

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET
POPULAIRE.**

**Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université de Mohammed Kheider Biskra.**



Faculté des lettres et des langues
Département de langue et de littérature françaises.
Ecole doctorale algéro-française
Antenne de Biskra

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Magistère
Option: Didactique

Intitulé :

**La dimension interculturelle dans les manuels de français au
secondaire.**

**Une réflexion sur la place de la compétence interculturelle
(Le cas du manuel de français de 1AS)**

Elaboré par :
CHEMMAR Saïd.

Sous la direction de :
Dr. Manaa Gaouaou

Président et membres de jury :

D.Dakhia Abd elouahab	président
D.Metatha Abd elkamel	examineur
D.Gaouaou Manaa	examineur

Année universitaire : 2014/2015

– REMERCIEMENTS –

Ce travail n'aurait pu se concevoir sans l'aide d'un certain nombre de personnes qui, tout au long de mon très lent et pénible cheminement, ont eu la grande patience et la gentillesse de me prodiguer conseils et encouragement. Il me faut tout d'abord remercier mon directeur de mémoire M Manaa Gaouaou enseignant à l'université de Batna(département de français) pour la confiance qu'il m'a témoigné, en répondant favorablement et sans hésitation à ma sollicitation, pour sa grande modestie, son aide précieuse et les conseils formateurs qu'il m'a prodigués.

Il m'a fait profiter, indirectement, de son expérience, de ses conseils, de ses connaissances tant sur le plan théorique que sur le plan méthodologique.

Que soit aussi remercié M.kamal Masmoudi pour sa grande disponibilité et sa participation.

Mes derniers remerciements vont enfin à mon admirable petite famille : à mon épouse sur qui repose la maison et qui ; malgré sa maladie et ses souffrances, silencieuse, elle n'a pas cessé de me communiquer sa force ; à mes enfants, Khaoukha , Chamseddine , Oussama, Maroua et Ayoub qui faisaient tout pour m'épargner les charges et les soucis.

Enfin , et si je les ai laissés en dernier, ce n'est nullement pour minimiser l'importance de leur contribution, ni de leurs point de vues, dans ce travaux ; mais bien au contraire. Je pense tout particulièrement à ces nombreux collègues enseignants, Chemmar Hocine, Boubeche Hakim et Barbari Sebti.

- DEDICACE -

A mes parents

Je dédie ce modeste travail.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	2
CHAPITRE I : LA COMPOSANTE INTERCULTURELLE, TENTATIVE DE DEFINITION ET DELIMITATION DU CHAMP DE LA NOTION	10
INTRODUCTION :	11
1-1. LA CULTURE – CIVILISATION : INTERSECTION DE NOTIONS	12
<i>1-1-1 Définition de la notion de culture</i>	<i>12</i>
<i>1-1-2 Définition de la notion de civilisation</i>	<i>13</i>
<i>1-1-3 Culture ou civilisation</i>	<i>15</i>
1-2 INTERCULTURALITÉ ET CONCEPTS PROCHES	17
<i>1-2-1 Interculturalité</i>	<i>17</i>
<i>1-2-2 Transculturalité</i>	<i>20</i>
<i>1-2-3 Multiculturalité</i>	<i>21</i>
1-3 DIMENSION CULTURELLE DE LA LANGUE	23
<i>1-3-1 La relation langue /culture</i>	<i>23</i>
<i>1-3-2 Représentations et stéréotypes en didactique des langues</i>	<i>24</i>
1-3-2-1 Les représentations	24
1-3-2-2 Les stéréotypes	26
CONCLUSION	28
CHAPITRE II : LES PERSPECTIVES D'UNE PEDAGOGIE INTERCULTURELLE ET L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN ALGERIE	30
INTRODUCTION :	31
2.1 LE FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN ALGERIE :	33
2.1.1 La place du français dans l'enseignement en Algérie :	33
2.1.1.1 La période post-indépendante :	34
2.1.1.2 L'école fondamentale (1980 – 1990) :	34
2.1.1.3 La réforme progressive des programmes (1990 – 2009) :	35
2.1.2 - Le français dans le contexte algérien :	36
2.1.3 Les programmes et les manuels scolaires en Algérie	37
2.1.4 Les directives pédagogiques à propos de la compétence interculturelle :	38
2.2- DE LA COMPETENCE COMMUNICATIVE A LA COMPETENCE INTERCULTURELLE :	39
2.2.1- La compétence communicative :	39
2.2.2- La compétence culturelle :	42
2.2.2.1- Compétence culturelle en langue maternelle :	42
2.2.2.2- La compétence culturelle en langue étrangère :	43
2.2.3- La compétence interculturelle:	45
2.3 - LA PRESCRIPTIVE INTERCULTURELLE, QUELLE DIDACTIQUE?	48
2.3.1- <i>Quelle(s) culture(s) enseigner ?</i>	<i>48</i>
2.3.2 - <i>L'émergence d'une didactique de l'interculturel</i>	<i>49</i>
CONCLUSION	53
CHAPITRE III : VERS L'INSTALLATION D'UNE COMPETENCE INTERCULTURELLE A TRAVERS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE	55
INTRODUCTION :	56
3-1-QUELLES POTENTIALITES INTERCULTURELLES OFFERTES PAR LE MANUEL ?	58
3.2 L'ANALYSE DU CONTENU DU MANUEL	62
3-2-1- Perception globalisante du pays et du peuple.	63
3-2-1-1- La toponymie	63
3-2-1-2- L'Anthroponymie :	69
3-2-1-3 Les rites religieux :	71
3-2-1-4 Ville / Compagne :	73
3.2.2 Organisation de la vie familiale	75
3.2.2.1 Statut de l'homme et statut de la femme	75
3.2.2.2 Le champ affectif :	78
3.2.2.3 La cellule familiale :	79
3-2-3-Allusions a la situation socio-économique	80
3.2-3-1 Les habits / les vêtements	80
3.2-3-2 Le travail :	80
3.2-3-3 L'école :	84

3.2.3.4 Jeu et divertissement :	86
3.2.3.5 Emblèmes :.....	88
3.3 ANALYSE DU QUESTIONNAIRE ACCOMPAGNANT LES TEXTES :	88
3.4 ANALYSE DU NIVEAU ICONOGRAPHIQUE	92
3.4.1 <i>L'image comme document d'appui au texte</i>	92
3.4.2 <i>La photo de couverture</i>	103
3.5 ÉTUDE DES EXERCICES.....	105
CONCLUSION	108
CONCLUSION GENERALE	110
BIBLIOGRAPHIE	117

Introduction generale

Introduction générale

L'enseignement du français en Algérie ne peut se concevoir que dans la globalité du système d'éducation.

En effet la langue française garde une place prépondérante par rapport aux autres langues étrangères, en raison des circonstances historiques et pour répondre à une nécessité d'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant elle doit s'adapter à un contexte nouveau comme langue étrangère, elle doit viser essentiellement une fin pratique: à une langue simple, instrument de communication préparant à une ouverture plus large sur le monde.

De façon générale, le système éducatif algérien était régi par l'ordonnance n°76/35 du 16/04/1976 portant organisation de l'éducation et de la formation. Ce texte législatif définit clairement la place réservée à l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien:

« Le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part, mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples »¹.

A partir de la rentrée scolaire 2008/2009, c'est la loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08/04 du 23 janvier 2008 qui va fixer les dispositions fondamentales régissant le système éducatif national.

« En matière d'instruction, l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral harmonieux et équilibré [...]. A ce titre elle doit notamment permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le

¹ BENMESBAH.ALI, *Le français dans le monde*, n° 330, p. 12

INTRODUCTION GENERALE

monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères »²

Le présent travail de recherche en didactique du FLE a pour ambition d'étudier la dimension interculturelle dans le manuel de français de la première année secondaire. Ce manuel a été homologué par la commission d'homologation et d'approbation de l'INRE par décision numéro 2005-1286 datée 2005.

Il est question de voir s'il s'agit dans ce manuel d'un discours sur la culture du pays de la langue cible en espérant que ce savoir se transforme en un savoir-faire culturel ou en savoir-être qui intègre la compétence interculturelle ou s'il s'agit de préparer l'espace pour que les cultures puissent se rencontrer.

La problématique générale de ce travail soulève certaines interrogations, qui n'auront de réponses qu'à travers une étude minutieuse du manuel choisi. Ces interrogations sont en rapport direct avec la notion d'interculturalité. Dans un contexte purement didactique.

Parmi les interrogations de base, qui font partie de la problématique générale, nous mettons en valeur celle qui se rapporte à la présence ou non d'une dimension interculturelle dans le manuel scolaire du FLE. Conformément aux objectifs définis par la politique éducative nationale, la dimension interculturelle, dans les ouvrages scolaires, doit aider l'apprenant à s'ouvrir sur le monde et accepter l'autre. Toute spéculation sur tel ou tel aspect réduirait le champ interculturel et par là imposerait à l'apprenant un champ de vision qui ne pourrait être le sien mais celui des auteurs.

² Loi d'orientation sur l'éducation nationale, article n° 4, chapitre II.

INTRODUCTION GENERALE

Il s'agit d'abord de vérifier l'ensemble des supports et des outils introduits dans ce manuel (textes authentiques, illustrations, consignes et exercices) pour détecter et mieux cerner cette dimension sous toutes ses formes. Le recours à ces supports figurant sur le manuel est indispensable du fait que l'ensemble du manuel fait partie du corpus sur lequel nous basons dans cette recherche, d'une part, et que ces supports constituent les composants du manuel, d'autre part.

Il va de soi qu'après avoir évoqué la question ayant trait à la présence d'une dimension interculturelle dans le manuel scolaire de FLE, nous nous interrogerons dans une étape ultérieure sur la manière dont cette dimension est présentée, dans une situation institutionnellement guidée, d'abord par l'État, ensuite par l'enseignant qui joue un rôle de médiateur, entre un programme élaboré par les responsables chargés de cette tâche et des apprenants en situation d'apprentissage.

Une autre interrogation s'installe qui tourne autour de la nature de la compétence requise en ce qu'elle soit réduite uniquement à l'identification des deux cultures (la culture à laquelle appartient l'apprenant et la culture de la langue étrangère enseignée) ou bien qu'elle ambitionne d'installer chez l'apprenant une compétence qui cherche à le projeter dans l'altérité et à le placer dans une véritable sphère d'échange mutuels d'idées et de points de vue, à tous les niveaux, avec les autres.

Le choix de cette problématique en l'occurrence la dimension interculturelle dans les manuels scolaires du FLE, résulte de l'importance que l'on doit accorder à cette dimension dans la conception des manuels scolaires du FLE pour l'installation chez les apprenants des valeurs éthiques et morales, de façon à lui permettre de bien se situer dans ce monde complexe et de lutter contre toute sorte de racisme.

INTRODUCTION GENERALE

Les difficultés commencent avec la délimitation du champ de la culture aussi bien qu'avec l'appellation même de cet enseignement sans parler de son contenu et de sa progression.

Pourquoi le manuel de 1 A.S ? Parce que tout simplement c'est un nouvel ouvrage qui s'insère dans une perspective de réforme. Notre motivation face à ce nouveau manuel nous incite à voir de plus près son élaboration sur un double plan, celui du fond et celui de la forme. Autrement dit, si le produit pédagogique s'insère véritablement dans une méthodologie récente qui s'appuie sur les nouvelles approches en didactique des langues étrangères .Ce manuel est destiné à un adolescent âgé entre 15 ans et 16 ans. Il a donc 9 ans de scolarité et 7 ans d'exposition à la langue française. A ce niveau, un tel public caractérisé par sa perméabilité et sa réceptivité justifie l'importance que nous devons également accorder à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE, en cette phase décisive et déterminante dans le développement et la construction de la personnalité de l'apprenant.

En nous inscrivant dans cette approche ambitieuse, qui tend à élargir les horizons de l'enseignement/apprentissage du FLE vers l'apprentissage d'une compétence interculturelle, la prise en considération de la dimension interculturelle, dans le manuel scolaire du FLE a sans doute des implications et des répercussions notables sur les apprenants, ce qui nous amène à établir certaines hypothèses fondamentales d'ordre politique et social, psychologique et cognitif.

L'installation d'une compétence interculturelle convoitée essentiellement par la pédagogie interculturelle permet, en premier lieu, de former un citoyen conscient de sa propre culture et de celles des autres.

INTRODUCTION GENERALE

Autrement dit, de même que l'apprenant s'aperçoit de la culture de son micro-univers, de même se rend-il compte de la diversité culturelle palpable dans son macro-univers. Cette diversité entre les différentes cultures ne réside pas uniquement au niveau linguistique, mais s'étale à plusieurs niveaux. Elle est repérable à travers la comparaison entre les composantes des unes et des autres ; comportements sociaux, religion, traditions et coutumes, art, musique, etc. Grace à cette conscience, l'apprenant qui est considéré comme un futur acteur dans la société peut aisément assimiler la diversité culturelle et faire face aux différentes situations auxquelles il est un jour susceptible d'être exposé dans sa vie quotidienne et même professionnelle.

La mise en place d'une compétence interculturelle permet également, en deuxième lieu, de créer chez l'apprenant une attitude de coexistence avec l'autre. Cette attitude de coexistence avec autrui revêt un caractère humaniste, d'autant qu'elle essaye de projeter l'apprenant dans un monde interculturel proprement dit. Elle suggère d'éviter tous les clichés, les stéréotypes et les préjugés envers l'autre, partiellement ou totalement différent de lui, et envisage davantage de favoriser la consolidation des valeurs morales et humaines, telles que la paix, le respect mutuel, la tolérance, etc.

En troisième lieu, la prise en considération de la dimension interculturelle, dans la conception des manuels scolaires du FLE contribue à l'enrichissement des connaissances et des informations de l'apprenant, en matière de cultures étrangères. C'est en s'interrogeant sur la nature, l'histoire et les origines de cette diversité culturelle que l'apprenant s'engage, par nécessité ou par curiosité, à découvrir ces nouveaux comportements et manières de vivre et d'être, parfois même étranges par rapport à sa propre culture, à l'aide de son enseignant ou de ses proches.

INTRODUCTION GENERALE

Pour mener à bien notre travail de recherche, nous avons recouru à une méthode analytique, étant donné que la nature du thème évoqué nécessite la présence de cette méthode qui s'applique respectivement à une composante de notre corpus à savoir le manuel scolaire du FLE de la première année secondaire.

C'est une méthode analytique, en ce qu'elle exige une étude minutieuse et détaillée du contenu du manuel scolaire choisi, pour cerner la présence de la dimension interculturelle et la manière dont cette dimension est présentée dans ce manuel en particulier et dans l'enseignement/apprentissage du FLE en général. Autrement dit, on fera un diagnostic sur les composants du manuel (textes, illustrations, exercices d'appui...) en vue d'évaluer le degré d'adéquation avec la compétence recherchée en l'occurrence la compétence interculturelle.

La structure globale de ce travail de recherche se subdivise en trois chapitres accompagnés d'une introduction générale et d'une conclusion générale. Les deux premiers chapitres forment la partie théorique de la recherche, alors que le troisième chapitre représente la partie pratique. Si nous résumons brièvement, sans trop détailler le contenu de chaque chapitre nous aboutissons à la description suivante:

Dans le premier chapitre, nous avons essayé de cerner la notion d'interculturalité dans le sens large du terme en nous appuyant sur des définitions que donnent certains chercheurs avec la mise en exergue de la notion d'interculturalité et des mots proches à savoir : transculturalité, multiculturalisme ...etc.

Dans le deuxième chapitre, nous avons focalisé l'attention sur la pédagogie interculturelle, qui tend à concrétiser la notion d'interculturalité dans le champ de l'enseignement / apprentissage du FLE, en Algérie de

INTRODUCTION GENERALE

manière générale. Il s'agit d'abord de certains aspects fondamentaux de la pédagogie interculturelle (objectifs, pistes pédagogiques, perspectives, etc.). Il en est de même de définir la place qu'occupe la compétence interculturelle recherchée par la pédagogie interculturelle dans l'approche communicative.

Dans le troisième chapitre, qui résulte d'une démarche méthodologique adaptée à cette recherche, nous avons essayé de faire un diagnostic sur les composantes du manuel scolaire choisi du FLE, dans le but de détecter tous les signes et les indices relevant d'une dimension interculturelle, qui peuvent surgir à travers tous les supports du manuel, à l'exemple des images et des illustrations, des textes, des exercices et des activités d'appui.

chapitre 1

**La composante interculturelle, tentative
de définition et délimitation du champ de
la notion**

CHAPITRE I : La composante interculturelle, tentative de définition et délimitation du champ de la notion

INTRODUCTION :

Le monde d'aujourd'hui se caractérise par le flot de la mondialisation ainsi que l'abolition de la distance spatiale entraînée par les technologies de la communication. Tout cela a contribué à revaloriser la situation concrète d'enseignement et d'apprentissage et à pousser le système éducatif algérien à renouveler son regard envers l'enseignement des langues étrangères en vue d'une préparation adéquate des individus et de la société à une compétition impitoyable.

De ce fait, la nécessité de valoriser l'apprentissage des langues étrangères semble d'une importance majeure. Un apprentissage qui ne peut s'effectuer dissocier de sa composante culturelle voire interculturelle. Cette composante qui demeure, en Algérie reléguée au second plan, surtout dans les contenus et les pratiques de classe. Les enseignants, à tous les niveaux d'apprentissage, sont livrés à eux même car les guides d'accompagnements méthodologiques ne proposent aucune démarche concernant l'aspect culturel. Ainsi l'enseignant se trouve désarmé en classe, face à l'inclusion de cet aspect.

En outre, la didactique des cultures comme nouvelle discipline nous semble non profondément enracinée dans les esprits des pédagogues et des concepteurs de manuels scolaires algériens qui préfèrent accorder peu d'intérêt à la composante culturelle de la langue.

C'est la raison pour laquelle nous nous intéressons davantage à la dimension interculturelle proposée dans les manuels du FLE pour prendre en charge la question culturelle partie intégrante dans le processus de communication.

Dans ce premier chapitre, nous délimitons le champ conceptuel nécessaire pour l'analyse de cette dimension interculturelle.

CHAPITRE I : La composante interculturelle, tentative de définition et délimitation du champ de la notion

1-1. La culture – civilisation : intersection de notions

1-1-1 Définition de la notion de culture

A l’instar du concept de civilisation, il nous semblerait que la notion de culture est une notion polysémique qui fait l’objet d’interprétations multiples de la part des philosophes, des historiens et des sociologues selon les époques. Ainsi, les différentes acceptions dictionnairiques¹ touchent de la complexité de son champ sémantique :

- a) *état d’un esprit enrichi par des connaissances variées et étendues.*
- b) *ensemble des aspects intellectuels d’une civilisation.*
- c) *synonyme de civilisation : ensemble de caractères propres à une société donnée.*

Dans la didactique et notamment en matière de l’enseignement / apprentissage du FLE. C’est à la troisième acception que nous nous référons le plus souvent car la culture renvoie à l’ensemble des caractéristiques propres à une société donnée y compris le système linguistique de cette dernière.

Aussi, il sera sans doute utile de citer une autre acception de la culture celle héritée de byram : *« la culture est une étiquette aussi acceptable qu’une autre pour désigner le phénomène global ou le système de signification à l’intérieur duquel les sous-systèmes que sont la structure sociale, la technologie, l’art et d’autres encore existent en interconnexion ».*²

¹ GALISSON R. et COSTE D. *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, 1976, p.137.

² BYRAM. M, *Culture et éducation en langue étrangère*, Crédif-Hatier, LAL, 1992. p. 111

CHAPITRE I : La composante interculturelle, tentative de définition et délimitation du champ de la notion

Cette définition, très large, vise à montrer que la culture représente un ensemble complexe, cohérent. C'est-à-dire que toutes les activités sociales contribuent à l'établissement d'une culture: la littérature, la musique, la peinture, etc. Un ensemble qui constitue une entité fixe, bien intégrée dans laquelle les différents éléments forment un organisme bien réglé par une logique sociale.

En effet, la culture comme étant une entité complexe de segments qui se regroupent pour former les éléments des couches de la culture en s'organisant l'une sur l'autre comme un chou-fleur dont le noyau résulte de l'ensemble des idées que l'homme se fait de soi-même, de la nature et de la société. La couche superficielle représente le comportement quotidien.

Mais, la perception de la culture comme « ensemble complexe » est devenue très vite insoutenable. Il n'est plus question maintenant de culture complexe mais de « complexité culturelle ». Ce passage d'une culture complexe à une complexité culturelle signifie que nous devons considérer la culture comme quelque chose de mouvant, issue de relations produites par la collectivité en vertu d'échanges et d'intégrations.

A l'heure actuelle, le terme de culture est devenu populaire, il prend sa place dans le vocabulaire de la communication, et on le retrouve partout chez l'enseignant, le journaliste, le politicien ou le sociologue. Ce qui affirme que ce terme quitte le débat scientifique.

1-1-2 Définition de la notion de civilisation

La notion de civilisation est une notion ancienne, elle a été formalisée et travaillée en croisement de travaux d'historiens, philosophes et sociologues. Elle a reçu, au cours des siècles, de sens variés :

CHAPITRE I : La composante interculturelle, tentative de définition et délimitation du champ de la notion

Dans la Grèce antique, au VIII siècle av .J.C, le civilisé s'oppose au « barbare » celui-ci est regardé plutôt comme un étranger (dont la religion, la langue, les activités et les coutumes sont singulières) que comme inférieur sur les plans interculturel, artistique, religieux ou technique. Le « barbare » est donc un être différent.

