

Favoriser la motivation pour la littérature chez les étudiants iraniens en classe de FLE grâce à la didactique interculturelle

Behnam Moharramzadeh ¹, Leila Shobeiry ^{2*}, Karim Hayati Ashtiani ²

¹ Doctorant en langue et littérature françaises, Département de la langue française, Branche des sciences et de la Recherche, Université Azad Islamique, Téhéran, Iran

² Maître-assistante, Département de la langue française, Branche des Sciences et de la Recherche, Université Azad Islamique, Téhéran, Iran

Reçu: 2025/01/01, Accepté: 2025/02/03

Résumé: Le terme «interculturel» évoque les relations entre individus qui se distinguent par la coexistence de multiples cultures et leurs interactions, tout en respectant les identités d'autrui. La problématique principale de cette recherche consiste en comment appliquer la didactique interculturelle en classes de FLE dans les universités iraniennes. Nous nous interrogeons sur la question suivante: la didactique interculturelle pourrait-elle accroître la motivation des étudiants iraniens pour la littérature? Pour y répondre, nous avons développé un questionnaire validé, qui a montré une forte cohérence interne ainsi qu'une convergence significative des dimensions évaluées, comme les ont déjà montrés Moharramzadeh et ses collègues (2024). Nous formulons l'hypothèse que la didactique interculturelle peut accroître la motivation des étudiants pour les contenus littéraires. Dans cette perspective, la nouveauté de cette recherche repose sur l'approche interculturelle et l'utilisation simultanée de textes littéraires persans et français. Nous espérons que cette perspective nous conduira à notre objectif de rendre inévitable l'intégration conjointe de la littérature nationale et de la littérature cible dans les cours de langue française. Les résultats provenus du test T pour deux échantillons indépendants ($p < 0,05$, $t(198) = 9,78$), selon lesquelles nous avons inféré que le groupe expérimental a atteint une meilleure moyenne par rapport au groupe témoin après avoir reçu les formations.

Mots-clés: La didactique interculturelle, l'exploitation littéraire, la pédagogie, la littérature contemporaine, FLE.

Enhancing Iranian Students' Motivation for Literature through Intercultural Approaches in French Language Classes

Behnam Moharramzadeh ¹, Leila Shobeiry ^{2*}, Karim Hayati Ashtiani ²

¹ PhD. Student, Department of French Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

² Assistant Professor, Department of French Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Received: 2025/01/01, Accepted: 2025/02/03

Abstract: The term "intercultural" refers to the relationships among individuals distinguished by the coexistence of multiple cultures and their interactions, while respecting each other's identities. The primary issue addressed in this research is how to implement intercultural didactics in FFL (French as a Foreign Language) classes at Iranian universities. We investigate the following question: Can intercultural didactics enhance Iranian students' motivation for literature? To explore this, we developed a validated questionnaire, which demonstrated strong internal consistency and significant convergence across the evaluated dimensions, as previously shown by Moharramzadeh and colleagues (2024). We hypothesize that intercultural didactics can increase student motivation towards literary content. This research's novelty lies in its intercultural approach and the simultaneous use of Persian and French literary texts. We hope this perspective will lead us to our objective of fostering the joint integration of national and target literature in French language courses. Table 7-4 presents the results of the independent T-test, indicating that the experimental group achieved a significantly higher mean compared to the control group after receiving the training ($p < 0.05$, $t(198) = 9.78$).

Keywords: Intercultural didactics, Literary exploitation, Contemporary literature, Pedagogy, FLE: French as a Foreign Language.

افزایش علاقه‌مندی دانشجویان ایرانی به مطالعه ادبیات با استفاده از آموزش میان فرهنگی در کلاس‌های زبان فرانسه

بهنام محرم زاده ^۱، لیلا شوبیری ^{۲*}، کریم حیاتی آشتیانی ^۲

^۱ دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فرانسه، گروه تخصصی فرانسه، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

^۲ استادیار و عضو هیئت علمی گروه تخصصی فرانسه، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۱۲، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۱۵

چکیده: اصطلاح «میان فرهنگی» به روابط میان افرادی اشاره دارد که با وجود فرهنگ‌های متعدد و در حالی که به هویت همدیگر احترام می‌گذارند، با تعامل بین آن‌ها مشخص می‌شود. از این رو، مسئله اصلی این پژوهش عبارت است از اینکه چگونه می‌توان آموزش میان فرهنگی را در کلاس‌های درسی دانشگاه‌های ایران اجرایی نمود؟ پرسش اصلی ما نیز این است که آیا آموزش میان فرهنگی می‌تواند انگیزه دانشجویان ایرانی را برای مطالعه ادبیات افزایش دهد؟ برای پاسخ به این پرسش، ابزار اصلی تحقیق ما پرسشنامه‌ای بود که توسط محققان طراحی شده بود. همان‌طور که قبلاً توسط بهنام محرم‌زاده و همکاران (۲۰۲۴) بررسی شده است، اعتبار و استانداردسازی پرسشنامه در ابعاد مختلف به‌دقت بررسی شده و نشان‌دهنده همگرایی قوی و سطح بالای همگرایی داخلی عوامل سازنده است. فرضیه ما در این تحقیق که بر پایه آموزش زبان‌های خارجی از طریق متون ادبی است، این است که آموزش میان فرهنگی بتواند علاقه‌مندی دانشجویان را به محتوای ادبی افزایش دهد. نوآوری این تحقیق نیز در به‌کارگیری رویکرد بین فرهنگی و بهره‌برداری از متون ادبی فارسی در کنار ادبیات فرانسه بر می‌گردد. امیدواریم این نگاه بتواند ما را به هدفمان مبنی بر اجتناب ناپذیر نمودن استفاده از ادبیات مبدا و مقصد در کنار هم در کلاس‌های زبان فرانسه برساند. گفتنی است: ما در جدول ۷-۴، که نتایج آزمون T مستقل را ارائه می‌دهد، نتایج آزمون T برای دو نمونه مستقل را مشاهده کردیم ($t(198) = 9.78$, $p < 0.05$) که بر اساس آن نتیجه گرفتیم که گروه آزمایشی پس از دریافت آموزش‌ها، به میانگین بهتری نسبت به گروه کنترل رسیده و به مطالعه ادبیات علاقه‌مند تر شده است.

واژگان کلیدی: آموزش میان فرهنگی، ادبیات، آموزش ادبیات، ادبیات معاصر، آموزش زبان فرانسه به مثابه زبان خارجی (FLE).

