancrée permet de proposer des thématiques et des hypothèses pour que les éléments traités puissent être la base de futures recherches. Cependant, les catégories résultant de cette démarche – qui est à la fois inductive et comparative – doivent être facilement applicables et proposées à partir des données étudiées. Dans leurs travaux, Glaser *et al* (1967), se focalisent directement sur l'application de la théorie en écartant davantage sa portée conceptuelle. Selon Corbin *et al*, (2015), la théorisation émerge graduellement par un processus accentué sur une interaction continue entre les données recueillies et les produits résultats de l'analyse. Cette théorie est particulièrement indiquée pour comprendre les processus par lesquels les acteurs construisent du sens à partir de leurs propres expériences.

La théorie ancrée permet d'identifier, de par l'analyse de récits narratifs et d'expérience, les perceptions des enseignants de FLE et nous donne accès à des thématiques émergentes. Cette procédure sera utilisée pour décrire les perceptions qui sous-tendent l'agir enseignant. Par conséquent, la théorie ancrée sera utile aux objectifs de notre étude car cela nous aidera à identifier, décrire et analyser l'impact des perceptions sur l'intégration de la composante culturelle des enseignants de FLE, une telle démarche nous aidera aussi à mieux comprendre les pratiques pédagogiques des informateurs concernés.

De plus, afin de garantir la fiabilité du processus d'analyse des données, la théorie ancrée étudie les données sous côtés différents, en fonction des instruments de collecte de données, qui, dans notre cas, ont été le récit narratif et le récit d'expérience, en assurant l'efficacité et la fiabilité. La démarche méthodologique de la théorie ancrée permet aux chercheurs d'examiner des sujets et des comportements complexes sous de nombreux côtés différents, développant ainsi des explications complètes (Corbin *et al*, 2015).

En s'appuyant sur la théorie ancrée, l'analyse de nos données nous conduirait à identifier des thématiques les plus pertinentes, en suivant des conceptualisations suggérées par nos données, au sein d'une démarche analytique détaillée qui sera présentée dans le chapitre IV de notre travail. L'interprétation des données accusent toujours des choix qui vont permettre aux chercheurs de reconnaître les similitudes et les différences dans les éléments étudiés. Selon Guillemette, (2006 : 42), c'est la sensibilité théorique du chercheur qui « lui permet de reconnaître les similitudes et les différences entre les incidents qu'il observe dans ses données ». Cette alliance entre richesse et flexibilité de la sensibilité théorique exige un travail constant de réflexivité.

Dans la théorie ancrée, l'interprétation est mise en ordre par sa pertinence et sa concordance avec les données recueillies afin de pouvoir les analyser (Walsh, 2015). Par

ailleurs, pour avoir un contrôle suivant la théorie en question, nous allons décrire et interpréter en cohérence à la fois avec nos assises théoriques et les données. Ainsi, nous cherchons à appuyer nos analyses sur une variété de données textuelles, extraites des instruments récits narratifs et de récits d'expérience. Tant que le noyau analytique des thématiques n'a pas encore émergé, nous avons approché le terrain des perceptions des enseignants de FLE avec les éléments conceptuels décrits auparavant.

Dans les deux chapitres suivants, nous allons présenter les choix méthodologiques de cette recherche, les instruments de collecte des données qui viendront compléter cette étude et la façon dont nous allons entamer nos analyses (cf. l'émergence des thématiques et sous thématiques).

CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce troisième chapitre, nous décrivons la méthode et le type d'étude ainsi que le contexte et les participants qui font partie de cette recherche. Les instruments pour le recueil des données tels qu'un récit narratif et un récit d'expérience sont exposés afin d'illustrer la façon dont ce projet de recherche a été mené et développé.

1. Méthode de l'étude

Ce projet de recherche est encadré dans le paradigme de la recherche qualitative en raison de l'importance que les aspects sociaux et culturels ont dans l'éducation, et dans ce cas, dans l'intégration de la composante culturelle dans l'enseignement du FLE. La recherche qualitative est un paradigme d'enquête dans le but de comprendre les différents facteurs et interprétations impliqués dans les interactions sociales quotidiennes et humaines à partir de la collecte de données permettant d'interpréter plus facilement le phénomène étudié.

La recherche qualitative est pragmatique, interprétative et fondée sur les expériences vécues des personnes (Marshall *et al*, 2016). Ces éléments sont liés aux domaines subjectifs de l'être humain tels que l'histoire, le travail social, le développement communautaire, l'ethnographie et, bien sûr, la culture et l'éducation. Par conséquent, cette étude a été développée dans le cadre de recherche qualitative parce que son but est d'identifier, de décrire et d'analyser les perceptions des six enseignants par rapport à l'intégration de la composante culturelle en classe de FLE.

La recherche qualitative se concentre généralement en profondeur sur des échantillons relativement petits, même des cas uniques, sélectionnés à dessein (Patton, 1990). Ainsi, considérant que notre étude se situe dans un contexte particulier d'enseignement de FLE, et qu'elle cherche à comprendre profondément les perceptions des enseignants par rapport à

l'intégration de sa composante culturelle en cours de FLE, les conclusions de cette étude ont été établies à l'aide d'une méthode inductive et d'une approche narrative en tant que sous-type d'enquête qualitative (Chase, 2005).

Par notre recherche, l'objet de l'analyse de données qualitatives se définit d'abord par le chercheur qui tente d'enlever le sens des instruments de collecte des données. Le processus d'identification des thématiques, de construction des hypothèses et de clarification des liens (Tesch, 1990) a aidé à analyser le phénomène de l'intégration de la composante culturelle en classe de FLE, ses conséquences et sa finalité.

2. Type d'étude

Cette recherche a été menée sous la forme d'une étude narrative en tant que méthode qui cherche à comprendre profondément des phénomènes sur les expériences des participants. Notre intérêt sur les perceptions des enseignants de FLE indique que l'enquête narrative est le moyen le plus approprié d'explorer les pratiques et les contextes d'enseignement.

L'enquête narrative dans la formation des enseignants de langues vise à comprendre les expériences des enseignants dans les contextes particuliers dans lesquels ils enseignent (Barkhuizen, 2014). En racontant leurs expériences, les enseignants réfléchissent nécessairement à ces expériences et leur donnent ainsi un sens, ils acquièrent une compréhension de leurs propres connaissances et pratiques pédagogiques.

Quand nous avons accès aux narratives des enseignants afin de les analyser et les interpréter, nous avons aussi l'opportunité de donner un sens à la vie des enseignants participants de notre perspective. L'une des contributions vraiment précieuses du type d'étude narrative en éducation est la révélation des intentions et des perceptions des enseignants. À travers leurs narratives, nous commençons à comprendre les raisons de leurs actions, et sommes

donc encouragés à donner un sens à ces actions à travers les yeux des participants. (Barkhuizen, 2014).

L'étude narrative recueille les voix des participants. L'étude narrative est donc une activité de création de sens ou de construction de connaissances (Capps *et al*, 2001) pour le chercheur, mais aussi pour les narrateurs participants de l'étude. C'est important de mentionner aussi que cette méthode apprécie les démarches pédagogiques des participants enseignants afin d'influencer la connaissance et la façon d'agir des individus.

D'ailleurs, l'étude narrative s'intéresse à trouver le comment des phénomènes réels à travers son analyse. Cependant, la première dimension reflète les caractéristiques fondamentales de l'enquête narrative, comme le montre la *figure 1*. Il s'agit du contenu des récits narratifs : de quoi il s'agit ; ce qui a été dit ; et pourquoi, quand, où et par qui (Barkhuizen, 2014). L'analyse des chercheurs implique un déballage minutieux des multiples histoires plus petites qui se combinent de manière complexe et significative pour générer la narrative complète.



Figure 1. Narrative study and narrative inquiry, (Barkhuizen:2014).

Ainsi, cette méthode a été vraiment utile afin d'extraire le comment et le pourquoi du contexte réel de l'enseignement du FLE par rapport aux perceptions de l'intégration de la composante culturelle. En ce qui concerne les informations ci-dessus, il s'avère que non seulement l'activité d'enseignement mais aussi le contexte ont été certainement étudiés. Par conséquent, et en tenant compte l'approche qualitative, il a été pertinent pour ce projet d'accomplir une étude narrative. Ce type d'étude peut permettre, méthodologiquement de

donner des réponses à la question qui a motivé cette recherche en prenant en considération le nombre de participants (6) et le contexte académique du développement de la présente recherche.

Avant de décrire la conception des instruments et la façon dont ils ont été utilisés pour recueillir les données, nous présentons une brève description des enseignants participants impliqués dans l'étude dans le but de mieux la comprendre.

3. Contexte et participants

Cette étude a eu lieu à Bogotá, en Colombie et pour le développer, six enseignants de FLE se sont portés volontaires pour y participer. Tous les enseignants sont d'origine colombienne, ils parlent donc l'espagnol (langue maternelle) et le français est leur L2 dominante (locuteurs chevronnés). En effet, tous parlent l'anglais aussi parce qu'ils sont diplômés d'une Licence en espagnol, anglais et français à Universidad Pedagógica Nacional, (les années d'obtention du diplôme se situent entre 2018 et 2021). Il y a deux hommes et quatre femmes, leurs âges se situent entre 26 et 29 ans, comme le montre le tableau suivant :

Noms fictifs	Âge	Formation et année d'obtention du diplôme	Type d'institution dans laquelle ils travaillent
Ph1	26	Licence en espagnol, anglais et français (2019)	centre de langues
Ph2	29	Licence en espagnol, anglais et français (2021)	école privée
Pm1	28	Licence en espagnol, anglais et français (2018)	centre de langues
Pm2	27	Licence en espagnol, anglais et français (2019)	centre de langues
Pm3	27	Licence en espagnol, anglais et français (2019)	école privée
Pm4	29	Licence en espagnol, anglais et français (2021)	centre de langues

Tableau 1. Métadonnées des informateurs

De plus, les six enseignants ont commencé à travailler dans le domaine du français avant de finir leurs licences. Ils comptent avec de l'expérience en travaillant dans des contextes sociaux différents, même s'ils n'ont pas la même expérience dans l'enseignement. À l'Université, il s'agissait, en général, d'une formation de cinq ans préparant des enseignants d'anglais, d'espagnol et de français en parallèle. Les domaines de formation incluent l'apprentissage des deux langues étrangères et la maîtrise de la langue maternelle, des connaissances pédagogiques, ainsi que didactiques et des habiletés de recherche propres à l'enseignement des langues étrangères.

Un autre aspect considérable de cette contextualisation concerne la dynamique des cours que les 6 participants gèrent. Il est important de mentionner que les participants de cette recherche donnent des cours aux enfants, adolescents ou adultes. Même si 2 d'entre eux travaillent dans des écoles privées et 4 dans des centres de langues, tous les enseignants ont la liberté de faire des rénovations dans leurs programmes d'étude ou dans les méthodes de français utilisés dans leurs cours de langue étrangère.

Le temps moyen d'enseignement donné aux cours de français en tant que langue étrangère peut varier entre 2 et 4 heures par semaine, mais sur 3 jours par semaine. Le niveau de langue de leurs apprenants peut varier entre le niveau débutant, intermédiaire ou avancé ; les cours ont lieu le matin, l'après-midi ou le soir, en suivant les politiques de chaque établissement d'éducation. Cela explique pourquoi les enseignants disent que chaque apprenant suit un rythme différent et en conséquence quelques-uns avancent plus rapidement que d'autres.

Afin de choisir les six participants de cette étude narrative, nous nous sommes intéressés à des licenciés de L'Universidad Pedagógica Nacional à Bogotá dont leurs processus

d'enseignement de FLE nous intéressent afin de pouvoir réaliser un suivi adéquat des perceptions de l'intégration de la composante culturelle dans leurs cours. De plus, nous avons tenu compte d'autres critères qui sont liés directement aux intérêts personnels du chercheur tels que l'accès à l'information et la faisable distribution des instruments des collectes des données de manière virtuelle. De ce fait, les six licenciés en espagnol, anglais et français sont devenus des participants pour cette étude.

4. Les instruments de collecte des données

Pour pouvoir répondre à la question et les objectifs de cette étude, il a été nécessaire de suivre un processus de collecte de données. Les instruments suivants ont été choisis pour obtenir l'information primordiale et accomplir les objectifs de la recherche : identifier, décrire et analyser les perceptions des six enseignants sur l'intégration de la composante culturelle en classe de FLE.

4.1 Le récit narratif

Tenant compte qu'il s'agisse d'une étude des narratives où la voix des enseignants a été étudiée par rapport à leurs expériences, il nous a semblé pertinent d'implémenter un cadre narratif. Prenant en considération qu'il peut fonctionner comme un soutien et guide d'écriture, car certaines personnes ont du mal à écrire de manière réfléchie à un niveau personnel, en particulier sous forme narrative. Pour cela, nous avons décidé de choisir un récit narratif comme un premier instrument de collecte d'informations.

Le récit narratif consiste en une série de phrases incomplètes et d'espaces blancs de longueurs variables. Il est structuré comme une histoire sous forme squelettique. L'objectif est que les répondants produisent une histoire cohérente en remplissant les espaces en fonction de leurs propres expériences et de leurs réflexions sur celles-ci (Benson *et al*, 2014). Ce qui a

donné aux participants de cette étude une structure dans laquelle ils peuvent se concentrer afin de communiquer ce qu'ils veulent dire tout en suivant l'utilisation d'une forme générique particulière.