Au XVIII siècle, la civilisation est comprise comme étant la société organisée où règnent le bon ordre et la prospérité, dans un équilibre social et culturel. Les intellectuels de l'époque, notamment dans la littérature française cherchent à définir cette société idéale, plus civilisée où les conditions sont le mieux réunies en Europe occidentale. Nous voyons bien que la civilisation apparaît alors comme européenne en s'opposant à l'absence d'organisation, de prospérité caractérisant la vie du « sauvage » qui ignore la loi : Il ne possède ni intuitions administratives ni politiques. De ce point de vue d'ailleurs, la civilisation telle que conçue par les intellectuels du XVIII siècle est dénuée de tout réalisme, c'est une vue subjective.

Dans une étape ultérieure, au XVIII siècle, il convient de signaler l'apparition d'une nouvelle orientation selon laquelle il n'y a pas de civilisation unique, universelle, mais des civilisations différentes et, par conséquent, inégales et temporaires. Cette nouvelle vision conduit à un classement des civilisations puis à la supériorité de formes européennes de la civilisation, en un seul mot, l'Europe bénéficiaire d'une civilisation plus avancée doit la répandre dans le monde.

Étymologiquement la notion de civilisation revêt un certain nombre d'acceptions aussi différentes les unes que les autres. La définition

CHAPITRE I : La composante interculturelle, tentative de définition et délimitation du champ de la notion

dictionnaire proposée³ présente les trois acceptions les plus communément admises :

- a) *le fait de civiliser ou de se civiliser.*
- b) *ensemble de caractères communs aux sociétés évoluées.*
- c) *ensemble de caractères proposés à une société quelconque.*

On pourrait donc dire que les deux premières acceptions sont vides de toute neutralité. Elles traduisent une sorte d'ethnocentrisme qui hiérarchie d'une manière dangereuse l'humanité en deux catégories : « Peuples civilisés » dépositaires et détenteurs de la civilisation universelle et « Peuples non-civilisés » voire barbares ou sauvages. De ce fait, les anciennes puissances coloniales ne légitiment-elles pas leurs interventions militaires, en valorisant ces deux acceptions, à des fins civilisationnelles ?

En revanche, la troisième acception s'inscrit dans un cadre beaucoup plus scientifique, donc loin de toute forme ethnocentrique. C'est le sens le plus utilisé dans les sciences humaines, notamment dans la didactique des langues et des cultures.

1-1-3 Culture ou civilisation

Définir l'interculturel sous-entend en premier lieu la saisie de la notion de culture, en second lieu la distinction entre culture et civilisation. Souvent on confond entre culture et civilisation au point de prendre l'une pour l'autre.

Taylor a employé le terme « culture » comme synonyme de « civilisation ». Il a donné une définition de la culture qui a été par la suite citée plusieurs fois : « *La culture ou la civilisation, dans son sens*

³ R. GALISSON et D. COSTE *op.cit.*, p.88.

CHAPITRE I : La composante interculturelle, tentative de définition et délimitation du champ de la notion

*ethnographiques entendu, est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes qu'acquiert l'homme et tant que membre d'une société ».*⁴

Il est vrai que la civilisation et la culture se rencontrent lorsque l'on sait que l'une aussi bien que l'autre signifie ces : « *Ensembles de phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques) communs à une grande société ou à un groupe de société ».*⁵

Mais la culture signifie aussi : « *Ensembles des formes acquises de comportement dans la société humaines ».*⁶

Diverses distinctions ont été proposées. Elles peuvent presque toutes être renvoyées à deux principales :

La première distinction consiste à englober dans la culture l'ensemble des moyens collectifs dont disposent l'homme dans une société pour contrôler ou manipuler l'environnement physique ou le monde naturel. La civilisation comprend l'ensemble des moyens collectifs auxquels l'homme peut recourir pour exercer un contrôle sur lui-même. Les arts, la philosophie, la religion sont alors des faits de la civilisation.

La seconde distinction est à peu près exactement l'inverse de la première. La notion de civilisation s'applique alors aux moyens qui servent les fins utilitaires et matérielles de la vie humaine collective. La culture comprend plutôt les aspects spirituels de la vie collective, fruits de la réflexion et de la pensée.

⁴ TAYLOR cité par CALFOUX. Jean-Jacques « Culture : une notion polémique ? » in *Service social*, vol. 42, n° 1, 1993, p. 11-23.

⁵ *Le petit Robert, Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la langue française*, Ed. Le Robert, Paris, 1990, p.300.

⁶ *Le petit Robert*, Idem, p.437.

CHAPITRE I : La composante interculturelle, tentative de définition et délimitation du champ de la notion

1-2 Interculturalité et concepts proches

1-2-1 Interculturalité

Les besoins de communication entre les individus, les groupes et les peuples incitent l'homme à promouvoir les moyens techniques qui assurent une communication universelle. Cette phénomène nous amène à de nouvelles situations d'interactions où le linguistique ne suffit pas mais il nous faut du culturel aussi. Dans des situations où les cultures locales et les cultures étrangères (cibles) sont les principaux éléments et le linguistique, le psychologique et le culturel sont liés d'une manière étroite, dans un espace d'échange.

*« Tant qu'il y'aura des langues, elles continueront à échanger leurs mots sans craindre de perdre leurs âmes, car une langue qui vit est une langue qui donne et qui reçoit ».*⁷

Grâce à cet échange, nous partons à la découverte des ressemblances et des différences entre notre culture et la culture de l'autre, entre nos valeurs et les valeurs de l'autre. Une découverte qui nous permet de négocier, de comprendre les espaces de vie de chaque culture tout en restant vigilant au risque de suprématie culturelle, à la perte d'une identité culturelle.

« Je ne veux pas que ma maison soit entourée de murs de toutes parts et mes fenêtres barricadées. Je veux que les cultures de tous les pays puissent souffler aussi librement

⁷ WALTER. Henriette, *L'aventure des langues en occident*, Ed. Robert, Laffont, S.A, Paris, 1994, p.505.

CHAPITRE I : La composante interculturelle, tentative de définition et délimitation du champ de la notion

*que possible à travers ma maison. Mais je refuse de me laisser emporté par aucune ».*⁸

Dans le vocable « interculturel », nous signalons l'importance du préfixe « inter » car il signifie : échange, réciprocité, circulation entre deux cultures, mouvement qui conduit à une confrontation des deux cultures.

Définir l'interculturel n'est pas une chose aisée car le terme nous semble plus vaste, il est en perpétuel changement et représente un espace de rencontre de plusieurs cultures.

Selon C.Clanet, l'interculturel implique la prise en compte des notions de réciprocité et de complexité dans les échanges et les relations entre cultures. L'interculturalité serait donc : « *L'ensemble des processus - psychique, relationnels, groupaux, institutionnels [...] générés par les interactions de cultures, dans rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle de partenaires en relation.* »⁹

Ainsi, le terme « interculturel » désigne à la fois un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent du contact des deux cultures différentes. Il s'agit de la culture comme, rapport particulier au monde d'un groupe social donné, ce qui inclut un ensemble de normes, de valeurs, de modes de vie, de rites ainsi qu'une langue que ce groupe social transmet et qui sont constituants de son identité culturelle.

⁸ GANDHI. Mahatma, *Rapport mondiale sur le développement humain*, 2004, p.85.

⁹ CLANET. Claude, *l'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, P. U. du Mirail (interculturels), 2^{ème} édition, 1993, p.21.

CHAPITRE I : La composante interculturelle, tentative de définition et délimitation du champ de la notion

N. De Smet et N. Rasson pensent que l'interculturel doit amener à réfléchir sur sa propre culture, ou mieux encore sur sa propre identité culturelle, ainsi les questions centrales d'une pratique interculturelle devraient être : « qui suis-je ? », « que fais-je ? » et « que faire d'autre », « quelles sont les ressemblances et les différences entre moi et les autres ? ». ¹⁰

M.Dias définit l'interculturel comme : « *Une conception nouvelle de l'éducation et de la communication qui doit permettre d'établir des relations positives et dynamiques entre des groupes d'appartenance ethnique et communicative différente* ». ¹¹

L'application de cette conception de l'interculturel permettrait aux apprenants à la fois d'être ouverts aux autres, de s'assumer eux-mêmes et d'avoir une vision et une ouverture au monde tout en ayant à l'esprit ce qui relève de leurs propre culture.

A.Flye Saint Maire désigne par le terme interculturel : « *toute action, tout projet visant à transformer en situation positives les rapports spontanément difficiles entre personnes et groupes de cultures différentes* ». ¹²

Elle précise que l'interculturel est : « *une option visant, au sein de l'espace scolaire, à une préparation psychologique, intellectuelle, morale*

¹⁰ DE SMET. N et RASSON. N, *A l'école de l'interculturelle*. Pratiques pédagogiques en débat, Bruxelles : Confédération des enseignants, 1993, p.41.

¹¹ M.DIAS, *l'interculturel* , Didier, Paris, 1985, p.412-413.

¹² FLYE SAINTE MARIE. A, *Pour une pédagogie d'ouverture à la diversité. Analyse d'une pratique éducative à visée interculturelle en milieu scolaire*, thèse de 3^{ème} cycle, Université René Descartes, 1993, p.1.

CHAPITRE I : La composante interculturelle, tentative de définition et délimitation du champ de la notion

*des enfants au quotidien de la diversité, à l'ouverture, à l'altérité, à l'acceptation des différences, à la relativisation des cultures ».*¹³

1-2-2 Transculturalité

L'interculturalité est cet univers où les frontières culturelles sont abolies ce qui permet à toutes les cultures d'entretenir des rapports entre elles. Des rapports qui ne seront bénéfiques que grâce à une interaction irriguée par l'entente et l'acceptation des uns et des autres. C'est ainsi que l'on dépasse les conflits, l'on parvient à un consensus entre les êtres humains.

En effet, une culture consiste en une diversité de traits dont certains sont communs avec des cultures éloignées ou voisines, tandis que d'autres les en séparent. Cela veut dire qu'une transversalité caractérise les cultures : ce qui est commun est autrement plus important que ce qui est différent. Autrement dit, les cultures convergent souvent et divergent rarement.

La pluralité des cultures, des langues et des identités implique l'appartenance humaine à une culture unique dont les majeurs caractères sont la tolérance et la réciprocité. Cette unité dans la diversité ne peut être que la transculturalité. Ce carrefour où plusieurs cultures cohabitent, malgré la survalorisation existante dans l'imaginaire de chaque individu. Dans ce sens Martine Abdellah – Pretceille avance : « *l'interculturel [...] circule dans toutes les sociétés, les irrigue, mélangeant des discontinuités et les appropriations, avançant comme une eau qui coule, en s'étalent imposant son omniprésence et aujourd'hui sa visibilité* ». ¹⁴

¹³ FLYE SAINTE MARIE. A, *ibid*, 1993, p.2.

¹⁴ ABDELLAH-PRETCEILLE. M, PORCHER Louis, (sous la dir. de), *Diagonales de la communication interculturelle*, Ed. Anthropos, Diffusion Economica, Paris, 1999, p.01.

CHAPITRE I : La composante interculturelle, tentative de définition et délimitation du champ de la notion

Dans un cadre didactique, opter pour l'installation d'une compétence interculturelle marquée par la tolérance et l'acceptation de l'autre, quel que soit sa culture, serait légitime en vue de créer un climat de tolérance et de compromis, une voie qui mène à la compréhension. Un élément qui permettra la formation d'une génération capable de comprendre, d'accepter et d'agir pour participer au changement dans un climat de respect mutuel.

Dans la même perspective, nous pouvons tracer comme but d'amener les apprenants du FLE à :

- être un citoyen conscient de sa propre culture et ouvert aux autres cultures, en dépit des représentations et des stéréotypes.
- pouvoir comprendre grâce à un effort personnel les cultures des pays francophones et surtout la France.
- pouvoir entrer en contact avec l'autre et pouvoir faire son portrait culturel et savoir se positionner par rapport à lui.

Il convient encore de noter que l'acquisition des connaissances sur une culture étrangère devra passer nécessairement par un filtrage culturel qui conditionne l'acceptation ou le refus de tels savoirs.

1-2-3 Multiculturalité

Pour certain, le terme multiculturel n'a qu'une valeur de constat, il désigne la coexistence de plusieurs et différentes cultures au sein d'un même ensemble, d'une même communauté. Pour d'autres, la notion semble plus complexe et tous ne s'accordent pas sur son origine.

Le multiculturel, en tant que concept, semble être apparu aux Etats-Unis dans les années 1960 lorsque les hommes politiques ont commencé à se

CHAPITRE I : La composante interculturelle, tentative de définition et délimitation du champ de la notion

soucier des problèmes ayant lien à l'immigration. Mais en 1970, le multiculturalisme vise aussi en Australie tout comme au Canada les politiques dont le but est de valoriser la diversité culturelle.

En France, c'est dans les années 1975 que l'on commence à parler de ce concept, c'était lorsque Valéry Giscard D'Estaing met en place des dispositifs pour renvoyer certaines catégories d'immigrés dans leurs pays d'origines (prime de départ) en tentant par ailleurs de permettre à la population qui reste sur le territoire français de se tenir « intégré ».

De manière générale, il est reconnu que le multiculturalisme repose sur des valeurs comme :

- la liberté de chacun et l'égalité de tous.
- le multiculturalisme donne une visée « mosaïque » de la société, chaque groupe étant une composante de cette mosaïque.
- le multiculturalisme crée des différences des espaces publics.
- la reconnaissance des minorités (ethniques, religieuses, sexuelles ... etc.) implique des droits sociaux et politiques.

De ce fait, toute société s'énonce multiculturelle, l'individu l'est aussi car afin de répondre aux contraintes de son environnement chaque individu n'a de cesse de changer de pratiques et de conduites tout au long de la journée. Ainsi, une entente est nécessaire pour qu'il y ait une harmonie chez cet individu et les sociétés doivent agir de la sorte aussi. La reconnaissance de la diversité culturelle du monde ne suffit pas, il faut adhérer tous à un compromis, à une entente, ou l'acceptation de l'autre prédomine.

CHAPITRE I : La composante interculturelle, tentative de définition et délimitation du champ de la notion

1-3 Dimension culturelle de la langue

1-3-1 La relation langue /culture

Langue et culture sont intimement liées, dans la mesure où la culture s'exprime à travers la langue. Toute langue véhicule (achemine) et transmet un contenu culturel. C'est grâce à la langue que l'individu formule sa vision du monde. Elle est à la fois un élément essentiel dans la composition de la culture d'une société et le vecteur de communication de culture dont elle est issue : art, littérature, histoire et d'autres éléments du système culturel tels que les façons de penser, les modes de vivre ou les valeurs et les traditions. Tout cela se manifeste par le biais de la langue.

En effet, l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère peut être considéré comme une suite d'obstacles à franchir, avec la langue et la culture comme obstacles principales. La langue exige la maîtrise des savoirs linguistiques, par exemple, le lexique, la grammaire, c'est-à-dire les éléments et les règles de fonctionnement. La culture semble être une barrière plus résistante et plus difficile à traverser. On peut dire avec Mariet que : « *lorsqu'on enseigne, on transmet toujours aussi une certaine image de la culture, une certaine idée d'un pays et d'une civilisation* ». ¹⁵

Cependant, la compréhension des mots et de leurs significations implique la connaissance culturelle parce que « *la grammaticalité n'est pas la condition nécessaire et suffisante de presque la production de sens* ». ¹⁶ Il est donc clair que langue n'est pas un simple outil permettant de faire

¹⁵ MARIET. F, *Présentation du volume 47 des études de linguistique appliquée*, Juillet, Septembre, Paris, Didier, 1982, p.5.

¹⁶ BOURDIEU. P, *Réponses*, Paris, Ed. Librairie Arthème / Fayard, 1982, p.16.

CHAPITRE I : La composante interculturelle, tentative de définition et délimitation du champ de la notion

passer des informations de manière factuelle elle est avant tout le miroir qui reflète la manière de vivre d'un peuple, ses convictions et ses conceptions.

De nos jours, nous assistons à l'apparition des paramètres culturels, dans le champ de la didactique des langues étrangères, c'est-à-dire des éléments ayant trait aux contextes de réalisation de ces langues. Il nous semble, en effet, absurde de penser séparer langues et cultures, ce que la didactique des langues et des cultures clame depuis longtemps. Il est temps de dépasser le niveau de civilisation, afin de toucher des éléments d'une façon profonde, tels que les systèmes de valeurs ou de croyances.

Comment, en effet, couper une culture de la langue qui la porte ? Comment peut-on couper un apprenant de la culture avec laquelle il cohabite dans la classe ? Comment imaginer l'enseignement / apprentissage d'une langue, le français par exemple, sans que le passage d'une culture à une autre soit pris en considération, car le plus grand danger pour l'enseignement d'une culture étrangère c'est de vouloir imposer comme un modèle de référence une seule culture. C'est-à-dire de valoriser la culture étrangère au détriment de la culture nationale de l'apprenant.

1-3-2 Représentations et stéréotypes en didactique des langues

1-3-2-1 Les représentations

La polysémie attachée à cette notion, du fait de sa mobilisation dans différentes disciplines, rend nécessaire de citer la variété d'expressions qui a été recensée dans le champ didactique pour parler du terme de représentation : pré-requis, préconcepts, déjà-là conceptuel, modèles

CHAPITRE I : La composante interculturelle, tentative de définition et délimitation du champ de la notion

spontanés, erreurs positives, idée initiale, etc ... André Yves définit la représentation comme : « *l'activité sociocognitive, et même discursive, par l'intermédiaire de laquelle chaque individu catégorise et interprète les objets du monde* ». ¹⁷

Il définit également les représentations comme : « *les produits de la pensée ordinaire, telle qu'elle se matérialise dans les croyances, les discours et les conduites de l'individu* ». ¹⁸

Actuellement, la notion de représentation est la plus présente dans les études portant sur la dimension interculturelle de la langue. Plusieurs courants ont recours à cette notion : Il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier notamment dans l'interaction.

En effet, les représentations sont le plus souvent élaborés à partir d'un processus où le déjà connu, le familier, le rassurant sert de point d'évaluation et de compréhension. Ainsi, chacun cherche à expliquer le monde qui l'entoure en élaborant des idées et des raisonnements à partir de ce qu'il sait ou de ce qu'il croit savoir. Il est donc intéressant de voir comment les apprenants du FLE se forgent des conceptions du contact avec le français et élaborent des représentations sur les deux systèmes linguistiques (l'arabe et le français) de leurs fonctionnements respectifs, de leurs probables ressemblances ou différences et des relations qu'ils peuvent entretenir sur l'aspect linguistique tout comme sur l'aspect culturel.

¹⁷ JEAN. ANDRE.Y, « *La transposition didactique en français* », pratiques n° 97-98, 1998, Metz, CRECEF, p.26.

¹⁸ JEAN. ANDRE.Y Ibid, p.26.

CHAPITRE I : La composante interculturelle, tentative de définition et délimitation du champ de la notion

Une démarche comparative entre les deux langues en questions pourrait fournir des descriptions articulées constituées à la fois sur les représentations du natif et sur celle de l'étranger, et engendrer des modèles descriptifs qui reposent sur la juxtaposition des représentations sociales.

*« Comprendre une réalité étrangère, c'est expliquer les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport aux autres ».*¹⁹

De ce point de vue, l'étude des représentations constitue pour les didacticiens un enjeu de taille, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues, et pour la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées.

1-3-2-2 Les stéréotypes

On pourrait définir le stéréotype comme : *« clichés, images préconçues et figées, sommaires et tranchées, des choses et des êtres que se fait l'individu sous l'influence de son milieu social (famille, entourage, profession, fréquentations, médias de masse...) et qui déterminent à un plus au moins grand degré nos manières de penser de sentir et d'agir »*²⁰

Donc, le stéréotype est l'idée que l'on fait des choses et des gens, une idée plus ou moins détachée de sa réalité objective, en la déformant, partagée au sein d'un même groupe social.

¹⁹ ZARATE. G, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1993, p.37.

²⁰ MORFAUX. Louis-Marie., *vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris : Armand Colin, 1983, p.17.

CHAPITRE I : La composante interculturelle, tentative de définition et délimitation du champ de la notion

En fait, l'utilisation du stéréotype pense souvent plaquer un moule sur une réalité puis il généralise ce même model rigide a chacun des membres d'un groupe social. Le stéréotype devient dans ce sens l'aspect général du déjà-dit, un savoir admis par la collectivité.

Pour des fins pratiques, en classe du FLE, nous pouvons analyser l'image que les apprenants se font de la langue française : le français comme langue difficile, le français comme langue de colonisateur...etc. Comme nous pouvons mettre à jour l'image que ces mêmes apprenants se font de la France et des français : pays riche, moderne.

CHAPITRE I : La composante interculturelle, tentative de définition et délimitation du champ de la notion

Conclusion

Par l'interculturel, nous entendons à priori, univers de rencontre de nombreuses cultures, champs de rapports multiples entre ces cultures. Des rapports réciproques favorisant l'ouverture à l'universel, la sauvegarde identitaire et la lutte contre l'isolationnisme. Des rapports qui ne seraient que le résultat d'une communication culturelle.

Dans ce sens, Abdelouahab Dakhia affirme que : *« un autre sens doit être donné à la communication, un autre model qui doit prendre en considération non pas seulement le linguistique et le psychologue mais surtout le culturel; c'est-à-dire une communication culturelle où les principaux éléments (émetteur et récepteur) sont les cultures d'appartenance et la culture de l'Autre avec comme code l'interculturel »*.²¹

De ce fait, l'interculturel doit amener chaque individu, tout d'abord à réfléchir sur sa propre culture ou mieux encore sur sa propre identité culturelle, puis prendre conscience de l'existence d'autres groupes sociaux, d'autres lieux culturels et après être prêt à comprendre et à accepter la différence par le biais d'un dialogue qui s'instaure entre la langue maternelle et la langue étrangère.

