

**Représentations culturelles et argumentation en FLE :
une étude de cas sur les dynamiques interculturelles
chez des étudiants algériens**



**Cultural Representations and Argumentation in French as a
Foreign Language: A Case Study on Intercultural Dynamics
among Algerian Students**

Abderrahmane Fatiha¹, Mostefaoui Ahmed²

¹ Université Mohamed Benahmed2 Oran (Algeria)

fatiha.abderahmane@univ-tiaret.dz

² Université Ibn Khaldoun Tiaret (Algeria), Ahmed-mostefaoui@univ-tiaret.dz

Résumé:

Cet article s'intéresse à l'impact de l'interculturel sur la construction des discours argumentatifs en français langue étrangère. À partir d'un exercice narratif où les étudiants devaient classer des personnages selon leur degré de culpabilité, l'étude analyse 40 réponses produites par des étudiants algériens. L'objectif est de repérer comment la vision du monde maternelle influence leur justification morale et argumentative et de vérifier les dynamiques interculturelles dans les conduites discursives argumentatives des étudiants. Trois profils discursifs sont identifiés : normatif, dialectique et réflexif. L'analyse met en évidence la prégnance des normes culturelles d'origine dans les raisonnements, mais aussi l'émergence des compétences interculturelles chez certains étudiants. Ces résultats ouvrent des perspectives didactiques fortes pour le développement d'une argumentation critique et culturellement située en contexte de FLE.

Mots clés: interculturel, conduite discursive argumentative, représentations, vision du monde, compétence critique..

Summary:

This article focuses on the impact of interculturality on the construction of argumentative discourse in French as a foreign language. Based on a

Corresponding Author: Abderrahmane Fatiha, e-mail: fatiha.abderahmane@univ-tiaret.dz

narrative exercise where students had to classify characters according to their degree of guilt, the study analyzes 40 responses produced by Algerian students. The objective is to identify how their native worldview influences their moral and argumentative justifications and to examine the intercultural dynamics in the argumentative discourse behaviors of the students. Three discourse profiles are identified: normative, dialectical, and reflective. The analysis highlights the prevalence of cultural norms in reasoning, as well as the emergence of intercultural competencies among some students. These results open up strong didactic perspectives for the development of critical and culturally situated argumentation in the context of French as a foreign language.

Keywords: intercultural, argumentative discourse behavior, representations, worldview, critical competence

INTRODUCTION

Dans les contextes plurilingues et pluriculturels comme l'Algérie, l'apprentissage d'une langue étrangère dépasse le développement des compétences linguistiques : il s'impose comme un espace de rencontre entre différentes visions du monde, systèmes de valeurs et registres culturels hétérogènes. L'université algérienne, où le français est la langue d'enseignement et de la recherche scientifique, voire de réflexion, constitue un espace spécifiquement adéquat pour observer ces dynamiques. C'est dans ces croisements entre langues, cultures et représentations que se construisent et se développent les conduites discursives chez les étudiants de langue, où chaque composante influence la façon de penser et d'interagir. Bien que ces conduites soient modelées par l'entrelacs de ces trois éléments, l'argumentation prend une dimension spécifique en tant qu'acte de raisonnement et de justification.

Argumenter, ce n'est pas seulement défendre son point de vue, c'est également s'ancrer dans un horizon de significations, convoquer des valeurs sous-jacentes, sélectionner ce que l'on justifie et comment on le justifie. Or, cette conduite discursive est profondément liée à l'univers culturel de l'énonciateur. Puisqu'elle constitue un espace d'expression où s'articulent les représentations culturelles des locuteurs, l'argumentation permet de mettre en lumière les logiques culturelles implicites des prises de position et se manifeste donc comme un terrain privilégié pour interroger la dimension interculturelle du discours, notamment chez des étudiants en situation d'apprentissage d'une langue qui n'est pas celle de leur appartenance, mais qui devient langue d'étude et de pensée.

C'est dans cette perspective que s'inscrit cette étude. Elle vise à analyser la façon dont les étudiants algériens de langue française mobilisent – consciemment ou non – leur vision du monde maternelle lorsqu'ils sont

confrontés à un dilemme moral à résoudre par l'argumentation. À travers une situation imaginaires mais complexe traversée par des tensions liées à la diversité des appartenances, il s'agit de mettre en lumière les mécanismes discursifs par lesquels les représentations culturelles se manifestent, se croisent ou se confrontent dans l'argumentation des étudiants. Ce travail s'appuie sur une méthodologie qualitative combinant analyse argumentative et approche interculturelle, dans l'ambition de mieux comprendre les dynamiques culturelles implicites aux productions discursives argumentatives.

