



University of Tehran press

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



Behnam Moharramzadeh * 0000-0002-5037-9763

Department of French Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
Email: b.moharamzadeh96@gmail.com



Leila Shobeiry 0000-0002-4933-8104

Department of French Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
Email: shobeiri@srbiau.ac.ir



Karim Hayati Ashtiani*** 0000-0003-4585-0597

Department of French Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
Email: k-hayati@srbiau.ac.ir

ABSTRACT

The main issue analyzed in this research concerns how to implement intercultural didactic. The research methodology is descriptive-analytical. Using a researcher-made questionnaire as the main research tool, which includes 20 five-choice questions and whose validity has been measured and standardized, we will analyze with the effectiveness of intercultural didactics. Therefore, by randomly selecting 200 people from among the total population of undergraduate students in the field of French Language in Iranian universities and by dividing the population into two groups of 100 people (100 students in the experimental group, 100 students in the control group), we will examine the effect of this teaching method on improving students' pragmatic competence and interest in literary content. Therefore, the main goal of the research is to provide a practical method in order to connect more contemporary French and Iranian literature with French language didactic. Our hypothesis in this research, which is based on teaching foreign languages through literary texts, is that intercultural didactic can help students of French language undergraduates in Iranian universities to use the pragmatic competence in using speech acts related to the feeling of "sadness" and "loneliness" and will be effective and will increase their interest in literature. The results listed in Table 5-3 show that all 20 items of the questionnaire have a strong correlation with their factors and therefore the questionnaire is standardized. In addition, the results of descriptive statistics (Table 5-4) indicate that after removing the possible effect of the pre-test, the experimental group (45.19) obtained a higher average than the control group (35.28) in improving pragmatic competence. Table 5-8 also shows the descriptive statistics of the two experimental groups and the proof of interest in literary content in the post-test. Based on this, the result was obtained that the experimental group (mean = 25.69) compared to the control group (mean = 18.15) obtained a higher mean in the post-test of interest in literary content. Based on the results of the t-test of two independent samples in Table 5-9 ($p > .05$, $t = 9.78$ (198)), the effect size index of the t-statistic is 9.78 equal to 0.571, which shows a large effect size.

ARTICLE INFO

Article history:
Received: 08 March 2024
Received in revised form
27 May 2024
Accepted: 28 May 2024
Available online:
Spring 2024

Keywords:

Intercultural didactic, pragmatic competence, contemporary literature, teaching French as a foreign language , insider culture, other culture, cultural adjustment.

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), 151-169. <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.372093.1100>.



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.372093.1100>.

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

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

*** Assistant Professor of French Language and Literature, Department of French, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

1 - Introduction et importance de la problématique

La langue est un outil de pensée, de réflexion, d'interaction et de communication entre les personnes (Subekti, 2021). La vie d'une personne sociale dans le contexte de la société et de la culture montre que l'enseignement des langues étrangères ne peut être loin des normes sociales et culturelles. (Flingan et Babchuk, 2020). La littérature et les textes littéraires, en tant que l'un des trésors les plus importants du patrimoine humain, ont toujours été le miroir de la vision globale de la culture dans différentes sociétés. Par conséquent, si nous examinons rapidement la méthodologie de l'enseignement des langues au cours des siècles passés, nous constaterons que l'utilisation de textes littéraires a toujours eu des partisans et des opposants. Le témoignage de cette affirmation est l'utilisation de textes littéraires dans la méthodologie traditionnelle et leur élimination complète dans les méthodologies naturelles, directes, actives et audiovisuelles pour y revenir dans un nouveau type de communication ou d'action (Shobeiry, 2019). Le principal défi de l'utilisation de la littérature et de la culture est lié à la manière d'enseigner et d'appliquer, de choisir un texte adapté au niveau linguistique des apprenants en langue et de fixer des objectifs pour renforcer les différentes compétences linguistiques (Doostizadeh et Sidi Fazl Elahi, 1401). Peut-être que dans le passé, il n'y avait pas beaucoup de précision dans le choix du texte et que la manière d'améliorer les différentes compétences n'était pas séparée

les unes des autres. Mais au cours des dernières décennies, notamment après la publication du livre *Cadre commun de Référence Européen*, cette question est devenue plus claire.

Dans la même perspective, on peut dire : la nouveauté de cette recherche vient de l'approche interculturelle et de l'utilisation de textes littéraires persans aux côtés de la littérature française. Étant donné que l'apprenant de la langue iranienne rencontre une autre culture lorsqu'il est confronté à la langue cible, il existe donc une possibilité d'une sorte de confrontation entre sa propre culture et une autre culture. Par conséquent, concevoir et appliquer une nouvelle méthode éducative capable de créer un ajustement culturel en utilisant la littérature française et persane semble absolument nécessaire. Nous appelons cette méthode d'enseignement la didactique interculturelle. Notre hypothèse dans cette recherche, basée sur l'enseignement des langues étrangères à travers des textes littéraires, est que la didactique interculturelle pourrait aider les étudiants de premier cycle en langue française dans les universités iraniennes à utiliser leurs compétences pragmatiques dans l'utilisation d'actes de parole liés au sentiment de « tristesse » et « solitude ». Cela pourrait efficace et accroîtrait leur intérêt pour le contenu littéraire. Ainsi, afin de répondre à la question principale de la recherche, nous essayons de répondre à ces deux questions dans la section de discussion théorique : Comment sont définies la didactique interculturelle et la compétence pragmatique ? Pourquoi et avec quelles composantes les

littératures française et persane peuvent-elles constituer un corpus adapté à l'enseignement universitaire ?

Dans la suite et dans la section méthode de recherche, nous tenterons de répondre à la question dans la phase de mise en œuvre et de manière pratique, si en mettant en œuvre la didactique interculturelle introduite dans cette recherche, il est possible de renforcer les compétences pragmatiques des français. Les étudiants en langue française au premier cycle des universités iraniennes ont-ils utilisé des verbes liés au sentiment de « tristesse » et de « solitude » et ont accru leur intérêt pour le contenu littéraire ?

En fait, l'objectif principal de la recherche est de fournir une méthode pratique permettant de relier la littérature française et iranienne plus contemporaine à l'enseignement de la langue française. Dans ce qui suit, dans la méthodologie de recherche descriptive-analytique, en utilisant comme principal outil de recherche un questionnaire élaboré par le chercheur, qui comporte 20 questions à cinq choix et dont la validité a été mesurée et standardisée, nous discuterons de l'efficacité de la didactique interculturelle. Par conséquent, en sélectionnant à aléatoire 200 personnes parmi la population statistique totale des étudiants de premier cycle dans le domaine du français dans les universités iraniennes et en deux groupes de 100 expérimentaux et probants, nous discuterons de l'effet de cette méthode d'enseignement sur l'amélioration des compétences pragmatiques des étudiants. Nous 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 train d'enseigner au niveau université.

2 –préalables et contexte de recherche

Dans notre recherche, nous avons constaté que l'utilisation de textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères en Iran et dans d'autres parties du monde n'est pas une question nouvelle, mais la didactique interculturelle et l'utilisation de la littérature de la langue source aux côtés la littérature de la langue cible, qui constitue notre principal problème dans la recherche actuelle, est complètement nouvelle. Bien entendu, dans le cas de l'enseignement des langues étrangères, nous pouvons nous référer à des recherches qui se sont principalement concentrées sur la compétence à reconnaître le sens et l'action de la parole et à tenter de renforcer les compétences de communication des apprenants et des étudiants en langues en transmettant des significations spécifiques dans différentes situations socioculturelles. Par exemple, l'enquête sur la compétence des étudiants de langue française en Iran à utiliser leurs compétences pragmatiques et à produire des actes de langage liés à l'offre et à l'invitation et l'effet de l'utilisation de la littérature française sur le renforcement de cette compétence a montré que les textes littéraires peuvent être utilisés dans les cours universitaires. Cela en a fait un outil efficace pour enseigner le français (Sajadi et al., 2019).

Il convient de noter que les œuvres littéraires ont eu une place très insignifiante dans ces recherches et que la didactique

interculturelle n'a été abordée d'aucune manière. Cependant, la pragmatique, qui a elle-même une fonction importante dans la critique des œuvres littéraires, considère la pragmatique comme l'organisateur du récit à partir des discours textuels. De ce point de vue, le dialogue est considéré comme l'un des éléments importants de la création narrative et littéraire. Par exemple, le *Shahnameh* de Ferdowsi, avec sa représentation importante dans diverses histoires telles que les histoires de Bijan et Manijeh, peut être un organisme approprié pour renforcer les stratégies pragmatiques (Alipour, 2017).