²¹ DAKHIA. Abdelouahab, « Désir d'interculturalité : de cet autre idéal humain au devoir de partage » in *Synergie Algérie N°2*, 2008, p.p. 147 – 154.

chapitre 2

**Les perspectives d'une pédagogie
interculturelle et l'enseignement du
FLE en Algérie**

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

INTRODUCTION :

Nous constatons que le monde, en ce siècle, a connu plusieurs mutations et une expansion à tous les niveaux entre autres : linguistique, culturel, professionnel, académique ...etc.

A relever aussi une très forte mobilité sociale faisant de notre globe un petit village et complexifiant les relations humaines, ce qui incite l'homme à promouvoir la communication planétaire et à revaloriser l'interculturel surtout dans le domaine de l'enseignement des langues et des cultures étrangères.

Dans ce sens, puisque tout contact de langues met nécessairement en Interaction des systèmes culturels différents, la didactique du FLE s'efforce de trouver des réponses à certain nombre de questions :

- peut-on, lorsque l'on parle de didactique des cultures étrangères, ignorer la dimension interculturelle qui constitue les fondements même de l'enseignement ? Qu'est ce enseigner, si ce n'est tenter de faire de l'autre un autre plus semblable à soi et autres ?
- insister sur l'aspect culturel des langues n'est-ce pas une manière de préparer l'apprenant à des interactions multiples et de l'amener à mieux comprendre les autres et à mieux respecter leurs intérêts ?
- quelles précautions doit-on prendre pour rendre l'enseignement / apprentissage d'une culture étrangère plus efficace et la communication internationale plus possible ?

En effet, la didactique du FLE aujourd'hui doit prendre en compte les spécifications liées à l'origine linguistique des apprenants ainsi qu'à leur

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

environnement culturel, social et politique : G. Zarate affirme que : « *le débat concernant la dimension culturelle dans l'enseignement/ apprentissage du FLE ne relève pas de la dimension pédagogique. Il s'enracine dans une espace plus large, politique et éducatif, qui est celui de la compétition pour la formation des élites internationales* ». ¹

Former un apprenant à l'interculturel c'est vouloir lui faire instaurer des compétences culturelles voire interculturelles. L'Algérie est appelée à mettre en place des démarches didactiques favorisant l'interculturel dans ses écoles car c'est dans l'école où seront formés les futurs citoyens.

Comment peut-on « enseigner » et « apprendre » une langue étrangère ?

Dans ce chapitre nous essayons de proposer des éléments de réponse en jetant les jalons sur la façon dont fonctionnent la culture maternelle et les cultures étrangères.

¹ ZARATE.G « *L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel* » ; Diversité culturelle et apprentissage du français ; Edition de l'école polytechnique, Paris, 2005, p, 11.

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

2.1 Le français dans l'enseignement des langues en Algérie :

Dans l'Algérie indépendante, le modèle politique français a eu des effets considérables sur le système éducatif mis en place, y compris la gestion de la question linguistique. Ainsi, l'arabe dit « classique » a été connu comme unique langue nationale et officielle de 1962 à 2002. Les variétés nommées « arabe dialectale » et les variétés nommées « berbères » (notamment Kabyle et Chaoui), effectivement parlées par des algériens ne font l'objet d'aucune reconnaissance ni politique ni de l'enseignement (ce n'est que depuis 2002 que « tamazight » devient langue nationale et enseignée). La politique d'arabisation s'est surtout concrétisée à partir des années 1970. Le français, d'abord longuement utilisé y compris dans l'enseignement n'est en effet davantage diffusé qu'à l'époque coloniale. Il reste ensuite langue d'enseignement et première langue étrangère (avant l'anglais, malgré une tentative de développer la place de l'anglais dans les années 1994-1998). Son usage est également privilégié dans de nombreux médias écrits et audiovisuels. Le français surtout perçu comme une langue véhiculaire. Dans les usages oraux familiers et formels, le français occupe une place importante.

2.1.1 La place du français dans l'enseignement en Algérie :

Les textes fondamentaux qui régissent l'enseignement des langues en Algérie sont :

- les instructions du 23 Janvier 1972 et les directives d'application.
- l'ordonnance du 16 Avril 1976 et ses textes d'application.
- la charte nationale et la constitution de 1996.
- les nouveaux programmes d'Avril 2003.
- nouvelle loi d'orientation 2008.

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

2.1.1.1 La période post-indépendante :

Le système éducatif de l'Algérie était le prolongement direct du système de la période coloniale ; le français y avait le statut de langue d'enseignement pour toutes les disciplines. L'arabe avait le statut de langue « étrangère » et a été enseigné comme objet jusqu'en 1971. L'enseignement du français présentait les caractéristiques de l'enseignement dit « traditionnel » des langues où le recours à une autre langue était exclu. Dans les années 1970, des transformations ont été décidées dans le cadre des nouvelles politiques économiques et sociales. Le français passe au statut de langue étrangère. L'objectif est d'enseigner une langue à finalité technique plutôt qu'une culture, même si dans l'article 25 du titre III de l'ordonnance du 16 Avril 1976, il est stipulé que : « *l'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves [...] l'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et développer la compréhension mutuelle entre les peuples* ». ²

2.1.1.2 L'école fondamentale (1980 – 1990) :

L'ordonnance du 16 Avril 1976 modifie en profondeur le système éducatif algérien, mais conserve au français et à l'arabe les fonctions instituées en 1972. Les articles 8 et 9 précisent « *l'enseignement est assuré en langue nationale à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines. Un décret précisera les modalités d'application du présent article [...] l'enseignement d'une ou de plusieurs langues*

² Ordonnance du 16 Avril 1976. article 25. Titre III.

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

étrangères est organisé dans des conditions définies par décret ». ³ Cette ordonnance n'a été appliquée qu'en 1980.

2.1.1.3 La réforme progressive des programmes (1990 – 2009) :

Dans un premier temps, les programmes et les manuels sont réaménagés en 1993, en 1995 et en 1998.

- Le manuel de première année secondaire (1^{ère} A.S) renouvelé en 1998 allège le programme.

A signaler que c'est le même manuel pour toutes les séries et pour tout le territoire national, alors que la place du français est différente selon les séries.

Depuis 1999 – 2000, au sortir de la période de terrorisme, il est question de réformer à nouveau le système éducatif. Le conseil supérieur de l'éducation est créé par décret présidentiel du 11 Mars 1996. Dans une lettre de mission, le président de la république souligne que : « *la commission examinera les dispositions appropriées en vue d'intégrer l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif* » ⁴. Pour ce faire cette commission souligne dans son rapport qu' « *une politique des langues étrangères sérieuse et souhaitable, doit être mise en place dès que possible, notamment dans le système éducatif. Elle aura pour finalité de redonner aux langues étrangères la place qui doit être la leur, comme supports incontournables pour l'accès à la science, à la technologie et à la culture mondiale* » ⁵.

³ Op. Cit. Articles 8 et 9.

⁴ Décret présidentiel du 11 Mars 1996.

⁵ Rapport de la commission de la réforme du système éducatif, 2001, p. 23.

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

Quant au français, pour des raisons historiques, sociales et économiques et pour sa forte présence dans l'environnement linguistique des élèves est la première la langue étrangère.

La rentrée scolaire de 2003 a été marquée par un tournant important du fait de la mise en place de la réforme du système éducatif. L'objectif est clair : l'école algérienne se veut moderne et ouverte sur le monde, d'où notamment le choix de revaloriser l'enseignement des langues.

2.1.2 - Le français dans le contexte algérien :

Les locuteurs algériens utilisent le français comme langue seconde et parfois comme langue maternelle. C'est une situation bien particulière et spécifique à notre pays car il n'y a pas une seule phrase des dialectes algériens qui ne contient pas un mot français. En effet c'est une situation de plurilinguistique qui résulte de ce contact entre plusieurs langues (arabe classique, arabe dialectal, berbère, français). Ainsi, les structures utilisées, surtout chez les jeunes, ne sont ni de l'arabe ni du français, ni du berbère mais constituent un « code – mixing », comme le mentionne clairement K. Taleb El Ibrahimy « *ce sabir est le produit de la dualité scolaire et de l'inadéquation de la pratique méthodologique de l'enseignement des langues qui a fait des jeunes élèves des semi-lingues ne maîtrisant ni l'arabe ni le français* ». ⁶

- Exemple de ce mélange de code : *konvokinak besh ndiru aniverser nta bentek* qui veut dire : nous t'avons convoqué pour faire l'anniversaire de ta fille.

⁶. TALEB ELIBRAHIMI. K, *Les algériens et leur(s) langue(s)*, les éditions El Hikma, 1997, p 117.

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

2.1.3 Les programmes et les manuels scolaires en Algérie

Parler du manuel comme étant un passeur de savoirs s'adressant directement aux élèves, implique de s'interroger en premier lieu sur les programmes enseignés. Dans un premier but, il s'agit de saisir les évolutions récentes, ensuite la fabrication et la transmission d'une culture par les manuels scolaires, enfin sur ce que ces manuels représentent dans l'acte d'enseignement.

Les manuels scolaires algériens contiennent des textes variés : algériens, magrébins, africains et français à des fins pédagogiques et à visée linguistique, culturelle et aussi communicative. On voit donc, qu'en dépit des orientations officielles et des intentions d'ouverture sur l'Autre, on est loin de la connaissance de la culture de la langue enseignée, en l'occurrence la culture de la France. Il faut signaler également que l'ouverture visée ne se traduit pas par la neutralisation des cultures mais par « *une orientation idéologique qui insiste sur les valeurs universelles comme la solidarité internationale, la préservation de la nature au niveau planétaire, la paix internationale.* »⁷

Il va de soi que les mutations que connaît le monde aujourd'hui exigent le dialogue avec l'Autre par le biais d'une approche interculturelle dans l'enseignement / apprentissage de FLE qui allie et concilie les deux aspects à savoir l'aspect culturel et l'aspect linguistique pour répondre aux exigences et défis de la mondialisation.

⁷ D. KADIK, *Le texte littéraire dans la communication didactique en context algérien, these de doctorat, Université Franche-Comité, mai 2002, p. 72.*

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

2.1.4 Les directives pédagogiques à propos de la compétence interculturelle :

Il est tout à fait clair que les dernières directives pédagogiques considèrent la langue étrangère plutôt comme un moyen d'ouverture sur le monde, un moyen d'accès à la documentation et aux échanges entre les cultures et les civilisations étrangères ainsi qu'un moyen de formation d'un citoyen du monde.

Aujourd'hui, une nécessité de valoriser l'apprentissage des langues étrangères semble s'imposer. Un apprentissage qui ne peut s'effectuer vide de sa dimension culturelle afin de former un « citoyen du monde. »

En toute évidence, si l'on se réfère à la réalité vécue, on constate que cette réalité révèle une marginalisation de l'autre. Le discours officiel ne semble pas transparaître sur le terrain pédagogique. La prise en charge du fait culturel ne se conforme pas à la didactique des cultures : la réflexion méthodologique est focalisée sur l'aspect linguistique et l'usage fonctionnel de la langue. A titre d'exemple ; le déferlement incontrôlé du lexique technique et scientifique que l'élève n'arrive pas à maîtriser et à réinvestir, c'est ce qui caractérise le manuel du français du (1^{re} A . S).

Mais, avec une vision plus optimiste et loin de toute objectivité nous tenons à reproduire ce qu'affirme G .MANAA : « *si l'éducation interculturelle trouve bien sa place en Algérie, ça ne sera pas pour un problème de communication interne de la société mais pour inscrire l'éducation des jeunes algériens dans cette matrice de la modernité* ». ⁸

⁸. MANAA. G « *L'enseignement / apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures* » in synergies Algérie N°4 – 2009, p.p, 209 – 216.

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

2.2- De la compétence communicative à la compétence interculturelle :

2.2.1- La compétence communicative :

Si l'enseignement des langues étrangères privilégie surtout la composante linguistique, il néglige souvent les autres composantes et certainement les composantes stratégiques, paralinguistiques et surtout sociolinguistiques et socioculturelles. Or, ces composantes constituent avant tout la dimension interculturelle de la compétence de communication et s'avèrent particulièrement importantes dans un monde multiculturel et économiquement global. Une prise de conscience des différences qui peuvent exister au niveau culturel devient donc de plus en plus indispensable.

Pour Pierre Martinez⁹, le substantif « langue » recouvre ensemble de moyens techniques et procédés qui concourent à l'apprentissage, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres parmi lesquels il faut discerner :

- Des savoirs linguistiques, par exemple, le lexique, la grammaire, c'est-à-dire les éléments et les règles de fonctionnement de la langue.
- Des compétences communicatives, savoir-faire, et des moyens pour agir sur le réel (manière d'ordonner, d'approuver, de se présenter et d'informer).
- Une manière d'être, des comportements culturels souvent indissociables de la langue (la ritualisation).

L'objectif premier de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères est d'outiller l'apprenant avec une compétence communicative

⁹ Martinez. P, *La didactique des langues étrangères*, Ed. Puf, Coll. Que sais-je ? Paris, 2004, p. 37.

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

lui permettant d'entrer en contact avec les autres. Or, dans une perspective de communication, la seule composante linguistique est nécessaire, mais insuffisante.

S'agissant des différents modèles proposés par les didacticiens sur la compétence de communication l'on distingue généralement les composantes linguistiques, socioculturelles, sociolinguistiques, discursives, référentielles et stratégiques, bien que la composante socioculturelle soit souvent négligée dans l'enseignement des langues étrangères. Nous allons essayer de montrer comment toutes ces composantes comportent un aspect culturel aussi bien que linguistique.

- **La composante linguistique** représente l'habilité à interpréter et à appliquer les règles du code (phonétique, phonologique, syntaxique, sémantique, ...). Dans les différentes langues on distingue deux formes d'adresse formelle et informelle (tu et vous en français). Pour sa part, le vocabulaire à un aspect culturel important puisqu'il est adapté à l'environnement naturel et culturel : il existe plus d'un terme pour désigner un chameau dans les langues du Sahara et un seul terme pour désigner la neige.
- **La composante sociolinguistique** est l'habilité à interpréter et à utiliser différents types de discours en fonction des variables de la situation de la communication et des règles qui s'en dégagent. Ainsi, comme nous l'avons vu plus haut, les manières formelles et informelles d'adresse varient selon les langues mais aussi selon les cultures. Si en France l'usage du prénom d'une personne accompagné de « vous » est acceptable, en Belgique

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

francophone l'usage du prénom signifie automatiquement le tutoiement.

- **La composante référentielle** est la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations, tels que les sports, l'économie, la politique, etc... Ainsi, la difficulté de lire un journal : dans une langue étrangère réside souvent plus dans la connaissance de toutes les références liées à l'actualité d'un pays que dans la connaissance de la langue.
- **La composante discursive** est la capacité de comprendre et de produire certains types de discours, comme un fait divers, une fable, une notice d'un médicament. Ainsi, une présentation selon le modèle français (thèse, antithèse, synthèse) n'est pas bien accueillie par des auditeurs de culture anglo-saxonne : ils la trouvent manquante de structure et de clarté.
- **La composante stratégique** concerne l'habileté à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour maintenir le contact dans une communication et la gérer en accord avec les interlocuteurs. Un aspect important pourtant négligé de cette stratégie est le tour de parole et l'interruption. Dans certaines cultures l'interruption est vue comme impolie et inadmissible (culture anglo-saxonnes). Dans d'autres cultures l'interlocuteur doit montrer son intérêt en intervenant avant que l'autre n'ait terminé sa phrase (cultures arabes et latines).
- **La composante socioculturelle** représente la connaissance de la culture de l'interlocuteur, son échelle de valeurs car les différences dans les valeurs provoquent de graves problèmes de communications. Ce sont ces valeurs qui conditionnent la

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

relation avec l'autre. Un homme politique qui profite de sa position pour donner des emplois aux membres de sa famille est considéré comme immoral (népotisme) dans la plupart des cultures occidentales. Dans les cultures arabes, le politicien qui dans cette situation ne donnerait pas de travail aux membres de sa famille serait jugé immoral.

2.2.2- La compétence culturelle :

2.2.2.1- Compétence culturelle en langue maternelle :

Les apprentissages familiaux dans la prime éducation ont un rôle et un poids qui peut être décisif dans la structuration du monde aux yeux du petit enfant car c'est dans le métissage des relations sociales (famille, quartier, village, école) que l'appartenance culturelle se forge et se signe. C'est ainsi que l'appartenance de l'enfant à une culture se décide, autrement dit s'impose à la mesure de chaque décision, de chaque choix, de chaque attitude. Dans la vie familiale, l'enfant subit des enseignements : apprentissage linguistique, liens de parenté, la vie affective du quartier, modes de sociabilités. Ces enseignements initient l'enfant aux références de son environnement, ces enseignements s'énoncent sous formes de valeurs absolues (il faut respecter les grands, il faut vénérer les morts ...etc.)

Un tel travail quotidien d'insertion sociale de l'enfant induit une organisation symbolique du petit monde qui l'entoure mais il le reste toujours des sens ignorés, des savoirs non explorés et des lacunes à combler.

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

C'est pourquoi, G. Zarate affirme que : « *l'appartenance à une culture impose une représentation du monde d'autant plus efficace qu'elle ne se construit pas sur des choix raisonnés, des adhésions délibérées, des apprentissages qui se donnent comme tels* ». ¹⁰

Ainsi, un individu n'aborde pas son apprentissage d'une langue étrangère vierge de tout savoir culturel, il possède des outils qui apparaissent comme innés. La rencontre avec un autre système culturel, une autre vision du monde, constitue un lieu de dysfonctionnement où l'apprenant entre dans une quête de son identité maternelle et essaie de trouver des traits communs entre les deux cultures. Or, la classe de langue doit être la place où les mécanismes de relations entre culture maternelle et culture étrangère doivent être proposés et remis en cause.

2.2.2.2- La compétence culturelle en langue étrangère :

Souvent, les didacticiens, penchés sur la didactique des langues et des cultures étrangères, définissent l'apprentissage de la culture à travers l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère comme le stade final où l'apprenant possède une compétence culturelle de communication lui permettant non seulement la maîtrise des mécanismes de fonctionnement de la langue (l'aspect linguistique) mais aussi d'autres aspects liés directement à la culture étrangère cible.

Quelle est donc cette compétence culturelle dont nous parlons souvent aujourd'hui ?

Pour Benadava, avoir une compétence culturelle, c'est : « *posséder un savoir minimum, factuel ou textuel, relatif à une culture donnée, participer*

¹⁰ ZARATE. G, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986, p. 12.

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

à un consensus sémiologique, maîtriser des règles socioculturelle les présidant à l'utilisation des différents systèmes signifiants, et connaître les évaluations, idéologiques et stéréotypes propres à la communauté visée. »¹¹

La question qui se pose ici est comment prétendre à un tel programme qui touche aux différents aspects de la vie en groupe sans consacrer beaucoup de temps et des efforts considérables ?

G. Zarate définit le concept de compétence culturelle comme : *« un ensemble d'aptitudes permettent d'explicitier les réseaux de significations implicites à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée »*.¹²

Une appartenance qui varie en fonction de plusieurs périmètres : âge, sexe, milieu social, profession ... etc.

Là aussi, nous signalons que la réalisation de cet objectif ambitieux reste utopique pour la majorité des enseignants et des apprenants des langues étrangères (l'enseignant algérien n'ayant jamais vécu comme un français en France, c'est le cas aussi avec l'apprenant.)

P. Trescades pense que : *« l'expression compétence culturelle suggère, en effet qu'il y'a véritablement constitution, dans le cadre de la didactique des langues, d'une troisième compétence linguistique et de communication plutôt qu'il ne s'agirait d'une simple composante culturelle de cette dernière »*.¹³

¹¹ BENADAVA. S, « *La civilisation dans la communication* », in *Le français dans le monde*, N° 84, Avril 1984, Paris Hachette, La rousse, p.p 79 – 86.

¹² Zárate. G, op.cit, P, 26.

¹³ TRESCADES. P, « *La compétence culturelle* », *le français dans le monde* N° 85, paris Hachette 1985, pp, 34 – 64.

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

Il propose un model de compétence culturelle dans un contexte bilingue. Il assigne à ce model un certain nombre de caractères. Ainsi cette compétence sera :

- « **Interprétative** » : c'est-à-dire qu'elle s'occupe de la « compréhension des traits socioculturelles » et non de leur reproduction.
- « **Différentielle** » : l'enseignement de la culture d'une langue étrangère doit déboucher sur la compréhension des systèmes des deux langues et des deux cultures en présence et sur leur ouverture les uns aux autres.
- « **Différencié** » : permet l'introduction aux diversités culturelles et aux variétés sociolinguistiques (des deux langues).
- « **Réduite** » : essentiellement individuelle, fragmentaire et subjective.
- « **Adapté** » : généralement enseignée et adaptée au public visé et à des paramètres comme l'âge et les objectifs qui interviennent dans le processus de l'enseignement / apprentissage.

Ce model nous parait intéressant, dans la mesure où il peut être exploité pour l'établissement d'un programme dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie.

2.2.3-La compétence interculturelle:

Outre les compétences générales (compétence linguistique, compétence communicative) que l'apprenant du FLE acquiert et développe dans sa classe de langue, il développe aussi une compétence interculturelle.

