

**LES OPINIONS DES ÉTUDIANTS SUR LE RÔLE DE  
LA CULTURE DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE**

**ÖMER KOÇER**

**Yüksek Lisans tezi**

**Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı**

**Yard.Doç.Dr. Sadık TÜRKOĞLU**

**2011**

**(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
**FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

LES OPINIONS DES ÉTUDIANTS SUR LE RÔLE DE LA  
CULTURE DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE

(Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Kültürün Rolü Üzerine Öğrenci  
Görüşleri)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Ömer KOÇER**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU

**ERZURUM**  
**Mart, 2011**

## KABUL VE ONAY TUTANAĐI

Yard. Doç Dr. Sadık TÜRKOĐLU danışmanlığında, Ömer KOÇER tarafından hazırlanan “ Les opinions des étudiants sur le rôle de la culture dans l’apprentissage du FLE” başlıklı çalışma 15 / 03 / 2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi: Yard. Doç Dr. Sadık TÜRKOĐLU

İmza:

Jüri Üyesi: Yard. Doç Dr. Yavuz KIZILÇİM

İmza:

Jüri Üyesi: Doç Dr. Cengiz ALYILMAZ

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.. / .. / .....

Prof. Dr. H.Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Les opinions des étudiants sur le rôle de la culture dans l'apprentissage du FLE” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

15 / 03 /2011

ÖMER KOÇER

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

## YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCA ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRÜN ROLÜ ÜZERİNE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Ömer KOÇER

2011, 102 sayfa

Bu tezde farklı dinlerle ve kültürel motiflerle yetişmiş; Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen iki öğrenci grubu arasında kültürün rolü konusundaki görüşleri incelenmektedir. Tezin birinci amacı, iki tip öğrenci grubu arasındaki görüşleri inceleyen bir araç geliştirmektir. İkinci amaç ise, iki tip öğrenci grubunun dil öğreniminde kültürün rolü hakkındaki görüşleri arasında benzerlik ve farklılıkların olup olmadığını araştırmaktır. Bunu başarmak için, araştırmacı tarafından geliştirilen araç Atatürk Üniversitesi Fransız Dili ve Eğitimi Bölümünde ve Göteborg Üniversitesi Roman Dilleri Bölümünde öğrenim gören 120 öğrenciye uygulanmıştır.

Anket sorularına verilen cevapların tanımlayıcı istatistikleri, Fransızca'yı işlevsel amaçlar için öğrenmenin, dil becerileri, kelime ve gramer bilgisi, ayrıca uluslar arası konuların dil öğrenme sürecine dâhil edilmesinin iki tip öğrenci grubu için de önemli olduğunu ortaya koymuştur. Ama bu konular üzerindeki fikirler arasındaki farklılıklar da yadsınamayacak derecede önemli bulunmuştur.

Fikirleri açısından iki tip öğrenci grubu arasındaki benzerlikler ve farklılıklar t-test kullanılarak araştırılmıştır. Analizin sonuçlarına göre Temel Bileşen Analizi (ACP) ve t-testler tarafından elde edilen bileşenlerin onüç tanesinde farklılık tespit edilmiştir.

Grupların açık-uçlu soruya verdikleri yanıtlar ise, katılımcıların çoğunluğunun Fransızca ile birlikte hedef kültürün de öğretilmesi gerektiği konusunda hem fikir olduklarını ortaya koymuştur. Ancak, hatırı sayılır sayıda öğrenci bu fikri karşı çıkmış ya da kısmen desteklemiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Kültür, Hedef kültür, Yabancı dil Fransızca, Öğrenci görüşleri

## RÉSUMÉ

### THÈSE DE MASTER

#### LES OPINIONS DES ÉTUDIANTS SUR LE RÔLE DE LA CULTURE DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE

Ömer KOÇER

2011, 102 sayfa

Cette thèse a pour but d'examiner les opinions des deux groupes d'étudiant, qui ont grandi dans des milieux culturels et religieux différents, sur le rôle de la culture dans l'apprentissage du FLE. Le premier but de la thèse est d'élaborer un instrument explorant les opinions entre deux groupes d'étudiant. Le deuxième but est d'explorer s'il y a des différences ou des similarités dans les opinions des deux groupes d'étudiant sur le rôle de la culture dans l'apprentissage du FLE. Pour ce faire, le questionnaire d'enquête élaboré par le chercheur a été appliqué à 120 étudiants du FLE à l'université Atatürk en Turquie et à l'université Göteborg en Suède.

Les statistiques descriptives des réponses des étudiants ont révélé que les compétences langagières, la connaissance lexicologique et grammaticale, l'inclusion des sujets internationaux au processus d'apprentissage du FLE et l'apprentissage du FLE pour le but fonctionnel avaient une place prépondérante pour les étudiants. Toutefois, nous avons vu que les différences entre les opinions des étudiants ont une importance indéniable.

Les différences et les similarités à propos des opinions ont été examinées en utilisant le t-test. Selon les résultats d'analyse, nous avons déterminé la différence dans treize composantes extraites par Analyse en Composante Principale et le t-test.

Quant aux écrites des étudiants à la question ouverte, la plupart des étudiants sont d'accord sur l'apprentissage du FLE avec la culture-cible. . Et les autres sont contre l'apprentissage du FLE avec la culture-cible, ou ils le soutiennent partiellement.

**Les Mots Clés :** Culture, Culture cible, Français langue étrangère, Opinions des étudiants

## ABSTRACT

### MASTER'S THESIS

#### STUDENTS' OPINIONS OF THE ROLE OF CULTURE IN LEARNING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Ömer KOÇER

2011, 102 sayfa

This thesis examines two groups of students' opinions, who grew up in a varied cultural and religious environment, on the role of culture in learning French as a foreign language. The first aim of the thesis is to develop an instrument to investigate the two groups of students' opinions. The second aim is to explore whether there are similarities and differences among students regarding their opinions of the role of culture in learning French as a foreign language. In order to do this, the instrument developed by the researcher was applied to 120 students from Atatürk University in Turkey and from Göteborg University in Sweden.

Descriptive statistics for the responses to the questionnaire items suggested that learning French for instrumental purposes, practicing aspects and skills of language, and inclusion of international topics in French language learning process were important. However, it was seen that the differences between the students' opinions had an undeniable importance.

Similarities and differences in terms of the opinions were explored using t-test. According to the results of the analysis, we determined that there were differences on thirteen components extracted by Principal Component Analysis and by t-test.

The responses provided by the participants to the open-ended question revealed that most of the students agreed with the idea of teaching 'target language culture' along with French. However, a considerable number of students disagreed or partially agreed with the idea.

**Key Words:** Culture, Target culture, French as a foreign language, Opinions of students

## REMERCIEMENT

Je tiens tout particulièrement à remercier Monsieur Sadık TÜRKOĞLU, assistant professeur à la Faculté de Pédagogie Kazım Karabekir de l'Université Atatürk, qui a bien voulu diriger ce travail et m'a prodigué les encouragements et les conseils qui m'ont guidé tout au long de ma recherche, tant pour sa précieuse collaboration que pour sa compréhension personnelle; puis à exprimer ma profonde reconnaissance à Monsieur Abdullah ER, qui était mon précédent superviseur et s'est envolé au-delà. Et je tiens à adresser mes plus profondes reconnaissances aux membres du jury pour avoir accepté la lecture de ma thèse.

Mes remerciements s'adressent également à mesdames Sylvie Poisson-Quinton, Hilde Vandeput, Britt-Marie Karlsson pour leur soutien et leur professionnalisme à ce projet, et aux mes sincères amis Ali Dinçer, A.Selçuk Akdemir et Fatih Baş qui, avec sa patience et son expérience, m'a fait entrer dans le monde statistique et y a donné un sens, ainsi qu'aux étudiants de français langue étrangère à l'université Atatürk et Göteborg pour leur précieuse participation au recherche, pour leur ouverture d'esprit.

Bien Sûr, je n'oublie pas dans mes remerciements ma femme, Tuğba, qui m'a aidée avec patience et apporté un soutien moral tellement précieux au cours de ce travail tant en Turquie qu'en Suède pour cette raison que je l'aime à mourir.

**Erzurum – 2011**

**Ömer KOÇER**

## TABLE DES MATIÈRES

	<u>Page</u>
TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI .....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI .....	ii
ÖZET .....	iii
RÉSUMÉ.....	iv
ABSTRACT.....	v
REMERCIEMENT .....	vi
TABLE DES MATIÈRES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES FIGURES.....	xii
ABREVIATION.....	xiii

### CHAPITRE 1

#### 1. INTRODUCTION

1.1. Problématique .....	2
1.2. Objectif général .....	3
1.3. Questions de recherche et hypothèse .....	4
1.3.1. Instrument d'enquête.....	4
1.3.2. Opinions des étudiants.....	4
1.4. Importance d'une telle étude .....	5
1.5. Procédure .....	5
1.5.1. Échantillon .....	6
1.5.2. Instruments d'enquête .....	6
1.5.3. Recueil de données .....	6
1.6. Analyse des données .....	6
1.7. Organisation de l'étude .....	7

### CHAPITRE 2

2. RECENSION DES ÉCRITS .....	8
2.1. Définitions des concepts clés .....	8

2.1.1. Le concept de langue .....	8
2.1.2. Le concept de culture.....	11
2.2. La relation entre la langue et la culture .....	13
2.3. La compétence interculturelle et compréhension .....	17
2.4. Les études empiriques sur l'apprentissage de la culture dans les cours de langue étrangère.....	19
2.5. L'évolution des méthodes dans l'enseignement des langues étrangères.....	22
2.5.1. La méthode grammaire-traduction .....	22
2.5.1.1. Place de la culture dans la méthode grammaire-traduction .....	23
2.5.2. La méthode directe .....	23
2.5.2.1 Place de la culture dans la méthode directe .....	24
2.5.3. La méthode audio-orale .....	24
2.5.3.1 Place de la culture dans la méthode audio-orale .....	25
2.5.4. La méthode audio-visuelle .....	25
2.5.4.1 Place de la culture dans la méthode audio-visuelle .....	26
2.5.5. La méthode communicative .....	26
2.5.5.1 Place de la culture dans la méthode communicative .....	27

### **CHAPITRE 3**

<b>3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>28</b>
3.1. Objectif .....	28
3.1.1. Instrument d'enquête.....	28
3.1.2. Opinions des étudiants.....	29
3.2. Échantillon .....	29
3.3. Caractéristiques des répondants .....	30
3.4. Matériaux .....	30
3.4.1. Génération des éléments .....	31
3.4.2. Validation du contenu.....	32
3.5. Instrument d'enquête .....	33
3.6. Procédure .....	33
3.7. Recueil des données .....	34
3.8. Traitement des données .....	34

<b>CHAPITRE 4</b>	
<b>4. ANALYSE DES DONNÉES .....</b>	<b>36</b>
4.1. Statistiques descriptives des réponses des étudiants au questionnaire .....	36
4.2. Analyse en composantes principales .....	40
4.3. Comparaison entre les universités .....	42
4.4. Résultats de la question ouverte .....	49
<b>CHAPITRE 5</b>	
<b>5. DISCUSSION ET CONCLUSION .....</b>	<b>54</b>
5.1. Implications pédagogiques .....	56
5.2. Limitations .....	57
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>59</b>
ANNEXE A .....	63
Information démographique sur les participants .....	63
ANNEXE B .....	64
Questions d’entrevue .....	64
ANNEXE C .....	66
Questionnaire .....	66
ANNEXE D .....	72
Forme évaluation du questionnaire .....	72
ANNEXE E .....	74
Statistiques descriptives des éléments du questionnaire .....	74
ANNEXE F .....	81
Rotation de matrices component pour ACP analyses .....	81
ANNEXE G .....	84
Lettre d’acceptation de l’université Göteborg .....	84
ANNEXE H .....	85
Attestation de permission de l’université Atatürk .....	85
<b>CURRICULUM VITAE .....</b>	<b>86</b>

## LISTE DES TABLEAUX

	<u>Page</u>
Table 3.1	Informations sur les sections et les éléments dans le questionnaire .....33
Table 3.2	Information démographique sur les participants ..... 63
Table 4.1	Statistiques descriptives pour les raisons d'apprentissage du FLE .....74
Table 4.1.1	Statistiques descriptives en savoir plus la culture française .....75
Table 4.2	Statistiques descriptives de contenu des cours .....76
Table 4.2.1	Statistiques descriptives d'efficacité dans la classe de FLE .....77
Table 4.3	Statistiques descriptives des manuels français .....78
Table 4.4	Statistiques descriptives d'intérêt des étudiants .....80
Table 4.5	Rotation de matrices component pour les raisons d'apprentissage du FLE.....81
Table 4.6	Rotation de matrices component pour en savoir plus sur la culture française.....81
Table 4.7	Rotation de matrices component pour les manuels français .....82
Table 4.8	Rotation de matrices component pour les intérêts des étudiants .....83
Table 4.9	Analyse de fiabilité .....39
Table 4.10	Table T-test de la première partie du questionnaire .....42
Table 4.11	Table t-test de la deuxième dimension de la première partie du questionnaire.....43
Table 4.12	Table t-test de la deuxième partie du questionnaire .....44
Table 4.13	Table t-test de la deuxième dimension de la deuxième partie du questionnaire.....45

Table 4.14	Table t-test de la troisième partie du questionnaire .....	47
Table 4.15	Table t-test de la quatrième partie du questionnaire.....	48
Table 4.16	Les réponses à la question ouverte .....	49

## LISTE DES FIGURES

	<u>Page</u>
Figure 1. Les liens complexes entre langue et culture.....	14

## **ABBREVIATION**

**FLE** : Français Langue Étrangère

**ACP** : Analyse en Composante Principale

**LE** : Langue Étrangère

**UA** : Université Atatürk

**UG** : Université Göteborg

## CHAPITRE 1

### 1. INTRODUCTION

À l'ère de technologie et globalisation de XXI e siècle, alors que les frontières géographiques s'estompent et que la mondialisation des communications prend davantage d'ampleur, nous sommes constamment en contact avec de nouvelles valeurs et divers modes de vie. Mais dans ce monde où les conflits interethniques et religieux sont au cœur de notre quotidien, comment pouvons-nous encourager les valeurs et les comportements qui reflètent et reconnaissent la richesse d'une diversité culturelle mondiale? Est-il utopique de croire qu'une meilleure connaissance de *l'Autre* rapprocherait les peuples et contribuerait à améliorer les relations universelles dans cette nouvelle réalité globale? Si elles veulent participer à cette globalisation, les différentes nations n'ont souvent d'autre choix que de s'adapter à ces nouvelles réalités, entre autres par l'ouverture d'horizons linguistiques leur permettant d'entrer en contact avec le monde, aussi diversifié qu'il puisse être. Ainsi, communiquer dans une démarche interculturelle signifie avant tout briser les barrières de l'étrange et mettre en commun ses ressemblances et ses différences afin de s'enrichir mutuellement (Galisson, 1997). En ce sens, l'apprentissage d'une langue étrangère nous apparaît comme la discipline par excellence pour susciter l'ouverture à l'altérité, c'est-à-dire à *l'Autre* et aux autres cultures. Lussier (2001) définit d'ailleurs *l'Autre* comme une entité collective («otherness» en langue anglaise).

La langue étant un des traits distinctifs signifiant l'appartenance d'individus à une culture donnée, elle est également, par le fait même, une des plus importantes différences entre les cultures, et aussi une des plus grandes barrières. Si la culture fait partie intégrante de notre existence, la langue, c'est-à-dire le moyen de communication utilisé par les membres d'une même culture, constitue l'expression la plus visible de cette culture.

Pour Lussier (1997), la langue est le véhicule de la culture et des représentations que les apprenants se font de l'autre culture. Conséquemment, l'enseignement des langues devrait englober l'enseignement de la culture afin de permettre aux étudiants de comprendre *l'Autre*, et non pas seulement de connaître sa langue. La pédagogie interculturelle commence donc à occuper une place prépondérante

dans les milieux d'éducation des langues, comme le souligne Abdallah-Preteceille (1996) :

«L'évolution de la didactique, avec l'émergence de la socio et de l'ethnolinguistique, de la linguistique de l'énonciation et de notions comme la compétence de communication, ne permet plus de penser cette approche des civilisations en termes de chapitres supplémentaires, par rapport à un apprentissage qui serait strictement d'ordre linguistique. L'interrelation de la langue et de la culture, depuis longtemps reconnue par les ethnologues et les anthropologues, est considérée désormais comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante. Il ne s'agit plus de juxtaposition des apprentissages, mais de complémentarité» (p. 170).

### 1.1. Problématique

Selon Vygotsky, «l'outil culturel fondamental, ou l'instrument du développement humain, est le langage» (Troade, 1999: 10). Celui-ci se manifeste au départ au sein de la famille et permet le développement de la langue dite «maternelle» dans une culture donnée spécifique. Par la suite, celle-ci se voit renforcée à l'école, elle laisse place à l'apprentissage d'une autre langue et ils vont de pair. Lorsqu'on débute l'apprentissage d'une langue étrangère, le développement de la langue est lié à des éléments d'ordre culturel et social. L'éducation est ainsi considérée comme une porte d'entrée dans la culture (Bruner, 1996).

C'est donc le système linguistique, en interaction avec les éléments culturels liés à l'apprentissage d'une langue étrangère, qui constitue le médiateur privilégié de l'activité mentale lors de tout apprentissage. En didactique des langues, l'importance de la dimension culturelle ainsi que son intégration dans une démarche d'enseignement/apprentissage est incontestable puisque la langue existe à l'intérieur d'une culture donnée et que cette culture ne saurait être véhiculée sans la langue qui la soutient. De ce fait, l'enseignement des langues n'est pas seulement considéré comme une matière académique, mais bien comme une opportunité pour les apprenants d'avoir accès à de nouvelles valeurs et façons de penser. Il s'agit donc d'une ouverture sur le monde de *l'Autre* à travers la connaissance de son système linguistique particulier.

C'est donc en apprenant une langue étrangère, par exemple le français, que l'on découvre un nouveau monde dont les valeurs et les principes diffèrent de ceux de son propre milieu (Koçer & Dinçer, 2011). Ces nouveautés se présentent, tout d'abord, à

l'apprenant à travers les méthodes de langue et puis, il se familiarise avec la culture de la langue cible. Toutefois, l'information grammaticale est très utile mais elle ne conduit pas nécessairement aux perceptions des apprenants tandis que l'apprentissage d'une langue étrangère avec sa propre culture elle-même les amène à réfléchir en détail.

Dans l'enseignement des langues étrangères, nous devons attacher de l'importance aux éléments culturels qui ont été résumés en sept points au Conseil de l'Europe en 2010. Ce sont les éléments relatifs à la vie quotidienne d'une société, aux standards de la vie sociale, à la relation réciproque, aux valeurs sociales, à la croyance, au langage du corps et aux traditions sociales (CEF, 2000, 102-103). Ces éléments seraient bénéfiques quand ils sont illustrés avec des photos, des chansons, des enregistrements vocaux, des textes et de l'internet contenant les motifs de la langue qu'on apprend.

À ce point, une question cruciale se pose en termes d'enseignement du FLE : la « culture » doit-elle être enseignée avec les cours de langue ou non ? Cette question a été discutée pendant près de deux décennies par certains chercheurs qui travaillent sur la linguistique appliquée et sur la sociolinguistique. Il y a de nombreuses vues soutenant cette question.

Afin d'explorer le rôle de la «culture» dans l'enseignement du FLE, plusieurs études empiriques ont été menées. Dans cette étude on vise à apprendre ce que les étudiants de l'UA et les étudiants de l'UG enseignants de FLE pensent sur cette relation entre la langue et culture dans l'enseignement du FLE. Pour ce faire, nous avons développé un instrument d'enquête mesurant les avis des étudiants sur le rôle de la culture dans l'apprentissage du FLE. Nous espérons avec cette étude contribuer à la littérature concernée en ce qui concerne les avis des étudiants.