Plus précisément, il faut dire que l'utilisation de la langue dans différentes situations sociales et culturelles de la vie réelle montre que le recours à des exercices isolés et figés dans les manuels scolaires ne permet pas d'atteindre une compétence langagière efficace en français. L'étudiant doit plutôt être capable de parvenir à une communication complète et efficace en alignant ses connaissances linguistiques avec des stratégies pragmatiques lorsqu'il parle avec un locuteur français. Parallèlement, dans une recherche menée à l'Université Tarbiat Modares de Téhéran, en utilisant un questionnaire comme outil de travail et en le distribuant à 50 professeurs de langue française dans les universités iraniennes et en présentant une analyse descriptive d'une enquête, le résultat a été obtenu que les professeurs iraniens sont moins préoccupés sur l'amélioration des compétences pragmatiques des élèves et sont moins conscients des stratégies liées à cette compétence. Bien entendu, le facteur âge des

professeurs est considéré comme une question importante, ce qui montre la nécessité de prêter attention à la finalité des professeurs ayant plus d'âge et d'expérience professionnelle (Sajadi et al., 1400).

Il convient de le mentionner : dans les recherches théoriques et non dans la pratique, la formation aux actes de langage et l'importance d'y prêter attention ont une place particulière. Par exemple, les excuses et les refus ont été présentés comme très faciles à apprendre parmi les chercheurs. Dans une recherche récente utilisant la méta-analyse comme nouvelle méthode statistique, les études qui ont traité du domaine de la pragmatique au cours des deux dernières décennies ont été examinées. Les résultats indiquent que l'enseignement des actes de langage liés à la demande, aux excuses et au refus sont les seuls cas que les chercheurs iraniens ont impliqués dans ce domaine (Sheki, Farzaneh et al., 1401).

Bien sûr, dans un autre endroit et avec un nouveau regard sur ce domaine, l'approche pragmatique de la grammaire des langues et le rôle des prépositions, qui incluent une partie de la compétence linguistique et peuvent être à la disposition de connaissances pragmatiques et de compétences en communication, avec une vision comparative. Il a été comparé sur la grammaire française et persane. Le but de cette recherche est de fournir une analyse pragmatique comparative des « dans » français et des « dar » persans et de leurs différents usages, notamment dans l'usage spatial et temporel qui fait un énoncé (Sadeghpour, 2023).

Dans une autre recherche visant à développer un programme basé sur deux théories de l'acte de parole et de l'apprentissage situationnel pour le développement de l'efficacité personnelle et des compétences pragmatiques en FLE, qui a été mené auprès d'étudiantes de première année du lycée. Dans l'école secondaire Al-Qarin de Shirkiya, en Égypte, un exemple, 70 personnes ont été divisées en deux groupes expérimentaux et témoins. Les outils d'étude comprenaient des tests pratiques de compétences FLE et une mesure de l'auto-efficacité. Ces outils ont été utilisés avant et après pour vérifier l'équivalence des deux groupes étudiés. Après avoir analysé et interprété les résultats de la recherche, en comparant les deux groupes d'étude (expérimental et témoin), une amélioration significative de l'utilisation des compétences pragmatiques en FLE et de l'auto-efficacité au bénéfice du post-test a été observée et il a été prouvé que l'efficacité du programme basé sur deux théories de l'acte de parole et de l'apprentissage situationnel est pleinement applicable pour le développement des compétences pragmatiques en FLE et de l'auto-efficacité chez les lycéens de première année (Marveh Mohammad, 2023).

En général et en regardant les recherches mentionnées, nous pensons que l'intégration de la didactique interculturelle avec les compétences pragmatiques peut être évaluée comme complètement nouvelle et importante, et dans la section suivante, nous discuterons des enjeux théoriques de ces deux domaines.

3- Discussions théoriques

3-1- La didactique interculturelle

Depuis l'émergence des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le texte littéraire a toujours été au centre des discussions en tant que possibilité d'apprentissage. Proché (1988 : 59) dit : « La littérature ou véritable laboratoire du langage est proprement le lieu de rencontre des cultures et l'espace privilégié de l'interculturalité. Par conséquent, la littérature et les textes littéraires devraient être davantage intégrés dans le domaine de l'enseignement des langues afin d'obtenir une position plus cohérente et des fonctions plus opérationnelles dans l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères.

Le texte littéraire est depuis longtemps reconnu comme un miroir de la société. En d'autres termes, c'est le point de rencontre de différentes cultures. La littérature est l'humanité humaine et la vie privée. La littérature reflète les réalités, les rêves, le passé et le présent, les matériaux et les expériences humaines. Malgré ces multiples dimensions, il est naturel que l'enseignement des langues à travers des textes littéraires soit enseigné de manière nouvelle et innovante et en fonction des besoins des gens d'aujourd'hui. En outre, le texte littéraire doit être évalué comme un pont garantissant l'interaction entre sa culture et une autre culture. Thésée et al. (197 : 2005) déclarent : « Le texte littéraire est une vision culturelle du monde. La littérature joue le rôle de transmission d'une culture à l'autre, à condition qu'il y ait une distance respectueuse entre la culture d'envoi (les personnes qui ont une expérience directe de cette culture) et la culture d'accueil (le public qui permet sa survie en enrichissant cette culture). On peut

donc dire : le texte littéraire est l'un des moyens les plus fiables de dialogue entre les cultures. En fait, le texte littéraire représente plusieurs cultures. Les analyses que fait l'apprenant ou l'étudiant pour comprendre le sens du texte lui permettent d'entrer en contact direct avec la langue et la culture enseignées. Aussi, lorsqu'un étudiant en langue étrangère se réfère à un texte littéraire, il apprend de nouvelles informations culturelles qui lui permettent de comparer sa réalité culturelle avec une autre. Le texte littéraire peut donc être un outil essentiel dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE et plus précisément dans les ressources pédagogiques universitaires. Car en se référant aux grands écrivains et chercheurs, on découvre : « Dans la masse des textes, le texte littéraire a une place particulière, car avec la possibilité de créer et de renouveler la langue, il a la plus grande efficacité : le texte littéraire reste [...], c'est nécessaire parce que la fonction qui lui est inhérente maximise la compétence de jeu, de symbolisme, d'imagination, etc. du langage. (Ibid.)

Il convient de rappeler que la littérature occupe depuis longtemps une place croissante dans le domaine de l'enseignement des langues et des cultures. Par conséquent, l'approche interculturelle peut inviter les gens à la vie sociale et à une plus grande compréhension. En ce sens, Henri Besse (1982 : 34) estime : « Le document littéraire en classe de langue ne doit pas être considéré simplement comme une plate-forme d'enseignement de la grammaire, de la civilisation ou des théories critiques, mais comme un outil d'apprentissage fondamental

et salvateur. » Dans ce cas, les étudiants peuvent découvrir toutes les textures (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, pragmatiques) de la langue étrangère et toutes les compétences pragmatiques, pragmatiques, culturelles et interculturelles de celle-ci. Dans cette perspective, l'inquiétude d'Alouache et de ses collègues (2013 : 20) selon laquelle « ce sont les différences culturelles qui créent la possibilité d'une interruption de l'apprentissage avec un choc culturel et ontologique » peut être résolue. Car l'approche interculturelle offre la possibilité d'ajuster la relation entre la culture locale et la culture cible, elle correspond à la découverte d'une autre et en même temps elle dépasse les stéréotypes, les préjugés et le racisme et contribue à enrichir le patrimoine humain.

