



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères
THÈSE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Didactique des langues-cultures étrangères

**La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage
de la langue française en Algérie. Essai d'analyse du manuel de
1^{ère} année secondaire**

Présentée et soutenue publiquement par :
Mme Akila BOUGHAZI

Devant le jury composé de :

MEHADJI Rahmouna Président	Professeur	Université d'Oran 2
HAMIDOU Nabila Rapporteur	Professeur	Université d'Oran 2
Mokaddem Khedidja Examineur	Professeur	Université de Bel abbesse
Benabdallah Imene Examineur	MCA	Université d'Oran 2
Benamar Naima Examineur	MCA	ENPO
Mahieddine Azzeddine Examineur	MCA	Université de TLEMCEM

Année 2016-2017

Introduction

L'humanité est désormais confrontée à une pluralité de sens dans les rapports entre les individus. Une époque singulière à tous points de vue et qui semble obéir à un mécanisme relationnel intense. L'apprentissage des langues étrangères à ce carrefour là, ne peut être un but en soi, il devient alors un levier pour accéder à la culture que véhiculent ces langues et à la mobilité dans un Monde sans frontière. Cette pluralité de la société mondialisée, ouvre des perspectives à la diversité en classe de FLE. Aussi l'enseignement des langues étrangères ne saurait être une simple discipline étroitement circonscrite dans la transmission de savoirs langagiers.

Autrement dit, les apprenants d'une langue étrangère, lors de leur apprentissage, devront aussi pouvoir interpréter le comportement de leurs interlocuteurs et identifier le culturel auquel ils appartiennent dans les échanges langagiers, afin d'éviter tout incident d'incompréhension et mieux cerner la communication dans sa profondeur. Et pour cause, ce que précise Abdallah-Preteceille :

« L'échange langagier ne constitue que la partie immergée de l'iceberg et que l'enjeu de la communication se situe bien souvent au-delà du verbal qui sert fréquemment de rempart à d'autres significations. »¹.

Il convient aussi de constater que les sociétés sont en train de devenir toutes interculturelles par le biais de la mondialisation des marchés économiques et le flux croissant de populations, amenant ainsi de plus en plus les individus à communiquer à l'échelle planétaire, à rencontrer, échanger, vivre et travailler avec des interlocuteurs issus de contextes linguistiques et socioculturels extrêmement variés qui conversent dans un code qui échappe à toute littéralité. Face à un tel défi la pédagogie ne peut rester étrangère, l'enjeu serait donc de savoir gérer cette abondance et cette mixité sociale: *« la maîtrise des langues étrangères, outre ses dimensions culturelle et utilitaire, est un facteur décisif de compréhension entre les peuples »².*

¹ ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L., Education et communication interculturelle, 1996, Paris, PUF.

² Recommandation 1383 de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe. 1998.

Il est vrai qu'aujourd'hui le monde se connaît mieux mais cela ne veut pas forcément dire qu'il se comprend mieux. Tant il est vrai que des phénomènes de sociétés font leur apparition et portent en eux un grand potentiel de conflit des valeurs, poussent à l'exclusion.

En effet, la rencontre de personnes issues d'univers culturels différents ne pourrait garantir le développement d'une attitude d'ouverture et de tolérance, puisque les croyances et les évidences sont parfois différentes d'un sujet à un autre. Selon des recherches faites en sociologie et en anthropologie³, il semblerait que, dès que les cultures entrent en contact, c'est souvent le jugement de valeur qui est mis en surface chez la plupart des individus. La question du conflit des valeurs est inévitable lors d'une rencontre de différentes cultures. Ceci est indéniable.

Des interprétations différentes, des évidences non partagées, des normes et des valeurs divergentes peuvent surgir en situation de communication entre personnes de cultures différentes, car les visions du monde s'affrontent et donc, la rencontre avec l'Autre devient la rencontre avec l'Etranger, l'étrange et peut devenir source de malaise sous peine d'exacerber les incompréhensions, voire les replis identitaires. Le risque d'être mal compris est inhérent à toute communication humaine.

À bien des égards, l'enseignement/Apprentissage des langues étrangères devient alors beaucoup plus que l'acquisition d'un instrument de communication, une langue ne saurait être un simple langage, un outil de communication. C'est aussi le vecteur d'une identité et d'une culture, il serait donc malhonnête et inconfortable de se contenter d'une *Koinè*, à savoir une langue véhiculaire composite, une langue tierce, dénudée de toutes références culturelles, et lui reconnaître le statut d'universalité...

Une langue est un outil de communication enveloppé dans une rhétorique de courtoisie linguistique et culturelle⁴, qui serait de rigueur dans toute relation à

³ Sur la question de l'identité dans un contexte interculturel, certains auteurs tels que Vygotski, Berry, Camilleri et Selim Abou, abordent le phénomène psychologique d'un sujet à l'égard d'un nouvel environnement en termes d'assimilation, d'adaptation et d'intégration ou de séparation et de marginalisation.

⁴ Mme Mehaji Rahmouna.

autrui, comme preuve avisée de respect et de reconnaissance de l'Autre dans sa différence, une qualité pour préserver l'échange et le contact interculturel.

Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite socioprofessionnelle dans des sociétés qui demandent de plus en plus la connaissance des langues étrangères et le moyen le plus objectif de connaissance de *l'Autre* à travers une réflexion entretenue sur « *l'identité/altérité* »⁵.

C'est pourquoi la pédagogie interculturelle devrait être conçue comme une démarche réflexive qui autorise une prise de conscience au rapport à l'*Autre* et au rapport à soi-même.

Il reste ainsi à espérer que ces élèves de langues, transformés en "locuteurs interculturels" sauront non seulement communiquer des informations, mais aussi entretenir des relations humaines avec des personnes parlant d'autres langues et appartenant à d'autres cultures.

D'autre part, la compétence plurilingue qui est désignée par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), comme étant la compétence de communication langagière que posséderait un locuteur polyglotte qui respecte le contexte socioculturelle propre à toute langue. En effet, l'acquisition de plusieurs langues, en plus du fait qu'elle soit un enrichissement, aidant à la socialisation de l'apprenant, elle autoriserait aussi une ouverture de l'esprit. L'impératif humain régit le comportement au sein des sociétés, d'où le respect de la différence et l'harmonisation dans le vivre ensemble qui devraient être perçus comme une dimension essentielle de l'éducation à la citoyenneté à l'aune de la mondialisation des rapports interpersonnels et de l'altérité. Cette éducation à la citoyenneté, autoriserait donc, à son tour, de nouvelles perspectives pédagogiques, à la fois comme objet d'apprentissage et comme moyen de relation pédagogique pour un enseignant de langue. En effet, c'est à une éthique personnelle et une déontologie professionnelle qui reconnaissent l'altérité, la

⁵ Programme de 1^{ère} année secondaire, mars 2005, p.24.

différence, que l'enseignant se voit de l'intégrer dans les procédures de ses enseignements, des avant-postes pour des initiatives opportunes au service de l'éducation à l'interculturel. Il s'agit pour lui d'avoir des compétences indispensables au développement de la culture de la tolérance et la compréhension de l'Autre, il s'agit aussi pour lui d'installer ces compétences chez ses apprenants. Tous ces objectifs, ne peuvent être atteints que s'il serait compétent sur le plan interculturel et être conscient que désormais, les sociétés sont en passe de connaître une crise de valeurs décisive pour l'avenir de l'humanité.

Et que, de ce point de vue, l'École sera bientôt appelée à faire face à une pluralité dans les formes de socialisation qui l'obligerait à repenser la totalité de ses méthodes et objectifs.

L'approche culturelle et interculturelle était considérée jusque-là, comme le parent pauvre et longtemps négligée dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Mais des expériences performantes et innovantes, porteuses d'un potentiel de renouvellement des pratiques pédagogiques⁶, ont montré clairement que la recherche et les produits présentés qui ont pour but d'approfondir la connaissance interculturelle des formés pour qu'ils puissent intégrer une approche interculturelle dans leurs futurs enseignements ont débouché sur une éducation actionnelle, visant à l'universalisation de dialogue de cultures et de l'acquisition des savoirs. Leur diffusion en contexte algérien devrait devenir une priorité, afin que ces actions au rôle pionnier, aient une finalité double pour donner un sens concret à l'objectif de l'enseignement/Apprentissage des langues étrangères en Algérie. D'ailleurs, il est vain de nier qu'une forte volonté d'ouverture exprimée par la mise en place de structures *ad hoc* s'est inscrite directement dans les orientations du président de la République qui avait notamment déclaré, lors du discours d'installation de la Commission nationale de réforme du système éducatif que :

« (...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable.

Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues

⁶ Le cas de la formation de professeurs de français à l'UCT (l'Université du Cap) dans le cadre du diplôme de BA Honours, TFFL (Teaching French as a Foreign Language)

de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. C'est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force »⁷.

Les apprenants de langues étrangères auront besoin d'une pédagogie ouverte sur le monde contemporain et les autres cultures, une pédagogie qui puisse les conduire vers l'idée d'un patrimoine mondial pluriel qui favorise l'ouverture et la tolérance dans un monde de plus en plus conscient de son interdépendance.

Même si parfois l'aspect culturel en classe de FLE manquait dans certaines pratiques de classes, fort est de constater que l'aspect anthropologique et donc culturel d'une langue est en plein essor ces dernières années, afin de donner un sens à l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, une ambition pour la formation autour de l'altérité doit se faire pour les enseignants, puisque et selon les principes directeurs du référentiel général des programmes, le système éducatif algérien a pour devoir de renforcer l'acquisition des valeurs universelles et l'expérience d'ouverture sur le monde, un principe vivement recommandée dans les textes officiels qui prônent une éducation à vocation humaniste.

⁷ Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000. Site Web de la présidence de la République : <www.el-mouradia.dz>.

Ainsi, la pertinence du concept interculturel dans le cadre éducatif et pédagogique caractérisera désormais les nouveaux objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Aujourd'hui, il est devenu important d'introduire de nouveaux paramètres qui seront d'une bonne efficacité pour une meilleure prise en charge de l'acte d'enseigner.

Autrement dit, un objectif culturel et interculturel visant une meilleure compréhension du monde s'installe au sein de l'institution éducative, pour que l'école devienne un lieu propice à une ouverture sur l'Autre, à la différence, à la diversité et au monde extérieur.

Contexte privilégié du contact interculturel, l'enseignement des langues étrangères devrait nécessairement être complété par des expériences et des savoirs culturels. Les langues deviennent alors, un vecteur à la citoyenneté du Monde, vivre le plurilinguisme, c'est vivre la diversité. Dans ce contexte, l'apprentissage des langues étrangères acquerrait une dimension particulière pour l'apprenant de langue, qui devrait ainsi comprendre que ce qui fait l'unité du genre humain est sa diversité. Il s'agirait d'une part de le munir d'une compétence de base qui s'imposerait pour faire face aux exigences d'une altérité exponentielle que connaît un monde de plus en plus globalisé, et d'autre part, de le doter d'une mobilité et d'une adaptation sur le marché du travail.

Au niveau individuel, l'enseignement/Apprentissage des langues étrangères promouvrait une ouverture culturelle et une approche de l'altérité, mais aussi faciliterait l'insertion professionnelle des apprenants en améliorant leurs compétences linguistiques ; et de surcroît, le monde s'élargit, les frontières disparaissent et l'apprenant d'aujourd'hui, serait amené à travailler à côtoyer ou à vivre avec des personnes de différents horizons culturels, des personnes de nationalités diverses où les cultures auront sans doute un rôle à jouer dans la communication. Au niveau institutionnel, il s'agirait de contribuer à la création d'une citoyenneté au monde.

Plus qu'un dialogue des cultures ou connaissance de ces cultures, c'est à une interaction harmonieuse et un vouloir vivre ensemble avec des personnes et des groupes aux identités culturelles à la fois plurielles, variées et dynamiques que l'apprenant doit être initié. Aller vers une meilleure connaissance de l'autre passe par la maîtrise de sa langue et la reconnaissance de sa culture, à des niveaux de compétences variables certes, et non par le recours à un simple truchement de cette langue- culture.

Ce pourquoi, l'enseignement/apprentissage des langues présenterait un domaine par excellence où l'on se heurte inévitablement à la culture de l'Autre.

L'apprentissage d'une langue-culture octroierait à l'apprenant une reconnaissance de ses propres valeurs et de son patrimoine culturel, bref, elle le transforme en un meilleur citoyen du monde.

Nous pensons que c'est dans l'enceinte de l'école que doit naître ce projet pour préparer cet apprenant-citoyen du monde qui abordera le monde de demain avec une volonté incontestable de ratifier une culture de paix et de dialogue pour briser les murs qui entravent la connaissance et le respect de l'Autre, abolissant ainsi la xénophobie, l'intolérance et le racisme, une conception d'apprentissage, une éducation longtemps établie mais aujourd'hui contestée.

Cet apprenant-citoyen du monde, aura besoin d'une pédagogie ouverte sur le monde contemporain et les autres cultures, une pédagogie qui puisse le conduire vers l'idée d'un patrimoine mondial pluriel qui favorise l'ouverture et la tolérance dans un monde de plus en plus conscient de son interdépendance.

Ainsi, l'apprentissage des langues peut être considéré comme un enrichissement d'une société pour promouvoir les valeurs du citoyen du monde. Dans un contexte interculturel, la mission éducative devra considérer la composante culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE et allier les deux aspects de la langue, l'aspect linguistique et l'aspect culturel pour redonner à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères pertinence et efficacité. Car apprendre une langue étrangère dans

une perspective culturelle, permettrait à l'apprenant de découvrir une culture nouvelle, avec des modes de vivre nouveaux, et des façons de penser différentes. C'est l'aider à entrer dans la diversité qui assure entre autres le progrès dans la connaissance et connaître une logique nouvelle pour pouvoir interpréter un système de valeurs et de références autre que le sien, afin de s'enrichir intellectuellement pour une meilleure insertion dans le monde.

Partout dans le monde, une formation plurilingue s'étant imposée sur le marché du travail comme un atout incontestable qui à son tour requiert une instruction basée sur l'ouverture et la tolérance.

Si nous admettons que l'apprentissage des langue-cultures est interprété comme la perspective d'une éducation actionnelle, visant à l'universalisation des cultures et la standardisation du dialogue qui faciliterait l'acquisition des savoirs, alors nous percevons clairement le rôle que peut jouer ce dernier afin de sensibiliser l'apprenant à une culture nouvelle, et de le former pour devenir un intermédiaire culturel.

Faire de l'apprenant " un passeur culturel", tel est, à notre sens, l'objectif premier de tout enseignant de langue étrangère.

Comment le faire ? Quelles méthodes utiliser ? De quels outils doit-on se servir ? Et à quels supports doit-on recourir ? Telles sont les premières questions que nous nous sommes posées. Les réponses sont multiples et variées.

Cependant, dans notre recherche qui est centrée sur l'école publique, notre choix a porté sur les différents textes mis à la portée de l'apprenant et de l'enseignant à travers le manuel scolaire du secondaire. En effet, ces textes constituent aussi une ressource incomparable dans le choix des documents didactiques, par leur qualité informative.

Notre hypothèse serait que par l'approche des textes proposés dans le manuel scolaire de la 1^{ère} année secondaire Lettres, et par une exploitation interculturelle, l'apprenant pourrait développer un esprit critique lui permettant d'interpréter un système de références différent du sien et le rendant conscient d'un patrimoine mondial pluriel qui favorise l'ouverture et la tolérance. Créer à travers cet enseignement et dans l'enceinte

de la classe de langue de nouvelles résistances, de nouvelles solidarités, bref, de nouvelles significations du lien social qui ne peut, à notre sens, que renforcer la formation d'apprenants-citoyens du monde, défenseurs d'un patrimoine culturel propre à leur pays et valorisant celui de l'Autre, l'ouverture sur l'Autre et à l'Autre.

En Algérie, l'enseignement/apprentissage du français doit connaître une montée en puissance touchant les finalités et les objectifs de l'acte d'enseigner, s'inscrivant dans une réforme pour améliorer la qualité de la forme et du fond. Ainsi, une nouvelle donne se dessinera pour être en adéquation avec le changement et la mondialisation.

Par ailleurs, on constate en effet, une augmentation des effectifs des apprenants de français : un nombre plus important des apprenants qui choisissent le français comme spécialité d'études universitaires et une demande croissante d'études en France. À ce propos la Ministre de l'éducation française Najat Vallaud-Belkacem a bien souligné pendant la conférence de presse du 25 Octobre 2015, les efforts entrepris par le gouvernement français pour soutenir la mobilité étudiante entre les deux pays. Et qu'actuellement, sur les 300000 étudiants étrangers qui suivent un cursus en France, il y a 22000 Algériens⁸.

De plus en plus de jeunes algériens partent en France pour poursuivre leurs études. Ils ont de ce fait souvent des contacts avec les français dans leurs études et sont souvent confrontés à un environnement différent de leur environnement d'origine.