Le récit narratif guide les participants à écrire narrativement. Cet instrument de collecte de données s'assure que les chercheurs obtiennent les informations qu'ils souhaitent obtenir. En fait, les contraintes spatiales et structurelles du récit narratif permettent aux participants de raconter leurs histoires tout en limitant la quantité de données collectées ; cet instrument fournit des conseils et du soutien aux participants en termes de structure et contenu de ce qui est écrit (Barkhuizen, 2014).

Pour notre étude, nous avons conçu un modèle (voir annexe 1). Il se composait de dix phrases environ, organisées de telle manière qu'elles déterminent la direction de la narration. La première instruction du cadre narratif demandait aux participants de lire toute la page avant de commencer à écrire afin qu'ils aient une idée de la structure de la narration, le but étant d'écrire une histoire cohérente au lieu de dix réponses sans aucun rapport.

L'objectif de cet instrument était de savoir ce que les enseignants de FLE comprenaient par le terme culture. Ainsi que la manière dont ils l'intègrent en cours, les difficultés de cette intégration, les réactions des apprenants, la place de la culture maternelle, de la culture cible et finalement, la place du livre d'étude (s'il y en avait). Un exemple du récit narratif utilisé dans cette étude est fourni dans ce document (voir annexe 2).

Également, afin de mener à bien le processus de collecte de données de cette étude narrative, il a fallu utiliser une autre technique permettant de collecter l'information nécessaire pour la compréhension des objectifs et de la question de recherche sous étude. Ce deuxième instrument sera développé dans la partie suivante de ce document.

4.2 Le récit d'expérience

Quant au deuxième instrument, nous avons décidé de travailler avec un récit d'expérience. Selon Legrand (1993 : 180) le récit d'expérience peut être envisagé comme « l'expression générique où une personne raconte ... un fragment de sa vie à un ou plusieurs interlocuteurs ». Tenant compte que le plus important pour cette recherche est de connaître les perceptions des enseignants de FLE, cet instrument a aidé les participants à écrire à propos de ce qu'ils pensaient en suivant quelques questions directrices.

Le récit d'expérience privilégie la voix du sujet, de manière à ce qu'il puisse parler largement de ses expériences, sans les restrictions qu'implique l'utilisation d'autres dispositifs ou instruments de collecte de données (Cárdenas, 2019). En effet, les sujets impliqués sont invités à restituer des moments de leur vie personnelle dans le cadre d'une relation interpersonnelle intime (Legrand, 1993).

De plus, les expériences que le sujet vit donnent lieu à des savoirs biographiques qui structurent sa perception. Pourtant, ces savoirs ne demeurent pas identiques tout au long de la vie, car ils sont continuellement soumis aux nouvelles expériences. C'est ce qui fait que chacun dispose d'un savoir biographique unique et propre (Delory-Momberger, 2005).

Dans cette étude, nous avons conçu un modèle de récits d'expérience. L'instruction pour le récit d'expérience était la suivante : écrire un récit dans lequel les participants répondent aux questions proposées. Ils pourraient toujours ajouter des réflexions, des questions, des commentaires ou ce qu'ils jugent pertinents.

Le récit d'expérience (voir annexe 3) avait pour but de répondre aux questions suivantes : comment percevez-vous l'intégration de la composante culturelle dans vos cours de FLE ? quels types d'activités associées à la culture intégrez-vous dans vos cours ? quels aspects culturels traitez-vous de préférence dans vos pratiques ? vous vous considérez familiarisé avec

le contexte culturel de la langue étrangère que vous enseignez ? dans la forme d'une narrative. En terminant avec une ou plusieurs expériences significatives concernant l'intégration de la composante culturelle en cours de FLE qu'ils ont vécu en tant qu'enseignants. Également, un exemple du récit d'expérience utilisé dans cette étude est fourni dans ce document (voir annexe 4).

Afin de bien conduire la collecte de données, chaque instrument a été donné à chaque participant dans un ordre spécifique, pour qu'ils puissent se consacrer à un instrument à la fois. Premièrement, les enseignants de FLE, participants de cette recherche, ont répondu au récit narratif pour consolider des notions générales de la culture et de son intégration dans les propres classes, suivi du récit d'expérience pour pouvoir avoir leurs expériences avec l'intégration de la composante culturelle en tant qu'enseignants, et des informations additionnelles pertinentes.

5. Étude exploratoire

Afin de mettre à l'épreuve les instruments conçus dans le cadre de cette étude narrative, nous avons mené une étude pilote. Ainsi, 2 enseignantes colombiennes de FLE, licenciées de L'Universidad Pedagógica Nacional avec des caractéristiques similaires aux participants de notre étude ont répondu au récit narratif et au récit d'expérience (nos instruments de collecte de données). Les commentaires et réflexions des deux enseignantes nous ont servi de base pour réaliser les corrections pertinentes et valider la version finale des instruments et leur fonctionnement pour l'étude des narratives.

6. Considérations éthiques

Étant soumis au respect de l'éthique professionnelle, nous avons pris des actions pour que l'information des personnes qui ont voulu bien être l'objet de notre recherche ne soient aucunement risquées. Tout d'abord, tous les participants de cette étude ont été dûment informés

par le chercheur à propos du projet dont ils ont fait partie, un formulaire de consentement (voir annexe 5) a été distribué et signé avant le recueil de données, tenant compte que cette recherche a permis aux participants de réfléchir à leurs propres pratiques d'intégration de la culture dans leurs cours et d'avoir un impact sur leurs pratiques pédagogiques.

Afin d'éviter de lier les réponses analysées aux participants et de dévoiler des aspects de leur vie privée, des codes spéciaux ont été utilisés pour maintenir leur anonymat. Ainsi, nous avons utilisé la lettre *P* pour renvoyer aux participants, la lettre *H* et *M* pour préciser s'il s'agissait d'un homme ou d'une femme dans un ordre aléatoire. De plus, c'est important de souligner que comme il s'agissait d'une recherche qualitative et qu'elle a été menée auprès des adultes, elle n'a représenté aucun risque pour les participants.

CHAPITRE IV : ANALYSE ET RÉSULTATS

Ce chapitre est dédié à expliquer la manière dont nous allons entamer nos analyses, ce qui facilitera la compréhension de l'émergence des thématiques et sous thématiques ; cela dans le but de répondre aux objectifs visés dans ce mémoire.

Analyses

Comme il s'agit de commencer l'analyse de données sans avoir recours à des hypothèses préétablies, nous avons décidé de suivre la théorie ancrée dans le but de nous ouvrir à l'évidence empirique jusqu'à obtenir nos thématiques centrales d'analyse. Celles-ci ont été définies et redéfinies à travers la lecture des données recueillies tout au long de différents cycles d'analyse, en sélectionnant les données qui avaient la plus grande capacité descriptive, explicative et interprétative.

Compte tenu de l'organisation de l'information et de l'établissement de catégories, la mise en œuvre d'un processus de codage parmi les éléments susceptibles d'enrichir notre analyse a été jugée importante. Les étapes suivies dans cette recherche ont été le codage ouvert, le codage axial et le codage sélectif. Dans le premier type de codage (ouvert), les informations ont été comparées pour trouver des similitudes et des différences, ce qui a été suivi d'étiquettes et de groupes de concepts afin de former des thématiques et des sous-thématiques. Pendant le deuxième type de codage (axial), les thématiques ont été interconnectées. Enfin, dans le codage sélectif, toutes les thématiques ont été combinées pour établir le phénomène central de l'étude, tel que suggéré par Corbin *et al.* (2015).

De façon générale, nous avons commencé à gérer et organiser les données recueillies par l'option de code couleur afin de visualiser l'information tout en facilitant sa conceptualisation. Le processus de code couleur permet d'attribuer une couleur différente aux

morceaux des données individuelles (Hinchey, 2008). Ainsi, les idées, phrases ou concepts qui sont répétés dans le corpus sont marqués avec une couleur appropriée, ce qui permet d'identifier des similarités qui pourraient être analysées tout de suite, (voir Annexes 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 et 13).

Comme le processus de collecte de données a été de type inductif, nous avons commencé par étudier les données afin d'identifier les classifications permettant de les lier aux thématiques (Paillé, 1994). Ce processus inductif a permis également d'examiner les résultats empiriques en effectuant des allers-retours entre les données et l'analyse en cours de construction. À cet égard, les thématiques de cette étude ont été établies une fois que les données ont été recueillies et pas avant.

Dans un premier temps, nous avons fait émerger trois catégories descriptives que nous allons nommer « thématiques », à partir de l'étude analytique des données recueillies dans les récits narratifs et les récits d'expérience. Dans un second temps, nous avons fait émerger cinq sous-thématiques en reprenant des phénomènes significatifs et récurrents dans les données recueillies et dans les trois grandes thématiques.

Après avoir fait une révision consciencieuse de l'information trouvée dans les récits narratifs et les récits d'expérience du public ayant participé à l'étude, la mise en œuvre d'un processus de codage a été jugée importante. Le processus de codage est clé pour organiser les extraits qui sont ensuite présentés sous forme de *thématiques* (Paillé, 1994).

Il nous semble important de mentionner une recherche qui s'est appuyée sur la théorie ancrée et qui sert comme inspiration pour le choix de la théorie ancrée dans notre travail de recherche. En nous inspirant de Toro (2017), nous avons réaffirmé le choix de l'analyse proposée par la Théorie Ancrée en suivant la ligne de pensée et d'action de la recherche qualitative. L'auteur exprime qu'il s'agit d'un « processus non-linéaire, itératif où les constats émergent des données collectées » (2017 : 94).

Dans ce travail de recherche, la chercheuse Toro (2017) a suivi les étapes suivantes : préparation et révision de données, organisation de l'information, découverte des unités d'analyse, organisation des catégories et génération d'explications. Ainsi, la chercheuse a commencé par une relecture des données afin de se rapprocher du sens général des données et d'y identifier les idées présentes ; ensuite, elle a procédé avec une révision et archivage des données, puis une délimitation des données suivie de l'élimination de l'information non pertinente. Finalement, elle a trouvé des catégories d'analyse liées à la question et aux objectifs de sa recherche.

Dans cet ordre d'idées, afin de mieux comprendre les objectifs de notre recherche, nous avons cherché des particularités parmi les récits construits par 6 enseignants de FLE d'origine colombienne qui ont accepté de participer à cette étude. Ainsi, l'analyse des données collectées implique un déballage minutieux de chaque récit, ceci en raison de trouver les perceptions des enseignants sur l'intégration de la composante culturelle en classe de FLE.

Pour la description des thématiques et sous-thématiques, il est important de souligner que nous avons utilisé la lettre *P* pour renvoyer aux participants, la lettre *H* et *M* pour préciser s'il s'agissait d'un homme ou d'une femme respectivement. De même, nous avons utilisé les lettres *RN* et *RE* pour préciser s'il s'agissait du récit narratif ou du récit d'expérience.

Question de recherche	Objectifs	Thématiques	Sous-thématiques
Comment un groupe d'enseignants perçoivent-ils l'intégration de la composante culturelle en classe de FLE ?	Identifier les perceptions sur l'intégration de la composante culturelle à travers une analyse des récits.	Nous ne pouvons pas enseigner une langue sans toucher à la culture.	La <i>Culture</i> comme centre d'intérêt dans la classe de FLE.
			Comment intégrer la composante culturelle en classe de FLE.

	Décrire les apports que l'identification des perceptions sur l'intégration de la composante culturelle pourraient fournir à l'enseignement des langues.	Les avantages de l'intégration de la composante culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE.	Lien avec la culture de la langue maternelle.
			Lien entre la gastronomie et la composante culturelle.
	Analyser le discours enseignant associé à l'intégration de la composante culturelle en classe de FLE.	Le facteur proximité avec la culture de la langue cible.	Les difficultés associées à l'intégration de la composante culturelle.

Tableau 2. Thématiques et sous thématiques émergentes

1. Thématique 1

1.1 Nous ne pouvons pas enseigner une langue sans toucher à la culture

Visant à identifier les perceptions sur l'intégration de la composante culturelle à travers une analyse des récits, nous allons présenter les résultats obtenus. En tant que « résultat de la pensée qui révèle un ensemble de connaissances, de croyances, de représentations et de sentiments, traduisant le point de vue de l'individu sur une réalité dont il a la faculté de prendre conscience » (Sokoty, 2011), la perception des enseignants de FLE nous indique que la culture est un concept qui doit être toujours touché afin d'amener à bien l'enseignement d'une langue.

La culture « permet d'aller au-delà de la langue tout en établissant un rapport entre la communication, l'interaction et les pratiques symboliques et quotidiennes d'une communauté linguistique » (PH1, RN). (Cf. Annexe 6). C'est-à-dire que la langue et la culture sont indissociables l'une de l'autre ; à travers ses expressions, son lexique, et ses représentations, la langue véhicule la culture et la culture influence la langue, comme a été décrit dans le chapitre

initial de ce travail de recherche.

Quelques enseignants ayant participé à cette étude soutiennent que « la réflexion culturelle ne peut pas être mise de côté dans les cours... comme espace de rencontre, de réflexion et de confrontation à partir de la discussion et de l'échange » (PH1, RE). (Cf. Annexe 6). Ainsi, toucher à la culture devient essentiel dans la salle de classe, dans le processus de développement d'un cours entier de langue dont « la culture est un concept clé qu'on utilise comme base pour créer des unités » (PH2, RN). (Cf. Annexe 6), et dans une institution éducative où la langue française est enseignée « l'intégration de la culture est extrêmement nécessaire et essentielle dans mon cours et même dans l'école où je travaille » (PH2, RE). (Cf. Annexe 6).