* Auteur Correspondant. Adresse e-mail: l.shobeiri@gmail.com



Introduction

Le terme «interculturel» évoque des relations entre individus, marquées par la présence de multiples cultures et l'interaction entre elles, tout en respectant les identités d'autrui. À ce sujet, [Bouchair & Boufenara \(2023\)](#) affirment que: «Le préfixe "inter" qui suggère des interactions... sert à entretenir... un idéal à atteindre: celui d'une coexistence pacifique et solidaire entre les populations». En d'autres termes, l'interculturalité favorise des échanges et des relations entre les cultures, constituant une réponse au "choc culturel". [Lucy & Bergamaschi \(2024\)](#) ajoute: «L'emploi du mot "interculturel" implique nécessairement... l'élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité... cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie...». [LOUNI \(2023\)](#) soutient que: «L'interculturalisme affirmait que l'important était le préfixe inter... L'interculturel suppose... l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels». Les experts soulignent l'importance croissante du préfixe "inter", englobant des notions telles que réciprocité et partage, en s'opposant ainsi au terme "multiculturel", qui se limite à constater la coexistence de plusieurs cultures.

A propos de la place de la littérature dans ce domaine, [Okolo \(2023\)](#) souligne avec justesse: «La littérature bien choisie, bien exploitée apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture cible...». Ainsi, la littérature, par sa capacité à établir un lien entre l'universel et le particulier, devient un moyen d'initiation à l'inconnu, tout en favorisant les échanges entre les savoirs et les émotions. Depuis longtemps, elle occupe une place croissante dans la didactique des langues, jouant un rôle fondamental dans la cohésion

sociale. [Kresh & Heusemidt \(2024\)](#) estiment, en ce sens, que le texte littéraire ne devrait pas être perçu uniquement comme un vecteur d'enseignement de la langue, mais comme un espace d'exploration des multiples dimensions acoustiques, graphiques et culturelles que celle-ci offre.

Dans la même perspective, on peut dire: la nouveauté de cette recherche vient de l'approche interculturelle et de l'exploitation de textes littéraires persans aux côtés de la littérature française. Notre hypothèse dans cette recherche, basée sur l'enseignement des langues étrangères à travers des textes littéraires, est que la didactique interculturelle peut accroître la motivation des étudiants pour les contenus littéraires. De cette manière, afin de répondre à la problématique principale de la recherche qui consiste en comment appliquer la didactique interculturelle en classes de FLE dans les universités iraniennes, nous essayerons d'abord de répondre à cette question: est-ce que la didactique interculturelle pourrait accroître la motivation des étudiants iraniens pour la littérature?

De même, notre méthode de recherche est de nature descriptive et analytique et elle relève du type appliqué. La population étudiée consiste en deux groupes de 20 étudiants (groupe témoin et groupe expérimental), composés de femmes et hommes, pour un total de 40 étudiants, en cours d'études dans les semestres 5 à 8 du programme de licence en langue française. Nous, les auteurs, essaierons d'aborder la pathologie de cette approche pédagogique de manière analytique-descriptive et en présentant des statistiques objectives et leur analyse, et en présentant des suggestions pratiques, nous présenterons une nouvelle possibilité aux

professeurs de langue française en cours d'enseignement à l'université.

Les antécédents de la recherche

L'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) s'inscrit de plus en plus dans une dynamique interculturelle, une dimension essentielle pour le développement de compétences linguistiques et culturelles. Récemment, plusieurs études ont apporté des contributions significatives à ce domaine, offrant des perspectives variées sur l'intégration des compétences interculturelles dans les pratiques pédagogiques.

[Bentayeb et Haddad \(2021\)](#), dans leur étude intitulée «L'approche interculturelle en classe de FLE entre concept théorique et discours officiel», analysent les défis et les opportunités liés à l'enseignement interculturel. En soulignant l'importance d'adapter les pratiques éducatives aux besoins des apprenants, l'auteur propose des stratégies concrètes qui favorisent l'émergence d'environnements d'apprentissage propices au dialogue interculturel. Cette recherche met en avant des expériences pédagogiques réussies qui renforcent l'intégration de l'interculturel dans l'apprentissage des langues.

D'autre part, [Helaiss \(2018\)](#), par le biais de son étude «L'enseignant comme médiateur interculturel en classe de français langue étrangère en Arabie Saoudite», explore les implications des programmes universitaires dans un contexte francophone. Cette recherche souligne la nécessité d'un enseignement qui prenne en compte les particularités culturelles des étudiants, tout en s'efforçant de promouvoir des compétences interculturelles. Par son analyse comparative, l'auteur met en relief l'interdépendance entre langue et culture et ses effets sur l'efficacité pédagogique.

Dans une approche critique, [Bouchair & Boufenara \(2023\)](#) proposent l'article «L'enseignement du FLE en Algérie, un regain d'intérêt pour la compétence grammaticale», qui interroge les diverses méthodologies mises en œuvre dans les classes de FLE. L'auteur remet en question l'efficacité des méthodes traditionnelles face à la complexité des environnements multiculturels contemporains, invitant ainsi les enseignants à réfléchir sur la pertinence de leurs pratiques pédagogiques.

En matière de littérature, [Aziz \(2024\)](#), dans «Favoriser une pédagogie culturellement adaptée à travers le discours de l'enseignant: le cas d'une classe de troisième cycle dans une université américaine» (en anglais), aborde le rôle des œuvres littéraires comme supports d'apprentissage et d'échange culturel. À travers son analyse, l'auteur propose des pistes pour l'intégration de textes littéraires qui enrichissent non seulement le vocabulaire et la structure linguistique des apprenants, mais permettent également d'accéder à des perspectives culturelles variées, tant francophones qu'internationales.

[Khaldi \(2024\)](#) propose dans son article «Le texte littéraire pour l'acquisition de la compétence interculturelle en classe de FLE au secondaire algérien: Une mission ambiguë» un cadre méthodologique novateur visant à encourager l'inclusion des compétences interculturelles dans l'enseignement du FLE. Il souligne l'importance d'adopter des pratiques pédagogiques qui tiennent compte de la diversité des origines des apprenants, favorisant ainsi leur engagement et leur réussite dans l'apprentissage.

Selon ledit contenu et pour présenter les composantes essentielles de la didactique interculturelle, [Leila Khazaei et ses collègues](#)

(2020), dans leur article intitulé «Proposition d'un cadre conceptuel des composantes de l'enseignement interculturel: Une étude de méta-synthèse» (en persane), ont abordé ces éléments: cette étude a été entreprise dans le dessein d'identifier les dimensions et les composantes de la didactique interculturelle et de présenter un modèle conceptuel. La méthodologie adoptée relève de la recherche qualitative et de la métasynthèse. La cohorte documentaire englobe tous les articles et thèses en lien avec le domaine interculturel. Les conclusions ont révélé que le modèle conceptuel de l'éducation interculturelle exposé dans cette étude comprend 4 dimensions et 20 composantes.