Des incompréhensions et des malentendus autant d'ordre culturel que linguistique peuvent apparaître dans la communication entre les étudiants algériens et français ou autres. La problématique de la communication interculturelle devient alors, un enjeu important.

Ce travail de recherche tente par conséquent, d'analyser le volet culturel dans le manuel scolaire relatif à la 1^{ère} année secondaire Lettres et dégager la dimension interculturelle qui s'y trouve.

⁸ <http://www.algerie-focus.com/2015/10/algerie-france-najat-vallaud-belkacem-a-alger-pour-booster-la-cooperation-dans-leducation/>

Il y a nécessité d'affirmer que la culture de l'autre ne doit pas être reléguée au second plan dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère. Autrement dit, l'espace pédagogique imparti à l'interculturel retiendrait-il cet intérêt, pour vérifier si l'ouverture sur le monde, objectif visé officiellement, transparaît dans les activités proposées ou s'en écarte.

En d'autres termes vérifier si le produit pédagogique, s'insère véritablement dans une méthodologie récente qui s'appuie sur les nouvelles approches en didactique.

Cela nous amène à nous poser les questions suivantes :

Quelle est la place de la culture dans tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ? Et Qu'est-ce qui rend son application scolaire en classe de langue, un exercice délicat.

Quelles sont les représentations des apprenants sur la France, les français et la langue française ainsi que leur implication dans leur apprentissage du français ?

Dans le manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire Lettres, la dimension interculturelle, est-elle présente ?

Dans le cursus éducatif algérien, quelle est la place de la composante culturelle ?

Quel rôle peut jouer la pédagogie interculturelle dans la construction d'une conscience Interculturelle chez l'apprenant algérien ?

L'objectif majeur de cette recherche, vise bien entendu à montrer comment l'exploitation des supports, sus-cités, en classe dans une visée interculturelle, peuvent amener l'apprenant à acquérir un esprit d'ouverture dans le respect de l'altérité, afin de développer des compétences interculturelles et devenir ce passeur culturel. Il serait question de voir comment la dimension interculturelle est prise en charge par les enseignants de langue au sein de leurs classes dans leurs pratiques pédagogiques.

Nous tenterons de voir si l'enseignement/Apprentissage du FLE, à travers le discours didactique, vise à développer chez l'apprenant des compétences interculturelles.

Les supports utilisés comme ceux qui sont proposés, véhiculent-ils des fragments énonciatifs dont l'essence est ce fond commun universel ?

Pour cela, Nous avons organisé notre travail en trois parties :

Une première partie consistera à parler et de façon générale, de la nouvelle vision que revêt aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage des langues, à savoir : la vision interculturelle et l'importance de cette compétence pour former l'apprenant à devenir un citoyen du monde, ainsi sera abordée la compétence culturelle et interculturelle afin de clarifier le sujet de notre problématique.

Cette partie comprendra deux chapitres. Le Chapitre I, nous l'aborderons en deux temps. En premier lieu, il importera d'aborder l'importance d'un enseignement du français moderne et ouvert sur le monde dans le système éducatif algérien. Dans un second temps, il nous a semblé important de parler de la composante culturelle dans l'enseignement du FLE en milieu scolaire algérien.

Dans le Chapitre II, un état des lieux sera effectué sur la relationnelle dynamique entre le rôle de l'enseignant de langue et sa culture pour une construction sociale ainsi que celui de l'éducation dans la formation culturelle et interculturelle. Ainsi sera mise en exergue la notion de pluralité chez l'apprenant, qui elle, nécessite un engagement de l'enseignant, ce passeur culturel pour une appétence à un apprentissage interculturel.

La deuxième partie sera consacrée à l'analyse du manuel scolaire de la 1^{ère} année secondaire.

Le manuel fera l'objet d'un essai d'analyse descriptif des textes afin de décrypter la dimension culturelle/interculturelle dans ce manuel et de vérifier s'il est en corrélation avec les directives institutionnelles, s'il ne continue pas à se focaliser sur un perfectionnement plutôt linguistique et si la dimension culturelle/interculturelle se trouve réhabilitée dans l'apprentissage. Cet essai d'analyse va montrer la manière dont l'enseignant va procéder afin d'analyser/d'approcher ces documents dans leur contexte culturel et mettre en place des activités langagières dans une visée interculturelles pour dégager de hypothèses de lecture dans son cours. Il soulignera ainsi une nouvelle démarche dans l'acte d'enseigner, mais sans pour autant mettre en retrait les progrès langagiers des apprenants. Les exemples d'activités qui illustrent ces propos proviennent du manuel de 1^{ère} année secondaire Lettres.

Lors de cet essai d'analyse, il nous a semblé important d'aborder la visée interculturelle, en montrant qu'une telle conception de l'apprentissage peut apporter un renouveau dans l'éducation à l'ouverture.

La troisième partie, elle, sera divisée en deux chapitres, consacrés à l'analyse comparative du corpus, qui est constitué par des entretiens semi-directifs et des questionnaires remplis par des enseignants de langue française et des élèves du niveau cité plus haut.

Les entretiens réalisés avec les enseignants et les apprenants nous permettront de nous interroger sur la motivation des apprenants sur leur représentation d'autres cultures francophones, de la langue et de la culture française, sur leur évolution dans leur apprentissage du français ainsi que sur la place de la composante culturelle dans le cursus scolaire.

À travers le questionnaire avec l'équipe enseignante, nous essayerons de voir aussi la place accordée à l'approche culturelle et la compétence interculturelle dans leur enseignement, si toutefois, ces dernières sont abordées.

PARTIE I

L'interculturel, un renouveau pédagogique au service de l'enseignement/apprentissage du FLE

Le but de cette partie consiste à parler de la nouvelle vision que revêt aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage des langues, à savoir : la vision interculturelle et l'importance de cette compétence pour former l'apprenant à devenir un citoyen du monde.

L'enseignement des langues en Algérie, a de tout temps privilégié la composante linguistique dans l'approche communicative, puisque: « *les compétences linguistiques doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité et la discipline.* »⁹. Et que, la spécificité de cette approche est ainsi d'avoir recentré la didactique des langues sur la communication. Dès lors, l'objectif de l'enseignement linguistique devient un impératif pour l'acquisition de **la compétence de communication**, concept créé par Dell Hymes en 1972, et cité par Bérard, qui définissent cette compétence comme étant « *l'ensemble constitué de la connaissance des normes grammaticales (compétence linguistique) et de la maîtrise de leurs normes d'emploi (règles d'usage)* »¹⁰, définition que certains didacticiens trouvent fragmentée.

De nos jours, il est bien difficile de se faire une idée claire des façons de faire dans les classes de FLE pour ne privilégier que la composante linguistique. En effet, cette manière de faire connaît, tantôt des disgrâces et tantôt des mises en valeur, puisque d'une part, elle est incontournable pour quiconque veut apprendre à communiquer en français et d'autre part, elle est insuffisante puisqu'il est plus qu'évident que dans la communication, l'apprenant ne peut néanmoins se passer de la composante socioculturelle dans les pratiques langagières¹¹. À dire vrai, toute communication ne peut s'en passer de pratiques langagières imprégnées de référent culturel. Tout discours humain appréhende l'incompréhension. De ce fait, c'est le besoin langagier qui oriente par rapport aux normes exigées dans une communauté donnée quel vocabulaire et quelle syntaxe utiliser afin d'en saisir les messages.

⁹ Référentiel des programmes P. 51.

¹⁰ BERARD, E., L'approche communicative. Théorique et pratique, Paris, CLE International, Coll. Didactique des Langues Etrangères. 1991, P. 17

¹¹ Voir l'analyse des deux enquêtes.

À terme, les besoins langagiers traduisent inévitablement l'implication rationnelle du sujet parlant dans son contexte socioculturel et par conséquent, se déclenche une compétence culturelle voire interculturelle afin de mieux maîtriser l'acte communicationnel. À cet effet, même si la mise en place de la compétence interculturelle dans l'action didactique/pédagogique s'avèrerait un exercice délicat, cela n'empêcherait pas que cette action autoriserait pleinement la définition des besoins langagiers de chaque interlocuteurs, l'apprenant avec ses pairs en classe ou en dehors. Une construction qui faciliterait, et les risques de malentendus et l'incompréhension des différences limitées. Ainsi, des finalités éducatives atteintes, seront clairement formulées pour assurer la qualité de l'éducation.

Ce qui nous amène à dire que la composante sociolinguistique et la composante socioculturelle sont inhérentes à toute communication et que la compétence interculturelle n'est que lucidité dans l'acte de communiquer.

Chapitre I : Pour un enseignement/Apprentissage moderne et ouvert sur le monde.