## **1.2. Objectif général**

Ce travail examine les opinions des étudiants sur le rôle de la culture dans l'apprentissage du FLE. Son objectif premier est de développer un questionnaire et d'enquêter sur les opinions des étudiants. Le second est d'explorer les similarités et les différences parmi les avis des étudiants de l'UA et ceux des étudiants de l'UG. Pour ce faire, un questionnaire a été appliqué à 120 étudiants dans les universités Atatürk et Göteborg en 2010-2011.

### 1.3. Questions de recherche et hypothèse

Il y a deux dimensions dans cette étude concernant les questions de recherche. Ce sont l'instrument d'enquête et les opinions des étudiants.

#### 1.3.1. Instruments d'enquête

- Quelles sont les dimensions de la construction mesurée par l'instrument développé ?

On fait l'hypothèse que les éléments qui examinent les mêmes sujets se chargent sur les mêmes composantes dans l'analyse en composantes principales.

- Quels sont les index de fiabilité pour chaque composante déterminée par l'analyse en composantes principales (ACP) ?

On fait l'hypothèse que la fiabilité de la cohérence interne de chaque composant déterminée par ACP est suffisante.

#### 1.3.2. Opinions des étudiants

- Est-ce que les étudiants de l'UA et ceux de l'UG sont différents en fonction de leurs opinions sur quelques facteurs déterminées par ACP ?
  - Les raisons d'apprentissage du FLE
  - Contenu de matériel utilisé (Manuel français)
  - Intérêts des étudiants
- Est-ce que les étudiants de l'UA et ceux de l'UG sont différents en fonction de leurs opinions sur quelques composants?
  - Contenu des cours
  - Que peut-on faire pour rendre les cours plus efficaces dans la classe de langue?

On fait l'hypothèse que les étudiants de l'UA et ceux de l'UG sont différents en fonction de leurs opinions sur chaque composante et facteur déterminée par ACP à cause des différences dans les programmes éducatifs à l'université Atatürk et Göteborg.

#### **1.4. Importance d'une telle étude**

Depuis quelques années, les études culturelles dans l'apprentissage de langue étrangère (LE) sont maintenant couramment citées dans la littérature par un groupe de chercheurs.

Notre étude se veut donc un élément de plus à cette prestigieuse feuille de route. Nous croyons qu'il est primordial de faire une telle étude culturelle dans l'apprentissage du FLE puisque l'éducation culturelle dans l'enseignement de LÉ influence les attitudes que les étudiants ont envers *l'Autre* et elle a aussi un impact notoire sur leur motivation. Un des lieux dans lesquels la conscience culturelle peut se développer est sans contredit la salle de classe. La langue constitue le principal moyen par lequel les individus mènent leur vie sociale et elle est liée à la culture de multiples et complexes façons (Kramsch, 1998). Dans la classe de langue, le but des enseignants est de transmettre aux apprenants les éléments culturels de la langue cible pour leur permettre, d'abord, de connaître *l'Autre*, et ensuite d'apprécier la langue cible pour développer de l'empathie et de la tolérance à son égard.

Nous espérons que notre étude, par le biais de cette d'enquête développée, générera une autoréflexion de la part des participants quant à leurs avis, et permettra ainsi de sensibiliser ces jeunes adultes en ce qui concerne la culture et la langue.

#### **1.5. Procédure**

Le questionnaire de l'enquête de cette étude a été appliqué à 120 étudiants volontaires dans les départements du FLE de l'université Atatürk en Turquie et de l'université Göteborg en Suède au cours de l'année académique 2010-2011.

L'université Göteborg a été choisie par le chercheur volontairement. Parce que la langue française y est enseignée comme une langue étrangère telle que la Turquie.

En ce qui concerne l'université Atatürk, elle a été choisie par le chercheur dont il est étudiant de master dans le cadre de l'Institut des Sciences de l'Éducation dans la même université.

Avant d'appliquer l'enquête, nous avons sollicité et obtenu l'autorisation des responsables de ces deux départements. Ensuite, toutes les enquêtes ont été données aux

étudiants comme s'il s'agissait d'un examen obligatoire afin d'accroître leur attention et leur motivation pour qu'on puisse obtenir les résultats exacts.

Les enquêtes ont été accomplies sur un laps de temps de deux semaines dans deux universités.

### **1.5.1. Échantillon**

Les participants de cette étude se composaient de 72 femmes et 48 hommes. Tous les participants étaient étudiants au département de FLE dans les universités Atatürk et Göteborg. L'intervalle de l'âge des participants varie de 18 à 50.

### **1.5.2. Instruments d'enquête**

Dans cette recherche, les données ont été recueillies par le biais d'une enquête élaborée de notre part, mesurant les opinions des étudiants sur le rôle de la culture dans l'apprentissage du FLE. Cette enquête se composait de cinq sections.

### **1.5.3. Recueil des données**

Les données ont été recueillies par le biais d'une enquête mentionné ci-dessus et une question ouverte. Les données ont été évaluées individuellement et les résultats ont été corrélés les uns avec les autres.

## **1.6. Analyse des données**

En ce qui concerne l'analyse, tout d'abord, une description statistique pour chaque section du questionnaire a été fournie. Deuxièmement, les résultats des analyses de réduction des données ont été examinés et les composants qui constituent le questionnaire ont été identifiés. Troisièmement, les participants ont été comparés selon les universités pour voir si elles présentent des différences ou des similarités sur chaque composant étudié. Enfin, les résultats obtenus par les interviews sont venus à l'appui des résultats quantitatifs.

Dans toutes les étapes de l'analyse, on a utilisé SPSS 17.0, un software statistique, celui qui est préféré par les chercheurs qui travaillent dans le domaine des sciences de l'éducation.

### **1.7. Organisation de l'étude**

Tout d'abord, on vise à expliquer le corpus de notre travail dans le premier chapitre. On a envie de donner les informations en résumé.

En générale, suivra le chapitre suivant la recension des écrits en détail entre la langue et la culture et de leur interaction. D'abord, la recension des écrits pour chaque terme et leur sous-catégorie sera présentée. Ensuite, la relation entre les termes sera expliquée à la lumière des études que l'on a déjà faites sur ce sujet. Notre recherche s'amorce donc par une perspective théorique dans le deuxième chapitre qui nous permettra de mettre en lumière les différents termes et les notions essentielles à définir afin de mieux saisir le sens de l'étude. Par la suite, nous procéderons à un bref historique des études antérieures réalisées au sujet de la relation de langue et culture. Finalement, nous expliquons la place de culture dans la classe de langue, l'évolution des méthodes d'apprentissage de langue et la nature de la culture dans toutes les méthodes.

Le troisième chapitre du travail traite de la méthodologie de la recherche et comprend la description de notre objectif, de notre échantillon, de caractéristique des répondants, des matériaux, de notre instrument d'enquête, de procédure, du procédé de recueil et de traitement des données. Suivra l'analyse des données au chapitre quatre.

Finalement, nous concluons en proposant quelques recommandations et quelques pistes de recherche sur le développement des représentations culturelles dans la classe de langue ainsi que ses impacts sur l'enseignement du FLE au niveau universitaire, bien sûr, mais également aux autres niveaux d'éducation.

## **CHAPITRE 2**

### **2. RECENSION DES ÉCRITS**

Dans ce chapitre, nous précisons tout d'abord quelques concepts tels que la culture et la langue. Ensuite, il s'agit de la relation entre la langue et la culture, suivront la nécessité de la culture dans l'enseignement d'une langue étrangère, les attitudes et la motivation. Par la suite, suivront l'évolution des méthodes dans l'enseignement des langues étrangères et la nature de la culture dans toutes les méthodes concernées.

Dans ce chapitre, chaque définition sera soutenue à l'aide des vues des chercheurs dans la littérature concernée.

#### **2.1. Définitions des concepts clés**

Afin de procéder à la méthodologie du travail en vue de mesurer les opinions des étudiants sur le rôle de la culture dans l'apprentissage du FLE, il apparaît nécessaire de définir certains concepts qui seront utilisés maintes fois pendant cette étude.

Dans ce chapitre de notre travail, nous avons convenu, avant tout, d'examiner les principaux aspects de la double implication, c'est-à-dire des deux concepts ; langue et culture, qui sont placées au centre de notre étude. D'ailleurs, notre étude nous oblige à commenter par présenter les définitions de ces termes clés afin de pouvoir bien déterminer et remarquer la relation entre langue et culture.

##### **2.1.1. Le concept de langue**

La langue, c'est l'un des moyens qui assurent de différentes activités pour que les gens puissent communiquer entre eux et qu'ils dominent la nature. Elle possède une valeur symbolique, elle différencie absolument l'homme des autres espèces animales et marque le passage à une réelle participation dans la vie sociale. Il va sans dire que la langue, créée par l'être humaine, est un acte qui se développe toujours. André Martinet (1991 ; 20-21) la définissait comme suit :

« (...) Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes ; cette expression phonique s'articule son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à une autre. »

La langue est un fait humain. Elle est une faculté propre seulement à l'homme. Ne pas oublier qu'elle est, par conséquent, le témoin de la présence chez l'homme de pensée ou de la raison.

Selon Robert, (1990 :944), la langue est « une system d'expression du mental et de communication à un groupe social humain. »

C'est donc une vérité indéniable qu'il n'existe pas de société sans langue ni de langue sans société. Même les communautés très primitives possèdent une langue propre à elles et en l'utilisant, profitent des possibilités que leurs langues offrent durant des siècles, elles constituent leurs êtres et leurs existences qui exposeront leurs propres cultures. Et d'ailleurs, comment la langue, comme un moyen irremplaçable de la communication, pourrait-elle se constituer sans qu'il y ait de processus de communication qu'on peut identifier à la vie sociale elle-même ? Et comment une société pourrait-elle subsister sans un moyen de communication entre ses membres ?

Elle est d'autre part un fait social. C'est seulement par la langue que les hommes expriment leurs états affectifs, comme la crainte, la peur, la faim, la colère et tous leurs autres sentiments. Ils peuvent aussi, au moyen de la langue, partager leurs actes, raconter le passé, se communiquer des idées sur les différents sujets, délibérer en commun sur l'utile et le nuisible, le juste et l'injuste. De ce point de vue, elle a pour but, entre les hommes, l'échange de pensées, de sentiments, de projets, d'idées, etc. c'est-à-dire elle est l'instrument de la pensée. Elle traduit les idées sur les valeurs, les jugements, etc.

Avec le progrès de l'humanité, la langue aussi montre une progression, en créant de nouvelles notions. La langue, l'institution la plus universelle, est un tel instrument qui permet d'assurer à la fois la continuité et les initiatives dans toutes les relations entre les hommes (Aslan, 1999).

On ne peut penser une personne sans langue ni de langue sans personne, comme le souligne Geschwind (1979) ;

« Les systèmes nerveux de tous les animaux ont généralement plusieurs fonctions principales, notamment le contrôle des mouvements et l'analyse de la sensation. Ce qui distingue le cerveau humain est la variété des activités spéciales. C'est la faculté d'apprendre. L'exemple le plus éloquent est la langue ».

La remarque ci-dessus de Geschwind, citée aussi par Fromkin et Rodman (1998: 1), souligne que la langue est une principale caractéristique qui différencie les humains des animaux. En fait, l'importance de la langue pour la vie humaine est bien réalisée et apprécié quand considéré qu'un instant de la vie humaine ne se passe pas à peine sans la langue. L'homme a besoin de langue pour être humain. Uygur (1996 :13) affirme que « la langue est mon destin en tant qu'être humain, c'est la simple condition pour moi d'exister ». Sans langage, l'homme ne serait pas appelé l'homme, pas plus que leur existence en tant qu'êtres humains. En raison de cette relation très cordiale entre la langue et l'homme, l'homme doit, avant tout, discerner la nature du langage, s'il est à comprendre tout ce qui est lié à la vie humaine (Fromkin & Rodman, 1998 :1).

La langue pourrait être définie comme suivant : elle est un système de symboles qui sont utilisés pour transmettre des idées, des sentiments et des pensées. Bien qu'elle semble avoir une caractéristique biologique que chaque personne possède, la langue est loin d'avoir une caractéristique biologique comme d'autres caractéristiques des êtres humains. Pour donner un exemple, la capacité d'expression orale ne peut être considérée comme identique à ces caractéristiques biologiques comme manger, dormir ou marcher, car une personne peut spontanément apprendre à manger ou à marcher même s'ils ne lui sont pas enseignées ou même quand il est conservé et élevé dans une pièce isolée du monde extérieur. La capacité d'expression orale est cependant peu susceptible d'être acquis sans l'aide de l'environnement, y compris les interactions sociales entre et avec d'autres personnes. Ainsi, un bébé nouveau-né, s'il est élevé dans un environnement isolé de la société, ne serait en mesure de produire des sons étranges, qui ne sont ni utiles ni acceptables dans une société dans laquelle il est né. Pour cette raison, un enfant doit être exposé, dans des contextes sociaux, à la langue qu'il est prévu

d'acquérir. Par conséquent, selon Sapir (1999 :53), « la langue n'est pas une fonction instinctive, mais acquise et culturelle ».

### **2.1.2. Le concept de culture**

Nous avons précédemment élaboré à l'introduction brièvement sur le fait que la culture et la langue sont étroitement liées. Cependant, il convient de définir ce que l'on entend par culture avant d'approfondir sur le sujet. C'est à l'anthropologue anglais E.B. Tylor que nous devons la première définition anthropologique de la culture, élaborée dans son volume *Primitive Culture*, paru en 1871 : «La culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société» (Rocher, 1992: 105). Il s'agit là de la naissance de la culture au sens anthropologique qui lui confère un statut d'objet scientifique. Abondamment citée, cette définition de Tylor a engendré un intérêt pour la définition de la culture, tel que noté par Kroeber et Kluckhohn (1952), qui ont recensé 160 définitions différentes de la culture sur une période qui s'étale de 1871 à 1950. Certains points importants retenus dans ces définitions permettent d'explicitier la culture à l'aide des caractéristiques suivantes. La culture (Guerraoui & Troadec 2000: 11) :

- consiste en tout ce qui est construit par l'homme;
- lui permet de s'adapter à son milieu et d'adapter celui-ci à ses besoins;
- lui donne les moyens de faire face aux divers changements qu'il rencontre;
- est une réalité collective qui témoigne d'une philosophie, d'un savoir-faire, d'un savoir-vivre, propres à un groupe;
- se traduit au travers des croyances, des représentations collectives, des valeurs, des normes, des règles qui donnent sens aux conduites de chacun;
- est homogénéisante, c'est-à-dire contribue à structurer le groupe de la façon la plus large, la plus profonde et la plus durable, maintenant ainsi l'unité de ce dernier au-delà des facteurs de division;
- distingue un groupe donné de ses voisins;
- est acquise et ne relève donc pas d'une hérédité biologique;

- est partagée, valorisée, et transmise à travers l'éducation;
- s'ordonne autour d'une matrice, selon une certaine logique;
- est une formation dynamique qui connaît des changements internes, sans que ceux-ci bouleversent pour autant la cohérence et l'unité du modèle.

Dans les écrits officiels, le concept de culture, fragmenté entre les disciplines et les compétences par les écrits ministériels, dispersé autour de trois axes, soit l'enrichissement du processus d'apprentissage, l'ouverture au monde et à l'environnement immédiat et la participation à la vie culturelle de la société (Chéné & Siant-Jacques, 2002), se présente sous une forme évanescence, qui doit être retracée pas à pas à travers les divers documents.

Ainsi, les premiers textes, soit ceux du Conseil supérieur de l'Éducation (1994), des États généraux sur l'éducation (1996), du groupe de Paul Inchauspé (1997) et du ministère de l'Éducation de Canada, voient la culture comme un objet, un patrimoine<sup>1</sup> à transmettre : il s'agit d'initier les jeunes aux productions des générations passées de leur communauté, en mettant l'accent sur leurs productions significatives (Inchauspé, 1997). Bien que celles des sciences et technologies fassent partie du corpus à considérer, il y a des matières plus naturellement porteuses de culture, soit l'histoire, les arts, la musique, la langue en tant que véhicule de la littérature.

Comme le démontre ci-dessus l'analyse de la culture, conceptualiser la culture n'est pas une mince tâche, car le terme est « caractérisé par une extraordinaire polysémie » (Haroul, 1998 :13). Selon les tenants de la conception de la culture humaniste (Bloom,1997 ; Domenach,1989 ; Haroul,1998 ; Hirsch, 1967 ; Kambouchner, 2000 ; Larose, 1999 ; Reboul, 1984, 1992, 2001 ; Roy, 1994 ; Sallenave, 1991), la culture peut être vue comme tout ce que la « civilisation a créé ou fait sien dans le triple domaine intellectuel, artistique et éthique, et sur quoi repose la possibilité des individus d'enrichir et d'élever leur esprit » (Harouel, 1998). Selon cette conception, certaines matières apparaissent plus naturellement porteuses de culture que d'autres : les arts, l'histoire et la littérature sont les plus aptes à initier l'homme à un « culte qui, par la vénération des grands œuvres, scientifique et esthétique, intègre

---

<sup>1</sup>Au sens «de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles, constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive» (Forquin, 1989, p.10)

l'individu à l'humanité » (Reboul, 1992). En tant qu'objet cristallisé, que canon, la culture est constituée de hiérarchies élaborée en fonction des critères objectifs de nature esthétique que les hommes reçoivent par la longue chaîne de transmission que sont les générations et doivent reproduire de manière à s'inscrire dans leur continuité et à appréhender, par l'activité de leur raison, le sens de ces chefs-œuvre, sans que leur subjectivité ne l'entache. L'individu doit donc connaître ce patrimoine universel qu'est la culture pour s'approprier les références qui constituent la toile de fond d'un ordre supérieur auquel il doit se soumettre ( qu'il agisse de la religion, de la cité ou de la civilisation) dans le but de devenir un humaine véritable, c'est-à-dire d'accéder à l'idéal universel qu'est l'humanité.

## **2.2. La relation entre la langue et la culture**

Surtout au début du XX<sup>e</sup> siècle, on a mis l'accent avec insistance sur la relation entre la langue et la culture, qui est un problème d'une grande importance. À ce stade de notre travail, nous allons nous proposer d'exposer et de situer, le plus possible, l'importance des rapports réciproques qui existent entre la langue et culture.

Entre la langue et la culture il existe un lien si strict qu'on ne peut pas penser à l'une sans l'autre. La langue et la culture d'une même société se développent ensemble et elles sont inséparables l'une de l'autre. C'est-à-dire à mesure que notre existence se développe, notre culture et notre langue se développent aussi. La culture peut poursuivre son existence seule par la langue. Et chaque langue reflète la culture de sa société dans laquelle la langue est parlée, et inversement chaque culture contient les figures linguistiques. On peut y penser une poulet-œuf question que l'on ne peut jamais répondre (Koçer & Dinçer, 2011). Les comportements culturels, comme la littérature, la philosophie, l'art, les techniques, les traditions, les mœurs, les croyances, les comportements, les idées constituent un ensemble avec la langue, autrement dit, la langue imprègne toute la vie de la communauté, elle exprime de façon évidente l'appartenance à un group social ou à une ethnie. Ainsi, la langue incarne essentiellement «les valeurs, les significations d'une culture; elle fait référence à des artefacts culturels et signale l'identité culturelle d'un individu. De par sa nature symbolique et transparente, la langue peut exister seule et représenter l'ensemble des phénomènes d'une culture donnée» (Byram, 1992; 65). Entre autres par leur accent, leur

vocabulaire et leur syntaxe, les locuteurs s'identifient eux-mêmes et sont identifiés comme les membres de telle ou telle société linguistique et culturelle. De cette appartenance, «they draw personal strength and pride, as well as a sense of social importance and historical continuity from using the same language as the group they belong to» (Kramsch, 1998 : 65). Byram et Fleming (1998) ont d'ailleurs construit un cadre de communication et d'apprentissage qui explicite visuellement les liens complexes entre la langue et la culture qui est présenté en Figure 1 (Byram et Fleming, 1998 : 99).