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

A propos de ce concept Byram affirme qu' : *«être compétent sur le plan interculturel veut dire penser et agir d'une façon moralement souhaitable et faire de la compétence interculturelle un objectif de l'enseignement linguistique signifie donner des indications précises sur la manière dont il convient de se conduire »*¹⁴.

En effet , l'interculturel vise à assurer la socialisation de l'apprenant , à le préparer à une citoyenneté mondiale et à lui habituer à passer d'un univers culturel à un autre afin de comprendre d'autres pensées et d'autres sentiments pour servir ensuite à sa culture maternelle puis faire des relations (ressemblances et différences distinctives), en émergent ses représentations sur la langue et la culture cible.

Il est primordial de signaler que le développement d'une telle compétence se caractérise par sa manière progressive et inachevée car les cultures ne sont pas envisagées tout le temps de la même manière et aussi que les variables culturelles sont multiples et riches (différentes manières de saluer, de manger, de dormir...etc.)

Dans la didactique des langues et des cultures étrangères l'interculturalité s'avère comme composante nécessaire qui touche tous les éléments d'une compétence : connaissances (savoirs) ; capacités (savoirs-faire) et comportements (savoirs- être).

a) Savoirs :

Toutes les connaissances empiriques qui touchent à la vie quotidienne (nourriture et besoins, heures de repas, manières de communication d'informations ...etc.), aux domaines publics ou personnels (relations entre

¹⁴ BYRAM. M (coord par). " Introduction ", *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Edition du Conseil de l'Europe, 2003, p .39.

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

classes sociales, entre sexes, relations familiales ...etc.), connaissance des valeurs et des croyances partagées (croyances religieuses, tabous, histoire, politique, humour ...etc.)

b) Savoirs – faire :

Ils comprennent :

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère cible : traits distinctifs entre les deux cultures.
- la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture.
- la capacité de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels.
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère.
- la capacité de dépasser les relations superficielles stéréotypées.

c) Savoirs – être:

Ils comprennent :

- l'objectif d'inviter l'apprenant à construire et maintenir un système de comportements lui permettant d'arriver à un changement positif d'attitudes dans son rapport avec d'autres cultures.
- l'ouverture et l'intérêt envers de nouvelles expériences : d'autres groupes socioprofessionnels (universitaires, cadres, artisans).
- la volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs.
- la volonté et la capacité à prendre ses distances par rapport aux attitudes touristiques ou scolaires. Le travail sur les savoirs être exige que l'enseignant prend en considération les constitutions de l'identité de ses apprenants et leurs attitudes envers l'apprentissage de cette culture étrangère, ces attitudes qui peuvent affecter ce processus.

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

Toutefois, la formation de la compétence interculturelle ne se réalise pas seulement par le savoir culturel mais il fait surtout insister sur les représentations ; des représentations qu'elle s'efforce de remodeler et de reformuler.

2.3 - La prescriptive interculturelle, quelle didactique?

2.3.1- Quelle(s) culture(s) enseigner ?

Les traditions culturelles d'une communauté transmettent des contenus sémantiques qui leur sont propres. La richesse de ces contenus rend le champ culturel tellement vague qu'il devient impossible de le cerner dans toute sa totalité. Les spécialistes distinguent au moins trois formes de la culture :

- * la culture dite " classique" diffusée par les hautes sphères de l'intelligentsia qui domine, et qui a le pouvoir politique et culturel.

- * les cultures dites "populaires" : souvent réduites dans la plupart des pays au folklore (musique, traditions culinaires, costumes ...etc.)

- * les cultures dites "jeunes": souvent se développent en marge de la société et de la culture dominante.

Il ne faut oublier que les cultures engendrent des formes langagières. Chacune de ses formes représente un domaine riche en représentations, en préjugés et en stéréotypes qui le plus souvent rend la compréhension linguistique et culturelle d'une langue difficile.

Il est à signaler qu'il n'existe pas actuellement de manuels qui présentent une culture d'une manière systématique si nous voulons en confectionner.

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

Quelles seraient les informations culturelles à privilégier ? Quelle forme de celles que nous venons de citer à choisir pour l'enseignement ?

2.3.2 -L'émergence d'une didactique de l'interculturel

Nous jugeons utile de suivre le cheminement qu'a connu la dimension interculturelle dans le parcours de la didactique de l'enseignement des langues étrangères et en particulier en didactique du FLE. Des spécialistes comme (Zorate, Byram, Prettceille; Bess, Porcher) se penchent sur ce domaine et retracent ce cheminement historique.

D'abord, la première moitié du XX^{ème} siècle était dominée par une conception linguistique : l'enseignement de la culture tourne autour de l'opposition langue et civilisation. On enseignait la langue à l'élite qui avait des finalités pragmatiques ; *«la civilisation française, porteuse des droits de l'homme, véhiculant en son sein une mission civilisatrice.»*¹⁵

Ensuite, concernant la méthode structuro-globale audio-visuelle des années soixante, elle était dominée par la linguistique structurale, basée sur des objectifs pratiques en marginalisant la dimension culturelle de la langue. Cette méthode s'intéressait à transmettre une connaissance globale aussi juste et actuelle que possible.

Les années soixante dix se caractérisent par l'avènement de l'approche communicative ou deux options didactiques dominant dans le champ de l'enseignement des langues étrangères; celle de la compétence communicative et celle de la centration sur l'apprenant. C'est à cette époque

¹⁵ GOHARD.A – RADEN KOVIC, « *De l'usage des concepts de culture et d'interculturel en didactique* », in Diversités culturelles et apprentissage du français, Edition de l'école psychologique , Octobre 2005 , P. 23.

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

que la didactique du FLE se dégage de l'emprise linguistique et la réflexion des didacticiens s'oriente vers les sciences sociales.

Puis, c'est au cours des années quatre-vingt qu'est apparu le concept d'interculturel. Son apparition coïncide avec les débats anthropologiques de l'époque, surtout en Europe, sur le culturalisme et coïncide également avec l'introduction sur la réflexion de l'enseignement des cultures initiée par l'ouvrage de Geneviève Zarate : " **Enseigner une culture étrangère, 1985.** "

Deux acceptations de l'interculturel émergent:

* Le modèle d'opposition entre le sujet et l'objet défendu par Luis Porcher comme un ensemble de pratiques culturelles à analyser selon des « approches objectivantes ».

* Le modèle de contact intersubjectiviste prôné par Martine Abdallah Preteille .

Certes, ces partisans de l'approche interculturelle optent pour une démarche qui s'élabore autour d'une conception binaire reliant la culture de l'apprenant à celle véhiculée par la langue étrangère.

L. Porcher souligne que : « *l'interculturel est l'attitude qui consiste à construire entre des cultures différentes des relations de réciprocité. C'est-à-dire des connaissances mutuelles, connaissance étant prise ici au sens de saisie des lois de fonctionnement organisant chacune des cultures considérées* »¹⁶.

De plus, l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère permet la connaissance de nouvelles valeurs et la reconstruction des

¹⁶ PORCHER. L. (Porcher et al), *La civilisation*, Paris, 1986, p. 128.

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

représentations de l'apprenant vis-à-vis de cette culture cible car une démarche de ce type vise à conduire des représentations premières à des représentations travaillées passées par l'observation, l'analyse, l'objectivation et la prise de conscience.

Ainsi, l'objectif principal de tel enseignement ne serait qu'à mener les apprenants à se rappeler leur propre culture et faire des comparaisons et un regard critique vis-à-vis de leur culture d'origine. G. Manaa. Souligne que : « *C'est dans la confrontation avec une autre culture que les apprenants vont mieux prendre conscience de leur identité tout en réactualisant leurs connaissances de leur propre culture* »¹⁷.

Toutefois ces dernières dix années, un renversement de la perspective interculturelle s'est affirmé grâce à des études menées notamment par le groupe de recherche « *Frontières culturelles et diffusions des langues* » dirigé par Genéviève Zarate. Ces travaux de :

Zarate « *Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles* » 2003.

Murphy le jeune « *L'étudiants européen voyageur, un nouvel étranger* » 2000.

Vassilik Papatsiba « *des étudiants européens* » et « *l'aventure de l'altérité* » 2003.

Daniel lévy : « *Les discours de l'altérité dévoilement et recouvrement* » 2001.

D'autres chercheurs s'intéressent à l'identification des stratégies et logiques des individus en interrelation avec les logiques et les enjeux des institutions dans ce monde en pleine mobilité.

¹⁷ MANAA.G « *L'enseignement / apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures* », Synergies Algérie N°: 04 2009, pp .209- 216.

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

Nous pensons que l'intérêt manifesté pour l'interculturel vient du fait que la communication se fait de plus en plus difficilement entre les peuples d'une part et les individus d'autre part, on incrimine généralement les différences culturelles. Cette incompréhension n'est-elle pas plutôt le résultat de divergence d'intérêts de communautés et des entreprises internationales ?

Il est vrai que les confrontations et les chocs sont aussi des caractéristiques de cet espace d'échanges où les divergences jaillissent les convergences. Mais il faudra parvenir à un consensus qui accepte les différences et les considère comme richesse.

*« Il importe d'assumer la diversité et la pluri-appartenance comme une richesse. L'éducation au pluralisme est non seulement un garde-fou contre les violences, mais un principe actif d'enrichissement culturel et civique des sociétés contemporaines ».*¹⁸

G. Zarate ajoute que : *« jusqu'à maintenant, l'apprentissage de la culture étrangère semble reposer sur un postulat : donner à l'étranger la même compétence culturelle que celle du natif ».*¹⁹

Il serait dans ce cas illustre de demander à l'apprenant de la classe de langue étrangère, de s'approprier les comportements et les usages de cette culture étrangère.

¹⁸ DELORSO. J « Rapport à l'UNESCO de la commission internationale pour l'éducation du XXI^e siècle », O. Jacob, Paris, 1995.

¹⁹ ZARATE. G. Op.cit, p. 12.

CHAPITRE II : Les perspectives d'une pédagogie interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie

Conclusion

A travers ce chapitre, nous avons montré que la didactique des langues et des cultures et plus particulièrement la didactique du FLE est directement concernée par l'investigation des processus de communication interculturelle, des rapports de la construction sociale de soi et de l'autre, tout cela dans des interactions qui s'élaborent dans tout type de mobilité mondiale.

A l'instar des autres pays, l'Algérie accorde aujourd'hui une importance majeure à la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères en vue d'insérer l'éducation algérienne dans la modernité.

La valeur qu'a ajoutée la perspective interculturelle à l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, c'est qu'elle se définit essentiellement comme une formation à l'observation, à la compréhension de l'autre et à la relativisation des données de la culture étrangère cible, non pas pour la prendre comme modèle à imiter, mais précisément pour assurer les échanges et développer le dialogue culturel.

chapitre 3

**Vers l'installation d'une compétence
interculturelle à travers le processus
d'enseignement / apprentissage du
FLE**

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

INTRODUCTION :

Dans de nombreux pays en général, et en particulier en Algérie, les concepteurs de manuels scolaires du français ont souvent tendance à se concentrer sur l'aspect linguistique de la langue. Or, ne devrait-il pas s'intéresser à l'aspect culturel en prenant en compte autant que possible les exigences et les besoins culturels de la communauté dont la langue est enseignée ? Ne devrait-il pas établir un équilibre culturel dans les situations d'enseignement / apprentissage qui sont proposées à l'apprenant ?

Ces tâches ne sont pas du ressort exclusif des auditeurs d'ouvrages scolaires du FLE mais de tout le contexte culturel dans lequel s'insère le manuel, fruit d'une politique éducative car : « *Une politique éducative ne naît pas du néant. Elle se fonde sur des options fondamentales qui prennent en compte les propriétés individuelles et sociales et des valeurs qui semblent souvent définies par opposition aux valeurs qui prévalent au moment du choix* ». ¹

Il est évident que tout processus d'enseignement / apprentissage d'une culture étrangère conduit nécessairement à l'instauration d'une compétence interculturelle du fait qu'il relie deux cultures différentes « culture locale et culture cible » c'est-à-dire enseigner une culture de l'autre aux apprenants les conduit à faire des comparaisons entre la culture enseignée et leur propre culture.

¹ D'HAINAULT. L, *Des fins aux objectifs*, Labor-Nathan, 1983, p. 28.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

Cependant, les concepteurs devraient veiller à choisir des thèmes qui touchent à la réalité vécue des apprenants, des textes qui suscitent des interactions et des comparaisons. Cela va permettre aux apprenants de décentrer de toute forme de déculturation et de s'ouvrir sur l'autre. L. Porcher souligne que : « *l'interculturel est l'attitude qui consiste à construire entre deux cultures différentes des relations de réciprocité. C'est-à-dire des connaissances mutuelles, connaissances prises ici au sens des saisies des lois de fonctionnement organisant chacune des cultures enseignées* ». ²

L'interculturel est le lieu de rencontre de l'autre. L'altérité est au cœur de la construction humaine. La situation interculturelle nous y plonge avec force. C'est dans cette perspective interculturelle que nous aborderons l'analyse du manuel proposé. Il est donc question de repérer les traits culturels présents dans ce manuel du FLE.

Nous pouvons présumer que les manuels du FLE conçus en Algérie véhiculent aussi bien les traits distinctifs de la langue-culture française que ceux de la langue-culture algérienne. Dans ce sens, le manuel devient l'espace interculturel, le lieu de rencontre et de contact entre les deux cultures.

² PORCHER.L., Porcher et al, *La civilisation*, Paris, 1986, p. 128.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

3-1-Quelles potentialités interculturelles offertes par le manuel ?

Avec l'apparition de l'approche communicative, dans l'enseignement du FLE, le texte littéraire, en tant que support d'unités didactiques, refait surface et les extraits littéraires sont devenus majoritaires dans les manuels de langue. Ainsi, toutes les démarches faisant une large place aux textes littéraires n'ont probablement jamais disparu de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Le manuel dont il est question semble proposer une interculturalité où prédomine largement la culture française véhiculée par ses meilleurs écrivains. La référence à ces auteurs français n'est pas fortuite car les conceptions de l'enseignement des langues étrangères sont souvent fondées sur la fréquentation des grands textes. Ces textes avaient la vertu d'assurer le contact avec les formes prestigieuses de la langue française.

*« Le prestige des œuvres littéraires classiques ou contemporaines, demeure intact dans l'enseignement des langues étrangères ».*³

Cependant, les auteurs du manuel en question ne donnent aucune information susceptible de légitimer un tel choix. Certains écrivains auxquels il fait référence appartiennent au XIX^{ème} siècle) : V. Hugo, G. Maupassant, A. Daudet, J. Verne, J. Balzac, F. Flaubert, ...etc. Pour ne citer que ceux-là, ceux qui appartiennent à l'ère contemporaine occupent

³ BEACO.J.C, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette Livre, Paris, 2000, p. 19.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

plus ou moins une place importante : A. Camus, J. Clavel, A. Chédid, J. Dion, R. Caillois, D. Pennac, ...

Une évaluation des ces potentialités avec des chiffres montre que nous sommes en amant d'une littérature française et de la culture qui en découle.

Il est tout à fait logique qu'un manuel du FLE fasse référence à la culture du pays où la langue est parlée, au même titre qu'un manuel d'anglais qui s'appuie sur la culture britannique ou américaine.

Auteurs français classiques (19 ^{ème} siècle)	Nombre de textes	Auteurs français contemporains	Nombre de textes
- E. Zola	02	- J. Prévert	02
- La Fontaine	02	- A. Camus	02
- V. Hugo	02	- B. Clavel	01
- A. Daudet	02	- A. Chédid	01
- G. Maupassant	01	- J. Dion	01
- J. Verne	01	- R. Queneau	01
- G. Flaubert	01	- D. Mataillet	01
- H. Balzac	01	- D. Pennac	01
- C. Baudelaire	01	- R. Caillois	01
- L. Bertrand	01		
- J. Renard	01		
- M. Leblanc	01		

Ce tableau, nous permet d'observer que sur le plan littéraire, il est fait référence à de multiples courants ; classicisme, naturalisme, romantisme.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

De plus, certains parmi ces auteurs tels que : Daudet, Verne se distinguent d'une façon magistrale dans les contes pour enfants.

La culture nationale est présentée dans le manuel par le biais de quelques écrivains de langue française tels : Dib, Feraoun, Amrouche ...etc. Ces auteurs qui appartiennent à une littérature qui a su refléter le grand Maghreb en général, et l'Algérie en particulier tout en utilisant le français.

C'est une littérature qui a peint l'homme algérien non pas selon la vision de l'autre mais selon une culture algérienne ayant mis des siècles à se construire.

Auteurs Algériens	nombre de textes	Pages
- M. Feraoun	01	79
- F. Amrouche	02	85 – 175
- M. Did	01	157

Nous remarquons que les modèles de la presse écrite (journaux ou magazines) sont présents dans le manuel. Le journaliste, présenté comme miroir de la société à la quelle il appartient, est promu expert.

*« La rupture entre produit éducatif et produit de consommation courante tend à estomper et le journaliste se voit parfois confier une mission scolaire qui s'exerce sans qu'il l'ait lui-même toujours explicitement recherchée ».*⁴

⁴ ZARATE.G, *enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1993, p. 46.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

Presse française	N° de textes	Pages
- Le Figaro	01	42
- Le Point	01	75
- Marianne	05	129-136-138-139-149
- Clérage Hebdo	01	146

La culture nationale est aussi présentée dans le manuel par le biais de quelques extraits journalistiques (Fait-divers) triés de journaux connus en Algérie tels : El-Watan, El-Moudjahid, Liberté, le Quotidien d'Oran.

Le tableau suivant nous donne une idée sur les différents quotidiens nationaux présents dans le manuel :

Presse algérienne	Nombre de textes	Pages
- El-Watan	07	37-128-129-129. 142-144-150
- Liberté	01	76
- L'Hebdo	01	90
- El-Moudjahid	03	124-144-145
- Info-Soir	02	131-131
- Le Quotidien	01	134
d'Oran	01	136
- Le Soir d'Algérie	01	146

Laquelle culture cache un passé historique encombrant et ne laisse transparaître aucune visée conflictuelle. Le maquillage des contradictions

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

entre culture locale et cultures étrangères enseignées crée l'unité dans la diversité. Pour G. Zarate :

*« Ce maquillage n'est pas le seul fait des pays en voie de développement. Aux Etats-Unis, au Canada, la consommation d'alcool, la nudité, les allusions aux relations physiques entre sexes constituent d'autres tabous scolaires propres aux sociétés où la morale nationale repose sur des principes religieux ».*⁵

Une certaine vigilance discursive et sémiologique transparait dans le choix des textes et des images de support. Car l'apprenant actuel, qui est loin ou n'est pas impliqué à un passé conflictuel, peut repérer facilement une mise en conformité culturelle avec ses propres valeurs, à travers les cultures véhiculées dans le manuel.

Aucune allusion n'est faite à la grandeur de la France, à sa gloire et à son passé colonial. Les concepteurs semblent pris beaucoup de prudence quant aux choix des auteurs et des thèmes proposés.

3.2 L'analyse du contenu du manuel

En matière de contenu, il importe de connaître l'articulation langue/culture et la prise en charge des faits culturels à partir desquels s'évalue la compétence interculturelle de l'apprenant. Il est tout à fait clair que plus les indices culturels sont suffisamment explicités, plus l'interprétation est facilitée et l'assimilation devient plus concrète. Il est donc important de savoir si l'apprenant arrive à localiser les faits culturels aisément ou si cela nécessite des efforts de réflexion.

⁵ ZARATE.G, Op.cit., p. 19.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

Les différents contenants de la " substance culturelle", texte, image et exercice sont censés faire partie intégrante du processus communicatif. Leur analyse permet par conséquent de vérifier si vraiment les faits culturels ont fait l'objet de prise en charge pédagogique ou seulement utilisés comme simple appui à l'apprentissage des formes.

3-2-1- Perception globalisante du pays et du peuple.

3-2-1-1- La toponymie

Comme les autres faits culturels, nous pouvons observer que les toponymes sont présentés pêle-mêle à l'apprenant et ils s'alternent arbitrairement tout au long du manuel. Aussi, la toponymie ne semble pas obéir à des critères ou à une progression régulant sa fréquence dans l'espace du manuel.

C'est la toponymie africaine qui a le privilège d'introduire l'apprentissage par le biais d'un extrait de Mataillet. D. (page 7).

La toponymie **Niger, Congo, Nigéria, Cameroun** cherche à reproduire, chez les apprenants, le sentiment de l'appartenance à l'Afrique. Cet espace qui traduit des échanges commerciaux et culturels entre les habitants de ce continent.

Un deuxième extrait de R. Lesseps fait référence à **Gênes** (Genova) une ville d'Italie, un port important. Dans cette ville est conservée une carte marine de la fin du moyen Age. C'est le plus ancien document cartographique sur lequel figure « El-Djazair ». « *Un portulan du 13^{ème} siècle est conservé à Gênes* » (manuel page 16).

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

Nous entamons la toponymie française par Montpellier (manuel. p 31). ville située à 753 k m au sud de Paris. Cette ville est connue chez les adolescents pour son équipe de football, F.C. Montpellier.