Si l'argumentation est traditionnellement vue comme une compétence discursive universelle, elle est en réalité profondément conditionnée par le contexte culturel dans lequel elle se produit. Le choix des arguments, leur classement, les valeurs mobilisées, les figures de justification convoquées ; toutes ces dimensions sont ancrées dans des représentations sociales et des images collectives façonnés par la culture maternelle de l'apprenant. En contexte algérien, cette culture est traversée par des normes traditionnelles, religieuses et patriarcales, mais aussi par des influences modernes et récentes ayant différentes sources comme l'école, les médias et la langue française elle-même.

Dans cette optique, il est pertinent de s'interroger comment les étudiants algériens de FLE construisent leur discours argumentatif étant confrontés à une situation moralement ambivalente et multidimensionnelle culturellement, et dans quelle mesure leurs choix discursifs vont avec leur vision du monde maternelle. L'objectif de cette étude est ainsi de mettre en lumière les dynamiques interculturelles mobilisées dans les discours argumentatifs d'étudiants en situation interculturelle simulée, à travers l'analyse d'un corpus de réponses à un dilemme fictif.

L'enjeu de cette recherche est double : d'une part, mettre en lumière les influences culturelles discrètes incarnées dans les discours argumentatifs, et d'autre part, réfléchir aux conditions d'un développement véritable de la compétence interculturelle chez les apprenants de FLE, non comme simple ouverture à l'altérité, mais comme relecture critique de ses propres représentations et référents culturels. Plus précisément, via cette recherche, nous visons les objectifs suivants :

- ✓ Identifier les régularités discursives dans la manière dont les étudiants justifient leurs classements des choix (notamment des responsabilités selon l'exercice proposé) ;
- ✓ Analyser les formes d'influence de la vision du monde maternelle sur les raisonnements argumentatifs mobilisés ;
- ✓ Repérer les manifestations d'une posture interculturelle dans les

discours, qu'il s'agisse de résistance par rapport à d'autres cultures, d'hybridation entre cultures ou carrément d'ouverture critique.

1. Cadre théorique

Cette étude se situe à la croisée de deux champs complémentaires : la didactique de l'argumentation et la didactique de l'interculturel.

1.1. L'argumentation comme acte culturellement situé

Loin d'être un simple exercice de logique, l'argumentation est une pratique discursive enracinée dans des schémas culturels, sociaux et cognitifs. Comme le souligne Christian Plantin (2016, p23), argumenter, c'est inscrire ses propos dans un univers de croyances partagées, convoquer des valeurs, des normes, et établir une relation avec un auditoire selon des règles qui ne sont jamais neutres. En ce sens, l'argumentation est indissociable du cadre culturel de l'énonciateur, qui structure ses préférences argumentatives, ses stratégies de persuasion et ses mécanismes de justification.

Dans un contexte d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, cette dimension est d'autant plus significative que l'étudiant mobilise une langue autre que sa langue maternelle pour exprimer des jugements qui relèvent souvent de référents culturels enracinés. L'argumentation devient alors un espace de tension entre l'appropriation d'outils discursifs nouveaux et la persistance d'une vision du monde intériorisée dès l'enfance. Cette tension se révèle notamment dans les choix argumentatifs en situation de dilemme moral, où les justifications révèlent l'implicite culturel sous-jacent.

1.2. La vision du monde maternelle : repères culturels et structures de sens

La notion de « vision du monde » (Weltanschauung), issue de la philosophie et reprise en anthropologie linguistique (Berger & Luckmann, 1966, p50), désigne l'ensemble des représentations, valeurs, symboles et structures cognitives qui organisent la perception du réel. Elle se forme dans les premières années de socialisation à travers la langue maternelle, les récits familiaux, les normes religieuses et les pratiques sociales.

Dans le cas d'un étudiant algérien s'exprimant en français, cette vision du monde maternelle, forgée en arabe dialectal, berbère ou dans un registre religieux ou communautaire, peut entrer en décalage avec les attentes argumentatives du discours académique en langue étrangère. Cette dissonance cognitive et culturelle peut engendrer des stratégies de contournement, de réinterprétation, voire de rejet partiel ou total de certains référents comme le souligne Berger « les structures de sens au sein d'une culture déterminent non

seulement la manière dont les individus perçoivent le monde, mais aussi la façon dont ils construisent leurs discours et argumentation. » (Berger & Luckmann, 1966, p50).