L'enseignant de FLE modèle ses propres représentations internes de la composante culturelle et les extériorise en les amenant dans ses cours afin de les partager avec ses apprenants. L'un des rôles de la culture dans la salle de classe est donc, celui d'augmenter le désir des apprenants à apprendre la langue étrangère qui est étudiée dans la classe ; bien évidemment, la magnitude du rôle joué par les perceptions des enseignants dans la salle de classe ne peut pas être ignorée.

« La composante culturelle est le moteur du vaisseau appelé FLE et transporte des dimensions structurelles concernant le système linguistique » (PM1, RE). (Cf. Annexe 6). Cette composante permet une connexion plus étroite avec l'apprenant car elle « peut encourager les apprenants à apprendre à partir d'un contexte proche et significatif en atténuant la présence d'éléments abstraits qui réduisent la connexion avec la langue. La culture crée des moyens de sympathie avec un système linguistique plein de codes et permet l'apprentissage à travers les émotions et les connaissances préalables » (PM1, RN). (Cf. Annexe 6).

La prise en compte des représentations qu'à la fois les apprenants et les enseignants se font de la culture francophone en cours aide à construire une relation directe avec la langue

étrangère, et sa perception offre des avantages dans le développement des cours de FLE. De ce fait, l'enseignement d'une langue étrangère « doit forcément présenter les aspects culturels propres à une communauté. Les apprenants perçoivent l'importance et le rapport même entre langue et culture » (PM2, RN). (Cf. Annexe 6). « Je ne pense pas qu'on puisse apprendre une langue sans connaître/vivre l'endroit d'où elle provient » (PM2, RN). (Cf. Annexe 6). Par endroit, les enseignants font référence aux pays francophones, comme dans l'exemple suivant : « je me suis rendu compte qu'en fait le Français ce n'est pas seulement la France, qu'il y a le Québec, la Belgique, des pays en Afrique qui parlent français » (PM4, RE). (Cf. Annexe 6).

En définitive, percevoir n'implique pas uniquement le processus de réception, il faut déjà également interpréter. « Je sens que quand on fait un cours qu'avec la grammaire ce n'est pas la même expérience que si on faisait un cours avec la grammaire mais à travers les composants culturels... C'est la culture qui forme l'élève, qui donne aux élèves les matériaux, les outils, les mots dans chaque situation pour se débrouiller » (PM4, RE). (Cf. Annexe 6). De plus, la culture « c'est la base de la connaissance des environnements des apprenants et leur perception du monde » (PM3, RN). (Cf. Annexe 6).

Tenant compte de ce qui précède, nous allons présenter les sous-thématiques suivantes : la *Culture* comme centre d'intérêt dans la classe de FLE et comment intégrer la composante culturelle en classe de FLE.

1.2 La *Culture* comme centre d'intérêt dans la classe de FLE

Connaître la perception que les enseignants ont sur l'intégration de la composante culturelle nous donne une notion de culture comme centre d'intérêt dans la classe de FLE. En effet, les pratiques des enseignants trouvent dans cette notion un outil privilégié en tant qu'instrument indispensable au cœur des problématiques actuelles dans la conception de l'enseignement d'une langue étrangère. De plus, comme nous avons mentionné dans

l'établissement de la thématique précédente, l'apprentissage d'une langue est indissociable de l'apprentissage de ses aspects culturels.

« La culture est le catalyseur de pratiques, comportements, dynamiques, perceptions, sentiments et consensus d'un groupe humain spécifique dont l'importance dans la vie académique est vitale » (PM1, RN). (Cf. Annexe 7). Elle représente un centre d'intérêt car c'est un espace « d'échange comportant des symboles, des pratiques et des représentations se manifestant à travers les interactions, les confrontations, les malentendus et les négociations propres à la communication » (PH1, RN). (Cf. Annexe 7).

La culture est une thématique qui parcourt l'enseignement de FLE puisqu'elle possède plusieurs sens. Les enseignants qui font partie de cette recherche narrative ont souligné la culture en tant que « domaine qui entoure les différentes connaissances d'une société. La culture permet aux gens de s'identifier en tant que membres/appartenants d'une communauté » (PM2, RN). (Cf. Annexe 7). De plus, c'est une des manières « d'exprimer les expériences et les constructions idéologiques d'une personne ou un groupe » (PM3, RN). (Cf. Annexe 7), ce qui sera toujours nécessaire pour vivre en société.

Les enseignants de FLE ayant participé à notre étude perçoivent la culture comme « une manière d'être et de penser qui partage une société » (PH2, RN). (Cf. Annexe 7). « C'est la base de la connaissance des environnements des apprenants et leur perception du monde » (PM3, RN). (Cf. Annexe 6). Pour eux, le mot *Culture* évoque un centre d'intérêt dans la classe, « Si vraiment on veut faire l'expérience de l'élève plus enrichissante, il faut faire les cours à travers les composants culturels... À mon avis, c'est plus enrichissant si toutes les séances ont un minimum de composants culturels pour aider les élèves à apprendre la langue et à s'identifier, se connaître dans un autre contexte » (PM4, RE). (Cf. Annexe 6).

Enfin, la composante culturelle encourage la réflexion et l'appropriation des éléments de la communauté, de la région, des pays où la langue étrangère est parlée et du monde. Elle

intéresse les enseignants et les apprenants car elle renforce le sentiment d'appartenance à une communauté cible étudiée, le sentiment d'identité positive chez de nombreux groupes et favorise la compréhension du monde.

1.3 Comment intégrer la composante culturelle en classe de FLE.

Les résultats de notre recherche nous ont permis de voir que la composante culturelle a été un des domaines le plus favorisés par son intégration, et cela grâce au fait que ces activités culturelles ont une influence directe dans la manière dont les apprenants mènent leur processus d'apprentissage et les enseignants mènent leur processus d'enseignement. De ce fait, nous allons présenter les principales manières d'intégrer la composante culturelle dans le domaine de FLE et comment elles permettent le renforcement de l'apprentissage.

« La culture est intégrée dans mes cours, en premier lieu, en utilisant des ressources tels que des lectures, des vidéos, des chansons ou des images qui présentent la richesse de la culture. En deuxième lieu, avec les jeux de rôles, lesquels permettent de mettre en scène les possibles situations de vie, qui probablement devraient être vécues par les apprenants, une fois en contexte réel d'usage de la langue » (PM2, RN). (Cf. Annexe 8). C'est-à-dire qu'il existe une variété de ressources, mais aussi des situations de la vie quotidienne et des moments de la classe où elle peut être intégrée.

La composante culturelle « fait partie de différents moments d'un cours : lors de la compréhension (vidéos, textes à lire, etc.), lors du travail sur la langue (phénomènes linguistiques ayant un rapport avec la langue, à savoir, le verlan, les registres, etc.), lors des productions (discussions, productions écrites, etc.). Le plus important est de l'intégrer à un but communicatif et actionnel tout en respectant le développement de cinq savoirs... savoir (déclaratif), savoir-faire, savoir-comprendre (comparaisons entre les cultures), savoir-être (réaction et ressentis des apprenants vis à vis la culture), savoir-s'engager (relativisation de son

point de vue et assimilation de la culture) » (PH1, RN). (Cf. Annexe 8).

Des situations de communication sont aussi un bon moment pour mener à bien cette intégration culturelle. « Connaître les différents types de fromage et pourquoi le fromage est essentiel pour les Français. Donc, on fait une recherche pour voir si dans la ville où on vit on peut trouver les fromages, si oui, on les apporte pour faire une dégustation. Durant le cours, nous apprenons le nom de chaque fromage et la façon de le couper, si on peut le manger avec de la salade, du pain et le vin qui va mieux avec. Après, on fait des hypothèses (soit que la vie des Français changera sans le fromage, pourquoi le fromage qui pue c'est le préféré pour la France » (PM4, RN). (Cf. Annexe 8). « Faire un petit voyage avec les élèves, on peut dire qu'on va voyager en France, on va passer des vacances, une journée, une activité, une situation de communication » (PM4, RN). (Cf. Annexe 8).

Nous pouvons notamment faire référence à l'ouvrage d'Önalán (2005) où plus de la moitié des enseignants enquêtés ont indiqué qu'ils intégraient des informations culturelles dans leurs cours parce qu'ils croyaient aux avantages de cette intégration. Ces enseignants pensent que leur objectif principal en donnant des informations culturelles dans leurs classes est de développer une compréhension globale des autres cultures et peuples. Ils trouvent que les connaissances culturelles de surface sont les plus faciles à présenter aux élèves dans l'environnement de la classe. De la même manière, les enseignants participants à notre recherche nous montrent comment ils intègrent la composante culturelle en classe de FLE.

« Les apprenants seront en mesure de comprendre ce qu'on mange d'habitude et traditionnellement en France. Ainsi, lorsqu'un apprenant connaît les noms de plats traditionnels, les régions où ils sont consommés et leurs implications culturelles, il/elle véhicule un savoir sur la culture cible » (PH1, RE). (Cf. Annexe 8). Ce savoir est aussi visible dans des situations ayant comme base des pays francophones comme ceux de l'Afrique « on a fait une année en travaillant les pays d'Afrique qui parlent français, c'était incroyable, les élèves, ils ont

trop aimés, ils ont appris des petites mots africains, selon la région où on était, on a fait des projets de décrire les avis des africains en français, de leur culture et on a fait une comparaison entre ce qu'on avait visité l'année dernière avec notre expérience en Afrique après un an » (PM4, RE). (Cf. Annexe 8).

Les registres authentiques constituent l'un des supports les plus utilisés à intégrer en classe. « Je pense que les documents authentiques sont une manière pertinente d'associer la culture dans les cours car ils permettent de visualiser un panoramique de la vie quotidienne d'un groupe social. Les documents authentiques peuvent être analysés de représentations artistiques jusqu'aux sources de différents moyens de communication et activités quotidiennes comme la publicité ou les conversations » (PM1, RN). (Cf. Annexe 8). « Généralement j'utilise des registres authentiques, par exemple : des nouvelles, des choses de la TV de la France, de l'Afrique, du Canada » (PM3, RE). (Cf. Annexe 8).

En résumé, l'un des aspects remarquables que nous ont montré les résultats de cette étude narrative concerne le fait que les enseignants considèrent qu'ils ne peuvent pas enseigner une langue sans toucher à la culture. De plus, la *Culture* avec C majuscule est considérée comme centre d'intérêt dans la classe de FLE et peut être intégré par une variété de ressources, des situations de la vie quotidienne dans plusieurs moments de la classe, des registres authentiques et des situations de communication tenant compte de tous les pays francophones afin de véhiculer un savoir sur la culture cible. Dans la section suivante, nous développerons la deuxième thématique émergente de cette recherche narrative.

2. Thématique 2

2.1. Les avantages de l'intégration de la composante culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Il est nécessaire de mentionner que les résultats de l'analyse des données nous ont permis de voir que l'un des points forts de l'intégration de la composante culturelle implique plusieurs avantages dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Cet apprentissage a lieu grâce au fait que les activités culturelles auxquelles les apprenants ont dû faire face leur ont permis de pouvoir se sentir immergés dans des situations de la vie quotidienne de la culture cible comme le mentionne une enseignante en faisant l'affirmation suivante : « les apprenants peuvent interpréter quelles sont les différences et les similitudes entre la culture maternelle et l'autre culture » (PM3, RE). (Cf. Annexe 9).

D'autre part, nous avons identifié que l'intégration de la composante culturelle est renforcée grâce au fait que la réalisation de ce type d'activités culturelles génère un désir chez les apprenants de continuer à s'intéresser. Ce fait est mentionné par une enseignante en faisant l'affirmation suivante : « à mon avis, les apprenants ont un lien plus significatif si on étudie la langue en connaissant la réalité d'autres pays dont les circonstances peuvent créer des attachements ou des tensions et, en même temps, générer des points de départ et des sens d'équivalence pour interagir avec la langue » (PM1, RN). (Cf. Annexe 9).

En effet, les participants suggèrent avoir eu des expériences positives lorsqu'ils introduisent du contenu culturel et, d'après eux, leurs apprenants apprécient beaucoup de genre d'activités, tel que suggéré par le propos suivant « Les réactions de mes apprenants quant à cette intégration sont généralement positives lorsque les difficultés initiales sont soulevées et, surtout, lorsque leur vécu y est impliqué lors des activités. Ces réactions ont fait que je fasse plus d'activités impliquant les discussions, les comparaisons interculturelles, mais aussi que je

m'informe davantage sur les cultures francophones et que je fasse des activités préalables afin d'assurer la bonne compréhension des thèmes » (PH1, RN). (Cf. Annexe 9). Une autre participante a exprimé ce même avis « les réactions de mes apprenants quant à cette intégration sont liées à la curiosité d'en savoir plus sur les sujets culturels de la langue et de l'inconfort, dans un sens positif, parce que les apprenants tendent à faire des comparaisons et équivalences de leur propre société » (PM1, RN). (Cf. Annexe 9).

À ce sujet, nous pouvons dire que l'intégration de la composante culturelle en classe de FLE permet que les étudiants puissent avoir des apprentissages contextualisés qui vont leur permettre non seulement d'avoir une connaissance linguistique du français mais aussi de pouvoir accéder aux savoirs pragmatiques. Ainsi, il serait important de mentionner que la culture n'est pas un élément stabilisé mais en construction permanente (Cole, 2010). C'est-à-dire, il s'agit d'une trace des connaissances et des pratiques humaines accumulées par les générations passées, présentes et futures.