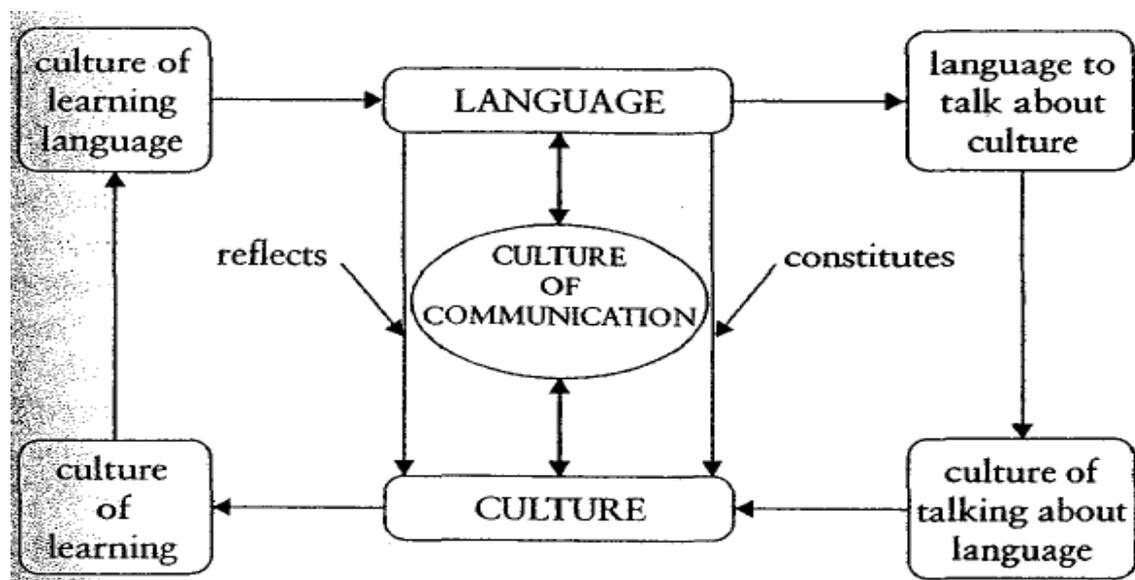


Figure 1 : les liens complexes entre langue et culture : un cadre de communication et apprentissage.

Cette figure vise à démontrer à quel point la langue et la culture constituent deux concepts inséparables. Plus qu'un reflet de la culture, la langue constitue cette culture. Plusieurs éléments importants sont compris dans cette figure. D'abord, *1-culture of communication* (culture de la communication) est le noyau central et réfère aux différentes façons de communiquer de l'individu tout en étant un médiateur de la langue et de la culture lors de ses interactions verbales. Par ailleurs, la culture de l'apprentissage des langues (*2-culture of learning languages*) est un concept incluant les idées, croyances, résultats de recherches, etc., au niveau de l'apprentissage des langues. Par exemple, la participation des élèves dans la classe ainsi que le rôle de l'enseignant sont des éléments essentiels à considérer au sein de la culture de l'apprentissage des langues. Cette culture diffère grandement entre les différents systèmes d'éducation, à

preuve l'enseignement des langues en Chine et au Canada. Alors que les enseignants canadiens tentent de stimuler les élèves à l'aide d'activités communicatives dans lesquelles ils jouent le rôle de guides ou de facilitateurs, les enseignants de langue en Chine sont plutôt perçus comme des figures d'autorité et le déroulement de la classe est centré autour d'eux. Les systèmes de valeurs respectifs des deux pays en ce qui concerne la culture de l'apprentissage des langues sont à l'origine de ces différences, nous permettant de conclure que l'enseignement de la langue est intrinsèquement lié à la culture.

Également, la langue pour parler de la culture (*3-language to talk about culture*) est cet ensemble de termes que l'apprenant en langues secondes doit connaître afin de réussir son apprentissage de la culture-cible. Parmi les enseignants et les étudiants plus avancés, il existe aussi une culture pour parler de la langue, ou *4- culture of talking about language*, qui inclut les différentes façons d'utiliser les éléments grammaticaux et les différents sens lexicaux que peuvent prendre un mot ou une expression selon le contexte culturel. De plus, tel qu'illustré sur la Figure 1, la culture de l'apprentissage, ou *5-culture of learning*, est un concept incluant des idées à connotation culturelle au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement en général. Cette figure illustre bien la complexité de la relation entre langue et culture de par les relations entre ses multiples éléments.

D'une part, les gens développent leurs langues et leurs cultures et d'autre part, ils sont influencés de la langue et de la culture de la société où ils vivent. La culture est un produit et un héritage social ; elle naît et se développe à l'aide d'un échange humaine. Et d'ailleurs apprendre une langue n'est pas autre chose que posséder une culture. Comme Lévi- Strauss (1998 ; 47-48) l'affirme :

« Toute culture peut être considéré comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certaines aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques entretiennent les uns avec les autres ».

C'est seulement par la langue qu'on transmet la culture, les valeurs, les habiletés et toutes les connaissances d'une société. C'est-dire la culture est un ensemble

de valeurs propres à une société, transmis de génération en génération sous forme de convictions, par la langue et à l'aide des institutions. La langue est non seulement la transporteuse, mais aussi elle est source de richesse de la culture. Elle joue un rôle très important dans l'élaboration et dans l'évolution de la culture. Elle implique toutes les choses apprises et partagées dans une société. La langue est en relation avec tous les domaines culturels. Cela est la force et l'influence de la langue sur la culture. Il y a une grande part de vérité dans l'affirmation de Vossler ( Akarsu, 1998 : 81) selon la quelle « la langue est le miroir de la culture » Claude Lévi Strauss (1985 :172-173) précise dans ce sujet comme suit :

« La langue est un événement culturel qui vient en tête. Elle est, avant tout, une partie de la culture et l'une des capacités ou des habitudes qu'on acquiert du monde et des traditions extérieurs. Deuxièmes, elle est un moyen particulier et la voie la plus fondamentale de l'appropriation de la communauté culturelle. »

Or il n'est pas exagéré de dire qu'elle est la définition, la description, et la composante la plus importante de la culture. Elle nous apparaît comme un médiateur, non le seul bien sur, mais, certainement le principal, des rapports entre culture et société.

Humboldt a accordé une grande place à la relation entre la langue et la culture dans ses études. Il affirmait que la langue était l'apparence extérieure de l'âme d'une nation, d'une société et il ajoutait : « la langue d'une nation est son âme, et son âme est sa langue. » (Aksan, 1990 :65). D'après lui, les langues se développaient avec les sociétés et elles basaient sur leurs particularités spirituelles. Comme ces particularités spirituelles des sociétés différent, les structures des langues aussi seront différentes les uns des autres.

Selon Kaplan (1998), il attire notre attention sur la relation mutuelle et naturelle entre langue et culture. De nos jours, cette relation est un fait qui est accepté par tous et personne ne discute s'il existe un tel lien entre langue et culture. Par conséquent, il n'y a presque aucune route à la culture, qui ne passe pas de la langue (Uygur, 1996 : 21). Pour cette raison, la langue est la condition pour l'existence de la culture. Uygur (1996 :19) explique cet aspect du lien entre la langue et la culture comme suit :

« La langue est le ciment qui tient ensemble la construction de la culture. La langue est le fil qui tisse le tapis de la culture. La langue est la rivière sur laquelle les produits de la culture reflètent. »

### **2.3. La compétence interculturelle et compréhension**

Depuis plusieurs années, les recherches dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères mettent l'accent sur le rôle de la culture dans l'enseignement des langues. Dès 1982, Porcher (1982) considérait l'interdépendance entre langue et culture comme un principe épistémologique fondamental. On retrouve une préoccupation identique dans de nombreux ouvrages dont *Culture Bound* de J.-M. Valdes (1986), *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching* de M. Byram et V. Esarte-Sarries (1991), l'article de C. Kramsch (1995) "La composante culturelle de la didactique des langues" ou encore dans les travaux de G. Zarate (1987).

Néanmoins, la prise en compte de la composante culturelle ne va pas sans poser de problèmes sur le terrain. En effet, bien que l'objectif culturel soit explicitement inscrit dans les instructions officielles (1994) au même titre que l'objectif linguistique et que l'objectif conceptuel, il souffre d'un statut relativement flou et sa place varie d'une langue à l'autre. Le cas de l'anglais est particulièrement révélateur puisque aucun contenu ne lui est précisément assigné, "il s'agit de baliser un domaine culturel vaste, ouvert et varié par des repères coordonnés, historiques, géographiques, économiques, politiques, scientifiques, sociaux, techniques et proprement culturels".

Dans ces circonstances, il n'est pas surprenant que les enseignants interrogés dans le cadre d'une enquête sur leurs besoins en matière de formation continue accordent la priorité à la compétence linguistique, reléguant la dimension culturelle en dernière position, même s'ils n'en contestent pas la légitimité.

L'impact de l'approche communicative dans l'enseignement/apprentissage des langues n'est pas étranger à cette situation puisque la langue y est essentiellement envisagée comme un outil de communication, une pratique sociale dont il convient de maîtriser les fonctions, le répertoire lexical et le fonctionnement grammatical sans pour autant la mettre en relation avec son contexte d'utilisation. De ce fait, la réalisation d'actes de parole correspondant à des situations de communication génériques devient prioritaire.

Au demeurant, le caractère inévitablement artificiel de la communication en cours de langue accentue la tendance dans ce domaine. Il en résulte que l'enjeu de l'apprentissage est le plus souvent la production d'énoncés construits et corrects détachés de tout ancrage socioculturel.

Dans la plupart des manuels destinés à l'apprentissage de l'anglais, qu'il s'agisse d'ouvrages publiés par des concepteurs britanniques ou français, les intitulés tels que "*Give your opinion*", "*Act upon others*" ou "*Likes and dislikes*" traduisent clairement l'orientation fonctionnelle de l'enseignement. Corollairement, la dimension culturelle est partiellement gommée. Elle fait l'objet d'un traitement dissocié, s'appuyant sur des supports spécifiques concernant des événements historiques ou des productions artistiques dont la présentation dispersée et les contenus disparates ne favorisent pas la mise en relation. Son exploitation est laissée à l'appréciation des utilisateurs des manuels et ne donne pas lieu à des activités intégrées où la compréhension de la langue étrangère passe par l'appréhension de la culture correspondante. Elle ressortit le plus souvent d'une acquisition de savoirs distincts sur les manifestations de la culture étrangère qui viennent se superposer aux savoirs sur la langue mais ne contribuent pas directement au développement de la compétence de communication.

Cette situation paraît d'autant plus contestable aujourd'hui qu'elle ne tient pas compte de l'évolution du monde qui nous entoure. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication, satellites, Internet, autoroutes de l'information, fibres optiques, réseaux, exposent les apprenants aux manifestations des diverses cultures étrangères en dehors des espaces d'apprentissage traditionnels. Il devient donc urgent d'intégrer cette nouvelle donnée faute de quoi les élèves/étudiants ne disposeront pas des outils nécessaires pour décoder ces informations.

Par ailleurs, le rétrécissement des distances a multiplié les possibilités de déplacement à l'échelle mondiale et la construction de l'Union Européenne a développé les échanges d'élèves entre états. La confrontation de ces derniers avec les langues/cultures étrangères leur permet de prendre conscience que la compétence de communication en langue étrangère ne dépend pas exclusivement de l'acquisition d'un système linguistique donné.

Paradoxalement, face à ces phénomènes de mondialisation, l'on observe un renouveau du régionalisme qui est l'expression d'une résistance à l'uniformisation des cultures et qui se traduit par un intérêt renouvelé pour les cultures et langues régionales telles que le corse, le wallon ou le basque.

Devant cette problématique, il importe de reconsidérer la place de la composante culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à la lumière des travaux les plus récents dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères pour qu'elle entre en résonance avec les préoccupations d'aujourd'hui.

#### **2.4. Les études empiriques sur l'apprentissage de la culture dans les cours de langue étrangère**

En dépit du fait qu'une grande quantité de discussion est consacré à l'inclusion de «culture» dans le domaine de l'apprentissage de langue étrangère, il existe peu d'études concernant ce sujet. En outre, certaines des études empiriques sont concernés par l'enseignement de «culture» du point de vue des enseignants de langues étrangères (Adaskou et al. 1990, Duff et Uchida 1997, Lessard-Clouston 1996, Çamlıbel 1998, McKay 2003) et certains d'entre eux concentrés sur les apprenants (Prodromou 1992, Fahmy et Bilton 1992), et ils sont considérés comme des jalons en ce qui concerne l'apprentissage de la culture ainsi que l'apprentissage des langues. Il ya aussi une autre étude empirique dans le domaine d'enseignement de l'anglais en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais indépendant de la «culture-cible» en impliquant les interactions locuteurs non-natif.

Adaskou et al. (1990) a appliqué un questionnaire composé de trois questions aux professeurs de langue anglaise au Maroc. Le questionnaire portait sur le contenu culturel d'un nouveau cours d'anglais pour les écoles secondaires au Maroc. Il faisait partie d'un projet de manuel marocain. En ce qui concerne la première question de recherche «l'utilisation d'un milieu étranger, en invitant culturelle comparaisons, peut contribuer au mécontentement des élèves avec leur culture propre et à la nostalgie de la grande ville et le boîte de nuit de l'Europe?» La plupart des professeurs d'anglais l'ont répondu positivement. La deuxième question a été répondu positivement à nouveau par les professeurs de langues : «Y a-t-il des modèles de comportement dans un contexte dans laquelle qu'on parle anglais que la plupart des Marocains ne préfèrent pas

voir les figures présentées comme des modèles aux jeunes marocains? » la plupart des enseignants pensent que le contenu culturel dans l'enseignement des langues étrangères aux marocains renforcerait la motivation des élèves du secondaire (Adaskou et al. 1990: 7).

Prodromou (1992), en conduisant un enquête afin de recueillir les opinions des élèves, a exploré quel type de contenu culturel doit être utilisé dans l'apprentissage de l'anglais. Pour ce faire, un questionnaire a été appliqué à 300 élèves en Grèce. Les hypothèses testées étaient les contextes culturels, le plan culturel, la compréhension interculturelle et la diversité multiculturelle et enseignement de l'anglais comme la didactique. Le premier sujet dans le questionnaire était sur les enseignants s'ils doivent parler la langue maternelle des élèves. Et le deuxième sujet était si les enseignants doivent savoir la culture locale. La plupart des élèves a affirmé que les enseignants de la langue anglais doivent être informés sur la Grèce et la culture grecque. Le troisième sujet était sur les préférences des élèves au sujet de modèle d'anglais, c'est-à-Britannique contre Américaine. L'anglais britannique a été le modèle préféré de la plupart des étudiants. Le quatrième sujet était si les étudiants voudraient parler comme un locuteur natif de L'anglais ou non. Plus de la moitié des élèves qui ont participé à l'étude ont répondu positivement au quatrième sujet. Et le dernier sujet dans le questionnaire portait sur les préférences des étudiants sur le contenu ou le sujet de cours d'anglais sur dix choix. 84% des élèves ont déclaré que le contenu devrait être «la langue anglaise», 74% des élèves étaient favorables à «des faits: la science, la société », 72% des élèves se sont intéressés aux «problèmes sociaux», 60% des élèves étaient d'accord avec la vie britannique, institutions, 44% des élèves se sont intéressés à la littérature anglais / américaine, 36% ont préféré «culture de des autres pays, 31% se sont inclinés sur «les problèmes politiques», 28% des élèves étaient d'accord avec l'expérience des étudiants, 27% étaient favorables à la vie grecque, des institutions et, enfin, 26% ont déclaré qu'ils préféraient «la vie américaine, des institutions qui ont le rang le plus bas (Prodromou 1992). Les résultats de l'enquête ont révélé que plus le niveau de compétence des étudiants augmente, plus le désir de se familiariser avec la langue cible augmente. C'est-à-dire, selon le niveau de compétence des apprenants, les informations culturelles peuvent ou ne peuvent pas être inclus dans l'enseignement de la langue étrangère.

Afin d'étudier le rôle de la «culture-cible», Çamlıbel (1998) a mené une étude concernant le système éducatif turc. L'étude a été conçue pour explorer les opinions des professeurs d'anglais sur l'enseignement de la «culture-cible». Un questionnaire a été élaboré pour répondre aux questions de recherche: «1. Qu'est-ce que la culture selon vous et quel rôle vous attribuez à la culture-cible dans la classe de classe?, 2. Quelles sont les opinions des enseignants sur l'intégration de la culture-cible aux cours de langue?, 3. Y a-t-il des différences et / ou les similitudes entre les locuteurs natifs et les locuteurs non-natifs sur leurs opinions si la culture-cible doit être intégré aux cours de langue ?» Ensuite, le questionnaire a été appliqué au hasard aux professeurs d'anglais qui travaillent à l'école secondaire. 33 des enseignants ont été expérimentés, 18 d'entre eux étaient les locuteurs natifs, et 15 d'entre eux étaient turcs. 23 enseignants ont déclaré qu'ils étaient les enseignantes. Tandis que 11 d'entre eux étaient des locuteurs natifs de l'anglais, et 12 des enseignants inexpérimentés étaient turcs. Les résultats ont indiqué que tous les enseignants ont défini la culture au sens sociologique suivie par les sens sémantique, esthétique et pragmatique. Presque tous les enseignants ont déclaré qu'ils ont parfois ou toujours intégrée la culture-cible dans leur enseignement et qu'ils ont cru à l'importance de l'inclusion de l'information culturelle dans leur enseignement.

Une autre étude concernant le rôle de la culture dans l'enseignement de langue étrangère a été menée par McKay (2003). McKay a souligné l'importance de l'inclusion des sujets liés à la «culture locale», une méthodologie d'enseignement de langue étrangère qui est appropriée pour le contexte éducatif local. L'étude a été menée en utilisant un questionnaire. Le questionnaire a été appliqué aux enseignants d'anglais au Chili pour répondre aux questions de recherche suivantes: «1. Quel est le contenu culturel utilisés dans les manuels pour enseigner une langue étrangère dans les écoles primaires et secondaires au Chili? 2. Quelle méthodologie d'apprentissage est préconisée dans les écoles chiliennes? Quelle est la méthodologie que les enseignants jugent les plus appropriés pour l'enseignement d'une langue étrangère? Les résultats du questionnaire ont révélé que la majorité des enseignants ont préféré les contenus culturels liés à la vie et la culture de divers pays à travers le monde, et certains enseignants ont également appuyé l'inclusion d'un contenu culturel qui traite avec les autorités locales. Les enseignants ont également souligné les problèmes liés à l'approche

communicative et la nécessité d'une méthodologie plus appropriée pour le contexte éducatif chilien. Enfin, les professeurs qui ont participé à l'étude sont conscients de leurs forces en tant que non-natifs. L'auteur a également affirmé que le Chili a été l'un des pays qui soutiennent l'utilisation des contenus culturels liés à la «culture locale», et une pédagogie appropriée.

