

RÉPUBLIQUE ALGERIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMMED KHIDER –BISKRA
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ÉTRANGÈRES
FILIÈRE DE FRANÇAIS



ECOLE DOCTORALE DE FRANCAIS

ANTENNE DE BISKRA

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ POUR L'OBTENTION DU DIPLÔME DE MAGISTÈRE

OPTION: DIDACTIQUE

**L'apport de la dimension interculturelle dans
l'enseignement/apprentissage du FLE
Cas du manuel de la troisième année secondaire**

Sous la direction de :

Dr. DAKHIA Mounir

Présenté par :

TAABLI Awatif

Membres du jury :

-Pr.DAKHIA Abdelouaheb	Président	Université de Biskra
-Dr DAKHIA Mounir	Rapporteur	Université de Biskra
-Dr. FAID Salah	Examineur	Université de M'sila

Année universitaire : 2021-2022

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à :

Mes parents les plus chères au monde :

Mon père et ma mère, que Dieu les garde et les protège !

Mes chers frères et sœurs.

Mon mari et à mon ange : ma petite fille Ilaq.

Toute ma famille.

Et à toutes les personnes qui me connaissent

REMERCIEMENTS

*J*e remercie Dieu tout-puissant de m'avoir donné le courage et la santé pour finaliser ce travail.

*M*es vifs remerciements sont adressés à mon encadreur de recherche, Monsieur DAKHIA Mounir; grâce à ses orientations, à sa compréhension et à ses précieux conseils, ce travail a pu être mené à terme.

*J*e veux également remercier les membres de juré pour avoir examiné mon travail.

*J*e désire également exprimer ma reconnaissance à tous mes professeurs.

*U*n chaleureux merci à Monsieur REBBIH et à toute personne qui, de près ou de loin, m'a aidée à réaliser ce modeste travail.

A vous tous, MERCI !

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	5
----------------------------	---

CHAPITRE I : L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE EN ALGERIE : ENJEUX ET PERSPECTIVES

Introduction	12
1. L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE EN ALGERIE	
Le français en Algérie : Quelle place et quel statut dans le paysage linguistique algérien?.....	13
L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Aperçu historique.....	15
Avant l'indépendance.....	16
Après l'indépendance.....	16
3. Finalités de l'enseignement du français	18
2. LE FRANÇAIS DANS LES TROIS PALIERS DE L'ENSEIGNEMENT	
2.1. Au primaire.....	20
2.2. Au moyen.....	20
2.3. Au secondaire.....	22
3. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A LA LUMIERE DES REFORMES	
3.1. Un système éducatif en mouvement.....	23
3.2. Les réformes en Algérie	24
3.3. L'Ecole: un projet de socialisation	26
3.4. Choix pédagogiques et méthodologiques.....	29
3.4.1. L'approche par les compétences.....	29
3.4.2. Le manuel scolaire.....	30
3.4.3. Les NTICS.....	31
Conclusion	33

CHAPITRE II : LA DIMENSION CULTURELLE ET INTERCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE DU FLE ENTRE REALITES ET ASPIRATIONS

Introduction	35
1. ELEMENTS DE DEFINITIONS	
1.1. Rapports généraux entre langue et culture.....	36
1.2. Définition de la culture.....	37
1.3. Emergence d'une didactique des langues et des cultures.....	41
1.4. Différentes approches de l'enseignement de la culture.....	43
2. REPRESENTATIONS ET STEREOTYPES EN CLASSE DE LANGUE	
2.1. Représentations.....	45

2.2. Stéréotypes.....	47
2.3. Représentations en classe de langue.....	48
2.4. Représentations et motivation.....	50
.	
3. L'INTERCULTUREL EN CLASSE DE LANGUE	
3.1. Définition de l'interculturel.....	51
3.2. L'interculturel et la classe de langue.....	54
3.3. L'enseignant : du passeur du savoir au passeur des cultures..	56
3.4. Construire une compétence interculturelle en classe de FLE.....	57
3.5. La vigilance interculturelle.....	60
4. LE MANUEL SCOLAIRE ET L'INTERCULTUREL	
4.1. Le manuel scolaire : conception et aspects théoriques.....	61
4.2. Le texte littéraire : un vecteur culturel.....	63
4.3. Manuel scolaire du FLE et ses représentations.....	65
4.4. Le manuel scolaire : un lieu propice pour la rencontre interculturelle ?.....	66
Conclusion.....	67
chapitre III : LA DIMENSION INTERCULTURELLE EN CLASSE DU FLE : ANALYSE ET INTERPRETATIONS	
Introduction.....	69
ANALYSE DU MANUEL DE LA TROISIEME ANNEE SECONDAIRE.	
Présentation du manuel de la troisième année secondaire.....	70
Analyse des contenus culturels présents dans le manuel scolaire de la troisième année secondaire.....	73
Synthèse de l'analyse du manuel de la troisième année secondaire.....	81
2. EXPERIMENTATION	
2.1. Lieu de l'expérimentation.....	82
2.2. Comptes-rendus des groupes d'apprenants.....	82
2.3. Interprétation des comptes-rendus.....	88
3. QUESTIONNAIRE A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS DE FLE	
3.1. Présentation du questionnaire.....	88
3.2. Analyse et commentaires des résultats du questionnaire.....	88
3.3. Synthèse de l'analyse des réponses au questionnaire	94
CONCLUSION GÉNÉRALE	97
BIBLIOGRAPHIE.....	102
ANNEXES.....	107

Introduction générale

L'école est un projet éducatif conçu par l'institution pour former un futur citoyen avec un esprit de tolérance et de compréhension de l'Autre. Cette formation se consolide par l'accès à la langue étrangère et sa culture :

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

C'est pourquoi la mise en place du FLE exige de comprendre les attitudes, les systèmes de valeurs, les comportements, les points de vues, en un mot le contexte culturel de son interlocuteur. La nécessité d'intégrer la dimension culturelle dans l'enseignement/ apprentissage du FLE date des années soixante. En effet, dans un objectif communicatif à visée pédagogique, les réflexions d'ancrer chez les apprenants une compétence communicative ont vu le jour. Cela explique l'importance accordée de plus en plus à cet aspect de la langue et le choix de ce thème dont les recherches et les réflexions ne cessent de prendre de l'ampleur dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Le manuel scolaire prend dans ce processus d'enseignement/ apprentissage une place privilégiée car il constitue une mine de ressources et d'activités pédagogiques. C'est un lieu où se rencontrent la culture de l'apprenant et celle de la langue étrangère. En plus, la conception du manuel scolaire représente un défi pour les concepteurs puisque ces derniers doivent concilier les exigences changeantes dictées par l'institution et celles du champ didactique. Soumis aux nouvelles

¹ L'ordonnance N°76/35 du 16 avril 1976, citée par BENMESBAH Ali in *Le Français dans le monde* N°330, novembre 2003.

méthodes de l'enseignement/apprentissage, de même qu'au contexte socioculturel en mutation, le manuel demeure un outil d'enseignement indispensable en tant qu'outil de médiation et d'accès au savoir.

Parler du manuel scolaire en classe de langue, c'est parler aussi du support linguistique à l'apprentissage en vue d'instaurer des compétences langagières. Néanmoins, pendant plusieurs années, l'aspect culturel de la langue a été négligé au détriment de son aspect linguistique. Au moment où l'objectif d'apprendre une langue étrangère est d'acquérir et comprendre :

« un système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situation d'interaction avec les natifs de la langue étrangère. »²

En ce sens, Robert GALISSON a insisté sur le fait de développer avec la didactique des langues une nouvelle discipline qu'il appelle la didactique des langues- cultures. Il affirme que l'apprentissage d'une langue *« n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire un sens, avec les outils et dans les univers de l'Autre. Donc, que la culture, en tant qu'au delà de la langue, est la fin recherchée. »³*

Au moment où nous assistons à une véritable remise en question autour de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il nous semble indispensable de définir tout ce que nous entendons par

² BYRAM M, ZARATE G et NEUNER G, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Conseil de l'Europe, 1997.p.19

³ GALISSON R et PUREN Ch, *La formation en question*, Paris, CLE International, 1999, p.96.

dimension interculturelle. Le constat que nous avons fait en classe du FLE révèle que la polarisation de l'aspect linguistique de la langue a expulsé sa dimension culturelle. En fait, les valeurs culturelles sont généralement ignorées ou abordées d'une manière implicite. Or, la réforme dans le système éducatif en Algérie lancée en 2003 a donné l'occasion de remettre en cause la conception des manuels et les choix linguistiques et pédagogiques pour répondre aux besoins de socialisation et d'ouverture sur le monde.

Notre objectif majeur est de valoriser la dimension interculturelle et reconnaître sa place et son rôle dans nos classes en vue d'un meilleur enseignement/ apprentissage du FLE.

Il y a lieu de se demander alors :

- Quel serait le rôle de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?
- Quel culturel s'agit-il de transmettre aux apprenant à travers les manuels scolaires ?
- Est-ce que l'enseignement/apprentissage de la dimension interculturelle dans les écoles algériennes répond aux aspirations institutionnelles à former un citoyen du monde?

D'où la problématique:

Est- ce- que la dimension interculturelle est prise en charge dans le manuel scolaire issu de la réforme du système éducatif en Algérie et quel serait son rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage ?

L'hypothèse retenue pour mener notre enquête est la suivante :

La dimension interculturelle est prise en charge dans le manuel scolaire de façon à permettre aux apprenants, à la fois, de prendre conscience de leur culture et de découvrir et comprendre d'autres sphères culturelles.

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, nous avons opté pour trois méthodes : la première méthode est la méthode par enquête qui est le questionnaire administré aux enseignants du secondaire, la méthode expérimentale à travers l'expérimentation faite avec les apprenants et la méthode analytique qui consiste à l'analyse du manuel scolaire de la troisième année secondaire.

Notre travail sera articulé en deux parties :

La partie théorique qui comprend deux chapitres :

Le premier évoque l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, le français dans les trois paliers de l'enseignement et l'enseignement du français en Algérie à la lumière des réformes.

Quant au deuxième chapitre, il tend à élucider la dimension interculturelle et son rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Il traite aussi de rôle que joue l'enseignant, en tant que médiateur culturel et le manuel scolaire, en tant que support didactique véhiculant un certain contenu culturel dans la formation de la compétence interculturelle de l'apprenant.

La partie pratique contient un seul chapitre dans lequel il est question d'étudier, d'abord, le manuel scolaire de la troisième année secondaire pour cerner les contenus culturels qu'il aborde dans en vue de mettre en évidence la dimension interculturelle véhiculée. Ensuite, une

expérimentation est faite avec les apprenants de la troisième année secondaire pour voir l'interaction entre eux et ce manuel scolaire.

Enfin, et pour mieux cerner les trois éléments du triangle didactique, un questionnaire sera proposé aux enseignants pour collecter plus d'informations sur la dimension culturelle et sa mise en pratique par les enseignants en classe de FLE.

Partie théorique

**CHPITRE1 : L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU
FLE EN ALGERIE : ENJEUX ET PERSPECTIVES**

Introduction ;

Dans ce premier chapitre, il sera question de présenter, d'abord, la place qu'occupent la langue et la culture françaises dans la réalité algérienne et les divers changements de son statut au fil du temps. Ensuite, nous tenterons de mettre l'accent sur les modalités de l'enseignement du FLE en Algérie. Nous évoquerons ainsi les finalités et les perspectives de l'enseignement.

Tenant compte des changements actuels qui visent tous les domaines, l'Algérie a opté pour un dynamisme notamment dans le système éducatif national. Dans ce chapitre, il y aura lieu également d'évoquer les réformes éducatives en Algérie dans le but d'actualiser l'école algérienne et répondre le mieux aux besoins et attentes de la société.

1. L'enseignement/ apprentissage du FLE en Algérie :

1.1. Le français en Algérie : Quelle place et quel statut dans le paysage linguistique algérien?

Le paysage linguistique algérien se compose d'une « panoplie » des langues et ses variétés. Selon Rabeh SEBAA, la société algérienne se compose d'une configuration linguistique quadridimensionnelle. En effet, le paysage linguistique algérien :

« se compose fondamentalement de l'arabe algérien, la langue de la majorité, de l'arabe classique ou conventionnel, pour l'usage de l'officialité, de la langue française pour l'enseignement scientifique, le savoir et la rationalité et de la langue amazighe, plus communément connue sous l'appellation de langue berbère, pour l'usage naturel d'une grande partie de la population confinée à une quasi clandestinité . »⁴

La coexistence du français avec d'autres langues nous pousse à poser la question de son statut officiel en Algérie.

La notion de français langue étrangère est trop générale pour couvrir seule objectivement les différentes situations d'enseignement, notamment la spécificité francophone.

- Au niveau institutionnel, le français est considéré comme étant une langue étrangère, partout où il est langue officielle avec statut reconnu par l'Etat ou même au niveau administratif. En revanche, cette définition inclut également les pays ayant eu le français comme langue officielle puis ayant opéré des nouveaux choix. En réalité, dans ces pays qui parlent actuellement de « langue

⁴ SEBAA R, la langue et la culture française dans le plurilinguisme en Algérie [en ligne] in <http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/notes/sess603.html> Consulté le 13/03/2010.

étrangère privilégiée », le français fonctionne en tant que langue seconde.

- Au niveau socioculturel, sur le fait de qualifier le français de langue étrangère à statut privilégié, Abdelmadjid Ali BOUACHA a défini le français au Maghreb en écrivant :

« Première langue vivante comprise, parlée et dans une moindre mesure écrite par l'ensemble de la population scolarisée, le français peut-être considéré au Maghreb comme une langue seconde. »⁵

En effet, l'usage du français en Algérie s'est largement étendu après l'indépendance. Mais avec la politique d'arabisation, il acquiert le statut de langue étrangère enseignée dès la quatrième année de primaire, puis son enseignement a été introduit en 3^{ème} année du cycle primaire, lors de la réforme du système éducatif de 2003. Son usage dans différents secteurs (vie économique, monde de l'industrie et du commerce, enseignement supérieur, laboratoires de médecine et de pharmacie...) a rendu son statut privilégié bien qu'il soit officiellement une langue étrangère :

« Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi totalité des structures officielles de gestion,

⁵ BOUACHA A, *La généralisation dans le discours*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Paris, 1991.p.33.

d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française.»⁶

Cette présence et l'usage du français en Algérie dans différents secteurs sont dus :

- ***A des considérations historiques:*** Des générations entières en Algérie ont été marquées par 132 années de colonisation notamment par l'enseignement.
- ***A des considérations géographiques et culturelles:*** La proximité géographique et culturelle de deux pays séparés par une heure de vol a permis de promouvoir le français en Algérie. Sans oublier les couples mixtes recensés : trois cent mille en l'an 2000.
- ***Au voyage:*** Autre facteur important si on prend en considération que la France est le premier pays visité par les Algériens. Ce qui permet essentiellement l'acquisition de la langue et la culture françaises.
- ***Aux médias:*** Ils représentent un facteur aussi important que les autres. En effet, grâce à la parabole les algériens captent les chaînes françaises.

C'est pourquoi il s'avère nécessaire de se rendre compte de la place qu'occupent la langue et la culture françaises dans le patrimoine algérien et de considérer cette langue comme un acquis à conserver permettant l'ouverture sur le monde et de voir le monde autrement.

1.2. L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Aperçu historique :

⁶ SEBAA R, *L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée*, Oran, Dar el Gharb, 2002, p. 85.

1.2.1. Avant l'indépendance :

L'histoire de l'implantation du français en Algérie est étroitement liée à la colonisation. En effet, connu comme la première langue étrangère en Algérie, le français était imposé par la colonisation française. Il était la langue de l'administration et de l'enseignement. Selon DESIRAT Claude, la langue française était implantée dans les grandes villes à partir de 1892 en tant que langue maternelle car elle constituait la langue de l'acquisition du savoir et de la scolarisation. Et c'est de cette période que date la francisation de l'école en Algérie.

Jusqu'au début du XXe siècle, les Algériens résistaient au modèle colonial français. Pendant que quelques grandes familles envoyaient leurs enfants au Proche-Orient, la majorité des Algériens voyaient laisser leurs enfants grandir dans l'ignorance. Certes, il existait une petite élite bilingue, favorable aux idées occidentales, qui défendait l'éducation en français. Ces deux attitudes entraîneront plus tard des conflits entre les «francisants modernistes» et les «arabisants islamisants traditionnalistes».

Quelques années plus tard, le français devint quasi exclusif dans l'administration, l'enseignement et l'affichage. En 1930, le gouvernement colonial a célébré le Centenaire de l'Algérie française. Une loi française de 1938 déclara même l'arabe comme langue étrangère en Algérie.

1.2.2. Après l'indépendance :

Après 1962, l'instauration de l'école obligatoire pour tous a joué un rôle primordial dans l'enseignement des langues étrangères. L'institution a opté ensuite pour l'arabisation qui a attendu jusqu'à 1978, pour être effective entièrement à l'école fondamentale. De plus,

l'opération n'était pas facile car elle a rencontré des problèmes au niveau didactique comme le souligne Khaoula TALEB IBRAHIMI :

« Jusqu'en 1978, date effective de l'application de l'école fondamentale totalement arabisée, la dualité linguistique caractérisait le système scolaire, c'est-à-dire pour un tiers des classes l'enseignement se faisait entièrement en langue arabe, alors que dans les deux tiers restants, l'enseignement se dispensait simultanément en langue arabe et en français pour les manières scientifiques. »⁷

A partir de 1972, date de l'arabisation de l'enseignement, le français se voit attribuer le statut de langue étrangère ou seconde. L'enseignement primaire et secondaire a été entièrement arabisé : et c'est à partir de 1978 que le français ne fut plus enseigné qu'à partir de la troisième année primaire, puis à partir de la quatrième année après les dernières réformes. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, il était complètement arabisé à la fin de l'année scolaire 1988-1989. L'enseignement du français comme langue étrangère a donc largement décliné et même disparu dans certaines villes de l'intérieur et du Sud du pays. Quant au supérieur, il a été arabisé entièrement pour le droit, les lettres et les sciences humaines, et dans une proportion un peu moindre, pour les enseignements scientifiques et techniques.