C'est dans le but d'obtenir une vision des pratiques enseignantes en lecture de textes littéraires en milieu universitaire iranien que l'article intitulé «Lecture des textes littéraires en milieu universitaire hétéroglotte: regard sur les pratiques déclarées des enseignants», préparé par Afkhaminia et ses collègues (2023), a repéré, à l'aide d'un questionnaire, les activités pédagogiques déclarées par vingt enseignants de littérature de différentes universités et leurs opinions sur la lecture de ces textes. De plus, cette enquête a donné l'opportunité de comprendre l'importance du lecteur et de sa subjectivité dans les cours de littérature. Il a été observé que les enseignants ont pour objectif principal de transmettre des connaissances littéraires, en se basant sur la maîtrise des interprétations fournies par le cours. Cependant, près de la moitié des enseignants ont affirmé également soutenir les activités et les enjeux qui encouragent la réaction et l'engagement personnel des étudiants.

Ces études récentes illustrent un intérêt croissant pour l'intégration des dimensions

interculturelles dans l'enseignement du FLE, incitant ainsi les chercheurs et les praticiens à reconsidérer leurs approches pédagogiques et à envisager un modèle d'apprentissage qui soit inclusif et enrichissant.

La didactique interculturelle

D'après Philippe Blanchet (2007) dans son article: «L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique», il faut créer des pratiques interculturels pédagogiques:

«L'approche interculturelle se réalise à la fois par l'adoption d'une [posture intellectuelle] (une certaine façon de voir les choses) et par la mise en œuvre de principes méthodologiques dans l'intervention didactique et pédagogique (une certaine façon de vivre les choses). La notion d'interculturalité renvoie davantage, pour moi, à une méthodologie, à des principes d'action, qu'à une théorie abstraite. C'est la raison pour laquelle je lui préfère approche interculturelle» (Blanchet, 2007).

Iordache (2023) affirme que les dimensions interculturelles en classe de langue dans l'enseignement obligatoire ont été recommandées par la recherche et les décideurs politiques depuis des décennies. Cependant, des études de suivi menées dans de nombreux pays à travers le monde ont observé peu ou pas d'effet dans les salles de classe.

Pour donner le rôle principal à l'enseignant, [Ahmad Helaiss \(2018\)](#) trouve l'enseignant comme médiateur interculturel en classe de français. Il a prétendu que l'enseignant de langues se voit désormais plus que jamais confier le rôle de médiateur interculturel. Confronté à cette responsabilité, comment l'enseignant peut-il être en mesure d'assumer ce rôle à la fois humaniste et scientifique dans un domaine aussi vaste que la médiation interculturelle?

Un problème important que nous devrions mentionner ici est que la réflexion critique incite les apprenants à remettre en question leurs préjugés et leurs stéréotypes culturels. «En scrutant leurs propres convictions et comportements, ces derniers sont à même de mieux appréhender les points de vue d'autrui et de développer une pensée plus critique et nuancée» [Elayachi et ses collègues \(2024, p. 12\)](#).

La réflexion critique autorise les étudiants à scruter les dynamiques de pouvoir et les inégalités culturelles. En comprenant l'influence de ces dynamiques sur les interactions interculturelles, «les apprenants peuvent naviguer plus aisément au sein de contextes multiculturels et promouvoir l'équité ainsi que la justice sociale» [Chiali \(2023\)](#). La réflexion critique inclut une dimension d'auto-analyse où les apprenants évaluent leurs propres expériences et attitudes culturelles. Cette pratique «contribue à développer une conscience interculturelle et à perfectionner les compétences en communication interculturelle» [Balanici \(2024\)](#).

Les défis de choisir le corpus littéraire dans la classe de FLE

Pour relever un défi de l'exploitation des textes littéraires dans la classe de FLE, ce qui consiste

à choisir des textes originaux ou adaptés [Torchi \(2022, p. 11\)](#), a étudié les effets du recours à l'adaptation linguistique et culturelle des textes littéraires en classe de FLE. Cette recherche étudie les effets du recours aux textes adaptés sur la compréhension. Une compréhension réelle, qui suppose l'exploitation de tous les éléments linguistiques et culturels que contiennent les textes originaux, est en effet freinée par les omissions effectuées par les enseignants. Ces omissions, même si elles sont effectuées au niveau des séquences descriptives, nuisent à la compréhension des supports lus. Ce sont les résultats obtenus suite aux expérimentations menées et à la comparaison des textes originaux aux textes adaptés.

Il semble qu'il y ait des défis terrains dans l'exploitation de la littérature comme une démarche pédagogique, entre autres, le défi de suivre des cheminements justes pour choisir des corpus littéraires pratiques. [Emmanuel Kayembe \(2019\)](#) explique l'existence de nombreux modèles d'exploitation du texte littéraire consignés, entre autres, dans les manuels de méthode de français, et qui prétendent rendre efficaces les classes de littérature. Or, souvent l'enseignant se trouve comme désemparé devant tant de propositions qui parfois contiennent des contradictions insolubles. Ce dernier dit qu'en ce sens, la question n'est pas «que faire devant un texte littéraire?», mais bien «quelle méthode choisir et en fonction de quels objectifs, quelles activités proposer à l'apprenant?». La multiplicité apparemment immaîtrisable des modes d'approche du littéraire peut cependant être ramenée à deux grandes catégories pédagogiques, qui en constituent un raccourci suggestif: le modèle sémasiologique (bottom-up) et l'analyse onomasiologique (top-down).

Les méthodologies sémasiologiques sont d'usage surtout pour les débutants: le texte littéraire peut donner lieu, par exemple, à un exercice limité à «l'identification des sons» ou à «la reconnaissance des signes graphiques» (Houda, 2021). Un genre comme la poésie peut se prêter facilement à un tel objectif. Alors, si l'approche sémasiologique utilise les unités minimales sonores en vue de préparer l'apprenant à la compréhension des structures linguistiques plus complexes, l'analyse onomasiologique prend un chemin inverse. Elle vise d'abord la compréhension globale du message véhiculé par le texte, avant d'aborder les questions de détails. En ce sens, l'apprenant s'appuiera sur ses connaissances antérieures et formulera ensuite des hypothèses susceptibles de le conduire au décryptage du message.