## **2.5. L'évolution des méthodes dans l'enseignement des langues étrangères**

Notre objectif ici n'est pas d'exposer l'histoire des méthodes dans l'enseignement des langues étrangères, mais simplement d'expliquer les méthodes brièvement et la place de la culture dans ces méthodes. Notre but ici est de faire une étape pour les enseignants des langues étrangères pour qu'ils puissent, en voyant la place de la culture dans ces méthodes, mettre en place une relation entre l'enseignement de langue étrangère et la culture.

Maintenant nous allons présenter brièvement ces méthodes selon l'ordre historique de leur développement et nous allons étudier la place et l'importance accordées à la culture. On verra comment et avec quels manuels et appuis elles ont reflété les éléments culturels. Reprenant les qualifications qui, pour être généralement admis, n'en restent pas moins inadéquats, nous distinguerons, la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode audio-visuelle et la méthode communicative.

### **2.5.1. La méthode grammaire-traduction**

La méthode grammaire-traduction, dite aussi méthode « traditionnelle » ou « classique », servait surtout à enseigner les langues classiques comme le grec et le latin. Elle a été dominante en Europe pour les langues vivantes dès la fin du XVI e siècle et XVII e siècle et elle a connu son plein épanouissement au XIX e siècle.

Un des objectifs primordiaux de cette méthode est de rendre l'apprenant capable de lire et de comprendre des ouvrages littéraires écrits dans la langue cible parce qu'on considère que la langue littéraire est supérieure à la langue orale. Cette méthode visait à développer les facultés intellectuelles et à former l'esprit de l'apprenant par une réflexion méthodique sur sa langue et sur celle qu'il apprenait. Un

autre but est de rendre l'apprenant capable de traduire ; la traduction est systématiquement utilisée comme un procédé d'enseignement / apprentissage linguistique ; on présente et explique des formes linguistiques à l'aide de la traduction en langue maternelle.

Dans cette méthode, l'enseignant est vu comme la personne dominante en classe et le devoir de l'apprenant était de mémoriser la conjugaison des verbes et nombreux mots de vocabulaire.

### **2.5.1.1. Place de la culture dans la méthode grammaire-traduction**

Pour cette méthode, la culture étrangère est synonyme de littérature et de beaux arts, comme la peinture, la musique, la sculpture, etc. on accorde de l'importance surtout à la littérature, c'est-à-dire à la langue littéraire, puisqu'elle est considérée comme supérieure à la langue orale. L'introduction au monde culturel se fait par l'intermédiaire de la traduction des ouvrages littéraires qui sont censés initier les apprenants à une culture humaniste.

### **2.5.2. La méthode directe**

La méthode directe a pris son essor en Europe dans la seconde moitié du XIX e siècle. Le but général de cette méthode est d'apprendre la langue étrangère pour la communication. L'apprenant doit apprendre à penser automatiquement en langue cible, le plus tôt possible. Elle vise à la pratique orale de la langue étrangère en classe en s'interdisant d'avoir recours à la langue maternelle. son objectif est d'enseigner la langue cible en s'appuyant dans un premier temps sur l'intuition indirecte, c'est-à-dire sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe. Dès les débuts de cours de la langue étrangère, on donne beaucoup d'importance à la prononciation et à l'orthographe.

L'enseignant ne fait pas la traduction ni l'explication. Il dirige et oriente les activités de la classe, mais laisse une certaine initiative à l'apprenant qui, lui aussi, doit participer de façon active à l'apprentissage de la langue cible. L'apprenant doit poser des questions, répondre aux questions et faire la lecture des textes, etc.

### **2.5.2.1. Place de la culture dans la méthode directe**

Au contraire de la conception de la méthode grammaire-traduction, dans cette méthode, la culture n'est pas synonyme de la littérature. On informe les apprenants sur les valeurs culturelles, (par exemple, le mode de vie du quotidien des natifs de la langue cible, aussi bien que la géographie et l'histoire).

### **2.5.3. La méthode audio-orale**

La méthode audio-orale, qui s'est élaborée aux États-Unis, a été développée au cours de la Seconde Guerre mondiale, suite aux besoins de l'armée américaine de former des gens parlant d'autres langues que l'anglais. On peut l'interpréter comme une réaction à la méthode traditionnelle, qui était maintenue dans le système scolaire américaine.

Cette méthode privilégie dans les débuts de l'apprentissage, l'articulation entre les activités d'audition et d'expression orale. Le but général est d'arriver à communiquer dans la langue étrangère. C'est pourquoi les quatre habiletés (compréhension orale et écrite, et expression orale et écrite) sont visées pour la communication dans la vie quotidienne. L'apprentissage passe par plusieurs étapes ; mais la priorité est accordée à l'oral et en particulier aux structures orales. Il n'est pas fait référence à l'écrit dans les premières étapes. L'apprentissage d'une langue étrangère est conçu comme l'apprentissage d'une première langue. Pour des raisons, à la fois linguistique et psychologiques, une grande importance est donnée aux comparaisons entre langue étrangère et langue maternelle : les deux systèmes ont une organisation structurale différente et des interférences apparaîtront en cours d'apprentissage. On fait une comparaison entre les deux linguistiques pour trouver les côtés identiques. Il arrive que la grammaire fasse l'objet d'un enseignement explicite. Dans ces cas, il s'agit alors d'une présentation inductive, en ce sens que tous les cas où la règle grammaticale est donnée, ont déjà été vus en application dans le dialogue de départ, puis dans les exercices de compréhension.

L'enseignant est responsable d'une bonne prononciation des formes linguistiques enseignées et du bon emploi des patterns syntaxiques. Il dirige, guide et contrôle le comportement linguistique des apprenants. Quant aux apprenants, ils doivent

imiter le modèle de l'enseignant, et doivent répondre rapidement à ses questions de façon automatique.

### **2.5.3.1. Place de la culture dans la méthode audio-orale**

La culture s'associe à la langue et on donne explicitement les éléments dans les manuels inspirés directement de l'audio-oral. Nelson Brooks et Charles C. Fries, deux des grands pionniers de la méthode audio-orale, ont réservé dans leurs ouvrages plusieurs pages à la culture. Par exemple, écrivent-ils ; « la comparaison de la façon dont les gens jouent ou nagent serait très révélatrice de la culture des divers groupes. » (Germain 1993 :143). La méthode audio-orale comporte non seulement une analyse comparée de la langue source (L1) et de la langue-cible (L2), mais aussi une comparaison de la façon de vivre des gens.

### **2.5.4. La méthode audio-visuelle**

Au milieu des années cinquante, Peter Guberina, de l'institut de Phonétique de l'Université Zagreb (Yougoslavie), donne les premières formulations théoriques de la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV). Cette méthode, dans ses procédures comme dans ses options fondamentales, doit plus à la méthode directe qu'à la méthode audio-orale.

L'objectif général visé est l'apprentissage de la communication, surtout verbale, dans la langue parlée familière. Afin d'arriver à cette maîtrise pratique de la langue cible, l'accent est mis sur la compréhension qui doit toujours précéder la production. On a visé les quatre habiletés, mais il y a la priorité de l'oral sur l'écrit. Le « facteur affectif », autrement dit l'expression de sentiments et d'émotions, qui est généralement absent dans les autres méthodes, est pris en compte dans la méthode audio-visuelle. L'apprentissage de la grammaire se fait de façon inductive, en situation dialoguée. D'autre part il s'agit d'un apprentissage implicite : c'est la pratique de la règle, plutôt que sa formulation sans exclure à priori toute explication grammaticale. Conformément au projet structuro-global, la parole étrangère est présentée en situation dialoguée simulée visuellement. Ce mode de présentation doit permettre l'apprentissage global du contenu grammatical.

La langue est conçue comme un moyen d'expression et de communication orale : l'écrit est considéré seulement comme un dérivé de l'oral. Comme nous l'avons déjà dit, priorité est donnée au français quotidien parlé.

Dans la méthode SGAV, le recours à la langue maternelle est fortement déconseillé. Mais on conseille à l'enseignant de recourir aux gestes et à la mimique, d'utiliser des paraphrases, ou de s'aider d'images situationnelles pour expliquer les significations nouvelles de la langue-cible.

#### **2.5.4.1. Place de la culture dans la méthode audio-visuelle**

Dans la méthode SGAV, la culture fait partie intégrante de la langue ; on présente implicitement et explicitement, de nombreux éléments culturels au moyen des dialogues enseignés. Ces éléments culturels font référence non seulement à la littérature (comme dans le cas de la méthode grammaire-traduction), mais surtout au mode de vie des locuteurs natifs de la langue-cible. L'enseignement culturel rend obligatoire l'utilisation de documents authentiques de type très variés (morceaux littéraires, poèmes, articles de journaux, affiches, photos, publicités, etc.).

#### **2.5.5. La méthode communicative**

La méthode communicative s'est développée à partir du début des années soixante-dix en réaction contre la méthode audio-orale et la première génération de la méthode audio-visuelle. Elle rappelle, sous certains aspects, les méthodes grammaire-traduction et la méthode directe et elle est connue sous les noms de méthode cognitive, de méthode fonctionnelle, ou notionnelle-fonctionnelle, de méthode communicative, voire de méthode interactionnelle.

La méthode communicative est caractérisée par le refus de certains points des méthodes audio-orale et audio-visuelles. De préférence, on utilise la langue-cible en salle de classe. Toutefois, lorsque cela devient impossible, le recours à la langue maternelle des apprenants n'est pas refusé catégoriquement. La traduction est acceptée dans certaines circonstances. Dès le début, l'apprenant est exposé aux données linguistiques, à une langue plus proche de celle réellement utilisée par les locuteurs

natifs de la langue cible : on emploie des échantillons langagiers authentiques et des matériaux didactiques.

Cette méthode communicative attribue au professeur beaucoup de rôles et d'activités ; il doit développer et maintenir chez l'apprenant une attitude positive face à l'emploi de la langue étrangère. L'enseignant, dans cette méthode, doit créer des situations où l'apprenant est appelé à faire des observations, des hypothèses, des comparaisons, etc. il doit aussi encourager l'apprenant à s'exprimer, à parler en langue étrangère.

#### **2.5.5.1. Place de la culture dans la méthode communicative**

Par culture, dans l'approche communicative, on entend la vie quotidienne, en tenant compte du comportement non verbal qui accompagne toute communication linguistique. L'importance des « documents authentiques » est très grande, tels qu'un extrait de conversation enregistré, un article de journal, une chanson, une affiche, un prospectus, une page de roman, des documents télévisuels ou cinématographiques. Ces documents authentiques offrent une image authentique et riche du monde extérieur et contribuent ainsi à développer chez l'apprenant une attitude favorable à l'égard de la langue et de la culture étrangères.

## CHAPITRE 3

### 3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous précisons l'objectif de notre étude pour ensuite décrire notre échantillon, expliquer les caractéristiques des répondants, présenter les matériaux, notre instrument d'enquête et la procédure finalement élaborée sur le recueil et le traitement de nos données.

#### 3.1. Objectif

Cette étude se compose de deux parties. La première partie de l'étude vise à développer un instrument pour explorer les opinions des étudiants sur le rôle de la culture dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE). Le but de la deuxième partie de l'étude est d'examiner les similarités et les différences parmi les étudiants de l'université Atatürk et ceux de l'université Göteborg quant à leurs opinions sur le rôle de la culture dans l'apprentissage du FLE. Un questionnaire a été mis au point pour analyser ces questions. C'est un autre objectif de cette étude d'étudier de la structure interne du questionnaire. Afin de répondre aux questions de recherche, la recherche qualitative et à la fois la recherche quantitative ont été adoptées dans cette étude. Cette recherche vise à plus précisément répondre aux questions de recherche suivantes :

##### 3.1.1. Instruments d'enquête

- Quelles sont les dimensions de la construction mesurée par l'instrument adapté?

On émet l'hypothèse que les éléments qui examinent les mêmes sujets se chargent sur les mêmes facteurs dans l'analyse en composantes principales.

- Quels sont les index de fiabilité (Cronbach's Alpha) pour chaque partie du questionnaire ?

On émet l'hypothèse que la fiabilité de la cohérence interne de chaque partie est suffisante.

### 3.1.2. Opinions des étudiants

- Est-ce que les étudiants de l'UA et ceux de l'UG sont différents en fonction de leurs opinions sur quelques facteurs déterminées par ACP ?
  - Les raisons d'apprentissage du FLE
  - Contenu de matériel didactique (Manuel français)
  - Intérêts des étudiants
- Est-ce que les étudiants de l'UA et ceux de l'UG sont différents en fonction de leurs opinions sur quelques composants?
  - Contenu des cours
  - Qu'est-ce qu'on peut faire pour rendre les cours plus effective dans la classe de langue?

On émet l'hypothèse que les étudiants de l'UA et ceux de l'UG sont différents en fonction de leurs opinions sur chaque composante et facteur déterminée par ACP à cause des différences dans les programmes éducatifs à l'université Atatürk et Göteborg.

### 3.2. Échantillon

Pour ce qui est de l'échantillon utilisé dans cette recherche, il était composé de 120 étudiants volontaires au cours de l'année académique 2010-2011. Les étudiants qui ont participé à la recherche sont totalement de département de FLE de l'université Atatürk en Turquie et de l'université Göteborg en Suède.

Les universités que l'on a choisies aux fins de cette étude sont tout-à-fait égaux à l'égard des départements et des étudiants parce qu'ils apprennent la français comme une langue étrangère. Toutefois, ils ont été choisis dans deux pays différents, ils sont ainsi supposés avoir des milieux culturels différents. L'université Göteborg signifie l'Europe et l'université Atatürk signifie l'Anatolie.

Les universités qui ont participé à l'étude ont été déterminées par commodité d'échantillonnage. C'est-à-dire, l'université Göteborg était accessible au chercheur qui est allé en Suède à l'université Göteborg comme un boursier de recherche master financé par le Conseil de l'Enseignement Supérieur en Turquie. L'université Göteborg a été choisie de notre part volontairement. Parce que la langue française y est enseignée comme une langue étrangère telle que la Turquie.

En ce qui concerne l'université Atatürk, elle a été choisie par le chercheur dont il est étudiant de master dans le cadre de l'Institut des Sciences de l'Éducation dans la même université.

Il y a totalement 250 étudiants qui travaillent sur le FLE à l'université Göteborg dans le cadre qu'il y a 5 professeurs, 3 professeurs agrégés, 8 enseignants et 3 assistants de recherche. Les étudiants sont diplômés du département dans 4 ans. Et ils travaillent, après être diplômés, comme le professeur ou les autres métiers reliés à la langue français.

En ce qui concerne le département du FLE à l'université Atatürk en Turquie, il y a 150 étudiants, 4 assistants professeurs, 2 enseignants et 2 assistants de recherche. Les étudiants sont diplômés du département dans 5 ans. Et ils travaillent, après être diplômés, comme le professeur ou les autres métiers reliés à la langue français.

### **3.3. Caractéristiques des répondants**

Le questionnaire comportait une section pour obtenir des renseignements démographiques sur les participants. Il y avait 72 femmes (60 %) et 48 hommes (40 %) étudiants. 49 étudiants étaient de l'UG et 71 étudiants étaient de l'UA. Leur âge varie de 18 à 50 avec une moyenne de 24,33. Le nombre de mois d'enseignement en français qu'ils avaient déjà suivis variait de 2 à 60 mois avec une moyenne de 36,15. 66 (55 %) étudiants ont déclaré que leur langue maternelle était le turc. 30 (25 %) étudiants ont déclaré que leur langue maternelle était le suédois et 24 (20 %) étudiants ont déclaré que leur langue maternelle était l'allemand, l'espagnol, le russe, l'anglais, le français, le persan, l'azéri, le nigérian. Dans les deux cas, il s'agissait d'un département de Français Langue Etrangère (FLE).

Plus précisément, les données démographiques sur les étudiants sont indiquées dans le tableau de l'annexe A.

### **3.4. Matériaux**

Une enquête a été élaborée de notre part pour cette étude. La technique *Likert* a été utilisée dans la construction de l'instrument, car elle fournit le niveau de l'intervalle de mesure et elle est à la fois considérée comme une technique plus fiable que

l'entrevue. Les mesures qui ont été suivies dans la construction de l'instrument sont données en détail dans la section suivante.

### **3.4.1. Génération des éléments**

Afin de générer des éléments pour le questionnaire, nous avons interviewé de nombreux étudiants à qui nous avons posé des questions semi-fermées déduites de la littérature sur ce sujet (voir l'annexe B pour les questions d'entrevue). Les entrevues ont été menées avec dix étudiants de l'université Atatürk en Mai 2010 et quinze étudiants de l'université Göteborg en Octobre 2010. Chaque entrevue a duré 30 minutes en moyenne et tout a été enregistré. Après les entrevues, les enregistrements ont été transcrits par un programme de traitement de texte. Les réponses ont été codées en fonction de leurs catégories et chacune des réponses des étudiants a été classée de notre part. La première ébauche de l'instrument a été complétée sur la base de la littérature concernée et des réponses des étudiants à l'entrevue. Finalement, le questionnaire a été envoyé à des experts qui seront décrits sous la rubrique «Validation du Contenu» afin d'obtenir leur opinion quant à la formulation et la pertinence des éléments sous forme écrite. Le questionnaire a été finalisé en fonction de ces experts (Voir l'annexe C).

Le questionnaire final se composait de cinq sections. La première partie vise à mesurer « les raisons d'apprentissage du français des étudiants. La deuxième est relative au « contenu des cours ». La troisième interroge « les manuels de français ». La quatrième vise à appréhender « les intérêts des étudiants sur la culture ». La cinquième est une question ouverte « Est-il est nécessaire d'apprendre la culture française dans la classe de langue ? ».

La première partie de l'enquête vise à explorer les raisons d'apprentissage du français des étudiants sur une échelle en cinq points (1= Pas du tout important, 2= pas important, 3= ça ne fait rien, 4= important, 5= très important). La deuxième dimension de la même partie est en cinq points (1= pas du tout d'accord, 2= pas d'accord, 3= sans opinion, 4= d'accord, 5= tout-à-fait d'accord). La deuxième partie de l'enquête est en cinq points aussi (1= jamais, 2=rarement, 3= occasionnellement, 4= souvent, 5= toujours). La deuxième dimension de la même partie est en cinq point (1=pas du tout d'accord, 2= Pas d'accord, 3= pas d'opinion, 4= D'accord, 5= Tout à fait d'accord). La troisième partie de l'enquête est en cinq points (1= il ne faut pas l'inclure tout à fait, 2=

Il ne faut pas l'inclure, 3= Pas d'opinion, 4= il faut l'inclure, 5= il faut l'inclure tout à fait. La quatrième partie de l'enquête vise à voir les intérêts des étudiants. Finalement, la dernière partie a été consacrée pour obtenir des avis libre des étudiants sur la culture.

### **3.4.2. Validation du contenu**

Six experts dans les domaines de l'enseignement du français et linguistique appliquée ont été contactés soit par e-mail ou personnellement. Tous occupaient des postes universitaires, quatre en Suède, un professeur en Turquie et le dernier en Belgique.

Les experts ont été d'accord avec la nécessité d'améliorer le questionnaire. En outre, après avoir examiné de chaque point, on leur a demandé de décider si l'élément doit être omis ou conservés; s'il est maintenu si le libellé de l'élément devrait être révisé ou non. S'ils avaient des suggestions pour changer le libellé d'un élément, on leur a demandé d'écrire leurs suggestions dans le formulaire de commentaires pour le questionnaire (voir Annexe D).

### 3.5. Instrument d'enquête

L'information détaillée sur les sections et les parties dans le questionnaire est donnée au tableau 3.1.