3-2- Compétence pragmatique

On doit la définition de « pragmatique » à Morris, philosophe qui mettait en avant en 1938 la « pragmatique indexicale » et confirmait l'apport de la situation d'énonciation à l'intelligibilité du message linguistique. Au fil du temps, la pragmatique en tant que discipline s'est enrichie de jour en jour de nouvelles significations plus ou moins complexes pour compléter les analyses précédentes et parfois les remplacer. Le processus suivi pour la conceptualisation dans ce domaine, qui est brièvement présenté, est éclairant. Pragmatique basée sur la théorie des actes de langage d'Austin puis de Searle. Pragmatique intégrée proposée par Ducrot en 1980. La pragmatique inférentielle a été créée par Sperber et Wilson (1986) alors qu'ils développaient la théorie de

la validité. Pragmatique imaginaire, lancée par Searle et affinée plus tard par Schaeffer (1999). La pragmatique de l'interaction développée par Rowlett et al. (1985), Berger (2001), Filitaz (2001), etc., est en réalité un ensemble complexe de courants philosophiques, sociologiques, psychologiques et linguistiques. Se référant à ces recherches, le *CECRL* propose une analyse panoramique de la compétence pragmatique : « La compétence pragmatique couvre l'utilisation pratique des ressources langagières (exécution de fonctions linguistiques, actes de parole) basée sur des scénarios ou des scénarios « d'échanges interactifs ». Aussi, cela fait référence à la maîtrise du discours, à sa cohérence et à son intégrité, à l'identification des types et genres de textes, aux effets d'humour et de parodie » (Conseil de l'Europe, 2001 : 18). Dans cette interprétation, on identifie facilement deux éléments essentiels dans la composition de la compétence pragmatique : l'usage fonctionnel du langage et le contexte d'usage du langage. Ces deux éléments ne sont pas étrangers aux couples de sens linguistique et de sens social créés par Leach. En effet, le premier élément correspond à l'aspect fonctionnel-linguistique de la compétence de connaissance pragmatique et le deuxième élément correspond à son aspect socio-pragmatique.

Le *CECRL* semble faire preuve d'une grande flexibilité dans son rapport aux théories développées par la recherche scientifique. Comme ce livre se dit clairement « non dogmatique », il n'a aucun rapport avec les théories linguistiques et n'est exclusif à aucune des théories ou méthodes

concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation (ibid. : 13). Ce principe de « neutralité » lui permet de rassembler tous les éléments qui paraissent cohérents. Pour conclure notre discussion sur le processus historique de définition de la compétence pragmatique, nous pouvons considérer la définition donnée par Yves Bardier (2016 : 10) qui s'appuie sur l'explication du *CECRL* : « La compétence sensible peut être définie comme la compétence du locuteur/écrivain Définir la sélection et la disposition des éléments linguistiques de la meilleure façon possible, en fonction de l'effet recherché et de la situation de parole dans laquelle ils se situent. Une relation causale s'établit donc entre, d'une part, le sens de l'intention/contexte situationnel et, d'autre part, l'adaptation/choix/ordre du texte.

3-3-Éléments constructifs de pragmatique selon le *CECRL*

La première composante, la compétence de discours, est souvent associée à des termes liés à l'organisation des phrases, à l'organisation thématique, à l'organisation logique, à la structure, à la cohérence et à la séquence naturelle. Cette composante est étroitement liée à la linguistique des textes, qui accorde une grande importance à la cohérence et à la continuité d'un texte. Le deuxième élément est la compétence fonctionnelle, qui est divisée en trois éléments : les micro-fonctions, les macro-fonctions et les modèles d'interaction. Les microfonctions, telles qu'évoquées dans le *CECRL*, proviennent sans doute de l'approche conceptuelle-fonctionnelle des années 1980, également connue sous le nom

de première approche communicationnelle. Les microfonctions ont pour objectif de proposer à l'apprenant un choix de concepts et de fonctions susceptibles d'être utilisées en fonction des situations. Cependant, les macro-fonctions se caractérisent par leur structure interactive et multiforme. « Des situations plus complexes peuvent avoir une structure interne constituée de macro-séquences de fonctions qui sont, dans de nombreux cas, organisées selon des modèles formels ou informels d'interaction sociale » (Conseil de l'Europe, 2001 : 98). Selon Yves Bardier, « la distinction entre ces deux concepts peut être comparée à la distinction de Minguno entre macro-actions et micro-actions du langage, qui repose elle aussi sur des critères quantitatifs » (2016 : 12).

Concernant le troisième composant, la compétence de conception schématique, le CECRL est très vague. Mais nous pouvons l'interpréter comme la connaissance que l'utilisateur/apprenant comprend, à travers les principes qu'il a en tête, comment les messages sont divisés en fonction de modèles d'interaction et d'échange (Conseil de l'Europe, 2001 : 96). En fait, les « modèles d'interaction » avec les microfonctions et les macrofonctions sont inclus dans la section « compétence fonctionnelle » et sont définis par les mots suivants : « les modèles d'interaction sociale qui sous-tendent la communication, tels que les modèles d'échanges verbaux ». Les activités de communication interactive [...] consistent en un

4- Méthodologie de recherche

Notre méthode de recherche est descriptive-analytique et de type appliqué, et

sa population statistique est composée de deux groupes de 100 personnes (témoin et expérimental) d'étudiants et d'étudiantes (200 personnes au total), qui étudient du 5^{ème} au 8^{ème} semestre. Ces étudiants sont du niveau A2 à B1 en termes de langue générale et ont été sélectionnés à aléatoire parmi les étudiants de tout le pays. Ils ont participé à ce cours virtuellement sur la plateforme de Big Blue Button. Tout d'abord, nous avons commencé avec le groupe témoin. Dans ce sens et afin de mieux contrôler la classe et permettre une meilleure participation des apprenants, les élèves ont été répartis en deux classes de 50 élèves. Cette partie de la formation s'est déroulée en français pendant deux semaines (en quatre séances de 90 minutes pour chaque cours et un total de huit séances et 12 heures). Dans une première étape (pré-test), avant de donner une introduction générale à ce cours, nous avons demandé aux étudiants de répondre aux questions du questionnaire. Dans un deuxième temps, enseigner la langue française à partir de parties choisies du livre *La littérature progressive du français 2*, sous sa forme courante dans les cours liés aux cours de littérature dans les universités, c'est-à-dire par la lecture de textes choisis de la littérature française et par l'examen de la grammaire, mots difficiles, biographie de l'auteur, lecture du texte et correction des erreurs et récit du résumé des textes par les élèves et réponse aux exercices du livre ont été réalisés. Dans la troisième étape, les étudiants ont répondu une deuxième fois aux questions énumérées dans le questionnaire (post-test). La comparaison des résultats statistiques du groupe cible dans les

graphiques 4-1 et 4-2 n'a pas montré de différence significative dans l'impact de ce type de formation continue dans les universités sur la compétence pragmatique et la motivation à étudier des textes littéraires parmi les étudiants participants. Dans ce cours. Par conséquent, dans la continuité et selon l'hypothèse de la recherche selon laquelle la didactique interculturelle peut être efficace sur la compétence pragmatique et la motivation à étudier des textes littéraires, nous nous sommes tournés vers notre propre nouvelle méthode d'enseignement introduite dans cette recherche. Dans cette section, nous avons continué le cours avec le groupe expérimental. Pour les mêmes raisons évoquées ci-dessus, les étudiants ont été répartis en deux classes de cinquante personnes. Cette partie de la formation s'est déroulée sur quatre semaines (en huit séances de 90 minutes pour chaque cours et au total en seize séances et 24 heures) et en français et en farsi. Dans un premier temps, les étudiants répondaient aux questions listées dans le questionnaire, sans connaissance préalable du contenu des questions (pré-test). Dans la deuxième étape, le concept général de compétence pragmatique a été enseigné aux étudiants en citant quelques exemples, et nous les avons encouragés à utiliser consciemment les actes de langage étudiés pendant la période d'apprentissage. Dans la troisième étape, la révision externe des textes sélectionnés a été réalisée en vérifiant la grammaire, les mots difficiles, la biographie de l'auteur, en lisant le texte et en corrigeant les erreurs, en racontant à nouveau le résumé des textes par les étudiants et en répondant aux exercices du livre. La quatrième étape

comprenait l'inférence par les étudiants des principaux concepts des extraits d'une manière orientée groupe et dialogue. Dans la cinquième étape, en projetant des images et des courts métrages, les auteurs, leurs œuvres et leur type de vision du monde ont été présentés. Les trois dernières étapes ont été mises en œuvre d'abord pour les textes français puis pour les textes persans. Dans la sixième étape, les élèves relisent les textes et posent leurs questions sur la structure, les mots difficiles ou les ambiguïtés. La réponse à ces questions s'est faite sous la direction du professeur et avec la participation des étudiants et l'expression libre de leurs opinions. Dans la septième étape, les étudiants ont comparé des textes sélectionnés en français et en persan et ont tiré des conclusions sous la direction de l'enseignant et de manière interactive. Dans la huitième étape, il a été demandé aux étudiants de décrire comment appliquer consciemment les compétences pragmatiques enseignées au cours de ce cours et les changements apportés dans leur motivation à étudier des textes littéraires séquence structurée d'actions exécutées tour à tour par différentes parties » (ibid. : 99).