Analyser la manière dont ces visions du monde se manifestent dans le discours permet de mieux comprendre les logiques interculturelles à l'œuvre dans l'argumentation. C'est précisément dans les dilemmes que surgissent avec le plus de clarté ces traces culturelles.

1.3. Compétence interculturelle et posture réflexive

Dans une approche didactique de l'interculturel, la compétence interculturelle ne se réduit pas à la simple connaissance de l'Autre, mais suppose une capacité à déconstruire ses propres évidences culturelles (Abdallah-Pretceille, 2003 ; Dervin, 2016). Elle se construit à travers des expériences de confrontation, de négociation, voire de conflit interprétatif, qui exigent de l'apprenant une forme de distanciation critique vis-à-vis de son propre système de références.

Cette compétence repose sur plusieurs composantes : la tolérance à l'ambiguïté, l'ouverture à l'altérité, mais aussi – et surtout – la réflexivité. Dans le domaine discursif, cela se traduit par une argumentation qui ne repose pas uniquement sur des présupposés implicites, mais qui explicite les fondements de ses choix, reconnaît la légitimité d'autres points de vue, et manifeste une capacité à se situer dans un entre-deux culturel.

Appliquée à l'analyse des discours argumentatifs, cette perspective permet de distinguer différents niveaux de posture : la reproduction, où l'étudiant applique mécaniquement des normes culturelles non questionnées ; l'hybridation, où des référents divergents cohabitent sans hiérarchisation claire ; et la réflexivité interculturelle, où le discours devient lieu d'élaboration d'un sens personnel au croisement des cultures.

2. Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans une perspective qualitative interprétative visant à analyser les dynamiques interculturelles dans les discours argumentatifs d'étudiants algériens de langue française. Le corpus a été recueilli dans le cadre d'une séquence expérimentale intégrée à un dispositif d'enseignement universitaire, et porte sur une tâche de réflexion et d'écriture proposée à des étudiants de FLE.

2.1. Echantillon

Le corpus est constitué des réponses de 40 étudiants de master en langue française au département de français à l'université Ibn Khaldoun (Annexe 01).

Ces étudiants ont le français comme langue étrangère principale, et ont tous été scolarisés dans un environnement éducatif plurilingue et pluriculturel, avec une prédominance de la langue arabe ou berbère dans le contexte sociofamilial. Ces derniers ont tous suivi, avant la formation de master, un cursus de licence de trois ans au cours duquel ils ont été exposés à une diversité de contenus théoriques et pratiques qui touchent à la linguistique, la littérature, la civilisation, la didactique, etc.

2.2. Dispositif expérimental

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi d'exploiter un récit fictif qui met en scène une situation moralement polyvalente. Ce récit intitulé « *le jeu du fou* » (Annexe 02), est problématisé. Ce dernier a été exploité afin d'inviter les étudiants à réfléchir et à argumenter sur les responsabilités des différents personnages impliqués, et donc susciter une prise de position personnelle des étudiants.

Ce récit met en jeu six personnages : La femme, le mari, l'ami, l'amant, le passeur, le fou. Ces derniers interviennent dans une série d'événements tragiques qui finissent par la mort d'une femme. L'exercice consistait à classer les personnages du plus responsable au moins responsable, puis à justifier ce classement à l'écrit. La source de ce récit est issue de la fiche pédagogique intitulée *le jeu du fou*, publié par l'école de Français Alpha.b (2019).

Ce type de tâche a été choisi car il propose à notre recherche une situation interculturelle analogue où les étudiants sont invités à argumenter sur un cas moralement ambivalent, à mobiliser leurs valeurs implicites et à rendre explicites leurs pensées et leurs jugements, offrant ainsi un terrain d'observation privilégié des influences et dynamiques culturelles.

Ce dispositif constitue donc une fenêtre précieuse sur la façon dont les étudiants articulent entre langue, valeurs et représentations culturelles dans une conduite argumentative.