Table 3.1

*Informations sur les Sections et les Éléments dans le Questionnaire*

Section N °	Étiquette de Section	Nombre des Éléments	Échelle
0	Renseignements démographiques		
1	Les raisons d'apprentissage du français des étudiants	10 éléments	1= Pas du tout important 5= très important
1. b	En savoir plus sur la culture française	5 éléments	1= pas du tout d'accord 5= tout-à-fait d'accord
2	Contenu des cours	7 éléments	1= jamais 5= toujours
2. b	Qu'est-ce qu'on peut faire pour rendre les cours plus effectifs dans la classe de FLE ?	8 éléments	1= pas du tout d'accord 5= tout-à-fait d'accord
3	Contenu des manuels français	29 éléments	1= il ne faut pas l'inclure tout à fait 5= il faut l'inclure tout à fait
4	Intérêts des étudiants	6 éléments	1=pas du tout 5=tout-a-fait oui
5	D'après vous, est-il nécessaire d'apprendre la culture française dans la classe de langue? Veuillez expliquer. (question ouverte)		

### 3.6. Procédure

Après que le questionnaire a été accepté par les directeurs de deux départements en Suède et en Turquie, nous l'avons appliquée aux étudiants dans deux universités. Lorsque les questionnaires ont été complétés, ils ont été recueillis auprès

des enseignants par le chercheur. L'enquête a été appliquée lors du premier semestre de 2010-2011 années d'études à l'université Atatürk et deuxième semestre à l'université Göteborg.

L'enquête a été considérée comme l'examen obligatoire afin d'accroître l'attention et la motivation des étudiants pour qu'on puisse obtenir les résultats exacts. La réalisation de l'enquête s'est déroulée sur deux semaines. Puis, les questionnaires ont été évalués conformément aux critères fixés au début de l'étude.

### **3.7. Recueil des données**

Après l'achèvement des demandes et l'évaluation des enquêtes, les résultats de chaque partie de l'enquête ont été enregistrés dans les listes. Puis, en utilisant SPSS 17.0, ils ont été analysés statistiquement, à la fois individuellement et en relation les uns avec les autres.

### **3.8. Traitement des données**

Les données ont été analysées en utilisant SPSS 17.0 version. Premièrement, les données ont été codées et informatisées de notre part. Les données informatisées ont été vérifiées par une analyse de fréquence, et les erreurs commises lors du codage ou de saisie des données ont été corrigées.

Après le remplacement des valeurs manquantes par le biais des groupes pour chaque élément du questionnaire, les statistiques descriptives ont été obtenues pour chaque question. Puis, les données de quelques parties (1, 1-b, 3, 4) de l'enquête ont été soumises à une analyse en composantes principales (ACP) afin d'explorer la structure interne de ces parties de l'instrument et de réduire le nombre de variables. Et la partie 2 et 2-b n'étaient pas convenables pour l'ACP pour réduire le nombre de variables étant données qu'elles sont aussi les facteurs en elles-mêmes. Avant de finaliser les composants dans le questionnaire, plusieurs techniques d'extraction de rotation ont été utilisées.

L'extraction de l'APC avec rotation varimax a été déterminée à fournir la meilleure solution pour réduire le nombre de variables pour quelques parties ainsi que pour les orthogonaliser pour d'autres analyses. Les composants présentant des

*Eigenvalues* plus de 1,0 ont été pris en considération et ils ont été considérés comme un facteur. Tout point a été prévu à la charge sur un élément avec la valeur de 0,40 (Rotated Components Matrix) ou plus. Les points inférieurs à la valeur requise ont été ignorés. Quelques facteurs réduits ont émergé pour les parties données. Ainsi, l'APC a été effectué une fois pour quelques parties (1, 1-b, 3, 4) de l'enquête afin de présenter les facteurs ayant des *Eigenvalues* plus de 1,0.

Suite à l'analyse de l'APC, l'analyse de fiabilité a été menée pour étudier la cohérence interne de chaque composant.

Les scores factoriels ont été obtenus et le *t-test* a été effectué en utilisant les scores factoriels pour explorer les différences et les similarités entre les deux universités.

En conclusion, on a fait l'analyse de facteur, en utilisant SPSS 17.0, aux parties (1, 1-b, 3, 4) pour réduire le nombre de variables. Le fait que nous l'avons fait est de préparer les données pour faire un *t-test d'échantillons indépendants* (independent-samples t-test) en vue d'explorer les différences et similarités entre les deux universités sur les opinions des étudiants. C'est l'un des hypothèses de cette étude.

Nous avons directement fait le *t-test d'échantillons indépendants* aux parties (2, 2-b) parce qu'elles n'étaient pas convenables pour l'analyse de facteur étant données qu'elles sont aussi les facteurs en elles-mêmes.

## CHAPITRE 4

### 4. ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les conclusions de l'étude seront présentées en quatre parties. Tout d'abord, une description statistique pour chaque section du questionnaire est fournie. Deuxièmement, les résultats des analyses de réduction des données sont examinés et les composants qui constituent le questionnaire sont identifiés. Troisièmement, les participants sont comparés sur la base des universités et si elles présentent des différences des similarités sur chaque composant étudié. Enfin, les révélations obtenues des interviews à l'appui des résultats quantitatifs sont fournis.

#### 4.1. Statistiques descriptives des réponses des élèves au questionnaire

Dans la première partie du questionnaire, les étudiants ont été invités à évaluer l'importance de diverses raisons pour apprendre le français en utilisant une échelle *Likert* à 5 points (1 = pas du tout important, 5 = très important). Des informations plus détaillées sur les statistiques descriptives pour chaque section se trouvent à l'annexe E.

Parmi les raisons, « Communiquer avec des personnes dont la langue maternelle est le français » a été évaluée comme la plus importante (M = 4,45) comparativement à « Voyager à l'aise dans les pays francophones » (M=4,28), à « la nécessité pour la carrière à l'avenir » (M=4,23) et à « Voir d'une manière originale la littérature, la musique et les films français » (M=4,13).

En ce qui concerne les autres composantes, « Voir la différence culturelle » (M=4,04), « Aimer une autre langue et la culture » (M=4,01) et « Étudier en France ou au Canada » (M=4,00) étaient plus élevées que les autres composantes. D'autre part, « Apprendre davantage sur les Français et leur manière de vie » (M=3,86), « Apprendre davantage sur la culture française » (M=3,84) et « Apprendre sur les cultures des pays dont la langue maternelle est le français » (M=3,81) ont été considérés comme les composants importantes.

Dans la deuxième dimension sous la rubrique *en savoir plus sur la culture française*, « Je veux apprendre les façons de communiquer avec les Français. (Comment saluer, la façon de dire au revoir, comment est le langage du corps, comment est-il

utilisé ?...)) » (M=4,43) et « Il est important et nécessaire d'avoir des informations sur une autre culture lorsqu'on communique avec des gens de cette culture » (M=4,21) ont été évaluées comme les plus importantes. Les autres composantes ont été évaluées comme suit ; « Je veux apprendre la manière de vie française. (système de santé national, des différentes institutions comme la famille, la maison, l'école et les loisirs) » (M=4,01), « Je veux apprendre les œuvres importantes des Français et leurs contributions à l'humanité. (Politiciens français, héros, écrivains, artistes ...) » (M=3,92) et « Une autre culture s'apprend aussi sans vivre dans le pays dont on apprend la langue » (M=3,49).

En résumé, communiquer avec des personnes dont la langue maternelle est le français et apprendre les façons de communiquer avec les Français ont été évaluées comme les raisons les plus importantes pour les étudiants en générale.

La deuxième partie du questionnaire vise à voir comment sont évaluées les différentes compétences dans les cours (*contenu des cours*). Les participants ont indiqué que « la grammaire » (M = 4,28) était la matière préférée dans les classes, suivi par « la compréhension orale » (M = 4,23). Parmi les compétences linguistiques, « l'expression orale » (M = 4,17) était plus souvent citée que les autres telles que « la compréhension écrite » (M = 4,09) et « la connaissance des mots » (M = 4,05). Toutefois, « la culture de la langue qu'on apprend » (M = 3,58) était rarement préférée.

Dans la deuxième dimension sous la rubrique *qu'est-ce qu'on peut faire pour rendre les cours plus efficaces dans la classe de FLE*, « Faire des activités d'expression orale » (M=4,47) apparaît comme la compétence linguistique la plus importante, suivie par « Faire des activités de compréhension orale » (M=4,43), « Faire des activités de connaissance des mots » (M=4,28) et « Faire des activités d'expression écrite » (4,25). « Mettre l'accent sur la grammaire » (M=4,16) et « Mettre l'accent sur la lecture » (M=4,16) étaient égaux. « Mettre l'accent sur les études en paires ou en groupes » (M=3,96). Les étudiants étaient neutres au sujet de « Être l'informé sur la culture de la langue qu'on apprend » (M=3,71).

En résumé, la grammaire et les activités d'expression orale étaient les composantes les plus importantes pour les étudiants. Il s'agit d'une relation entre eux. Car, la grammaire a été choisie comme une activité la plus souvent faite dans la classe

de langue (M=4,28) et faire des activités d'expression orale est une activité la plus désirée dans la classe de langue (M=4,47).

La troisième partie du questionnaire concernait le contenu des manuels français dans le FLE. Les participants ont été invités à évaluer si certains sujets doivent être inclus ou non dans le manuel français dans le FLE en utilisant une échelle Likert à 5 points (1 = il ne faut pas l'inclure du tout, 5 = il faut l'inclure tout-à-fait).

Les étudiants ont donné les meilleures notes à la littérature française (M = 4,10), à la vie et la culture dans les pays dont la langue officielle est le français (M = 4,03), à l'histoire du monde, (M = 4,02), à la vie et la culture en France et au Canada (M = 3,98), aux sujets sociologiques (M=3,97), aux relations hommes/femmes en France (M=3,97), au système éducatif en France (M=3,93) et aux régions françaises et leurs caractéristiques (M=3,90).

Toutefois, ils sont neutres sur la littérature des pays dont la langue étrangère est le français (M = 3,46), sur des stéréotypes (M =3,44) et sur le nombre d'arrondissement à Paris (M=3,43).

Les étudiants étaient un peu d'accord au sujet de la vie et la culture dans leur pays (M=3,74), de la vie et la culture dans les pays dont la langue étrangère est le français (M=3,78), des sujets scientifiques (M=3,66), des sujets technologiques (M=3,75) et des sujets politiques (M=3,74).

En conclusion, les sujets propres à la culture française étaient les plus importants à inclure dans les manuels français dans le processus d'apprentissage du FLE.

La quatrième partie du questionnaire était liée à l'intérêt des participants à propos de quelques sujets. Les participants ont été invités à évaluer si certains sujets les intéressent ou non, en utilisant une échelle Likert à 5 points (1 = pas du tout, 5= tout-à-fait oui). Avoir des informations historiques sur les pays où l'on parle le français (M=4,13) et Apprendre les différences et les similarités culturelles des pays francophones et de notre pays (M=4,06) étaient les plus préférés de tous.

Toutefois, ils sont un peu d'accord au sujet d'avoir des informations géographiques sur les pays où l'on parle le français (M=4,00), d'apprendre l'histoire des pays francophones en l'associant à notre histoire (M=3,82) et d'apprendre et comprendre les valeurs des pays francophones (M=3,74). Ils étaient neutres sur

apprendre les comportements des personnes francophones dans certains cas (M=3,68). L'analyse de fiabilité des tous les sections du questionnaire dans la table 4.9 suivant.

Table 4.9

*Analyse de Fiabilité*

<b>SECTION</b>	<b>NOM</b>	<b>QUESTIONS</b>	<b>CRONBACH ALPHA</b>
1	Raisons d'apprentissage du FLE	Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10	,734
1-b	En savoir plus sur la culture française	Q1, Q2, Q3, Q4, Q5	,561
2	Contenu des cours	Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7	,794
2-b	Qu'est-ce qu'on peut faire pour rendre les cours plus efficaces dans la classe de FLE?	Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8	,828
3	Contenu des manuels français	Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26, Q27, Q28, Q29	,888
4	Intérêts des étudiants	Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6	,798

Selon la table ci-dessus, les sections ayant la valeur Cronbach Alpha plus de ,500 sont considérées comme les sections fiables.

La statistique descriptive pour chaque section du questionnaire a fourni un tableau général pour comprendre les opinions des étudiants et leurs préférences sur les composants dans le questionnaire. Afin de regrouper les éléments dans les différents facteurs, une analyse plus approfondie était nécessaire. Le processus de réductions aux données est expliqué en détail dans la section suivante.

## 4.2. Analyse en composantes principales

Afin de réduire le nombre de variables des quelques parties du questionnaire et à la fois pour des analyses en détail, les données de ces parties ont été soumises à l'analyse en composantes principales (ACP) avec rotation varimax.

Selon l'analyse en composantes principales à la première partie du questionnaire sous la rubrique *Raisons d'apprentissage du français*, trois facteurs ont été extraits selon les *Eigenvalues* plus de 1.00. Pour cette section du questionnaire, la mesure de (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*) KMO de l'adéquation d'échantillonnage était .738 et le test de sphéricité de Barlett est significatif à .000, ce qui suggère que la corrélation matrice originale était correctement reproduite.

Selon les figures ci-dessus, l'adéquation d'échantillonnage était satisfaisante et cette section est disponible pour l'analyse de facteur selon la figure de Barlett. Parce que la figure de KMO .738 est plus grande que celle de KMO .500 ; et la figure de Barlett .000 est plus petite que celle de Barlett .500. Pour la première partie du questionnaire, voir l'annexe F pour la composante de matrix rotation dans laquelle la charge la plus importante sur les composants des éléments qui sont marqués en gras.

Les trois facteurs extraits de l'analyse en composantes principales sont « pour apprendre la culture française (Facteur-1) », « pour l'éducation et la carrière à l'avenir (Facteur-2) », « pour communiquer avec la société cible (Facteur-3) ».

Selon l'analyse en composantes principales à la deuxième dimension de la première partie du questionnaire sous la rubrique *En savoir plus sur la culture française*, deux facteurs ont été extraits selon les *Eigenvalues* plus de 1.00. Pour cette dimension du questionnaire, mesure de (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*) KMO de l'adéquation d'échantillonnage était .577 et le test de sphéricité de Barlett est significatif à .000, ce qui suggère que la corrélation matrice originale était correctement reproduite.

Selon les figures ci-dessus, l'adéquation d'échantillonnage était satisfaisante et cette dimension est disponible pour l'analyse de facteur selon la figure de Barlett. Parce que la figure de KMO .577 est plus grande que celle de KMO .500 ; et la figure de Barlett .000 est plus petite que celle de Barlett .500. Pour la deuxième dimension de la première partie du questionnaire, voir l'annexe F pour la composante de matrix rotation

dans laquelle la charge la plus importante sur les composants des éléments qui sont marqués en gras.

Les deux facteurs extraits de l'analyse en composantes principales sont « apprentissage du FLE sur la base de mode de vie française (Facteur-1) », « on peut apprendre la culture à l'extérieur de la société cible (Facteur-2) ».

Selon l'analyse en composantes principales à la troisième partie du questionnaire sous la rubrique *Contenu des manuels français*, huit facteurs ont été extraits selon les *Eigenvalues* plus de 1.00. Pour cette section du questionnaire, mesure de (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*) KMO de l'adéquation d'échantillonnage était .786 et le test de sphéricité de Barlett est significatif à .000, ce qui suggère que la corrélation matrice originale était correctement reproduite.

Selon les figures ci-dessus, l'adéquation d'échantillonnage était satisfaisante et cette section est disponible pour l'analyse de facteur selon la figure de Barlett. Parce que la figure de KMO .786 est plus grande que celle de KMO .500 ; et la figure de Barlett .000 est plus petite que celle de Barlett .500. Pour la troisième partie du questionnaire, voir l'annexe F pour la composante de matrix rotation dans laquelle la charge la plus importante sur les composants des éléments qui sont marqués en gras.

Les huit facteurs extraits de l'analyse en composantes principales sont « les sujets liés à la culture française (Facteur-1) », « les sujets liés à la France, au système français et à Paris (Facteur-2) », « les sujets interculturels (Facteur-3) », « les sujets mondiaux (science, technologie, sociologie ex.) (Facteur-4) », « les sujets littéraires (Facteur-5) », « les valeur françaises et le climat de France (Facteur-6) », les sujets historiques et politiques (Facteur-7) », « les villes de France (Facteur-8) ».

Selon l'analyse en composantes principales à la quatrième partie du questionnaire sous la rubrique *Intérêts des étudiants*, deux facteurs ont été extraits selon les *Eigenvalues* plus de 1.00. Pour cette section du questionnaire, mesure de (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*) KMO de l'adéquation d'échantillonnage était .708 et le test de sphéricité de Barlett est significatif à .000, ce qui suggère que la corrélation matrice originale était correctement reproduite.

Selon les figures ci-dessus, l'adéquation d'échantillonnage était satisfaisante et cette section est disponible pour l'analyse de facteur selon la figure de Barlett. Parce que la figure de KMO .708 est plus grande que celle de KMO .500 ; et la figure de

Barlett .000 est plus petite que celle de Barlett .500. Pour la quatrième partie du questionnaire, voir l'annexe F pour la composante de matrix rotation dans laquelle la charge la plus importante sur les composants des éléments qui sont marqués en gras.

Les deux facteurs extraits de l'analyse en composantes principales dans cette partie sont « les sujets interculturels (Facteur-1) », « les sujets liés à la géographie et à l'histoire des pays où l'on parle le français (Facteur-2) ».

### 4.3. Comparaison entre les universités

Les deux universités ont été comparées, en utilisant le *t-test d'échantillons indépendants*, selon les facteurs des certaines parties (1, 1-b, 3, 4) extraits par l'ACP et selon les éléments des quelques parties (2, 2-b) du questionnaire.

Les trois facteurs de la section sous la rubrique *Raisons d'apprentissage du FLE* ; F-1 : « Pour apprendre la culture française », F-2 : « Pour l'éducation et la carrière à l'avenir », F-3 : « Pour communiquer avec la société cible ».

Table 4.10

Table T-test de la Première Partie du Questionnaire (Raisons d'Apprentissage du FLE)

FACTEURS	QUESTIONS	UNIVERSITÉ	MOYENNE	SIG. (2-tailed)
F-1	Q2, Q3, Q10	Atatürk	-,0906297	,214
		Göteborg	,1313206	,234
F-2	Q4, Q5, Q6, Q8, Q9	Atatürk	,4176493	,000
		Göteborg	-,6051652	,000
F-3	Q1, Q7	Atatürk	,0587319	,455
		Göteborg	-,0851013	,441

Selon la table ci-dessus, quand on compare l'université Atatürk et Göteborg il n'y a aucune relation sous l'angle de *Pour apprendre la culture française* F-1 et *Pour communiquer avec la société cible* F-3 parce que les figures significatives des F-1 et F-3 sont plus grandes que la figure ,050 qui a été acceptée comme une valeur à l'échelle mondial. Mais dans la F-2 *Pour l'éducation et la carrière à l'avenir*, il existe une relation entre les universités. La figure significative de F-2 est ,000 qui signifie plus petite que la valeur ,050. Cela veut dire qu'il a eu une relation en faveur de l'UA. Car la

moyenne de l'UA est plus grande que celle de l'UG. On met donc alors le F-2 *Pour l'éducation et la carrière à l'avenir* pour apprendre le français a été trouvé plus important et lequel préféré par les étudiants de l'UA plus que ceux de l'UG.

Dans la deuxième dimension de la même partie sous la rubrique *En savoir plus sur la culture française*, deux facteurs ont été extraits par l'ACP. Ce sont le F-1 « apprentissage du FLE sur la base de mode de vie française » et F-2 « on peut apprendre la culture à l'extérieur de la société cible ».