Il convient de mentionner : Afin d'influencer les compétences pragmatiques et l'utilisation d'actes de langage appropriés par les étudiants lorsqu'ils parlent et écrivent en français et en accord avec le thème de la solitude et de la tristesse, qui est le thème principal des textes sélectionnés, nous Les enseignants ont essayé de créer une atmosphère calme. Pour créer un environnement sûr et interactif dans la classe et en utilisant des supports visuels et vidéo et

en favorisant la participation de tous les élèves en groupe à l'examen d'extraits sélectionnés, essayez de suggérer des expressions, des mots et des phrases appropriées au sujet choisi dans la littérature contemporaine française et persane et les inciter à utiliser des actes de langage dans la communication avec des francophones ou dans des cours universitaires. Nous avons également essayé de les motiver à étudier des textes littéraires et de leur proposer une approche comparative de la littérature française et persane. Ainsi, malgré le fait que la langue d'enseignement était le français la plupart du temps et sauf lorsque nous examinons des textes persans, dans certains cas et de manière limitée, des étudiants qui pensaient ne pas avoir la compétence de transmettre la matière en français étaient autorisés à parler persan. Dans notre processus d'enseignement, les étudiants ont essayé de manière orientée projet lors de la présentation du matériel par le professeur, dans l'opportunité qui leur était donnée, en utilisant diverses installations telles que l'Internet et les livres, et le consensus de groupe sur les questions soulevées par le professeur sur la structure et la signification des actes de langage mis en évidence, répondez et essayez d'atteindre la réponse correcte possible en rejetant ou en complétant les commentaires de chacun. Les étudiants ont essayé d'exécuter des actes de langage appropriés dans leurs dialogues et leurs écrits de groupe, adaptés au thème de la solitude et de la tristesse, selon l'opportunité qui leur était donnée. Bien entendu, en tant qu'instructeurs, nous avons toujours essayé de jouer un rôle de guide et les étudiants

assument la responsabilité de gérer l'essentiel de la classe de manière indépendante et en groupe et en tant qu'acteurs principaux et sociaux. Après la fin de la formation interculturelle, les étudiants ont répondu une deuxième fois aux questions du questionnaire (post-test). La comparaison statistique dans les graphiques 1-4 et 2-4 montre une différence significative dans le pré-test et le post-test et dans l'efficacité de la méthode d'enseignement présentée dans cette recherche.

4-1-Outils de recherche

Afin de mener cette recherche et d'étudier l'efficacité et l'efficacité de la didactique interculturelle en tant que variable de recherche indépendante sur la compétence pragmatique et la motivation à étudier des textes littéraires chez les étudiants de langue française en tant que deux variables dépendantes de la recherche, nous avons besoin d'un outil approprié qui répondrait à cet objectif. demande. Cependant, en raison de l'utilisation conjointe de textes littéraires français et persans contemporains, ainsi que de l'indisponibilité d'outils appropriés en raison du manque de recherches antérieures dans ce domaine, nous avons pensé qu'il serait préférable de concevoir nous-mêmes un questionnaire. Ce questionnaire élaboré par le chercheur, dont le texte continue et est considéré comme l'outil principal de cette recherche, comporte deux parties qui peuvent être utilisées comme deux questionnaires indépendants dans des recherches futures. Treize questions initiales portent sur la compétence pragmatique en deux parties : la production orale (questions 1-10-13-12-9-8-7-5-4-3) et la production écrite (questions 2-

11-6). Les sept questions suivantes portent sur la motivation à étudier des textes littéraires. La validité et la standardisation du questionnaire ont été examinées dans différentes sections et la convergence et le haut niveau de cohérence interne des facteurs qui composent le questionnaire ont été prouvés dans la figure 1-4 et le tableau 4-4. Pour chaque question, l'apprenant devait

choisir entre cinq options : « jamais », « rarement », « parfois », « habituellement » et « toujours ». Les réponses correspondent à une échelle de 1 à 5 points. Bien entendu, les scores n'ont pas été repris dans le questionnaire afin de ne pas affecter la sélection des étudiants. Le questionnaire est visible ci-dessous.

1. À l'université, lorsque j'ai une conversation avec le professeur ou mes camarades de classe en français, malgré ma bonne connaissance de la langue, il m'arrive parfois d'en comprendre le sens exact ou de transmettre mon propre sens.
Jamais Rarement Parfois Habituellement Toujours
2. Il m'est facile de trouver des mots et des phrases qui peuvent exprimer avec précision ce que je veux dire lorsque je veux expliquer mes sentiments ou ceux des autres.
Jamais Rarement Parfois Habituellement Toujours
3. Pendant l'enseignement des cours de littérature à l'université, il n'y a pas d'expressions, de phrases et de dictons contenant des mots familiers mais je ne comprends pas leur signification exacte.
Jamais Rarement Parfois Habituellement Toujours
4. Lorsque je parle français, j'essaie d'exprimer mes sentiments de manière claire et précise.
Jamais Rarement Parfois Habituellement Toujours
5. En regardant des films, de la musique ou des documents pédagogiques en français, je trouve des expressions et des dictons qui portent sur un certain sujet et expriment indirectement le sens de l'orateur qui m'intéresse et je les note.
Jamais Rarement Parfois Habituellement Toujours
6. Lorsque je veux écrire quelque chose en français, il m'est facile d'utiliser des ironies, des proverbes et des expressions d'argot qui peuvent clarifier mon sens.
Jamais Rarement Parfois Habituellement Toujours
7. Les expressions idiomatiques, les proverbes et les ironies jouent un rôle important dans la transmission des concepts et du sens de l'orateur, j'essaie donc de les apprendre. Jamais Rarement Parfois Habituellement Toujours
8. Quand je veux parler de mon sentiment de solitude, je sais quelles expressions et quels actes de langage utiliser pour faire passer mon message en français.
Jamais Rarement Parfois Habituellement Toujours
9. Lorsque je veux parler aux autres de ma tristesse en français, je sais quelles expressions et quels actes de langage utiliser pour transmettre ce que je veux dire en français.
Jamais Rarement Parfois Habituellement Toujours

10. Dans les cours liés à la littérature française contemporaine, j'écris des mots et des phrases qui sont liés à l'argot ou à la culture française mais qui n'ont pas été enseignés pendant mes études et j'essaie de les utiliser dans une conversation en français.

Jamais Rarement Parfois Habituellement Toujours

11. Dans les cours liés à la littérature française contemporaine, je note des mots et des phrases qui sont liés à l'argot ou à la culture française mais qui n'ont pas été enseignés pendant mes études et j'essaie de les utiliser dans l'écriture en français.

Jamais Rarement Parfois Habituellement Toujours

12. Lorsque j'étudie la littérature persane contemporaine, les dialogues et les monologues des personnages m'intéressent et j'essaie de les utiliser dans les conversations quotidiennes.

Jamais Rarement Parfois Habituellement Toujours

13. En lien avec les différentes couches de la société iranienne, je fais attention aux mots, expressions et actes de langage qu'ils utilisent et j'essaie de trouver leurs équivalents français et de les utiliser dans une conversation.

Jamais Rarement Parfois Habituellement Toujours

14. À mon avis, utiliser des textes littéraires peut conduire à un meilleur apprentissage du français.

Jamais Rarement Parfois Habituellement Toujours

15. L'étude des textes littéraires français contemporains est pour moi difficile et compliquée et ne m'attire pas.

Jamais Rarement Parfois Habituellement Toujours

16. 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 Rarement Parfois Habituellement Toujours

17. Enseigner ensemble la littérature française et persane peut permettre aux étudiants de mieux comprendre la transmission des documents oraux et écrits.

Jamais Rarement Parfois Habituellement Toujours

18. 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 propre pays et du pays linguistique de destination, et à m'intéresser à connaître davantage et mieux ma propre littérature et la littérature de la langue de destination.

Jamais Rarement Parfois Habituellement Toujours

19. Apprendre des textes littéraires me permet de me sentir mieux dans l'apprentissage du français.

Jamais Rarement Parfois Habituellement Toujours

20. L'enseignement conjoint de textes littéraires français et persans contemporains réduit l'anxiété des étudiants face aux cours de littérature.