2.3. Outils d'analyse

Afin d'analyser les données écrites recueillies lors de notre expérimentation, nous optons pour une méthode d'analyse mixte, à savoir une approche quantitative et une approche qualitative. L'analyse quantitative consiste en un traitement par chiffres des classements proposés par les étudiants en fonction des personnages impliqués dans le récit proposé, ce qui permet de dégager des tendances générales dans l'attribution des responsabilités. Cette première lecture statistique est complétée par une analyse qualitative des justifications fournies par les participants, en nous appuyant sur une grille d'analyse combinant plusieurs critères issus de la

didactique de l'argumentation et de l'interculturel. Nous avons élaboré cette grille spécifiquement pour notre étude dans l'ambition d'analyser les dynamiques interculturelles dans les discours argumentatifs des étudiants, il s'agit d'un outil d'analyse personnel, fondé sur une revue approfondie de la littérature et des travaux d'analyseurs dans le domaine. Notamment les travaux de Plantin (2016) autour de la dimension culturelle de l'argumentation, ainsi que les travaux de Byram (1997) sur les compétences interculturelles. Le tableau suivant permet de structurer l'analyse en fonction des critères définis :

Axes D'analyse	Critères	Description
Typologie des arguments	Arguments moraux	Jugements fondés sur des principes éthiques ou des normes.
	Arguments sociaux	S'appuyer sur les référents culturels communs de sa société
	Arguments rationnels	Arguments basés sur la logique et les preuves (logique causale)
	Arguments émotionnels	Arguments qui font appel aux sentiments et aux

		émotions (empathie, pitié, colère)
Posture interculturelle	Posture ethnocentrique	Attitude de jugement de l'autre selon les normes de sa propre culture
	Posture interculturelle	Capacité à reconnaître et à valoriser différentes perspectives culturelles
	Réflexivité interculturelle	Capacité d'avoir un regard critique sur sa culture et celle de l'autre
Organisation discursive	Clarté argumentative	Clarté dans la structure et la présentation
	Justification implicite ou explicite	Degré de clarté dans la justification des jugements
	Ouverture à d'autres points de vue	Présence ou absence de considération pour d'autres perspectives

La grille que nous avons élaborée permet une évaluation multidimensionnelle, en tenant compte d'une part, des contenus argumentatifs, et d'autre part, des attitudes culturelles et des stratégies discursives. Cette grille s'inscrit dans une démarche méthodologique qualitative et interprétative, comme elle est en lien direct avec le positionnement théorique :

Le premier fondement se base sur la conception de l'argumentation comme acte discursif culturellement situé (Plantin, 2016, p 43). Selon cette dernière, toute prise de position langagière ancre une vision du monde, des valeurs et des représentations sociales. Le premier axe de notre grille est inspiré de cette perspective.

Le deuxième axe repose sur la compétence interculturelle telle qu'elle est définie par Byram (1997, p34), qui incluse les savoirs, savoirs faire, savoir être et savoir interagir. Ce second axe consacré à la posture interculturelle permet d'analyser l'attitude des étudiants face à l'altérité. Pour cet axe, on s'inspire également des travaux de Dervin (2016, p.91) qui voit que l'interculturel est un va et vient critique entre soi et l'autre.

Le troisième axe de notre grille repose sur les critères de cohérence et d'organisation discursive (Amossy, 2000, p. 52) que nous voyons importants pour comprendre comment les étudiants structurent-ils leur argumentation et organisent leurs justifications.

3. Analyse et interprétation :

3.1. Analyse quantitative des classements de responsabilités

Dans un premier temps, l'analyse s'accroît sur les choix de classement effectués par les étudiants pour dégager les fréquences des réponses et déterminer les tendances générales de compréhension des responsabilités dans la situation proposée. Les participants devaient classer les personnages impliqués selon leur degré de responsabilité dans la mort de la femme. Le traitement des 40 réponses permet d'établir une organisation claire, fondée sur la fréquence d'attribution du rang de responsabilité.

Le tableau suivant illustre le nombre de fois où chaque personnage a été désigné comme le plus responsable (rang 1) jusqu'au moins responsable (rang 6) :

Personnages	Rang 01	Rang 02	Rang 03	Rang 04	Rang 05	Rang 06

La femme	26	8	2		5	
Le mari	11	16	2	1	4	
L'amant	3	9	8	4	3	
L'ami	1	1	8	16	4	1
Le passeur	1	1	15	7	4	
Le fou	1	2	1	3	2	4

Commentaire :

L'analyse des 40 réponses des étudiants met en évidence une tendance significative dans le classement des responsabilités, marquée par la prédominance de la femme et le mari (majoritairement classés en premier ou en deuxième rang). Ceci n'est pas négligeable car il révèle un système de représentations incarné dans les normes socioculturelles issues du contexte des étudiants.

La femme est le personnage le plus classé en tête des responsabilités, ce qui peut être interprété comme le reflet d'un système de valeurs dans lequel la fidélité entre le couple est la base de toute vie conjugale. En trahissant son époux, la femme est perçue comme portant d'une responsabilité affective et sociale accrue surtout dans les cultures où la femme (épouse, mère sœur, fille) est considérée comme un refuge porteur de stabilité et paix.