Table 4.11

*Table T-test de la Deuxième Dimension de la Première Partie du Questionnaire (En Savoir plus sur la Culture Française)*

<b>FACTEURS</b>	<b>QUESTIONS</b>	<b>UNIVERSITÉ</b>	<b>MOYENNE</b>	<b>SIG. (2-tailed)</b>
F-1	Q1, Q2, Q3	Atatürk	,0948684	,212
		Göteborg	-,1374624	,204
F-2	Q4, Q5,	Atatürk	,0515435	,515
		Göteborg	-,0746855	,499

Selon la table ci-dessus, quand on compare l'université Atatürk et Göteborg il n'y a aucune relation sous l'angle de *apprentissage du FLE sur la base de mode de vie française* F-1 et de *on peut apprendre la culture à l'extérieur de la société cible* F-2 parce que les figures significatives des F-1 et F-2 sont plus grandes que la figure ,050 qui a été acceptée comme une valeur à l'échelle mondiale. Dans ce cas, on peut dire qu'il n'y a aucune relation sur les opinions des étudiants dans deux universités à cette dimension du questionnaire.

Dans la deuxième partie du questionnaire sous la rubrique *Contenu des cours*, il ne faut pas faire une analyse en principale composante parce que chaque question est aussi comme un facteur en elle-même. Par la suite, on a fait directement le t-test pour explorer les différences et les similarités des opinions des étudiants dans deux universités. La même procédure a été suivie aussi dans la deuxième dimension de la même partie.

Table 4.12

*Table T-test de la Deuxième Partie du Questionnaire (dans quelle mesure sont situées les connaissances de langue et les compétences langagières dans les cours)*

QUESTIONS	UNIVERSITÉ	MOYENNE	SIG. (2-tailed)
1. Grammaire	Atatürk	4,37	,199
	Göteborg	4,14	,217
2. Compréhension orale	Atatürk	4,31	,320
	Göteborg	4,12	,318
3. Compréhension écrite	Atatürk	4,08	,923
	Göteborg	4,10	,920
4. Expression orale	Atatürk	4,42	,000
	Göteborg	3,80	,000
5. Expression écrite	Atatürk	4,13	,002
	Göteborg	3,55	,001
6. Connaissance des mots	Atatürk	4,10	,499
	Göteborg	3,98	,483
7. La culture de la langue qu'on apprend	Atatürk	3,25	,000
	Göteborg	4,04	,000

Selon la table ci-dessus, quand on compare l'université Atatürk et Göteborg il y a plusieurs différences en ce qui concerne quelques questions. Dans les questions suivantes Q1, Q2, Q3, Q6, il n'y a aucune relation parce que la figure significative est plus grande que la figure ,050. Dans ce cas, on peut dire qu'il n'y a aucune relation sur les opinions des étudiants dans deux universités à ces questions.

Dans la question Q4, il existe une relation entre les universités. La figure significative de cette question est ,000 qui signifie plus petite que la valeur ,050. Cela veut dire qu'il a eu une relation en faveur de l'UA. Car la moyenne de l'UA est plus grande que celle de l'UG. On constate que l'item *Expression orale* a été trouvé plus important par les étudiants de l'UA que par ceux de l'UG.

Dans la question Q5, il existe une relation entre les universités. La figure significative de cette question est ,000 qui signifie plus petite que la valeur ,050. Cela veut dire qu'il a eu une relation en faveur de l'UA. Car la moyenne de l'UA est plus grande que celle de l'UG. L'item *Expression écrite* est considéré comme plus important par les étudiants de l'UA que ceux de l'UG.

Dans la question Q7, il existe une relation entre les universités. La figure significative de cette question est ,000 qui signifie plus petite que la valeur ,050. Cela veut dire qu'il a eu une relation en faveur de l'UG. Car la moyenne de l'UG est plus grande que celle de l'UA. *La culture de la langue qu'on apprend* est plus importante pour les étudiants de l'UG que pour ceux de l'UA.

Dans la deuxième dimension de la deuxième partie sous la rubrique *Qu'est-ce qu'on peut faire pour rendre les cours plus effective dans la classe de FLE ?*, il ne faut pas faire une analyse en principale composante parce que chaque question est aussi comme un facteur en elle-même. Par la suite, on a fait directement le t-test pour explorer les différences et les similarités des opinions des étudiants dans deux universités. La même procédure a été suivie aussi dans la deuxième dimension de la même partie.

Table 4.13

*Table T-test de la Deuxième Dimension de la Deuxième Partie du Questionnaire (Qu'est-ce qu'on peut faire pour rendre les cours plus effectifs dans la classe de FLE?)*

QUESTIONS	UNIVERSITÉ	MOYENNE	SIG. (2-tailed)
1. Mettre l'accent sur la grammaire	Atatürk	4,41	,001
	Göteborg	3,80	,001
2. Faire des activités d'expression orale	Atatürk	4,66	,002
	Göteborg	4,18	,001
3. Faire des activités compréhension orale	Atatürk	4,62	,001
	Göteborg	4,14	,001
4. Mettre l'accent sur la lecture	Atatürk	4,38	,001
	Göteborg	3,84	,001
5. Faire des activités de connaissance des mots	Atatürk	4,55	,000
	Göteborg	3,88	,000
6. Faire des activités d'expression écrite	Atatürk	4,37	,082
	Göteborg	4,08	,076
7. Être informé sur la culture de la langue qu'on apprend	Atatürk	3,76	,485
	Göteborg	3,63	,487
8. Mettre l'accent sur les études en paires ou en groupes	Atatürk	4,08	,113
	Göteborg	3,78	,112

Selon la table ci-dessus, quand on compare l'université Atatürk et Göteborg il y a plusieurs différences en ce qui concerne quelques questions. Dans les questions suivantes Q6, Q7, Q8, il n'y a aucune différence parce que la figure significative est plus grande que la figure ,050. Dans ce cas, on peut dire qu'il n'y a aucune différence sur les opinions des étudiants dans deux universités à l'égard de ces questions.

Dans la question Q1, il existe une relation entre les universités. La figure significative de cette question est ,001 qui signifie plus petite que la valeur ,050. Cela veut dire qu'il a eu une relation en faveur de l'UA. Car la moyenne de l'UA est plus grande que celle de l'UG. *Mettre l'accent sur la grammaire* a été trouvé plus importante par les étudiants de l'UA que par ceux de l'UG.

Dans la question Q2, il existe une relation entre les universités. La figure significative de cette question est ,001 et ,002 qui signifie plus petite que la valeur ,050. Cela veut dire qu'il a eu une relation en faveur de l'UA. Car la moyenne de l'UA est plus grande que celle de l'UG. *Faire des activités d'expression orale* a été trouvé plus importante par les étudiants de l'UA que par ceux de l'UG.

Dans la question Q3, il existe une relation entre les universités. La figure significative de cette question est ,001 qui signifie plus petite que la valeur ,050. Cela veut dire qu'il a eu une relation en faveur de l'UA. Car la moyenne de l'UA est plus grande que celle de l'UG. *Faire des activités compréhension orale* a été trouvé plus importante par les étudiants de l'UA que par ceux de l'UG.

Dans la question Q4, il existe une relation entre les universités. La figure significative de cette question est ,001 qui signifie plus petite que la valeur ,050. Cela veut dire qu'il a eu une relation en faveur de l'UA. Car la moyenne de l'UA est plus grande que celle de l'UG. *Faire des activités compréhension orale* a été trouvé plus importante par les étudiants de l'UA que par ceux de l'UG.

Dans la question Q5, il existe une relation entre les universités. La figure significative de cette question est ,000 qui signifie plus petite que la valeur ,050. Cela veut dire qu'il a eu une relation en faveur de l'UA. Car la moyenne de l'UA est plus grande que celle de l'UG. On met donc alors la question *Faire des activités de connaissance des mots* a été trouvé plus importante et laquelle préférée par les étudiants de l'UA que ceux de l'UG.

Les huit facteurs de la section sous la rubrique *Contenu des manuels français* ; F-1 : « les sujets liés à la culture française », F-2 : « les sujets liés à la France, au système français et à Paris », F-3 : « les sujets interculturels », F-4 : « les sujets mondiaux (science, technologie, sociologie ex.) », F-5 : « les sujets littéraires », F-6 : « les valeurs françaises et le climat de France », F-7 : « les sujets historiques et politiques », F-8 : « les villes de France ».

Table 4.14

*Table T-test de la Troisième Partie du Questionnaire (Contenu des manuels français)*

<b>FACTEURS</b>	<b>QUESTIONS</b>	<b>UNIVERSITÉ</b>	<b>MOYENNE</b>	<b>SIG. (2-tailed)</b>
F-1	Q23, Q24, Q25, Q26, Q27, Q28, Q29	Atatürk	-,0328173	,680
		Göteborg	,0475516	,667
F-2	Q19, Q20, Q21, Q22,	Atatürk	,0006221	,994
		Göteborg	-,0009014	,993
F-3	Q1, Q2, Q3, Q4	Atatürk	,1901225	,012
		Göteborg	-,2754836	,010
F-4	Q5, Q6, Q7	Atatürk	,2832599	,000
		Göteborg	-,4104377	,000
F-5	Q10, Q11, Q12, Q13	Atatürk	,1051354	,167
		Göteborg	-,1523390	,161
F-6	Q15, Q16, Q17, Q18	Atatürk	-,3111766	,000
		Göteborg	,4508885	,000
F-7	Q8, Q9	Atatürk	-,1134139	,133
		Göteborg	,1643344	,135
F-8	Q14	Atatürk	,0593761	,447
		Göteborg	-,0860348	,436

Selon la table ci-dessus, quand on compare l'université Atatürk et Göteborg il n'y a aucune différence sous l'angle de F-1, F-2, F-5, F-7, F-8 parce que les figures significatives des ces facteurs sont plus grandes que la figure ,050 qui a été acceptée comme une valeur à l'échelle mondial.

Dans la F-3 *les sujets interculturels*, il existe une relation entre les universités. La figure significative de F-3 est ,010 et ,012 qui signifie plus petite que la valeur ,050. Cela veut dire qu'il a eu une relation en faveur de l'UA. Car la moyenne de l'UA est plus grande que celle de l'UG. F-3 a été trouvé plus important par les étudiants de l'UA que ceux de l'UG. En mêmes temps, Selon la figure, les étudiants de l'UA pensent que

les sujets interculturels doivent être incluse dans les manuels français dans l'apprentissage du FLE.

Dans la F-4 *les sujets mondiaux*, il existe une relation entre les universités. La figure significative de F-4 est ,000 qui signifie plus petite que la valeur ,050. Cela veut dire qu'il a eu une relation en faveur de l'UA. Car la moyenne de l'UA est plus grande que celle de l'UG. F-4 a été trouvé plus important par les étudiants de l'UA que par ceux de l'UG. En mêmes temps, Selon la figure, les étudiants de l'UA pensent que *les sujets mondiaux* doivent être inclus dans les manuels français dans l'apprentissage du FLE.

Dans le F-6 *les valeurs françaises et le climat de France*, il existe une relation entre les universités. La figure significative de F-6 est ,000 qui signifie plus petite que la valeur ,050. Cela veut dire qu'il a eu une relation en faveur de l'UG. Car la moyenne de l'UG est plus grande que celle de l'UA. F-6 a été trouvé plus important et lequel préféré par les étudiants de l'UG que par ceux de l'UA. En mêmes temps, Selon la figure, les étudiants de l'UG pensent que *les valeurs françaises et le climat de France* doivent être incluse dans les manuels français dans l'apprentissage du FLE.

Les deux facteurs de la section sous la rubrique *Intérêts- les sujets suivants vous intéressent ?* sont F-1 : «les sujets interculturels », F-2 : « les sujets liés à la géographie et à l'histoire des pays où l'on parle le français ».

Table 4.15

*Table T-test de la Quatrième Partie du Questionnaire (Intérêts des étudiants- les sujets suivants vous intéressent ?)*

FACTEURS	QUESTIONS	UNIVERSITÉ	MOYENNE	SIG. (2-tailed)
F-1	Q4, Q5, Q6	Atatürk	,0103766	,886
		Göteborg	-,0150354	,892
F-2	Q1, Q2, Q3	Atatürk	-,1810437	,013
		Göteborg	,2623287	,016

Selon la table ci-dessus, quand on compare l'université Atatürk et Göteborg il n'y a aucune différence sous l'angle de F-1 parce que la figure significative des ce facteur est plus grandes que la figure ,050 qui a été acceptée comme une valeur à l'échelle mondial.

Dans la F-2 *les sujets liés à la géographie et à l'histoire des pays où l'on parle le français*, il existe une relation entre les universités. La figure significative de F-2 est ,013 et ,016 qui signifie plus petite que la valeur ,050. Cela veut dire qu'il a eu une relation en faveur de l'UG. Car la moyenne de l'UG est plus grande que celle de l'UA. On met donc alors le F-2 a été trouvé plus important et lequel préféré par les étudiants de l'UG que ceux de l'UA. En mêmes temps, Selon la figure, *les sujets liés à la géographie et à l'histoire des pays où l'on parle le français* n'intéressent pas beaucoup les étudiants de l'UA.

#### 4.4. Résultats de la question ouverte

On a posé une question ouverte aux étudiants à la fin de questionnaire. On leur a demandé s'il était nécessaire d'apprendre la culture française dans la classe de langue. Les étudiants devaient répondre à la question en justifiant leurs raisons. Les réponses recueillies auprès des étudiants seront expliquées en relation avec les parties. Les participants étaient d'accord, pas d'accord, et un peu d'accord sur la question. Table 4.16 fournit les réponses des étudiants par rapport à leur université.

Table 4.16

*Les Réponses à la Question Ouverte: est-il nécessaire d'apprendre la culture française dans la classe de langue ?*

UNIVERSITÉ	ÊTRE D'ACCORD		PAS D'ACCORD		UN PEU D'ACCORD		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Atatürk	27	55,1	5	10,2	17	34,7	49	100
Göteborg	50	70,4	11	15,4	10	14,2	71	100
Total	77	64,1	16	13,4	27	22,5	120	100

Selon la table ci-dessus, il y avait en général plus de répondants qui ont montré un accord. D'autre part, il y avait un petit nombre de réponses qui étaient négatives.

Les raisons communes fournies par les participants pour leur accord sur l'enseignement de la langue cible avec enseignement du FLE sont les suivantes: la langue et la «culture» ne peuvent pas être séparée. Il est essentiel d'apprendre « la culture-cible » pour avoir suffisamment d'information sur les pays dont la langue

maternelle est le français et pour la comparer avec la culture maternelle. Et en même temps, l'apprentissage de la «culture de la langue cible » pourrait augmenter l'intérêt et la motivation des étudiants. Certains des participants tant l'UA que l'UG ont écrit:

Oui, la langue représente la culture. (1)

Oui, la langue est un élément de la culture. (2)

Apprendre une langue signifie l'apprentissage d'une culture. (3)

Oui, il est important de connaître les cultures du monde. (4)

Afin de comprendre mieux la langue. (5)

Oui, comparer et contraster les cultures des pays francophones avec les nôtres. (6)

Si je sais au sujet de la culture, il est plus facile pour moi d'apprendre la langue. (7)

En ce qui concerne les raisons pour lesquelles les participants n'étaient pas d'accord sur l'enseignement de « la culture-cible », les étudiants ont déclaré «l'impérialisme culturel et l'importance de préserver leur propre identité et la «culture» comme les principales raisons de leur désaccord. Certains des étudiants de l'UA ont dit que:

Non, l'impérialisme culturel est quelque chose de dégoûtant. (8)

Non, afin de ne pas faire l'expérience de la corruption culturelle. (9)

Non, parce que si les jeunes ne connaissent pas leur culture complètement, ils pourraient perdre leur identité culturelle. (10)

Non à l'impérialisme culturel! (11)

Non, je suis Turc et je parle français d'une manière turque. Il est erroné d'adopter la culture française. (12)

Non, ils corrompent notre culture. (13)

Mais les étudiants de l'UG n'étaient pas tout-à-fait d'accord sur les expressions des étudiants de l'UA. Parce que les étudiants de l'UG ont dit que :

Non, je ne crois pas qu'il y a un impérialisme culturel parce que la culture chrétienne est la même dans le monde soit suédois soit français. (14)

Ca sera mieux de connaître les autres cultures chrétiennes pour la richesse culturelle.  
(15)

Certains des étudiants surtout les étudiants de l'UA étaient un peu en d'accord sur l'enseignement de la culture-cible avec l'enseignement du FLE. Leurs raisons sont communes; «culture de la langue cible» devrait être enseignée en général sans entrer dans les détails sans l'imposer et en influençant les étudiants par propres valeurs culturelles. Certains des participants ont déclaré:

Oui, mais un peu sans l'imposer. (16)

Oui, mais sans faire les admirateurs de la jeunesse turque comme les admirateurs français. (17)

Oui, mais sans nous l'imposer. Notre identité est importante. (18)

En résumé, la plupart des étudiants tant l'UA et que l'UG ont déclaré qu'ils étaient d'accord sur l'enseignement de la culture-cible dans les cours de langue, car ils croyaient que la culture et la langue se complètent. Toutefois, un nombre considérable d'étudiants étaient en désaccord ou un peu d'accord l'apprentissage de la culture-cible parce qu'il peut être un impérialisme culturel.

Dans ce chapitre, tout d'abord, nous avons proposé une description statistique pour quelques sections dans le questionnaire ont été fournies. Ensuite, les résultats des analyses de réduction des données ont été examinés et les composants qui constituent le questionnaire sont identifiés. Par la suite, les participants sont comparés sur la base des universités et on a analysé les différences et les similarités sur chaque composant étudié. Enfin, on a évoqué les réponses à la question ouverte concernant l'intérêt ou non d'inclure l'enseignement de la composante culturelle dans un cours de langue.

Dans la première section du questionnaire « Apprendre le français pour communiquer avec des personnes dont la langue maternelle est le français » a été évaluée une raison la plus importante pour tous les étudiants. Mais selon l'analyse de facteur, les facteurs préférés sur la base de deux universités étaient changeables. Dans la

deuxième dimension sous la rubrique *en savoir plus sur la culture française*, « Je veux apprendre les façons de communiquer avec les français. (Comment saluer, la façon de dire au revoir, comment le langage du corps, comment il est utilisé ?...) » a été trouvé la plus important pour tous les étudiants. Mais selon l'analyse de facteur, les facteurs préférés sur la base de deux universités étaient changeables. En résumé, « communiquer avec des personnes dont la langue maternelle est le français » et « apprendre les façons de communiquer avec les français » ont été évaluées les plus importantes raisons pour tous les étudiants en générale. Mais sur la base de deux universités, « apprendre le français pour l'éducation et la carrière à l'avenir » a été choisi la plus important par l'UA comparé avec l'UG.

Tous les étudiants ont déclaré que « la grammaire » était l'aspect du langage le plus couvert dans l'apprentissage du FLE dans la classe de langue. Pour cette raison, ils ont préféré « Faire des activités d'expression orale » pour être couverts plus fréquemment pour l'efficacité des cours de langue. Mais sur la base de deux universités, « l'expression orale et écrite » a été choisie par l'UA comme les activités les plus souvent faite dans la classe de langue. Mais l'UG a choisi « La culture de la langue qu'on apprend » comme une activité la plus souvent faite dans la classe de langue. En même temps, pour les cours plus effectives, « Mettre l'accent sur la grammaire », « Faire des activités d'expression orale », « Faire des activités compréhension orale », « Mettre l'accent sur la lecture » et « Faire des activités de connaissance des mots » ont été choisis par l'UA. Comme on voit, les étudiants se plaindraient de l'aspect grammaire et ils désiraient les activités ci-dessus pour plus effectives cours de langue. Les participants ont également été interrogés sur leurs opinions sur l'inclusion de divers sujets dans les manuels français. L'inclusion de questions internationales liées aux « sujets interculturels » et aux « sujets mondiaux » étaient les plus importants pour l'UA. Et « les valeurs françaises et le climat de France » était la plus important pour l'UG.