Jamais Rarement Parfois Habituellement Toujours

4-2- Corpus littéraire

Considérant que dans cette recherche et dans le cours pédagogique que nous avons organisé, les textes littéraires sélectionnés ont joué un rôle essentiel et que notre méthode d'enseignement s'est également basée sur ce corpus littéraire, il est très utile de le rapporter ici. Bien entendu, en raison du volume écrit limité de l'article, nous nous limitons à aborder le contenu. Les textes persans ont été sélectionnés parmi les romans *Shazdeh Ehtijab* (Golshiri, 1348 : 58-56), *Symphonie des morts* (Maarofi, 1385 : 231-230) et *Année d'émeute* (Maarofi, 1388 : 143-142). Des textes français ont

également été sélectionnés dans le livre *La littérature progressive du français 2*, qui comprend des œuvres de Taos Amrouche, Pascal Quignard, Léopold Sédar Soghor, Wajdi Mouawad. Il convient de mentionner : les expressions et les actes de langage qui ont été mis en évidence dans le cours et dans la comparaison des œuvres sélectionnées par les étudiants et qui ont été revus et mis en œuvre en classe et qui ont été efficaces pour influencer les compétences pragmatiques des étudiants et les motiver à étudier, est résumé ci-dessous. Le fait que les phrases françaises et persanes soient sur la même rangée dans ce tableau est accidentel.

Tableau 4-1. Actes de discours sélectionnés par les étudiants

Les extraits français	textes persans
<p>Épilogue : 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...</p> <p>Terrasse à Rome : J'ai vécu seul. À Bruges jamais une femme et mon visage fut entièrement brûlé. J'ai caché un visage hideux. Les hommes désespérés vivent dans les angles. Les hommes désespérés vivent accrochés dans l'espace à la manière des figures qui sont peintes</p>	<p>« Année d'émeute¹ : J'ai dit que j'aimerais que tu t'assoies tranquillement pour que je puisse parler. Son cœur bout et il s'en va. Je suis mort il y a des années lorsque j'ai été arraché à Chiraz. Ses lèvres tremblèrent et il s'arrêta. Comme un enfant qui a perdu son Eid. Il parlait de ses rêves brisés et ne pouvait pas pleurer. Ne pleure pas trop, cela lui ferait mal à l'âme. Viens à la fenêtre, je veux te coiffer. Autrefois, j'avais des camarades de classe que je n'ai plus maintenant. Les voitures étaient fermées devant la maison de Marge.</p> <p>Prince Ehtijab² : Il posait ses deux coudes sur la fenêtre et regardait dehors. Désormais, il n'y avait plus d'odeur de pins, plus de fleurs de jasmin : c'était uniquement de l'herbe. Fakhr al-Nasa était assis près de la fenêtre et pouvait sentir l'odeur du jasmin. Sa tête était chaude. Vous ne pouvez pas le faire seul.</p>

¹ Maaroufi, A. (1382). *Année d'émeute*. Phénix. Téhéran. 142.

² Golshiri, G. (1368). *Le Prince Ehtijab*. Lotus. Téhéran. 56-58.

<p>sur les murs, ne respirent pas, sans parler, n'écourent personne. Je n'ai jamais plus trouvé de joie auprès d'autres femmes qu'elle. Ce n'est pas cette joie que me manque. C'est elle. Je suis seul : Je suis seul dans la plaine et dans la nuit Avec les arbres recroquevillés de froid Qui, coudes au corps, se serrent les uns tout contre les autres. Avec les gestes de désespoir pathétique des arbres Que les feuilles ont quittés pour des îles d'éléction. Je suis la solitude des poteaux télégraphiques Le long des routes Déserte. Incendies : Je te cherche. Je t'appelle. Tu ne réponds pas. Tout le monde te croit morte. Tu te tais. Tu ne dis plus rien. Tu n'as plus que moi et je n'ai plus que toi. Elle rentre un jour et elle s'enferme dans sa chambre. Son téléphone sonnait. Elle ne répondait pas. Viens t'asseoir à côté de moi.</p>	<p>Ils ne me laissent même pas rafraîchir l'eau de la piscine. Je pleure quand je vois les ventres blancs des poissons tomber sur l'eau et que les autres ont eu leurs règles. Si Fakhri était ici... Le prince qui n'avait personne d'autre. Ma gorge me brûlait. Mon front est devenu chaud d'abord, puis mes mains. Pourquoi est-il si mince comme Duke ? Symphonie des morts : Il n'a pas oublié le caractère sacré de ce moment. La couleur du père est progressivement devenue jaune. D'humeur déprimée, il s'asseyait dans un coin du couloir et regardait la cour. Quand il se réveillait le matin, il se souvenait de moi comme tous les jours et une grande tristesse semblait avoir frappé son cœur. Je revenais sans cesse à son esprit, chaque fois que j'avais une nouvelle forme et parfois j'étais si fanée et pâle que c'était comme s'il me regardait à travers le brouillard. J'ai dit : je suis toujours ivre. Vous êtes un vin incroyable. Son haleine sentait le vent, l'odeur de la pluie fraîche. Pendant un moment, j'ai été terrifié par le fantôme de ses yeux bleus. Puis je me suis isolée et je me suis habituée à être seule comme ma grand-mère, Madame Yoginé. J'avais vécu avec son imagination chaque jour. Il regarda sa fumée de cigarette. Il se serre la gorge. Je lui ai manqué. Une nuit sans lune. Comme un arbre dont les racines sont pourries. Des ruines qui n'ont jamais eu d'invités. Mais je ne sais pas pourquoi je suis en vie. Maintenant, réfléchir est une habitude pour moi. Après la mort d'Aïda, tu t'es pendu. Je me suis laissé emporter. Vous ne savez pas pour mon cœur. Il était découragé. J'avais l'impression d'être éjecté du cercle tournant du monde. Aydin m'avait donné une jonquille qui était pleine à mon retour à la maison³. [notre traduction].</p>
---	--

³Maroufi, A. (1388). *Symphonie des Morts*. Le phénix. Téhéran. 230-231/247-248.

Tableau 4-1. Actes de discours sélectionnés par les étudiants

5- Résultats de recherche

Avant de rapporter les résultats, l'hypothèse de normalité de la distribution des données (Tableau 5-1) est vérifiée. Le tableau 5-1 montre les indices d'asymétrie et de taille pré-test et post-test de la compétence pragmatique et de la motivation pour le contenu littéraire. Considérant que les indices d'asymétrie et de hauteur sont de l'ordre de

± 2 , on peut conclure que l'hypothèse de normalité de la distribution des données a été remplie. Des indices ± 2 ont été suggérés par ces chercheurs (Bachman, 2005 ; Bae & Bachman, 2010 ; et George & Mallery, 2020).

Tableau 5-1

Indices d'asymétrie et de hauteur pour vérifier la normalité de la distribution des données

Hauteur		Asymétrie		nombre	
L'erreur standard	statistiques	L'erreur standard	statistiques		
.342	-.367	.172	-.218	200	Pré-test du but pragmatique
.342	-.329	.172	-.133	200	Post-test du but pragmatique
.342	-.130	.172	.435	200	Pré-test de l'intérêt pour le contenu littéraire
.342	-.646	.172	-.178	200	Post-test de l'intérêt pour le contenu littéraire

5-1- Coefficients de fiabilité

Le tableau 5-2 montre les coefficients de fiabilité totaux du pré-test/post-test et du pré-test/post-test de la compétence pragmatique et de la motivation à étudier le contenu littéraire. Les résultats montrent que le

coefficient de fiabilité du pré-test de compétence pragmatique et d'intérêt pour le contenu littéraire est de 0,923 et 0,884. Le coefficient de fiabilité total du pré-test est de 0,899.

Tableau 5-2 Coefficients de fiabilité du pré-test et du post-test de la compétence pragmatique et de l'intérêt pour le contenu littéraire

N of Items	Cronbach's Alpha		
13	.923	La compétence pragmatique	Pré-test
7	.884	L'intérêt pour le contenu littéraire	
20	.899	Total	
13	.931	La compétence pragmatique	Post-test
7	.898	L'intérêt pour le contenu littéraire	
20	.923	Total	

Les coefficients de fiabilité après le test des compétences pragmatiques et de l'intérêt

pour le contenu littéraire sont égaux à 0,931 et 0,898. Le coefficient alpha de Cronbach total du post-test est de 0,923. Étant donné que tous ces indices de fiabilité sont supérieurs à 0,70, on peut conclure que le questionnaire sur les compétences pragmatiques et l'intérêt pour le contenu littéraire présente un bon coefficient de fiabilité. Le critère de 0,70 a été proposé par ce chercheur (Tseng, et al., 2006 ; Dörnyei & Taguchi, 2009 ; Fryer et al., 2018 ; et Harrison et al., 2021).