Quant au mari, bien qu'il soit absent physiquement de la scène, il est responsabilisé presque au même titre que la femme. Cette considération est dû à son absence, négligence et indifférence ; ce qui révèle une vision relationnelle de la faute centrée sur la présence et l'intérêt pour l'autre.

Le reste des personnages étaient moins cités étant considérés relativement moins responsables. Le fou, pourtant auteur physique du crime, n'est pas pourtant désigné comme responsable principal. Le passeur, de son côté est jugé catégoriquement par certains étudiants comme responsable pour son refus d'aide. Quant à l'amant, même s'il est en réalité l'élément important de cette histoire mais peu cité dans les réponses des étudiants.

Une remarque importante soulevée dans les réponses de certains étudiants, c'est qu'on ne cite pas toujours tous les personnages, un classement partiel de 3 à 4 personnages suffit. L'exclusion de certains personnages du

classement pourrait être justifiée par un malaise à les juger, considérés comme périphériques, ou dont la responsabilité n'est pas moralement ou culturellement claire.

En somme, cette analyse quantitative, enrichie par les observations sur les omissions et les justifications fournies, révèle un ancrage profond dans les schémas culturels et éthiques des étudiants. Leurs choix ne relèvent pas seulement d'un raisonnement logique individuel, mais s'appuient sur un système de valeurs implicites lié à la conception du couple, du devoir, de l'honneur et de la responsabilité collective. Cette première lecture offre un terrain riche à l'analyse qualitative qui viendra affiner les dynamiques argumentatives mises en jeu dans leurs justifications.

3.2. Analyse qualitative des résultats

Cette étude ne prétend pas à la représentativité statistique. Son objectif est d'explorer qualitativement les liens entre culture et argumentation à travers un corpus circonscrit et contextualisé. Nous avons cité dans l'introduction de cet article que notre méthodologie est qualitative, or lors de l'analyse nous avons eu recours à la méthode mixte (à savoir qualitative et quantitative). Ce choix s'explique par la nature de la tâche proposée où les fréquences de réponses qui concernent le classement des personnages sont significatives au même titre que les justifications présentées, la raison pour laquelle nous avons commencé par une analyse quantitative qui nous a permis de dégager des tendances culturellement variées dans la distribution des responsabilités. Cette dernière sera complétée par une analyse qualitative guidée par notre grille d'analyse.

3.2.1. Typologie des arguments

L'analyse des discours argumentatifs des étudiants révèle une diversité d'arguments avancés pour justifier leur classement des personnages du récit. Cette variété reflète d'un côté la richesse des raisonnements individuels, et d'un autre, l'ancrage des éléments culturels et affectifs des étudiants. Nous présentons les différentes formes d'arguments soulevées lors de l'analyse, accompagnées d'exemples représentatifs.

3.2.1.1. Les arguments moraux

Dans leur majorité, les justifications des étudiants sont soutenues par *des arguments moraux* : La femme est jugée comme la principale responsable de sa mort au nom des principes moraux universels, comme la fidélité, loyauté conjugale, etc. Via certains arguments tels : *« la femme est le premier responsable de sa mort car elle a fait une mauvaise chose qui est la trahison. Une chose inacceptable que ce soit dans notre société ou dans une autre. »* (A1) elle

mérite la mort car la trahison est universellement inacceptable »(A16), « elle devait respecter le contrat sacré du mariage » (A16). Certains d'autres voient que le passeur est immoral pour avoir refusé d'aider sans être payé préalablement « il a profité de sa détresse pour exiger de l'argent, ce n'est pas humain. » (A27)

Ces étudiants ont *un raisonnement moral normatif* qui consiste à un respect strict des normes sociales sans prise en considération du contexte et de la situation sociale. Ce raisonnement repose sur un modèle de société valorisant la fidélité conjugale et la stabilité familiale, en lien avec des référents culturels fortement ancrés (Almassy, 2000)

3.2.1.2. Les arguments pragmatiques

Par contre, certains étudiants avancent *des arguments pragmatiques*, en incluant le mari avec la femme dans la responsabilisation. En effet, le mari, par rapport à sa négligence, son absence ou même son indifférence, est vu comme la cause principale de la mauvaise conduite de la femme. Ces étudiants relativisent la responsabilité en tenant compte des circonstances et du contexte. Ils présentent comme arguments : « *Le mari est le premier responsable de la mort de sa femme parce qu'il est tout le temps absent. Il fallait être stable avant de se marier (A2)* », « *par son absence, il l'a poussée à chercher de l'intérêt et de l'amour ailleurs » (A14).*

Ces étudiants adoptent *un raisonnement causal circonstanciel* (McAdams, 2013) où ils voient que ce sont les circonstances de la femme (étant délaissée, seule, négligée et presque abandonnée par son mari) qui auraient entraîné son infidélité, et donc accusent le mari comme le premier responsable de la mort.