En plus, d'après nos participants, les apprenants « valorisent le fait de ne pas se concentrer que dans les aspects purement grammaticaux » (PM2, RN). (Cf. Annexe 9). Quant à la composante culturelle, « c'est une surprise pour l'inconnu, ensuite c'est la découverte et après c'est le moment de la décision, s'ils vont adopter ou non cette composante culturelle » (PM4, RN). (Cf. Annexe 9). De la même façon, nos participants ont exprimé que « les réactions de mes apprenants quant à cette intégration sont positives, ils se sentent à l'aise quand ils peuvent partager des expériences » (PM1, RN). (Cf. Annexe 9).

Dans ce même sens, l'intégration de la composante culturelle a un effet direct sur les apprenants de FLE puisque « le travail reste surtout du côté de l'apprenant car c'est à lui/elle de briser les éventuels préjugés ou méconnaissances initiales de la culture cible tout en confrontant ses valeurs personnelles et celles de sa culture » (PH1, RE). (Cf. Annexe 9). Tel que signalé par l'un de nos participants, c'est toujours le choix des apprenants « mes élèves de

français sont plus ouverts à la culture cible, ils ont plus d'intérêt sur la nourriture et les pays francophones en général. Il y a un certain nombre d'étudiants qui ont choisi le français parce qu'ils vont faire leurs études à l'université en France ou au Canada » (PH1, RE). (Cf. Annexe 9).

Enfin, cette intégration génère un désir chez les apprenants non seulement d'avoir une connaissance linguistique du français mais aussi de pouvoir accéder aux autres savoirs comme les cultures, tel que signalé par l'un de nos participants « je crois qu'avoir des expériences culturelles (voyage/amis) donne aux enseignants une large vue sur la culture qu'on enseigne » (PH2, RE). (Cf. Annexe 6).

Deux autres aspects ont été trouvés lors de l'analyse, à savoir le lien avec la culture de la langue maternelle et le lien entre la gastronomie et la composante culturelle qui seront développés à continuation.

2.2. Le lien avec la culture de la langue maternelle

Le fait qu'un lien avec la culture de la langue maternelle existe veut dire que la réflexion et l'appropriation des aspects de la propre communauté et de la communauté cible sont toujours présentes dans la classe de FLE. D'après l'une de nos participants « quand tu as l'intégration de la culture dans le cours du FLE tu commences depuis la culture propre alors l'idée de la connaissance de la culture c'est que tu peux percevoir quelles sont les choses qui composent ta propre culture » (PM3, RE). (Cf. Annexe 10), c'est important de « valoriser la culture cible et la culture maternelle » (PH1, RE). (Cf. Annexe 10) afin de pouvoir commencer à réfléchir en tant qu'apprenant culturel.

À propos du sujet, d'après nos participants « la place de la culture maternelle des apprenants dans mes cours est essentielle parce qu'on peut faire des connexions plus significatives si on maintient une communication entre ces deux univers remplis de similitudes

et de divergences. Cette tension entre la culture maternelle et l'étrangère facilite l'apprentissage car elle peut créer un sens d'affiliation avec les langues » (PM1, RN). (Cf. Annexe 10). Percevoir des similitudes et des divergences de la culture maternelle fait que les apprenants s'attachent davantage à leur propre culture et qu'ils se comportent mieux dans l'environnement de la culture cible, c'est qui fait un apprentissage plus significatif.

La culture maternelle des apprenants dans les classes de ces enseignants de FLE est essentielle dans le processus de reconnaissance culturelle parce que, d'après l'une de nos participantes « elle permet à l'élève de se reconnaître dans une autre culture, il peut juger et décider comment intégrer cette nouvelle culture. Et aussi, cela me permet de jouer un peu avec les stéréotypes pour aller plus loin et modifier les conceptions » (PM1, RN). (Cf. Annexe 10). Un lien avec la culture maternelle des apprenants se juge aussi pertinent pour les enseignants.

Les enseignants perçoivent la comparaison comme un déroulement essentiel dans l'enseignement de FLE. À ce propos, nos participants ont exprimé que « la place de la culture maternelle des apprenants dans mes cours est la base pour pouvoir comprendre les différences et les possibles similitudes parmi les langues » (PM2, RN). (Cf. Annexe 10). D'après l'un de nos participants « lors des activités véhiculant le savoir-comprendre et le savoir s'engager : comparaisons entre les cultures, recours au vécu des apprenants, repérage des similitudes et différences et discussions » (PH1, RN). (Cf. Annexe 10).

Par ailleurs, les apprenants consolident leur pensée en s'aidant de la culture de la langue maternelle. Tel que signalé par l'un de nos participants « la culture maternelle est la base de la compréhension des aspects sociaux, politiques, religieux, etc., et après ça, les apprenants consolident leur pensée » (PM3, RN). (Cf. Annexe 10). C'est-à-dire que la culture de la langue maternelle est essentielle pour trouver des comparaisons et des différences entre la culture de la langue cible et pour valoriser la propre culture des apprenants.

2.3. Lien entre la gastronomie et la composante culturelle

Les enseignants de FLE perçoivent la gastronomie comme un moyen pour que les apprenants puissent profiter l'apprentissage de la composante culturelle dans leurs cours. Bien que les enseignants intègrent la *Culture* avec un C majuscule dans leurs cours, c'est sans doute la gastronomie, la caractéristique la plus importante qu'ils décident de montrer à leurs apprenants. Il est important de mentionner que même si dans les instruments de collecte des données nous n'avons posé aucune question faisant référence à la gastronomie, tous les enseignants ont mentionné des activités culturelles liées à la gastronomie quand ils voulaient illustrer des activités culturelles dans leurs cours.

À ce sujet, des enseignantes mentionnent qu'à propos des activités, « de préférence, je dirais, les aspects gastronomiques, car n'importe où, tout ce qui est relatif à l'art de la table est assez important... Une expérience qui vient à l'esprit c'est celle de la mise en scène d'un restaurant français avec les apprenants de B1 » (PM2, RE). (Cf. Annexe 11). De la même façon, nos participants ont exprimé que « j'aime bien travailler la gastronomie... on essaye de parler des repas français » (PM4, RE). (Cf. Annexe 11). En effet, il est intéressant de voir que tous les enseignants perçoivent la gastronomie comme un sujet fascinant à intégrer dans les classes de FLE.

Il y a aussi d'autres activités que les enseignants proposent en ce qui concerne la gastronomie. « Lister les préjugés qu'ils avaient sur la nourriture française avant et comment ils se sentent après avoir accompli la leçon... un cours visant à analyser les habitudes alimentaires de Français » (PH1, RE). (Cf. Annexe 11). De la même façon, l'un de nos participants a exprimé que « dans l'unité de la nourriture on fait des crêpes » (PH2, RN). (Cf. Annexe 11). Une autre participante a mentionné que « les chansons et le vocabulaire de nourriture étaient des sujets très importants pour elles (les apprenantes) ... l'utilisation de la cuisine dans les cours FLE, car la culture culinaire rend possible non seulement l'interaction

avec le vocabulaire des ingrédients, ustensiles, recettes ou expressions linguistiques mais la rencontre avec les pratiques culturelles, la mémoire et les croyances autour de la nourriture » (PM1, RE). (Cf. Annexe 11).

D'après nos participants, les réactions des apprenants se perçoivent comme positives aussi, « ils (les apprenants) ont plus d'intérêt sur la nourriture » (PM4, RN). (Cf. Annexe 9). Pareillement, les enseignants prennent position à ce sujet « après avoir vu les réactions des élèves à la gastronomie française, j'ai décidé de m'y prendre autrement en abordant le côté sucré » (PM4, RN). (Cf. Annexe 11). En plus, « de faire des dynamiques plus quotidiennes comme la cuisine » (PM1, RE). (Cf. Annexe 11). Enfin, nous pouvons déduire que la gastronomie est l'élément culturel le plus apprécié par les enseignants de FLE.

3. Thématique 3

3.1 Le facteur proximité avec la culture de la langue cible

Lors de l'analyse des résultats, nous avons remarqué que la proximité avec la culture de la langue cible est une thématique importante à souligner. Les enseignants perçoivent qu'avoir un certain degré de proximité avec la culture de la langue française peut les remplir d'avantages qui pourraient être utilisés dans leurs cours et bénéficier leurs apprenants ; en revanche, n'être pas familiarisé avec la culture de la langue française pourrait les limiter dans leurs pratiques culturelles et pédagogiques en classe.

Il serait important de souligner qu'avoir un certain degré de proximité avec une culture ne veut pas seulement dire avoir vécu dans l'un des pays où la culture de la langue cible est présente, mais plutôt avoir eu l'accès à cette culture étrangère d'une autre manière. À ce propos, une enseignante mentionne « je peux dire que j'étais 70 % proche, familière avec la langue que j'enseigne mais c'est avant parce que je n'avais jamais voyagé en France mais c'est grâce à des bons profs que j'ai eu à la fac, ils voulaient nous apporter un peu de la France dans chaque cours

» (PM4, RE). (Cf. Annexe 12), l'importance d'une expérience culturelle est ainsi soulignée dans cet extrait.

La même enseignante nous donne quelques exemples afin d'être familiarisé avec la culture de la langue cible. À ce sujet, elle mentionne « c'était incroyable parce qu'ils (les profs de la fac) nous faisaient découvrir La France à travers ce qu'ils ont vécu, ils nous apprennent qu'en France on prend les petits déjeuners sucrés et la prof du premier semestre nous emmenait tout le temps des choses pour découvrir la culture, pour découvrir la France et c'est petit à petit, c'est grâce à ça, on a vu des films vraiment très français, on écoutait de la musique tout le temps, on faisait des traductions, des analyses tout le temps » (PM4, RE). (Cf. Annexe 12). Ce qui montre que la culture de la langue cible peut être vécue de plusieurs façons.

Cependant, n'avoir pas eu d'accès à la culture de la langue cible est perçu comme n'avoir pas eu l'opportunité de vivre immergé dans la culture de la langue cible. À ce sujet, les enseignants mentionnent « ma relation avec la culture francophone n'est pas tellement familière parce que je n'ai pas eu l'opportunité de voyager » (PM1, RE). (Cf. Annexe 12). « Je ne suis pas assez familiarisé avec le contexte que j'enseigne » (PH2, RE). (Cf. Annexe 12). L'un de nos participants exprime que « le fait de ne pas avoir eu l'opportunité de vivre dans un de ces pays ou de voir plus de près l'actualisation de la culture dans un contexte authentique peut me mettre parfois en situation de désavantage » (PH1, RE). (Cf. Annexe 12).

Notamment, avoir accès à la culture de la langue cible remplie de bonheur aux enseignants de FLE, même si cette connaissance n'est pas complète. Tel que signalé par nos participants, « heureusement, je vais aller dans deux pays francophones pendant les vacances d'été et je voudrais inclure des éléments culturels dans l'avenir » (PH2, RE). (Cf. Annexe 12). De la même façon, une autre participante a exprimé que « je suis fière de pouvoir dire oui, au moins en ce qui concerne le contexte culturel de la FRANCE, mais un peu déçue quand même car je ne connais pas trop le contexte culturel des autres pays » (PM2, RE) (Cf. Annexe 12),

d'après nos participants, « c'est pas pareil d'habiter à Paris que d'habiter à Bordeaux » (PM4, RN). (Cf. Annexe 12).

Évidemment, la culture est le domaine de référence qui fait qu'un moyen de communication devient une langue, avoir un certain degré de proximité avec elle nous donne des avantages au moment de donner un cours de FLE. Pour les enseignants de cette étude, cela remplit de bénéfices leur salle de classe ; par contre, n'avoir pas un certain degré de proximité avec la culture de la langue française les limite dans leurs pratiques pédagogiques culturelles.

À continuation, nous allons décrire les difficultés associées à l'intégration de la composante culturelle.

3.2 Les difficultés associées à l'intégration de la composante culturelle

Tout d'abord, c'est important de préciser qu'il n'y a aucune perception négative quant à l'intégration de la composante culturelle dans la classe de FLE ; cependant, quelques difficultés sont présentes dans le processus d'intégration. Quelques difficultés peuvent être rencontrées directement en lien avec la culture de la langue maternelle des apprenants, mais aussi avec le plan d'études à suivre dans chaque institution éducative, le niveau de langue des apprenants ou même leurs intérêts et, surtout, le fait d'aborder complètement la culture de la langue française.

Les apprenants pourraient développer une fascination par la culture de la langue cible en mettant la culture propre dans un deuxième lieu ou contrairement. À ce sujet, une enseignante mentionne « la culture maternelle risque de se superposer » (PM4, RN), (Cf. Annexe 13), ou même de créer de barrières entre les deux cultures « le fait que les français mangent des escargots, par exemple, pourrait susciter des comportements fondés sur des idées reçues chez les apprenants qui pourraient créer des barrières vis-à-vis de la culture cible » (PH1, RE). (Cf. Annexe 13). Ce qui peut finir par une séparation entre la culture de la langue maternelle et celle de la langue cible.