L'horaire de l'enseignement du français enseigné en tant qu'une langue a été réduit et il est resté pendant longtemps non programmé à l'examen du baccalauréat. L'arabe scolarisé est devenue la langue

⁷ IBRAHIMI-TALEB Kh, « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », colloque Pour une histoire critique et citoyenne. Le cas de l'histoire franco-algérienne, 20-22 juin 2006, Lyon, ENS LSH, 2007, http://w3.ens-lsh.fr/colloques/france-algerie/communication.php?id_article=212.html consulté le 13.05.2011.

enseignée à l'école, par opposition à l'arabe parlé par les algériens, il est la langue de l'enseignement dès la première année de primaire dans l'ancien système et dès l'année préscolaire après les dernières réformes. Il est considéré comme la variété haute de l'arabe algérianisé : « (...) *c'étaient les dialectes, véritables langues des populations algériennes qui rendaient difficile l'accès de l'arabe littéral dans les foyers.* »⁸

Par conséquent, un décalage important résulte entre l'enseignement secondaire arabisé et l'enseignement supérieur où le français reste la langue d'enseignement pour les filières scientifiques. Un problème de mise à niveau des étudiants s'est posé à cause des énormes déperditions et le taux de redoublement élevé.

Pour essayer de remédier à cette situation problématique, l'institution a entamé une réhabilitation de l'enseignement de la langue française, mais également des autres langues étrangères dans le cadre de la réforme de l'école algérienne initiée au début des années 2000.

1.3. Finalités de l'enseignement du français :

Les objectifs de l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire sont bien connus. Yves Bertrand a écrit à ce titre :

« L'enseignement des langues, tel qu'il est défini par exemple dans les instructions des différents pays ou dans les préfaces des manuels, poursuit quatre objectifs :

- 1. Un objectif pratique : l'élève apprend à communiquer dans la langue étrangère ;*
- 2. Un objectif culturel : l'élève découvre la littérature, la civilisation, les arts, etc., en un mot la culture du pays étranger ;*

⁸ CHERRAD-CHEFRA Y, *La diglossie arabe à travers le discours colonial* in Des langues et des discours en question, Les cahiers de SLAAD, troisième édition, septembre 2009.p 10.

3. *Un objectif éducatif ou formateur : l'apprentissage d'une langue étrangère forme la personnalité en développant les qualités physiques, intellectuelles et la caractère ;*
4. *Un objectif politique : la connaissance des langues étrangère chez une grande partie de la population procure au pays une position favorable dans ses rapports avec les autres nations et, de plus, cette connaissance des langues est censée favoriser la compréhension, la paix et l'amitié entre les peuples. »⁹*

Quant aux objectifs généraux de l'enseignement des langues étrangères, ils sont définis dans le Référentiel Général des Programmes en ces termes :

« L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures, (...). Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique. »¹⁰

On voit alors, qu'à l'instar des autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires et les valeurs intellectuelles en rapport avec les thématiques nationales et universelles.

⁹ BERTRND Y, *Remarques sur les objectifs de l'enseignement des langues*, 1977.p.215. Cité par COSTE D in lignes de force du renouveau actuel en Didactique langue étrangère : Remembrement de la pensée méthodologique, CLE International, Paris, 1980, p.20.

¹⁰ *Référentiel Général des Programmes cité in Programme de français, 2^{ème} Année Moyenne Commission Nationale des Programmes, Décembre 2010, p.03.*

2. Le français dans les trois paliers de l'enseignement :

2.1. Au primaire :

L'enseignement du français a été introduit au primaire en troisième année du cycle au lieu de la quatrième année, lors de la réforme du système éducatif de 2003.

L'enseignement du français à l'école primaire a pour objectif de doter le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. En d'autres termes, développer toutes les capacités de l'apprenant en lui apportant les éléments et les instruments fondamentaux du savoir : expression orale et écrite, lecture...

Il s'agit d'amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer dans des situations de communication. Ainsi l'apprentissage du français participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde. Les programmes du primaire sont structurés pour chaque niveau du cycle en compétences à installer à l'oral et à l'écrit.

1.2.2. Au moyen :

L'enseignement moyen est le second palier après l'enseignement primaire. Il prépare l'élève au cycle secondaire.

Les quatre années de cycle moyen sont réparties selon trois paliers :

- ***Le premier palier dit le palier d'homogénéisation et d'adaptation :***

Il se déroule durant la première année. Cette année est consacrée à la consolidation des acquis, d'homogénéisation et d'adaptation à la nouvelle organisation pour l'apprenant.

- ***Le deuxième palier dit le palier de renforcement et d'approfondissement :***

Il se déroule durant la deuxième et la troisième année. Ce palier vise à renforcer les compétences et élever le niveau culturel de l'apprenant.

- ***Le troisième palier dit le palier d'approfondissement et d'orientation :***

Il dure pendant la quatrième année. Ce palier est consacré à préparer l'apprenant à l'examen de fin de cycle. Il assure également l'orientation des apprenants vers le palier suivant (le secondaire) et/ou vers la vie active.

Dans cette perspective, l'enseignement du français au collège a pour objectif :

- En première année , il s'agit de permettre à l'apprenant de renforcer ses compétences acquises au primaire à travers la mobilisation des actes de paroles dans des situations de communication plus diversifiées par la compréhension et la production de textes de type explicatif et argumentatif.
- La deuxième et troisième année moyenne, permettent aux apprenants de développer leurs compétences de communication à

travers la compréhension et la production de textes de type narratif.

- La quatrième année moyenne est consacrée pour réaliser deux objectifs :
 - Le renforcement des compétences acquises au cours des deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes de type argumentatif.
 - La mise en œuvre de la compétence globale acquise durant le cycle pour faire face à des situations scolaires (examen de fin de cycle BEM) et extra scolaire (la vie active).

2.3. Au secondaire :

L'enseignement secondaire vise à la poursuite et au renforcement des connaissances acquises dans le cycle précédent. Il assure également la spécialisation progressive dans différents domaines en relation avec les aptitudes des apprenants et les besoins de la société.

Selon la Direction de L'Enseignement Secondaire Général,

« À la fin du cycle secondaire, l'apprenant doit avoir une maîtrise de la langue (code et emplois) suffisante pour lui permettre d' :

- *Accéder à une documentation diversifiée en langue françaises ;*
- *Utiliser le français dans les situations d'enseignement (cours magistral, travaux pratiques, conférences...) en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique (en prenant des notes de manière organisée et réfléchie pour réutiliser les connaissances enregistrées dans les situations diverses ;*
- *Etre utilisateur autonome du FLE, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure*

professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale. »¹¹

L'enseignement secondaire prépare l'apprenant à passer à la formation universitaire en lui inculquant des aptitudes à autonomies, de curiosité et d'ouverture sur les autres.

3. L'enseignement du français à la lumière des réformes :

3.1. Un système éducatif en mouvement :

Le système éducatif algérien a accompli des progrès considérables depuis l'Indépendance, par entre autres les réformes scolaires. Le principal enjeu de la réforme est de s'ancrer davantage dans une économie mondiale réservant une place privilégiée au savoir. Cependant, depuis les réformes de 1976, on a constaté peut-être un coup de frein à l'enseignement / apprentissage du FLE en Algérie malgré tous les efforts fournis par l'institution.

Les causes du recul qu'a connu l'école algérienne, selon des didacticiens, sont diverses et incluent l'instauration et la généralisation de l'usage de l'arabe classique, la formation des enseignants et le statut emblématique de la langue française et de sa culture. En fait, l'institution insiste sur le fait que le français n'est pas seulement perçu comme une langue étrangère, mais il est également considéré au sens historique comme étant la langue du colonisateur, ce qui implique des relations au moins qualifiées comme conflictuelles.

D'autre part, la langue française est considérée parfois comme

« Celle de l'étranger dépositaire du savoir-faire (la technologie) et de savoir-être (l'organisation efficiente de la société). »¹²

¹¹ Programme de français, Enseignement secondaire : 1AS-2AS-3AS, Direction de l'Enseignement Secondaire Général, 2004.p.06.

Djamel KADIK, en réaction à l'attitude ambivalent de l'institution envers la langue française, et notamment la culture qu'elle véhicule, a écrit :

« Cette attitude à l'égard du français a souvent amené les experts algériens à neutraliser la culturalité de la langue française. Faudrait-il signaler que le français n'est pas enseigné comme une langue véhiculant une culture étrangère, une culture de l'Autre comme c'est souvent le cas lorsqu'on enseigne une langue étrangère ? »¹³

On voit alors que la dimension culturelle de la langue française était minorée. Néanmoins, l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut en aucun cas se limiter à sa dimension linguistique ; il faut prendre en charge également et impérativement sa dimension culturelle.

1.3.2. Les réformes en Algérie :

Tenant compte des changements produits dans la société algérienne et le monde entier, l'Algérie a opté pour les réformes du système éducatif.

Sur le plan juridique, la Loi d'Orientation sur l'Education nationale promulguée en Janvier 2008 a mis fin à l'Ordonnance du 16 Avril 1976, dépassée par le nouveau contexte. Cette loi sera la première du genre depuis l'indépendance.

KADIK Dj, *Le Texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien*, Thèse de doctorat, Université Franche-Comté, mai 2002, p. 65.

¹³ KADIK DJ, *op. cit.*, p. 67.

Sur le plan de l'action, la mission essentielle de la Commission Nationale pour la Réforme de l'Éducation installée officiellement en mai 2000 par le Président de la République Algérienne a consisté à évaluer le système éducatif et à proposer sa modification totale.

Universitaires, professeurs, linguistes, psychologues, inspecteurs de l'éducation ont réuni leurs efforts pour donner le coup d'envoi du système éducatif dès la rentrée scolaire 2003. Des nouveaux programmes ont donc été mis en place en première année primaire et moyenne lors de la rentrée scolaire 2003. Des nouveaux manuels ont été introduits également dans ces deux années pour toucher à la fin tous les paliers de l'enseignement.

Sur une période de trois années, le système éducatif algérien avait comme objectif de revoir les programmes scolaires dans un souci de les rendre plus conformes aux besoins de la société et de l'école algérienne.

Ces réformes de fond des programmes scolaires répondent à plusieurs soucis majeurs¹⁴:

- Traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenant en Algérie au cours des dernières années, afin de permettre à l'école de mieux véhiculer les valeurs de tolérance et de dialogue, et de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté dans une société démocratique.
- Permettre à l'école d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification.
- Continuer la démocratisation de l'enseignement: le rendre

¹⁴. Adapté de "Plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif", Ministère de l'Éducation Nationale, octobre 2003.

accessible au plus grand nombre, et garantir à chacun des chances égales de réussite.

- Répondre au défi de mondialisation de l'économie, soumis aux exigences de mobilité professionnelle par le recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour les apprentissages scolaires.

Réformer l'école est une action qui doit prendre en compte les données de l'environnement et les exigences de mondialisation. Il est de première importance alors de doter l'apprenant d'un répertoire langagier conforme à ces nouveaux besoins et exigences dans lequel les compétences linguistiques et extra linguistiques trouvent place. Il est nécessaire également de concevoir des programmes qui tiennent compte des profonds changements sociaux algériens et mondiaux mais aussi de la culture de l'apprenant, élément crucial de son identité.

3.3. L'Ecole: un projet de socialisation :

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 du 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.

Étant définie comme

«l'inculcation d'un système d'idées, de croyances et de pratiques religieuses et morales, de traditions professionnelles ou de classe, bref d'une idéologie»¹⁵, la socialisation demeure un processus d'interaction complexe par lequel l'apprenant devient un acteur social dans la mesure

¹⁵ CHARKAOUI M, *Naissance d'une science sociale : la sociologie selon Durkheim*, Genève et Paris, Droz, 1998, p. 119.

où ce processus lui permet d'acquérir les modèles culturels de la société dont il fait partie.

Envisager la socialisation de l'apprenant en langue étrangère tout en assurant une visée linguistique est l'une des finalités de la situation didactique qui vise la sortie de la logique de l'unidirection vers une logique d'interaction.

L'institutionnalisation du système éducatif au sens organisationnel demeure la condition *sine qua non* pour la réalisation du projet de société. Cette réalisation exige la prise en charge des valeurs et des principes sociaux, dont l'apprenant, futur citoyen, s'imprénera dans le sens où l'école est la principale institution de la citoyenneté contemporaine. Ainsi conçue, l'éducation est essentiellement une «*socialisation méthodique*»¹⁶, c'est-à-dire une mutation totale et profonde, par lequel l'individu modifie son point de vue sur le monde ; c'est une véritable conversion.

À cet égard, l'apprenant d'une langue et le cas échéant d'une culture étrangère est en perpétuel développement de son capital culturel. Il intègre sans cesse des éléments à ses acquisitions antérieures, par conséquent, il développe diverses aptitudes pour agir plus efficacement dans sa société. Dans cet ordre d'idées, ANDERSON et RISAGER considèrent l'enseignement d'une langue étrangère comme «*un facteur de socialisation de l'apprenant*»¹⁷. Ils estiment également que les manuels scolaires doivent s'efforcer de fournir l'occasion d'une réelle expérience de la société cible en dispensant un contenu social représentatif.

¹⁶ DURKHEIM E, *Éducation de sociologie*, Paris, PUF, 1922, p. 51.73.

¹⁷ ANDERSON H et RISAGER K, cités par BYRAM M, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, HATIER- DIDIER, CREDIF, 1992, p.101.

Partant de l'idée que chaque individu se caractérise par son idiolecte et sa culture qui le transforme et façonne au gré des mutations collectives, le fait de maîtriser une langue étrangère avec ses composantes linguistique et culturelle demeure un atout indispensable pour nouer des relations communicatives avec le monde, besoin primaire de tout être humain qualifié de sociable. Cette éducation à la citoyenneté permet à l'apprenant de posséder une culture capable d'affronter toute déculturation et de s'ouvrir à l'altérité. Comme l'affirme Louis PORCHER: «*Voir et se voir. Être en soi et à distance de soi. Être en même temps, d'une certaine manière, moi-même et l'autre.*»¹⁸ C'est-à-dire avoir une compétence double permettant à l'apprenant d'être, à la fois, soi-même et de sortir de soi-même allant vers l'Autre.

À cet égard, il est à noter que le système éducatif algérien a adopté un dynamisme impératif dans un monde de globalisation et de mondialisation. Or, s'intégrer dans une dimension internationale aux valeurs et aux principes dictées par l'idéologie de mondialisation nécessite un esprit capable de réconcilier le passé et l'avenir. Léon-François HOFFMAN l'affirme : «*(...) l'on ne saurait trop répéter que l'étude du passé ne se justifie que si elle permet de mieux comprendre le présent et de préparer l'avenir.*»¹⁹

Dans un monde en changement rapide et planétaire, l'école algérienne, à l'instar de toutes les écoles du monde, doit être le lieu commun des espérances sociales et des idéologies politiques qui visent à créer un projet de société civile et former des citoyens capables de

¹⁸ PORCHER L et GROUX D, *L'éducation comparée*, Paris, Nathan, 1997, p. 8.

¹⁹ HOFFMANN L, *Le Nègre romantique (personnage littéraire et obsession collective)*, Paris, Payot, collection Le Regard de l'Histoire, 1973.p125.

s'intégrer par la suite dans un monde universel.

3.4. Choix pédagogiques et méthodologiques :

3.4.1. L'approche par les compétences :

Le début des réformes scolaires de 2003 a coïncidé avec l'ampleur qu'a connue l'approche par compétences dans le domaine de l'éducation. Pour certains, l'approche par compétences

« était synonyme de développement de compétences de vie », orientées vers le développement d'attitudes citoyennes, de respect de l'environnement et de préservation de sa santé et de et de la santé d'autrui. »²⁰

Plaçant l'apprenant au centre des apprentissages et donnant une grande autonomie à l'enseignant par une approche par des compétences, une refonte de la pédagogie et des programmes a vu le jour en vue de l'amélioration des qualités des apprentissages. En effet, dans une telle perspective, le but des enseignements /apprentissage est de doter les apprenants des compétences leur permettant d'être autonomes, capables d'affronter des défis et de s'adapter à des nouvelles situations. Ce qui est important alors, ce n'est la transmission des connaissances mais l'usage de celles-ci dans la vie quotidienne en aidant l'apprenant à apprendre par lui-même. Dans ce sens, la notion de compétence est définie comme étant :

« la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de

²⁰ ROEGIERS X, « L'APC dans le système éducatif algérien » in *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO-ONPS, 2006, p.52.

situations, que ces dernière soit disciplinaires ou transversales. »²¹

Ainsi, l'apprenant est conduit à construire ses savoirs et à organiser efficacement ses acquis pour réaliser un certain nombre de tâches dans son processus d'apprentissage.

L'évocation de la notion de compétence vise à mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'apprenant. C'est alors dans le but d'une appropriation à la fois durable et significative des savoirs que s'impose, dans les programmes, l'entrée par les compétences.

3.4.2. Le manuel scolaire :

Jusqu'à l'année scolaire 2003/2004, l'édition du manuel scolaire était la mission exclusive de l'Office National des Publications Scolaires. Depuis cette date, l'édition s'est élargie aux éditeurs publics et privés dans le but d'améliorer la qualité du manuel tant dans le fond que dans la forme.

Quant à l'acquisition du manuel scolaire, le Ministère de l'Education Nationale propose deux formules : vente ou location annuelle afin de couvrir entièrement les besoins en manuels scolaire.

Au niveau des contenus, on constate dans les nouveaux programmes une réhabilitation de l'oral avec des volumes et activités quasi-équivalents permettant aux apprenants l'exposition à des documents authentiques (sonores et audiovisuels) pour une familiarisation avec la langue orale et ses variantes.

En ce qui concerne les activités de lecture, elles s'effectuent par le biais des textes authentiques (articles de presse, extraits d'œuvres

²¹ Ibid. p 9.

littéraires, iconographie, publicité...) avec l'entrée des œuvres complètes dans les manuels de primaire et l'abondance des textes adaptés pour intégrer l'apprenant dans la cohérence interne du texte.

Les activités de langue, quant à elles, sont désormais liées à des objectifs définis ; elles ne sont plus enseignées pour elles-mêmes. Elles sont enseignées pour être utilisées par l'apprenant dans des situations de communication authentiques, en plus des activités d'écriture diversifiées, individuelles ou en groupe (sous forme de projets) enrichies par des critères de réussite.