3.2.1.3. Les arguments émotionnels

Certaines réponses évoquent *des arguments émotionnels*, insistant sur la solitude et le désarroi affectif de la femme pour justifier sa mauvaise conduite et atténuer sa faute, ces derniers manifestent une attitude plus compréhensible de la femme. En avançant ce type d'arguments comme « *il devait créer une atmosphère d'amour et de tendresse pour sa femme* », « *étant triste et déprimée, elle s'est jetée dans les bras d'un autre* »(A21), les étudiants suivent *un raisonnement emphatique contextuel* (Damasio, 2010), suivant lequel ils se réfèrent aux sentiments de la femme (solitude, détresse,..) pour justifier ses actes et donc minimisent sa conduite d'infidélité.

3.2.1.4. Les arguments socioculturels

Enfin un certain nombre d'étudiants mobilisent *des arguments socioculturels* en prenant en compte l'importance des normes sociales algériennes sur la responsabilité de la femme dans la préservation de l'honneur et de la vie conjugale. Les arguments avancés dans ce sens visent à culpabiliser la femme par rapport aux normes et à la tradition : « *Elle n'a pas le droit de sortir sans aviser son conjoint.* »(A5), « *En dépit de toute cette situation, c'est la femme qui doit patienter et préserver son mari et sa famille* »(A16), « *la femme mariée à un seul homme dans sa vie avec qui elle partage la vie sentimentale et sexuelle, comme elle doit le soutenir dans son travail.* »(A19).

La mobilisation de ce genre d'arguments nous montre que beaucoup d'étudiants tendent vers *un raisonnement moral rigide*, issu de leurs référents culturels. Ce dernier peut être profondément enraciné dans leur référents culturels c'est-à-dire les normes, les valeurs et les croyances spécifiques à leur culture d'origine comme le souligne Hafstede (2001, p.10), les dimensions culturelles structurent « les façons acceptables de penser et d'agir dans une culture donnée influençant ainsi la perception du bien et du mal. »

En somme, on note une variété de typologie argumentaire, où l'argument moral est prédominant et soutenu souvent par l'argument socioculturel. Mais aussi, des justifications plus nuancées des autres types émergent. Ce qui montre d'une part que les étudiants ne se limitent pas à une seule lecture et interprétation des événements, d'une autre part, cela prouve une négociation permanente entre : normes sociales, jugements individuels et production d'un discours argumentatifs cohérent.

3.2.2. La posture interculturelle

L'analyse des discours argumentatifs des étudiants révèle, mis à part le classement des responsabilités, une manière de voir et de justifier les choix, marquée par leurs références socioculturelles. Trois types d'attitude apparaissent : L'ethnocentrisme (reproduction des normes culturelles), posture interculturelle (hybridation ou contradiction implicite entre référents socioculturels), la réflexivité interculturelle (prise de recul, confrontation des normes)

4.2.2.1.1. La posture ethnocentrique

Beaucoup d'étudiants adoptent une posture ethnocentrique : Ils jugent la situation en se basant sur leurs référents et normes socioculturelles sans vérifier leur validité. Ils condamnent ainsi catégoriquement la femme avec une faible remise en question de l'homme. Un étudiant écrit « *la femme est seule responsable parce qu'elle a déshonoré son mari et toute sa famille* ». « *Dans notre société la femme doit rester fidèle à son mari quoi qu'il arrive,*

c'est elle qui veille à la préservation de cette relation. » (A11), Selon cet étudiant, la femme est jugée là seulement à travers les normes et référents de fidélités propre à sa société.