Une autre difficulté fait référence aux plans d'études des institutions colombiennes où les enseignants de FLE travaillent car la composante culturelle n'est pas le but principal des cours. À ce sujet, l'un de nos participants expriment que « ce plan d'études à priori, présente les contenus. C'est vrai que la composante culturelle n'est pas dans le premier lieu » (PM2, RE). (Cf. Annexe 13). D'après nos participants, d'autres difficultés sont « le secteur bureaucratique parce que la plupart des plans d'études dépendent des intérêts des institutions éducatives » (PM1, RN). (Cf. Annexe 13). « L'intégration est encore un peu faible dans un contexte d'enseignement/apprentissage colombien » (PM2, RE). (Cf. Annexe 13). Ce sont des facteurs externes dont les enseignants n'ont pas le pouvoir de le modifier, dans tous les cas.

En outre, le rôle des apprenants peut aussi présenter une difficulté au moment d'intégrer la composante culturelle en classe de FLE. « Un autre facteur peut être l'indifférence et le peu de connaissance des apprenants sur la culture de la langue étudiée » (PM1, RN), (Cf. Annexe 13). À ce propos, l'un de nos participants exprime que « le niveau de langue des élèves est basique, pour eux ce n'est pas possible d'exprimer leurs idées sur sa culture dans la langue cible » (PH2, RN). (Cf. Annexe 13). De la même façon, le type d'activités choisis par les enseignants pour montrer en classe pourrait n'être pas attirant à tous « j'imagine que travailler certains aspects culturels avec d'autres types d'audience peut être plus complexe ; ce sont des idées/lieux abstraits qui selon le groupe pourraient ne pas être attirants » (PH2, RE). (Cf. Annexe 13).

Un autre aspect qui a été trouvé lors de l'analyse concerne la préoccupation de choisir quelle culture de la langue cible les enseignants de FLE vont montrer dans leur classe. « La première difficulté qu'on peut trouver, c'est précisément le fait de choisir une culture plutôt que l'autre » (PM2, RN), (Cf. Annexe 13) « j'admets aussi que tenter de connaître la culture de chaque région-pays est un peu compliqué, car la langue est un outil en constante évolution » (PM4, RN), (Cf. Annexe 13) « le fait de parler de la culture, qui est tellement vaste, ne permet

pas d'aborder en totalité sa richesse. Cela devient une préoccupation majeure pour les enseignants car c'est à eux de choisir les aspects culturels à apprendre » (PM2, RN). (Cf. Annexe 13). Ce qui peut démontrer un biais à l'égard de la culture de la langue cible enseignée en classe de FLE.

Du côté des enseignants de FLE, ils s'inquiètent parce que le contenu culturel qu'ils montrent en classe ne s'agit pas d'un contenu global. L'un de nos participants mentionne que « je parle de la fête du muguet et je la connais en théorie mais, je ne l'ai jamais célébrée ou eu l'expérience de voir comment les gens la fêtent » (PH2, RE). (Cf. Annexe 13). En plus, c'est difficile pour l'enseignant de FLE d'interpréter les contenus culturels et « la didactisation des documents authentiques employés dans les cours car elle implique une compréhension de la part de l'enseignant afin que les aspects de la culture authentique soient respectés/bien interprétés. En plus, il faut savoir gérer les éventuels préjugés ou malentendus chez les apprenants vis-à-vis de la culture étrangère » (PH1, RN). (Cf. Annexe 13).

Enfin, il y a plusieurs difficultés de l'intégration de la composante culturelle. Quelques-unes d'entre elles peuvent faire référence au lieu de la culture de la langue maternelle des apprenants, le plan d'études suivi par les enseignants de FLE dans les institutions éducatives colombiennes, le rôle des apprenants et la préoccupation des enseignants de choisir quelle culture de la langue cible ou quel type de contenu culturel serait abordé dans leur classe.

Pour conclure avec les thématiques et sous-thématiques émergentes dans ce travail de recherche, nous pouvons insister sur trois aspects généraux. Premièrement, les enseignants sont conscients de l'usage de la composante culturelle en classe de FLE, ils veulent continuer à améliorer leurs pratiques pédagogiques culturelles, « je serai toujours une apprenante curieuse et avide de pratiquer et améliorer mes connaissances » (PM1, RE). (Cf. Annexe 6). Deuxièmement, les perceptions entre enseignants hommes et femmes sont très similaires car il n'y a aucune différence entre leurs réponses à souligner ; finalement, c'est important de mettre

l'accent sur le fait que toutes les perceptions des enseignants quant à l'intégration de la composante culturelle sont positives, ce qui remplit de bénéfices l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

CHAPITRE V : CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Dans ce dernier chapitre, nous allons conclure notre étude et nous allons présenter quelques perspectives sur la recherche entamée à présent.

Conclusions

Notre étude, qui a porté sur l'intégration de la composante culturelle en classe de FLE, avait comme objectifs principaux, tout d'abord d'identifier les perceptions des enseignants sur l'intégration de la composante culturelle à travers l'analyse de récits, puis de décrire les apports que l'identification de ces perceptions pourraient fournir à l'enseignement des langues et, enfin, d'analyser le discours enseignant à l'égard de l'intégration de la composante culturelle en classe de FLE.

Lors de la construction du cadre théorique et conceptuel et en nous inspirant des travaux menés sur la théorie ancrée, nous avons pu constater que la composante culturelle joue un rôle fondamental dans les processus d'enseignement/apprentissage du FLE, dans la mesure où elle facilite les apprentissages, ceux-ci sembleraient plus significatifs et en conséquence, plus durables par rapport à la relation entre langue et culture enseignées et apprises.

D'ailleurs, les enseignants colombiens doivent être conscients des représentations qui se mobilisent autour de la culture étrangère du fait que la culture est une dimension indissociable de l'enseignement des langues étrangères. En effet, la culture, en tant que domaine de référence, fait qu'un moyen de communication devienne une langue et que les gens acquièrent souvent des connaissances, des règles, des compétences, des stratégies, des croyances et des attitudes, en observant les autres. C'est pourquoi il serait important de rester attentifs aux perceptions de la culture que les apprenants peuvent avoir pendant leur processus d'apprentissage.

Dans le but de pouvoir identifier les perceptions des enseignants sur l'intégration de la

composante culturelle, nous avons décidé, dans un premier temps, de poursuivre une étude narrative afin d'extraire le comment et le pourquoi du contexte réel de l'enseignement du FLE et dans un deuxième temps, de suivre un processus de collecte de données au travers d'un récit narratif et d'un récit d'expérience dans le but d'accéder par un moyen écrit aux représentations des enseignants de FLE diplômés de L'Universidad Pedagógica Nacional à Bogotá. Leurs processus d'enseignement de FLE nous intéressent aussi car ils nous aident à comprendre leurs perceptions concernant l'intégration de la composante culturelle dans leurs cours et ainsi à accomplir les objectifs de ce travail de recherche.

Il faut mentionner que nous avons entamé nos analyses en nous inspirant de la théorie ancrée de Glaser et Strauss (1965). D'ailleurs, nous avons reconnu les similitudes et les différences, à propos de l'intégration de la composante culturelle en classe de FLE, dans les éléments étudiés. Ainsi, la plupart des hypothèses et des concepts proviennent des données recueillies lors du déroulement de la recherche. Cette théorie est particulièrement appliquée pour comprendre les processus par lesquels les acteurs construisent du sens à partir de leurs propres expériences ; elle nous a ainsi permis d'explorer nos hypothèses et d'extraire des éléments clés qui peuvent servir de base de futures recherches (cf. Les enseignants sont conscients de l'usage de la composante culturelle en classe de FLE, les perceptions entre enseignants hommes et femmes sont très similaires et toutes les perceptions des enseignants quant à l'intégration de la composante culturelle sont positives).

De cette manière et en s'appuyant sur les postulats de la théorie ancrée, l'analyse de nos données nous a conduit à identifier trois grandes thématiques : Nous ne pouvons pas enseigner une langue sans toucher à la culture, Les avantages de l'intégration de la composante culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE et Le facteur proximité avec la culture de la langue cible. Dans la première thématique, nous avons identifié que, selon les perceptions des enseignants, pour enseigner une langue, il est nécessaire de toucher à la culture, celle-ci

donne aux élèves les matériaux, les outils, les codes linguistiques et communicatifs pour se débrouiller dans différents contextes. Ceux-ci permettent aux apprenants de se sentir plus proches de la langue visée.

En plus, les enseignants perçoivent que la *Culture* n'est pas juste un centre d'intérêt dans la classe de FLE, mais aussi un outil privilégié. Elle est au cœur des problématiques actuelles y compris de l'enseignement d'une langue étrangère. L'intégration des composantes culturelles de la part des enseignants dans leurs cours cherche à promouvoir chez l'élève une expérience plus enrichissante dans la mesure où ils apprennent à s'identifier et à se connaître dans un autre contexte ; cela grâce à l'exposition à une grande variété de ressources et d'activités utilisées par les enseignants.

Les participants à cette étude étaient amenés à recourir à des stratégies telles que des situations de la vie quotidienne à différents moments de la classe, des registres authentiques et des situations de communication pré-fabriquées, en encourageant de cette manière les interactions et une compréhension globale des autres cultures. Les résultats ont montré que lorsqu'un apprenant connaît les implications culturelles de la langue cible, il/elle véhicule un savoir sur la culture et visualise un imaginaire sur la vie quotidienne de la culture étrangère.

En ce qui concerne les avantages de l'intégration de la composante culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE, les résultats ont révélé que la réalisation de ce type d'activités culturelles fait émerger un désir chez les apprenants, celui de continuer à s'intéresser par cette autre langue-culture. D'après les participants, l'inconnu surprend toujours, il s'agit d'une découverte et d'une prise de décision, afin d'adopter ou non la vision de la culture cible partagée par l'enseignant. Comme les réactions des apprenants sont toujours positives, les apprenants ont fait plus d'activités impliquant les comparaisons interculturelles afin d'assurer la bonne compréhension de la culture cible.

De cette manière, la deuxième partie de l'analyse, nous a permis de constater que le

lien avec la culture de la langue maternelle est essentiel. Les apprenants structurent leur pensée en s'aidant de la culture de la langue maternelle car il y a des connexions plus significatives parmi une reconnaissance culturelle entre deux univers culturels remplis de similitudes et de divergences. En plus, ces expériences avec la culture de la langue maternelle ont servi à mettre en valeur l'intégration de la composante culturelle qui permettait d'enrichir leurs savoirs sur le monde qui les entoure et cela à travers le partage d'information.

Il est aussi important de dire que les résultats ont révélé un lien entre la gastronomie et la culture d'un peuple. Tous les enseignants perçoivent la gastronomie comme un sujet fascinant à intégrer dans les classes de FLE à travers différentes activités. Ceci est un moyen pour que les apprenants puissent profiter de l'apprentissage de la composante culturelle dans leur classe de langue. Ainsi, nous pouvons déduire que *la gastronomie* est l'élément culturel le plus apprécié par les enseignants de FLE parmi d'autres tels que la culture comme source d'apprentissage, de l'art, de la littérature ou de la musique.

En ce qui concerne le facteur proximité avec la culture de la langue cible, nous pouvons conclure qu'être familiarisé avec la culture de la langue française remplit de bénéfices l'environnement d'apprentissage (la salle de classe). Cependant, s'il n'est pas familiarisé avec la culture de la langue française, il pourrait limiter les enseignants dans leurs pratiques culturelles et pédagogiques en leur mettant parfois en situation de désavantage. Nous comprenons la proximité avec une langue comme la possibilité de la découvrir d'une certaine manière et non seulement dans le sens d'avoir vécu dans la culture « dite étrangère ».

Il est aussi important de dire que les résultats ont révélé quelques difficultés au moment de l'intégration de la composante culturelle. Choisir la culture à partager en classe ou le contenu global de l'enseignement sont des préoccupations des enseignants de FLE. Par ailleurs, le programme d'études en LE, à développer dans les institutions éducatives colombiennes ainsi que la motivation de l'apprenant créent aussi des barrières dans l'apprentissage et dans l'accès

à des savoirs sur les deux cultures (LM et LE).

De ce fait, nous avons présenté ce que les résultats de l'analyse ont révélé. Il est aussi important de dire que même si la composante culturelle est l'une des caractéristiques les plus importantes dans la classe de FLE, elle n'est pas la seule dimension à explorer pour consolider une démarche d'enseignement/apprentissage significative et au profit de apprenants. Enfin, les enseignants ayant participé à cette étude sont conscients de la valeur ou de l'importance qui a l'intégration de la composante culturelle en classe de FLE. Dans l'étude de leur discours, nous avons pu constater qu'ils partagent des *perceptions* similaires et avant tout, à orientation positive.

Bilan et recommandations

Notre recherche nous a permis de comprendre que l'intégration de la composante culturelle est directement liée à l'enseignement du FLE en Colombie. Ce constat valide donc nos résultats en précisant que la langue et la culture sont et devront être toujours associées dans la pratique enseignante. Ainsi, nous avons mené une étude sur l'analyse de récits narratifs et sur des récits d'expériences. Cette façon de procéder nous a permis d'identifier et d'analyser les perceptions des enseignants de FLE en les comparant.

Analyser les perceptions des enseignants sur l'intégration de la composante culturelle en classe de FLE implique la maîtrise des savoirs pédagogiques et culturelles précis. Cette étude pourrait ainsi contribuer aux recherches menées par les étudiants du master SDL parcours FLE à Nantes Université et à l'UPN (Bogotá) concernant le champ de l'enseignement du FLE et la prise en compte de la dimension culturelle dans la pratique enseignante.

Cette étude a fourni un petit éventail sur le lien *langue-culture* car il est inhérent au processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Dans notre cas, il est important de souligner que les enseignants ayant participé à cette étude avaient accès à des ordinateurs,

des téléviseurs, des projecteurs, des haut-parleurs et à une large variété d'activités, qui ont facilité l'intégration de la composante culturelle en classe de FLE.