Les nouveaux programmes scolaires sont riches en contenus et se caractérisent par leur meilleure qualité graphique. Ils reflètent ainsi une nouvelle approche de l'enseignement/ apprentissage.

3.4.3. Les NTIC :

Les Nouvelles Technologies d'Information et de Communication NTIC constituent un support de la réforme en matière de pédagogie. Elles mettent l'apprenant, l'enseignant et les documents en situations pédagogiques au service des besoins et de l'esprit de la réforme.

Quelques années après la généralisation d'internet, les NTIC offrent des possibilités considérables pour l'éducation en répondant aux objectifs de la réforme du système éducatif algérien.

- Valoriser l'action, ses résultats et la réflexion sur l'action.
- Faciliter le travail coopératif au niveau local, national et international.
- Personnaliser et prendre en compte la diversité des publics.
- Ouvrir l'école aux contextes locaux et à son environnement.

Dans cette perspective l'école algérienne doit préparer tous les apprenant à :

- ✓ Intégrer dans leurs compétences la maîtrise des NTIC qui donne accès à l'économie du savoir.
- ✓ Développer leurs aptitudes de communication et accroître leurs capacités de travailler en collaboration en profitant de possibilités offertes par les NTIC.
- ✓ Acquérir des compétences permettant un apprentissage autonome.
- ✓ Participer aux efforts de rénovation et s'intégrer au monde de mondialisation et d'ouverture.

En résumé, conformément aux approches par compétence, les NTIC constituent non seulement un support pédagogique mais un moyen pour s'ouvrir sur le monde et mettre à jour le système éducatif algérien.

Conclusion :

Parler de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangère en Algérie implique l'évocation de la refonte du système pédagogique .

Opter pour de nouveaux choix pédagogiques et didactiques, mettre l'apprenant au centre des apprentissages et introduire les Nouvelles Technologies de l'Information et de Communication, montre l'ambition de mettre l'école algérienne en adéquation avec les changements au sein de la société et du monde. En effet, les réformes visent non seulement à mettre l'apprenant au centre des apprentissages mais également sont justifiées par une volonté d'ouverture sur le monde.

A l'ère des réseaux et du village planétaire, le but de l'école algérienne est de former un apprenant autonome capable de mener sa formation d'une part et d'être un citoyen du monde, capable de s'intégrer dans ce monde planétaire d' autre part.

**CHPITRE 2 : LA DIMENSION CULTURELLE ET
INTERCULTURELLE DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE :
ENTRE REALITE ET ASPIRATIONS**

Introduction :

En didactique des langues cultures, l'apprentissage d'une culture étrangère est compris comme un processus de reconstruction permanente des représentations de l'apprenant vis-à-vis de cette culture, dans le sens de prendre conscience de ses représentations et d'une découverte de ses propres particularités culturelles par le contact avec une langue étrangère et la culture qu'elle véhicule.

La valeur de la culture dans l'enseignement/apprentissage du FLE est communément admise. De façon générale, si on s'en tient à la définition didactique du mot culture, on dira qu'un support pédagogiquement performant est un support qui, dans une situation d'enseignement/apprentissage donnée, aide l'apprenant à structurer les différences culturelles qui permettent à ces connaissances idiomatiques de devenir de véritables savoir-faire linguistiques²². Or le problème qui se pose est celui de sa didactisation, par conséquent, le choix des contenus d'enseignement qui répondent le mieux aux objectifs de cette discipline.

Il est admis que le texte littéraire a été depuis toujours le support culturel par excellence dans l'enseignement/ apprentissage du FLE. Le texte littéraire représente son idéologie. Il véhicule les modes de vie d'une société. D'ailleurs, la perception, voire la compréhension d'une œuvre littéraire nécessite une connaissance préalable d'un ensemble de valeurs et de rites sociaux. Pour cette raison, différentes approches s'inscrivant dans la didactique des cultures se base essentiellement sur le texte littéraire comme étant le meilleur vecteur culturel.

²² CUQ J et GRUCA I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, France, PUG, Collection FLE, 2002.P88.

1. Eléments de définitions :

1.1. Rapports généraux entre langue et culture :

La didactique des langues étrangères ne se définit pas seulement comme une réflexion mais aussi comme une action sur la réalité linguistique, et par conséquent humaine. En fait, la tradition linguistique du XX^e siècle établit deux concepts de langue, un aspect abstrait et ²³ systématique et un aspect social.

Le premier aspect conçoit la langue comme un système abstrait de signes qu'on peut étudier. Cela fait partie des travaux et investigations des linguistes. Cet aspect de la langue est le synonyme désambiguïsé *d'idiome* que CUQ et GRUCA signalent dans leur *cours de didactique de français langue étrangère et seconde*.²³

Le second aspect- qui est un aspect culturel- est aujourd'hui valorisé après des siècles de minorisation. Il apporte une certaine ambiguïté à la langue car il connote des jugements, des opinions et des représentations. Bref, une subjectivité. A cet égard, envisager l'enseignement d'une langue étrangère sans y intégrer les paramètres culturels c'est la limiter à un idiome. En particulier, le paramètre culturel doit être considéré à égalité avec le paramètre linguistique dans le processus d'enseignement/apprentissage. En effet, « *toute langue véhicule une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit.* »²⁴

²³ Jean-Louis CUQ, Isabelle GRUCA, *Op. Cit.* P92.

²⁴ PORCHER L, *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, CNDDP, Hachette Education, 1995, p.33.

Selon CUQ et GRUCA, l'objet pour la didactique des langues est l'étude des conditions et modalités d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère en milieu non naturel. En d'autres termes, elle est l'objet du contact qui lie l'apprenant et l'enseignant en vue du transfert de compétences idiomatico-culturelles. La langue étrangère qu'il s'agit pour l'apprenant de s'approprier est alors le résultat d'une objectivation didactique d'un idiome et d'une culture abstraits de leur environnement naturel. Cet objet didactique est également le résultat d'une convergence provisoire et évolutive des représentations systématisées d'éléments idiomatics et culturels de la part de l'enseignant et l'institution et de la part de l'apprenant.

Contrairement à l'idiome qui fait l'objet d'étude de la linguistique, on ne dispose pas vraiment d'une science unifiée de la culture car elle se voit différemment par plusieurs disciplines (Ethnologie, Sociologie, Littérature, Histoire de l'art, Anthropologie, Philosophie, Sociolinguistique,...). Chacune de ces disciplines oriente le concept en fonction de ses propres visées. A cet égard, on dispose de nombreuses définitions du concept de la culture. Comme cela s'est produit pendant longtemps pour l'idiome, le concept de la culture est importé, méthodologiquement travaillé, mais jamais véritablement didactisé.

1.2. Définition de la culture :

En réalité, la notion de culture est plurielle, elle est assez riche et profonde pour qu'on ne puisse pas la limiter à des objets derrière les vitrines d'un musée, sinon elle serait simple à assimiler. Autrement dit, la culture est

« Un ensemble de manière de voir, de sentir, de percevoir, et de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et costumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations. »²⁵

Notre tentative de cerner, de définir ou d'analyser le concept de culture manque d'exhaustivité. Elle se confronte également à des difficultés relatives à la mutation et la mouvance de la culture car elle « s'inscrit dans un mouvement diachronique »²⁶ en perpétuelle évolution. Dans cette optique, Ralph LINTON dit que : « *des cultures croissent et changent. Elles éliminent certains éléments et elles en acquièrent d'autres au cours de l'histoire.* »²⁷. Ce dynamisme est la raison pour laquelle la culture est devenue au fil du temps polysémique, étant donné qu'elle est influencée par d'autres cultures. Elle se caractérise aussi par le métissage, il n'existe pas une culture *pure* quelle que soit sa structure. Louis Porcher écrit à ce titre :

« Toute culture, qu'elle soit sociale, individuelle ou groupale, se définit comme une culture métissée. La notion de culture pure n'a pas vraiment de sens. Ce que nous apprenons modifie notre capital culturel. Notre capital culturel change d'identité en même temps que de quantité. Quand Michel Serres dit « nos cultures sont toutes métissées, tigrées, tatouées, arlequinées », il décrit une réalité qui nous entoure et nous fabrique, et qui permet les distinctions entre les appartenances culturelles. C'est donc une communication qui s'instaure entre les cultures. »²⁸

²⁵ *Dictionnaire de l'Éducation*, Larousse, 1988.

²⁶ ABDLLAH-PERTCEILLE M, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996, p.96.

²⁷ LINTON R, cité par ABDELLAH-PERTCEILLE (ibid), p.19.

²⁸ PORCHER L, en[ligne]

<http://classes.bnf.fr/classes/pages/actes/2/porcher.rtf>, consulté le 18.06.2010.

Ceci dit, où moment au cette communication s'instaure entre les cultures, les frontières entre elles s'élargissent pour que la culture soit le bien commun de tous les humains. La controverse qui apparait est que c'est la culture même qui finalement les différencie. A ce sujet, Denis CUCHE indique : « *Si toutes les populations humaines possèdent le même stock génétique, elles se différencient par leurs choix culturels.* »²⁹

En ce sens, tout groupe humain se caractérise par sa culture qui le distingue des autres. En d'autres termes, la culture est le répertoire varié et hétérogène des traits qu'un groupe social a générés, stockés, puis sédimentés au cours de son histoire. C'est un héritage qu'il convient de conserver et dont il convient de faire l'éloge.

Michael BYRAM écrit :

« *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.* »³⁰

C'est-à-dire que toutes les activités sociales contribuent à l'établissement d'une culture : la littérature, la musique, la peinture, etc. tout ce que Pierre BOURDIEU appelle *culture cultivée*, mais aussi toutes les façons de vivre et de se comporter, qu'on réunit sous le nom de *culture anthropologique*. A ce titre, Louis PORCHER indique :

²⁹ CUCHE D, *La notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, Paris, 1996, p.03.

³⁰ BYRAM M, *Culture et éducation en langue étrangère*, Crédif-Hatier, LAL, 1992, p.111.

« Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus. C'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité. »³¹

Par ailleurs, toute culture constitue l'ensemble ou plusieurs subcultures qui se mêlent et s'interpénètrent. Elle est une institution tournée vers elle-même. Ce qui reflète bien la difficulté de sa définition. La culture instaure également une relation de connivence entre elle et les hommes qui la portent dans le sens où *« la culture n'a de sens que dans la manière dont elle se vit dans l'individu »³²*. A vrai dire, cela ne peut être autrement, du moment que c'est l'homme qui la produit. ABDELLAH-PERTCEILLE ajoute à cet égard : *« l'individu n'est pas seulement le produit de ses appartenances, il en est aussi l'auteur, le producteur, l'acteur. »³³*

Si on veut revenir aux difficultés relatives à la définition de la culture, il faut citer en ce sens qu'il n'y a pas réellement une science unifiée qui prend la culture comme objet d'étude. Plusieurs disciplines contribuent chacune selon sa vision à la définir. Cependant, ce qui est indiscutable, c'est le fait que la culture demeure un objet ouvert loin de toute image close et arrêtée.

Dans un monde ouvert, de globalisation, des échanges économiques et sociaux, tout dépend du dialogue, entre autres le

³¹ PRCHER L, *Le français langue étrangère. Emergence et enseignement d'une discipline*. Paris, Hachette, 1995, p.55.

³² ZAKHARTCHOUK J, *L'enseignant un passeur culturel*, ESF, Paris, 1990, p.90.

³³ ABDELLAH-PERTCEILLE M, *l'éducation interculturelle*, QUE SAIS-JE, PUF, Paris, 2004, p.51.

dialogue des cultures. C'est l'idée nodale sur laquelle se base l'interculturel qui a réservé une place importante dans le champs didactique actuel. Plus qu'une notion de vogue, la problématique interculturelle représente une nécessité pour un enseignement/apprentissage payant des langues étrangères.

1.3. Emergence d'une didactique des langues et des cultures :

Les perpétuels changements qu'a connus le champ didactique par le passage de différentes méthodologies a mis en relief des changements dans les perspectives éducatives et didactiques. D'ailleurs, la dimension culturelle de la langue a connu dans le parcours de didactique du FLE un cheminement qu'on essaye d'éclairer.

La méthodologie traditionnelle attribue à l'aspect culturel une conception très restreinte, en se focalisant sur la lecture –traduction et en considérant que l'accès à la culture peut se faire par la lecture et la connaissance des grandes réalisations artistiques. Cependant, lors de la lecture de la traduction, les connotations renvoyant aux spécificités de la culture n'étaient guère abordées en classe.

En ce qui concerne les autres méthodes, directives, actives, audio-orales et audio-visuelles ; elles penchaient sur des objectifs pratiques et marginalisaient la dimension culturelle de la langue. Autrement dit, dans ces méthodes, « aucune mention particulière n'est faite de la culture »³⁴, leur souci était de former des apprenants capables de produire des énoncés en langue étrangère. Basées sur des machineries et des mécanismes, ces méthodes niaient d'emblée chez l'apprenant sa

³⁴ GERMAIN C, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris, 2001, p.105.

nature et son individualité et développaient en lui par contre des comportements réflexes et automatiques, raison pour laquelle elles empêchaient les apprenants de percevoir la langue dans sa totalité.

Mais avec l'avènement de l'approche communicative dans les années soixante-dix, les objectifs de l'enseignement des langues ont changé, tout en accordant une grande importance à la communication comme étant le premier but d'apprentissage. Dès lors, la centration était portée davantage sur l'apprenant et sur la compétence de communication. C'est-à-dire une prise en compte de valeurs et de comportements sociaux et le recours à la dimension culturelle et interculturelle. Sur l'importance de la communication, Christian PUREN signale qu' « *apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se retrouver en utilisant les codes de la langue cible.* »

Pour atteindre son objectif, l'approche communicative faisait appel à des théories provenant de disciplines diverses : sociolinguistique, pragmatique, analyse de discours. En fait, l'émergence des études interculturelles envisage la culture comme un système de valeurs, de conduites et de règles sociales qui régissent les individus et les groupes.

Ainsi, la dimension culturelle s'est imposée comme étant un objet à part entière de l'enseignement/apprentissage des langues, et comme un objet de recherche de la didactique des langues-cultures. Avec le souci de l'efficacité de la communication, les tenants de l'approche communicative ont pris davantage en considération la culture de l'apprenant, ses représentations et la culture cible.

Actuellement, on assiste à l'ampleur d'un éclectisme méthodologique basé essentiellement sur la diversification des outils didactiques et des méthodes d'enseignement. Cette polyvalence exige que l'enseignant ait une vaste connaissance de la langue enseignée et différentes stratégies d'enseignement pour qu'il puisse les adopter selon les besoins.

Au fur et à mesure des progrès dans le champ didactique, la dimension culturelle et interculturelle n'a cessé de prendre de la place dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues. Etant donné que tout contact entre deux systèmes linguistiques (langue source et langue étrangère) implique l'interaction entre deux systèmes culturels, cet aspect culturel composant de la compétence communicative est perçu comme l'ensemble de connaissances relevant de la culture cible permettant de prévoir d'éventuels malentendus, d'éviter des probables blocages et d'éclairer certaines situations conflictuelles.

1.4. Différentes approches de l'enseignement de la culture :

Les objectifs une fois déterminés, il faut rechercher quelle méthode et quels moyens sont les plus susceptibles pour les atteindre. Cela a conduit la didactique des cultures à se poser le problème des contenus à enseigner, des supports à exploiter et des stratégies à adopter dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

La difficulté d'enseigner la culture a fait l'objet d'innombrables recherches. Selon Christian PUREN ³⁵, il existe un certain nombre

³⁵ Article publié dans le numéro 2/2001 des Langues modernes consacré au thème « Évaluation et certification en langues », p. 129.

d'approches qui rendent l'enseignement de la culture possible. Il s'agit de :

- *L'approche par le représentatif*

Dans ce cas, on considère qu'il existe des faits culturels qui rendent possible de mettre en présence la culture étrangère aux yeux des apprenants. Dans cette approche, le texte littéraire est perçu comme le vecteur privilégié de la culture dans le sens où l'artiste, par sa sensibilité particulière, demeure capable de rendre sensibles les réalités évoquées.

- *L'approche par les fondements*

Dans cette approche, il est question de considérer qu'il existe des faits culturels déterminants pour structurer l'ensemble de la culture étrangère. Cette approche fait recours à la psychologie, la géographie et l'histoire, pour faire découvrir aux apprenants le génie du peuple étranger.

- *L'approche par les repères*

Dans ce cas, on considère qu'il existe des faits culturels dont la mise en relation des uns avec les autres, par une sorte de trame de l'ensemble de l'objet, permettrait de parvenir à une vision d'ensemble de la culture étrangère.

- *L'approche par les parcours d'apprentissages*

Dans cette approche l'apprentissage des langues étrangères est considéré essentiellement comme une découverte individuelle, d'une manière permettant à l'apprenant d'accomplir dans la culture étrangère son propre parcours, d'y faire ses propres expériences et de s'en faire ses

propres représentations. Par ce processus l'apprenant passe de soi-même à la découverte de l'autre culture.

- L'approche par le constat

Cette approche dite approche interculturelle domine actuellement le champ didactique. Elle préconise le constat chez les apprenants des effets formatifs souhaitables résultant de leur contact avec la culture étrangère (développement de l'ouverture et de la tolérance, correction des stéréotypes, meilleure connaissance de sa propre identité...)

La complexité de l'enseignement/ apprentissage culturel se montre par le fait que chacune de ces méthodes présente des avantages et des inconvénients d'un point de vue didactique.

2. Représentations et stéréotypes en classe de langue :

2.1. Représentations :

Les travaux autour des représentations sociales se sont développés progressivement au cours du XX^{ème} siècle. La notion de représentation est aujourd'hui présente dans toutes les sciences humaines. De plus, elle est devenue polysémique. Pour JODELET, une représentation sociale est

*« Une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ».*³⁶

³⁶ JODELET D (éd.), *Les représentations sociales*, PUF, Paris, 1989, P.45.