5-2- Validité de la structure du questionnaire sur les compétences pragmatiques et l'intérêt pour le contenu littéraire

L'analyse factorielle exploratoire a été utilisée pour vérifier la validité de la structure du questionnaire sur les compétences pragmatiques et l'intérêt pour le contenu littéraire. La figure 5-1 montre le diagramme de Sekri. Sur la base de ce schéma, nous pouvons conclure que le questionnaire sur les compétences pragmatiques et l'intérêt pour le contenu littéraire comporte deux sous-structures. Comme le montre la figure 5-1, avant le point d'arrêt, il y a deux nœuds qui représentent le nombre de facteurs à extraire.

Figure 5-1

Diagramme effrayant pour déterminer le nombre de facteurs

Factor I

Un graphique en éboulis montre rarement le nombre de facteurs avec autant de précision. Le tableau 5-3 montre les facteurs extraits et le poids de chaque élément sur son facteur. Avant de rapporter les résultats, il convient de noter que le poids de chaque élément sur son facteur est en réalité la corrélation de cette question avec le facteur concerné. Par exemple, le poids de l'item 5 sur le premier facteur est égal à 0,756. Cela signifie que la corrélation de la cinquième question du questionnaire avec le premier facteur est égale à 0,756. Par conséquent, l'interprétation de ces pondérations factorielles est la même que celle du coefficient de corrélation de Pearson (Field, 2018), c'est-à-dire 0,10 = faible, 0,30 = modéré et 0,50 = fort. Les résultats répertoriés dans le tableau 5-3 montrent que les 20 éléments du questionnaire ont une forte corrélation avec leurs facteurs.

Sur la base de ces résultats, nous pouvons conclure que les items 1 à 13, conçus pour mesurer la compétence pragmatique, ont été placés sur le premier facteur, et que les items 14 à 20, conçus pour mesurer l'intérêt pour le contenu littéraire, sont placés sur le premier facteur. Deuxième facteur. De cette manière, on peut conclure que le questionnaire sur les compétences pragmatiques et l'intérêt pour le contenu littéraire a une validité structurelle adéquate.

Tableau 5-3 Matrice de rotation des facteurs

Agents		Objets
2	1	
	.756	5
	.755	8
	.753	2
	.736	9
	.735	7

	.718	3
	.704	10
	.703	12
	.691	1
	.685	13
	.663	6
	.656	11
	.645	4
.751		17
.740		15
.729		19
.728		18
.723		16
.700		14
.688		20

5-3- Examen de la première question de recherche

L’approche pédagogique adoptée a-t-elle renforcé les compétences pragmatiques des élèves ?

Les résultats des statistiques descriptives (Tableau 5-4) montrent qu'après suppression

de l'effet possible du pré-test, le groupe expérimental (45,19) a obtenu une moyenne plus élevée que le groupe témoin (35,28). Le titre du tableau 5-4 indique que les moyennes de ce tableau ont été calculées en tenant compte de l'effet possible du pré-test.

Tableau 5-4 Statistiques descriptives de la compétence pragmatique post-test pour les groupes après suppression de l'effet du pré-test

Intervalle de confiance à 95 %		Écart-type	Moyen	Groupes
Gamme haute	Gamme basse			
47.134	43.249	.985	45.192 ^a	Expérimental
37.231	33.346	.985	35.288 ^a	Témoin

a, L'effet de diffraction, est calculé avec une valeur de 33,09.

Et enfin, le tableau 5-5 montre les principaux résultats du test de covariance (F(1, 197) = 20,50, p < 0,05, η² partiel = 0,203). Sur la base de ces résultats, on peut

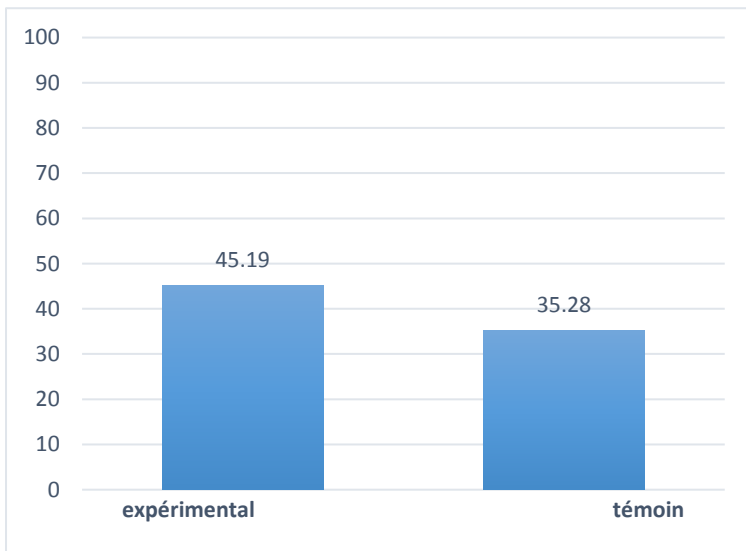
conclure que l’approche pédagogique a amélioré les compétences pragmatiques des élèves. Par conséquent, l’hypothèse nulle de « l’absence d’effet de l’approche pédagogique adoptée sur le renforcement des compétences pragmatiques des élèves » a été

rejetée. Le graphique 5-1 montre également la moyenne des deux groupes au post-test de compétence pragmatique.

Tableau 5-5 Test d'analyse de co-différence pour post-test de compétence pragmatique avec des groupes (après suppression de la co-différence)

discriminante au carré	La probabilité	F	Carré moyen	Degrés de liberté	Somme des carrés (troisième type)	L'origine de la variance
.043	.003	8.928	861.792	1	861.792	pré-examen
.203	.000	50.301	4855.363	1	4855.363	groupe
			96.526	197	19015.568	erreur
				200	349054.000	Total

Diagramme 5-1 Compétence pragmatique moyenne post-test pour les groupes après suppression de l'effet pré-test



5-4- Examen de la deuxième question de recherche

L'approche pédagogique adoptée a-t-elle accru l'intérêt des étudiants pour le contenu littéraire ?

Pour répondre à la première question de recherche, l'analyse statistique du test t de deux échantillons indépendants a été utilisée. Pour cette raison, la moyenne des groupes du pré-test et du post-test d'intérêt pour le

contenu littéraire a été comparée par le test t de deux échantillons indépendants.

5-4-1- Comparaison de la moyenne des groupes au pré-test d'intérêt pour le contenu littéraire

La moyenne des deux groupes au pré-test d'intérêt pour le contenu littéraire a été comparée à l'aide du test t de deux groupes indépendants pour prouver que les deux groupes expérimentaux et témoins étaient les mêmes en termes d'intérêt pour le contenu littéraire avant de recevoir la formation. Avant de vérifier les résultats, le résultat du test d'homogénéité de variance est vérifié. Sur la base des résultats du test de Levin ($F = 2,10, p > 0,05$), on peut conclure que les deux groupes présentent une homogénéité de variance. Pour cette raison, les résultats du test t indépendant répertoriés dans la première ligne du tableau 5-6 sont présentés. Les tableaux 5-6 montrent les résultats du test t indépendant. Sur la base des résultats du test t de deux échantillons indépendants ($p < 0,05, t = 1,24 (198)$), on peut conclure qu'il n'y avait pas de différence significative entre la moyenne des deux groupes dans le pré-test

d'intérêt pour le contenu littéraire. Autrement dit, avant la formation, les deux groupes expérimentaux et témoins étaient les mêmes en termes d'intérêt pour le contenu littéraire.

L'indice de taille d'effet de la statistique T est de 1,24 égal à 0,088, ce qui montre une taille d'effet faible.

Tableau 5-6 Test T de deux groupes indépendants pour le pré-test d'intérêt pour le contenu littéraire des groupes

Test T de deux groupes indépendants						Test d'homogénéité de variance de Levin			
Intervalle de Confiance à 95 %		Différence D'erreur Standard	Différence Moyenne	Probabilité	degré de liberté	T	probabilité	F	
haut	bas								
2.119	-.479	.659	.820	.215	198	1.245	.148	2.109	Une homogénéité de variance est observée
2.119	-.479	.659	.820	.215	193.983	1.245			L'homogénéité de la variance n'est pas observée

Le tableau 5-7 montre les statistiques descriptives des deux groupes expérimentaux et témoins dans le pré-test d'intérêt pour le contenu littéraire. Sur la base de ces résultats, on peut conclure que le groupe témoin

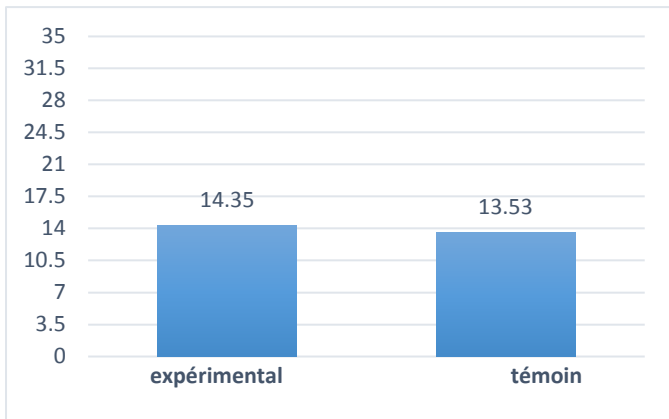
(moyenne = 14,35) et le groupe expérimental (moyenne = 13,53) avaient des moyennes presque similaires au pré-test d'intérêt pour le contenu littéraire.