Quant aux intérêts des étudiants, « Avoir des informations historiques sur les pays où l'on parle le français » et « Apprendre les différences et les similarités culturelles des pays francophones et de notre pays » étaient les plus préféré par tous les étudiants. Mais quand on la regarde en facteur, « les sujets liés à la géographie et à

l'histoire des pays où l'on parle le français » était plus important sous l'angle de l'UG que celui de l'UA.

Pour ce qui est des réponses des participants à la question ouverte, « s'il est nécessaire d'apprendre la culture française dans la classe de langue », La plupart des étudiants étaient d'accord sur l'enseignement de «la culture-cible». Toutefois, un nombre respectable de participants étaient en désaccord ou en partie d'accord sur ce point.

## CHAPITRE 5

### 5. DISCUSSION ET CONCLUSION

Cette recherche visait à explorer les opinions des étudiants sur le rôle de la culture dans l'apprentissage du FLE. Pour ce faire, un questionnaire a été développé et appliqué totalement à 120 étudiants à l'Université Atatürk en Turquie et à l'Université Göteborg en Suède.

Le but de cette étude était d'écouter la voix des apprenants de langue étrangère et de l'amplifier par rapport à l'universitaire. Dans la littérature, l'étude la plus semblable à la présente étude est celle de Prodromou (1992). Dans cette étude-là, on a demandé aux apprenants en Grèce de répondre à cinq questions sur leurs opinions concernant le rôle de la culture. Cette étude-ci était une étape importante car elle était liée aux avis des apprenants du FLE. Toutefois, la présente étude est plus détaillée que celle de Prodromou et son importance réside dans le développement d'un questionnaire de l'enquête examinant les opinions des étudiants sur le rôle de la culture dans l'apprentissage du FLE. Dans les paragraphes suivants, les résultats de l'étude seront discutés en ce qui concerne les analyses effectuées et à l'égard de la littérature.

Les statistiques descriptives pour les éléments du questionnaire ont révélé les opinions des étudiants sur l'Apprentissage du FLE, plus précisément les raisons pour apprendre le français, le contenu des cours, le contenu des manuels français, et des éléments culturels dans l'apprentissage du FLE.

Les raisons les plus importantes pour apprendre le français étaient les fins instrumentales telles que communiquer avec des personnes dont la langue maternelle est le français, voyager à l'aise dans les pays francophones et la nécessité pour la carrière à l'avenir.

En ce qui concerne le contenu des cours, la grammaire était le plus souvent aspect linguistique. Toutefois, les réponses des participants ont révélé qu'ils aimeraient compétences linguistiques telles que parler, écouter, lire, écrire, et les aspects linguistiques telles que le vocabulaire et les activités de deux ou en groupe dans la classe de langue. L'importance des compétences linguistiques pour la plupart des participants proviennent probablement de l'importance de l'application instrumentale et communicationnelle comme discuté ci-dessus. Les opinions des étudiants quant à

lamise en œuvre du travail deux ou en groupe plus fréquemment pourraient également être liée à des fins instrumentales, car les participants ont estimé que deux ou en groupe conduirait à davantage de possibilités pour l'utilisation des langues en classe. D'autre part, l'idée d'avoir les études en paires ou en groupes pourrait être liée à l'association des participants aux activités avec «modernité» de la diffusion du «centre» à la «périphérie» comme l'a souligné Kramersch & Sullivan (1996). En fait, les étudiants pourraient plus concerner les activités Kramersch & Sullivan (1996). en paires ou en groupes à des techniques plus modernes dans l'enseignement des langues ou elle pourrait être une seule réaction à la grammaire comme l'aspect le plus souvent couvert de la langue dans leur cours de français.

La troisième section du questionnaire a été consacrée à des éléments culturels. La plupart des éléments culturels importants à inclure aux manuels dans l'apprentissage du FLE ont été des sujets de la littérature français. Ils ont également indiqué qu'ils aimeraient apprendre sur les similarités et les différences entre les cultures.

Une autre section du questionnaire a été consacrée aux intérêts des étudiants dans les cours de langue. Les sujets liés à la géographie et à l'histoire des pays où l'on parle le français ont été les plus préférés par les étudiants. Alors, on peut dire que les étudiants s'intéressent bien aux sujets ci-dessus dans l'apprentissage du FLE.

Les réponses données à la question ouverte sont les compléments à l'égard de résultats quantitatifs en ce qui concerne la section sur les éléments culturels. La plupart des étudiants ont convenu que «la culture-cible» devrait être enseigné avec le français. Toutefois, un nombre considérable de participants étaient en désaccord ou en partie d'accord avec cette idée. Ces étudiants qui ont acceptés en partie ou en désaccord avec l'idée de l'enseignement de la « culture-cible » avec le français étaient conscients de l'importance de la «culture locale», et ces résultats confirment la nécessité de l'inclusion de la «culture locale» dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Kramersch & Sullivan, 1996; McKay, 2003). En ce qui concerne l'enseignement de la «culture-cible », les participants ont souligné la nécessité de la «culture-cible», qui soutient les idées de Byram (1991) et Byram et Flemming (1998) en termes de l'inclusion de la «culture-cible» dans l'enseignement de langue étrangère. D'autre part, les réponses des quelques étudiants qui étaient en désaccord ou en partie d'accord sur l'enseignement de la «culture-cible" soutiennent les thèses qui excluent la «culture-cible» dans le processus

d'une langue étrangère (McKay, 2003; Kramsch et Sullivan, 1996; Alptekin, 2002, 2005; Jenkins, 1996, 2000, 2002; Seidlhofer, 2001).

La comparaison entre l'université Atatürk et Göteborg a révélé que les différences entre les universités existaient en ce qui concerne l'éducation et la carrière à l'avenir, l'expression orale, l'expression écrite, la culture de la langue qu'on apprend, mettre l'accent sur la grammaire, faire des activités d'expression orale, faire des activités compréhension orale, faire des activités de connaissance des mots, mettre l'accent sur la lecture, les sujets interculturels, les sujets mondiaux, les valeurs françaises et le climat de France et les sujets liés à la géographie et à l'histoire des pays où l'on parle le français.

Les résultats suggèrent que les caractéristiques sociales et culturelles des étudiants des deux universités étaient différentes les unes des autres. Car, il s'agissait d'un impérialisme culturelle dans l'apprentissage du FLE avec la culture-cible selon les écrites des étudiants de l'UA. Mais il n'y ait aucun impérialisme culturel selon les écrites des étudiants de l'UG. Ils croissent à cette approche l'enseignement d'une langue étrangère avec sa culture. Nous donc pensons que c'est à cause de religion différente. Parce que les étudiants de l'UG sont tous chrétiens et les étudiants de l'UA sont tous musulmans. La culture de Scandinavie (Suède, Norvège, Danemark) est tout-à-fait la culture chrétienne. Mais la culture d'Anatolie est tout-à-fait la culture musulmane. Le Français est une langue propre à un pays chrétien France. Comme nous avons tellement de fois expliqué dans les autres parties de la thèse, la culture est la langue et vice-versa. On peut donc dire que les étudiants de l'UA ont peur de perdre leur culture et leur religion en apprenant le français avec la culture française, pour cette raison qu'ils y pensent un impérialisme culturel mais les étudiants de l'UG n'y pensent guère parce qu'il s'agit de la même religion et la même culture à peu près avec celles des français.

### **5.1. Implications pédagogiques**

Cette étude suggère plusieurs implications pour le domaine de l'enseignement du FLE. Les conclusions de l'étude soulignent l'importance de la culture-cible et la culture locale. Ainsi, les conséquences sont liées au développement matériels culturels, les pratiques de classe, le contenu des cours et les intérêts des étudiants.

Les réponses obtenues des participants suggèrent que des éléments culturels ou des sujets liés à la culture devraient être inclus dans l'enseignement du FLE dans les manuels français. Dans la plupart des établissements d'enseignement en Turquie et en Suède, les manuels qui sont rédigés par des écrivains français sont utilisés. En d'autres termes, ces matériaux sont importés de «centre». Les conclusions de cette étude pourraient suggérer les éditeurs de manuels bien connus de préparer des manuels se rapportant aux besoins et aux demandes des apprenants du FLE.

Les résultats suggèrent que les étudiants ont également considéré la «culture locale» comme un élément important dans l'enseignement des langues. En fait, les pratiques de classe visant à l'inclusion de la «culture locale» dans le processus de l'enseignement du FLE sont l'une des autres implications pédagogiques de cette étude. Mais nous disons que, pour les étudiants qui enseignent une langue étrangère et si ces étudiants ne sont pas membres d'une société (Musulman, Chrétien, etc.) dont ils apprennent la langue, les professeurs doivent donc apprendre en détail la culture-locale aux étudiants qui apprennent une autre langue ou culture s'ils veulent apprendre une langue étrangère aux étudiants en intégrant la culture étrangère dans les cours de langue. Sinon, cela peut être un impérialisme culturel pour les étudiants qui ne savent pas bien leur culture locale. Mais il est égal pour les étudiants dont la religion est la même que celle de la société dont ils apprennent la langue. On peut donc dire qu'il s'agit de la conscience culturelle locale.

## **5.2. Limitations**

Cette étude a aussi plusieurs limites. L'étude a été menée sur les étudiants de l'UA et de l'UG, et les résultats ne généralisent qu'à la population des étudiants apprenants du FLE de la Turquie et de la Suède. L'étude devrait être reproduite avec des populations différentes, afin d'assurer la cohérence des résultats.

Dans cette étude, l'échantillonnage de commodité a été utilisé. Les universités accessibles au chercheur ont été visitées. C'est-à-dire, les universités sélectionnées ne sont pas vraiment représentatives de l'Europe et la Turquie. Ce serait mieux d'ajouter plus de universités à cette étude pour faire une généralisation.

Une autre limitation de l'étude est ce que la recherche n'est valable que pour le temps qu'elle est mis en œuvre. La réplication à un moment différent avec la même population est également nécessaire.

Enfin, les étudiants de différents pays diffèrent sur totalement treize facteurs extraits par l'APC. Mener des entrevues pour sonder les résultats qualitatifs est nécessaire.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Athropos.
- Adaskou, K., Britten, D. & Fahsi, B. (1990). Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. *ELT Journal*, 44(1), 3-10.
- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm von Humboldt'da dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılap yayınları.
- Aksan, D. (1990). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
- Bloom, P. (1997). Linguistic cues in the acquisition of number words. *Journal of Child Language*, 24(3), 511.
- Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 1, 204-217.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Byram, M. & Fleming, M. (Eds.) (1998). *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier.
- Byram, M., Esarte-Sarries, V. & Taylor, S. (1991). *Cultural studies and language learning : A research report*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Chené, A. & Siant-Jacques, D. (2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 39-62.
- Çamlıbel, Z. C. (1998). EFL Teachers' Opinions on Teaching the Target Language Culture: A survey study in Turkey. Unpublished M.A. Thesis, *Bogaziçi University* (Seran Dogançay-Aktuna).
- Domenach, J.M. (1989). La politique culturelle en France. *Commentaire*, 12(48), 699-721.
- Duff, P. A. & Uchida, Y. (1997). Negotiations of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, 31(3), 451-86.
- Forquin, J.C. (1989). École et culture. *EPS et Société Infos*, 26.
- Fromkin, V. & Rodman, R. (1998). *An introduction to language*. Harcourt Brace College Publishers.
- Galisson, R. (1997). *De la culture des mots*. Paris: CLÉ International.
- Geschwind, L. (2010). Getting pole position: research strategies in the humanities at swedish universities. *Tertiary education and management*, 16(2), 115-127.
- Guerraoui, Z. & Troadec, B. (2000). *Psychologie interculturelle*. Paris: Armand Collin.
- Inchauspé, P. (1997). Comment corriger des lacunes des curriculums en matière de culture ? Dans C. Audet, C., D. Saint-Pierre (dir.). *École et culture, des liens à tisser*, *Sainte-Foy :IQRC*, 103-117.
- Kambouchner, D. (2000). *Une école contre l'autre*. P.U.F., coll. "Questions Actuelles", 318.

- Kaplan, M. (1998). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergah yayınları.
- Koçer, Ö. & Dinçer, A. (2011). The effect of culture integrated languages courses on foreign language education. *US – China Education Review*, 8(2), 20-27. USA.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. & Sullivan P. (1996). Appropriate pedagogy. *ELT Journal*, 50(3), 199-212.
- Kroeber & Kluckhohn. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lessard-Clouston, M. (1992). Assessing culture learning: Issues and suggestions. *The Canadian Modern Language Review*, 48(2), 326-41.
- Lévi-Strauss, C. (1985). *Race et histoire / Irk ve tarih*. İstanbul: Metis Yayınları, 17.
- Lussier, I. (2001). Validation du questionnaire xénophilie/xénophobie dans le contexte de représentations culturelles auprès d'adolescents montréalais. *Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal*.
- Lussier, D. (1997). Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues. *Revue de didactologie des langues-cultures*. ÉLA. Paris: Didier Érudition.
- Martinet, A. (1991). *Eléments de linguistique générale*. Paris: Arnaud Colin.
- Merril Valdes, J. (Ed.) (1986). *Culture bound*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Porcher, L. (1981). L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants. *Conseil de l'Europe*.

- Prodromou, L. (1992). What culture? Which culture? Cross cultural factors in language learning. *ELT Journal*, 46(2), 127-144.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Presses Université de France.
- Reboul, O. (1992). *Introduction à la rhétorique: théorie et pratique*. Presses Université de France.
- Robert, P. (1990). *Le Grand Robert de la langue française*. Tome III, Paris.
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal: Éditions Hurtubise.
- Sallenave.D. (1991). *Le don des morts: sur la littérature*. Gallimard (Editions) Collection.
- Sapir, E. (1999). *Dil, dil ve toplum, dil ve ekin*. Çeviri taraf. Ömer Demircan.Yirminci Yüzyıl Dilbilimi, Ed. By Berke Vardar, İstanbul: Multilingual, 53-63.
- Troadeç, B. (1999). *Psychologie culturelle du développement*. Paris: Armand Collin.
- Uygur, N. (1996). *Kültür kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

## ANNEXE A

## Information Démographique sur les Participants

Table 3.2

*Information Démographique sur les Participants*

	<b>Université Atatürk</b>	<b>Université Göteborg</b>
Homme (%)	19.2	20.8
Femme (%)	40.0	20.0
Age (Moyenne)	22,72	27.25
Durée qu'on apprend le français (mois) (Moyenne)	23,34	22,65

## ANNEXE B

## Questions d'Entrevue

## Information Démographique

Le sexe : Mas..... Fém :.....

Langue maternelle.....

Age :.....

Université :.....

Département :.....

Durée et la place à l'étranger :.....

Durée qu'on a appris le français :.....

## Questions

1. Depuis quand vous apprenez le français ?
2. Pourquoi vous apprenez le français ?
3. Avez-vous déjà été à l'étranger? Si oui, combien de temps?
4. Qu'est-ce que vous faites dans la classe de langue ? Veuillez expliquer.
5. Qu'est-ce qu'on peut faire dans la classe de langue ? Veuillez expliquer.
6. Qu'est-ce que la culture pour vous ? Veuillez expliquer.
7. Qu'est-ce que le rôle et l'importance des manuels français dans les cours de langue ? Veuillez expliquer.
8. Y a-t-il une relation entre la langue et la culture ? Veuillez expliquer.
9. La culture doit être enseignée avec la langue? Pourquoi?
10. Comment devrait être l'enseignement de la culture? Veuillez expliquer.
11. Les manuels français doivent inclure les éléments culturels ? quel type d'éléments ? Pourquoi ?
12. Préférez-vous que les éléments suivants doivent inclure dans les manuels français ou dans la classe de langue ?
  - a. Les éléments culturels sur la vie et la culture de votre pays. Pourquoi ? Quels en sont les avantages et les inconvénients ?

- b. Les éléments culturels sur la vie et la culture en France ou au Canada ? Pourquoi ? Quels en sont les avantages et les inconvénients ?
  - c. Les éléments culturels sur la vie la culture des autres pays ? Pourquoi ? Quels en sont les avantages et les inconvénients ?
  - d. Les éléments culturels sur la culture scientifique et populaire dans le monde ? Pourquoi ? Quels en sont les avantages et les inconvénients ?
13. Y a-t-il les éléments culturels dans votre manuel français que vous ne comprenez pas ? qu'est-ce que vous faites dans ce cas ?
14. Que signifient les termes suivants pour vous ?
- a. La culture de la langue française
  - b. La culture des hommes qui parlent français
  - c. La culture française
15. Vous aimez travailler en pairs ou en groupes ? Pourquoi ?
16. Est-ce que vous préférez de parler en français ou en votre langue maternelle avec vos amis dans la groupe ? Pourquoi ?

## ANNEXE C

## Questionnaire

Chère étudiante / Cher étudiant,

Ce questionnaire vise à apprendre les opinions des étudiants sur le rôle de la culture dans l'apprentissage du FLE (Français langue étrangère). Il y a cinq parties dans le questionnaire. La première partie vise à mesurer les raisons d'apprentissage du français des étudiants. La deuxième est relative au contenu des cours. La troisième interroge les manuels de français. La quatrième vise à voir les intérêts des étudiants sur la culture. La cinquième est une question ouverte sur la culture et la langue. Cette étude est tout-à-fait scientifique et on n'en utilisera pas dans d'autres études. Je tiens à vous remercier par avance pour vos soutiens à cette recherche.

Asst. de Rech. Ömer KOÇER

**RENSEIGNEMENTS PERSONNELS**

L'université	
Le département	
Le sexe	Mas. ( ) Fém. ( )
Le niveau	
L'âge	
La durée et la place à l'étranger	
La durée qu'on a appris le français	
La langue maternelle	

**Les pays dont la langue maternelle est le français :** France, Canada(Québec), Belgique, Suisse, etc.

**Les pays dont la langue officielle est le français:** Mauritanie, Tunisie, Maroc, Algérie, etc.

**Les pays dont la langue étrangère est le français:** Espagne, Turquie, Suède, Grande-Bretagne, l'Amérique, etc.

## 1. RAISONS D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

a. Veillez préciser en dessous les raisons d'apprentissage du français pour vous.

	<b>Très important</b>	<b>Important</b>	<b>Ça ne fait rien</b>	<b>Pas important</b>	<b>Pas du tout important</b>
Communiquer avec des personnes dont la langue maternelle est le français	1	2	3	4	5
Apprendre davantage sur la culture française	1	2	3	4	5
Apprendre sur les cultures des pays dont la langue maternelle est le français	1	2	3	4	5
Voir d'une manière originale la littérature, la musique et les films français	1	2	3	4	5
Etudier en France ou au Canada	1	2	3	4	5
Voir la différence culturelle	1	2	3	4	5
Voyager à l'aise dans les pays francophones	1	2	3	4	5
La nécessité pour la carrière à l'avenir	1	2	3	4	5
Aimer une autre langue et la culture	1	2	3	4	5
Apprendre davantage sur les Français et leur manière de vie	1	2	3	4	5

b. En savoir plus sur la culture française ...