1. L'interculturel, notion et démarche

1. 1. Définition du concept

L'interculturel est un concept intellectuellement complexe et moralement délicat car il mêle la pédagogie à l'idéologie, il est sujet d'enjeux et de controverses politiques, ethniques et sociales.

Aujourd'hui, il est devenu très à la mode en didactique des langues, une spécialité en soi. Des travaux se multiplient dans le domaine pour montrer l'intérêt croissant pour ce terme en raison de sa solvabilité pour un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Bien que l'adjectif « interculturel » soit issu du contexte de l'enseignement du Français pour les immigrés en France, son objectif dépasse par-delà les frontières, une simple intégration de ces immigrés dans la société française.

Le préfixe « inter » ici, signifie la mise en relation et l'interaction entre des personnes ou/des groupes de personnes, l'interculturel, caractérisé par la présence de plusieurs cultures, différentes les unes des autres, forme un contexte hétérogène et essentiellement diversifié, implique rencontre et échanges entre les peuples. Il implique l'ouverture à l'Autre et non l'assimilation de sa culture. C'est ainsi que Demorgon explique ce concept :

« le préfixe inter qui suggère des interactions, des échanges, des partages, des complémentarités, des coopérations, des réciprocités,[...], sert à entretenir, dans le meilleur des cas, des souhaits, des espoirs, un idéal à atteindre : celui d'une coexistence pacifique et solidaire entre les populations. »¹²

L'Interculturel implique aussi d'importantes interrelations entre cultures différentes, un projet philosophique, se présentant comme une alternative au « choc des cultures», il se repose sur le principe fondamental que : *« les cultures sont égales en dignité et doivent être traitées comme telles dans le respect mutuel. »¹³*.

La compétence interculturelle, présuppose une connaissance et une maîtrise non seulement des faits de civilisation d'un peuple, mais aussi et surtout ses faits culturels, qui : *« favorisent la communication, c'est-à-dire la rencontre avec l'Autre. »¹⁴*.

Chaque culture porte en elle un système de valeurs qui aide à mieux comprendre la complexité du monde. Le progrès dans la connaissance est dû entre autres, à la reconnaissance d'une diversité des cultures qui caractérise l'espèce humaine et favorise l'équilibre et l'harmonie pour une meilleure qualité de vie. Par conséquent, la reconnaissance de ces valeurs culturelles devient un facteur essentiel pour qu'une communication soit profondément cernée. *« L'enjeu de la communication se situe bien souvent au-delà du verbal. »¹⁵*.

L'interculturel ne prend sens que dans un contexte de dialogue où les échanges se multiplient, où la diversité linguistique et culturelle des langues est acceptée et préservée. C'est une tentative de dialogue et d'échange dans le respect des différences.

¹² DEMORGON, J., L'exploration interculturelle pour une pédagogie internationale, Paris, Armand Colin. 1989, P.225

¹³ J-P. Cuq, Dictionnaire de Didactique du Français langue E/S, asdifle, Clé International, 2006, P. 137

¹⁴ ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L., Éducation et communication Interculturelle, Paris, PUF. 1996, P. 28

¹⁵ Ibidem P.30

Le respect des différences, qui est un principe de base de toute éducation. Or, ce principe du respect de l'Autre nécessite la connaissance et la compréhension de cet Autre tout en dépassant ses préjugés.

Dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la présence de deux systèmes linguistiques différents, engendre automatiquement la confrontation de leurs deux cultures véhiculées par les deux langues :

« Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension. »¹⁶.

Il est primordial que l'enseignement d'une langue étrangère soit associé à celui de sa culture. La langue est porteuse de vision du monde, elle charrie la mémoire des peuples, elle véhicule les valeurs et les normes d'une communauté donnée. Par conséquent, son apprentissage se limiterait à un usage purement instrumental si cette même langue est décontextualisée.

C'est dans l'espace de l'interaction entre la culture de l'apprenant et celle véhiculée par la langue cible que jaillisse le concept d'interculturel. Enseigner une langue étrangère, c'est permettre aux apprenants de connaître de nouvelles significations, de nouvelles valeurs et d'acquérir de nouvelles compétences lesquelles les autorisent à réfléchir sur leur propre système de valeurs.

¹⁶ J. Courtyllon. « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. ». In Le Français dans le Monde, n° 188, Paris, Hachette Larousse, 1984, p. 52.

1.2. La démarche interculturelle dans la perspective éducative

La démarche interculturelle dans un cadre scolaire est un processus ayant pour objectif de sensibiliser les apprenants à de nouvelles perceptions du monde qui assurent le progrès et l'ouverture et autorise une socialisation de ces derniers.

Socialiser, qui signifie, selon le dictionnaire : « *Susciter ou développer les rapports sociaux chez (qqn), entre (les membres d'un groupe).* »¹⁷, « *L'école socialise les enfants* »¹⁸, pour leur permettre d'acquérir une conscience profonde sur leur propre culture à travers une imprégnation positive d'une culture étrangère au moyen de supports déclencheurs de comparaison interculturelle afin d'assurer le vivre ensemble. Il devient donc impératif pour :

*« L'individu [de] développer des attitudes et des comportements pour pouvoir vivre avec les citoyens du monde. La prise en charge par les programmes des préoccupations liées au respect d'autrui et à la reconnaissance de ses droits, à travers notamment la connaissance et la disposition à défendre les droits humains [...] pour l'acquisition du savoir-vivre ensemble. »*¹⁹.

Une démarche de ce type cherche « à conduire de représentations premières à des représentations travaillées, passées par l'observation, l'analyse, l'objectivation et la prise de conscience »²⁰, afin de parvenir à une forme de coexistence harmonieuse entre la culture de l'apprenant et la culture de la langue cible qui se présente à travers des contenus linguistiques. La présence des deux systèmes culturels dans le cours de langue exige de l'enseignant une véritable prise de conscience, un savoir et un savoir-faire. Il s'agit en fait pour lui, de faire en sorte que ses apprenants saisissent que la pluralité culturelle dans le monde ne soit pas vécue comme un obstacle à une entente

¹⁷ Le nouveau Petit Robert. 2009

¹⁸ Le nouveau Petit Robert. 2009.

¹⁹ Référentiel des programmes. P. 13.

²⁰ J-C. Beacco. Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris, Hachette Livre, 1995.p. 12.

entre les Hommes de part leurs différences, une entente dans la communication mais aussi dans le partage, l'accord et la compréhension. Une juxtaposition sans perméabilité, donc sans réflexivité ni interprétation.

Cependant, et déjà reformuler plus haut, la mise en place de la compétence interculturelle en classe langue, se révèle un exercice délicat. Ce qui rend difficile la tâche de l'enseignant afin d'assurer à l'apprenant un équilibre identitaire dans la mesure où d'autres facteurs interviennent. En fait, cette démarche consiste à aider l'apprenant à s'ouvrir sur la culture de *l'Autre* avec une attitude de tolérance et d'ouverture. La démarche interculturelle prend appui sur la culture de l'apprenant, l'aide à se distancier pour se voir à travers *l'Autre*. Autrement dit, il s'agit de voir en la diversité culturelle un enrichissement, qui permettrait à l'apprenant de vivre une expérience de l'altérité et de découvrir d'autres pratiques culturelles sans pour autant renoncer à sa singularité. L'enjeu d'une telle démarche est en effet de taille. En termes plus concrets, les apprenants d'une langue étrangère sont appelés à porter un regard critique et objectif vis-à-vis de leur propre culture de se distancier et éviter d'idéaliser leur culture en s'y attachant fortement au point de rejeter *l'Autre*. C'est dans la confrontation avec une culture autre, que les apprenants vont prendre conscience de leur identité tout en réactualisant leurs connaissances et en établissant un pont et un dialogue ouvert avec *l'Autre*.

Prendre en compte la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE pour une meilleure acquisition de cette langue, c'est automatiquement inscrire la démarche didactique dans le cadre de la théorie des besoins langagiers :

« On désigne sous ce terme les ressources linguistiques nécessaires aux apprenants pour gérer avec succès des formes de communication dans lesquelles ils vont être impliqués à court ou à moyen terme. L'identification de ces besoins (et donc de ces situations de communication) s'effectue dans le cadre d'une démarche spécifique consistant à réunir les informations permettant de savoir quelles utilisations effectives vont être faites de la

langue apprise et d'en tirer des contenus à enseigner de manière prioritaire »²¹.