Un autre défi auquel les enseignants sont confrontés est celui du fait que l'apprenant des langues étrangères rencontre une autre culture lorsqu'il est confronté à la langue cible. Or, il existe une possibilité d'une sorte de confrontation entre la culture «Soi» et la culture «Autre». Cela peut absolument être dangereux dans le processus d'enseignement. Il semble donc absolument nécessaire de concevoir et d'appliquer une nouvelle méthode pédagogique capable de créer un "ajustement culturel". Nous appelons cette méthode d'enseignement la didactique interculturelle.

Le dernier défi qu'on soulève dans cette partie, est répondre à la question de savoir comment peut-on entreprendre la démocratisation de l'apprentissage de la littérature en classe de FLE? Chinwe Jane Okolo (2023), pense que l'évolution des approches pédagogiques de l'enseignement du FLE au cours des années a ouvert le chemin à la

démocratisation de l'apprentissage et la centralisation sur les apprenants.

Enseignement de la littérature dans la perspective proposée par le CECRL

Au fil des années, l'apprentissage des langues a suivi une trajectoire évolutive, commençant par l'acquisition de connaissances linguistiques et culturelles, puis développant des réflexes linguistiques au service des compétences communicatives. Ce parcours s'est ancré dans un désir croissant de formation d'apprenants autonomes et plurilingues, tels que le préconise *le Conseil de l'Europe* (2001). La vision humaniste de la compétence émerge clairement dans *le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), incarnant un nouveau paradigme: la perspective actionnelle.

Néanmoins, une question brûlante se pose: comment concilier les exigences contemporaines du CECRL avec la place de la littérature? En intégrant celle-ci dans l'enseignement des langues, une expérience éducative se profère, élevant le savoir au-delà des compétences linguistiques pures.

L'approche actionnelle invite à un traitement transversal de l'œuvre littéraire, transcendant ses spécificités pour encourager un rapport interactif entre l'apprenant et le texte. L'enseignant ne se place plus en simple transmetteur de savoir, mais en facilitateur de compétences interprétatives, stimulant ainsi une dynamique où l'apprenant devient acteur de son apprentissage. Le plaisir de la lecture et la compréhension profonde du texte s'érigent en objectifs ultimes, sans chercher à former des spécialistes, mais plutôt des lecteurs éclairés, capables d'interpréter les nuances de l'œuvre.

La compréhension littéraire se révèle un processus constructif, promouvant des relations diversifiées: celle entre le lecteur et le texte, où anticipations et impressions se mêlent; entre le texte et les lecteurs, nourrie de réactions personnelles; et enfin, entre les apprenants eux-mêmes, favorisant un échange d'idées. La diversité des réactions face aux textes enrichit cette expérience, engageant chaque apprenant à plonger dans un dialogue authentique autour de ses émotions.

En adoptant cette exploitation actionnelle, la subjectivité du lecteur s'affirme, permettant à chacun de façonner son interprétation selon ses désirs et compétences. Ce processus pédagogique se distingue par son aspiration à faire émerger des actions sociales à travers la collaboration, où l'apprenant, en réseau avec son enseignant, participe activement à la planification des tâches.

Il en découle que l'harmonie entre les défis contemporains du *CECRL* et la richesse de la littérature s'avère non seulement possible, mais aussi précieuse. La littérature, en tant que médiatrice, favorise un dialogue enrichissant entre des identités sociales variées, tout en éclairant la complexité de ces identités multiples. Dans cette optique, la question de l'enseignement s'inscrit dans un paradigme didactique novateur, un champ fertile à explorer, où nos recherches offriront des pistes éclairantes.

Méthodologie de la recherche

Notre méthode de recherche est de nature descriptive et analytique et elle relève du type appliqué. La population étudiée consiste en deux groupes de 20 étudiants (groupe témoin et groupe expérimental), composés de femmes et hommes, pour un total de 40 étudiants, en cours

d'études dans les semestres 5 à 8 du programme de licence en langue française. Ces étudiants présentent un niveau de compétence linguistique général allant de A2 à B1 et ont été sélectionnés de manière aléatoire parmi les étudiants de tout le pays Iran. Ils ont participé à ce cours en ligne via la plateforme Big Blue Button. Nous avons d'abord commencé avec le groupe témoin.

Cette phase d'enseignement concernant le groupe témoin et celle qui n'est pas la formation interculturelle et porte uniquement la littérature française s'est déroulée sur une période de deux semaines, comprenant huit sessions de 90 minutes pour chaque classe, soit un total de huit sessions et 12 heures d'enseignement, le tout en français. Lors de la première étape de cette phase, l'enseignement de la langue française a été réalisé en utilisant des extraits de *La littérature progressive du français 1*, de manière courante dans les cours universitaires dédiés à la littérature, ce qui a inclus la lecture de textes littéraires français, l'analyse grammaticale, l'étude de vocabulaire complexe, la biographie de l'auteur, la lecture de texte, ainsi que la correction des fautes et le résumé des textes par les étudiants, suivis de réponses aux exercices du livre. À la deuxième étape de cette phase, les étudiants ont répondu aux questions posées dans le questionnaire (post-test). Ce questionnaire, élaboré par les chercheurs et présenté dans l'article préparé par [Moharramzadeh, Shobeiry, et Hayati \(2024\)](#), constitue l'instrument principal de notre étude. Nous avons utilisé uniquement la seconde partie de ce questionnaire, qui porte sur la motivation pour la littérature. La validité et la standardisation du questionnaire ont été soigneusement examinées dans différentes dimensions, démontrant une forte convergence et un niveau élevé de cohérence interne des facteurs constitutifs, comme les ont montré

Moharranzadeh, Shobeiry, et Hayati (2024). Il faut dire que les questions sont fermées et à l'échelle Likert. Pour chaque question, les apprenants étaient invités à sélectionner l'une des cinq options suivantes: «jamais», «rarement», «parfois», «généralement» et «toujours». Les réponses sont évaluées selon une échelle de 1 à 5. Toutefois, les scores n'ont pas été indiqués dans le questionnaire afin de ne

pas influencer le choix des étudiants. L'ensemble de ces sept questions englobe la motivation pour la littérature dans le cadre de cette recherche. De ce fait, les choix effectués par les étudiants peuvent révéler leur motivation. On voit ci-dessous le questionnaire utilisé pour les deux groupes de témoin et expérimental.