	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>D'accord</b>	<b>Sans opinion</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>
Je veux apprendre la manière de vie française. (système de santé national, des différentes institutions comme la famille, la maison, l'école et les loisirs)	1	2	3	4	5
Je veux apprendre les façons de communiquer avec les Français. (Comment saluer, la façon de dire au revoir, comment le langage du corps, comment il est utilisé ?...)	1	2	3	4	5
Je veux apprendre les œuvres importantes des Français et leurs contributions à l'humanité. (Politiciens français, héros, écrivains, artistes ...)	1	2	3	4	5
Une autre culture s'apprend aussi sans vivre dans le pays dont on apprend la langue.	1	2	3	4	5
Il est important et nécessaire d'avoir des informations sur une autre culture lorsqu'on communique avec des gens de cette culture.	1	2	3	4	5

## 2. CONTENU DES COURS

- a. En quelle mesure est-il situé les connaissances de langue et les compétences langagières dans les cours?

	<b>Toujours</b>	<b>Souvent</b>	<b>Occasionnellement</b>	<b>Rarement</b>	<b>Jamais</b>
Grammaire	1	2	3	4	5
Compréhension orale	1	2	3	4	5
Compréhension écrite	1	2	3	4	5
Expression orale	1	2	3	4	5
Expression écrite	1	2	3	4	5
Connaissance des mots	1	2	3	4	5
La culture de la langue qu'on apprend	1	2	3	4	5

- b. Qu'est-ce qu'on peut faire pour rendre les cours plus effectifs dans la classe de FLE ?

	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>D'accord</b>	<b>Sans opinion</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>
Mettre l'accent sur la grammaire	1	2	3	4	5
Faire des activités d'expression orale	1	2	3	4	5
Faire des activités de compréhension orale	1	2	3	4	5
Mettre l'accent sur la lecture	1	2	3	4	5
Faire des activités de connaissance des mots	1	2	3	4	5
Faire des activités d'expression écrite	1	2	3	4	5
Etre informé sur la culture de la langue qu'on apprend	1	2	3	4	5
Mettre l'accent sur les études en paires ou en groupes.	1	2	3	4	5

### 3. MANUELS FRANÇAIS

a. Il faut inclure les éléments ci-dessous dans les manuels de français?

	<b>il faut l'inclure tout à fait</b>	<b>il faut l'inclure</b>	<b>Pas d'opinion</b>	<b>Il ne faut pas l'inclure</b>	<b>il ne faut pas l'inclure tout à fait</b>
La vie et la culture dans votre pays	1	2	3	4	5
La vie et la culture en France et au Canada	1	2	3	4	5
La vie et la culture dans les pays dont la langue officielle est le français	1	2	3	4	5
La vie et la culture dans les pays dont la langue étrangère est le français	1	2	3	4	5
Les sujets scientifiques	1	2	3	4	5
Les sujets technologiques	1	2	3	4	5
Les sujets sociologiques	1	2	3	4	5
Les sujets politiques	1	2	3	4	5
L'histoire du monde	1	2	3	4	5
La littérature française	1	2	3	4	5
La littérature des pays dont la langue maternelle est le français.	1	2	3	4	5
La littérature des pays dont la langue officielle est le français	1	2	3	4	5
La littérature des pays dont la langue étrangère est le français.	1	2	3	4	5
Les principales villes de France	1	2	3	4	5
Le climat en France	1	2	3	4	5
Le nombre d'arrondissement à Paris	1	2	3	4	5
La francophonie et des pays francophones	1	2	3	4	5
Les fêtes en France	1	2	3	4	5
Ce que les Français prennent au petit déjeuner	1	2	3	4	5
Le système éducatif en France	1	2	3	4	5
Le nom des journaux quotidiens en France	1	2	3	4	5
La vie à Paris et de la vie en banlieue	1	2	3	4	5

La cuisine française	1	2	3	4	5
Les relations hommes/femmes en France	1	2	3	4	5
Les régions françaises et leurs caractéristiques	1	2	3	4	5
Le cinéma	1	2	3	4	5
Le travail, « des petits boulots » pour les étudiants	1	2	3	4	5
Des stéréotypes	1	2	3	4	5
Des superstitions	1	2	3	4	5

#### 4. INTÉRÊTS DES ÉTUDIANTS

a. Les sujets suivants vous intéressent ?

	Tout à fait oui	Oui	Pas d'opinion	Non	Pas du tout
Avoir des informations géographiques sur les pays où l'on parle le français.	1	2	3	4	5
Avoir des informations historiques sur les pays où l'on parle le français.	1	2	3	4	5
Apprendre l'histoire des pays francophones en l'associant à notre histoire	1	2	3	4	5
Apprendre les différences et les similarités culturelles des pays francophones et de notre pays	1	2	3	4	5
Apprendre et comprendre les valeurs des pays francophones	1	2	3	4	5
Apprendre les comportements des personnes francophones dans certains cas	1	2	3	4	5

5. **D'après vous, est-il nécessaire d'apprendre la culture française dans la classe de langue? Veuillez expliquer.**

## ANNEXE D

## Forme Évaluation du Questionnaire

Chère / Cher .....

Ce questionnaire vise à apprendre les opinions des étudiants sur le rôle de la culture dans l'apprentissage du FLE (Français Langue Étrangère). Le questionnaire sera appliqué à l'Université Atatürk en Turquie et à l'Université Göteborg en Suède, dans les départements de FLE.

Il y a cinq parties dans le questionnaire. La première partie vise à mesurer les raisons d'apprentissage du français des étudiants. La deuxième est relative au contenu des cours. La troisième interroge les manuels de français. La quatrième vise à voir les intérêts des étudiants sur la culture. La cinquième est une question ouverte sur la culture et la langue. Cette étude est tout- à- fait scientifique et on n'en utilisera pas dans d'autres études. Veuillez expliquer vos opinions sur les éléments donnés.

Je tiens à vous remercier par avance pour vos soutiens à cette recherche.

Asst.de Rech. Ömer KOÇER



## ANNEXE E

## Statistiques Descriptives des Éléments du Questionnaire

Table 4.1

*Statistiques Descriptives pour les Raisons d'Apprentissage du FLE*

Questions	Éléments	Moyenne	Déviati on de standard	Médian	Mode
Q1	Communiquer avec des personnes dont la langue maternelle est le français	4,45	,696	5	5
Q2	Apprendre davantage sur la culture française	3,84	,840	4	4
Q3	Apprendre sur les cultures des pays dont la langue maternelle est le français	3,81	,946	4	4
Q4	Voir d'une manière originale la littérature, la musique et les films français	4,13	,856	4	4
Q5	Etudier en France ou au Canada	4,00	1,045	4	5
Q6	Voir la différence culturelle	4,04	,824	4	4
Q7	Voyager à l'aise dans les pays francophones	4,28	,809	4	5
Q8	La nécessité pour la carrière à l'avenir	4,23	1,010	4	5
Q9	Aimer une autre langue et la culture	4,01	,874	4	4
Q10	Apprendre davantage sur les Français et leur manière de vie	3,86	,910	4	4

Table 4.1.1

*Statistiques Descriptives en Savoir plus la Culture Française*

Questions	Éléments	Moyenne	Déviati on de standard	Médian	Mode
Q1	Je veux apprendre la manière de vie française. (système de santé national, des différentes institutions comme la famille, la maison, l'école et les loisirs)	4,01	,804	4	4
Q2	Je veux apprendre les façons de communiquer avec les Français. (Comment saluer, la façon de dire au revoir, comment le langage du corps, comment il est utilisé ?...)	4,43	,718	5	5
Q3	Je veux apprendre les œuvres importantes des Français et leurs contributions à l'humanité. (Politiciens français, héros, écrivains, artistes ...)	3,92	,922	4	4
Q4	Une autre culture s'apprend aussi sans vivre dans le pays dont on apprend la langue.	3,49	1,115	4	4
Q5	Il est important et nécessaire d'avoir des informations sur une autre culture lorsqu'on communique avec des gens de cette culture.	4,21	,961	4	5

Table 4.2

*Statistiques Descriptives de Contenu des Cours*

<b>Questions</b>	<b>Éléments</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Déviati on de standard</b>	<b>Médian</b>	<b>Mode</b>
Q1	Grammaire	4,28	,935	5	5
Q2	Compréhension orale	4,23	1,010	5	5
Q3	Compréhension écrite	4,09	,970	4	4
Q4	Expression orale	4,17	,911	4	5
Q5	Expression écrite	3,89	1,002	4	4
Q6	Connaissance des mots	4,05	,942	4	5
Q7	La culture de la langue qu'on apprend	3,58	1,105	4	4

Table 4.2.1

*Statistiques Descriptives d'Efficacité dans la Classe de FLE*

<b>Questions</b>	<b>Éléments</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Déviati on de standard</b>	<b>Médian</b>	<b>Mode</b>
Q1	Mettre l'accent sur la grammaire	4,16	1,004	4	5
Q2	Faire des activités d'expression orale	4,47	,829	5	5
Q3	Faire des activités de compréhension orale	4,43	,816	5	5
Q4	Mettre l'accent sur la lecture	4,16	,860	4	4
Q5	Faire des activités de connaissance des mots	4,28	,840	4	5
Q6	Faire des activités d'expression écrite	4,25	,882	4	4
Q7	Etre informé sur la culture de la langue qu'on apprend	3,71	,982	4	4
Q8	Mettre l'accent sur les études en paires ou en groupes.	3,96	1,048	4	5

Table 4.3

*Statistiques Descriptives des Manuels Français*

Questions	Éléments	Moyenne	Déviati on de standard	Médian	Mode
Q1	La vie et la culture dans votre pays	3,74	1,213	4	5
Q2	La vie et la culture en France et au Canada	3,98	,939	4	4
Q3	La vie et la culture dans les pays dont la langue officielle est le français	4,03	,970	4	5
Q4	La vie et la culture dans les pays dont la langue étrangère est le français	3,78	1,126	4	4
Q5	Les sujets scientifiques	3,66	1,017	4	4
Q6	Les sujets technologiques	3,75	,964	4	4
Q7	Les sujets sociologiques	3,97	,777	4	4
Q8	Les sujets politiques	3,74	,921	4	4
Q9	L'histoire du monde	4,02	,926	4	4
Q10	La littérature française	4,10	1,016	4	5
Q11	La littérature des pays dont la langue maternelle est le français.	3,86	1,036	4	4
Q12	La littérature des pays dont la langue officielle est le français	3,71	,941	4	4
Q13	La littérature des pays dont la langue étrangère est le français.	3,46	,988	4	4
Q14	Les principales villes de France	3,77	,985	4	4
Q15	Le climat en France	3,63	,988	4	4
Q16	Le nombre d'arrondissement à Paris	3,43	,985	3	3
Q17	La francophonie et des pays francophones	3,76	1,053	4	4
Q18	Les fêtes en France	3,69	,960	4	4

Q19	Ce que les Français prennent au petit déjeuner	3,55	1,052	4	3
Q20	Le système éducatif en France	3,93	1,098	4	4
Q21	Le nom des journaux quotidiens en France	3,83	,895	4	4
Q22	La vie à Paris et de la vie en banlieue	3,78	1,022	4	4
Q23	La cuisine française	3,78	1,008	4	4
Q24	Les relations hommes/femmes en France	3,90	,879	4	4
Q25	Les régions françaises et leurs caractéristiques	3,88	,929	4	4
Q26	Le cinéma	3,78	,871	4	4
Q27	Le travail, « des petits boulots » pour les étudiants	3,78	1,025	4	4
Q28	Des stéréotypes	3,44	1,067	3	3
Q29	Des superstitions	3,47	1,130	4	4

Table 4.4

*Statistiques Descriptives d'Intérêt des Étudiants*

<b>Questions</b>	<b>Éléments</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Déviati on de standard</b>	<b>Médian</b>	<b>Mode</b>
Q1	Avoir des informations géographiques sur les pays où l'on parle le français.	4,00	,898	4	4
Q2	Avoir des informations historiques sur les pays où l'on parle le français.	4,13	,809	4	4
Q3	Avoir des informations historiques sur les pays où l'on parle le français.	3,82	,953	4	4
Q4	Apprendre les différences et les similarités culturelles des pays francophones et de notre pays	4,06	,964	4	4
Q5	Apprendre et comprendre les valeurs des pays francophones	3,74	,948	4	4
Q6	Apprendre les comportements des personnes francophones dans certains cas	3,68	,961	4	4

## ANNEXE F

## Rotation de Matrices Composants pour ACP Analyses

Table 4.5

*Rotation de Matrices Component pour les Raisons d'Apprentissage du FLE*

Questions	Facteurs		
	1	2	3
Q2	<b>,822</b>	-,090	,204
Q10	<b>,755</b>	,158	-,154
Q3	<b>,534</b>	,251	,225
Q5	-,009	<b>,717</b>	,308
Q4	,021	<b>,715</b>	-,227
Q8	,291	<b>,646</b>	,246
Q9	,490	<b>,519</b>	-,380
Q6	,417	<b>,469</b>	,216
Q7	,307	,173	<b>,751</b>
Q1	-,036	,022	<b>,706</b>

Méthode d'Extraction: Analyses en Component Principal  
 Rotation Méthode: Varimax avec Kaiser Normalisation.

a. Rotation converge dans 4 itérations.

Table 4.6

*Rotation de Matrices Component pour en Savoir plus sur la Culture Française*

Questions	Facteurs	
	1	2
Q2	<b>,804</b>	-,051
Q3	<b>,768</b>	,181
Q1	<b>,448</b>	,407
Q4	,009	<b>,855</b>
Q5	,131	<b>,711</b>

Méthode d'Extraction: Analyses en Component Principal  
 Rotation Méthode: Varimax avec Kaiser Normalisation.

a. Rotation converge dans 3 itérations.

Table 4.7

*Rotation de Matrices Component pour les Manuels Français*

Questions	Facteurs							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Q24	<b>,771</b>	,193	,026	,041	-,104	,146	,034	,012
Q26	<b>,760</b>	,148	-,023	,107	-,067	-,031	,107	,378
Q25	<b>,758</b>	,023	,164	-,062	,209	,111	-,096	-,043
Q27	<b>,611</b>	,113	,225	,232	,369	-,041	,222	-,003
Q23	<b>,595</b>	,357	,085	-,047	-,029	,175	,093	,133
Q28	<b>,541</b>	,226	-,048	,276	,145	,382	,226	-,100
Q29	<b>,488</b>	,212	-,272	,269	,183	,353	,244	-,296
Q21	,180	<b>,770</b>	-,070	,084	,022	,036	,051	,121
Q22	,331	<b>,749</b>	,046	-,005	-,019	,056	,044	-,041
Q20	,067	<b>,696</b>	,021	,125	,252	,062	,055	,005
Q19	,091	<b>,606</b>	,003	-,036	-,179	,193	,335	,172
Q3	,303	,133	<b>,726</b>	-,025	,099	,272	-,046	-,062
Q2	,002	-,095	<b>,689</b>	-,044	,159	,130	-,010	,150
Q4	,152	,108	<b>,680</b>	,307	,182	,235	,037	-,229
Q1	-,066	-,088	<b>,661</b>	,190	,237	-,126	,186	,076
Q6	,051	,082	,069	<b>,910</b>	,102	,101	,000	-,046
Q5	,174	-,028	,058	<b>,764</b>	-,008	,186	,175	-,012
Q7	-,027	,037	,176	<b>,756</b>	,023	-,077	,148	,205
Q12	,099	,071	,110	-,141	<b>,831</b>	,044	,060	-,116
Q11	,091	,087	,186	,043	<b>,825</b>	,106	-,005	,282
Q10	-,006	-,047	,242	,168	<b>,699</b>	-,033	-,073	,102
Q13	,014	,112	,469	,213	<b>,470</b>	,128	,149	,083
Q17	,118	,120	,324	,197	,103	<b>,756</b>	-,043	-,015
Q16	,223	,042	,247	,118	-,046	<b>,711</b>	,238	,199
Q18	,105	,538	,101	-,210	,115	<b>,571</b>	-,125	,072
Q15	,223	,203	-,083	,025	,062	<b>,492</b>	,319	,464
Q9	,152	,164	,224	,127	,067	-,062	<b>,806</b>	-,068
Q8	,065	,100	-,077	,312	-,026	,387	<b>,695</b>	,125

Q14	,112	,165	,083	,112	,249	,139	-,029	<b>,795</b>
-----	------	------	------	------	------	------	-------	-------------

Méthode d'Extraction: Analyses en Component Principal

Rotation Méthode: Varimax avec Kaiser Normalisation.

a. Rotation converge dans 7 itérations.

Table 4.8

*Rotation de Matrices Component pour les Intérêts des Étudiants*

Questions	Facteurs	
	1	2
Q5	<b>,884</b>	,196
Q4	<b>,842</b>	,029
Q6	<b>,668</b>	,260
Q1	,031	<b>,892</b>
Q2	,270	<b>,825</b>
Q3	,533	<b>,542</b>

Méthode d'Extraction: Analyses en Composante Principale

Rotation Méthode: Varimax avec Kaiser Normalisation.

a. Rotation converge dans 3 itérations.

## ANNEX G

Lettre d'Acceptation de l'Université Göteborg



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**  
**INST FÖR SPRÅK OCH LITTERATURER**

**Section française**

Hilde Vandeput / Studievägleddare  
 hilde.vandeput@rom.gu.se

**LETTRE D'ACCEPTATION**

2010-05-31

1 / 1

Ömer Koçer

**Lettre d'acceptation**

Cher Monsieur,

Par la présente, nous vous confirmons que nous voulons bien vous accueillir chez nous, à la section française du Département des Langues et Littératures de et à l'Université de Göteborg, Suède.

Nous vous accueillons en tant que stagiaire et ce pour la période du 1er septembre au 30 novembre 2010. Pendant votre stage, que vous effectuerez dans le cadre de vos études de français au niveau maitre, vous pourriez assister aux différents cours donnés par nos professeurs. Cela vous permettra d'approfondir vos recherches et vos connaissances sur l'enseignement du français langue étrangère et ce dans le cadre de votre thèse "Les opinions des étudiants sur le rôle de la culture dans l'apprentissage du FLE". Dans la mesure du possible, nos professeurs discuteront avec vous différents aspects de l'enseignement du français langue étrangère.

Dans l'attente de votre arrivée, nous vous prions d'agréer, cher Monsieur, nos meilleures salutations.

Britt-Marie Karlsson  
 Responsable section française

## ANNEX H

## Attestation de Permission de l'Université Atatürk

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı  
Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı :B.30.2.ATA.0.36.14.02/41  
Konu :Uygulama talebi

31.05.2010

## DEKANLIK MAKAMINA

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Arş.Gör.Ömer KOÇER'in, 2010-2011 öğretim yılı güz yarısında 1 (bir) aylık süreyle haftada 4 (dört) saat 1. sınıflara tezini uygulama talebi Anabilim dalımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

  
Yrd.Doç.Dr. Yavuz KIZILÇİM  
Anabilim Dalı Başkanı

  
Prof.Dr. Fehmi EFE  
Bölüm Başkanı

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yoncalık Kampusu 25240 ERZURUM Bilgi için Tlf: (442) 2137011-119

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi 25170 / ERZURUM  
Tlf: (0) (442) 2360954//Fax: (0) (442) 2360955 Elektronik ağ:www.atauni.edu.tr  
Bilgi için:S. ÇAKALOT-2314041

26.04.2010-81

## **CURRICULUM VITAE**

Ömer KOÇER est né à Kayseri en Turquie en 1986. Il a commencé à l'étude supérieure en 2004 à l'université Atatürk au département de pédagogie de la langue française. Il est diplômé de département de pédagogie de la langue française en 2009. Il a commencé la même année au programme de MA sur l'apprentissage du FLE à l'institut des sciences de l'éducation à l'université Atatürk. Et il a commencé faire des recherches maîtrises à l'université Göteborg en Suède au cours de trois mois en 2010. Il travaille en ce moment comme un assistant de recherche au département de pédagogie de la langue française à l'université Erzincan depuis 2009.