Cette démarche va permettre à l'apprenant d'être au centre de son apprentissage et d'éprouver le plaisir d'apprendre parce que ses besoins sont considérés. L'apprenant va connaître une autre perception du monde à travers ce qu'il sait déjà dans sa culture étant donné qu'il ne peut aborder l'apprentissage d'une culture étrangère, vierge de tout savoir culturel. Sa langue maternelle porte déjà une première culture si ce n'est plusieurs. En effet, il faudrait relever qu'il existe beaucoup de réalités dans la société algérienne que la langue arabe ne saurait traduire avec exactitude et à elle seule. C'est à cet effet que, dans le système algérien, le but de cette visée est une construction de la compétence plurilingue qui regrouperait et la langue arabe, avec ce qu'elle contient comme dialectes, qui sont d'une manière plus relative, apportés par différentes langues : le français, l'espagnol, le tsigane, l'haoussa, etc., et le tamazight. S'ajoutant à cela et dans la perspective d'enseigner les langues étrangères à savoir principalement : le français, l'anglais, l'espagnol, etc., que:

« la formation de compétences nationales en matières de langues est indispensable pour servir de ressources indépendantes, fiables, à toutes les institutions de la nation, eu égard, d'une part, à l'évolution mondiale des parlars et de leur place dans les transactions économiques et commerciales, et, d'autre part à la portée civilisationnelle des langues étudiées, de leurs rapports à l'histoire et à la géographie de l'Algérie, (turque, espagnol, persan, latin, etc.) »²².

Ainsi, il serait indéniable qu'une prise de conscience des particularités de chaque culture devient plus que nécessaire et le contact que l'apprenant aura avec une culture autre que les siennes par le truchement de la langue, ne peut le conduire qu'à une relativisation de ses propres pratiques sociales, de ses convictions et de ses croyances. Le locuteur, devant cette complexité qui est en même temps une nécessité, va privilégier la compréhension de son message à la pureté de la langue.

²¹ Conseil de l'Europe sur la notion de " besoins langagiers".

²² Référentiel des programmes. P. 53

Dans cette perspective, il est important de dépasser et non d'abandonner son système de références pour se mettre à la place de l'autre. Le travail de la démarche interculturelle consiste essentiellement à aider les apprenants à s'approprier et à saisir les traits culturels qui permettent l'accès à l'univers de l'Autre à savoir : l'histoire, les modes de pensée, les symboles et les valeurs. Michael Byram nous parle d'un enseignement des langues étrangères dans une perspective qui consiste à : « *s'affranchir des limites de son environnement culturel d'origine* »²³.

Une fois imprégnés de ces éléments, ces apprenants là, ne seront qu'enrichis par le changement et l'expérience. Puisqu'ils seront affranchis, affranchis de toutes contraintes, et de tous complexes pour aller librement vers l'Autre. « *Un des objectifs de l'étude de la culture devait être d'opérer des changements dans l'attitude des élèves vis-à-vis d'autres cultures et que ces changements dépendent eux même de modifications des structures cognitifs* »²⁴.

L'acquisition d'une langue seconde permettrait à l'apprenant de dépasser ses croyances pour aller vers un univers autre, à regarder avec une optique différente, pour comprendre comment pensent et sentent les autres, pour revenir ensuite à ses propres réalités, en ayant mieux conscience de son ancrage culturel, une démarche positive dans la rencontre de l'Autre :

*« Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'Autre et contribuent à la conscience interculturelle, aux habilités et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître ses capacités à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles »*²⁵.

C'est à cela que renvoient les objectifs du système éducatif algérien, c'est de : « *préparer à une compétitivité incontournable [...] en développant les compétences*

²³ Byram. M., Culture et éducation en langue étrangère, Paris, Hatier et Dédier, 1992. P. 11.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Cadre commun de référence. P. 40.

nécessaires à une adaptation réussie au monde de la communication interculturelle »²⁶, afin de s'imprégner du vivre ensemble et épouser des comportements et des attitudes positives pour un avenir ouvert à la tolérance, que l'élève algérien se voit de réussir :

*« La prise en charge par les programmes des préoccupations liées au respect d'autrui et à la reconnaissance de ses droits, à travers notamment la connaissance et la disposition à défendre les droits humains dans toutes leurs composantes, constitue une garantie essentielle pour l'acquisition du savoir-vivre ensemble. »*²⁷

Dans une approche interculturelle, l'objectif de l'enseignement des langues étrangères est de favoriser le développement harmonieux d'une personnalité enrichie en matière d'ouverture. L'apprentissage des langues étrangères, et de la langue française principalement pour ce qui nous concerne, permet aujourd'hui, et d'après le programme, de : *« Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication. »*²⁸. Or, cette dernière, au-delà de sa composante linguistique, stratégique et discursive, comprend une composante sociolinguistique qui renvoie aux conditions socioculturelles de l'usage linguistique. Il est aujourd'hui reconnu que la langue et la culture sont intimement liées et doivent être enseignées ensemble. Cependant : *« une culture ne peut ni vivre, ni se transmettre indépendamment de la société qui la nourrit. Réciproquement, il n'existe aucune société au monde qui ne possède sa propre culture. C'est en cela que toute culture est socialisée. »*²⁹.

Le contexte de la mondialisation nécessite l'acquisition de compétence clé, l'éducation à la citoyenneté mondiale. Cette éducation initie l'apprenant à la culture de la tolérance, qui encourage le concept du changement social, de la reconnaissance et du vivre ensemble. On lui donne la chance de vivre l'interculturel et de s'épanouir socialement et intellectuellement afin que son apprentissage linguistique au lieu de l'aliéner ou de le limiter, lui permettrait plutôt d'accéder à des niveaux de pensée et

²⁶ Référentiel des programmes. P. 11.

²⁷ Référentiel des programmes. P. 11.

²⁸ Programme de français de 1^{ère} AS. P. 4

²⁹ Warnier. J.P., La mondialisation de la culture, Paris, La découverte, 2004. P. 6.

d'éducation plus élevés : « *l'éducation au pluralisme est non seulement un garde fou contre les violences, mais un principe actif d'enrichissement culturel et civique des sociétés contemporaines.* »³⁰.

En somme, il importe, dans une perspective interculturelle, d'installer chez les apprenants, des compétences qui leurs permettront d'analyser une situation de communication pour une meilleure prise de conscience du rôle de la culture dans l'échange et d'agir en conséquence :

*« Il s'agit en particulier de doter les sortants des prérequis nécessaires pour une insertion réussie dans le monde en devenir dans lequel seront davantage utiles (à côté de savoir- réfléchir, inventer et décider), les compétences comportementales centrées sur la confiance en soi et l'esprit d'équipe »*³¹.

Actuellement, tous les systèmes éducatifs se doivent d'intégrer le changement, en mettant en avant, non seulement la pertinence et la qualité de leurs programmes, mais aussi leurs stratégies pédagogiques. Il s'agit, aujourd'hui, en plus d'instruire et d'évaluer, de socialiser l'apprenant. Comme tous les systèmes éducatifs à travers le monde, le système éducatif algérien, doit, aujourd'hui, préparer l'élève : « *à un développement continu de ses compétences en lui apprenant à apprendre, à s'adapter et à réagir en toute autonomie aux différentes situations de la vie* »³². Ainsi, l'accent n'est plus mis sur le savoir mais plutôt sur le savoir-être. Pour cela, une pédagogie sur le développement comportemental devient plus que nécessaire dans une pédagogie interculturelle centrée sur l'apprenant. Il ne s'agit plus pour ces politiques éducatives d'enseigner mais de former.

³⁰ Abdallah-Preteuille. M., L'éducation interculturelle, Paris, PUF, 2004 (2^{ème} édition). P. 80

³¹ Référentiel des programmes. P. 14.

³² Idem. P. 05.

L'enjeu est de taille pour ces sociétés, pour l'Algérie en particulier. Car en effet, à force de vouloir contribuer à la réalisation d'un patrimoine commun, l'on en risque de se soumettre à des exigences venues d'ailleurs. C'est pour cette raison que valoriser son propre patrimoine culturel, et pour le cas des algériens, -on en a un de très varié, riche et enrichissant-, se réconcilier avec son passé pour une meilleure prise en charge de son avenir, « *désir simultané de renforcer ses enracinements et de prendre en main sa propre histoire.* »³³. De réfléchir à sa propre identité, aussi plurielle soit-elle, riche de valeurs et de cultures, qu'on contribuera à éviter de tomber dans les écueils du pluriculturalisme qui : « *révèle ses ambiguïtés qui sont de postuler une définition substantialiste de la culture comme chose en soi fixe et immuable et de prôner la juxtaposition dans une multiplicité indifférentes de « cultures » sans communication* »³⁴.