Tableau 1. Le questionnaire de la motivation pour la littérature

1. Selon moi, exploiter des textes littéraires peut conduire à un meilleur apprentissage du français. Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Habituellement <input type="checkbox"/> Toujours <input type="checkbox"/>
2. L'étude des textes littéraires français contemporains est pour moi difficile et compliquée et ne m'attire pas. Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Habituellement <input type="checkbox"/> Toujours <input type="checkbox"/>
3. En tant qu'étudiant de langue française, je préfère lire des textes littéraires uniquement en français, et je pense que cette méthode aide davantage à connaître la communauté linguistique cible et à communiquer avec les locuteurs de la langue cible. Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Habituellement <input type="checkbox"/> Toujours <input type="checkbox"/>
4. Enseigner parallèlement la littérature française et persane peut permettre aux étudiants de mieux comprendre la transmission des documents oraux et écrits. Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Habituellement <input type="checkbox"/> Toujours <input type="checkbox"/>
5. La comparaison de la littérature persane et française contemporaine m'aide à communiquer davantage avec les sentiments des gens et les éléments sociaux effectifs de mon pays et du pays de la langue de destination et à m'intéresser à connaître davantage et mieux la littérature iranienne et la littérature de la langue de destination. Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Habituellement <input type="checkbox"/> Toujours <input type="checkbox"/>
6. Apprendre des textes littéraires me permet de me sentir mieux dans l'apprentissage du français. Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Habituellement <input type="checkbox"/> Toujours <input type="checkbox"/>
7. Apprendre parallèlement des textes littéraires français et persans contemporains réduit l'anxiété des étudiants face aux cours de littérature. Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Habituellement <input type="checkbox"/> Toujours <input type="checkbox"/>

À l'issue de cette formation et après avoir recueilli les retours des étudiants, nous avons décidé de mettre en œuvre une intervention pédagogique. En prenant en considération l'hypothèse de recherche selon laquelle la didactique interculturelle pourrait influencer la motivation pour la littérature, nous avons mis en œuvre notre nouvelle méthode d'enseignement, la didactique interculturelle, que nous expliciterons ici. À cette phase, le cours a été

poursuivi avec le groupe expérimental. Cette phase d'enseignement s'est déroulée sur une période de quatre semaines, au cours de laquelle seize sessions et 24 heures d'enseignement en français et en persan étaient faites.

À la première étape, nous avons introduit aux étudiants le concept général de la motivation pour la littérature, en fournissant plusieurs exemples de Déci et Rayan (2000) et en les encourageant à utiliser de manière

consciente les actes de langage examinés (français et persan) tout au long de la formation, ceux qui viendront dans l'annexe. La deuxième étape a permis d'encourager une discussion en groupe sur les compréhensions des concepts clés extraits des textes. Dans la troisième étape, nous avons présenté aux étudiants des images et des vidéos courtes pour introduire les auteurs, leurs œuvres et leurs visions du monde. Ces trois étapes ont été d'abord mises en œuvre pour les textes français, puis pour les textes persans.

Ainsi, il est pertinent de mentionner les extraits choisis, qui sont issus de romans emblématiques de la littérature persane. En particulier, nous avons retenu des passages du roman *Le Prince Ehtejab de Golshiri*, publié en 1950, qui s'étend sur les pages 56 à 68; cette œuvre offre une exploration profonde des défis sociopolitiques de son époque. De même, des extraits de *Symphonie des morts de Moafoughi*, daté de 2007 (pages 230-241), et de *L'année de tempête*, également de Moafoughi, publié en 2010 (pages 142-153), ont été sélectionnés pour leur capacité à évoquer des thèmes universels de la condition humaine.

Parallèlement, notre choix s'est porté sur des textes francophones issus du recueil *La littérature progressive du français I* (Blondeau et al., 2013, p. 128,138,152,162). Cette anthologie met en lumière des auteurs contemporains tels que Taos Amrouche, Pascal Quignard, Léopold Sédar Senghor et Wajdi Mouawad. Chacun de ces écrivains apporte une voix unique et une perspective enrichissante sur des questions identitaires, culturelles et sociales, faisant ainsi écho aux enjeux que nous avons explorés à travers les textes persans.

À la quatrième étape, les étudiants ont relu les textes et ont formulé leurs questions sur la structure, les vocabulaires difficiles ou les

éventuelles ambiguïtés. Les réponses à ces questions ont été fournies avec l'aide de l'instructeur et grâce à des interactions libres entre les étudiants. À la cinquième étape, les étudiants ont comparé les extraits de textes français et persans en dialoguant de manière interactive pour en tirer des conclusions sous la direction de l'enseignant. Pour terminer, à la sixième étape, les étudiants ont été invités à décrire les changements survenus dans leur motivation à explorer des textes littéraires durant le cours.

Il est important de souligner qu'en vue de favoriser la motivation pour la littérature chez les étudiants dans leurs interactions orales et écrites en français, nous, en tant qu'enseignants, avons veillé à créer un environnement calme, sécurisant et interactif au sein de la classe. En utilisant des supports visuels et vidéo et en favorisant la participation active de tous les étudiants, nous avons cherché à leur offrir des expressions, mots et phrases pertinents pour aborder les thèmes contemporains en littérature française et persane. Ces six étapes constituaient collectivement la didactique interculturelle.

Notre objectif principal était de stimuler la motivation des étudiants pour l'étude des textes littéraires par l'intermédiaire des six étapes mentionnées ci-dessus et de leur fournir une approche comparative entre la littérature française et persane. Ainsi, bien que la langue d'enseignement soit majoritairement le français, sauf lors de l'analyse des textes persans, nous avons exceptionnellement permis à certains étudiants, se sentant incapables de s'exprimer en français, de communiquer en persan.

Dans notre démarche pédagogique, les étudiants ont eu l'opportunité de répondre aux questions posées, relatives à la structure et au sens des actes de langage mis en évidence.

À cette fin, ils ont utilisé divers outils, notamment Internet et la consultation de livres, tout en collaborant au sein de petits groupes pour échanger des idées. Cela a favorisé des échanges riches, où ils ont pu soit réfuter, soit compléter les propositions de leurs pairs afin de parvenir à une réponse collective potentiellement correcte.

Les étudiants ont eu l'occasion d'intégrer des actes de langage appropriés dans leurs dialogues et écrits de groupe, en lien avec les thèmes de la solitude et de la tristesse. Nous avons toujours veillé à adopter un rôle de facilitateur, cherchant à encourager les étudiants à prendre en main la gestion de la classe, tant de manière autonome qu'en groupe, en tant qu'agents principaux et sociaux de leur apprentissage. À l'issue de la formation interculturelle, les étudiants ont été invités à répondre au questionnaire (post-test).

Résultats de la recherche

Avant de présenter les résultats, nous procédons à l'examen de l'hypothèse de normalité de la distribution des données (voir [Tableau 2](#)). Ce tableau illustre les indices d'asymétrie et de kurtosis pour le post-test concernant la motivation pour la littérature. Étant donné que les indices d'asymétrie et de kurtosis se situent dans l'intervalle de ± 2 , nous pouvons conclure que l'hypothèse de normalité de la distribution des données est respectée. Les seuils de ± 2 ont été proposés par divers chercheurs ([Bachman, 2005](#); [Bae & Bachman, 2010](#); [George & Mallery, 2020](#)).