Le Rhône : fleuve de Suisse et de France, 812 km (dont 522 en France). Né à 1750 m dans le massif de Saint-Gothard. Il coule du nord au sud entre le massif central et les Alpes. « *Le Rhône tombe des Alpes avec une impétuosité terrible. Il traverse un lac de dix-huit lieues et vol à la mer en mordant ses rivages. Moralisé et humanisé à Lyon par la Saône, son aimable et pesante épouse qui lui apporte en dot le Doubs* » (manuel p 31). Dans cet exemple nous trouvons que le toponyme **Le Rhône** admet des verbes dont le sujet est ordinairement un agent animé. « *Moralisé et humanisé à Lyon par la Saône, son aimable et pesante épouse.* » (manuel page 31).

La question que nous pouvons nous poser est la suivante : pourquoi le concepteur utilise ce procédé discursif que l'on appelle « personification », figure de style du domaine littéraire ?

Un autre extrait sur le Rhône de Foncin (manuel page 31). « *Le Rhône reçoit : à droite, l'Ain, la Saône grosse du Doubs et quelques rivières rapides, l'Ardèche et le Gard ; à gauche l'Isère, la Drôme et la Durance* ». (manuel page 31). Ici l'auteur nous présente toute une région qui s'appelle le Rhône-Alpes une région administrative groupant les départements suivants : Ain, Ardèche, Drôme, Isère, Loire, Rhône et savoir. Nous pouvons observer que les rivières citées dans cet exemple

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

prennent les noms des départements de cette région. C'est le cas dans notre culture (fleuve de Chleff).

L'organisation des jeux olympiques d'hiver en 1992 a revitalisé le tourisme montagnard dans cette région surtout les sports d'hiver (le ski). Chez nous, ce genre de sports est plus particulier. Il n'a pas le même impact culturel chez les adolescents algériens ; ils préfèrent le football.

Un espace livresque important est imparti au toponyme « **Paris** » (pages 16, 55, 85,106). En effet, Paris est la capitale de l'art et de la culture universelle. Elle est la ville des bibliothèques, des églises, de l'opéra et du théâtre.

Dans un texte de René Lesseps qui parle des origines du nom (Alger), l'auteur mentionne le nom de **Bibliothèque Nationale de Paris** : établissement public né en 1994 de la fusion administrative des établissements de la Bibliothèque Nationale (B.N) et la Bibliothèque de la France créée en 1989 (B.D.F) et la (B.N.F) créée en 1962. Elle conserve des imprimés de tous les livres et périodiques parus en France soumis au dépôt légal. Elle conserve aussi des collections d'estampes, cartes, médailles, manuscrits. La B.N de l'Algérie est créée en 2000.

Elle joue presque le même rôle : « *Une carte pisane de la **Bibliothèque Nationale de Paris** que l'on date entre les années 1275 et 1300* ».

En page 55 dans un poème intitulé Je voyage bien peu. J. Cocteau (1923) fait également référence à Paris

*« Je n'étais pas heureux dans ces villes que j'aime
Mon cœur y souffrait nu*

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

A Paris c'est de même » (manuel page 55)

Dans ces vers l'auteur exprime un sentiment de tristesse même à Paris, la ville qui exerce un pouvoir d'inspiration sur ces écrivains français et qui est le symbole de succès et de gloire. C'est aussi la ville des jolies femmes et de la mode.

J. Amrouche, dans une lettre envoyée à sa mère le 16 Avril 1965 évoque Paris « *En marchant dans **Paris** li m'arrive de rêver que tu es à mon bras* » (manuel p. 85). En rodant les routes de Paris l'auteur n'a pas cessé de rêver que sa mère l'accompagne et qu'ils vont tous les deux lentement. Ce passage illustre bien l'atmosphère d'une ville noctambule, continuellement en éveil et ne connaissant pas de répit. Alors que chez nous, ce genre d'animation n'existe pas. Toutes nos villes cessent leurs activités à la tombée de la nuit.

Dans un extrait journalistique (Marianne) J. Dion évoque Paris « *Quand **Paris** a présenté son dossier pour les jeux olympique de 2012 certains ont expliqué que l'engagement de la France dans la lutte contre le dopage était un handicap* ».

Paris est aussi la ville des meilleurs athlètes dans tous les sports. Ses athlètes décrochent un nombre considérable de médailles lors de leurs participations dans les compétitions internationales.

Toujours dans la toponymie française, le choix est porté cette fois-ci sur les deux villes **Evreux** et **Eure**, deux villes dans la haute Normandie.
« *J'ai fait mes débuts au Club d'**Evreux**, dans la préfecture de l'**Eure*** » (manuel p.90).

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

Dans un souci d'interculturalité la toponymie nationale est représentée par Constantine (page 73), **Annaba** (pages 123-127), **Chleff** (page 123), **Ouargla** (page 127), **Tlemcen** (pages 128-130), **Biskra** (page 144) et **Alger** (pages 48-55-123-150).

Constantine est introduite dans un article de presse (Afrique Magazine 2003) : « *Bien sure ! Je suis allé à **Constantine** voir ma terre, la terre des aïeux, j'étais ému, bouleversé, heureux* » (manuel p.73). Ce sont les paroles du comédien français d'origine Algérienne Smaïn en répondant à la question du journaliste « *Etes vous resté proche de l'**Algérie*** ». Malgré l'éloignement, cet artiste prouve toujours un désir ardent de retourner à son pays d'origine l'Algérie qui reste gravé sur sa mémoire.

Annaba et Chleff sont évoquées dans un article de presse portant sur la drogue.

Tlemcen qui se caractérise du reste du pays par les vestiges du passé notamment par la civilisation islamique est citée à deux reprises (pages 128-130).

En page 48 le toponyme Alger est introduite par un auteur Français, en l'occurrence L. Bertrand dans D'Alger la romantique à Fez la mystérieuse pendant la période coloniale (1830). Le contenu descriptif ne laisse transmettre aucune allusion à la question coloniale « *Alger n'est pas seulement une grande ville européenne au bord d'un golfe africain, c'est une ville moderne, mêlée et fondu avec une vieille ville barbaresque* » (manuel p.48). Dans la même page, G. de Maupassant prend le relais pour décrire à son tour la ville d'Alger « *Alger a passé mes attentes. Qu'elle est jolie, la ville de neige sous l'éblouissante lumière* » (manuel p.48)

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

De même, C. Farrère dans son œuvre intitulé Voyage décrit la ville d'Alger en citant des endroits très précis entre le cap Matifou et la pointe Pescade, « et *quant à l'ancienne **Casbah**, elle est devenue si petite qu'il vous faudra la chercher* » (manuel p.48).

En page 55, J. Cocteau cite la ville d'Alger parmi d'autres villes du monde qu'il a visité. « *Je voyage bien peu. J'ai vu Londres, Bruxelles, Rome, **Alger**. De musée en église s'épuisant mon désir d'encore voyager.* (manuel p.55)

En page 123, nous trouvons le toponyme Alger dans un fait divers du journal Liberté du 13 septembre 2004 : « *Un policier a failli être écrasé, hier matin, à un rond point sur les hauteurs d'**Alger*** » (manuel p.123).

La toponymie étrangère autre que française semble balayer tout l'espace universel. Tous les continents sont représentés, d'une manière déséquilibrée : les villes européennes semblent prédominer le contenu pédagogique, donc valorisées aux dépens d'autres espaces non européens. G. Zárate le relève également car elle constate qu'« *un simple calcul du nombre de villes consacrés à chaque partie du monde permet de voir que l'Europe et en particulier l'Italie bénéficie d'un traitement spécial par rapport aux autres continents* ». ⁶ Ainsi, les villes italiennes évoquées sont : **Venise, Rome, Milan, Florance**. (manuel p.55).

D'autres villes européennes sont évoquées aussi, **Genève** (p.31), **Grenade, Murcie, Alicante, Almeria, Saragosse, Valence** (p.45), **Londres, Bruxelles** (p.55), **Berlin** (p.106), **Prusse** (p.105).

⁶ ZARATE.G, Op.cit., p.103.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

L'espace non européen est représenté par : **Brésil** (p.6), **Inde** (p.6-47), **Canada** (p.14), **New York** (p.43), **Tunis** (p.47), **Rades** (p.85), **Michigan** (p.90).

Il est vrai de dire qu'une anticipation sur les événements futurs est vivement recommandée comme l'estime R. Seguin dans son ouvrage l'Elaboration des Manuels Sociales : « *la rédaction des manuscrits, l'édition, l'impression et la distribution demandent au minimum six années et qu'il est raisonnable de prévoir une période d'environ dix ans si l'on englobe les études préliminaires la planification, le recrutement et la formation du personnel* ». ⁷

3-2-1-2- L'Anthroponymie :

L'anthroponymie représente un signe majeur d'appartenance, à la fois individuelle (par le prénom) et collective (par le patronyme). Sa fonction est d'identifier l'individu dans une société donnée. Son trait définitoire est qu'il renvoie à un référent unique, c'est-à-dire à un individu singulier.

L'anthroponymie française abondante dans le manuel partage l'espace pédagogique imparti avec « l'anthroponymie locale » et avec celle d'autres pays étrangers et implique des périodes historiques et des courants littéraires divers.

Les prénoms, **Léon** (p.13), **Michel**, **Denis** (p.75), **Olivier** (p.90), **Aubin**, **Félice**, **Virginie**, **Paul** (p.164), introduits alternativement dans le manuel traduisent une patronymie française qui la différencie du reste de l'Europe.

⁷ SEGUIN.R, *l'élaboration des manuels scolaires*, Hachette, Paris, 1989, p.06.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

L'anthroponymie nationale se caractérise par la présence de prénoms berbères telle que : **Ouardia** (p.79), **Fathma** (p.85), **Houria** (p.89), **Khadra** (p.157). Une anthroponymie à laquelle semble s'accrocher désespérément les régions berbérophones dans un souci de sauvegarder l'authenticité culturelle berbère. L'usage des prénoms comme « Houria » qui veut dire « Liberté » en français et « Ouardia » ; « Rose » en français et « Khadra » qui veut dire « la verdure » en français aussi, nous semble représenter l'espoir des algériens pendant la période coloniale car le nom propre est toujours porteur de sens.

Aussi, M. Dib, dans l'incendie montre que les régions berbérophones sont à vocation rurale : « **Omar** avait un ami **Laid**, du même âge que lui, un noiraud qui était le génie grimpeur même des arbres » (manuel p.157). « Devant la porte **Khadra**, la mère tournait une meule posée entre ses jambes écartées [...]. Elle écrasait de l'orge » (manuel p.157). Omar, Laid et Khadra sont les héros de l'incendie de M. Dib. Des patronymes que la télévision algérienne a pris en charge. Ils sont donc connus.

L'anthroponymie étrangère autre que française et présente avec : l'américaine **Rosa Parks** (p.159), la suédoise **Ezekiel** (p.124), la slave **Pavel** (p.142), l'italienne **Stephano** (p.167), la japonaise **Urashima Mus** (p.170).

Il est à signaler que certains prénoms comme : **Salamano** (p.68) et **Lepic** (p.109) ne sont pas du tout connus de l'adolescent de 2011. Autrement dit, hors contexte, ils n'existent pas. Cela rend, à notre avis, difficile la lecture des faits culturels.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

3-2-1-3 Les rites religieux :

La fin des années 80 a connu la naissance d'une nouvelle conception de l'islam transmise par l'avènement du pluralisme politique de l'époque. Cette nouvelle conception a imposé de nouvelles habitudes dans la vie sociale des algériens surtout dans l'habillement : « Kamis », « Hidjab », « Borkou » et même des discours religieux. L'école n'a pas pu échapper à ce changement politico-social. Les premières répercussions transparaissent dans la façon de s'habiller et dans le discours fanatique des adolescents en milieu scolaire. Ainsi, tout l'atmosphère sociale (la mosquée, la rue, l'école et l'université) devient par la force des choses « lieux de culte ».

Mais dans le quotidien, l'adolescent est confronté avec une véritable réalité extrascolaire, très différente de ce que l'on essaie de lui inculquer à travers le discours scolaire. En vérité, l'apprenant vit dans un univers culturel tout à fait différent, appuyé par une prolifération de chaînes étrangères. Il confronte ce que l'on peut appeler « une invasion culturelle » multiforme et prête à proposer un modèle culturel à nos adolescents. Or, l'apprenant est en face d'une situation culturelle plus contradictoire : d'un côté, on l'exhorte à se démarquer de la langue française, de l'autre, on ne lui offre pas les moyens pour le faire.

Les auteurs du manuel, très soucieux des répressions négatives que pourrait occasionner une revalorisation du thème religieux sur le comportement des adolescents, semblent adapter une attitude de vigilance et de réserve. Ce qui explique que les textes ayant trait à cette thématique sont peut-être fréquents dans le manuel, sujet d'étude.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

Dans ce sens G. Zarate affirme que : « *le corps et ses usages est un sujet sur lequel l'école se tait. Ce n'est pas le seul. Des passifs historiques peuvent exister entre la culture maternelle et la culture étrangère de l'élève (guerre, différends économiques, choix idéologiques, religieux et politiques divergents) et peuvent être aussi exclus de la mise en scène scolaires des faits culturels. C'est justement dans ces zones de silence que naissent les malentendus culturels et les préjugés racistes. Alors que la logique de la description des faits culturels impose d'en rendre compte, la logique de l'institution scolaire impose de les taire* ». ⁸

En page 82, V. Hugo dans son poème intitulé Demain, dès l'aube évoque une tradition occidentale qui veut que l'on mette sur la tombe du défunt un bouquet de fleur.

« Et quand j'arriverai sur la tombe.

Un bouquet de houx et de bruyère en fleur » (manuel p.82).

La religion de l'autre est également présente avec le passage suivant : « *Le sacrifice humain que nous avons abandonné depuis Abraham* » (manuel p.75). Dans cette interview, le philosophe français Michel Seres, lie le sacrifice « Cette valeur communément appréciée » à Abraham.

En page 136 un petit passage fait allusion à la culture étrangère : « En Inde, les vaches sont sacrées. Et les chiens sont pour bientôt... » Dans ce texte le journaliste évoque la culture de l'autre (Indien) d'une manière satirique alors que l'un des principes fondamentaux de l'interculturel est de

⁸ ZARATE.G, Op.cit, p.80.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

respecter l'autre « différent ». Ce genre de textes met en cause le choix des textes proposés à l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie.

Certaines citations de grands écrivains français qui reflètent une certaine tolérance, un certain humanisme sont notables. Cet exemple de Camus. A. « *Aucun homme de sensibilité ne peut avoir ce que j'ai vu sans être bouleversé* » (manuel p. 121). La valeur de l'humanisme s'actualise également dans la citation suivante : « *Tant que deux hommes continueront à échanger, on ne pourra pas totalement désespérer de l'humanisme* » (manuel p.67) Une citation qui se donne à lire clairement.

3.2.1.4 Ville / Compagne :

Malgré les efforts forts louables déployés dans la lutte contre l'exode rural, fléau que connaît l'Algérie depuis l'indépendance, ce phénomène ne semble pas du tout maîtrisé. La vie citadine est trop fréquente dans le manuel. Tout porte à penser que cette vie citadine fait l'objet d'une valorisation conséquente. Les concepteurs font référence, tout au long du manuel, à un décor urbain enchanteur faisant allusion à la ville et sa vie quotidienne animée. La vie à la ville est abordée dans pratiquement 23 textes. Cette valorisation de la vie citadine, nous semble n'avoir qu'une visée de sensibiliser les apprenants aux problèmes que connaissent les villes : croissance démographique, problèmes de logement et d'emplois, ainsi que les problèmes de l'environnement (pollution, bruit).

« *La croissance démographique, accélérée par l'exode des populations misérables vers les grandes villes est démesurée, par rapport aux emplois que celles-ci peuvent offrir* » (p 40).

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

« *La plupart des grandes villes sont situées au bord de la mer ou d'un fleuve important* » (p 40).

Voici des expressions qui connotent négativement la vie en ville : « *trop fumée* », « *pas d'égouts* », « *de gaz toxique et de déchets chimiques* » (p 57).

« *Le bruit est sans doute l'agression majeure, les industries, les chemins de fer en pleine ville* » (p 50). Il est clair que ces éléments et aussi bien d'autres concourent à créer un environnement citadin épuisant.

Le décor paysan forcément réduit au profil de la vie urbaine n'est abordé que sporadiquement tout au long du manuel :

« *A mesure que les cultivateurs apprenaient à produire plus de nourriture leur nombre diminuait. Certains purent employer leur temps à fabriquer des poteries et des outils* » (p 64).

« *Je courrais retrouver mon père dans les champs* » (p 69).

« *En plus du poulailler, du jardin potager, des champs, de la vigne, on a ajouté l'élevage laitiers et même une pépinière* » (p 71).

Le décor maritime est alternativement présent dans quelques textes ayant une fonction d'appui au naufrage (p 175), à la pêche (p 173), à l'expédition (p 178) mais jamais en tant que moyen de distraction ou de divertissement.

La vie au sud, n'est pas du tout valorisée. Elle est abordée dans un seul texte intitulé Le jeune conteur de D. Pennac. (p 158)

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

3.2.2 Organisation de la vie familiale

3.2.2.1 Statut de l'homme et statut de la femme

Tout au long du manuel et dans la répartition des rôles entre l'homme et la femme, il se trouve que le statut masculin est survalorisé.

Dans les textes de type narratif proposés dans le manuel, nous trouvons que le personnage central, emblématique, le héros est constamment un homme.

- Stephano est le héros du récit. Le K de D. Buzzati (pages 153, 167, 176, 179).
- Némoto est le héros du récit. 20000 lieues sous les mers de J. Verne (page 160).
- Omar est aussi le héros du récit. L'incendie de M. Dib (page 157).

L'homme est également aventurier, artiste « *L'artiste s'empare d'une tige de plante et se met à frapper résolument les flancs de l'animal* » (manuel page 189).

Il est marin :

« *Cependant le capitaine Némoto s'était précipité sur le poulpe et d'un coup de hanche, il lui aurait encore abattu un bras* » (page 160).

« *Il demanda comme cadeau à son père qui était **capitaine** au long cours et **maitre** d'un beau voilier* » (page 153)

« ***Le capitaine** surgit de la cale du bateau, prend place à la proue, déplie sa longue vue* » (page 189).

L'homme est aussi pêcheur :

« *Un jour, **un pêcheur** qui se promenait sur une plage, vit des enfants jouer avec une petite tortue* » (page 170),

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

« *Le pêcheur épuisé, dormait toujours* » (pages 163, 173).

Il est directeur :

« *Il est directeur d'une grande industrie* » (page 171).

Il est médecin :

« *Le médecin a vu ma radiographie* » (page 62).

Il est savant :

Berthollet (page 142), Pasteur (page 42) et Descartes (page 75).

Collés signale à ce propos : « *Le personnage est d'une certaine manière, le produit de son environnement : la nature ambiante, le climat, le relief, la proximité ou l'éloignement de la mer, les structures familiales, sociales, les institutions* ». ⁹

Culturellement, une organisation familiale et sociale fondée sur la descendance par les males et sur le pouvoir prépondérant du père, ne donnera naissance qu'à un portrait qui ne fait que confirmer le statut patriarcal. C'est dans telles représentations que l'élève se reconnaît et construit ses propres valeurs.

Un exemple frappant, une tradition ancienne, encore en vigueur chez nous, valorise les naissances masculines et quand il s'agit d'une naissance féminine, les félicitations sont plutôt froides.

En revanche, le statut conféré à la femme diffère de celui de l'homme. Nous trouvons dans le manuel que la vision ancestrale considérant la femme comme partenaire inférieure, femme de foyer assurant les tâches domestiques est changée. À côté de l'homme, elle partage avec lui les mêmes tâches parfois bien plus.

⁹ COLLES.L, *Littérature comparée et connaissance intellectuelle*, Boeck Du culot, Bruxelles, 1994, p 19.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

Elle est agricultrice :

« *Ma sœur ça l'intéressait de reprendre la ferme* » (page 69).

« *Ma sœur, c'est l'agricultrice, moi je suis le gestionnaire* » (page 69).

Elle est gérante d'une entreprise :

« *A l'école, ils disent que leur maman est gérante d'une entreprise* » (p.70).

La femme n'oublie pas son rôle de ménagère :

« *Mais en ce moment je suis débordée par le travail au bureau, la maison me fatigue mais en plus* » (page 89).

« *Car malgré tous les travaux qui usent l'âme et le corps, Dieu t'a accordé la grâce la plus rare* » (page 85).

Elle est aussi enseignante :

« *...elle a été reçue à son concours et enseigne depuis la rentrée au lycée* » (page 89).

« *J'ai tellement désiré devenir maitresse d'école depuis mon enfance que j'ai eu le temps de prendre conscience de l'importance de cette mission* » (page 111).

Elle a le statut de journaliste :

« *Je crois sérieusement que le journalisme n'est pas fait pour moi* » (page 114).

A partir de ces exemples précis, nous pouvons remarquer l'existence d'« une mise en conformité culturelle » car, dans les textes choisis par les auteurs du manuel, l'homme et la femme ont presque le même statut. Cette mise en conformité a trait, à la fois, au choix thématique et/ou au choix des auteurs. Ce qui nous ramène à penser que nous sommes relativement proche du statut féminin dont jouit la femme française et de la réalité

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

quotidienne où l'apprenant confronte la femme chauffeur de taxi, policière, avocate, wali, magistrat, professeur universitaire, militaire, femme politique, maire et récemment ministre (Khalida Toumi, Nouara Djaafar).

Nous sommes donc en face d'une réalité caractérisée par un changement radical concernant la distribution des rôles entre homme et femme dans la société. Une réalité à prendre en compte pendant la réalisation des manuels du FLE.