4.2.2.1.2. La posture interculturelle

Quelques discours laissent entrevoir une posture ouverte vers d'autres cultures. Ces étudiants avouent la complexité de la situation et admettent certains référents issus d'autres contextes socioculturels en disant par exemple, « *s'il s'agit d'une autre société, européenne, la femme peut changer d'homme, avec ou sans mariage pour trouver l'amour et le bonheur sans être accusée de trahison* » (A4). D'autres arguments montrent implicitement l'ouverture sur d'autres cultures comme par exemple « *elle est sûrement considérée comme responsable dans notre société, si c'était le cas d'une autre société et une autre culture, elle aurait pu s'en sortir.* »(A3)

4.2.2.1.3. Réflexivité interculturelle

Une minorité d'étudiants possède cette compétence de reconnaître sa vision du monde maternelle, la comparer ou la confronter avec une autre différente pour ensuite, négocier et reformuler sa vision du monde maternelle par rapport à d'autres cadres de références. Autrement dit, la réflexivité interculturelle, c'est le fait d'avoir une posture critique, pour revisiter sa vision du monde maternelle. Exemples de réponses proposées :

« Dans notre société, la femme est tout le temps blâmée, mais dans cette histoire, je pense que chacun porte sa part de responsabilité. » (A40), «les responsables de cette tragédie sont les quatre hommes qui sont entrés dans la vie de cette pauvre, j'ai réfléchi à cette histoire en pensant aux femmes dans notre pays et les femmes dans d'autres sociétés, elle n'aurait pas été jugé sévèrement. » (A33)

3.2.3. Organisation discursive

L'organisation discursive des réponses est un indicateur de la réussite de la conduite discursive argumentative des étudiants et un élément clef pour la bonne structuration de leur discours argumentatif. Il est donc important d'observer comment les idées sont articulées, justifiées et ouvertes –ou non- à d'autres perspectives.

3.2.3.1. Clarté argumentative

La majorité des discours analysés manifestent une clarté argumentative de degrés variés. L'argumentation est bien structurée avec une articulation logique des idées par exemple « le mari est responsable parce qu'il a délaissé son épouse. En ne répondant pas à ses besoins affectifs, il l'a poussée à chercher

ailleurs ce qu'il n'avait pas pu lui offrir. »(A11), un autre étudiants écrit : « Tout d'abord, la femme prend du risque. Ensuite, le passeur refuse de la faire passer, enfin, l'ami l'abandonne. » » (A15)

Le raisonnement présenté ici est un raisonnement causal bien structuré. Ce qui garantit une bonne compréhension de son point de vue ainsi que ses justifications.

3.2.3.2. Justification explicite ou implicite des jugements

Nous avons observé dans les discours analysés deux types de justification. Un grand nombre d'étudiants expriment ses jugements explicitement, en présentant clairement les raisons qui motivent leur choix et classement des personnages. Par exemple, certains justifient la responsabilité de la femme par des arguments comme : « *elle a consciemment trahi son mari et a mis sa vie en danger* » (A77), ce qui montre une logique de cause à effet bien articulée.

Cependant, dans certains discours, les justifications énoncées sont implicites. Certains étudiants se contentent d'énoncer leur choix ou classement sans même argumenter, laissant entendre que la faute est « naturelle », ce qui peut révéler une adhésion à des normes sociales non interrogées. Cette absence de justification explicite peut aussi indiquer une difficulté à formaliser le raisonnement comme le présente un étudiant : « le mari est un homme, il n'avait pas à réagir ainsi. » (A11) (sans préciser le pourquoi).

Ainsi, la variation entre explicite et implicite reflète à la fois des niveaux différents de compétence argumentative et des influences culturelles sur la manière d'envisager la responsabilité individuelle et collective

3.2.3.3. Présence ou absence d'ouverture à d'autres points de vue

Pour l'ouverture discursive, une minorité d'étudiants prend en compte des perspectives alternatives dans leurs réponses. Ceux qui le font manifestent une capacité intéressante à problématiser la situation : par exemple, un étudiant écrit : « On pourrait aussi comprendre le mari, absorbé par ses responsabilités professionnelles dans un contexte difficile »(A15), ce qui témoigne d'une posture réflexive et d'une empathie interculturelle. Un autre écrit : « Même si je pense que la femme est fautive, je comprends que certains la voient comme une victime ». Dans la même posture, un étudiant déclare : « J'ai d'abord jugé l'amant sévèrement, mais si je me mets à sa place, peut-être qu'il n'avait pas les moyens pour l'aider. Cela m'a montré que juger sans connaître le contexte est injuste. »

À l'inverse, la majorité des réponses reste fermée à d'autres points de vue. Les jugements sont formulés de manière catégorique, sans émerger la complexité des situations sociales ou émotionnelles vécues par les personnages.

L'ouverture ou la fermeture aux autres perspectives est un repère crucial pour évaluer la maturité et la compétence interculturelle des étudiants.