Retenons cette dernière phrase. C'est à une communication de coexistence et d'ouverture qu'il s'agit dans ce travail, c'est de faire de l'interculturel un instrument au service de l'éducation en ceci qu'il permet à l'individu de s'ouvrir au monde, de se frotter aux autres et de les comprendre, de dialoguer avec eux : « *Ce n'est que lorsqu'il aura clarifié ces éléments, qu'il pourra avoir une relation constructive avec l'Autre* »³⁵. Bref de cultiver la tolérance et la compréhension que l'interculturel en vase clos serait un cadre idoine de construction de personnalités fortes pour les apprenants et pour une éducation de qualité et l'édification de l'Homme tout court.

³³ L.Porcher, Le français langue étrangère, Éd. Hachette/Education, Paris. 1995. P. 77.

³⁴ Sur : <https://fr.wiktionary.org/wiki/pluriculturalisme>, consulté le 22/11/2015

³⁵ Groux. D., « Education interculturelle et éducation à l'altérité », In pour une éducation à l'altérité, sous la direction de Dominique Groux, Paris, l'Harmattan. 2002. P. 171.

2. De la compétence culturelle vers une démarche interculturelle

2.1. Le rôle de la compétence culturelle dans le système éducatif

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie a contribué jusqu'à ce jour à installer des compétences linguistiques et communicationnelles. Enseigner le FLE, demeure une prérogative typiquement linguistique (instrumentale), À coté de cela, il y a les programmes du secondaire qui corroborent la thèse de la primauté des compétences linguistiques, si l'on peut dire, les objectifs communicationnels sont prépondérants. Il est d'ailleurs clairement établi dans les documents officiels que : « *les compétences linguistiques doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité et la discipline.* »³⁶.

C'est-à-dire, que la langue est enseignée dans un souci d'installer un objectif utilitaire l'emportant sur un objectif culturel ou civilisationnel qui reste une tâche difficile pour l'enseignant³⁷. Or, dans une compétence communicationnelle selon Sophie Moirand, l'en on identifie quatre éléments qui la constituent :

« Une composante linguistique, une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ; une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation ; une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. »³⁸.

La définition de Moirand est plus que complète.

³⁶ Référentiel des programmes P. 51.

³⁷ Voir l'analyse des réponses d'enseignants.

³⁸ Moirand. S., Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, 1990

Vouloir opposer les termes langue et culture semble absurde sinon contre-productif. Les didacticiens depuis fort longtemps ne cessent d'insister sur le lien étroit entre les compétences communicatives et culturelles à la base de tout apprentissage d'une langue étrangère. Chaque nation possédant un fondement socio-économique et historique se réfère à un réseau de significations et à un système de valeurs qui sont communs et semblent évidents aux locuteurs natifs. Tout écart par rapport aux expériences et valeurs connues risque fort d'être interprété de façon émotionnelle et négative, car ressenti comme comportement anormal, engendre le conflit et l'incompréhension. D'où viennent les quiproquos – que nous connaissons tous – voire même « les chocs culturels » qui peuvent se produire dans la communication entre des personnes appartenant à différents systèmes de référence culturelle, si ce n'est la méconnaissance et l'appréhension au contact de l'Autre.

Toutefois, et en raison de l'évolution du système éducatif et des enjeux qu'il recouvre, il est de notre devoir de réfléchir à une nouvelle visée dans laquelle l'enseignement des langues devient un moyen d'ouverture à l'Autre. En effet, l'enseignement des langues présente un domaine par excellence où l'on se heurte inévitablement à la culture de l'Autre. Une culture dans toute sa dimension universelle qui ne saurait se limiter à l'art, mais aussi sur son inscription sociologique.

À cet effet, une prise de conscience des particularités de chaque culture devient de plus en plus nécessaire. Haydée Maga souligne que : « *La prise en compte de la culture dans l'enseignement des langues étrangères est indispensable, est plus que jamais une préoccupation des pédagogues et des acteurs de l'éducation.* »³⁹ .

Dans les cours de langues étrangères, les apprenants n'ont pas seulement besoin de connaissances et de compétences grammaticales. Certes que, dans le cadre de l'enseignement/l'apprentissage du FLE, les compétences sont plus centrées sur la communication que sur la compréhension. En effet, en plus d'enseigner à l'apprenant le fonctionnement de la phrase : le lexique et la syntaxe, qui constituent par excellence son domaine de prédilection, indispensable à l'apprentissage de la lecture et au passage

³⁹ http://www.francpaler.org/dossiers/interculturel_former.htm#pistes consulté le 21/02/2016

à la maîtrise de la langue écrite, il faut aussi que cet apprentissage linguistique ait du sens et s'accompagne de dimension culturelle pour que l'apprenant saisisse l'utilité dans la communication, car comme le souligne Myriam Denis :

« Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture »⁴⁰.

En effet, la classe de langue présente un lieu emblématique pour connaître et comprendre une autre culture, étant donné le lien étroit entre la langue et la culture. D'ailleurs du point de vue anthropologique, langue et culture sont indissociables en didactique des langues. Ce qui amène à penser objectivement qu'envisager un enseignement d'une langue étrangère requiert certes une compétence linguistique, mais il se trouve que la bonne maîtrise des formes linguistiques ne suffit pas à la communication et la compréhension entre les individus de cultures différentes. Nous savons pertinemment qu'il ne faut pas réduire la dimension communicative d'une langue à la seule maîtrise de la compétence linguistique, car on ne peut s'exprimer en langue étrangère sans prendre en considération les spécificités de cette même langue.

En effet les structures formelles d'une langue ne sont qu'un vecteur de la communication et ne représentent que la surface visible et émergente de cette communication. C'est pourquoi, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il conviendrait de tenir compte des différences de vues et des interprétations de la langue et de ce qu'elle peut éventuellement véhiculer, afin qu'il n'y ait pas de préjugés ou d'incompréhension. Car, la compréhension entre des personnes de cultures différentes n'est pas toujours chose aisée, et les contacts des cultures sont souvent un mixte subtile entre équilibre harmonieux et, conflits et tension.

Dans ce contexte la formation culturelle devient ainsi indispensable dans l'enseignement/apprentissage des langues. En effet, L'enseignement des langues présente un domaine par excellence où l'on se heurte inévitablement à ce type de formation, ainsi qu'à l'approche interculturelle.

⁴⁰ Myriam Denis, In Dialogues et cultures n° 44, 2000. p. 62.

Il faut noter aussi qu'aujourd'hui, dans les nouvelles directives, il est précisé que :

« L'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel »⁴¹. Il est dit aussi dans le programme que la maîtrise de la langue française est perçue aujourd'hui comme un « atout » pour réussir professionnellement, et la compréhension de sa culture comme « le moyen le plus objectif pour connaître l'Autre »⁴².

À partir de là, on voit très bien la position qu'occupent les instructions officielles par rapport à l'enseignement de la culture de la langue cible et par rapport à l'Autre dans une relation à l'altérité. Ceci nous amène à dire que les apprenants d'une langue étrangère, lors de leur apprentissage, devront aussi pouvoir interpréter le comportement de leurs interlocuteurs et identifier le culturel auquel ils appartiennent dans les échanges langagiers, afin d'éviter tout incident d'incompréhension.

Selon des recherches faites en sociologie et en anthropologie⁴³, il semblerait que, dès que les cultures entrent en contact, c'est souvent le jugement de valeur qui est mis en surface chez la plupart des individus. La question du conflit des valeurs est inévitable lors d'une rencontre de différentes cultures.

Des interprétations différentes, des évidences non partagées, des normes et des valeurs divergentes peuvent surgir en situation de communication entre personnes de cultures différentes, car les visions du monde s'affrontent et donc, la rencontre avec l'Autre devient la rencontre avec l'Etranger, l'étrange et peut devenir source de malaise sous peine d'exacerber les incompréhensions, voire les replis identitaires. Le risque d'être mal compris est inhérent à toute communication humaine.

⁴¹ Programme de langue française, p4

⁴² Idem

⁴³ Sur la question de l'identité dans un contexte interculturel, certains auteurs tels que Berry, Camilleri et Selim. Abou, abordent le phénomène psychologique d'un sujet à l'égard d'un nouvel environnement en termes d'assimilation, d'adaptation et d'intégration ou de séparation et de marginalisation.

C'est pourquoi, apprendre une langue, comme le montre d'ailleurs, Louis Porcher, c'est devoir :

« Percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer c'est-à-dire quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation »⁴⁴.