Tableau 2. Indices de skewness et de kurtosis pour l'examen de la normalité de la distribution des données

Tests	N	Skewness	Erreur standard	Kurtosis
Post-test (groupe témoin)	20	0.435	0.172	-0.130
Post-test (groupe expérimental)	20	-0.178	0.172	-0.646

Coefficients de fiabilité

Le [Tableau 3](#) présente les coefficients de fiabilité pour le post-test (les groupes témoin et expérimental), en ce qui concerne la motivation

pour la littérature. Les résultats indiquent que le coefficient de fiabilité du post-test concernant la motivation pour la littérature est respectivement de 0,884 et de 0,898.

Tableau 3. Coefficient de fiabilité du post-test (les groupes témoin et expérimental) concernant la motivation pour la littérature

Tests	Alpha de Cronbach	N d'éléments
Post-test		
La motivation pour la littérature (groupe témoin)	0.884	7
Post-test		
La motivation pour la littérature (groupe expérimental)	0.898	7

Comme tous ces indices de fiabilité sont supérieurs à 0,700, nous pouvons conclure que le questionnaire sur la motivation pour la littérature présente un coefficient de fiabilité satisfaisant. Le seuil de 0,700 a été recommandé par des chercheurs (Tseng et al., 2006; Dörnyei & Taguchi, 2009; Fryer et al., 2018; Harrison et al., 2021).

Analyse de la question de recherche

La question de recherche que nous devons examiner est la suivante: est-ce que la didactique interculturelle adoptée a entraîné une augmentation de la motivation des étudiants pour le contenu littéraire? Pour répondre à cette question de recherche, nous avons utilisé une analyse statistique via le test T pour deux échantillons indépendants. Cela a permis de comparer les moyennes des groupes lors du

post-test concernant la motivation pour la littérature.

Comparaison des moyennes des groupes lors du post-test sur la motivation pour la littérature

La comparaison des moyennes des deux groupes lors du post-test sur la motivation pour la littérature a été réalisée à l'aide du test T pour deux échantillons indépendants, afin de répondre à la question de recherche. Le tableau 4 présente les statistiques descriptives des deux groupes, expérimental et témoin, lors du post-test sur la motivation pour la littérature. D'après ces résultats, nous pouvons conclure que le groupe expérimental (moyenne = 25,69) a obtenu une moyenne supérieure à celle du groupe témoin (moyenne = 18,15) lors du post-test concernant la motivation pour la littérature.

Tableau 4. Statistiques descriptives des groupes au post-test de la motivation pour la littérature

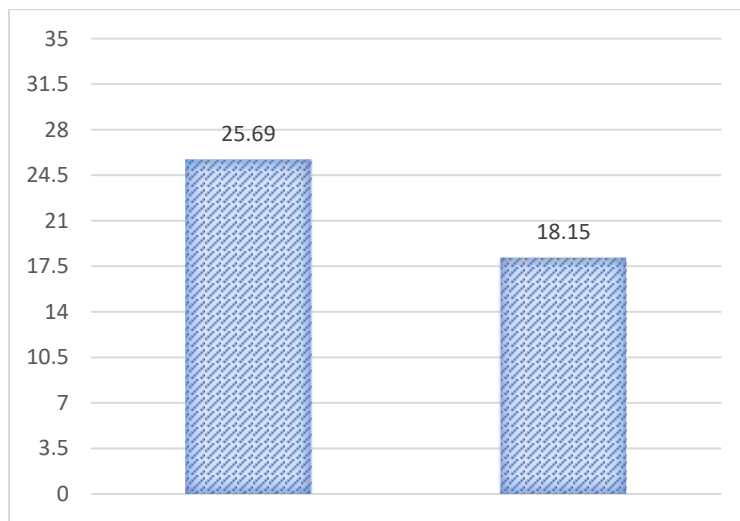
Groupes	N	Moyenne	Écart type	Erreur standard de la moyenne
Post-test				
Motivation pour la littéraire				
Groupe experimental	20	25.69	5.733	0.573
Groupe témoin	20	18.15	5.149	0.515

Le tableau 5 fournit les résultats du test T indépendant. Selon les résultats du test T pour deux échantillons indépendants ($p < 0,05$, $t(198) = 9,78$), nous pouvons inférer que le groupe expérimental a atteint une meilleure moyenne par rapport au groupe témoin après avoir reçu les formations. Ainsi, l'hypothèse nulle selon laquelle "l'approche pédagogique

adoptée n'aurait pas d'impact sur l'augmentation de la motivation des étudiants pour le contenu littéraire" est rejetée. L'indice de la taille de l'effet pour la statistique t de 9,78 est de 0,571, ce qui indique une grande taille de l'effet. Le graphique 1 illustre les moyennes des deux groupes lors du post-test concernant la motivation pour la littérature.

Tableau 5. Test T pour deux groupes indépendants concernant le post-test de la motivation pour la littérature

	Test d'homogénéité de variance de Levin		Test T indépendant à deux groupes						
	F	Possibilité	T	degré de liberté	Possibilité	différence moyenne	Différence d'erreur standard	Intervalle de confiance à 95 %	
								bas	haut
Une homogénéité de variance est observée	1.078	.300	9.785	198	.000	7.540	.771	6.020	9.060
L'homogénéité de la variance n'est pas observée			9.785	195.761	.000	7.540	.771	6.020	9.060



Le graphique 1. Motivation moyen post-test des groupes témoin et expérimental à lire la littérature des groupes

Conclusion

On vient de dire que l’approche interculturelle, à notre sens, s’inscrit dans un parcours à la fois cognitivement enrichissant et méthodologiquement rigoureux. Pour bien mener notre démarche pédagogique et atteindre notre objectif d’avoir une classe interculturelle de FLE en exploitant les littératures française et persane, nous avons choisi une méthode de

recherche de nature descriptive et analytique et du type appliqué .Au cours de cette intervention pédagogique de quatre semaines, le groupe expérimental a participé à seize sessions totalisant 24 heures d'enseignement en français et en persan. La démarche a été structurée en six étapes visant à stimuler la motivation des étudiants pour la littérature.

1. Introduction à la Motivation : Les étudiants ont été sensibilisés aux concepts de motivation littéraire, s'appuyant sur des exemples de Deci et Ryan (2000), et ont été encouragés à utiliser de manière réfléchie les actes de langage en français et en persan.