3.2.2.2 Le champ affectif :

Nous avons l'impression que les relations affectives entre adolescents et adolescentes constituent un tabou dans l'institution scolaire algérienne. Or, les textes cités dans ce manuel semblent tourner autour du domaine familial. Pourtant ces mêmes adolescents évoluent dans un milieu mixte. En fait, cette mixité demeure tributaire d'un espace. Elle n'a pas droit de cité. L'absence des textes abordant le domaine affectif entre filles et garçons dans ce manuel nous laisse penser que l'institution scolaire ne fait que traduire des mœurs rigides obéissant à un conformisme rigoureux.

Ces mœurs faisant partie de notre « culture implicite » présentent une pudeur et une réserve qui semble fonctionner d'une manière dogmatique. Comme nous le voyons clairement dans un texte de M. Feraoun « *Nous ne craignons pas qu'on rencontre nos femmes, ni qu'on les trouve saines, vigoureuses ou belles. Mais les écarts, nous les détestons, car tout est mesuré chez nous. Un jeune homme bien éduqué n'ira pas se porter à proximité des femmes, ni flâner sur leur passage. Une jeune fille bien élevée passe son chemin sans se retourner et on la voit rarement seule* » (page 79).

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

Comme nous l'avons signalé, les textes abordant le thème affectif, dans ce manuel, ne s'éloignent pas du foyer familial.

Voici ce qu'un auteur écrit sur la relation (fils/mère).

« *Petite maman, douce maman, maman patiente et résignée, maman douloureuse et pleine de courage [...] Petite maman, tu es notre miracle secret.* » (page 85) F.Amrouche.

En revanche, un autre auteur décrit la relation paternelle comme suit :

« *Pour moi, les titres de famille ne signifient rien. Ainsi, papa, tu sais combien je t'aime ! Or je t'aime, non pas parce que tu es mon père ; je t'aime parce que tu es mon ami. En effet, tu n'as aucun mérite d'être mon père* » (page 109) J. Renard.

Les deux exemples décrivent le champ affectif familial d'une façon contradictoire et différente. Mais l'esprit interculturel veut que l'un accepte l'autre différent de lui.

3.2.2.3 La cellule familiale :

Dans la société occidentale, c'est le type d'une famille avec un enfant qui est en vigueur.

« *Quand Stephano eut douze ans, il demanda comme cadeau à son père [...] de l'emmener à bord avec lui* » (p 153).

« *Le métier de marin n'est pas fait pour toi mon fils* » (p 154).

« *Le médecin a vu ma radiographie. Maman lui a demandé ce qu'il en pensait* » (p 85).

Un autre type de la famille occidentale, c'est la famille monocellulaire sans enfants.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

« Je suis entré comme ça un jour. Il n'y avait personne » (p 23).

3-2-3-Allusions a la situation socio-économique

3.2-3-1 Les habits / les vêtements

La façon de s'habiller d'un individu ne peut être que le résultat d'un arbitrage entre ses goûts personnels, ceux de son entourage et son pouvoir d'achat ainsi que le climat et d'autres facteurs comme la morale du pays et de l'époque...etc.

« Voila qu'un certain vendredi, se présente devant le maire de la ville, un grand homme, sec, avec un chapeau pointu » (p 158) M. F. Gillard.

« J'aperçus un personnage au cou long qui portait un chapeau feutre entouré d'un galon tressé » (p 161) R. Queneau.

« Ses sabots, comme des marteaux, battaient l'herbe de la prairie » (p 164) G. Flaubert

Pantalons des conscrits les moins fortunés. Des sabots énormes lui cachaient les pieds » (p 176) Balzac.

« Elle était vêtue de logues, la tête enveloppée d'un lambeau de foulard, les pieds nus dans de gros souliers d'homme » (p 186) E. Zola.

Nous avons remarqué que tous les passages choisis sur ce thème sont des textes écrits par des auteurs de l'ère classique et que ces passages tournent autour des personnages misérables. La culture algérienne dans ce champ est quasi-absente dans le manuel.

3.2.3.2 Le travail :

Les métiers abordés dans ce manuel sont présentés pêle-mêle et reposent sur une sélection arbitrairement faite. Ils ne semblent pas faire l'objet de

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

progression ou d'équilibre dans les secteurs économiques. Les professions insérées dans les activités pédagogiques ne sont fréquentes que sporadiquement et ne font pas l'objet de valorisation et de consolidation par répétition de toutes les fonctions citées, celles-ci se rapportent au secteur primaire ; ensemble des activités économiques productrices de matières premières notamment l'agriculture et les industries extractrices semblent l'emporter sur les autres secteurs de la vie économique.

Le travail de la terre fait l'objet d'une revalorisation considérable de la part des concepteurs du manuel.

« *Mon père, il a toujours dit que la terre, ce n'est pas pour tout le monde ... il faut l'aimer* » (p 70).

« *Au moment de la moisson ou au moment des vendanges quand les ouvriers remplissent les hottes de grappes dorées [...], je suis le plus heureux des hommes* » (p 70).

« *Il est utile que les agriculteurs détruisent les mauvaises herbes et retournent la terre pour en assurer la fécondité* » (p 118).

« *Et brusquement, comme les ingénieurs s'avançaient avec prudence, une suprême convulsion du sol les mit en fuite* » (p 157).

« *Que le mineur descende chaque jour dans la mine bien qu'il coure de grands dangers, dans le même secteur, la pêche n'est pas omis* » (p 118).

« *Le pêcheur, épuisé, dormait toujours* » (p 163).

« *Un pêcheur qui se promenait sur une plage, vit des enfants jouer avec une tortue* » (p 170).

« *Il avait retrouvé la trace du sang et se lança à la poursuite du poisson* » (p 173).

« *La mer commençait à recouvrir les pêcheurs, à les manger* » (P 175).

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

L'artisanat est présenté dans un seul texte.

« *L'argile, mélangée à de nombreuses matières, est malaxée, tamisée, puis délayée dans une grande quantité d'eau* » (p 64).

Nous sommes donc en face d'un métier très ancien.

La poterie, une activité artisanale représente un fait culturel important dans notre culture algérienne, qui est en voie de disparition.

Le secteur secondaire impliquant l'ensemble des activités économique correspondant à la transformation des matières premières en biens productifs ou en bien de consommation ne compte que peu de textes :

« *Il est nécessaire que le boulanger pétrisse la farine pour en faire du pain* » (P 118). Ce secteur est dévalorisé par rapport au premier secteur d'activité.

De même que les textes ayant trait à la technologie n'y figurent pas du tout.

Quant au secteur tertiaire qui comprend la population active employée dans l'enseignement, l'administration, le commerce, les banques, l'armée ...etc. Il offre un espace extrêmement réduit aux tâches nobles telles les fonctions : médecin, avocat, magistrat, savant, à l'homme de science en général.

« *Il est directeur d'une grande industrie* » (p 171).

« *Le médecin répond jour et nuit à l'appel des malades* » (p 122).

« *Elle a été reçue à son concours et enseigne depuis la rentrée au lycée* » (p 89).

Ce tableau dégagé du manuel nous indique l'écart existant entre les secteurs d'activités à travers les textes de support :

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

Activités économiques	Nombres de textes
Secteur primaire	13
Secteur secondaire	04
Secteur tertiaire	08

Le secteur primaire se répartit de la manière suivante :

Secteur primaire	Nombres de textes	Pages
Le travail de la terre	04	69-70-118-157
La pêche	06	160-163-170-173-175-178
L'artisanat	01	64
Le travail de mine	02	118-157

Le secteur secondaire se répartit comme suit :

Secteur secondaire	Nombres de textes	Pages
La machine	01	23
L'automobile	01	42
L'électronique	01	53
Le transport	01	76

Le secteur tertiaire indique les activités suivantes :

Secteur tertiaire	Nombres de textes	Pages
Le travail intellectuel	07	75-87-89-111-114-171-191

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

Le commerce	01	158
-------------	----	-----

Nous trouvons dans le manuel que les métiers relatifs à l'art, à la culture et au sport tels comédiens, acteur de théâtre, de cinéma, chanteur, danseur, poète, écrivain, sculpteur, footballeur, entraîneur, sportif, ... ne sont pas retenus sachant qu'ils constituent de véritables centres d'intérêt pour l'adolescent de cet âge. Et l'exemple suivant prouve ce que nous avons avancé : « *J'aurai été plus heureux en exerçant une activité plus stimulante comme jouer la comédie, faire de la musique.* » (p 87).

Les fonctions libérales telles : les fonctions de notaire, huissier, avocat, agent immobilier ... etc, font partie de la vie quotidienne et elles sont apparemment omises. Malgré les échanges commerciaux et touristiques qui vont en s'intensifiant, les concepteurs du manuel ne semblent pas en tenir compte.

Compte tenu du phénomène de mondialisation, certaines institutions internationales auraient dû également faire l'objet de prise en charge, telles l'UNICEF – l'ONU – l'UNESCO, le FMI.

3.2.3.3 L'école :

L'espace scolaire représente un milieu tout à fait différent de la cellule familiale où tout est permis. L'école impose des règles où tout écart de conduite est sanctionné. Dans l'école, les rapports humains sont institutionnalisés.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

*« L'école est le milieu où l'enfant va passer de la représentation approximative et magique du monde qu'il a tout simplement abordé dans son milieu imprégné de folklore, à une certaine objectivité ».*¹⁰

Dans ce manuel, le thème de l'école occupe une place peu importante eu égard au nombre considérable de textes. Habituellement, cette thématique couvre considérablement l'espace livresque. Ce qui n'est pas du tout le cas avec ce manuel qui accorde peu de place à l'institution du savoir. Pourtant, c'est à l'école que l'on acquiert les bons et les mauvais réflexes, les bonnes et les mauvaises habitudes. C'est aussi dans ce lieu que l'on forme le « citoyen de demain ».

Le premier texte qui parle explicitement de l'école nous donne une image du discours scolaire qui est marqué par des préoccupations d'organisation formelle, de présentation et de représentation précises.

« Le professeur a dit au délégué de classe, devant ses camarades, qu'il ; devait prendre ses responsabilités et que la situation demandait qu'il recherche la meilleure solution pour tous » (manuel p 66).

Un passage tiré d'un texte de A. Daudet montre explicitement l'image positive de l'institution scolaire.

« En commençant, on ne te met pas dans une grande baraque. Je vais t'envoyer dans un collège communal [...] là tu feras ton apprentissage de l'homme » (p 96).

¹⁰ TEIL.B, *Manuel scolaires et idéologies* in « Cahiers pédagogiques N° 32 », 1975, p 16.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

« *Les instituteurs sont responsables de toute la société. Ce sont eux qui ouvrent l'esprit des gosses, qui leur montrent ce qui est bien et ce qui est mal* ».

P. Dupin nous donne une description d'une salle de classe.

« *Il s'arrête sur le seuil et parcourt lentement la salle du regard. Les chaises étaient renversées sur les bancs, les vitres avaient été lavées et quelques grains de poussière dansaient dans un rayon de soleil qui se heurtait aux murs nus. Les élèves pouvaient arriver, la classe était prête* » (p 157). Une autre description de la salle de classe est présente dans un poème intitulé Mathématique dans la deuxième page du manuel.

« *Quarante enfants dans une salle, un tableau noir et son triangle, un grand cercle hésitant et sourd, son centre bat comme un tambour* » (manuel p 192).

Il est à signaler que les textes du manuel ne comprennent aucune allusion à l'institution scolaire algérienne. Pourtant le manuel est destiné à des apprenants algériens.

3.2.3.4 Jeu et divertissement :

Le jeu entraîne une atmosphère de délasserment ou divertissement. Il évoque une activité sans contrainte. D'abord il repose sur le besoin de vaincre un obstacle. Ensuite, il permet à l'homme de satisfaire le désir de détendre et ce besoin d'utiliser le savoir, l'application et l'intelligence, il permet aussi la maîtrise de soi et la capacité de résister à la souffrance ou à la fatigue. Le jeu a une portée culturelle aussi : « *De par sa portée et sa fécondité culturelle, le jeu apparaît comme un élément fondamental de*

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

l'équilibre de l'homme, lui permettant de s'évader des contraintes de la réalité » (manuel p 101) R. Caillois.

En page 103 du manuel un texte intitulé la tauromachie : sport, spectacle, ou barbarie ? Évoqué un genre de sport qui s'appelle la corrida représentant un élément essentiel de la culture ibérique, aussi existante en France. Dans notre culture nous refusons ce genre de spectacle car il nous semble sanguinaire et se termine souvent par la mise à mort du taureau.

« Il en va ainsi de la course camarguaise en France, qui consiste à arracher au taureau divers attribues tels la cocarde placée au milieu du front ou les pompons fixés à ses cornes » (manuel p 103) l'encyclopédie Larousse.

Un autre texte en page 106, intitulé La médaille cachée de l'athlétisme américain de J. Dion parle de la question de « dopage ». Il revêt une importance pour les adolescents dans la mesure où il les sensibilise de ce phénomène et il les encourage à participer à la lutte contre le dopage.

Concernant les autres activités de divertissement, il est à signaler la présence d'un texte, en page 107 qui parle de la musique. Ce texte évoque la question de « piratage » qui touche aussi ce domaine.

En page 116 nous trouvons un texte intitulé sport et télévision. Ce texte explique la relation entre sport et télévision *« De nombreux événements sportifs n'auraient pas lieu sans les recettes liées aux droits de retransmissions télévisées »*. La question de l'exclusivité des droits de retransmissions télévisées des événements sur des chaînes payantes comme « Eljazeera sport » fait l'objet, aujourd'hui, d'un débat chaud surtout aux milieux des jeunes algériens.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

La culture de masse est présente dans tous les foyers grâce à la télévision. C'est ce qu'affirme G. Montassier dans un texte en page 120 du manuel : « *Ils sont avant tous des moyens de diffusion : dans la littérature, dans les sciences, dans les arts, dans l'histoire et dans la vie sociale. La culture étant sans doute l'effort de l'homme pour comprendre le monde et s'adapter à lui* »

Or, la présence des thèmes relatifs aux activités sportives et aux loisirs nous donne l'impression que tout ce qui est plaisir et détente a droit de cité dans la vie sociale des algériens. Portant, les mœurs qui sous-entendent ce type de société sont strictes et même rigides quelques fois.

3.2.3.5 Emblèmes :

- **Tour Eiffel**, dans « *La tour Eiffel de notre squelette s'appelle le fémur. Il peut atteindre 76cm* » (p 37). El Watan. Il s'agit d'une comparaison qui évoque le monument le plus connu en France.
- **Superman**, dans « *Superman existe* » (p 127). L'on sait bien que la personnalité de Superman abondamment présente dans le monde des enfants, grâce aux dessins animés, représente un personnage de fiction et l'emblème de la charité et de la force.
- **Dragon**, dans « *Un dragon dévoreur terrorise Beyrouth* » (p 149). Ce titre d'un article de presse actualise le personnage mythique « Dragon » qui symbolise la force dans la culture chinoise.

3.3 Analyse du questionnaire accompagnant les textes :

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

Pour qu'un dialogue s'instaure entre le texte et les apprenants du FLE, des échanges doivent être suscités par un questionnaire qui dépasse la compréhension littérale. Laquelle compréhension ne doit pas se limiter au plan purement linguistique mais elle doit consister le plus à co-produire le sens du texte au lieu de le chercher de façon informative.

Pédagogiquement, le questionnaire élaboré accompagnant un texte est constitué généralement de questions pertinentes permettant à l'enseignant de mieux circonscrire son champ d'intervention, et puis, c'est au niveau de l'élaboration des questions et consignes de travail que les compétences sollicitées transparaissent.

A l'instar des ouvrages scolaires, ce manuel, objet d'étude, offre à notre sens, au plan thématique, des potentialités culturelles riches et variées relatives au milieu urbain, rural, à la vie familiale, au travail et à la vie quotidienne avec ses savoir-faire et ses comportements nécessaires à la survie : « *Tout enseignement / apprentissage des langues est une mise en relation avec d'autres comportements, d'autres croyances, rythmes et habitudes, d'autres paysages, d'autres mémoires* ». ¹¹

Nous allons voir comment les concepteurs de ce manuel procèdent pour exploiter ces potentialités culturelles au niveau des questionnaires proposés à la compréhension des textes.

La remarque que nous pouvons faire, au sujet des questions élaborées servant de rapport à la compréhension de l'écrit, est leur uniformité. Elles

¹¹ BEACCO. J. C, *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*, Hachette livre, Paris, 2000, p 15.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

sont conçues sur un seul modèle d'expression qui articule, à sa façon, des textes et délimite le champ d'intervention de l'enseignement et celui de l'apprenant et les amènent à voir sous un seul angle, celui des concepteurs du manuel.

- *Quel est le thème de ce texte ? (p 13-80-100-106-109-141).*
- *Donnez un titre au texte. (p 11-17-44-46-50-135-173-176).*
- *Quelle est la visée du texte ? (p 19-30-44-80-100).*

Ce sont pour la plupart, des questions fermées contraignant l'apprenant à puiser dans le texte puis l'invitant à produire littéralement un passage du texte sans la moindre négociation de sa part.

- *Relevez toutes les expressions mises entre parenthèses. (p 8).*
- *Relevez tous les noms de villes et les adjectifs relatifs à des villes ou à des régions. (p 17).*
- *Quels sont les temps utilisés dans le texte ? (p 27).*
- *Quels sont les éléments dont le corps humains est besoin ? (p 35).*
- *De combien de strophes ce poème est-il composé ? (p 83).*
- *Retrouvez la formule de politesse, la signature ? (p 89).*
- *Que reproche-t-on à la télévision ? (p 116).*
- *Donnez la date précise de l'évènement. (p 128).*
- *Où et quand se passe l'histoire ? (p 155).*
- *Combien de parties voyez-vous dans cet extrait ? (p 173).*

Il importe de noter que les questions semblent beaucoup centrées sur la langue (relever, justifier, encadrer, souligner, retrouver, classer, compléter ... etc.), visant un savoir faire cognitif. Une importance démesurée est accordée à la langue, ainsi la part impartie à la dimension culturelle est réduite.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

Nous avons, ici, la preuve que les concepteurs visent beaucoup plus un perfectionnement linguistique en reléguant au second plan l'activité culturelle.

- *Retrouvez le mot clé du texte et son champ lexical.* (p 8).
- *Etudiez les signes de production utilisés dans le texte.* (p 11).
- *Relevez les pronoms personnels utilisés dans chacun des textes.*(p 11).
- *Par quel mot on expression pouvez-vous remplacer « on » dans ce texte ?*
- *Relevez le champ lexical de « image ».* (p 19).
- *Quels sont les temps utilisés dans le texte ?* (p 27).
- *Relevez les phrases contenant explicitement la cause ou la conséquence.*
- *Relevez les articulateurs.* (p 30).
- *Relevez les propositions relatives.* (p 35).
- *Relevez les phrases interrogatives et exclamatives.* (p 38).
- *Que représente « il » dans le troisième paragraphe ?* (p 86).
- *Quel mot est l'antonyme de « stérile » ?* (p 101).
- *Relevez les indicateurs de temps dans chaque fait divers.* (p 125).
- *Expliquez plus précisément l'emploi du présent dans chaque fait divers.* (p 137).
- *Pouvez-vous déterminer la situation initiale de ce récit ?* (p 160).

La prise en charge pédagogique du fait culturel ne semble pas transparaître que rarement au niveau des questionnaires élaborés :

- *Relevez deux expressions figées (expressions qui n'appartiennent qu'à la langue française).* (p 25).

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

- *Pouvez-vous donner la signification des mots espagnols « Vegas » et « heurtas » en vous appuyant sur le contexte. (p 46).*
- *Quel fait de société est dénoncé par Quino ? Quelle moralité tirez-vous de cette histoire ? (p 78).*

Ces trois exemples montrent la preuve de la négligence de la dimension interculturelle dans les consignes censées guider la compréhension des textes.

Le manuel devrait à tous les niveaux de l'apprentissage, permettre à l'apprenant d'affirmer sa personnalité à travers les activités pédagogiques qu'il met à sa disposition ; autrement dit, l'apprenant, outre la compétence langagière dans laquelle est impliquée, s'invite à la compétence culturelle de la culture étrangère.

Le questionnaire sur les textes constitue une surcharge qui ne garantit pas son efficacité pédagogique. Il est donc urgent que les concepteurs réfléchissent sur les conditions de réalisation d'une meilleure transmission / réception des questionnaires servant d'appui à la compréhension de textes.

Pour ce faire, une prise en charge des deux compétences linguistique et culturelle ainsi qu'une formation permanente des enseignants s'avèrent indispensables.

3.4 Analyse du niveau iconographique

3.4.1 L'image comme document d'appui au texte

Nous assistons aujourd'hui, à un usage abusif du support iconique surtout dans les domaines de la publicité, du tourisme et de

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

l'enseignement. L'image représente un élément déterminant dans tout projet de communication. Elle se substitue au pouvoir des mots. Elle remplit un rôle d'appui au texte et explicite le message véhiculé.