Cette étude nous a permis et permettra aux enseignants de FLE et également, à d'autres enseignants de langues étrangères, de réfléchir à propos de leurs pratiques visant la découverte de la culture cible. Puis, aujourd'hui l'on constate que les pratiques pédagogiques et les savoirs sur la culture mobilisés par les enseignants du FLE influencent les perceptions des apprenants pendant la phase d'apprentissage, de mise en lien et d'ouverture à des nouvelles cultures. D'ailleurs, il s'agit d'une étude de type narratif dans laquelle, les résultats sont toujours liés à l'expérience des participants et à leur discours.

Il faut reconnaître que la composante culturelle représente toujours une thématique assez complexe. Grâce à l'importance de la culture dans la classe de FLE, son intégration a gagné sa place dans différentes disciplines des Sciences de l'éducation. De la même manière, la culture doit toujours être considérée comme un instrument accessible, quel que soit l'âge des apprenants, afin de favoriser la pratique des langues étrangères dans des contextes différents. Cela signifie que les élèves pourraient avoir une utilisation spontanée de la langue cible à travers l'intégration de la composante culturelle dans leur vie de tous les jours.

De la même manière, puisque le français est enseigné comme une langue étrangère en Colombie, lorsque les apprenants interagissent avec la culture de la langue cible, ils sont capables d'adopter une posture différente qui les rapproche de la langue en elle-même ; ils se sentent plus motivés pour atteindre des objectifs personnels et académiques et cela où la langue française devient nécessaire pour rapprocher la culture de la langue maternelle avec celle de la culture de la langue étrangère.

Pour des futures recherches, il serait intéressant d'observer la relation perception/intégration de la composante culturelle avec beaucoup plus d'informateurs (enseignants) car d'autres regards peuvent émerger à ce sujet. Pour des raisons de temps, nous

avons décidé de travailler sur les perceptions d'un groupe d'enseignants volontaires (six), et cela nous a permis d'analyser un nombre limité de données.

Pour terminer, il s'avère aussi pertinent de souligner quelques questions proposées par une enseignante pour des futures recherches. « Comment peut-on motiver une pensée critique concernant l'apprentissage d'une langue colonisatrice comme le français sans la diaboliser et en promouvant la consolidation d'une identité plus locale ? Comment favoriser l'apprentissage d'une langue dont l'incidence globale n'est pas si forte de nos jours et dont l'influence culturelle n'est pas médiatique ? » (PM1, RE). (Cf. Annexe 13). Dans l'ensemble de notre travail nous sommes parvenus à tirer des conclusions à partir de l'analyse des données recueillies ainsi qu'à citer les représentations discursives qui s'en dégagent.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (2008). *Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité*. Communication présentée au colloque année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures. Thessalonique.
- Agudelo, J. (2007). "An intercultural approach for language teaching: Developing critical cultural awareness". *Ikala, Lenguaje y cultura*.
- Arismendi, F. (2014). *Culture et formation des futurs enseignants de langues : le cas d'un Programme de Licence dans une Université Publique en Colombie*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Badra, M., Civitillo, S., Juang, L., & Shcachner, M. (2018). *The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study*. Elseiver Ltd.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Barkhuizen, G (2014). *Research timeline: Narrative research in language teaching and learning*. Cambridge: Language teaching.
- Basit, A., & Parveen, S. (2018). Teachers' perceptions on cultural diversity in schools. *Journal of Xi'an Shiyou University*, Natural Science Edition.
- Beauregard, F., & Michaud, D. (2019). Impact de la culture sur l'évolution des perceptions des enseignants immigrants. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*.
- Bejarano, N., Garcés, G., Lambraño, E., & Lorduy, D. (2009). *In-service English teacher's beliefs about culture and language methodology*. Montería: Universidad del norte, 32-51.
- Benveniste, E. (1976). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris: Gallimard.
- Benson, P., Barkhuizen, G., & Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. London: Routledge.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). Grounded theory research: *Methods and practices*, 1–28. London : Sage Publications, Ltd.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier.

- Cândido, A. (s. d.). *Teachers' Perceptions on Culture teaching in the EFL classroom*. Portugal: Universidade do Algarve.
- Capps, L., & Ochs, E. (2001). *Living narrative: creating lives in everyday storytelling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cárdenas, M. L. (2019). Huellas de la primera publicación en un docente de inglés: *un relato de vida*. *Folios*, 49, 161-175.
- Castro, P., & Guillén, C. (2009). Quelle formation didactique des enseignants de langues-cultures étrangères pour la gestion de la dimension interculturelle. *Revue Éla*. Études de linguistique appliquée.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. London et Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Ltd.
- Chase, S. (2005). *Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clarke, A. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Cole, M. (2010). *What's culture got to do with it?* Educational Researcher.
- Collerette, P. (1997). *L'étude de cas au service de la recherche*. Recherche en soins infirmiers.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence*. Paris: Didier
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basic of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*. New Brunswick : Sages publications.
- Cuche, D. (2016). *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris : La Découverte.
- Cuq, J., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble, Collection FLE.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Económica.

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1998). Introduction to this volume. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry*, 11-22. London : Sage Publications.
- Durand, M., Flavier, É., & Ria, L. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New-York : Aldine de Gruyter.
- Gibson, B., & Hartman, J. (2014). *Rediscovering grounded theory*. London: Sage.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1965). *Awareness of dying*. New Brunswick: Aladine Transaction
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New-York: Aldine de Gruyter.
- Gómez, L., & Olaya, A. (2013). Exploring EFL pre-service teachers' experience with cultural content and intercultural communicative competence at three Colombian universities. *Profile*, 46-67.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory ; pour innover. *Recherches Qualitatives*, vol. 61, n° 1, 32-50.
- Hadley, G. (2017). *Grounded theory in applied linguistics research: A practical guide*. London and New York, NY: Routledge.
- Hernández, O., & Samacá, Y. (2006). *A study of EFL students' interpretations of cultural aspects in foreign language learning*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Hinchey, P. (2008) *Action Research*. New York : Library of Congress.
- Hinkel, E. (1999). *Culture in second language teaching and learning*. In Long, M. H., Richards, J. (eds). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1995). *La composante culturelle de la didactique des langues*. Le Français dans le monde, Recherche et applications, numéro spécial.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. New Haven CT: Yale University Press.
- Lefran, Y. (2004). *FLE, FL«M», FLS : les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue*. Éditions Klincksieck.

- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Paris : Éditions Presses Internationales.
- Lieury, A. (2015). *35 grandes notions de psychologie cognitive*. Paris.
- Marshall, C., & Rossman, G. (2016). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- Nasufi, E. (2012). *La composante culturelle dans le développement de la littératie en langue étrangère*. Albanie : Universidad de Tirana.
- Önal, O. (2005). EFL Teachers' perceptions of the place of culture in ELT : A survey study at four universities in Ankara/Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorie ancrée, *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, 147-181.
- Papadopoulou, E. (2010). *La place de la culture dans l'enseignement du FLE*. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.
- Querrien, D. (2017). *Influence d'une formation continue sur les croyances, les représentations et les pratiques d'enseignants et de conseillères pédagogiques à l'égard de l'intégration des élèves allophones*. Québec, Canada.
- Richardson, V. (1996). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. New York : McMillan.
- Sokoty, K. (2011). *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens*. Thèse. Montréal (Québec, Canada) : Université du Québec à Montréal.
- Suddaby, R. (2006). What Grounded Theory is Not. *Academy of Management Journal*, vol. 49, n° 4, 633-642.
- Taleb, C. (2011). *Enseignement/Apprentissage du FLE et représentation culturelle*. Algérie : Université d'Adrar.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research. Analysis types and software tools*. The Falmer Press.
- Toro, J (2017). *La portée de l'autocorrection de l'erreur dans l'apprentissage de FLE*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. URL: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17342>

UNESCO (2001). *Déclaration universelle sur la diversité culturelle : une vision, une plateforme conceptuelle, une boîte à idées, un nouveau paradigme*. Sur unesco.org.

Walsh, I. (2015). *Découvrir de nouvelles théories : Une approche mixte et enracinée dans les données*. Paris : Editions EMS.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Métadonnées des informateurs	34
Tableau 2. Thématiques et sous thématiques émergentes	43

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Narrative study and narrative inquiry, (Barkhuizen:2014)..... 32

ANNEXES

Annexe 1 : Instrument 1 : Modèle du récit narratif

L'objet de cet instrument est de collecter des données concernant *les perceptions des enseignants à propos de l'intégration de la composante culturelle en cours de FLE*. Vos réponses feront l'objet d'analyse des résultats dans le cadre d'un mémoire de master 2.

Consigne : Lisez toute la page avant de commencer à écrire. Répondez ce que vous pensez, il n'y a pas de réponses incorrectes. A la fin, vous pourrez ajouter les réflexions que vous jugeriez pertinentes et qui n'étaient pas envisagées dans le cadre narratif. Merci de votre collaboration !

Prénom :

Pour moi, la culture est _____

_____ Elle représente un centre d'intérêt dans mes cours, oui ___ non ___ parce que _____

_____ Si oui, je l'intègre dans mes cours de la façon suivante: _____

_____ ; cependant, cette intégration de la composante culturelle s'est heurtée à quelques difficultés, par exemple : _____

_____. Les réactions de mes apprenants quant à cette intégration sont ___

_____. Ces réactions ont fait que je _____

_____. D'autre côté, la place de la culture maternelle des apprenants dans mes cours est _____

_____, la place de la culture cible est représentée tenant en compte des pays tels que _____

_____. Finalement, s'il y a un livre d'étude dans mes cours, sa place par rapport à l'intégration de la culture est _____

_____.

Extra info (si c'est le cas) _____

_____.

J'apprécie votre participation et votre collaboration en prenant le temps de répondre à cet instrument.

Lien URL du questionnaire :

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfbx00AgIUOdTb82IMZSjCVmuG5o_rM91QK-ZVG3_QTYmLWXg/viewform

Annexe 2 : Exemple du modèle du récit narratif PM1

Pour moi, la culture est le catalyseur de pratiques, comportements, dynamiques, perceptions, sentiments et consensus d'un groupe humain spécifique dont l'importance dans la vie académique est vital. Elle représente un centre d'intérêt dans mes cours, oui x non_____ parce qu'elle peut encourager les apprenants à apprendre à partir d'un contexte proche et significatif en atténuant la présence d'éléments abstraits qui réduisent la connexion avec la langue. La culture crée des moyens de sympathie avec un système linguistique plein de codes et permet l'apprentissage à travers les émotions et les connaissances préalables. En plus, cette composante stimule la reconnaissance des éléments importants de la propre culture des apprenants en renforçant l'idiosyncrasie et l'identité. Si oui, je l'intègre dans mes cours de la façon suivante: Je pense que les documents authentiques sont une manière pertinente d'associer la culture dans les cours car ils permettent de visualiser un panoramique de la vie quotidienne d'un groupe social. Les documents authentiques peuvent être analysés de représentations artistiques jusqu'à sources de différents moyens de communication et activités quotidiennes comme publicité ou conversations ; cependant, cette intégration de la composante culturelle s'est heurtée à quelques difficultés, par exemple : À mon avis, la principale difficulté de cette composante dans mes cours est le secteur bureaucratique parce que la plupart de plans d'études dépendent des intérêts des institutions éducatives. Un autre facteur peut être l'indifférence et peu connaissance des apprenants sur la culture de la langue étudiée. Les réactions de mes apprenants quant à cette intégration sont liées à la curiosité d'en savoir plus sur les sujets culturels de la langue et d'inconfort, dans un sens positif, parce que les apprenants tendent à faire des comparaisons et équivalences de leur propre société. Ces réactions ont fait que j'adapte les cours aux intérêts et besoins de mes apprenants et me tient au courant avec des situations émergentes qui se développent dans un monde changeant et chaotique. D'autre côté, la place de la culture maternelle des apprenants dans mes cours est essentielle parce qu'on peut faire des connexions plus significatives si on maintient communication entre deux univers remplis de similitudes et divergences. Cette tension entre la culture maternelle et l'étrangère facilite l'apprentissage car elle peut créer un sens d'affiliation avec les langues, la place de la culture cible est représentée tenant en compte des pays tels que n'importe lequel si on conçoit que la francophonie est un phénomène que comprend plusieurs de pays. Finalement, s'il y a un livre d'étude dans mes cours, sa place par rapport à l'intégration de la culture est Facilitateur quant aux activités que peuvent aider au développement de différentes habiletés des apprenants et l'analyse de certains aspects culturels qui se trouvent là.

Extra info (si c'est le cas) Dans ce point, je considère que la culture est un moyen puissant si on la relie avec des expériences humaines proches, perceptions, émotions et connaissances préalables autant des apprenants que des enseignants, parce que il y a un sens d'appartenance, de pensée critique et d'amour pour la langue et on évite l'exotisation et rejet d'une culture étrangère.

Annexe 3 : Instrument 2 : Modèle du récit d'expérience

L'objet de cet instrument est de collecter des données concernant *les perceptions des enseignants à propos de l'intégration de la composante culturelle en cours de FLE*. Vos réponses feront l'objet d'analyse des résultats dans le cadre d'un mémoire de master 2.

Consigne : Lisez toutes les questions directrices. Écrivez une narrative dans laquelle vous répondez aux questions. Vous pouvez ajouter des réflexions, questions, commentaires, etc, que vous jugeriez pertinentes.