C'est d'avoir: *« La capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels »⁴⁵.*

Ainsi, apprendre une langue étrangère ne constitue pas uniquement à conceptualiser un code pour l'interpréter, mais aussi à travers ce code, à découvrir des symboles et des métaphores pour traiter du culturel. La découverte d'une nouvelle culture différente qu'aurait véhiculée cette langue, permettrait à l'apprenant à reconnaître et à valoriser des modes de pensée différents et réfléchir ensuite à ce qui compose son patrimoine culturel, afin de développer une identité capable de s'adapter à la complexité du monde.

⁴⁴ L. Porcher, in *Études de linguistique appliquée* n° 69. 1988.

⁴⁵ C.E.C.R, 2001 .P. 84.

2.2. La démarche culturelle/ interculturelle au service de l'éducation

Les méthodes didactiques d'enseignement des langues étrangères, dites communicatives du français en particulier, sont le résultat de longs travaux de recherches. Quant aux méthodes d'enseignement de la culture étrangère, elles ne sont pas encore définies. À ce propos, M. BYRAM souligne : « *Qu'en dépit d'un large éventail de publications, il manque à l'étude de la culture un axe précis, le peu de recherches empiriques qui existe a été effectué sur une petite échelle et relève souvent de la pratique individuelle que pourrait avoir un enseignant pendant son cours.* »⁴⁶.

Ce qui nous amène à dire que la formation culturelle et interculturelle doit être à jamais une préoccupation des pédagogues et des acteurs de l'éducation.

Connaître la culture de l'Autre en passant par l'apprentissage de sa langue, nécessite forcément de jeter un regard extérieur sur soi, de se décentrer et de relativiser sa propre culture. C'est aussi de dépasser ces préjugés et d'accepter l'Autre dans sa différence. L'objectif principal de l'enseignement/apprentissage de la culture, est de participer à la formation de l'esprit interculturel des élèves, un esprit qui leur permettra, quand ils seront confrontés aux différences des cultures, d'éviter certaines réactions négatives qui peuvent susciter des ressentiments envers autrui et de le rejeter.

L'enquête menée auprès des enseignants et ensuite auprès des élèves, nous montre que la compétence linguistique reste le souci majeur pris en charge en classe de langue. La composante culturelle quant à elle, demeure une prérogative à prendre avec mesure, et très rarement, l'enseignant se voit dans l'obligation de se frayer un chemin à tâtant sur ce sentier⁴⁷.

Les enseignants gèrent mieux l'objectif instrumental, c'est-à-dire, les compétences linguistiques sont mieux appréhendées, puisque la maîtrise de la grammaire, de la conjugaison, du vocabulaire et de l'orthographe, ne sont guère difficiles à faire

⁴⁶ Byram, M. Identité sociale et dimension Européenne. La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes. 1993.

⁴⁷ Réponse d'enseignant, concernant la composante culturelle.

acquérir à l'apprenant. En somme, elles n'engagent aucun élément subjectif qui pourrait déstabiliser cette manière de faire de la langue, une manière longtemps établie mais aujourd'hui contestée.

Pour beaucoup d'enseignants interrogés, communiquer dans une langue, c'est surtout savoir utiliser des règles de vocabulaire, de la syntaxe le lexique et l'orthographe. En bref, n'utiliser que le code linguistique instrumental. Or, et selon HYMES :

« Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. »⁴⁸, car, *« Les langues sont un trésor et véhiculent autre chose que les mots. Leur fonction ne se limite pas au contact et à la communication. Elles constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité ; elles sont structurantes d'autre part de nos perspectives. »⁴⁹*.

Ceci dit, le code linguistique comporte des éléments culturels qui distinguent la nuance grammaticale d'une langue à une autre, puisque la structure d'une langue, ne peut que refléter son aspect culturel. Les manières formelles et informelles d'adresse varient selon les langues, mais aussi selon les cultures, et de ce fait influencent même les visions du monde. En effet, des chercheurs en sciences cognitives tentent de déterminer de quelle manière la langue maternelle peut influencer la vision du monde. La grammaire et le vocabulaire sont adaptés à l'environnement culturel de la société dans laquelle vit et évolue la langue. La structure de la phrase peut avoir différentes significations et surtout différentes visions des choses, la composante référentielle est la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations. Ces études se sont en particulier intéressées à une différence notable entre l'anglais et l'allemand dans la description des événements. La langue anglaise possède des outils grammaticaux permettant de situer des actions dans le temps : "*I was swimming in the pool when I saw a big Fish*" (que l'on peut traduire en français par : "*je nageais dans*

⁴⁸ Dell Hymes, « Vers la compétence de communication », in « Langues et apprentissage des langues », Hatier-CREDIF, Paris, 1984, P. 219

⁴⁹ SERRM., Atlas, Flammarion, Paris, 1996, p.12.

la piscine lorsque j'ai vu un gros poisson") est différent de "I swam in the pool and I saw a big Fish " ("Je nageais dans la piscine lorsque je vis un gros poisson").

Or, la langue allemande ne permet pas cette nuance. En conséquence, les germanophones ont tendance à spécifier le début, le milieu et la fin d'un événement, alors que les anglophones se concentrent davantage sur l'action elle-même. En regardant la même scène, par exemple, le germanophone pourrait dire : *"Il prend un verre et boit"*. Alors qu'un anglophone dirait simplement : *"Il boit"*, deux codes linguistiques, au moyen de formes grammaticalement différentes mais sémantiquement équivalentes. Nous pouvons ajouter à cela aussi, tout en rappelant par exemple, que : *« le français se distingue en l'aspect formel et informel de la langue [le vouvoiement et le tutoiement], que l'arabe n'a pas dans son code culturel »*⁵⁰.

Ainsi, nous nous appuyons sur cette hypothèse qu'enseigner une langue, c'est également s'ouvrir à une culture et c'est par commodité, que nous résumerons le plus souvent sous le terme "langue " une langue culture et qu'un code linguistique se rapporte donc toujours à une action dans un contexte socioculturel donné.

Chaque fois que nous parlerons des langues et de l'enseignement des langues, il doit être clair que nous ne dissociions pas apprentissage strict de la langue et acquisitions culturelles qui l'accompagnent nécessairement. La dimension culturelle indissociable, dans toute langue, de son rôle de communication est inhérente à l'éducation interculturelle. La diversité linguistique et culturelle, prônée par l'UNESCO comme étant un *«héritage commun de l'humanité »* doit être un atout à l'unisson du genre humain.

⁵⁰Mme Hamidou, Mars, 2008. *« De la dimension culturelle à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie »*p. 312. Thèse de Doctorat, Université d'Oran.

Chapitre II. Le rôle de l'éducation dans la formation culturelle et interculturelle

De nos jours, les relations entre l'Algérie et la France et entre les deux cultures ne cessent de se développer. Depuis l'entrée de l'Algérie à l'Organisation Mondiale du Commerce (O.M.C.) en 2001, les échanges économiques et culturels entre l'Algérie et la France se multiplient et engendrent de plus en plus de rencontres entre les algériens et les français. Bénéficiant de ce contexte favorable, l'enseignement/apprentissage du français en Algérie a connu une montée en puissance, les formations bilingues, entre autres, les classes de langues se multiplient, une formation plurilingue s'étant imposée sur le marché du travail comme un atout incontestable. Reste la question de savoir si cette volonté politique et ces efforts pédagogiques d'enseigner plusieurs langues étrangères - ce qui est d'ailleurs une des préoccupations majeures de l'éducation Nationale- auront au bout du compte l'effet souhaité de rapprocher les apprenants des cultures cibles. « *Un enseignement du français doit permettre la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle* »⁵¹.

Le monde de l'école à l'université, passant par la formation n'échappe pas aux bouleversements profonds qui affectent nos sociétés globalisées. La rapidité des évolutions économiques, industrielles et techniques est telle que nous ne savons plus guère dire aujourd'hui ce que seront les métiers et les emplois de demain. Et les recruteurs, privés ou publics, mettent l'accent sur des profils professionnels en adéquation avec l'emploi proposé ornés d'une personnalité dotée de facultés de compréhension, d'initiative, d'adaptabilité et d'intégration dans des équipes. En somme, d'ouverture aux autres et au monde, au sens large du terme. En effet, une fois l'école terminée et la vie socioprofessionnelle entamée, l'individu est confronté à des rencontres multiples et variées de provenances, de cultures et de milieux différents, le risque d'être désintégré est inhérent en ce cas. Sociologues et politistes ont largement montré que le chômage est facteur de désintégration sociale. Ne pas donner

⁵¹ Le programme de français de 1ère AS.P.05 en

progressivement aux enfants, aux adolescents, aux jeunes adultes les moyens d'une intégration professionnelle réussie, c'est donc prendre le risque grave d'échouer à atteindre les autres objectifs, ne plus servir les autres finalités de l'éducation. Car la finalité première de l'éducation est donc bien le développement et l'apprentissage du vivre ensemble qui conditionne les sociétés d'aujourd'hui, des sociétés en mutations de l'usage généralisé des technologies de l'information, la démocratisation croissante des études et leur allongement témoignent de ces changements. Prenant acte de ces évolutions et du rôle de l'école dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans une perspective d'ouverture sur l'Autre.