Tableau 5-7 Statistiques descriptives des groupes au pré-test d'intérêt pour le contenu littéraire

Erreur type de la moyenne	L'écart type	Moyenne	Nombre	Groupes	
.431	4.310	14.35	100	témoin	pré-examen
.498	4.982	13.53	100	expérimental	Intéressé par le contenu littéraire

Le graphique 5-2 montre la moyenne des deux groupes lors du pré-test d'intérêt pour le contenu littéraire.

Diagramme 5-2 Intérêt moyen pré-test pour le contenu littéraire des groupes



5-4-2- Comparaison des groupes moyens au post-test d'intérêt pour le contenu littéraire

La moyenne des deux groupes après le post-test d'intérêt pour le contenu littéraire a été comparée à l'aide du test t de deux groupes indépendants afin de répondre à la deuxième question de recherche. Le tableau 5-8 montre les statistiques descriptives des deux groupes expérimentaux et les preuves d'intérêt pour le contenu littéraire au post-test. Sur la base de ces résultats, on peut conclure que le groupe expérimental (moyenne = 25,69) a obtenu une moyenne plus élevée au post-test d'intérêt pour le contenu littéraire.

Tableau 5-8
Statistiques descriptives des groupes au post-test d'intérêt pour le contenu littéraire

Erreur moyenne	L'écart type	moyenne	nombre	groupes	
.573	5.733	25.69	100	expérimental	Post-test l'intérêt pour le contenu littéraire
.515	5.149	18.15	100	témoin	

Le tableau 5-9 montre les résultats du test t indépendant. Sur la base des résultats du test t de deux échantillons indépendants ($p > 0,05$, $t = 9,78$ (198)), on peut conclure que le groupe expérimental a obtenu une meilleure moyenne que le groupe témoin après avoir reçu la formation. Par conséquent, la deuxième hypothèse nulle selon laquelle « l'approche pédagogique adoptée n'a aucun

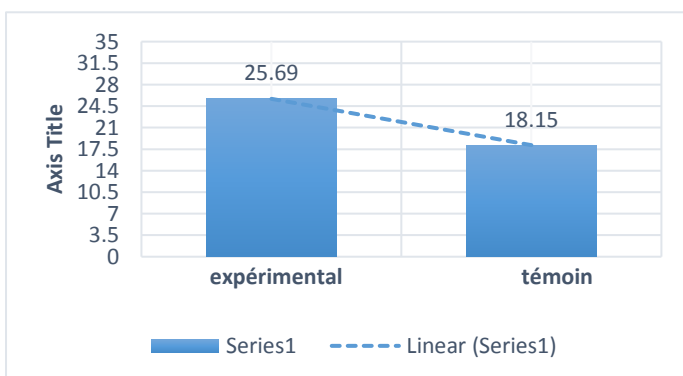
effet sur l'augmentation de l'intérêt des étudiants pour le contenu littéraire » a été rejetée. L'indice de taille d'effet de la statistique T est de 9,78 égal à 0,571, ce qui montre une taille d'effet importante. Le graphique 3-5 montre la moyenne des deux groupes au post-test d'intérêt pour le contenu littéraire.

Tableau 5-9
Test T de deux groupes indépendants pour le post-test d'intérêt pour le contenu littéraire des groupes

Test T de deux groupes indépendants						Test d'homogénéité de variance de Levin	
Intervalle de Confiance à 95 %	Différence D'erreur	Différence Moyenne	probabilité	Degré de liberté	T	probabilité	F

Haute	basse	Standard							
9.060	6.020	.771	7.540	.000	198	9.785	.300	1.078	Une homogénéité de variance est observée
9.060	6.020	.771	7.540	.000	195.761	9.785			Une homogénéité de variance n'est pas observée

Diagramme 5-3



6- Conclusion

Nous avons dit que depuis l'émergence des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le texte littéraire a toujours été au centre des discussions en tant que possibilité d'apprentissage. El. Proshe (1988 : 59) dit : « La littérature ou véritable laboratoire du langage est proprement le lieu de rencontre des cultures et l'espace privilégié de l'interculturalité. Par conséquent, la littérature et les textes littéraires devraient être davantage intégrés dans le domaine de l'enseignement des langues afin d'obtenir

une position plus cohérente et des fonctions plus opérationnelles dans l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères. La littérature occupe depuis longtemps une place croissante dans le domaine de l'enseignement des langues et des cultures. Par conséquent, l'approche interculturelle peut inviter les gens à la vie sociale et à une plus grande compréhension. En ce sens, Henri Besse (1982 : 34) estime : « Le document littéraire en classe de langue ne doit pas être considéré simplement comme une plate-forme d'enseignement de la grammaire, de la civilisation ou des théories critiques, mais comme un outil d'apprentissage fondamental et salvateur. » Dans ce cas, les étudiants peuvent découvrir toutes les textures (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, pragmatiques) de la langue étrangère et toutes les compétences pragmatiques, pragmatiques, culturelles et interculturelles de celle-ci.

Concernant la compétence pragmatique, nous sommes également arrivés à la conclusion de considérer la définition donnée par Yves Bardier (2016 : 10), qui découle de l'explication du CECRL : « La compétence pragmatique peut être définie comme la compétence du locuteur/écrivain à sélectionner et agencer les éléments linguistiques, définis de la meilleure façon possible, en fonction de l'effet recherché et de la situation de parole dans laquelle il se situe. Une relation causale s'établit donc entre, d'une part, le sens de l'intention/contexte situationnel et, d'autre part, l'adaptation/choix/ordre du texte.

Dans le cours d'éducation interculturelle que nous avons organisé, notre méthode de recherche est descriptive-analytique et de type appliqué, et sa population statistique est constituée de deux groupes de 100 personnes (test et expérimental) d'étudiants et d'étudiantes (200 personnes au total), étudiant en 5 semestres 8 incluait la langue française au niveau du premier cycle. Ces étudiants sont du niveau A2 à B1 en termes de langue générale et ont été sélectionnés à aléatoire parmi les étudiants de tout le pays. Ils ont participé à ce cours virtuellement sur la plateforme de Big Blue Button. Afin de mener cette recherche et d'étudier l'efficacité et l'efficacité de la didactique interculturelle en tant que variable de recherche indépendante sur la compétence pragmatique et la motivation à étudier des textes littéraires chez les étudiants de langue française en tant que deux variables dépendantes de la recherche, nous avons besoin d'un outil approprié qui répondrait à cet objectif. Cependant, en raison de

l'utilisation conjointe de textes littéraires français et persans contemporains, ainsi que de l'indisponibilité d'outils appropriés en raison du manque de recherches antérieures dans ce domaine, nous avons pensé qu'il serait préférable de concevoir nous-mêmes un questionnaire. Ce questionnaire élaboré par le chercheur, qui est considéré comme l'outil principal de cette recherche, comportait deux parties, qui peuvent être utilisées comme deux questionnaires indépendants dans des recherches futures. La validité et la standardisation du questionnaire ont été examinées dans différentes sections et la convergence et le haut niveau de cohérence interne des facteurs qui composent le questionnaire ont été prouvés dans la figure 5-1 et le tableau 5-3. Comme le tableau 5-3 montre les facteurs extraits et le poids de chaque élément sur son facteur, il est devenu clair que le poids de chaque élément sur son facteur est en fait la corrélation de cette question avec le facteur pertinent. Par exemple, le poids de l'item 5 sur le premier facteur est égal à 0,756. Cela signifie que la corrélation de la cinquième question du questionnaire avec le premier facteur est égale à 0,756. Par conséquent, l'interprétation de ces pondérations factorielles est la même que celle du coefficient de corrélation de Pearson (Field, 2018), c'est-à-dire 0,10 = faible, 0,30 = modéré et 0,50 = fort. Les résultats présentés dans le tableau 5-3 montrent que les 20 éléments du questionnaire présentent une forte corrélation avec leurs facteurs.