Questions directrices : Comment percevez-vous l'intégration de la composante culturelle dans vos cours de FLE ? Quels types d'activités associées à la culture intégrez-vous dans vos cours ? Quels aspects culturels traitez-vous de préférence dans vos pratiques ? Vous vous considérez familiarisé avec le contexte culturel de la langue étrangère que vous enseignez ?

Racontez une ou plusieurs expériences significatives concernant l'intégration de la composante culturelle en cours de FLE que vous avez vécu en tant qu'enseignant.

Prénom :

Réponse :

J'apprécie votre participation et votre collaboration en prenant le temps de répondre à ce questionnaire.

Lien URL du questionnaire :

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe2PQ61pqOkm43OXqZ5ZeprCWr4UXMXzknJySBt59Q6w0vRGQ/viewform>

Annexe 4 : Exemple du modèle du récit d'expérience PH2

L'intégration de la culture est extrêmement nécessaire et essentielle dans mon cours et même dans l'école ou je travaille. Dans le programme Baccalauréat International (IB) l'un des concepts clé qu'on travaille pendant le cours de langue est la culture.

Par exemple, maintenant notre unité actuelle est "pourquoi faire la fête ?" et le concept clé est la culture. On commence une discussion avec les élèves autour des festivals qu'on fête et comment-ils représentent, ou non, notre culture. Les élèves peuvent partager sur les festivités et célébrations qu'ils font et on pose des questions de type : Est-ce que tous les festivals sont religieux ? Qu'est-ce que mérite une présentation ?

Sur les aspects culturels, ça dépend de l'unité. Parfois c'est plus compliqué. Si on parle de "le monde autour de moi", notre dernière unité, on parle de la ville, les quartiers et comment les villes ont différentes organisations dans le monde. Comme j'ai la fortune d'avoir des élèves de différentes origines, on discute de sa propre culture ou des endroits qu'on a visité. E.g. Dans le pays d'Asie le concept de marché est une rue longue dans laquelle on trouve des petits magasins ou restaurants. Il y a les Médina dans le monde arabe et les places avec une église dans les pays hispanophones. Alors, dans notre cours c'est toujours essentiel de parler de l'expérience. Il faut dire que mes élèves viennent de familles qui ont un niveau économique haut et privilégié, donc la plupart d'entre eux ont déjà voyagé dans plusieurs pays, ils sont les fils de politiciens, fonctionnaires des ambassades ou gens d'affaires internationaux. J'imagine que travailler certains aspects culturels avec d'autres types d'audience peut être plus complexe ; ce sont des idées/lieux abstraits qui selon le groupe pourraient ne pas être attirants.

Je dirais que je ne suis pas assez familiarisé avec le contexte que j'enseigne, et je trouve que c'est impératif de connaître et avoir des expériences personnelles et professionnelles. Dans cette unité, par exemple, je parle de la fête du muguet et je la connais en théorie mais, je ne l'ai jamais célébrée ou eu l'expérience de voir comment les gens la fêtent. Heureusement, je vais aller dans deux pays francophones pendant les vacances d'été et je voudrais inclure des éléments culturels dans l'avenir.

Je crois qu'avoir des expériences culturelles (voyage/amis) donne aux enseignants une large vue sur la culture qu'on enseigne, malheureusement ce n'est pas toujours possible pour quelques collègues. Mais, à mon avis, c'est une des responsabilités de l'école d'offrir de la formation aux enseignants dans des pays francophones.

Annexe 5: Formulaire de consentement

Vicerrectoría de Gestión Universitaria Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 “Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales” y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 “Por la cual se derogan las Resoluciones N°0546 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Título del proyecto de investigación	Percepciones de los profesores en cuanto a la integración del componente cultural en clase de FLE.
Resumen de la investigación	Teniendo en cuenta la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo perciben 6 profesores de FLE la integración del componente cultural en clase?, este estudio busca: identificar las percepciones, describir los aportes de estas percepciones y analizar su impacto con el fin de reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas.
Descriptor clave del proyecto de investigación	Estos tres conceptos claves: las percepciones de los docentes de FLE, el componente cultural en clases de FLE, la enseñanza de FLE en Colombia, se desarrollan bajo la forma de un estudio de narrativas, donde un marco narrativo y 2 historias de vida son el sustento para la recolección de datos.
Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio	Esta investigación les permitirá a los participantes reflexionar sobre sus propias prácticas en cuanto a la integración de la cultura en sus clases, y tener un impacto sobre sus prácticas pedagógicas.

Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación	Una copia de este proyecto de investigación será cargada en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.		
Explicite la forma en que mantendrá la reserva de la información	Con el fin de evitar relacionar las respuestas analizadas con los participantes, se utilizarán códigos especiales para mantener su anonimato. Adicionalmente, por tratarse de una investigación cualitativa y llevarse a cabo con mayores de edad, no representará ningún riesgo para los participantes.		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s): Miguel Angel Betancur Ceballos		
	N° de Identificación: 1088007888	Teléfono	3158658564
	Correo electrónico: betancurmiguel91@gmail.com		
	Dirección: Calle 12ª N: 71c-61		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo

: _____

Identificado con Cédula de Ciudadanía _____, en representación de _____ con número de identificación _____.

Declaro que:

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.

6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma,

Firma del participante (si aplica),

Nombre:

Identificación:

Fecha:

Con domicilio en la ciudad de: _____

Dirección: _____

Teléfono y N° de celular: _____

Correo electrónico: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Annexe 6: Tableau d'analyse 1

Nous ne pouvons pas enseigner une langue sans toucher à la culture	
PH1 = extrait du récit narratif	elle permet d'aller au-delà de la langue tout en établissant un rapport entre la communication, l'interaction et les pratiques symboliques et quotidiennes d'une communauté linguistique. En plus, le fait de parler de la culture en classe encourage les apprenants et les habitue à ce qu'ils/elles pourront rencontrer dans leur vie quotidienne.
PH1 = extrait du récit d'expérience	la composante culturelle joue un rôle aussi important que celle de la langue, la réflexion culturelle ne peut pas être mise de côté dans les cours. En effet, je considère que la culture relève d'une composante pragmatique, du fait qu'elle s'actualise dans la communication et dans les relations avec autrui.
	la culture non seulement comme savoir déclaratif, mais surtout comme espace de rencontre, de réflexion et de confrontation à partir de la discussion et de l'échange (inter)culturel. Donc, une bonne pratique de la culture en classe impliquerait, pour moi, le travail sur la compétence communicative-interculturelle.
	les activités de culture doivent varier dans leur complexité, ce qui ne signifie pas pour autant qu'elles ne doivent pas être complexes ou qu'elles manquent de réflexion et d'action.
PH2 = extrait du récit narratif	la culture est un concept clé qu'on utilise comme base pour créer des unités. C'est aussi centre d'intérêt parce que les élèves ont des origines différentes.
PH2 = extrait du récit d'expérience	L'intégration de la culture est extrêmement nécessaire et essentielle dans mon cours et même dans l'école où je travaille.
	j'ai la fortune d'avoir des élèves de différentes origines.
	Je crois qu'avoir des expériences culturelles (voyage/amis) donne aux enseignants une large vue sur la culture qu'on enseigne.
PM1 = extrait du récit narratif	elle peut encourager les apprenants à apprendre à partir d'un contexte proche et significatif en atténuant la présence d'éléments abstraits qui réduisent la connexion avec la langue. La culture crée des moyens de sympathie avec un système linguistique plein de codes et permet l'apprentissage à travers les émotions et les connaissances préalables. En plus, cette composante stimule la reconnaissance des éléments importants de la propre culture des apprenants en renforçant l'idiosyncrasie et l'identité.
	je considère que la culture est un moyen puissant si on la relie avec des expériences humaines proches, perceptions, émotions et connaissances préalables autant des apprenants que des enseignants, parce que il y a un sens

	d'appartenance, de pensée critique et d'amour pour la langue et on évite l'exotisation et rejet d'une culture étrangère.
PM1 = extrait du récit d'expérience	la composante culturelle est le moteur du vaisseau appelé FLE et transporte dimensions structurelles concernant le système linguistique.
	l'intégration de la culture à l'apprentissage du français comme langue étrangère, dans le cadre colombien, est une stratégie très intéressante parce qu'elle permet une connexion plus étroite avec l'apprenant.
	je serai toujours une apprenante curieuse et avide de pratiquer et améliorer mes connaissances.
PM2 = extrait du récit narratif	l'enseignement d'une langue étrangère doit forcément présenter les aspects culturels propres à une communauté. De ce fait, les apprenants perçoivent l'importance et le rapport même entre langue et culture.
PM3 = extrait du récit narratif	c'est la base de la connaissance des environnements des apprenants et leur perception du monde.
PM3 = extrait du récit d'expérience	je crois que c'est important d'avoir conscience de quels sont les vivances de cette type des personnes, des pays, quelles sont les dynamiques de la vie quotidienne de ces pays.
PM4 = extrait du récit narratif	je ne pense pas qu'on puisse apprendre une langue sans connaître/vivre l'endroit d'où elle provient.
PM4 = extrait du récit d'expérience	Vraiment, sans les composantes culturelles, on ne pourrait pas donner un cours de langue parce qu'une langue, c'est une culture. Si vraiment on veut faire l'expérience de l'élève plus enrichissante, il faut faire les cours à travers les composants culturels. Je sens que quand on fait un cours qu'avec la grammaire ce n'est pas la même expérience qui si on faisait un cours avec la grammaire mais à travers les composants culturels.
	À mon avis, c'est plus enrichissant si tous les séances ont un minimum de composants culturels pour aider les élèves à apprendre la langue et à s'identifier, se connaître dans un autre contexte.
	je ne sais pas si c'est bien ou pas mais j'adore travailler les clichés, les stéréotypes qu'on a des français, par exemple.
	Je ne peux pas enseigner une langue sans toucher à la culture, aux expressions. C'est la culture qui forme l'élève, qui donne aux élèves les matériaux, les outils, les mots dans chaque situation pour se débrouiller

	je me suis rendu compte qu'en fait le Français ce n'est pas seulement la France, qu'il y a le Québec, la Belgique, des pays en Afrique qui parlent français.
	les premières années, quand j'ai finis la fac et même, quand j'étais en train de faire mon mémoire, j'étais tout le temps avec Paris, la France, des grandes villes en France mais J'ai oublié l'Afrique, la Belgique, le Québec.
	le Français ce n'est pas que la France.
	C'est une expérience enrichissante.

Annexe 7: Tableau d'analyse 2

La Culture comme centre d'intérêt dans la classe de FLE

PH1 = extrait du récit narratif	un espace d'échange comportant des symboles, des pratiques et des représentations et se manifestant à travers les interactions, les confrontations, les malentendus et les négociations propres à la communication
PH2 = extrait du récit narratif	la culture est les traditions, histoire, une manière d'être et de penser qui partage une société
PM1 = extrait du récit narratif	la culture est le catalyseur de pratiques, comportements, dynamiques, perceptions, sentiments et consensus d'un groupe humain spécifique dont l'importance dans la vie académique est vital.
PM2 = extrait du récit narratif	la culture est le domaine qui entoure les différentes connaissances d'une société. La culture permet aux gens de s'identifier en tant que membres/appartenants d'une communauté.
PM3 = extrait du récit narratif	la culture est une manière d'exprimer les expériences et les constructions idéologiques d'une personne ou un groupe.
PM4 = extrait du récit narratif	la culture est composée de la musique, la littérature, l'art, les argot, la nourriture, la ville (parce que c'est pas pareil d'habiter à Paris qu'habiter à Bordeaux), la danse et le sport.