Etant en contact avec une langue étrangère, l'apprenant développe automatiquement des représentations, positives ou négatives. Ces représentations englobent stéréotypes et préjugés. On peut y ajouter, les clichés, les croyances, les rejets, les idées reçues du milieu social et les indifférences. Martine ABDALLAH-PRETCEILLE voit que les représentations signifient principalement la présence de l'Autre :

«C'est sur cette base que fonctionne une communication scolaire dans laquelle chaque élève mais aussi l'enseignant se trouvent inscrits, situés comme sujets à la fois autonomes et vus de l'extérieur »³⁷

Les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Elles ne sont ni justes ni fausses, ni définitives. Elles permettent aux individus de construire leur identité par rapport à l'Autre.

« Elles sont ainsi à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage, qu'il convient d'intégrer dans les politiques linguistiques et les démarches éducatives. Ces démarches doivent pouvoir réconcilier des tensions a priori contradictoires entre un besoin d'auto-centration et de rattachement au connu, et l'indispensable ouverture que nécessite l'appropriation des langues ».³⁸

:

³⁷ ABDALLAH-PRETCEILLE M, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Éd. Anthropos, 1996, p. 53.

³⁸ CASTELLOTTI V, MOORE D, *Représentations sociales des langues et enseignements*, en ligne disponible sur : <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/castellottimoorefr.pdf> consulté le 10/02/2010.

2.2. Stéréotypes :

Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituent ainsi son stock de croyances sur cet objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer.

ZARATE définit les stéréotypes comme une image des représentations. C'est

« Un ensemble de traits censés caractériser ou typifier un groupe, dans son aspect physique et mental, et dans son comportement. Cet ensemble s'éloigne de la "réalité" en la restreignant, en la tronquant et en la déformant »³⁹

Les stéréotypes constituent une forme spécifique de verbalisation d'attitudes qui affichent les perceptions identitaires et la cohésion des groupes. Ils donnent des grilles de lecture, par la comparaison et l'opposition aux traits attribués à d'autres groupes. Ils peuvent être liés à des conduites, à des comportements linguistiques et à des comportements d'apprentissage.

Chaque société forme une représentation de soi-même et une représentation de l'Autre. Ces représentations ne sont pas élaborées objectivement, mais elles sont en grande partie héritées et traduisent une sorte d'inconscient collectif qui participe d'une identité nationale ou

³⁹ ZARATE G, *Enseigner une culture étrangère*, éd. Hachette, 1982, p. 10.

régionale. Il y a donc «*des manières figées de se représenter soi-même et de voir l'étranger*»⁴⁰.

Selon Daniel Moore :

« *Les stéréotypes représentent des images stables et décontextualisées qui fonctionnent dans la mémoire commune, des images auxquelles adhèrent emblématiquement certains groupes* ». ⁴¹

Les stéréotypes renforcent symboliquement les frontières de groupes. Ils sont aussi un moyen de catégorisation, par la mise en relief ou l'exagération des ressemblances et des différences.

Malgré la connotation négative de la notion des stéréotypes, ils possèdent, selon les chercheurs, des fonctions constructives: les stéréotypes schématisent, catégorisent et permettent de se situer par rapport aux autres pour pouvoir comprendre le monde.

De ce fait, il ne faut pas lutter contre les stéréotypes mais il faut les compléter et montrer qu'ils ne représentent qu'un aspect de la réalité.

2.3. Représentations en classe de langue :

En didactique des langues, l'objet d'apprentissage est spécifique. Il ne se limite pas seulement à un savoir à acquérir mais aussi d'un usage contextualisé de la langue. Les représentations problématissent la relation

⁴⁰ PORCHER L, *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette.1995, p. 63.

⁴¹ MOORE D, (coord.), *Les représentations des langues et leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier.2005, p.16.

entre l'apprenant et la culture étrangère enseignée, d'une part et d'autre part l'apprenant et son identité. Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, le défi interculturel est d'enseigner la langue et sa culture et montrer l'interaction entre la culture de l'apprenant avec la culture de la langue étrangère.

En fait, pour comprendre le monde environnant, les individus ont besoin de cadres de référence, de normes sociales pour se situer et développer des relations. Il s'agit donc d'une connaissance socialement élaborée et partagée qui contribue à bâtir notre réalité.

Dans le cadre de l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères, les représentations concernent des images sur la langue enseignée, sur les pays dans lesquels cette langue est parlée ou sur les locuteurs natifs de cette langue. CASTELLOTTI dit à ce titre que :

« Certaines études décèlent une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays »⁴²

Les représentations sont en perpétuels changements car elles sont caractérisées par leur fort dynamisme au cours des communications quotidiennes. En fait, on ne peut pas identifier si ces représentations sont construites en classe de langue à travers les leçons présentées ou si elles préexistent déjà, élaborées par les médias et les communications sociales.

⁴² CASTELLOTTI V, *La formation des enseignants des langues, Paris, CLE International, 1995, p.32.*

L'enseignement/ apprentissage des langues étrangères doit prendre en considération les représentations que les apprenants se font de la culture étrangère et des étrangers eux-mêmes. Car ceci engendre des idées erronées, des jugements faux, des stéréotypes et des préjugés sources de conflits, des malentendus et d'ambiguïtés au sein des relations interculturelles et des échanges scolaires.

2.3. Représentations et motivation :

L'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère et les représentations que les apprenants font sur cette langue éveillent en eux une curiosité, source de leurs motivations pour l'apprentissage de cette langue.

En effet, enseigner une langue étrangère, c'est répondre aux besoins réels de l'apprenant en utilisant les moyens les plus adéquats qui faciliteront son apprentissage. L'enseignant se trouve confronté à un grand défi, celui de la motivation d'où la nécessité de la comprendre et de la créer en cours d'apprentissage. Parmi les facteurs qui développent la motivation en classe de langue, il y a surtout l'intérêt du travail et sa nouveauté, le sentiment de progresser et d'atteindre les résultats, la conscience qu'on est en train d'apprendre une nouvelle culture et d'enrichir sa perception du monde. Bref, le concept de motivation a donc deux aspects: un aspect externe, selon lequel il faut motiver les apprenants par des moyens divers, et un aspect interne, c'est-à-dire la motivation personnelle de l'apprenant. Les apprenants montrent une motivation instrumentale lorsqu'ils apprennent une langue étrangère dans un but utilitaire pour des besoins communicatifs par exemple. Ils peuvent apprendre une langue étrangère aussi pour des besoins communicatifs pour toutes relations interpersonnelles.

La vision de l'apprenant qu'il forme sur lui-même et sur la langue étrangère, la culture étrangère et le pays étranger, influence sa motivation pour apprendre cette langue. Ces représentations identifient également son degré d'avancement dans l'apprentissage de la langue enseignée. Cela est expliqué par le mécanisme d'autodétermination que fait l'apprenant vis-à-vis de son identité, sa culture et la culture de l'Autre.

Joseph NUTTIN considère

*«La motivation comme l'aspect dynamique de l'entrée en relation d'un sujet avec le monde. Concrètement, la motivation concerne la direction active du comportement vers certaines catégories préférentielles de situations ou d'objets ».*⁴³

L'importance d'impliquer une motivation basée sur la culture étrangère dans l'enseignement/apprentissage du FLE vient du fait que cette culture étrangère peut offrir à l'apprenant une vision différente du monde. Les découvertes sur l'autre culture peuvent motiver les élèves à apprendre plus sur la langue et la culture étrangères.

3. L'interculturel en classe de langue :

3.1. Définition de l'interculturel :

La notion de l'interculturel est polysémique dans le sens où elle est interprétée par les psychologues, les anthropologues et les didacticiens.

⁴³ Joseph NUTTIN, *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1985, p.11.

Selon De Carlo, le Conseil de l'Europe à Strasbourg en 1986 pose :

«L'emploi du mot «interculturel» implique nécessairement, si on attribue au préfixe «inter» sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture» on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde»⁴⁴.

Quant à Martine ABDEALLAH- PRETCEILLE, elle avance la définition de l'interculturel et de son importance comme suit :

« Le préfixe "inter" d'interculturel indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. L'approche interculturelle n'a pas pour objet d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir des comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée. L'interculturel accorde une place plus importante à l'individu en tant que sujet, qu'aux caractéristiques culturelles de l'individu »⁴⁵

⁴⁴ DE CARLO M, *l'interculturel*, Paris, éd. CLE International, 1998, p.41.

⁴⁵ http://www.franccparler-oif.org/images/stories/dossiers/interculturel_theorie.htm
consulté le 12/03/2012.

L'interculturel demeure un champ très vaste en significations, même les acceptions des dictionnaires s'y prêtent pour cerner son sens et son statut dans l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère.

Jean-Pierre Cuq définit ainsi la notion de l'interculturel dans son Dictionnaire de didactique du français :

« L'interculturalisme affirmait que l'important était le préfixe inter, qui permettait de dépasser le multicultural. L'interculturel suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Le contact effectif des cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il s'agit bien sûr en rien de renoncer)»⁴⁶

COHEN EMERIQUE attribue la définition suivante au concept de l'interculturel :

« C'est l'interaction de deux entités qui se donnent mutuellement un sens dans un contexte à définir à chaque fois, c'est un processus ontologique d'attribution de sens et un processus dynamique de confrontation identitaire, une dynamique identitaire»⁴⁷

⁴⁶ Jean-Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique du français*, éd. CLE International, 2003, pp.1936-1937.

⁴⁷ COHEN AMERIQUE, *L'approche interculturelle auprès des migrants, dans l'interaction interculturelle*. Sous la direction de Gisèle Legault-Boucherville. éd. Gaëtan Morin, 2000, P. 172.

L'ancrage de la notion de l'interculturel dans l'enseignement des langues, en France, remonte au début des années soixante-dix, dans le but d'intégrer les enfants des immigrés dans la société française.

Maddalena De Carlo affirme dans ce sens qu'en 1972,

« la commission présidée par Edgar Faure, dans son rapport "Apprendre à être", avait critiqué la vision néocolonialiste qui tendait à assimiler les cultures des immigrés à celles des natifs. C'est donc dans une optique d'intégration que des CLIN (classes d'initiation) dans le primaire, des CLAD (classes d'adaptation) dans le secondaire, et quelques années plus tard, en 1975, des CEFISEM (centres d'études pour la formation et l'information sur la scolarisation des enfants de migrants) sont mis en place »⁴⁸

Ce processus d'enseignement vise à accepter, auprès de l'école, la différence de l'Autre et permettre aux jeunes immigrés d'assumer en toute liberté leur identité culturelle.

En Grande-Bretagne, ainsi qu'en Italie et aux Etats-Unis, l'interculturel se développe dans l'idéologie et s'empare du domaine éducatif. Au cours des années quatre-vingt, le concept d'interculturel prend de l'ampleur en domaine de didactique des langues étrangères.

3.2. L'interculturel et la classe de langues :

L'interculturel sollicite la présence de deux sujets. Tenant compte de l'identité de l'apprenant, la classe de langue est un lieu de

⁴⁸ DE CARLO M, op.cit, p. 42.

foisonnement de deux cultures différentes : la culture de l'apprenant et celle de la langue étrangère.

On ne peut pas parler de l'enseignement/apprentissage du FLE sans évoquer le terme de l'interculturel. En effet, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères s'opère toujours dans un contexte de contacts entre plusieurs cultures. A cet égard, GALISSON dit qu' « *on n'enseigne jamais une langue à travers un simple contenu linguistique. Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit* »⁴⁹ c'est-à-dire que les traits de civilisation sont liés à la langue et chaque expérience humaine trouve son expression dans la langue.

Par conséquent, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, on se trouve dans une situation interculturelle. Selon le Conseil de l'Europe, une pédagogie interculturelle devrait inclure les échanges, les connexions, les relations et les passages entre différentes cultures. Il n'est pas question d'une simple juxtaposition de différentes cultures, mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact. Il faut signaler donc que toutes les cultures sont au même pied d'égalité en dignité. C'est-à-dire qu'elles doivent être traitées dans le respect mutuel.

Donc, former l'apprenant à l'altérité, c'est lui fournir une aptitude à se mettre à la place de l'Autre et à raisonner comme lui. En d'autres termes, de doter l'apprenant d'une compétence culturelle voire interculturelle.

⁴⁹ GALISSON R, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International, 1991, p.118.

3.3. L'enseignant : du passeur du savoir au passeur des cultures :

En classe de langue, l'enseignant est appelé à adopter une stratégie de négociation entre l'apprenant et le contenu culturel véhiculé par la langue enseignée tout en veillant à lui assurer un équilibre identitaire. C'est-à-dire sans sous-estimer une culture par rapport à l'autre. Il doit également veiller à revivre l'interculturel en classe de langue pour assurer la socialisation de l'apprenant dans le but de former le citoyen du monde.

L'enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle implique la prise en charge d'une diversité au sein d'une classe. Éduquer à l'interculturel c'est promouvoir à la fois l'identité et l'altérité. C'est-à-dire développer chez l'apprenant une compétence interculturelle lui permettant d'accepter et de respecter les différences linguistiques et culturelles d'une part et à sauvegarder son ancrage culturel à travers sa langue d'autre part. Amin MAALOUF signale dans ce sens :

*« Rien n'est plus dangereux que de chercher à rompre le cordon maternel qui relie un homme à sa langue. Lorsqu'il est rompu ou gravement perturbé, cela se répercute désastreusement sur l'ensemble de la personnalité ».*⁵⁰

Former l'apprenant à l'interculturalité ne veut pas dire le doter d'une variété d'informations, de données sur la culture du pays où on parle cette langue. La compétence interculturelle englobe des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui permettront à l'apprenant d'entrer

⁵⁰ MAALOUF A, *Les identités meurtrières*, Grasset & Fasquelle, 1998, p.173.

en relation avec les autres, de communiquer avec eux et d'interagir. L'enseignant n'est pas obligé donc de posséder tous types de connaissances de la culture de la langue enseignée mais il doit avoir une sorte de conscience interculturelle qui lui permettra d'apprendre à ses apprenants à prendre conscience de la diversité et d'«*apprendre à repérer, voir, comprendre et mesurer les modalités et le sens attribué aux éléments culturels dans la communication, tel est en fait l'objectif d'une compétence interculturelle* ». ⁵¹

Cette formation permet à l'apprenant d'être et d'agir comme un citoyen au service de sa société et de son identité avec un esprit de tolérance et d'ouverture sur l'Autre avec toute certitude et sans inquiétude. Par conséquent l'acceptation de l'autre est la prise de conscience de son existence. Autrement dit, c'est dans l'altérité que ce citoyen (l'apprenant) peut donner sens à son existence par rapport à l'Autre. L'interculturel permet donc à l'apprenant d'être un citoyen du monde en passant de son identité à l'altérité.

3.4. Construire une compétence interculturelle en classe de FLE

Louis PORCHER dit que « *la compétence interculturelle ne représente qu'un aspect de la compétence culturelle proprement dite* » ⁵² . En effet, la compétence interculturelle reprend les principes de la compétence culturelle mais elle lui ajoute d'autres aspects comme l'éducation à l'altérité.

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE définit la compétence culturelle *comme étant «la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique), [...] une analyse en termes de structures et*

⁵¹ ABDALLAH-PRETCEILLE M, PORCHER L, *Diagonale de la communication interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996, p.123.

⁵² PORCHER L, *Le français langue étrangère*, HACHETTE, Paris, 1995, p.61.

d'états»⁵³. Elle est donc une simple connaissance des faits et des caractéristiques des cultures. Louis PORCHER quant à lui pense que

*«la compétence culturelle est la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation).»*⁵⁴

La compétence interculturelle peut être perçue comme étant la capacité du l'apprenant à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter positivement les données interculturelles dans une situation de communication donnée. Cela ne suppose pas une simple connaissance des faits de civilisation, *«mais une maîtrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistique, sociologique, psychologique...et culturelle)»*.⁵⁵

Ainsi, la compétence interculturelle dépasse la compétence culturelle dans le sens où, comme le dit Martine ABDALLAH-PRETCEILLE,

⁵³ ABDALLAH-PRETCEILLE M, Compétence culturelle, compétence interculturelle: pour une anthropologie de la communication *in Le français dans le monde*, n°spécial, Janv, Paris, Hachette, 1996, p.32.

⁵⁴ PORCHER L, Programmes, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère, *Études de linguistique appliquée n°169*, Paris, Didier érudition, janvier-mars, 1988, p. 92.

⁵⁵ ABDALLAH-PRETCEILLE M, *op.cit.*, p.29.

«entre la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique) et la compréhension de la variation culturelle (dimension anthropologique), il n'y a pas qu'une simple différence de formulation mais le passage d'une analyse en termes de structures et d'états à celle de processus, de situations mouvantes, complexes, imprévisibles et aléatoires compte tenu de l'hétérogénéisation culturelle croissante au sein même de ce que l'on appelle traditionnellement les cultures.»⁵⁶

Cette compétence interculturelle devrait dès lors permettre à l'apprenant d'acquérir une capacité de perception et d'anticipation plus complexe. Cette capacité lui permet aussi de réagir positivement dans les situations de communication les plus complexes et les plus diversifiées.

La compétence interculturelle englobe :

- ❖ **Les savoirs** : ils sont expliqués par les connaissances de la culture de l'Autre. Ce type de connaissances est lié à la mémoire collective (approche humaniste), au contexte socioculturel (approche sociologique) ainsi qu'à la diversité des modes de vie (approche anthropologique). Les savoirs incluent par exemple l'historique et l'évolution de toute société, les faits et événements sociaux qui rendent compte des normes et des lois régissant une société ainsi que les modes de vie, coutumes et traditions. L'acquisition de savoirs culturels est la façon la plus fréquemment utilisée par les enseignants en langue pour aider les apprenants à appréhender et à apprécier une autre culture et à y être sensibles.

⁵⁶ ABDALLAH-PRETCEILLE M, *op.cit*, p.32.