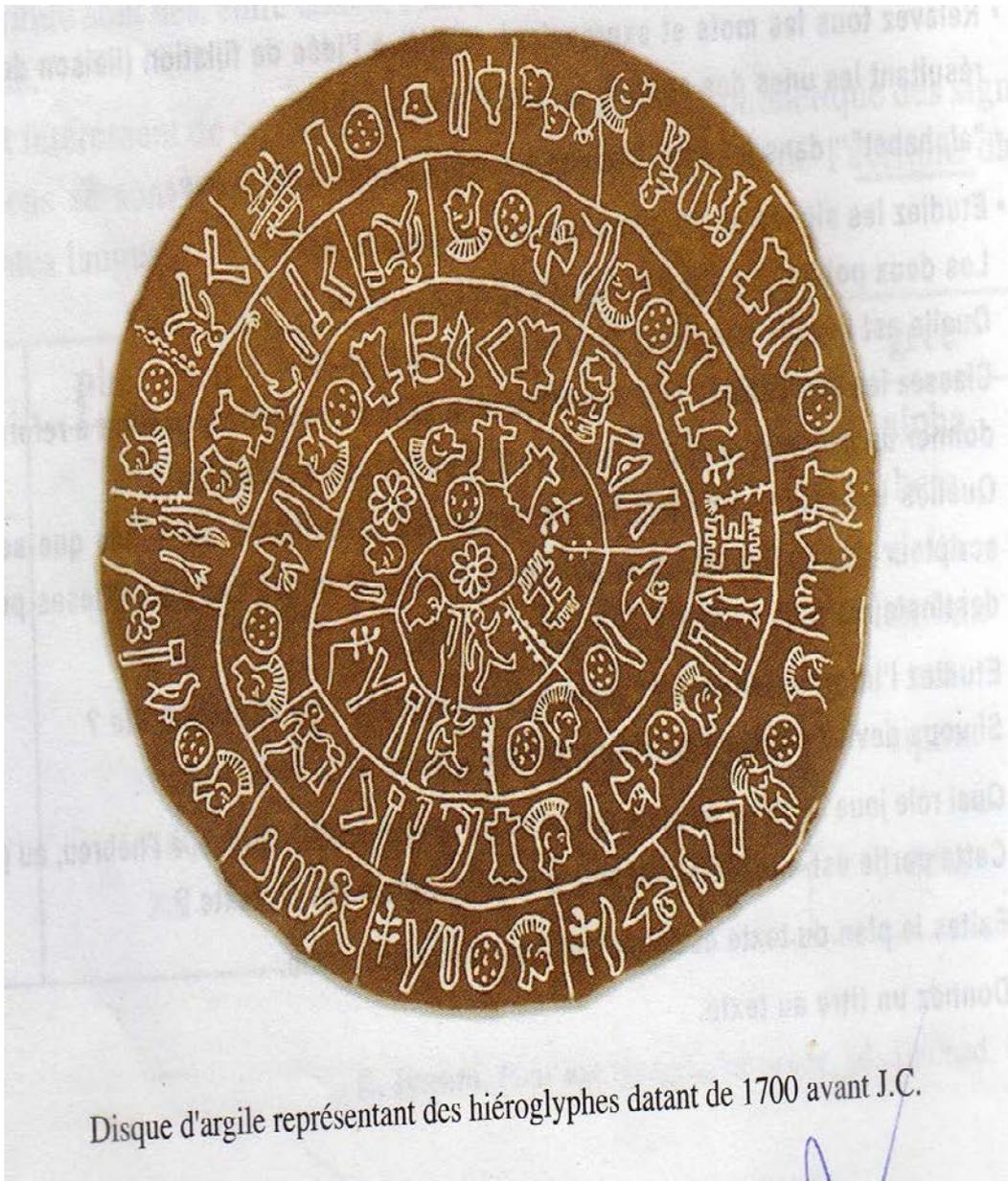
Dans les manuels scolaires, l'image est sensée utilisée à des fins pédagogiques aidant l'apprenant à se rapprocher le plus au sens du contenu textuel.

L'approche culturelle qui prend en charge l'aspect culturel pédagogiquement au sein même du contexte ne peut en tenir compte et ne fait que compliquer la communication.

Nous allons procéder à l'analyse des images choisies en fonction de leurs thèmes.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

En page 12, pour un texte intitulé L'écriture, il est proposé un disque d'argile représentant des hiéroglyphes datant de 1700 ans avant J.C. L'écriture, après 6000 ans, reste un des outils indispensable à la survie des savoirs et des valeurs. Son invention a été un pas très important dans l'histoire de toute l'humanité.



Disque d'argile représentant des hiéroglyphes datant de 1700 avant J.C.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

En page 26 dans un texte intitulé La planète terre, il est proposé une carte illustrant l'idée que se faisait un Grec de la terre au 16^{ème} siècle avant J.G. Les hommes commençaient depuis la nuit du temps à s'apercevoir que leur environnement est la ville ou la campagne où ils vivent mais également la terre entière.



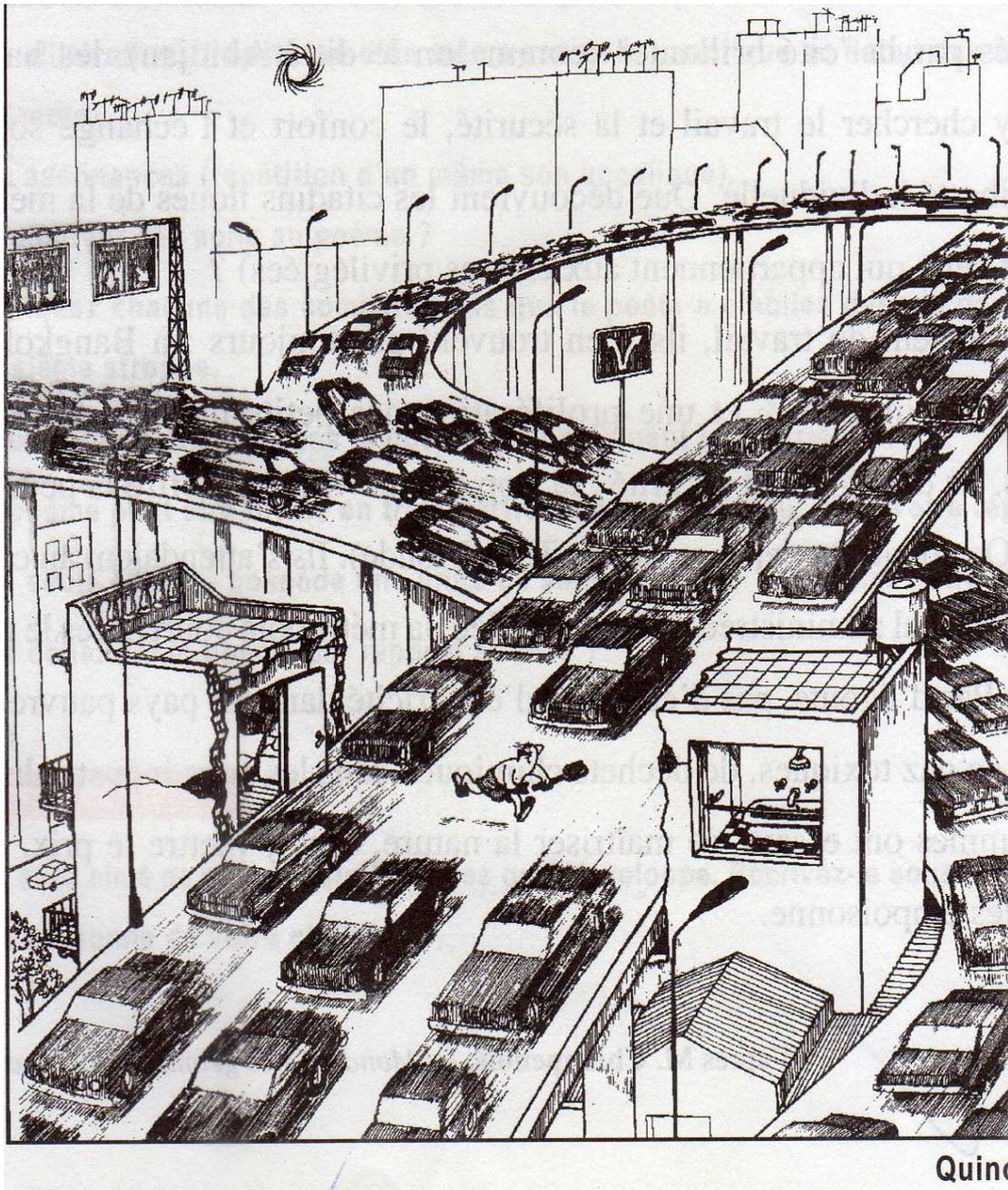
CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

En page 49, dans trois extraits parlant de la ville d'Alger, l'image représente un aperçu de la ville d'Alger qui montre le plus une architecture à l'européenne différente totalement de l'architecture maghrébine.



CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

En page 58, dans les villes où la circulation automobile est dense, le bruit et l'embouteillage restent des caractéristiques de ce nouveau monde ou l'homme est en quête des aires plus propres ; plus calmes.



CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

En page 102, une image présentée comme support à une activité d'expression oral montre que les gens lisent par amour de la lecture. Ils éprouvent ainsi de grandes jouissances et considèrent la lecture comme une véritable nourriture spirituelle. Il est donc temps d'inviter nos apprenants à alimenter leur soif d'information, d'analyse, de jugement et à trouver des réponses à leurs interrogations.



CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

L'image qui nous a le plus marqué, parmi toutes celles que nous avons consultées, par ces diverses et multiples significations est celle de la page 172. C'est un dessin de Slim qui exprime l'interculturel proprement dit, par cet homme qui porte des habits relevant des cultures de différents horizons.

-Chéchia de Tchécoslovaquie.

-Chemise de Suède.

-veste d'Espagne.

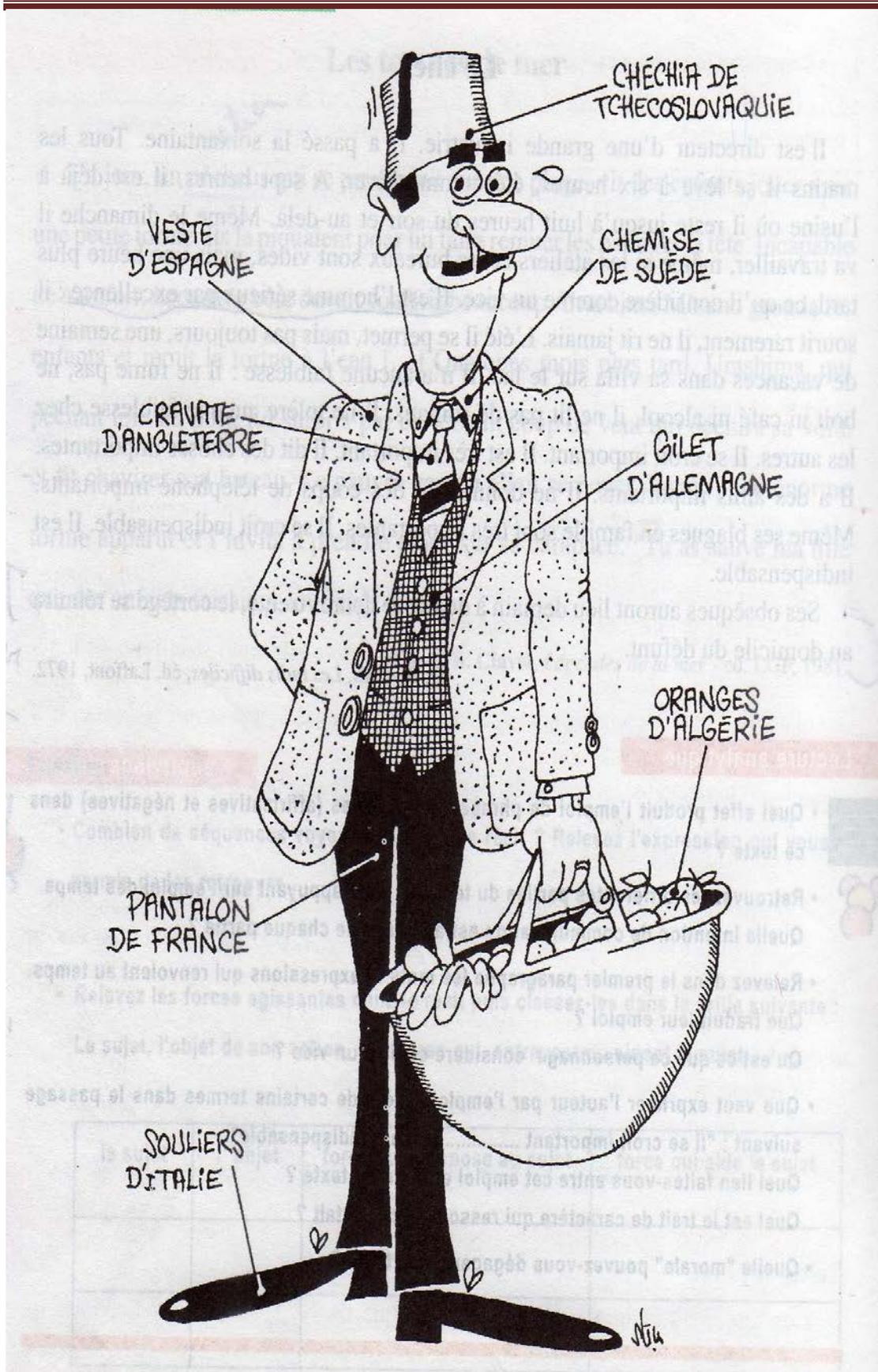
-Gilet d'Allemagne.

-Cravate d'Angleterre.

-Pantalon d'Italie.

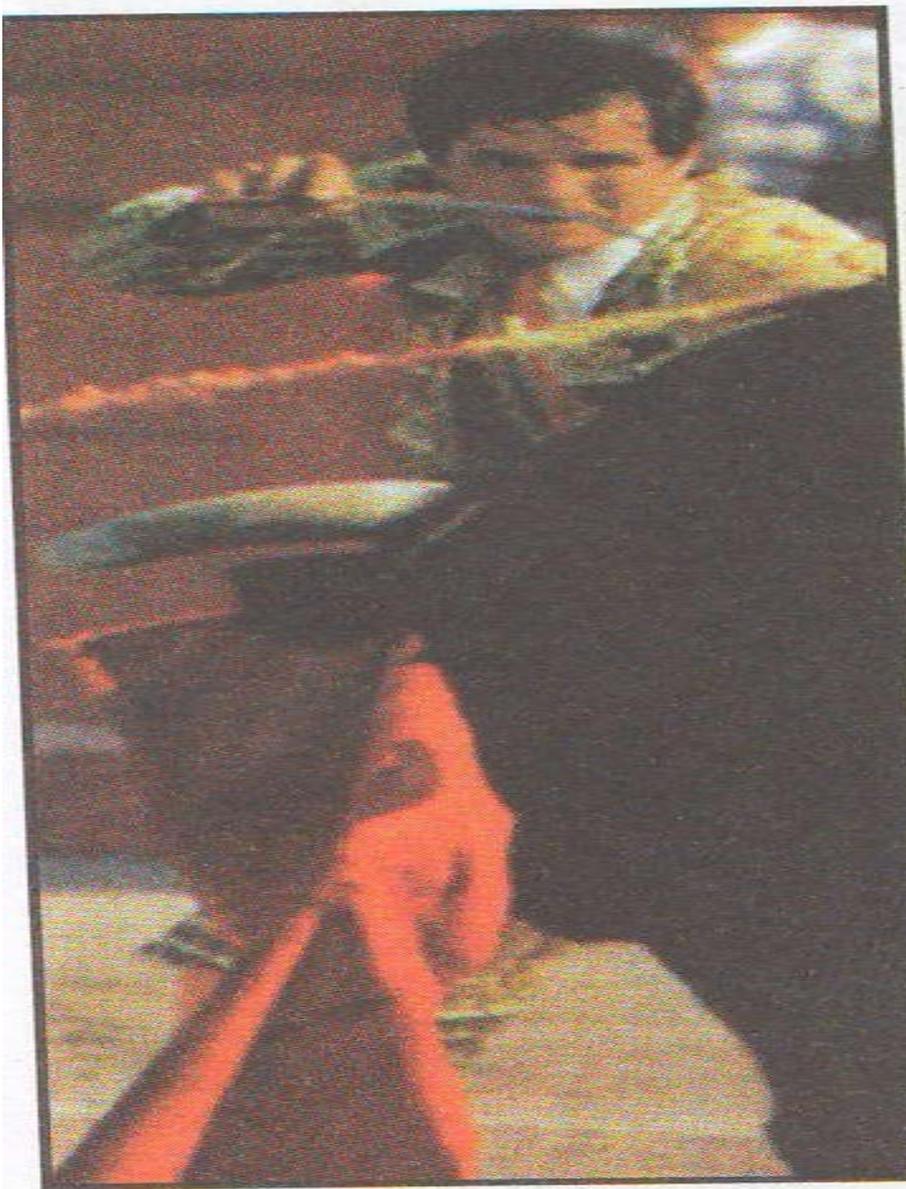
L'homme porte aussi un couffin remplie d'oranges d'Algérie.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE



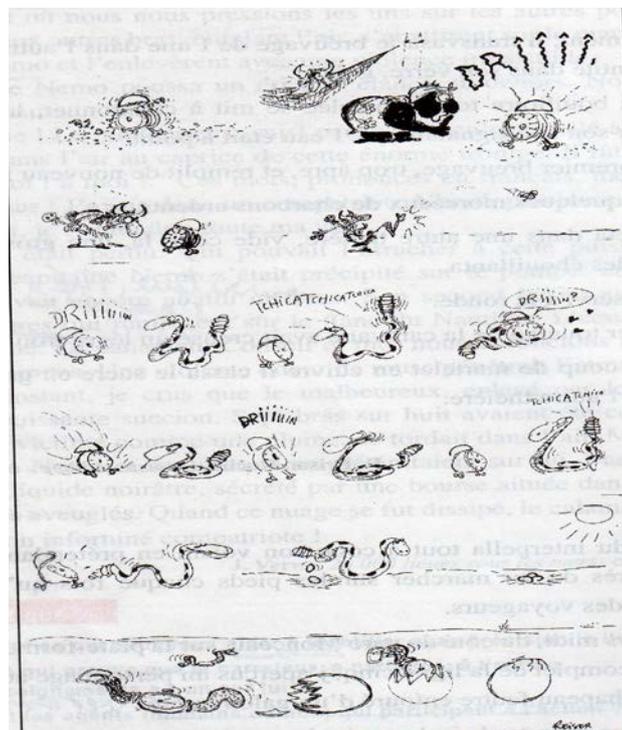
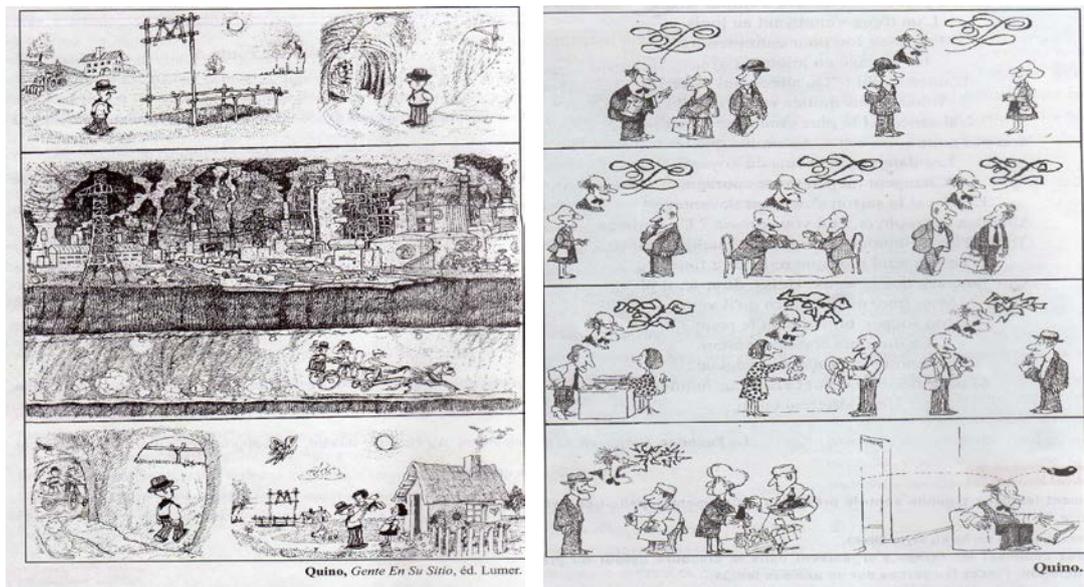
CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

A cette image s'ajoute celle de la page 103 qui représente la culture de l'autre par ce sport « la tauromachie » fortement enraciné dans l'imaginaire des communautés espagnoles et françaises. Ce genre de sports n'est pas pratiqué dans notre culture à notre avis pour des raisons dogmatiques.



CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

Ainsi, sur le plan quantitatif le manuel est suffisamment illustré mais sur le plan pédagogique, il nous semble que la combinaison texte /support iconique sont parfois écartelés et au lieu de constituer un soutien au sens, le support complique davantage le lien au texte. Il s'agit ici de la lisibilité du contenu.