4. Conclusion

La recherche menée auprès de quarante étudiants visait à explorer comment les dynamiques interculturelles influencent la construction de discours argumentatifs dans une situation moralement ambivalente. L'analyse quantitative et qualitative révèle des tendances significatives qui éclairent les attitudes discursives observées.

Sur le plan quantitatif, les résultats révèlent nettement une hiérarchisation marquée dans le classement des responsables : la femme et le mari sont les personnages les plus cités, suivis de l'amant, du passeur, de l'ami et du fou. Ce classement suggère que les étudiants privilégient des figures directement liées à la transgression sociale (adultère, rupture des liens familiaux) en accord avec une lecture normative et culturelle de la situation. Le poids accordé à la femme et au mari traduit l'intériorisation de schémas culturels traditionnels valorisant la fidélité conjugale et la responsabilité familiale.

Sur le plan qualitatif, l'analyse faite autour des axes de la typologie des arguments, de la posture interculturelle et de l'organisation discursive, vient nuancer ces premières observations. D'une part, les étudiants, pour leur majorité, avancent des arguments affectifs, émotionnels et moraux, révélant une forte influence du contexte socio-culturel d'origine. Peu nombreux sont ceux qui convoquent des argumentaires de type juridique ou sociologique, ce qui montre encore la prédominance d'une lecture émotionnelle des situations. D'autre part, l'examen de la posture interculturelle révèle une présence timide mais réelle de réflexivité : certains écrits montrent une capacité à relativiser les normes de leur culture première et à envisager d'autres cadres interprétatifs. Enfin, l'organisation discursive demeure remarquable.

En somme, la double analyse faite montre que si la majorité des étudiants reproduisent des schémas argumentatifs conformes à leurs représentations culturelles, ceci montre des signes d'émergence d'une compétence interculturelle, perceptible à travers la réflexivité et la diversification des référents normatifs. Cette dynamique suggère que l'intégration d'une approche interculturelle en contexte universitaire peut stimuler le développement de la conduite discursive argumentative.

Ces constats soulignent l'importance d'intégrer davantage de démarches réflexives et interculturelles dans la formation universitaire afin d'encourager une argumentation plus critique, nuancée et ouverte à la pluralité des normes et des valeurs.

Plusieurs pistes de recherche se dégagent de notre étude. Il est important, dans un premier temps de diversifier les dispositifs pédagogiques à exploiter en classe de FLE à l'université, en mobilisant des supports (textes, vidéos, affiche publicitaires, etc.) à fort potentiel interculturel afin de développer chez les étudiants une compétence interculturelle et de nourrir chez eux une réflexivité interculturelle. Dans un deuxième temps, il est également crucial de faire un travail approfondi sur les modalités de formation des enseignants à l'argumentation interculturelle.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (2003). Former et éduquer en contexte hétérogène : Pour un humanisme du divers. Paris : Anthropos.
- Amossy, R. (2000). L'argumentation dans le discours. Paris Armand colin.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). De la compétence interculturelle. Éléments théoriques et pratiques pour l'enseignement des langues. Genève ; Maison des Langues.
- Dervin, F. (2016). Interculturality in Education : A Theoretical and Methodological Toolbox. London : Palgrave Macmillan.
- Hofstede, G. (2001). Culture's consequences : comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations (2nd) . Thousand Oaks. CA : Sage publications
- Humboldt, W. von. (1999). Langue et pensée. (Trad. fr. de l'allemand par J. Meschonnic). Paris : Seuil. (Ouvrage original publié en 1836).
- Kramsch, C. (2021). Language as Symbolic Power. Cambridge : Cambridge University Press.
- Molinié, M. (2009). La compétence interculturelle : Une énigme didactique. Peter Lang.
- Plantin, C. (2016). L'argumentation : Histoire, théories, perspectives. Paris : Presses Universitaires de France.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). Les genres scolaires et la construction des

compétences en discours. Bruxelles : De Boeck.

- Zarate, G. (2004). La notion de compétence interculturelle. In M. Byram (Dir.), Enseignement et apprentissage dans l'éducation interculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Perelman, C. Olbrechts, L. Tyteca, L. (2008). Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique (2eme éd.). Presses universitaires de Bruxelles.

Guoardiola, P. (2019 ? aout). Le jeu du fou – fiche pédagogique. Alpha. b Institut Linguistique : <https://www.alpha-b.fr/wp-content/uploads/2019/08/jeu-du-fou-fiche-pedagogique.pdf>