2. Discussions de Groupe: Des échanges ont été facilités pour explorer en profondeur les concepts clés des textes.

3. Supports Visuels: Des images et des vidéos ont été présentées pour introduire les auteurs et leurs œuvres, enrichissant ainsi la compréhension contextuelle.

4. Analyse des Textes: Les étudiants ont relu les textes, posant des questions sur la structure et la terminologie, auxquelles l'instructeur a répondu en favorisant des interactions entre pairs.

5. Comparaison des Textes: Ils ont comparé de manière interactive des extraits de littérature française et persane, guidés par l'enseignant pour en extraire des conclusions significatives.

6. Évaluation de la Motivation: Enfin, les étudiants ont été invités à réfléchir sur les changements dans leur motivation littéraire.

Notre outil de recherche principal était un questionnaire concernant la motivation des étudiants pour la littérature, élaboré par les chercheurs. La validité et la standardisation du questionnaire ont été soigneusement examinées dans différentes dimensions, démontrant une forte convergence et un niveau élevé de cohérence interne des facteurs constitutifs, comme les ont montrés [Moharramzadeh, Shobeiry, et Hayati \(2024\)](#).

On vient d'observer le tableau 4 présentant les statistiques descriptives des deux groupes,

expérimental et témoin, lors du post-test sur la motivation pour la littérature. D'après ces résultats, nous avons conclu que le groupe expérimental (moyenne = 25,69) a obtenu une moyenne supérieure à celle du groupe témoin (moyenne = 18,15) lors du post-test concernant la motivation pour la littérature. Il est à noter que nous avons observé dans le tableau 5 fournissant les résultats du test T indépendant, les résultats du test T pour deux échantillons indépendants ($p < 0,05$, $t(198) = 9,78$), selon lesquelles nous avons inféré que le groupe expérimental a atteint une meilleure moyenne par rapport au groupe témoin après avoir reçu les formations.

Ainsi, l'hypothèse nulle selon laquelle "l'approche pédagogique adoptée n'aurait pas d'impact sur l'augmentation de la motivation des étudiants pour le contenu littéraire" est rejetée. L'indice de la taille de l'effet pour la statistique T de 9,78 est de 0,571, ce qui indique une grande taille de l'effet. De même, les moyennes des deux groupes lors du post-test concernant la motivation pour la littérature, montrent que notre projet pédagogique a pu favoriser la motivation pour la littérature chez les étudiants iraniens en classe de FLE et que nous avons atteint à l'objectif de notre recherche.

Nous espérons que dans les recherches futures, nous et d'autres chercheurs nous concentrerons davantage sur la didactique interculturelle et les mines et explorerons ses avantages en classes universitaires.

Annexe

Tableau 1. Les actes de langage examinés dans le cours de groupe expérimental

Les extraits français	متون فارسی
<p>Je continue de fleurir tendrement sa mémoire et de lui demander à travers la mort. À jamais perdu pour moi. Ce qui est peut-être le plus douloureux. Songe à se retirer dans un monastère. Après avoir épuisé les vanités de gloire et de l'amour. Je suis seul. Mais sera-ce suffisant pour occuper mon cœur. La voici au bout de ma pioche. Etre convoitée, violée par les invasions successives.... Malgré mes tribulations. Je la sens encore frémissante, en moi... J'ai vécu seul.</p>	<p>سال بلوا گفتم کاش بودی و آرام می‌نشستی که حرف بزدم. آدم دلش می‌جوشد و سر می‌رود. من سال‌های پیش که از شیراز کنده شدم، مردم. لب‌هایش لرزید و دیگر ادامه نداد. مثل بچه‌ای که عیدی‌اش را گم کرده باشد. از آرزوهای بر باد رفته‌اش حرف می‌زد و نمی‌توانست گریه کند. این قدر گریه نکن روحش آزرده می‌شود. بیا جلو پنجره، می‌خواهم موهابت را شانه کنم. یک زمانی من هم‌کلاسی‌هایی داشتم که الان ندارم. کالسکه‌های جلو خانه مارچ بسته بودند. شازده احتجاب: دو تا آرنجش را می‌گذاشت لب پنجره و به بیرون نگاه می‌کرد. حالا دیگر نه بوی کاج‌ها می‌آمدند نه بوی گل‌های یاس: همه‌اش علف هرز. فخرالنسا نشسته بود کنار پنجره و بوی یاس‌ها را می‌شنید.</p>

La théorie de motivation de Deci et Ryan:

La théorie de la motivation de Deci, également connue sous le nom de théorie de l'autodétermination, postule que la motivation humaine est influencée par trois besoins psychologiques fondamentaux: l'autonomie, la compétence et la connexion sociale. Deci et Ryan (2000, p. 230) soutiennent que «la satisfaction de ces besoins fondamentaux est essentielle pour favoriser la motivation intrinsèque, c'est-à-dire l'engagement dans une activité pour le plaisir qu'elle procure». En se basant sur cette théorie, plusieurs études ont démontré que lorsque les individus ressentent un plus grand degré d'autonomie dans leur apprentissage, leur motivation à s'engager dans

des tâches littéraires augmente de manière significative (Vansteenkiste et al., 2007). Cela implique que l'intégration des éléments de la théorie de Deci dans des approches pédagogiques peut enrichir l'engagement des étudiants dans l'étude de la littérature.

En outre, Deci et Ryan (2012, p. 50) mentionnent que «la motivation intrinsèque n'est pas seulement favorable à l'apprentissage, mais elle est aussi liée à des résultats positifs tels que la persévérance et le bien-être». Ces observations suggèrent qu'une approche qui favorise l'autonomie et la reconnaissance de la compétence peut non seulement accroître la motivation des étudiants, mais également améliorer leur expérience globale

d'apprentissage. Ainsi, pour un enseignement plus efficace de la littérature, il est essentiel de considérer les principes de la théorie de l'autodétermination, afin de créer un environnement d'apprentissage qui soutienne ces besoins psychologiques fondamentaux.