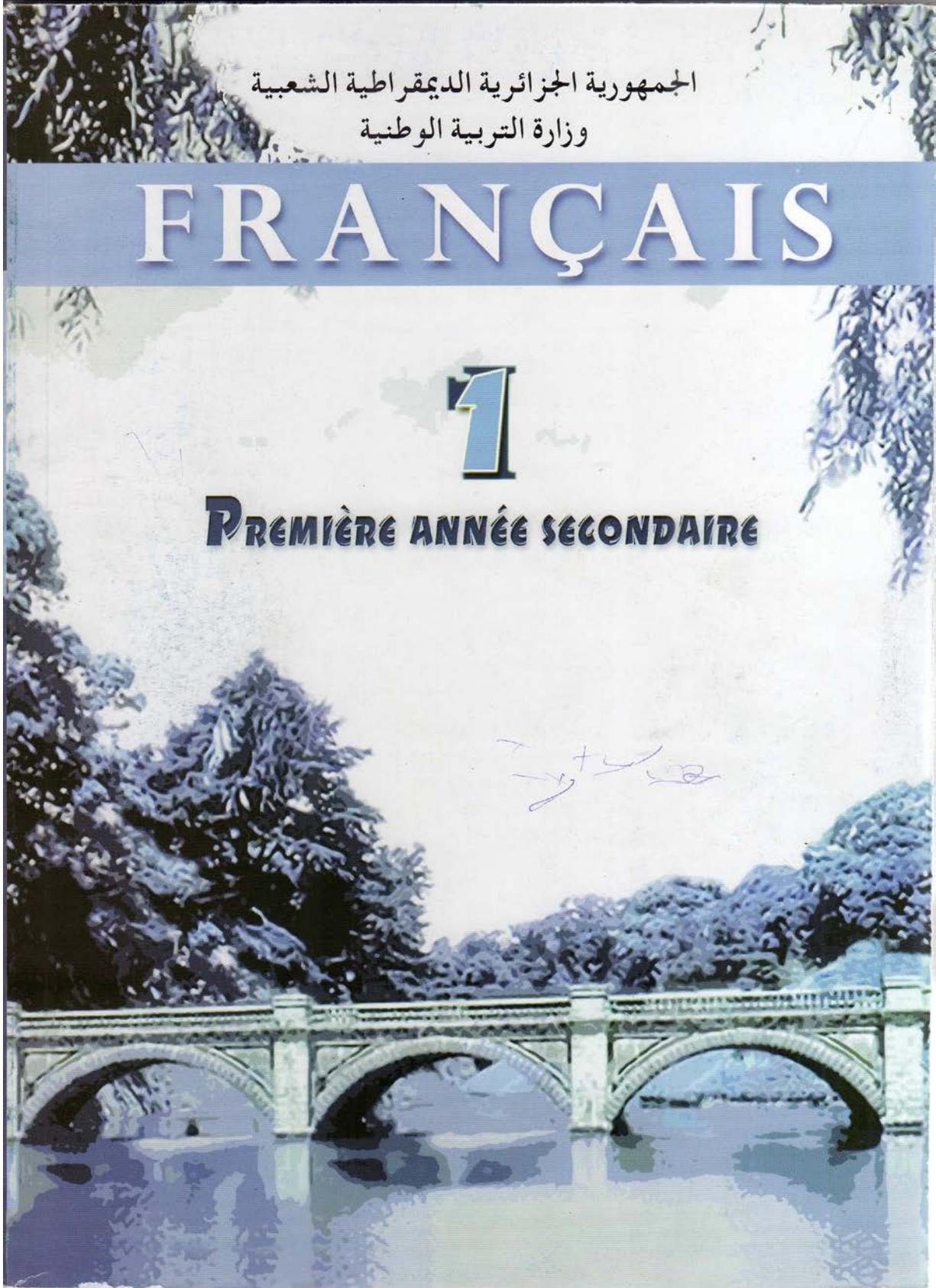
CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

Il est à souligner que la conception du manuel ne semble pas prendre avec rigueur le rôle déterminant du support iconique dans le processus communicatif. L'inadéquation entre le texte et l'image prive l'apprenant du moins partiellement d'une interprétation saine d'un message. Les supports proposés dans ce manuel ne s'avèrent pas correspondre à l'âge de l'apprenant pour lequel le projet pédagogique est destiné. En effet, un adolescent âgé de quinze à seize ans ne peut se reconnaître dans ce support iconique du manuel.

3.4.2 La photo de couverture

D'une façon générale, la photo de couverture de chaque livre offre au lecteur un aperçu récapitulatif du contenu de l'ouvrage. Elle informe sur la nature du document ainsi que sa qualité. Pour le manuel, sujet d'étude, la photo de couverture illustre un pont qui lie les deux rives d'une rivière. Quel est le message sémiotique que les concepteurs veulent véhiculer à l'apprenant à travers un tel décor ? Sinon le passage d'une langue à l'autre. En effet, le parcours qui va d'une langue maternelle à une autre étrangère ne peut signifier qu'un pont qui les relie, un trajet traversé par les apprenants où les points de départ et d'arrivée sont la langue-culture source et la langue-culture cible. Cette dynamique induite par le va-et-vient entre les langues et les cultures ne peut représenter qu'un parcours interculturel.

**CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence
interculturelle à travers le processus d'enseignement /
apprentissage du FLE**



CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

3.5 Etude des exercices

Les consignes de travail des exercices proposés dans ce manuel se limitent, la plupart du temps, aux objectifs suivants ;

- Inviter l'apprenant au fonctionnement morpho - syntaxique du texte. Autrement dit, une grande partie des activités sont assignées à la structuration du texte, limitant le travail de l'apprenant à un travail de discrimination des constituants de discours.

- *Contractez le texte suivant en supprimant les éléments qui ne sont pas indispensables à la compréhension du texte (vous devez faire une petite transformation à la fin du texte) (manuel p65)*

- *Ecrivez le dialogue entre deux amis à partir du texte suivant (p96).*

Dans le texte suivant relever les indices d'opinion (texte argumentatif) (p120).

Complétez le fait divers en utilisant les mots suivants :agence , avion , cargo, compagne , avion , appareil ,précision (p 147)

Rétablissez le texte original en remplaçant le présent par le temps du récit (p 189).

- Encourager l'utilisation des acquisitions linguistiques récentes.

Autrement dit, consolidation de l'explication grammaticale des notions étudiées.

- *Complétez les phrases suivantes par **les conjonctions de coordination** qui conviennent (p63) .*

- *Réécrivez le texte à **la voix passive** (p65).*

- *Complétez le texte suivant par **les verbes** donnés dans la colonne de droite (p92).*

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

- Relevez dans cette liste le **terme neutre** et le **terme péjoratif** : dialoguer, conserver, bavarder, parler ; découvrir, pérorer (p93).

- Relevez tous les « **que** » dans le texte suivant. Lesquels font partie d'une **locution conjonctive**. (p191)

- Complétez les énoncés suivants par l'**articulateur** qui convient. (p120)

Dans les phrases suivantes, soulignez **les adjectifs qualificatifs** et encadrez **les adverbes** qui expriment l'intensité (p191)

- Stimuler l'expression personnelle de l'apprenant. On vise ici les activités concernant la production écrite. La citation de G.Cahn englobe tous ce qu'on doit dire « *de toutes les compétences visées par l'enseignant des langues étrangères, l'expression écrite est certainement celle qui a connu ces dernières années le plus faible développement, écrit – on encore il y a peu* ». Ces activités sont parfois traduites par une préoccupation d'illustration d'un texte.

- Résumez l'idée du premier paragraphe en supprimant tous les exemples (p17)

-Résumez le texte au tiers de son volume de manière à mettre en évidence les caractéristiques des villes du tiers monde. (p47)

Ou bien demander à l'apprenant de référer les textes à ses propres expériences.

-Imaginez que vous travaillez dans le service « publicité » d'un constructeur d'automobile. Relevez les avantages de l'automobile et résumez les sous formes de slogans publicitaires (p53)

-La lettre de Lamine est une réponse à la lettre d'Anissa. Rédigez cette dernière. (p88).

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

-Rédigez une lettre au président de la fédération (d'un sport particulier) pour vous élever contre le fait que « certains événements ne sont transmis que sur des chaînes payantes » (p116).

Quant à la notion de compétence interculturelle, il s'avère que cette compétence ne semble pas faire l'objet de prise en compte dans toutes les activités au même titre que les autres compétences sur lesquelles l'apprenant s'appuie. La dimension culturelle ne paraît être utilisée exclusivement que dans les guides ou les documents d'accompagnement. Ce n'est donc pas le contenu culturel qui est l'objet d'étude, mais la forme de langue.

Il est à noter que les extraits servant d'appui aux exercices, exception faite pour ceux qui sont proposés à la compréhension de l'écrit, sont des fragments épars, mutilés arbitrairement d'œuvres ne comportant parfois ni titre, ni référence bibliographique. Ce qui rend par conséquent inextricable l'interprétation culturelle du support.

CHAPITRE III : Vers l'installation d'une compétence interculturelle à travers le processus d'enseignement / apprentissage du FLE

Conclusion

Dans cette étude, nous avons pu constater à travers les extraits servant d'appui aux thèmes retenus, les questionnaires, les supports iconiques et les exercices d'évaluation que :

- les potentialités culturelles insérées dans ce manuel ne s'avèrent pas prises en compte par les concepteurs comme il faut.
- les faits culturels ne semblent pas obéir à aucun critère pédagogique .Ils sont disparates et leur progression est anarchique .Les textes choisis, mutilés d'œuvres sont jugés très anciens projetant l'apprenant dans un passé lointain. A titre d'exemple « *Alger n'est pas seulement une grande ville européenne* » (manuel p48). Il est impératif que les textes choisis soient toujours précisément situés dans le temps car la description des faits culturels périmés présente une distanciation par rapport au présent.
- il est facile de feuilleter ce manuel de FLE et compter combien de documents ne comportant pas de références (manuel p65,p118), ou comportant des références insuffisantes, sources imprécises ,documents mandatés, diagrammes ou cartes sans légendes (p7 ;p10).On évoque ici la question de « contextualisation » du document. C'est une question pour s'assurer de l'interprétation correcte du document et le choix des documents doit tenir compte du contexte socioculturel dans lequel évolue l'apprenant.

conclusion generale

Conclusion générale

La compétence interculturelle permet de mieux comprendre l'altérité, d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l'altérité, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux groupes sociaux et leurs cultures, et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu.

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous proposons un nombre de suggestions qui peuvent sembler dessiner un tableau de l'enseignement du FLE bien près de la réalité, des pratiques actuelles ou des représentations dominantes.

Ainsi, dans une optique interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE, en Algérie, une véritable action s'impose. Laquelle action vise non seulement l'acquisition de nouvelles connaissances sur la langue française mais également de nouvelles attitudes et comportements permettant à l'apprenant de mieux rencontrer l'Autre, de le comprendre et d'agir avec lui.

Ce modeste travail de recherche nous a permis de dire qu'on a, certes, raison de ne pas être satisfait des résultats obtenus puisqu'il nous semble que le présent manuel reflète une faible prise en charge de la dimension interculturelle.

Cependant, il faut être réaliste et ne pas s'en prendre aux concepteurs des manuels parce que l'on a l'impression que les choses ne pourront évoluer que lentement, compte tenu de plusieurs facteurs liés à la situation d'enseignement du français langue étrangère :

CONCLUSION GENERALE

Du côté du manuel, la première constatation est que le même manuel est destiné aux apprenants de toutes les filières sans distinction. Pourtant, ces apprenants n'ont ni le même profil de sortie ni la même motivation. La thématique aussi est la même pour tous ; aussi bien pour un littéraire que pour un scientifique.

Il est à constater aussi qu'au niveau de notre manuel, objet d'étude, la question de motivation fait défaut : destiné à un public adolescent, l'ouvrage ne semble pas proposer une thématique adéquate et motivante. Le contenu retenu doit s'inspirer des centres d'intérêts et des préoccupations de l'apprenant de 2011.

De même, il faut tenir compte du souci communicatif qui est au cœur de tout enseignement/apprentissage du FLE parce que l'on entre toujours dans un jeu d'interprétations avec le texte, avec ceux qui sont présents et avec soi-même. Pour cela, il serait préalable de situer les textes choisis dans leurs moments de production pour amener l'apprenant à vivre cette expérience.

Dans certains contextes d'enseignement l'écart culturel existant entre la culture maternelle de l'apprenant (arabe ou berbère) et la culture-cible (française) mérite l'attention et doit amener à réfléchir sur la vision qui peut être véhiculée par certains textes ou images. A titre d'exemple, il serait de mauvais goût de proposer un texte ou un support iconique sur le corps féminin aux apprenants algériens qui considèrent le corps féminin comme tabou :

La culture-civilisation des manuels de langue semble aujourd'hui lue diversifiée ou inattendue, fondée qu'elle est souvent sur les supports

CONCLUSION GENERALE

*authentiques, qui créent de véritables effets de réel. L'image des cultures se donne comme moins figée qu'auparavant ».*¹

Il faut noter que le peu d'intérêt accordé au volet culturel dans la conception du manuel freine le développement de la compétence interculturelle de l'apprenant, pourtant, partie intégrante de tout processus de communication. Les valeurs culturelles visées conformément aux finalités du système éducatif algérien doivent tenir compte du statut quo qui prévaut au moment de la conception du manuel ; les violences multiformes rencontrées dans les stades, dans les rues par exemple, peuvent être atténuées par le biais de l'école.

Le souhait de donner à la compétence interculturelle sa place dans la conception du manuel peut conduire à des modifications importantes de ce dernier, sans toutefois s'inscrire dans une logique de rupture avec les finalités poursuivies par le curriculum préexistant dans le système éducatif. Toute initiative dans la direction mentionnée est un pas en avant en faveur de l'enseignement du FLE pour une visée interculturelle.

La conception d'un manuel scolaire du FLE implique un grand nombre d'activités à plusieurs niveaux du système éducatif. La démarche de constitution du manuel doit respecter un certain nombre de principes de base :

- L'analyse de l'existant (notamment des ressources disponibles) est un préalable indispensable si la logique d'innovation retenue n'est pas celle du « tout ou rien » mais bien celle « des petits pas ».

¹ BEACCO Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, Paris, 2000, p. 40.

CONCLUSION GENERALE

- Après l'identification des niveaux auxquels les différentes décisions doivent être prises, toutes les parties prenantes doivent être informées, associées et formées.
- La caractérisation des besoins langagiers et des compétences et niveaux à atteindre par activités langagières et interculturelles.
- la définition d'objectifs sous forme de compétences à atteindre.
- la définition des contenus non seulement en termes de connaissances ou de compétences, mais aussi en termes d'expériences d'apprentissage que ces apprenants sont en droit d'attendre.
- La cohérence des thèmes doit être recherchée, Une telle cohérence dans les contenus linguistiques et culturelle. Elle facilite la compréhension et la maîtrise des contenus, stratégies et traitements des tâches par les apprenants.
- l'élaboration des documents programmatiques tenant compte des contraintes (volume horaire d'enseignement disponible, nombre d'apprenants par groupes, ressources techniques telles que, matériel d'enseignement, espaces et locaux),
- Une mention particulière doit être faite de l'analyse du contexte sociolinguistique et de la culture éducative : variétés de langues présentes, représentations quant aux langues et au plurilinguisme, besoins et offres existantes ; traditions d'enseignement, comportements.

Du côté de l'apprenant, il est à signaler que les apprenants qui arrivent en 1^{ère} année secondaire n'ont pas une maîtrise suffisante des prés-requis. De plus, ils sont loin d'un environnement linguistique approprié. Il nous semble aussi que ces mêmes apprenants n'atteignent pas le niveau de maturation nécessaire pour confronter le niveau secondaire.

CONCLUSION GENERALE

Par ailleurs, la surcharge des effectifs allant parfois à la quarantaine par classe ne permet pas de gérer tous les lacunes qui apparaissent durant la scolarisation.

Aussi une réalité amère du terrain, les apprenants perçoivent les activités des langues étrangères comme perte de temps voire une corvée enfin de journée

Nous suggérons que le cheminement des enseignements doit consister à fournir à l'apprenant des moyens et des stratégies lui permettant :

- d'acquérir les compétences langagières nécessaires à la vie sociale (en particulier en production écrite)
- de percevoir le potentiel créatif de toute langue, qui permet la création de nouvelles formes et l'accès à l'imaginaire.
- de valoriser et d'assurer le maintien de son répertoire langagier.
- d'apprendre le langage et les genres de discours spécifiques liés aux pratiques sociales et nécessaires à la réussite scolaire.

Du côté des enseignants, l'essentiel demeure la formation de tous les enseignants : une formation commune. Une formation interculturelle suppose, en effet, l'adhésion des enseignants, qui sont invités à sortir de leur cadre professionnel traditionnel et qu'il s'agit aussi de les convaincre de l'utilité de la formation interculturelle.

Il convient de les amener à considérer qu'ils contribuent solidairement au développement du répertoire plurilingue des apprenants. Il importe surtout d'estimer la disponibilité des enseignants à l'innovation, d'anticiper

CONCLUSION GENERALE

les résistances qui pourraient se manifester et d'y apporter des réponses rationnelles et pédagogiques. Cela implique de s'interroger sur des stratégies de formation permettant de modifier la représentation que les enseignants ont de leur rôle.

Il apparaît, aussi, nettement qu'il est impossible de proposer des solutions ou des réponses toutes faites qui s'adaptent à toutes les situations. Ce travail de recherche ne peut se terminer sans insister sur l'importance que peut/doit prendre dans la réflexion sur les évolutions en faveur d'une éducation interculturelle. Tous les participants dans le domaine de l'enseignement du FLE sont évidemment appelés à y jouer un rôle particulier.

Enfin, rappelons qu'une éducation interculturelle va de pair avec une participation active de ses bénéficiaires, élèves et enseignants, avec un développement de leurs capacités réflexives, de leur aptitude à l'auto-évaluation et de leur autonomie d'apprentissage ainsi qu'avec une prise de conscience de la réalité et de la valeur de leur répertoire langagier. La mise en œuvre de démarches pédagogiques de même type, devraient tout naturellement accompagner les pas accomplis.

bibliographie

BIBLIOGRAPHIE

I. LIVRES :

- 1- ABDALLAH – PRETCEILLE Martine, PORCHER Louis (Sous la dir de), *Diagonales de la communication interculturelle*, Ed. Anthropos, Diffusion Economica, Paris, 1999.
- 2- BEACCO Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*, Hachette, Paris, 2000.
- 3- BOURDIEU Pierre, - *Réponses*, Ed. Librairie Arthème / Fayard, Paris, 1982.
- 4- BYRAM Michael, *Culture et éducation en langue étrangère*, Crédif-Hatier, LAL, Paris, 1992.
- 5- BYRAM Michael (coord par). " Introduction ", *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Edition du Conseil de l'Europe, 2003.
- 6- CLANET Claude, *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Ed. Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 1990.
- 7- Collés Luc, *Littérature comparée et connaissance intellectuelle*, Boeck Duculot, Bruxelles, 1994.
- 8- DELORSO J *Rapport à l'UNESCO de la commission internationale pour l'éducation du XXI^e siècle*, O. Jacob, Paris, 1995.
- 9- DE SMET N et RASSON N, *A l'école de l'interculturelle. Pratiques pédagogiques en débat*, Bruxelles : Confédération des enseignants, 1993.
- 10- D'Hainault L, *Des fins aux objectifs*, Labor-Nathan, Paris, 1983.
- 11- DIAS M, *l'interculturel*, Didier, Paris, 1985, p.412-413.
- 12- GANDHI Mahatma, in *Rapport mondial sur le développement humain 2004*.
- 13- OLIVIER Bertrand (sous dir), *Diversités culturelles et apprentissage du français*, Edition de l'école polytechnique, Octobre 2005.

- 14- MARIET François, *Présentation du volume 47 des études de linguistique appliquée*, Didier, Paris, 1982.
- 15-
- 16- MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Ed. Puf, Coll. Que sais-je ? Paris, 2004.
- 17- MAURFAUX Luis-Marie, *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris : Armand Colin, 1980.
- 18- PORCHER et al, *La civilisation*, Paris, 1986.
- 19- SEGUIN Richard, *L'élaboration des manuels scolaires*, Hachette, Paris, 1989.
- 20- TALEB IBRAHIMI Khaoula, *Les algérien(s) et leurs langue(s)*, Les Editions El Hikma, Alger, 1997.
- 21- ZARATE Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris, 1986.
- 22- WALTER. Henriette, *L'aventure des langues en occident*, Ed. Robert, Laffont, S.A, Paris, 1994.

II. ARTICLES :

- 1- BENADAVA Salvador, « *La civilisation dans la communication* », in *Le français dans le monde*, N° 84, Hachette, Paris, La rousse, Avril 1984.
- 2- CALFOUX.Jean-Jacques « *Culture : une notion polémique?* » in *Service social*, vol. 42, n° 1, 1993
- 3- DAKHIA Abdelouahab, « *Désir d'interculturalité : de cet autre idéal humain au devoir de partage* » in *Synergie Algérie N°2*, 2008.
- 4- JEAN ANDRE P, « *La transposition didactique en français* », *pratiques n° 97-98*, CRECEF, Metz, 1998.

5- MANAA. Gaouaou « *L'enseignement / apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures* » in synergies Algérie N°4 – 2009.

6- TEIL P, « *Manuel scolaires et idéologiques* » in Cahiers pédagogiques N° 32, 1975.

7- TRESCADES P, « *La compétence culturelle* », Le français dans le monde N° 85, Hachette, Paris, 1985.

III. THESES

1- KADIK Djamel, *Le texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien, thèse de doctorat, Université Franche-Comité, Mai 2002.*

2- FLYE SAINTE MARIE Anne, *Pour une pédagogie d'ouverture à la diversité. Analyse d'une pratique éducative à visée interculturelle en milieu scolaire*, Thèse de 3^{ème} cycle, Université René Descartes, 1993.

IV. DICTIONNAIRES

1- Le Petit Robert, *Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la langue française*, Ed. Le Robert, Paris, 1990.

2- GALISSON Robert et COSTE Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976.

V. DOCUMENTS OFFICIELS

1- Décret présidentiel du 11 Mars 1996.

2- Ordonnance du 16 Avril 1976, Article 25, Titre III.

3- Rapport de la commission de la réforme du système éducatif, 2001.