- ❖ **Les savoir-faire** : qui concernent les habiletés et comportements reliés à l'adaptation à l'autre culture. Il est clair que le savoir-faire sous-tend la notion des savoirs. En effet, pour adapter nos comportements à l'autre culture on doit posséder les connaissances nécessaires de l'autre culture. Il s'agit donc de la capacité de l'apprenant à se comporter de façon appropriée, c'est-à-dire selon les protocoles et la culture de la communauté qui parle la langue étrangère.
- ❖ **Le savoir-être** : il est lié à la prise de conscience et le savoir comprendre, à l'appropriation de ses propres valeurs et de celles des autres cultures en vue d'un savoir accepter et un savoir interpréter, et, finalement, à l'intégration de nouvelles valeurs visant le respect des valeurs des autres et un savoir internaliser des systèmes de valeurs différents . Développer un savoir-être culturel signifie d'abord prendre conscience des autres cultures et en comprendre les différences et les similitudes. De plus, la dimension de la compétence interculturelle fait référence à la connaissance et au respect des valeurs des autres et des autres cultures ainsi qu'à l'appropriation critique des autres cultures. Finalement, l'intégration de nouvelles valeurs et la valorisation de l'Autre permettent l'appropriation d'une compétence transculturelle. Il s'agit donc de savoir comprendre et savoir accepter les autres cultures pour développer un système de valeurs qui comporte une ouverture à l'altérité.

3.5. La vigilance interculturelle :

L'interculturel permet aux différentes cultures de se rencontrer. Au cœur de cette rencontre, l'apprenant doit prendre conscience qu'il est

au carrefour de diverses cultures d'où la nécessité d'être vigilant. En effet sa personnalité et son identité peuvent être influencées. Cette prise de conscience et cette vigilance ne peuvent se réaliser qu'à travers la perspective interculturelle qui est basée sur l'ouverture, la tolérance et l'altérité entre les différentes cultures présentes.

La perspective interculturelle aide l'apprenant à garder tout ce qu'il perçoit au service de sa personnalité et de son identité, et à rejeter tout ce qu'il est déculturation et hégémonisme.

En entrant dans la réflexion sur le dialogue des cultures, on considère que chaque individu est porteur d'une culture unique. De ce fait, la culture globale (nationale par exemple) perd tout pouvoir de séduction. C'est à un autre individu que l'on s'adresse avec la capacité de comprendre ses représentations et leurs interactions avec les nôtres. La compétence interculturelle est alors uniquement et simplement la possibilité de dialoguer avec l'autre, d'être un être plus complet et donc plus libre.

4. Le manuel scolaire et l'interculturel :

4.1. Le manuel scolaire : Conception et aspects théoriques :

Etant conçu comme un Outil didactique, son objectif ultime est de décliner, de manière organisée et progressive, les savoirs définis par les programmes officiels de l'Éducation nationale, cet outil pédagogique, fournit à l'enseignant et à l'apprenant des supports (d'enseignement ou d'apprentissage) pour l'acquisition des connaissances ou des compétences visées par ces programmes.

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

Avant les dernières réformes, les manuels scolaires algériens contenaient des textes variés : algériens, magrébins, africains et français à des fins pédagogiques à visée linguistique, culturelle et aussi communicative. Or, ces textes ne rendent pas compte de la culture française. Au contraire, ils décrivent la réalité algérienne.

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, c'est-à-dire Cette dimension culturelle ou cette culture, la civilisation et la spécificité françaises, les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire qui permettent aux apprenants de réagir en situation de communication avec un français natif. Tout en sachant qu'apprendre une langue étrangère veut dire la maîtriser en situation de communication réelle, avoir une connaissance sur le culturel de la langue étrangère demeure une obligation. Il faut signaler également que l'ouverture visée ne se traduit pas par la neutralisation des cultures ni 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. »*⁵⁷

⁵⁷ KADIK Dj, *op.cit*, p.72.

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 du FLE, qui allie et concilie les deux aspects à savoir l'aspect culturel et l'aspect linguistique.

4.2. Le texte littéraire : un vecteur culturel :

Le texte littéraire en classe de langue constitue un moyen de transmettre des connaissances culturelles et esthétiques qui serviront à développer les compétences communicatives de l'apprenant. Dans le cadre de l'enseignement du FLE, l'enseignement du texte littéraire est l'une des meilleures chances que l'on puisse offrir à l'apprenant pour s'approprier la langue étrangère.

Si en littérature le texte est exploité afin de transmettre un savoir littéraire, en classe du FLE, il doit être exploité pour réaliser plusieurs finalités pédagogiques : linguistiques (enseigner un texte c'est apprendre d'une façon indirecte la langue de ce texte), esthétiques (qui concerneront l'apprentissage de la stylistique, de la rhétorique) et enfin sociohistoriques et culturels, car tout texte reflète d'abord la société et la culture à laquelle il renvoie. En projet didactique, l'enseignant doit prendre conscience de toutes ces dimensions de l'enseignement du texte littéraire et non seulement de l'aspect littéraire afin d'élargir le champ d'investigation du texte et le rendre plus flexible à des usages multiples afin de permettre à l'apprenant de se l'approprier pour des usages variés.

L'ancrage culturel et historique qui distingue le texte littéraire lui donne le pouvoir de mieux témoigner que n'importe quel autre écrit de la culture d'un pays ou d'une communauté. En effet, en écrivant ses textes, l'écrivain, rend bien compte, consciemment ou inconsciemment, de

toutes les conditions culturelles et sociales dans lesquelles il se trouve. Cette dimension culturelle du texte littéraire permet une certaine intégration et reconnaissance de soi pour l'écrivain et le lecteur.

Le texte littéraire reflète la société dont il est issu et sa culture. Il offre ainsi une opportunité à la découverte d'une culture étrangère et de sa diversité, à un moment donné dans un contexte donné. Il ouvre des portes sur des modes de pensée, des modes de vie, des relations au monde, des valeurs, des conflits, des mythes, des images de soi et de l'Autre, mis en scène par des personnages fictifs dans une histoire qui, inspirée d'un contexte social et culturel dans lequel, est ancrée l'auteur. Dans cette perspective, Martine ABDALLAH-PRETCEILLE et Louis PORCHER tendent à cette définition du texte littéraire :

*«Le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice de la rencontre avec l'Autre ; rencontre par procuration, certes, mais rencontre tout de même. Produit de la culture, dans les deux sens du terme (« culture cultivée et «culture anthropologique»), le texte littéraire retrouve progressivement ses titres de noblesse. Réduit dans un premier temps à n'être qu'un support d'apprentissage linguistique ou qu'une représentation factuelle des faits de civilisation, il est actuellement redécouvert comme médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité ».*⁵⁸

En didactique des langues, l'enseignement/apprentissage du FLE ne peut pas être pensé indépendamment du contexte social, politique,

⁵⁸ ABDALLAH-PRETCEILLE M, PORCHER L, *op.cit*, 1996, p.138.

économique et culturel des apprenants. D'ailleurs, on peut dire que la littérature ne raconte pas seulement un style de vie dans le sens où elle participe également à développer chez l'apprenant, la conscience de soi et de son identité culturelle.

4.3. Le manuel scolaire du FLE et ses représentations :

Malgré la multitude de moyens et la diversité des techniques éducatives actuelles, le manuel scolaire occupe une place importante dans le processus éducatif et d'enseignement d'un point de vue didactique, pédagogique et formatif. Mais le manuel scolaire n'est pas loin de représentations de l'institution ou de la société. En effet, le manuel scolaire est le transporteur primordial de valeurs culturelles et idéologiques à travers différentes façons : choix des textes, thèmes e images...etc. Répondant à des buts politiques, idéologiques, moraux..., souvent sous jacents. Donc, les textes littéraires du manuel véhiculent, des valeurs à transmettre par les concepteurs.

Ainsi, les textes et les illustrations véhiculés dans les manuels bâtissent des références pour les apprenants, et participent à la construction de leurs représentations sociales. Il apparait que loin d'être un simple outil pédagogique, le manuel scolaire est également un objet politico-social puissant et qui véhicule « *un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture ; [qu'il] participe au processus de socialisation -voire d'endoctrinement- des jeunes générations auxquelles il s'adresse* »⁵⁹

C'est dire que le manuel scolaire renferme un aspect cognitif et un aspect idéologique, et c'est ce qui lui donne un pouvoir considérable.

⁵⁹ CHOPPIN A, *L'histoire des manuels scolaires, une approche globale*, Histoire de l'éducation, vol. 9, 1980, p.01.

4.4. Le manuel scolaire : un lieu propice pour la rencontre interculturelle :

Le manuel scolaire est un outil de transmission de représentations historiques, culturelles voire sociales. C'est dans le sens où l'apprentissage des apprenants passe par l'apprentissage des bases de leur culture nationale d'une façon facile d'une part et d'ouverture sur la culture de l'Autre aussi.

« La classe de langue est ici définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation. Dans cette perspective, les outils d'enseignement des langues vivantes présentent un intérêt sociologique particulier : ils mettent à plat les relations à l'étranger qu'une société donnée veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque ».⁶⁰

Alors, le manuel du FLE, en tant qu'objet participant à la formation de l'apprenant, doit être aussi au service de l'interculturel. A cet égard, l'apprenant se trouve face à différentes cultures qui coexistent dans un seul manuel. Cette ouverture sur les autres cultures ne doit pas être faite au détriment de sa culture et son identité d'où la nécessité de former l'apprenant à accepter l'Autre avec sa langue, sa culture et ses différences. Bref, une formation à l'altérité est sensée être présente.

⁶⁰ ZARATE G, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Dédier/Credif, 1991, p.11.

Conclusion :

Parler de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères aujourd'hui implique l'évocation de l'enseignement des cultures qu'elles véhiculent. Emile BENVINISTE confirme que la langue et la culture sont « *deux facettes d'une même médaille* »⁶¹. En effet, toute langue véhicule et transmet un contenu culturel.

Au fur et à mesure des perpétuels changements du champ didactique, la dimension interculturelle n'a cessé de prendre de l'ampleur. Les didacticiens cherchaient des méthodes payantes, des supports adéquats et des stratégies d'enseignement gagnantes pour garantir un meilleur enseignement /apprentissage des langues et des cultures.

Il est indiscutable que les rapports langue-culture sont étroits et que l'enseignement de l'une ne peut se faire sans l'autre. Par conséquent, l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères vise à doter l'apprenant d'une compétence lui permettant de comprendre et d'accepter la différence par le biais du dialogue qui s'instaure entre sa langue maternelle et celle de la langue étrangère enseignée.

⁶¹ BENVINISTE E, cité par BLANCHET Ph, *L'approche interculturelle en didactique du FLE*, Cours d'UED de Didactique du Français Langue Etrangère de 3^{ème} année de Licences ,2004-2005, p.06. Disponible sur: http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf.html consulté le 12.03.2012

Partie pratique

Introduction :

Notre partie pratique s'est organisée en tenant compte des trois éléments du triangle didactique à savoir : l'apprenant, l'enseignant et le savoir. D'abord, l'analyse du manuel scolaire de la troisième année secondaire nous permet de cerner les contenus culturels véhiculés à travers ce manuel et de voir la manière de la prise en charge de la compétence interculturelle. Ensuite, l'expérimentation vise à montrer à quel point les textes du manuel scolaire de la troisième année secondaire sont rentables pour l'installation d'une telle compétence. Quant au questionnaire destiné aux enseignants du lycée, il nous donne l'occasion de comprendre leurs représentations, leur points de vue et leur façon d'exploiter le manuel scolaire de la troisième année secondaire au service de l'enseignement/apprentissage de FLE et notamment l'installation d'une compétence interculturelle chez leurs apprenants.

1. Analyse du manuel de la troisième année secondaire :

1.1. Présentation du manuel de la troisième année secondaire :

Selon les auteurs, le manuel de la troisième année secondaire est destiné à toutes les filières de l'enseignement secondaire. Il reflète une conception parmi d'autres de la réalisation du programme suivant l'approche préconisée dans les documents officiels.

Les potentialités linguistiques et culturelles proposées dans ce manuel par les trois inspecteurs auteurs de ce manuel sont présentes en relation avec objets d'études du programme de la troisième année secondaire :

Projet 1:

Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque du lycée.

Objet d'étude : Textes et documents d'Histoire.

Intention communicative : Exposer des faits et manifester son esprit critique.

Séquence 1 : Informer d'un fait d'Histoire.

Séquence 2 : Introduire un témoignage dans la relation d'un fait d'Histoire.

Séquence 3 : Analyser et commenter un fait d'Histoire.

Projet 2 :

Organiser un débat d'idées puis en faire un compte- rendu.

Objet d'étude : Le débat d'idées.

Intention communicative : Dialoguer pour confronter des points de vue.

Séquence 1 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.

Séquence 2 : Prendre position dans un débat : concéder et réfuter.

Projet 3 :

Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires

Objet d'étude : L'Appel.

Intention communicative : Argumenter pour faire agir.

Séquence 1 : Comprendre l'enjeu de l'Appel et sa structure.

Séquence 2 : Inciter son interlocuteur à agir.

Projet 4 :

Rédiger une nouvelle fantastique pour exprimer son imaginaire et provoquer troubles et questionnement chez le lecteur.

Objet d'étude :

Intention communicative :

Séquence 1 : Introduire le fantastique dans un cadre réaliste.

Séquence 2 : Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique.

Séquence 3 : Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique.

Chaque projet prévu dans le programme est sous-tendu par une intention communicative. Ces intentions communicatives ont déterminé, en dernière instance, le découpage en séquences. Quant au nombre de séquences, il a été déterminé en fonction des critères suivants : La complexité de l'objectif visé et la nouveauté des aspects du discours pour l'élève. Ainsi le premier et le quatrième projet sont envisagés en trois séquences ; le deuxième et le troisième en deux séquences.

La page de garde du manuel de la troisième année secondaire contient des signes de culture :

- Un statue représentant l'identité nationale (amazighité).

- Le trophée de la Coupe du Monde qui figure aussi dans le premier projet (texte historique) dans un texte présentant la chronologie de l'Histoire de la Coupe du Monde.
- Une femme soignant un Moudjahid, cette photo figure également dans le premier projet historique. Elle symbolise le rôle primordial de la femme dans la guerre de libération.
- Amnesty international, il s'agit d'un appel lancé pour la paix dans le monde.
- Lalla Fatima N'seumer, la femme qui symbolise la femme algérienne combattante.
- Jugurtha, le petit-fils du roi numide Massinissa, dont le tombeau se trouve à Cirta, actuelle Constantine en Algérie, et qui fut un grand allié de Rome durant les guerres puniques ; il recevra le titre d'« ami de Rome ».

Dans ce manuel, le discours expositif est illustré dans le texte d'Histoire avec toutes ses connotations culturelles. Ces textes sont en relation avec l'islam et les conquêtes, la colonisation française, la société européenne d'Algérie : Delphine pour mémoire, Histoire du 8 mai 1945, le 1^{er} novembre 1954, femmes algériennes dans les camps, l'évasion, une guerre sans merci, le bras de fer avec l'ordre impérial, les Algériennes et la guerre.

Par ces textes expositifs à caractère narratif, les concepteurs de ce manuel font allusion à la mémoire collective dans le sens de créer chez l'apprenant un sentiment d'appartenance, de patriotisme et d'identité nationale. De plus, les auteurs, d'une manière ou d'une autre rendent hommage au peuple algérien pour son patriotisme durant sa guerre de libération.

1.2. Analyse des contenus culturels présents dans le manuel scolaire de la troisième année secondaire:

Il faut signaler qu'à l'instar des visées signalées par les auteurs dans l'avant-propos, des contenus linguistiques et culturels sont véhiculés implicitement dans le manuel scolaire. Ces contenus qui doivent être exploités et investis par l'enseignant, médiateur culturel, visent à la socialisation de l'apprenant.

Nous avons établi des statistiques sur les types et le nombre de textes présents dans le manuel de la troisième année secondaire selon les visées communicatives dans le tableau suivant :

visées communicatives	Nombre
Textes expositifs (historiques)	12
Textes argumentatifs	11
Textes exhortatifs	08
Textes narratifs	08

Les textes de ce manuel sont extraits de journaux, de sites d'internet et des ouvrages littéraires et scientifiques. Ce sont des textes authentiques dans leur majorité malgré la présence d'une minorité préfabriquée.

Textes de compréhension	Domaine de découverte
1. Exposer des faits et manifester son esprit critique	
Histoire de la coupe du monde	Le sport/le football
Brève histoire de l'informatique	L'informatique
La colonisation française	L'Histoire de l'Algérie

Histoire des Arabes : l'islam et les conquêtes	L'Histoire/Arabes et islam
La société européenne d'Algérie	L'Histoire de l'Algérie
La population urbaine en Algérie dans les années 1920	La démographie/L'histoire coloniale
Chant populaire kabyle	L'Histoire de l'Algérie
Delphine pour mémoire	L'Histoire de l'Algérie
Histoire du 8 mai 1945	L'Histoire de l'Algérie
Le 1 ^{er} novembre 1954 à Khenchela	L'Histoire de l'Algérie
Femmes algériennes dans les camps	L'Histoire de l'Algérie
Dans la gueule du loup	L'Histoire de l'Algérie
Une guerre sans merci	L'Histoire de l'Algérie
Le bras de fer avec l'ordre colonial	L'Histoire de l'Algérie
Les algériennes et la guerre	L'Histoire de l'Algérie
2. Dialoguer pour confronter des points de vue	
Les OGM en question	L'agro-alimentaire/les OGM
Hamid Serradj réunit les fellahs	Le monde rural/la colonisation
Comment reconnaître le racisme ?	Le racisme
Le racisme expliqué aux lecteurs du journal le Monde	Le racisme
Le Titanic et les OGM	L'agro-alimentaire
Faut-il dire la vérité au malade ?	La santé
La crise des certitudes	La tradition/le monde moderne
Les bienfaits de la colonisation	La colonisation
La propriété, facteur d'inégalité	L'inégalité sociale

réponse à Rousseau	
La naissance d'un géant	L'Internet
Insatiable Google	L'Internet
Votre vie privée n'a plus de secret	L'Internet
Par delà le bien et le mal	L'Internet
La philanthropie version 2.0	L'Internet
3. Argumenter pour faire réagir	
Appel du secours populaire algérien	L'Histoire de l'Algérie
Appel au peuple algérien	L'Histoire de l'Algérie
Protégeons notre planète	L'écologie
Appel du directeur de l'Unesco	L'Unesco/la solidarité
Appel de l'Abbé Pierre du 1 ^{er} février 1954	La solidarité
L'appel du 31 octobre 2000	L'Histoire de l'Algérie
La recherche d'un vaccin contre le sida : une priorité	La santé
La langue française : une part ou une tare de notre histoire	L'Histoire de l'Algérie/la langue française
4. Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire	
Le nez	Le récit fantastique/la perte d'un nez
La main	Le récit fantastique/le crime
La ficelle	La parcimonie/la ficelle
Un homme d'action	La réussite sociale
Suicide au parc	L'intrigue/le suicide
La peur	La peur

Les domaines de référence dans ce manuel sont différents et contiennent des contenus culturels et interculturels. A titre d'exemple, le thème du racisme traité dans les textes « Comment reconnaître le racisme ? » p.72 et « Le racisme expliqué aux lecteurs du journal le Monde » p.74 permettent aux apprenants de construire une image sur l'Autre et l'accepter. On peut dire donc que dans ce manuel, il y a des tentatives de mettre l'apprenant dans un bain interculturel et s'ouvrir sur l'altérité.