Bibliographies

- Afkhaminia, M., Assadollahi, A., Assibpour, M., & Chokri, Z. (2023). Lecture des textes littéraires en milieu universitaire hétéroglotte: les pratiques déclarées des enseignants. *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, 16(30), 1-22. <https://doi.org/10.22034/rllfut.2023.53044.1380>
- Aziz, J. (2024). Fostering a culturally responsive pedagogy through teacher's discourse: A case of graduate class at a U.S. university. *Mextesol Journal*, 48(1), 1-8. <https://doi.org/10.61871/mj.v48n1-6>
- Bachman, L. F. (2005). *Statistical Analysis for Language Assessment*. Cambridge University Press.
- Bae, J., & Bachman, L. F. (2010). An investigation of four writing traits and two tasks across two languages. *Language Testing*, 27(2), 213-234. <https://doi.org/10.1177/0265532209349470>
- Balanici, L. (2024). Enjeux de l'interculturel dans la formation des compétences de communication en classe de fle. In *Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice* (pp. 214-221). <https://zenodo.org/records/14005806>
- Bentayeb, R., & Haddad, M. (2021). L'approche interculturelle en classe de FLE entre concept théorique et discours officiel. In *Actes du colloque international du laboratoire de Recherche Langage et traitement automatique: L'enseignement-apprentissage de l'interculturel en classe de langue, quelle (s) approche (s) et quelle (s) pratique (s)* (pp. 101-110). <https://www.researchgate.net/publication/378174502>
- Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. In M. Diaz & O. Blanchet (Eds.), *Pluralité linguistique et approches interculturelles* (pp. 21-27). Revue Synergies Chili, n 3. GERFLINT/Institut Franco-Chilien. <http://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>
- Blondeau, N., Allouache, F., & Né, M-F. (2013). *Littérature Progressive du Français: Niveau Débutant*. CLE International.
- Bouchair, B., & Boufenara, H. (2023). L'enseignement du FLE en Algérie, un regain d'intérêt pour la compétence grammaticale. *Multilinguales*, 19. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.10726>
- Chiali, R. (2023). Le texte littéraire comme référentiel préférentiel dans le renforcement de la compétence interculturelle en contexte institutionnel. Réflexion et dynamique didactique. *Revue plurilingue: Études des Langues, Littératures et Cultures*, 7(1), 70-78. <https://doi.org/10.46325/elic.v7i1.99>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching,*

- assessment. Cambridge University Press.
<https://rm.coe.int/1680459f97>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In S. T. F. M. B. J. R. (Ed.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 416-436). Sage.
- Dollander, M. (2021). *L'éducation interculturelle en classe de langue - Des recherches en didactique et des politiques éducatives aux pratiques pédagogiques*. Göteborg universitet. Stockholm.
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/69802>
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge.
- Elayachi, I., Salah, M., & Berrada, B. (2024). Promouvoir l'interculturel dans l'enseignement du français: une clé pour une meilleure compréhension interculturelle chez les élèves du secondaire au Maroc. *L'Archétype*, 2(1), 12-24
<https://doi.org/10.34874/PRSM.archtype-vol2iss1.48969>
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS, Statistics for Statistics*. SAGE Publications.
- Fryer, L. K., Larson-Hall, J., & Stewart, J. (2018). Quantitative methodology. In *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology* (pp. 55-77). Palgrave Macmillan, London.
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Golshiri, G. (1989). *Le Prince Ehtijab. Niloofar*.
- Harrison, V., Kemp, R., Brace, N., & Snelgar, R. (2021). *SPSS for Psychologists*. Bloomsbury Publishing.
- Helaiss, A. (2018). L'enseignant comme médiateur interculturel en classe de français langue étrangère en Arabie Saoudite. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(2).
<https://doi.org/10.4000/rdlc.3013>
- Houda, E. A. (2021). La didactique de l'interculturel et les œuvres intégrales en classe de FLE «cycle secondaire qualifiant marocain». *ASJP*, 7(13), 116-125.
<https://asjp.cerist.dz/en/article/256448>
- Iordache, A. (2023). L'interculturel en classe de FLE: un enjeu absolu pour la didactique des langues. *Limba si Literatura-repere idenditare in contexte european*, (33), 215-220.
<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1260508>
- Kayembe, E. (2019). L'exploitation du texte littéraire en classes débutantes de FLE. In *AATF convention* (pp. 121-137).
<https://www.researchgate.net/publication/337670168>
- Khaldi, A. (2024). Le texte littéraire pour l'acquisition de la compétence interculturelle en classe de FLE au secondaire algérien: Une mission ambiguë. *ASJP*, 13(2), 662-683.
<https://asjp.cerist.dz/en/article/253909>
- Khazai, L., Javadi Pour, M., Hakimzadeh, R., & Sadeghi, A. (2020). Proposition d'un cadre conceptuel des composantes de l'enseignement interculturel: Une étude de méta-synthèse. *Revue de l'éducation dans les sciences de la sécurité*, 8(2), 61-82.
http://tps.jrl.police.ir/article_93819.html
- Kresh, T. G., & Heusemidt, N. (2024). Le langage inclusif en classe de FLE, diversité ou complexité?: Proposition de

- remédiation didactique non-sexiste. *Action Didactique*, 6(1), pp-279. https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=more_resu lts&autolevel1=1&opac_view=6
- Louni, M. (2023). Didactique de la littérature en contexte universitaire algérien: une esquisse de bilan des recherches publiées sur la plateforme ASJP. In *La littérature et ses relations avec l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en particulier*. Université de Médéa. Algérie <https://www.univ-soukahrass.dz/en/publication/article/5162>
- Lucy, M., & Bergamaschi, A. (2024). Éditorial. Regards pluriels sur l'interculturel en éducation: Quelles perspectives pour penser l'éducation à la citoyenneté?. *L'éducation en débats: analyse comparée*, 14(1), 1-7. <https://oap.unige.ch/journals/ed/article/view/1610>
- Ma'roufi, A. (2003). *L'année de la tempête*. Qoqnus.
- Ma'roufi, A. (2009). *La symphonie des morts*. Qoqnus.
- Moharramzadeh, B., Shobeiry, L., & Hayati Ashtiani, K. (2024). The effectiveness of intercultural didactic on pragmatic competence and interest in literary content: the case of undergraduate students (semesters 5-8) majoring in French Language in Iranian universities. *Journal of Foreign Language Research*, 14(1), 151-168. https://jflr.ut.ac.ir/article_97244.html
- Okolo, C. J. (2023). La littérature en classe de FLE: Le cas des universités nigériens. *Essays in arts and humanities: A festschrift in Honour of professor Matthew O. Iwuchukwu*. <https://journals.ezenwaohaetorc.org/index.php/AFHOPMOI/article/download/2615/2731>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Torchi, F. (2022). *Pour une valorisation du texte littéraire à visée interculturelle en classe de FLE: enjeux et pistes didactiques Cas de la deuxième année secondaire lettres et philosophie* [Doctoral dissertation, Université de Batna 2]. <http://eprints.univ-batna2.dz/2041/>
- Tseng, W. T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78-102. <https://doi.org/10.1093/applin/ami046>
- Vansteenkiste, M., Niemann, L., De Witte, H., & Lens, W. (2007). On the relations among the five mini-theories of self-determination theory: The effects of parental autonomy support on adolescent's autonomous motivation and learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 118-133.