Annexe 8: Tableau d'analyse 3

Comment intégrer la composante culturelle en classe de FLE	
PH1 = extrait du récit narratif	Elle fait partie de différents moments d'un cours : lors de la compréhension (vidéo, textes à lire, etc.), lors du travail sur la langue (phénomènes linguistiques ayant un rapport avec la langue, à savoir, le verlan, les registres, etc.), lors des productions (discussions, productions écrite, etc.). Le plus important est de l'intégrer à un but communicatif et actionnel tout en respectant le développement de cinq savoirs dans la compétence inter-culturelle : savoir (déclaratif), savoir-faire, savoir-comprendre (comparaisons entre les cultures), savoir-être (réaction et ressentis des apprenants vis à vis la culture), savoir-s'engager (relativisation de son point de vue et assimilation de la culture)
PH1 = extrait du récit d'expérience	les apprenants seront en mesure de comprendre ce qu'on mange d'habitude et traditionnellement en France. Ainsi, lorsqu'un apprenant connaît les noms de plats traditionnels, les régions où ils sont consommés et leurs implications culturelles, il/elle véhicule un savoir sur la culture cible.
	des activités brise-glace
	des activités comme des remue-méninges, des mini discussions
	les activités de confrontation et de comparaison à partir d'un document déclencheur sont vitales
	remplir un tableau comparatif entre les horaires de repas des Français et des Colombiens
	remplir un tableau comparatif entre les horaires de repas des Français et des Colombien
	analyser un témoignage sur l'importance de l'apéro pour les Français et le comparer avec un témoignage d'un Colombien habitant en France sur le même sujet
	activités métacognitives
	créer un menu à la française (ou même un menu fusion)
	des activités impliquant une actualisation de la culture quotidienne
	des manifestations artistiques
	faire une publicité
	la migration, de la discrimination, de la laïcité et la religion en France

PH2 = extrait du récit narratif	Dans la création des unités, En partagent les points de vue des élèves. On contraste aussi leur culture avec la culture cible
	j'ai une élève qui est très intéressée par la mode donc j'essaye d'inclure des thèmes qu'ils trouvent intéressants
PH2 = extrait du récit d'expérience	des festivals qu'on fête et comment-ils représentent, ou non, notre culture
	la ville, les quartiers et comment les villes ont différentes organisations dans le monde
PM1 = extrait du récit narratif	Je pense que les documents authentiques sont une manière pertinente d'associer la culture dans les cours car ils permettent de visualiser une panoramique de la vie quotidienne d'une groupe social. Les documents authentiques peuvent être analysés de représentations artistiques jusqu'à sources de différents moyens de communication et activités quotidiennes comme publicité ou conversations
PM1 = extrait du récit d'expérience	les activités que j'utilise les plus sont lesquelles qui s'associent avec la recherche de l'autonomie, besoins et passions de l'apprenant
	les arts
	documents authentiques
PM2 = extrait du récit narratif	La culture est intégrée dans mes cours, en premier lieu, en utilisant ressources tels que lectures, vidéos, chansons, images qui présentent la richesse de la culture. En deuxième lieu, avec les jeux de rôles; lesquels essaient de mettre en scène les possibles situations de vie, que probablement devraient être vécues par les apprenants, une fois en contexte réel d'usage de la langue
PM2 = extrait du récit d'expérience	le jeu de rôle
	les relations sociales
PM3 = extrait du récit narratif	Des activités qui ont une approche aux vivances et contexte des apprenants, l'interaction de situations de la vie quotidienne, parler des points de vue d'une thématique spécifique.
PM3 = extrait du récit d'expérience	généralement j'utilise des registres authentiques, par exemple : des nouvelles, des choses de la TV de la France, de l'Afrique, du Canada

	La musique
	les thématiques actuelles comme la technologie
PM4 = extrait du récit narratif	j'essaie toujours d'intégrer un peu de la culture parmi les situations de communication (aller à la boulangerie en Corse, goûter le fromage à Strasbourg
	Connaître les différents types de fromage et pourquoi le fromage est essentiel pour les Français. Donc, on fait une recherche pour voir si dans la ville où on vit on peut trouver les fromages, si oui on les apporte pour faire une dégustation. Durant le cours, nous apprenons le nom de chaque fromage et la façon de le couper, si on peut le manger avec de la salade, du pain et le vin qui va mieux avec. Après, on fait des hypothèses (sois que la vie des Français changera sans le fromage, pourquoi le fromage qui pue c'est le préféré pour la France...
PM4 = extrait du récit d'expérience	faire un petit voyage avec les élèves, on peut dire qu'on va voyager en France, on va passer des vacances, une journée, une activité, une situation de communication
	on a fait une année en travaillant les pays d'Afrique qui parlent français, c'était incroyable, les élèves ils ont trop aimés, ils sont appris des petites mots africaines, selon la région où on était, on a fait des projets de décrire les avis des africains en français, de leur culture et on a fait une comparaison entre c'est qu'on avait visité l'année dernière avec notre expérience en Afrique après un an.

Annexe 9: Tableau d'analyse 4

Les avantages de l'intégration de la composante culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE	
PH1 = extrait du récit narratif	Les réactions de mes apprenants quant à cette intégration sont généralement positives lorsque les difficultés initiales sont soulevées et, surtout, lorsque leur vécu y est impliqué lors des activités. Ces réactions ont fait que je fasse plus d'activités impliquant les discussions, les comparaisons interculturelles, mais aussi que je m'informe davantage sur les cultures francophones et que je fasse d'activités préalables afin d'assurer la bonne compréhension des thèmes.
PH1 = extrait du récit d'expérience	de la part de l'étudiant car c'est celui-ci qui devrait être en mesure de mener ce type de réflexions interculturelles,

	le travail reste surtout du côté de l'apprenant car c'est à lui/elle de briser les éventuels préjugés ou méconnaissances initiales de la culture cible tout en confrontant ses valeurs personnelles et celles de sa culture.
PH2 = extrait du récit narratif	mes élèves de français sont plus ouverts à la culture cible, ils ont plus d'intérêt sur la nourriture et les pays francophones en général. Il y a un certain nombre d'étudiants qui ont choisi français parce qu'il vont faire leurs études à l'université en France ou Canada.
PM1 = extrait du récit narratif	Les réactions de mes apprenants quant à cette intégration sont liées à la curiosité de savoir plus sur les sujets culturels de la langue et d'inconfort, dans un sens positif, parce que les apprenants tendent à faire des comparaisons et équivalences de leur propre société.
	À mon avis, les apprenants ont un lien plus significatif si on étudie la langue en connaissant la réalité d'autres pays dont circonstances peuvent créer attachement ou tensions et, en même temps, générer points de départ et sens d'équivalence pour interagir avec la langue.
PM2 = extrait du récit narratif	Ils valorisent le fait de ne pas se concentrer que dans les aspects purement grammaticaux.
PM3 = extrait du récit narratif	réactions de mes apprenants quant à cette intégration sont Positive, ils se sentent à l'aise quand ils peuvent partager des expériences
PM3 = extrait du récit d'expérience	les apprenants peuvent interpréter quelles sont les différences et les similitudes entre la culture maternelle et la culture d'autres pays.
PM4 = extrait du récit narratif	c'est une surprise pour l'inconnu, ensuite c'est la découverte et après c'est le moment de la décision, s'ils vont adopter ou non cette composante culturelle

Annexe 10: Tableau d'analyse 5

Lien avec la culture de la langue maternelle

PH1 = extrait du récit narratif	la place de la culture maternelle des apprenants dans mes cours est essentielle lors des activités véhiculant le savoir-comprendre et le savoir s'engager : comparaisons entre les cultures, recours au vécu des apprenants, repérage des similitudes et différences et discussions

PH1 = extrait du récit d'expérience	pour valoriser la culture cible et la culture maternelle.
	l'Alliance Française (contexte maternel),
PH2 = extrait du récit narratif	la culture maternelle des apprenants dans mes cours est importante parce qu'on commence les unités à partir de leurs expériences et points de vue sur différents sujets,
PM1 = extrait du récit narratif	la place de la culture maternelle des apprenants dans mes cours est essentielle parce qu'on peut faire des connexions plus significatives si on maintient communication entre deux univers remplis de similitudes et divergences. Cette tension entre la culture maternelle et l'étrangère facilite l'apprentissage car elle peut créer un sens d'affiliation avec les langues
PM2 = extrait du récit narratif	la place de la culture maternelle des apprenants dans mes cours est la base pour pouvoir comprendre les différences et les possibles similitudes parmi les langues,
PM3 = extrait du récit narratif	la culture maternelle des apprenants dans mes cours est Essentiel, car la culture maternelle est la base de la compréhension des aspects sociaux, politiques, religieux, etc., et après ça, les apprenants consolident leurs pensée,
PM3 = extrait du récit d'expérience	quand tu as l'intégration de la culture dans le cours du FLE tu commences depuis la culture propre alors l'idée de la connaissance de la culture c'est que tu peux percevoir quelles sont les choses qui composent ta culture propre
PM4 = extrait du récit narratif	la culture maternelle des apprenants dans mes cours est importante parce qu'elle permet à l'élève de se reconnaître dans une autre culture, il peut juger et décider comment intégrer cette nouvelle culture. Et aussi, cela me permet de jouer un peu avec les stéréotypes pour aller plus loin et modifier les conceptions,

Annexe 11: Tableau d'analyse 6

Lien entre la gastronomie et la composante culturelle

PH1 = extrait du récit d'expérience	dans un cours visant, par exemple, à analyser les habitudes alimentaires de Français
-------------------------------------	--

	Quelques exemples d'activités que j'utilise pour traiter le thème de l'alimentation
	lister les préjugés qu'ils avaient sur la nourriture française avant et comment ils se sentent après avoir accompli la leçon
PH2 = extrait du récit narratif	ils ont plus d'intérêt sur la nourriture
	dans l'unité de la nourriture on fait des crêpes.
PM1 = extrait du récit d'expérience	des dynamiques plus quotidiennes comme la cuisine
	les chansons et le vocabulaire de nourriture était de sujets très importants pour elles
	l'utilisation de la cuisine dans les cours FLE, car la culture culinaire rend possible ne seulement pas l'interaction avec de vocabulaire des ingrédients, ustensiles, recettes ou expressions linguistiques mais le rencontre avec les pratiques culturelles, mémoire et croyances autour de la nourriture.
PM2 = extrait du récit d'expérience	De préférence, je dirais, les aspects gastronomiques, car n'importe où, tout ce qui est relatif à l'art de la table est assez important.
	Une expérience qui vient à l'esprit c'est celle de la mise en scène d'un restaurant français avec les apprenants de B1,
PM4 = extrait du récit narratif	la gastronomie française est l'élément culturel le moins apprécié par les étudiants.
	après avoir vu les réactions des élèves à la gastronomie française, j'ai décidé de m'y prendre autrement en abordant le côté sucré
PM4 = extrait du récit d'expérience	j'aime bien travailler la gastronomie
	on essaye de parler des repas français.

Annexe 12: Tableau d'analyse 7

Le facteur proximité avec la culture de la langue cible

PH1 = extrait du récit d'expérience	le fait de ne pas avoir eu l'opportunité de vivre dans un de ces pays ou de voir plus de près l'actualisation de la culture dans un contexte authentique peut me mettre parfois en situation de désavantage,
PH2 = extrait du récit d'expérience	je ne suis pas assez familiarisé avec le contexte que j'enseigne Heureusement, je vais aller dans deux pays francophones pendant les vacances d'été et je voudrais inclure des éléments culturels dans l'avenir.
PM1 = extrait du récit d'expérience	ma relation avec la culture francophone n'est pas tellement familier parce que je n'ai eu l'opportunité de voyager
PM2 = extrait du récit d'expérience	je suis fière de pouvoir dire oui, au moins en ce qui concerne le contexte culturel de la FRANCE, mais un peu déçue quand même car je connais pas trop le contexte culturel des autres pays.
PM4 = extrait du récit d'expérience	Je peux dire que j'étais 70 % proche, familière avec la langue que j'enseigne mais c'est avant parce que je n'avais jamais voyagé en France mais c'est grâce à des bons profs que j'ai eu à la fac, ils voulaient nous apporter un peu de la France dans chaque cours. C'était incroyable parce qu'ils nous faisaient découvrir La France à travers ce qu'ils ont vécu, ils nous apprennent qu'en France on prend les petits déjeuners sucrés et la prof du premier semestre il nous emmenait tout le temps des choses pour découvrir la culture pour découvrir la France et c'est petit à petit, c'est grâce à ça, on a vu des films vraiment très français, on écoutait de la musique tout le temps, on faisait des traductions, des analyses tout le temps

Annexe 13: Tableau d'analyse 8

Les difficultés associées à l'intégration de la composante culturelle

PH1 = extrait du récit narratif	la didactisation des documents authentiques employés dans les cours car elle implique une compréhension de la part de l'enseignant afin que les aspects de la culture authentique soient respectés/bien interprétés. En plus, il faut savoir gérer les éventuels préjugés ou malentendus chez les apprenants vis à vis la culture étrangère.
PH1 = extrait du récit d'expérience	Le fait que les Français mangent des escargots, par exemple, pourrait susciter des comportements fondés sur des idées reçues chez les apprenants qui pourraient créer des barrières vis-à-vis la culture cible.

PH2 = extrait du récit narratif	Le niveau de langue des élèves est basique, pour eux ce n'est pas possible d'exprimer leur idées sur sa culture dans la langue cible.
PH2 = extrait du récit d'expérience	J'imagine que travailler certains aspects culturels avec d'autres types d'audience peut être plus complexe; ce sont des idées/lieux abstraits qui selon le groupe pourraient ne pas être attirants.
	je parle de la fête du muguet et je la connais en théorie mais, je ne l'ai jamais célébrée ou eu l'expérience de voir comment les gens la fêtent
PM1 = extrait du récit narratif	le secteur bureaucratique parce que la plupart de plans d'études dépendent des intérêts des institutions éducatives. Un autre facteur peut être l'indifférence et peu connaissance des apprenants sur la culture de la langue étudiée.
PM1 = extrait du récit d'expérience	comment peut-on motiver une pensée critique concernant l'apprentissage d'une langue colonisatrice comme le française sans la diaboliser et en promouvant la consolidation d'une identité plus locale ? Comment favoriser l'apprentissage d'une langue dont incidence globale n'est pas si fort de nos jours et dont l'influence culturelle n'est pas médiatique ?
PM2 = extrait du récit narratif	la première difficulté qu'on peut trouver, c'est précisément le fait de choisir une culture plutôt que l'autre.
	le fait de parler de la culture, qui est tellement vaste, ne permet pas d'aborder en totalité sa richesse. Cela devient une préoccupation major pour les enseignants car c'est à eux de choisir les aspects culturels à apprendre.
PM2 = extrait du récit d'expérience	ce plan d'études à priori, présente les contenus. C'est vrai que la composante culturelle n'est pas dans le premier lieu.
	l'intégration est encore un peu faible dans une contexte d'enseignement/apprentissage colombien.
PM3 = extrait du récit narratif	L'approche aux autres contextes et l'analyse des conditions qui ne sont pas propres de leur culture
PM4 = extrait du récit narratif	j'admets aussi que tenter de connaître la culture de chaque région-pays est un peu compliqué, car la langue est un outil en constante évolution.
	la culture maternelle risque de se superposer.