Le texte qui figure à la page 80 intitulé « Faut-il dire la vérité au malade ? » est un support qui a pour thème la maladie du cancer. Une telle maladie est un tabou dans une société arabo-musulmane mais elle est présentée dans le but de permettre à l'apprenant de s'ouvrir sur le monde d'autant que cette maladie est universelle.

« Protégeons notre planète » p.120 est un texte exhortatif dans lequel l'auteur lance un appel pour défendre la Terre. Défendre la Terre c'est défendre l'Humanité, ce commun des hommes. Une autre fois, les auteurs du manuel visent à inculquer chez l'apprenant une culture du citoyen du monde. Ils visent également à faire comprendre à l'apprenant que l'avenir de la vie sur Terre dépend de lui comme il dépend de l'Autre.

On peut trouver également le concept de l'Autre dans un texte intitulé « Appel du directeur de l'Unesco » p.173 où l'auteur appelle les abonnés au courrier de cette organisation internationale à participer à une campagne de solidarité. Ce geste de solidarité consiste à offrir un abonnement et penser à « un Autre à cet inconnu, votre frère, qui, du fait de ses conditions d'existence, se sent étranger à vous... »

Aujourd'hui, à l'heure de la globalisation et de l'informatisation, l'internet et son domaine demeurent un thème qui intéresse les jeunes. Dans ce manuel, ce thème est traité dans cinq textes qui sont : « La naissance d'un géant », « Insatiable Google », « Votre vie privée n'a plus de secret », « Par delà le bien et le mal », « La philanthropie version 2.0 ».

Quant aux sources des textes de ce manuel, on peut les résumer dans le tableau ci-dessous :

Texte support	Source
<ul style="list-style-type: none"> -Histoire de la coupe du monde. -Brève histoire de l'informatique. -Histoire de la guerre d'Algérie 	<ul style="list-style-type: none"> -L'internaute magazine. -L'internaute magazine. -Site Internet el-mouradia.dz -
<ul style="list-style-type: none"> -Histoire des Arabes : l'islam... 	<ul style="list-style-type: none"> D. Sourdel, Presse universitaire, 1980.
<ul style="list-style-type: none"> -La société européenne d'Algérie. 	<ul style="list-style-type: none"> -M. Kaddache, La conquête coloniale et la résistance, 1988.
<ul style="list-style-type: none"> -La population urbaine en Algérie dans les années 1920. 	<ul style="list-style-type: none"> -M. Kaddache, Histoire du nationalisme algérien, 1981.
<ul style="list-style-type: none"> -Delphine pour mémoire. 	<ul style="list-style-type: none"> -D. Daenincks, Actualité de l'émigration, 1987.
<ul style="list-style-type: none"> -Histoire du 8 mai 1945. 	<ul style="list-style-type: none"> -M. Yousfi L'Algérie en marche, 1983.
<ul style="list-style-type: none"> -Le premier novembre 1954 à Khenchela. 	<ul style="list-style-type: none"> -M. Kaddache, Récits de feu, 1976.

-Femmes algériennes dans les camps.	-M. Kaddache, Récits de feu, 1976.
-Dans la gueule du loup.	-K. Yacine
-Une guerre sans merci.	-M. Kaddache, La conquête coloniale et la résistance, 1988.
-Le bras de fer avec l'ordre impérial.	-R. Malek, L'Algérie, 1988.
-L'espoir des peuples colonisés	-M. Yousfi, L'Algérie en marche, 1985
-Les Algériennes et la guerre.	-K. Taleb Ibrahimy in Mémoire Collective, 2004.
-Hamid Serradj réunit les fellahs.	-M. Dib l'incendie, 1954.
-Faut-il dire la vérité au malade ?	-A. Michel, Changer la mort ,1997.
-Les OGM en question.	- C. Vincent, Le Monde du 23 juin 1998.
-Comment reconnaître le racisme ?	-T. Benjelloun, Le racisme expliqué à ma fille, 1988.
-Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde.	-T. Benjelloun, Le Monde ,1978.
-Le Titanic et les OGM.	-Site Internet de l'Assemblée Nationale. Le 7 septembre 1998
-La crise des certitudes.	-P. Valéry Discours au collège de Sète
-Lettre à Madame de Francueil	-J.J.Rousseau, Les rêveries d'un promeneur solitaire, Paris, 1994.
-Pourquoi les guerres ?	-G. De Maupassant, sur l'eau,1888.

<p>-Une caricature.</p> <p>-La propriété privée, facteur d'inégalité.</p> <p>-La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau.</p> <p>-La naissance d'un géant.</p> <p>-Insatiable Google</p> <p>-Votre vie privée n'a plus de secret.</p> <p>-Par delà le bien et le mal.</p> <p>-La philanthropie version 2.0.</p> <p>-Appel du secours populaire algérien.</p> <p>Appel au peuple algérien.</p> <p>-Protégeons notre planète.</p> <p>-Appel du directeur de l'UNESCO.</p> <p>-Appel de l'Abbé Pierre du 1^{er} février 1954.</p> <p>-L'appel du 31 octobre 2000.</p> <p>-La recherche d'un vaccin contre le sida : une priorité.</p>	<p>-El Watan, février 2007.</p> <p>-J.J Rousseau, Discours sur l'origine de l'inégalité, 1755.</p> <p>-Voltaire questions sur l'encyclopédie, 1770.</p> <p>-Courrier International du 19/10/2006.</p> <p>-Courrier International du 19/10/2006.</p> <p>-Courrier International du 19/10/2006</p> <p>-Courrier International n°833 19/10/2007.</p> <p>-Courrier International du 19/10/2006.</p> <p>-Tract diffusé à Oran le 13 juin 1945.</p> <p>-Extrait du premier appel du FLN</p> <p>-J.Rostand, Inquiétudes d'un biologiste.</p> <p>-Courrier de l'UNESCO, février 1984.</p> <p>-Radio Luxembourg, le 1/02/1954.</p> <p>-Journal l'Humanité du 31/10/2000.</p> <p>-Directeur de l'ANRS, 2006.</p>
---	--

-La langue française : une part ou une tare de notre histoire	-Le Quotidien d'Oran du 24/10/2002.
-Le nez.	-N. Gogol, 1835.
-La main.	-G. Maupassant, 1883.
-La ficelle.	-G. Maupassant, 1883.
-Un homme d'action.	-A. Baricco, 1997.
-Suicide au parc.	-Traduction J. Remillet, 1967.
-La peur.	-G. de Maupassant, le 25/7/1884

Il est clair que la plupart des textes supports sont extraits des ouvrages ou de journaux. Il n'existe que deux sources d'internet : Internaute Magazine et le site d'El-mouradia.dz. Un aperçu des dates de parution nous permet de souligner que la question d'actualisation des supports exploités en classe est posée. D'ailleurs, la plupart des textes sont parus dans un passé lointain (les années soixante, soixante-dix et quatre-vingt).

Une autre remarque s'ajoute sur les choix des supports dans ce manuel, c'est celle de la culture algérienne, fortement présente, au détriment de la culture française. A travers les textes de M. KADDACHE, M. Yousfi, R. Malek et d'autres, des valeurs de patriotisme, de l'amour de pays sont véhiculées aux apprenants. Ce qui relie automatiquement la langue française dans le cerveau de l'apprenant à la colonisation. Cette mise en relief influence le processus d'enseignement/apprentissage du FLE et influence également les représentations des apprenants vis-à-vis de cette langue.

A coté des auteurs magrébins d'expression française, on remarque aussi la présence des auteurs de différentes nationalités. Cette variété favorise l'ouverture sur le monde que demande l'éducation à la citoyenneté et au civisme. Ce dernier est représenté par les valeurs transmises par les organisations internationales comme l'ONESCO. Or, l'éducation à l'interculturalité reste réduite dans les choix faits par les auteurs de ce manuel.

Si on passe à une analyse des représentations de la société française véhiculée par les textes de ce manuel, on trouve des textes qui présentent des sociétés où règnent de fléaux sociaux (alcoolisme, violence conjugale) dans le texte intitulé « Le nez » (p.169), en plus des textes historiques du premier projet qui mettent en lumière la période coloniale avec tous ses maux.

Un survol sur les questionnaires accompagnant les textes du manuel nous permet de dire qu'ils n'orientent ni l'enseignant ni l'apprenant à investir les faits culturels présents à travers les textes. Ces questionnaires sont beaucoup plus orientés vers une étude thématique et syntaxique des textes étudiés.

1.3. Synthèse de l'analyse du manuel de la troisième année secondaire :

A partir de notre analyse, nous avons pu remarquer que les aspects interculturels sont intégrés dans le manuel de français de troisième année secondaire mais de manière indirecte. Dans la quasi-totalité des cas, ces éléments ne sont pas directement exploitables, autrement dit, nous avons pu déduire ces traces à partir d'éléments culturels intégrés dans ces textes étudiés.

C'est alors à l'enseignant de dégager tous ces indices pour ne pas les laisser passer inaperçus et de les bien comprendre dans le but d'inspirer les apprenants et d'éveiller leur curiosité interculturelle. Par conséquent, le manuel de la troisième année secondaire peut jouer le rôle d'intermédiaire entre l'apprenant, la langue, et la culture de l'autre. Cependant, cet outil n'est pas le seule intermédiaire, il a aussi besoin d'un autre médiateur, à savoir l'enseignant.

2. Expérimentation :

2.1. Lieu de l'expérimentation :

Nous avons choisi un groupe d'apprenant de la classe de troisième année langue étrangère au lycée Hassani Lakhdar à Djamàa. Nous avons formé quatre groupes et chaque groupe avait quatre textes à analyser accompagnés d'un questionnaire de facilitation. Les textes étaient variés et extraits du manuel en question. Après deux heures de travail, de réflexion et de discussion, nous avons récupéré les réponses des quatre groupes sur les questions suivantes :

- 1- Quel est le thème abordé dans chaque texte ?
- 2- Dans quel but ce texte a-t-il été écrit ?
- 3- Repérez les mots clés dans chaque texte.
- 4- Par quel auteur chaque texte est-il écrit ? Parmi ces écrivains, quels sont ceux que vous connaissez ?
- 5- D'après vous, les textes véhiculent-ils des contenus culturels ? Justifiez.

2.2. Comptes-rendus des groupes d'apprenants :

Nous avons réparti une classe de vingt-sept apprenants en quatre groupes. Chaque groupe a répondu aux questions accompagnant les textes à étudier :

Groupe N° 01 :

1- Quel est le thème abordé dans chaque texte ?

- Texte01 : Le racisme.
- Texte02 : La protection de la planète.
- Texte03 : Les sans abris.
- Texte04 : Un étrange personnage.

2-Dans quel but ce texte est-il écrit ?

- Texte01 : Pour expliquer le racisme aux enfants.
- Texte02 : Pour sensibiliser les lecteurs à la protection de la planète.
- Texte03 : Pour appeler les gens à aider les sans abris.
- Texte04 : Pour raconter une histoire.

3- Repérez les mots clés dans chaque texte.

- Texte01: Racisme/raciste/caractéristiques physiques/nez busqué/
jugement/respecter /étranger / se moquer des autres.
- Texte02 : Homme/ressources/nature/mer/humanité.
- Texte03 : Sans toit/ sans pain/centre de dépannage/tente/centre/au secours.
- Texte04 : Anglais/britannique/personnage/ sir John Rowell/rumeur.

4- Par quel auteur chaque texte est écrit-ils ? Parmi ces écrivains, quels sont ceux que vous connaissez ?

Texte01 : Tahar BEN JELLOUN. /Oui.

Texte02 : Jean ROSTAND/ Non.

Texte03: L'Abbé Pierre/Non.

Texte04: Guy de MAUPASSANT/Non.

5-D'après vous, les textes véhiculent-ils des contenus culturels ? Justifiez.

Oui parce que l'auteur du premier texte a présenté des exemples sur les idées qui circulent sur certains peuples : « On dira que les Noirs sont «

robustes mais propres » ; on dira que les chinois sont « petits, égoïstes et cruels » ; on dira que les Arabes sont « fourbes, agressifs et traîtres », on dira « c'est du travail arabe » pour caractériser un travail bâclé ; on dira que les Turcs sont « forts et brutaux » ; on affublera les Juifs des pires défauts physiques et moraux pour tenter de justifier leurs persécutions...[...] Ce sont des sottises qu'il faut combattre. ».De plus, dans le quatrième texte, l'auteur dit : « pour boire un verre de bière ». Ce qui est étranger à notre culture.

Groupe N° 02 :

1- Quel est le thème abordé dans chaque texte ?

- Texte01 : Explication du racisme.
- Texte02 : La terre et l'homme.
- Texte03 : Aider les sans abris.
- Texte04 : La main.

2-Dans quel but ce texte est-il écrit ?

- Texte01 : Pour éviter d'être raciste.
- Texte02 : Pour appeler les gens à protéger la planète.
- Texte03 : Pour sensibiliser les gens à la souffrance des sans abris.
- Texte04 : Pour faire peur.

3- Repérez les mots clés dans chaque texte.

- Texte01 : Racisme/arabes/juifs/défait physiques/étranger/autre.
- Texte02 : Homme/épuisé/planète/globe/terrestre/homme/dégradons.
- Texte03 : Sous le gel/centre de dépannage/tente/sans toit/aide/sans abris.
- Texte04 : Britannique/anglais/cheveux rouges/étranger/barbe rouge.

4- Par quel auteur chaque texte est-il écrit ? Parmi ces écrivains, quels sont ceux que vous connaissez ?

Texte01 : Tahar BEN JELLOUN. /Non.

Texte02 : Jean ROSTAND/Non.

Texte03: L'Abbé Pierre/Non.

Texte04: Guy de MAUPASSANT/Non.

**5-D'après vous, les textes véhiculent-ils des contenus culturels ?
Justifiez.**

Oui parce qu'on pense que l'auteur du premier texte évoque dans son texte plusieurs peuples et civilisations. Dans le troisième texte aussi, des lieux français sont cités tels : Panthéon, Rue de la Montagne, Sainte Geneviève, France, Paris, Courbevoie, l'Hôtel de Rochester, 92 Rue de la Boétie. Alors, il ya un contenu culturel.

Groupe N° 03 :

1- Quel est le thème abordé dans chaque texte ?

-**Texte01** : Le racisme dans le monde.

-**Texte02** : La relation entre l'homme et la planète Terre.

-**Texte03** : Appel de l'Abbé Pierre.

-**Texte04** : L'étranger.

2-Dans quel but ce texte est-il écrit ?

-**Texte01** : Pour connaître le racisme.

-**Texte02** : Pour la sensibilisation à la sauvegarde de la planète..

-**Texte03** : Pour aider les sans abris.

-**Texte04** : Pour créer la curiosité chez les lecteurs.

3- Repérez les mots clés dans chaque texte.

Texte01 : Racistes/ racisme/rejeter/ respecter/nez busqué/noir/cheveux crépus.

Texte02 : Homme/civilisation technique/gaspiller les ressources/ planète.

Texte03 : Au secours/ sous le gel/ sans toit/ sans pain/centre de dépannage/l'hiver.

Texte04 : Anglais/britannique/légende/rumeurs/sir John Rowell/ grand homme.

4- Par quel auteur chaque texte est-il écrit ? Parmi ces écrivains, quels sont ceux que vous connaissez ?

Texte01 : Tahar BEN JELLOUN. /Non.

Texte02 : Jean ROSTAND/Non.

Texte03: L'Abbé Pierre/Non.

Texte04: Guy de MAUPASSANT/Oui.

5-D'après vous, les textes véhiculent-ils des contenus culturels ? Justifiez.

Oui, dans le premier et le troisième texte, les auteurs présentent quelques contenus culturels (Abbé Pierre/ Paris/ France...).dans le troisième texte, l'auteur appelle à la solidarité avec les autres et dans le quatrième l'écrivain cite le verre de bière.

Groupe N° 04 :

1- Quel est le thème abordé dans chaque texte ?

-**Texte01** : Comment reconnaître le racisme?

-**Texte02** : Protéger la planète.

-**Texte03** : Les sans abris.

-**Texte04** : L'étranger.

2-Dans quel but ce texte est-il écrit ?

-**Texte01** : Pour instruire et éduquer.

-**Texte02** : Pour convaincre les gens de protéger la planète.

-**Texte03** : Pour convaincre les gens d'aider les sans abris.

-**Texte04** : Pour raconter une histoire étrange.

3- Repérez les mots clés dans chaque texte.

- Texte01** : Racisme/ étranger/rejeter/arabes/français/voleurs/juifs.
- Texte02** : Technique/nature/ordures radioactives/ respectons/dégradons.
- Texte03** : Sous le gel/sans pain/tente/sans toit/aide/sans abris.
- Texte04** : Anglais/britannique/étranger/rumeurs/légendes/grand homme / courtoisie anglaise.

4- Par quel auteur chaque texte est-il écrit ? Parmi ces écrivains, quels sont ceux que vous connaissez ?

Texte01 : Tahar BEN JELLOUN. /Non.

Texte02 : Jean ROSTAND/Non.

Texte03: L'Abbé Pierre/Non.

Texte04: Guy de MAUPASSANT/Non.

5-D'après vous, les textes véhiculent-ils des contenus culturels ? Justifiez.

Oui, l'auteur véhicule des contenus culturels à travers le texte parce qu'en racontant une histoire, il reflète la société et sa culture.