Concernant la question principale de la recherche, qui a été divisée en deux parties, nous avons d'abord voulu répondre à la

question de savoir si l'approche pédagogique adoptée a renforcé la compétence pragmatique des élèves à utiliser des actes de langage liés au sentiment de « tristesse » et de « solitude ». ?

Les résultats des statistiques descriptives (tableau 5-4) ont montré qu'après suppression de l'éventuel effet pré-test, le groupe expérimental (45,19) a obtenu une moyenne plus élevée que le groupe témoin (35,28). Le tableau 5-5 présente les principaux résultats du test de variance ($F(1, 197) = 20,50, p < 0,05, \eta^2 \text{ partiel} = 0,203$). Sur la base de ces résultats, nous avons conclu que l'approche pédagogique a amélioré les compétences pragmatiques des élèves. Ainsi, l'hypothèse nulle de « l'absence d'effet de l'approche p Concernant la deuxième partie de la question principale de la recherche, nous avons également voulu répondre à la question de savoir si l'approche pédagogique adoptée a renforcé l'intérêt des étudiants pour le contenu littéraire.

Par conséquent, la moyenne des deux groupes après le post-test d'intérêt pour le contenu littéraire a été comparée en utilisant le test t de deux groupes indépendants pour répondre à la deuxième question de la recherche. Le tableau 5-8 montre les statistiques descriptives des deux groupes expérimentaux et témoins dans le post-test d'intérêt pour le contenu littéraire adoptée sur le renforcement des compétences pragmatiques des élèves » a été rejetée. Sur la base de ces résultats, nous avons conclu que le groupe expérimental (moyenne = 25,69) par rapport au groupe témoin (moyenne = 18,15) a obtenu une moyenne plus élevée au post-test d'intérêt pour le contenu littéraire.

Sur la base des résultats du test t de deux échantillons indépendants du tableau 5-9 ($p > 0,05, t = 9,78 (198)$), nous avons conclu que le groupe expérimental a obtenu une meilleure moyenne que le groupe témoin après avoir reçu une formation. Par conséquent, la deuxième hypothèse nulle selon laquelle « l'approche pédagogique adoptée n'a aucun effet sur l'augmentation de l'intérêt des étudiants pour le contenu littéraire » a été rejetée. L'indice de taille d'effet de la statistique T est de 9,78 égal à 0,571, ce qui montre une taille d'effet importante.

Enfin, nous pensons que la didactique interculturelle peut avoir une perspective nouvelle et pratique dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du français, dans les universités iraniennes. Selon les résultats obtenus dans cette recherche, nous avons prouvé l'efficacité positive de ce type de méthode d'enseignement sur l'amélioration des compétences pragmatiques et de l'intérêt des élèves pour le contenu littéraire. On espère que de nouvelles recherches ouvriront de nouvelles fenêtres sur la didactique interculturelle afin de renforcer d'autres compétences linguistiques des étudiants.

Bibliographie

Alipour, p. (2017). Sémantique et analyse du discours dans les conversations d'histoires Bijan et Manije. *Textologie de la littérature persane (Revue de la Faculté de littérature et des sciences humaines d'Ispahan)*, 54 (nouveau trimestre 10). (2 (série 38)), 151-139.

- Allouach, f, Blondeau, N. Né, M-F (2013). *Littérature Progressive du Français : Niveau débutant*. Clé. (2 éd). Paris.
- Bachman, L. F. (2005). *Statistical Analysis for Language Assessment*. (2nd ed.). NY : Cambridge University Press.
- Bae, J. and Bachman, L. F. (2010). An investigation of four writing traits and two tasks across two languages. *Language Testing*. 27: 213.
- Bardiere, Y. (2016). De la pragmatique à la compétence pragmatique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 1-13.
- Besse, H. (2011). Un point de vue sur l'enseignement du français en Chine. *Synergies Chine* n° 6.
- Besse, H. (1982). *Éléments pour une didactique des documents littéraires*. Hatier. Paris.
- Chevrier, J. (Ed.). (1999). *Poétiques d'Edouard Glissant : actes du colloque international. "Poétiques d'Edouard Glissant"*. Paris-Sorbonne. Presses Paris Sorbonne.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des Politiques Linguistiques. Strasbourg.
- Doostizadeh, M., Seyedfazl Elahi, N. (1401). L'effet de la créativité et de l'autonomie sur l'identité individuelle dans l'enseignement de la langue allemande - étude du rôle des jeux éducatifs sur le comportement d'apprentissage indépendant des apprenants de langue. *Recherche linguistique en langues étrangères*. 12 (2). 19-36. DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.362063>. 1050.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS, Statistics for Statistics*. (5th ed.). London: SAGE Publications.
- Flanigan, A.E , Babchuk, W.A (2020). *Digital distraction in the classroom: exploring instructor perceptions and reactions*. *Teaching in Higher Education*, 1-19.
- Fryer, L. K., Larson-Hall, J., & Stewart, J. (2018). Quantitative methodology. In *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology*. Palgrave Macmillan, London. 55-77.
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Golshiri, G. (1368). *Le Prince Ehtijab*. Lotus. Tehran. 56-58.
- Harrison, V., Kemp, R., Brace, N., & Snelgar, R. (2021). *SPSS for Psychologists*. Bloomsbury Publishing.
- Maroufi, A. (1388). *Symphonie des Morts*. Le phénix. Tehran. 230-231/247-248.
- Maroufi, A. (1382). *Année d'émeute*. Phénix. Téhéran. 142.
- Marveh, M. M. (2023). Programme basé sur l'étude collective d'une leçon (Lesson Study) et les applications d'intelligence artificielle pour développer les pratiques enseignantes et les compétences de la pensée réflexive auprès des enseignants de français. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*. 17(10), 773-853.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual*. (6th ed.). NSW. Australia: Allen & Unwin.
- Porcher, L. (1988). Cité in : PETER Lang (2010). *Pratiques imaginées et images des*

- pratiques plurilingues.* Editions Scientifiques Internationales. Berne.
- Sadeghpour, R. (1402). Approche pragmatique de l'enseignement du français, à travers l'analyse comparative des prépositions [at] et "dans". *Recherche en langue et littérature françaises.* 17 (31). 157-171.
- Sajadi, S. Y., Latafati, R., Gashmardi, M & Safa, P. (2020). Utiliser des textes littéraires pour développer les compétences pragmatiques des apprenants iraniens du français. *Qalam, la publication de l'Association iranienne de langue et de littérature française.* 16 (31). 219-224.
- Sajadi, S. Y., Latafati, R., Gashmardi, M. & Safa, P. (2022). La place des compétences cognitives dans le domaine de l'enseignement du français en Iran. *Recherches linguistiques.* 13 (4). 35-72.
- Sasani, F, Farjah, M, Nawabzadeh-Sh, S & Nafar, R. (1402). La modernité de la traduisibilité des éléments culturels dans la traduction littéraire basée sur la théorie de Newmark. *Recherche linguistique en langues étrangères,* 13 (4). DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.362698.1055>.
- Sheki, F., Nayini, J., Mazandarani, A. & Derakhshan, A. (1401). Une méta-analyse sur l'enseignement de la sémantique des langues secondes pour les actions de refus en Iran, les requêtes et les excuses. *Recherches linguistiques.* 13 (6).
- Shobeiry, L. (1401). Étudier l'efficacité de l'enseignement de la théorie psychologique du choix de Glasser dans les cours de formation des enseignants de langues étrangères sur l'évolution des attitudes des enseignants à l'égard de l'enseignement. *Recherche linguistique en langues étrangères.* 12 (3).
- Shobeiry, L. (2019). L'utilisation du texte littéraire dans l'enseignement des langues étrangères à l'université : Utilisation de l'approche orientée travail dans le cours de traduction de textes en prose et en prose, diplôme de premier cycle en français. *Recherches linguistiques.* 11 (2).
- Subekti, AS. (2022). L2 learning online: Self-directed learning and gender influence in Indonesian university students. *JEES (Journal of English Educators Society);*7(1).21-38.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2014). *Using Multivariate Statistics.* (6th ed.). Boston: Pearson Inc.
- Thésée, G, Carignan, N & Paul, R. (2010). Les faces cachées de l'interculturel : de la rencontre des porteurs de cultures. L'Harmattan. Paris.
- 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.