2.3. Interprétation des comptes-rendus :

Les apprenants étaient très motivés et actifs pendant la réalisation de l'expérimentation. Suite à leurs réponses, nous avons remarqué qu'elles étaient variées. En ce qui concerne la cinquième question, qui se voit la plus importante, les réponses des quatre groupes étaient positives. Ils voient tous que les textes peuvent véhiculer des contenus culturels. Ils arrivent même à repérer des exemples comme le premier, le deuxième et le troisième groupe.

Les apprenants ont compris les textes, leurs thèmes et dans quel but ils ont été écrits. Ils arrivent à comprendre le respect de l'Autre avec ses différences (premier et quatrième texte). Ils arrivent à penser à

l'humanité, ce commun des hommes, à s'ouvrir sur le monde et former le citoyen du monde à des valeurs universelles (deuxième et troisième texte). Il reste donc à l'enseignant d'exploiter les indices culturels dans les textes des manuels scolaires et les mettre en valeur.

3. Questionnaire à l'intention des enseignants de FLE :

2.3. Présentation du questionnaire :

Pour consolider notre étude et vérifier s'il y a une vraie exploitation culturelle du manuel scolaire de la troisième année secondaire, nous avons opté également pour un questionnaire. Ce dernier était destiné aux enseignants de français au secondaire notamment ceux qui prennent en charge les classes de terminales. Il se compose de dix questions et il était distribué à 18 enseignants de quatre lycées de la commune de Djamàa : lycée Hassani Lakhdher, Lycée mohammed El-Mokrani, lycée Chbab Belkacem et Technicum de Djamàa. De 18 questionnaires, on a récupéré 15.

On a tenté de plus d'adapter notre questionnaire à la problématique, aux hypothèses et aux objectifs de notre travail.

2.4. Analyse et commentaires des résultats du questionnaire :

La méthode que nous avons préconisée pour le traitement des données de ce corpus est la démarche descriptive et analytique. Pour cela nous avons réparti les questions en catégories selon :

A/l'identité des enseignants :

L'âge : La moyenne d'âge des enseignants est 35 ans.

Commentaire : La plupart des enseignants sont jeunes.

Le sexe : Nous remarquons que la majorité des enseignants du secteur de l'enseignement secondaire est de sexe féminin.

Enseignants	Pourcentage
Femmes	70.33%
Hommes	29.67%

Commentaire : la proportion des femmes professeurs de FLE représente les 2/3 de l'ensemble.

L'expérience des enseignants : Elle est entre 01 et 26 ans.

Expérience des enseignants	Pourcentage
Entre 02 ans et 05 ans	21.65%
Entre 06 ans et 16 ans	63.97%
20 ans et plus	14.38%

Commentaire : A la lumière du tableau ci-dessus, on remarque que la moyenne d'expérience (ancienneté) chez les enseignants est entre 11 et 16 ans.

Selon la première catégorie, on voit que la majorité des enseignants est du sexe féminin, âgés de 30 à 44 et possèdent une certaine expérience d'enseignement au cycle secondaire (de 06 à 16 ans).

Connaissances et représentations des enseignants :

Question1: Pensez-vous avoir des représentations positives de la langue française?

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
Oui	13	86.66
Non	02	13.34

Commentaire : La majorité des enseignants (86.66%) pensent qu'ils ont des représentations positives de la langue française. Nous pouvons dire que ces réponses sont logiques. Les enseignants qui pensent avoir des représentations positives de la culture française disent la vérité. Ceux qui pensent avoir quelques représentations négatives, disent aussi la vérité dans le sens où chacun peut avoir des représentations négatives sur une culture ou un peuple étranger, il y a ceux qu'en prennent conscience et il y a d'autres non.

Question 2: Arrivez-vous à parler de la culture française dans vos enseignements?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
Oui	06	40
Non	09	60

Commentaire : Un grand nombre d'enseignants (60%) avouent qu'ils ne parlent pas de la culture française en classe. Cela est justifié peut être par le fait que l'enseignant a un programme et il est censé le terminer dans une durée précise. Il s'intéresse alors à atteindre ses objectifs assignés qui relèvent dans leur ensemble des aspects syntaxiques, typologiques lexicaux...etc. Tout cela sera au détriment des aspects culturels de la langue. Les enseignants ne parlent pas de la culture française et disent qu'ils ne sont pas tenus à le faire.

Question 3: Croyez-vous que l'enseignement/apprentissage du FLE, doit être obligatoirement accompagné d'un enseignement culturel?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
Oui	13	86.67
Non	02	13.33

Commentaire : La quasi-totalité des enseignants pensent que l'enseignement/apprentissage du FLE, doit être obligatoirement accompagné d'un enseignement culturel. Ils certifient l'importance de l'enseignement culturel dans le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue mais de l'autre coté, ils n'évoquent pas, dans leur majorité, cet aspect dans leurs enseignements. Cette contradiction peut être expliquée par le manque de formation de ces enseignants à un tel enseignement d'une part, et le manque d'exploitation directe et claire des éléments culturels dans les activités du manuel d'autre part.

Dimension interculturelle et pratiques de classe :

Question 4: Quel (s) support (s) didactique (s) pensez-vous être le plus rentable à un enseignement culturel?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Manuel scolaire	07	46.67
Autre (Vidéos, poèmes, chansons...)	08	53.33

Commentaire : Plus de la moitié des enseignants pensent qu'il y a d'autres supports didactiques plus rentables que le manuel scolaire.ils affirment que les apprenants peuvent découvrir la culture de l'autre de près à travers les vidéos, les chansons et les poèmes. Cela montre qu'ils n'exploitent pas bien les textes du manuel au service de l'enseignement de la culture.

Question 5: Pensez-vous que le manuel scolaire de la 3^{ème} année secondaire permet d'enseigner la culture française ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Oui	13	86.67
Non	02	13.33

Commentaire : 86.67 % des enseignants trouvent que le manuel scolaire de la troisième année secondaire permet d'enseigner la culture française. Ils justifient leurs réponses aussi par le fait qu'il contient des supports riches de la culture française et les thèmes d'actualité.

Une autre contradiction se pose aussi : les enseignants disent que le manuel scolaire de la troisième année secondaire permet d'enseigner la culture française mais sur le terrain ils ne l'utilisent pas pour cet enseignement. De ce fait, on pense que les activités (exercices, questionnaire, production orale/écrite..) ne sont pas confectionnés de façon qui permettent d'exploiter ces éléments culturels dans l'enseignement/apprentissage de FLE.

Question 6 : Les textes littéraires des manuels de français algériens évoquent-ils la réalité française ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Oui	13	86.67
Non	02	13.33

Commentaire : La plupart des enseignants pensent que les textes littéraires des manuels de français algériens évoquent la réalité française. Donc il ne reste que de les exploiter par eux.

Question 7: Pensez-vous qu'un enseignement culturel de la langue française pourrait contribuer à affirmer l'identité culturelle des apprenants?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Oui	11	73.33
Non	04	26.67

Commentaire : 73.33 % des enseignants croient qu'un enseignement culturel de la langue française pourrait contribuer à affirmer l'identité culturelle des apprenants. Un tel pourcentage montre que les enseignants ne voient pas que l'enseignement culturel de la langue française est un risque pour l'identité de l'apprenant. Ils sont d'accord donc avec les principes de l'interculturel. Ce qui facilite la mise en pratique d'une démarche interculturelle en classe.

Question 8 : Croyez-vous que les élèves ont une bonne image de la culture française?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Oui	04	26.67
Non	11	73.33

Commentaire : Selon les enseignants, la plupart des apprenants ont des représentations négatives de la culture française. Cette question nous a permis de comprendre que les enseignants ont conscience que les représentations négatives que les apprenants ont de la culture française représentent un obstacle à un bon enseignement/apprentissage de cette langue. Il apparait donc indispensable que les enseignants travaillent sur ce coté en changeant ces représentations négatives.

Question 9: Pensez-vous que l'installation d'une compétence interculturelle chez l'apprenant est indispensable dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Oui	15	100
Non	00	00

Commentaire : Tous les enseignants sont pour l'installation d'une compétence interculturelle chez l'apprenant lors de l'enseignement/apprentissage du FLE. Leurs réponses positives à cette question concernant l'installation d'une compétence interculturelle chez les apprenants reflète leur conscience de l'importance d'une telle compétence dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Ce qui facilite la tâche pour eux normalement mais sur le terrain on constate l'absence de tout enseignement/apprentissage de cette compétence interculturelle.

Question 10 : Quelle définition pouvez-vous attribuer à la compétence interculturelle ?

Commentaire : Les enseignants attribuent l'aspect social et culturel à la compétence interculturelle. Ils la définissent en tant que capacité à comprendre et s'ouvrir sur la culture de l'autre, à mettre en contact deux cultures différentes. Il y a entre eux ceux qui cherchent la définition dans le dictionnaire, d'autre posent la question sur le sens du mot « interculturel ». On voit donc un manque dans les connaissances encyclopédiques des enseignants et un manque dans leur formation à l'interculturel.

3.3. Synthèse de l'analyse des réponses au questionnaire :

Suite à l'analyse de ce deuxième corpus, à savoir le questionnaire, nous avons pu remarquer que plus de la moitié des enseignants possèdent des représentations positives de la culture française mais leurs réponses reflètent un manque de savoir, car leurs connaissances encyclopédiques sur la culture française sont vraiment

limitées Nous avons constaté également une contradiction dans les réponses. D'une part, ces enseignants nous affirment qu'ils favorisaient l'aspect culturel dans l'enseignement du français et d'autre part, ils consacrent peu de temps à la culture durant leurs pratiques de classe ou ils ne l'évoquent plus.

Nous avons proposé aux enseignantes trois questions qui se ressemblent afin de recueillir le maximum de réponses ayant l'objectif de servir le constat final de notre étude. Il s'agit des questions N°03, N°07 et N°09 : «Croyez-vous que l'enseignement/apprentissage du FLE, doit être obligatoirement accompagné d'un enseignement culturel?», «Pensez-vous qu'un enseignement culturel de la langue français pourrait contribuer à affirmer l'identité culturelle des apprenants?», «Pensez-vous que l'installation d'une compétence interculturelle chez l'apprenant est indispensable dans l'enseignement/apprentissage du FLE ? ». Les réponses étaient dans leur majorité positives mais leurs réponses à la question N°2 « Arrivez-vous à parler de la culture française dans vos enseignements? » prouve qu'ils ne parlent pas de la culture française dans leurs pratiques de classe. Un grand nombre d'enseignants ont pour objectif d'analyser et comprendre des situations de communication notamment à l'écrit, en plus de l'étude des points de langue (grammaire, vocabulaire...).

Ainsi, dans l'ensemble, la majorité des enseignants ont conscience de l'importance de faire recours à la langue/culture/maternelle des élèves comme à la langue/culture étrangère. Mais, cela ne se fait que pour faciliter la compréhension chez l'apprenant. Ainsi, on peut classer toutes les réponses données afin de justifier leurs positions positives « oui » sur des paramètres théoriques et non pratiques, parce que ces enseignants ne font que nous donner l'image d' un enseignement

modèle et de décrire ce qui doit être fait comme pratiques culturelles en classe de FLE.

La majorité d'entre eux n'arrivent pas à donner des réponses exactes, ils nous donnent parfois des réponses vagues, et d'autres fois courtes, ce qui montre chez eux une hésitation et une ambiguïté sur le thème de l'interculturel en plus de l'absence des stratégies pour enseigner cette dimension. De ce fait, il y a une remarquable marginalisation de l'interculturel. D'ailleurs, durant cette enquête, nous avons remarqué que la plupart de ces enseignants travaillent l'aspect linguistique en négligeant l'aspect culturel et interculturel de la langue. Les textes du manuel sont exploités sans mettre l'accent sur les différentes manifestations interculturelles.

Enfin, on pense que les niveaux des apprenants, l'absence de formation interculturelle chez les enseignants ne leurs facilitent pas la tâche pour pouvoir jouer leur rôle de médiateur culturel entre les textes de ce manuel et la bonne transmission des informations culturelles aux apprenants.

Conclusion générale

Dans le but d'étudier la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE cas du manuel de la troisième année secondaire, nous avons pu souligner que l'enseignement de la langue est lié à celui de la culture et que les manuels scolaires véhiculent la langue et la culture.

Nous partons du constat que l'aspect culturel de la langue est négligé au détriment de son aspect linguistique en classe du FLE. A partir de ce constat un questionnaire se pose :

Quel serait le rôle de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE ? Quel culturel s'agit-il de transmettre aux apprenant à travers les manuels scolaires ? Est-ce que l'enseignement/apprentissage de la dimension interculturelle dans les écoles algériennes répond aux aspirations institutionnelles à former un citoyen du monde?

Autrement dit : Est- ce- que la dimension interculturelle est prise en charge dans le manuel scolaire issu de la réforme du système éducatif en Algérie et quel serait son rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage ?

L'hypothèse qu'on a postulé pour mener ce travail de recherche était la suivante :

La dimension interculturelle est prise en charge dans le manuel scolaire de façon à permettre aux apprenants, à la fois, de prendre conscience de leur culture et de découvrir et comprendre d'autres sphères culturelles.

Pour infirmer ou confirmer notre hypothèse, nous avons adapté trois types de méthodes: analytique, expérimentale et la méthode par

enquête. Cela était pour mieux cerner les éléments du triangle didactique.

La méthode analytique a porté sur un corpus de manuel de FLE de la troisième année secondaire afin d'évaluer la prise en charge du culturel dans sa conception surtout avec le renouvellement de tous les manuels scolaires dans le cadre des réformes scolaires en cours.

Les résultats de l'analyse de ce manuel montrent qu'il contient des contenus culturels véhiculés à travers ses textes mais leur présence ne veut dire pas qu'ils sont évoqués et exploités en classe du FLE ; ils passent inaperçus.

De plus, le questionnaire mené auprès des enseignants du secondaire nous a révélé que le manuel scolaire est utilisé beaucoup plus pour l'étude des points de langue et non pas comme ressource documentaire ou culturelles de la langue française bien qu'il soit prévu d'introduire le culturel dans l'enseignement du FLE. Quant aux causes de la négligence de l'aspect culturel de la langue, on peut dénombrer le manque de formation à l'interculturel chez les enseignants, les niveaux des apprenants.

Grâce à l'expérimentation, nous avons vu que les apprenants en bien compris les textes proposés, ils ont même arrivé à repérer des contenus culturels véhiculés à travers ces textes, ils ont arrivé à pensé à l'humanité et aux valeurs universelles. Ce qui confirme notre hypothèse.

Il faut signaler que l'exploitation des contenus culturels dans les textes des manuels de FLE aide d'une part à comprendre les dimensions universelles avec la culture de l'Autre et d'autre part, à l'ouverture sur le monde, se comprendre et comprendre l'Autre et installer des attitudes d'acceptation, de tolérance et de paix chez l'apprenant, futur citoyen.

Donc, pour une meilleure réalisation d'un cours de FLE, l'aspect linguistique n'est pas le seul à aborder en classe, les enseignants se doivent aussi de mettre l'accent sur l'aspect culturel et surtout interculturel. Ce dernier permet l'interaction en classe car c'est une tâche qui anime, amuse les apprenants et comble leur soif d'informations en cassant la routine de cours du FLE. C'est dans ce sens qu'on a réalisé notre expérimentation avec les apprenants afin de savoir s'ils arrivent à repérer les contenus culturels à travers les textes du manuel et voir l'effet d'un tel enseignement/ apprentissage sur eux.

Tout au long de notre expérimentation, nous avons pu constater le développement progressif d'une compétence culturelle et même interculturelle chez les apprenants d'où la dissipation de pas mal de malentendus culturels le temps de nos enseignements. Cela leur a permis de prendre la parole et de produire en langue étrangère. C'est pour cela d'ailleurs que nous sommes convaincue que pour que la compétence communicative soit complète et efficace, il faut impérativement une compétence culturelle voire interculturelle

Pour conclure, nous pouvons affirmer notre conviction de la nécessaire intégration et exploitation des textes des manuels en classe de FLE, pour pouvoir en faire à la fois, un document de langue, dont nous pouvons penser que c'est déjà fait, mais également et surtout un document culturel pour une réelle appropriation de la langue française. Une telle appropriation de la langue française passera par l'appropriation d'une compétence culturelle et interculturelle inhérente à tout apprentissage linguistique. Et cela ne se fait que par la prise en compte de la culture de l'Autre et de l'intégration des valeurs, non seulement des valeurs universelles, qui existent partout dans le monde, mais également spécifiques, celles qui identifient les communautés

culturelles. Par conséquent, l'ouverture de l'apprenant – ce futur citoyen – à l'Autre avec un esprit tolérant dans une vision non stéréotypée. Et cela ne se réalise que par la valorisation d'un enseignement/apprentissage des langues dans une perspective culturelle voire interculturelle.

Certes, l'apprenant doit prendre une part de responsabilité dans son apprentissage mais il ne faut pas perdre de vue que c'est l'enseignant qui demeure fortement impliqué. Son rôle consiste à orienter et guider ses apprenants dans leurs processus d'apprentissage.

Pour le faire, l'enseignant est appelé à prendre en considération les différents facteurs de la situation dans laquelle il travaille : soi-même et l'apprenant, les niveaux, les contenus de son enseignement, les outils didactiques, les méthodes et les théories qu'il adopte.

A cette égard, la formation des enseignants à l'interculturel s'impose comme piste d'investigation dans ce domaine. Nous estimons que les chercheurs didacticiens réfléchissent à ses contenus et ses méthodologies.

Bibliographie

1. Ouvrages généraux et spécialisés :

1. ABDELLAH-PERTCEILLE Martine, *l'éducation interculturelle*, QUE SAIS-JE, PUF, Paris, 2004.
2. ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, PORCHER Louis, *Diagonale de la communication interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996.
3. ABDLLAH-PERTCEILLE Martine, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996.
4. ANDERSON Hanne Leth et RISAGER Karen, cités par BYRAM Michael, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, HATIER- DIDIER, CREDIF, 1992.
5. BERTRND Yves, *Remarques sur les objectifs de l'enseignement des langues*, 1977.p.215. Cité par Daniel COSTE in lignes de force du renouveau actuel en Didactique langue étrangère : Remembrement de la pensée méthodologique, CLE International, Paris, 1980.
6. BYRAM Michael, *Culture et éducation en langue étrangère*, Crédif-Hatier, LAL, 1992.
7. BYRAM Michael, ZARATE Geneviève et NEUNER Gerhard, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Conseil de l'Europe, 1997.
8. CASTELLOTTI Véronique, *La formation des enseignants des langues*, Paris, CLE International, 1995.
9. CHARKAOUI Mohamed, *Naissance d'une science sociale : la sociologie selon Durkheim*, Genève et Paris, Droz, 1998.
10. CHERRAD-CHEFRA Yasmina, *La diglossie arabe à travers le discours colonial* in Des langues et des discours en question, Les cahiers de SLAAD, troisième édition, septembre 2009.
11. CHOPPIN Alain, *L'histoire des manuels scolaires, une approche globale*, Histoire de l'éducation, vol. 9, 1980.
12. COHEN AMERIQUE, *L'approche interculturelle auprès des migrants, dans l'interaction interculturelle*. Sous la direction de Gisèle Legault-Boucherville. éd. Gaëtan Morin, 2000.

13. CUCHE Denis, *La notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, Paris, 1996
14. CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, France, PUG, Collection FLE, 2002.
15. DE CARLO Maddalena, *l'interculturel*, Paris, éd. CLE International, 1998.
16. DURKHEIM Émile, *Éducation de sociologie*, Paris, PUF, 1922.
17. GALISSON Robert, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International, 1991.
18. GALISSON Robert et PUREN Christian, *La formation en question*, Paris, CLE International, 1999.
19. GERMAIN Claude, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris, 2001.
20. HOFFMANN Léon-François, *Le Nègre romantique (personnage littéraire et obsession collective)*, Paris, Payot, collection Le Regard de l'Histoire, 1973.
21. JODELET Denise (éd.), *Les représentations sociales*, PUF, Paris, 1989.
22. MAALOUF Amin, *Les identités meurtrières*, Grasset & Fasquelle, 1998
23. MOORE Daniel, (coord.), *Les représentations des langues et leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, 2005.
24. NUTTIN Joseph, *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1985.
25. PORCHER Louis et GROUX Dominique, *L'éducation comparée*, Paris, Nathan, 1997.
26. PORCHER Louis, *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, CNDDP, Hachette Education, 1995.
27. ROEGIERS Xavier, « L'APC dans le système éducatif algérien » in *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO-ONPS, 2006.
28. SEBAA Rabeah, *L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée*, Oran, Dar el Gharb, 2002.

29. ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *L'enseignant un passeur culturel*, ESF, Paris, 1990.
30. ZARATE Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, éd. Hachette, 1982.
31. ZARATE Geneviève, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Dédier/Credif, 1991.

2. Revues

1. ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, Compétence culturelle, compétence interculturelle: pour une anthropologie de la communication in *Le français dans le monde*, n°spécial, Janv, Paris, Hachette, 1996.
2. Article publié dans le numéro 2/2001 des Langues modernes consacré au thème « Évaluation et certification en langues ».
3. *Le Français dans le monde*, N°330, novembre 2003.
4. PORCHER Louis, Programmes, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère, *Études de linguistique appliquée n°169*, Paris, Didier érudition
5. Synergie Algérie, N°2, Ed. ZGC ,Pologne 2008.

1. Dictionnaires :

1. CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français*, éd. CLE International, 2003.
2. *Dictionnaire de l'Éducation*, Larousse, 1988.

2. Thèses et mémoires :

1. Ali BOUACHA, *La généralisation dans le discours*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Paris, 1991.
2. DAKHIA Abdelouaheb, *Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE*, Thèse de doctorat, Université de Batna, 2004.
3. KADIK Djamel, *Le Texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien*, Thèse de doctorat, Université Franche-Comté, mai 2002.

3. Documents officiels :

1. Plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif", Ministère de l'Éducation Nationale, octobre 2003.

2. Programme de français, Enseignement secondaire : 1AS-2AS-3AS, Direction de l'Enseignement Secondaire Général, 2004.
3. *Référentiel Général des Programmes cité in* Programme de français, 2^{ème} Année Moyenne Commission Nationale des Programmes.

Articles en ligne :

1. BENVENISTE Emile, cité par Blanchet Philippe, *L'approche interculturelle en didactique du FLE*, Cours d'UED de Didactique du Français Langue Etrangère de 3^{ème} année de Licences, 2004-2005, p.6. [en ligne] in: http://www.aidenligne-francais.universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf.html
http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/interculturel_theorie.htm consulté le 12/03/2012.
2. CASTELLOTTI Véronique, MOORE Daniel, *Représentations sociales des langues et enseignements*, [en ligne] in : <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/castellottimoorefr.pdf> consulté le 10/02/2010.
3. Khaoula IBRAHIMI-TALEB, « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », colloque Pour une histoire critique et citoyenne. Le cas de l'histoire franco-algérienne, 20-22 juin 2006, Lyon, ENS LSH, 2007,
4. [en ligne] in http://w3.ens-lsh.fr/colloques/France_algerie/communication.php3?id_article=212.html consulté le 13.05.2010.
5. PORCHER Louis, [en ligne] <http://classes.bnf.fr/classes/pages/actes/2/porcher.rtf>, consulté le 18.06.2010.
6. Rabeh SEBAA, la langue et la culture française dans le plurilinguisme en Algérie [en ligne] in http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess603.html consulté le 13/0

Annexes

Texte 01 :

Comment reconnaître le racisme ?

- J'ai le droit de ne pas aimer tout le monde. Mais comment savoir quand ce n'est pas du racisme ?

-Un homme ne peut pas aimer absolument tout le monde, et s'il est obligé de vivre avec les gens qu'il n'a pas choisis, il pourra vivre l'enfer et leur trouver des défauts, ce qui le rapprochera du raciste. Pour justifier sa répulsion, le raciste invoque des caractéristiques physiques ; il dira : je ne peux plus supporter un tel parce qu'il a le nez busqué, ou parce qu'il a des cheveux crépus, ou les yeux bridés, etc. Voici ce que pense au fond de lui le raciste : « Peu m'importe de connaître les défauts et les qualités individuels d'une personne.

Il me suffit de savoir qu'il appartient à une communauté déterminée puis le rejeter ». Il s'appuie sur des traits physiques ou psychologiques pour justifier son rejet de la personne.

- Donne-moi des exemples.

- On dira que les Noirs sont « robustes mais paresseux, gourmands et mal-propres » ; on dira que les chinois sont « petits, égoïstes et cruels » ; on dira que les Arabes sont « fourbes, agressifs et traîtres », on dira « c'est du travail arabe » pour caractériser un travail bâclé ; on dira que les Turcs sont « forts et brutaux » ; on affublera les Juifs des pires défauts physiques et moraux pour tenter de justifier leurs persécutions...[...] Ce sont des sottises qu'il faut combattre.

-Comment les combattre ?

-D'abord, apprendre à respecter. Le respect est essentiel. D'ailleurs, les gens ne réclament pas qu'on les aime mais qu'on les respecte dans leur dignité d'être humain. Le respect, c'est avoir de l'égard et de la considération. C'est savoir écouter. L'étranger réclame non de l'amour et de l'amitié, mais du respect. L'amour et l'amitié peuvent naître après, quand on se connaît mieux et qu'on s'apprécie. Mais, au départ, il ne faut avoir aucun jugement décidé d'avance. Autrement dit, pas de préjugé. Or le racisme se développe grâce à des idées toutes faites sur les

peuples et leur culture. Je te donne d'autres exemples de généralisation stupides : les Ecossais sont avares, les Belges pas très malins , les Gitans voleurs, les asiatiques sournois, etc. Toute généralisation est imbécile et source d'erreur. C'est pour ça qu'il ne faut jamais dire « Les Arabes sont ceci ou cela » ; « les Français sont comme ci ou comme ça... », etc. Le raciste est celui qui généralise à partir d'un cas particulier. S'il est volé par un Arabe, il en conclura que tous les Arabes sont des voleurs. Respecter autrui, c'est avoir le souci de la justice.

- Mais on peut raconter des histoires belges sans être raciste !

- Pour pouvoir se moquer des autres, il faut savoir rire de soi-même. Sinon, on n'a pas d'humour. L'humour est une force.

- C'est quoi l'humour, c'est le rire ?

- Avoir le sens de l'humour, c'est savoir plaisanter et ne pas se prendre au sérieux. C'est faire ressortir en toute chose l'aspect qui conduit à rire ou à sourire.

Tahar BEN JELLOUN, *Le Racisme expliqué à ma fille*.
Editions du Seuil, 1998.

Texte 2 :

Protégeons notre planète

L'homme avait, jusqu'ici, le sentiment qu'il logeait dans une nature immense, inépuisable, hors de mesure avec lui-même. L'idée ne pouvait lui venir qu'il aurait, un jour, à ménager, à épargner cette géante, qu'il lui faudrait apprendre à n'en pas gaspiller les ressources, à ne la pas souiller en y déposant les excréments des ses techniques.

Or, voilà que maintenant, lui, si chétif, et qui se croyait si anodin, il s'avise qu'on ne peut tout se permettre envers la nature ; voilà qu'il doit s'inquiéter pour elle des suites lointaines de son action ; voilà qu'il comprend que même dans une mer « toujours recommencée », on ne peut impunément déverser n'importe quoi... D'où vient ce revirement ? D'une part, de l'accroissement de la population, qui fait de l'homme un animal toujours plus « gros » et plus envahissant ; d'autre part, des progrès de la civilisation technique qui étendent démesurément ses pouvoirs.

Je sais, il y a des gens qui disent, enivrés par nos petits bonds dans le cosmos : « Eh bien, quand l'homme aura épuisé le capital nourricier de la planète, quand il aura pillé tous les magasins terrestres, quand il se sera rendu son logis inhabitable avec ses ordures radioactives, avec ses pétroles, avec sa chimie, il émigrera sur un autre globe, qu'il mettra à sac et souillera à son tour. ».

N'y comptons pas trop... En attendant que ces rêves prennent corps, conduisons-nous en bons « terricoles ». Respectons cette petite boule qui nous supporte.

Locataires consciencieux, ne dégradons pas les lieux où nous respirons. L'humanité n'est pas une passante. Un poète a dit : naître, vivre et mourir dans la même maison... Il y a apparence que le sort de l'homme est de naître, de vivre et de mourir sur la même planète.

Jean ROSTAND, *Inquiétudes d'un biologiste*, éd. Stock, 1967.

Texte 03 :

Appel de l'Abbé Pierre du 1er février 1954.

(Sur radio Luxembourg).

Mes amis, au secours...

Une femme vient de mourir gelée, cette nuit à trois heures, sur le boulevard Sébastopol, serrant contre elle le papier par lequel, avant-hier, on l'avait expulsée...

Chaque nuit, ils sont plus de 2000 recroquevillés sous le gel, sans toit, sans pain, plus d'un presque nu.

Devant l'horreur, les cités d'urgence, ce n'est même plus assez urgent!

Ecoutez-moi : en trois heures, deux premiers centres de dépannage viennent de se créer : l'un sous la tente au pied du Panthéon, rue de la montagne Sainte Geneviève ; l'autre à Courbevoie. Ils regorgent déjà, il faut en ouvrir partout. Il faut que ce soir même, dans toute les villes de France, dans chaque quartier de Paris, des pancartes s'accrochent sous une lumière dans la nuit, à la porte de lieux où il y ait couvertures, paille, soupe, et où l'on lise sous ce titre CENTRE FRATERNEL DE DEPANNAGE, ces simples mots : « TOI QUI SOUFFRES, QUI QUE TU SOIS, ENTRE, DORS, MANGE, REPREND ESPOIR, ICI ON T'AIME ».

La météo annonce un mois de gelées terribles.

Tant que dure l'hiver, que ces centres subsistent, devant leurs frères mourant de misère, une seule opinion doit exister entre hommes : la volonté de rendre impossible que cela dure.

Je vous prie, aimons-nous assez tout de suite pour faire cela. Que tant de douleur nous ait rendu cette chose merveilleuse : l'âme commune de la France. Merci !

Chacun de nous peut venir en aide aux « sans- abri ». Il nous faut pour ce soir, et au plus tard pour demain:

- 5000 couvertures,
- 300 grandes tentes américaines,
- 200 poêles catalytiques.

Déposez-les vite à l'hôtel Rochester, 92 rue de la Boétie. Rendez-vous des volontaires et des camions pour le ramassage, ce soir à 23 heures, devant la tente de la Montagne Sainte Geneviève.

Grâce à vous, aucun homme, aucun gosse ne couchera ce soir sur l'asphalte ou sur les quais de Paris.

Merci!

Texte 04 :

LA MAIN.(suite)

[.....] J'étais alors juge d'instruction à Ajaccio, une petite ville blanche, couchée au bord d'un admirable golfe qu'entourent partout de hautes montagnes.

Ce que j'avais surtout à poursuivre là-bas, c'étaient les affaires de vendetta. Il y en a de superbes, de dramatiques au possible, de féroces, d'héroïques. Nous retrouvons là les plus beaux sujets de vengeance qu'on puisse rêver, les haines séculaires, apaisées un moment, jamais éteintes, les ruses abominables, les assassinats devenant des massacres et presque des actions glorieuses. Depuis deux ans, je n'entendais parler que du prix du sang, que de ce terrible préjugé corse qui force à venger toute injure sur la personne qui la faite, sur ses descendants et ses proches. J'avais vu égorger des vieillards, des enfants, des cousins, j'avais la tête pleine de ces histoires.

Or, j'appris un jour qu'un Anglais venait de louer pour plusieurs années une petite villa au fond du golfe. Il avait amené avec lui un domestique français, pris à Marseille en passant.

Bientôt tout le monde s'occupa de ce personnage singulier, qui vivait seul dans sa demeure, ne sortant que pour chasser et pour pêcher. Il ne parlait à personne, ne venait jamais à la ville, et, chaque matin, s'exerçait pendant une heure ou deux, à tirer au pistolet et à la carabine.

Des légendes se firent autour de lui. On prétendit que c'était un haut personnage fuyant sa patrie pour des raisons politiques ; puis on affirma qu'il se cachait après avoir commis un crime épouvantable. On citait même des circonstances particulièrement horribles.

Je voulus, en ma qualité de juge d'instruction, prendre quelques renseignements sur cet homme ; mais il me fut impossible de ne rien apprendre. Il se faisait appeler sir John Rowell.

Je me contentai donc de le surveiller de près ; mais on ne me signalait, en réalité, rien de suspect à son égard.

Cependant, comme les rumeurs sur son compte continuaient, grossissaient, devenaient générales, je résolus d'essayer de voir moi-même cet étranger, et je me mis à chasser régulièrement dans les environs de sa propriété. J'attendis longtemps une occasion. Elle se présenta enfin sous la forme d'une perdrix que je tirai et que je tuai devant le nez de l'Anglais. Mon chien me la rapporta ; mais, prenant aussitôt le gibier, j'allai m'excuser de mon inconvenance et prier sir John Rowell d'accepter l'oiseau mort.

C'était un grand homme à cheveux rouges, à barbe rouge, très haut, très large, une sorte d'hercule placide et poli. Il n'avait rien de la raideur dite britannique et il me remercia vivement de ma délicatesse en un français accentué d'outre-Manche. Au bout d'un mois, nous avons causé ensemble cinq ou six fois.

Un soir enfin, comme je passais devant sa porte, je l'aperçus qui fumait sa pipe, à cheval sur une chaise, dans son jardin. Je le saluai, et il m'invita à entrer pour boire un verre de bière. Je ne me le fis pas répéter.

Il me reçut avec toute la méticuleuse courtoisie anglaise, parla avec éloge de la France, de la Corse, déclara qu'il aimait beaucoup *cette pays, cette rivage*.

Alors je lui posai, avec de grandes précautions et sous la forme d'un intérêt très vif, quelques questions sur sa vie, sur ses projets. Il répondit sans embarras, me raconta qu'il avait beaucoup voyagé, en Afrique, dans les Indes, en Amérique. Il ajouta en riant:

- *J'avé eu bôcoup d'aventures, oh! yes. [...]*

Guy de Maupassant, *La main*, 1883

Questionnaire de facilitation

Groupe N° :

1- Quel est le thème abordé dans chaque texte ?

-Texte01 :

-Texte02 :

-Texte03 :

-Texte04 :

2-Dans quel but ce texte est-il écrit ?

-Texte01 :

-Texte02 :

-Texte03 :

-Texte04 :

3- Repérez les mots clés dans chaque texte.

-Texte01:

-Texte02 :

-Texte03 :

-Texte04 :

4- Par quel auteur chaque texte est-il écrit ? Parmi ces écrivains, quels sont ceux que vous connaissez ?

Texte01 :

Texte02 :

Texte03:

Texte04:

5-D'après vous, les textes véhiculent des contenus culturels ?

Justifiez.

.....
.....
.....

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre de la recherche scientifique. Veuillez répondre aux questions suivantes avec précision.

Informations personnelles :

Age :ans

Sexe :

Expérience d'enseignement au secondaire :ans

Q1: Pensez-vous avoir des représentations positives de la langue française?

- Oui
- Non

Q2: Arrivez-vous à parler de la culture française dans vos enseignements?

- Oui
- Non

Q3: Croyez-vous que l'enseignement/apprentissage du FLE, doit être obligatoirement accompagné d'un enseignement culturel?

- Oui
- Non

Q4: Quel (s) support (s) didactique (s) pensez-vous être le plus rentable à un enseignement culturel?

.....
.....
.....

Q5: Pensez-vous que le manuel scolaire de la 3^{ème} année secondaire permet d'enseigner la culture française ?

- Oui
- Non

Justifiez.

.....
.....
.....

Q6 : Les textes littéraires des manuels de français algériens évoquent-ils la réalité française ?

- Oui
- Non

Q7: Pensez-vous qu'un enseignement culturel de la langue français pourrait contribuer à affirmer l'identité culturelle des apprenants?

- Oui
- Non

Q8 : Croyez-vous que les élèves ont une bonne image de la culture française?

- Oui
- Non

Q9: Pensez-vous que l'installation d'une compétence interculturelle chez l'apprenant est indispensable dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?

- Oui
- Non

Q10 : Quelle définition pouvez-vous attribuer à la compétence interculturelle ?

.....
.....
.....
.....

Merci pour votre collaboration