L'école comme institution éducative de l'état est en passe de connaître une crise de valeurs décisive pour l'avenir de l'humanité. Elle doit former des individus éclairés, des professionnels engagés et responsables, ainsi que des adultes équilibrés et comblés. À cet effet, il faudrait éviter de dire, et selon une formule propice aux dérives démagogiques, valant sur un air de doctrine permissive et laxiste que: « *l'élève est au centre du système éducatif* », une doctrine longtemps combattue et dénoncée par des comités d'enseignants et de philosophes médiatiques⁵², pour réaffirmer et fortement que l'éducation scolaire s'organise plutôt autour de la relation entre l'élève et le savoir ! Et que tout savoir charrie fortement des compétences de responsabilités et d'engagement. Responsabilité envers soi et envers l'Autre et l'engagement dans le respect des différences.

⁵² La démagogie de la loi d'orientation de l'éducation nationale française (loi Jospin) de 1989.

1. Le rôle de l'école dans l'éducation à l'ouverture

Pourquoi choisir entre l'épanouissement et la réussite puisqu'aujourd'hui les études sont formelles et à tous les niveaux dans un climat positif favorisant la performance scolaire des élèves dans une perspective interculturelle qui favorise aussi l'épanouissement dans l'ouverture et grâce au savoir.

En effet, l'école aujourd'hui, n'est plus ce lieu où régnait uniquement la parole du maître flattée par le silence de l'apprenant, un lieu où le maître est vénéré comme un pontife irréprochable. L'école est en contexte de mondialisation et en contexte social et économique qui meut avec le changement. Mais elle est aussi en contexte, qui peut être lu comme favorable ou défavorable aux apprentissages et à l'épanouissement et l'ouverture de ses élèves. En effet, une des tendances lourdes de la recherche en éducation et à l'échelle mondiale, est précisément de montrer comment l'ambiance scolaire d'un établissement ou d'une école, cette enceinte matérielle, intellectuelle, morale autant que sociale, peut expliquer une meilleure réussite et une meilleure insertion dans un monde de plus en plus globalisé. L'éducation à la citoyenneté mondiale. Une telle approche est reconnue comme une dimension essentielle de l'éducation pour relever les défis et saisir les chances propres à la mondialisation ne nie pas pour autant les facteurs sociaux, mais elle les considère au sein d'un système complexe où nulle cause n'est à elle seule explicative. Il s'agit d'échapper au fatalisme sociologique pour impliquer aussi bien les politiques éducatives que sociales. C'est ainsi que l'UNESCO a fait de l'éducation à la citoyenneté mondiale l'un de ses principaux objectifs en matière d'éducation pour les huit prochaines années (2014-2021). « *L'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) bénéficie d'un intérêt grandissant, ce qui montre que l'éducation a désormais pour rôle et pour objectif de créer des sociétés plus justes, plus pacifiques, plus tolérantes et plus inclusives* »⁵³.

⁵³ http://www.unesco.ch/fileadmin/user_upload/3_Wie/bildung/Education_a_la_citoyennete_mondiale.pdf, consulté le 14/09/2016.

École se dit skholé en grec et schola en latin, ce qui signifie dans les deux cas « *loisir* ». À la lumière de cette définition, on comprend que l'école a été créée justement pour être cet espace désincarné des impératifs de la vie quotidienne, de la production et de la violence des êtres, un lieu où on prenait du temps pour réfléchir, méditer et apprendre. Elle fut l'une des plus belles institutions que l'humanité ait inventée.

Au gré des transformations sociales et des politiques scolaires, dans la société actuelle fondée sur l'immédiateté et l'accélération des rythmes de travail, elle fait aujourd'hui l'objet de tous les espoirs et toutes les exigences, elle doit être plus que jamais ce lieu privilégié où nous prenons le temps pour réfléchir et apprendre, un espace où l'on forme des citoyens éclairés, des adultes épanouis, des humains solidaires, des professionnels adaptés à un monde en devenir, par l'acquisition des comportements responsables, par l'accès à une culture. C'est ainsi que l'école doit conduire l'élève à passer progressivement de l'univers familial au monde exigeant et complexe de la société. Nous attendons énormément de l'école.

L'école comme institution étatique a su construire une hiérarchie des valeurs reconnues comme légitimes et s'imposant à tous et il y avait une forte confiance en l'instruction. L'école, en particulier au stade de la scolarité obligatoire, a le devoir de doter tous les apprenants d'une éducation commune, une éducation à l'ouverture, leur permettant de s'intégrer dans le monde et de s'y côtoyer sans heurt. Elle a comme but de faire des apprenants des citoyens éclairés, où l'instruction devient un point important pour la construction d'une identité nationale, une identité qui reconnaît et se reconnaît à travers l'Autre pour permettre un apprentissage du vivre ensemble:

« L'avènement du pluralisme politique, ce qui implique l'intégration par le système éducatif du concept de démocratie et, par conséquent, la formation des jeunes générations à l'esprit citoyen et de tout ce qu'il sous-tend comme valeurs et attitudes d'ouverture, de tolérance et de responsabilité au service

d'une société irriguée par son identité nationale et tendue vers le mieux-être. »⁵⁴

L'école en plus d'être un lieu d'égalité est aussi celui d'un élitisme social. En Algérie, Les filles et les garçons ont les mêmes faveurs d'instruction :

« Le droit à l'éducation est un droit pour lequel l'Algérie a déployé beaucoup d'efforts au fil des années. Le budget de l'éducation a été multiplié par dix depuis 1990 permettant une éducation gratuite à plus de 8 millions d'élèves répartis à travers près de 23 000 établissements scolaires pour les cycles primaire et moyen. Ainsi, le taux net de scolarisation des enfants âgés de 6 ans a dépassé 98% (9 points de plus qu'en 1990), une parfaite parité de participation garçon-fille pour la tranche d'âge de 6 à 16 ans et une proportion toujours croissante d'une classe d'âge qui atteint le baccalauréat puis les études supérieures »⁵⁵.

La mixité dans l'apprentissage devient alors, une exigence et un principe peu contestable en Algérie.

Ainsi, l'Algérie dans sa politique éducative élimine les disparités entre les sexes en veillant notamment à assurer à tous un accès équitable et sans restriction à une éducation de base et de qualité avec les mêmes chances de réussite.

La notion de l'adaptation de l'école selon le milieu de l'enfant, n'existe pas, il n'y a pas que les plus nantis qui ont la chance de poursuivre de longues études. Puisqu'en Algérie la culture scolaire vise une équité pour améliorer l'efficacité et l'efficience du système éducatif et permettre à chaque enfant d'acquérir une éducation de base et de qualité et qui vise aussi, l'ouverture sur le monde par le biais du plurilinguisme.

L'Institution scolaire n'est pas seulement le lieu où se transmettent des connaissances, mais aussi celui où l'enfant et l'adolescent prennent progressivement conscience de leurs possibilités, s'intègrent à une vie collective et se confrontent aux normes et aux

⁵⁴ Sur http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Algeria/Algeria_loi_orientation_education.pdf, consulté le 28/09/2016.

⁵⁵ Sur http://allinschool.org/wp-content/uploads/2015/04/Algeria_Full-report_Fr.pdf, consulté le 24/08/2016

valeurs sociales. L'école, n'est pas un service dédié à la réussite individuelle de chaque enfant. C'est une institution, pour instruire, mais aussi pour construire l'État-nation⁵⁶. L'école est perçue comme un véritable pilier de la construction nationale.

Pédagogie et démocratie sont intimement liées, tous deux aspirants à former des individus capables de penser par eux-mêmes et de s'intégrer dans un collectif, pour construire du bien commun. Car la vitalité de l'éducation assure le dynamisme dans l'apprentissage pour le bien être du corps social, puisque désormais, l'on est passé d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage centré sur les besoins de l'élève et en l'occurrence sur les besoins de toute une société.

À l'ère de l'extension exponentielle et le renouvellement du savoir, la politique éducative oblige à penser différemment l'enseignement des langues étrangères dans une perspective d'ouverture à l'*Autre* et à la mobilité :

« Les programmes éducatifs doivent, au plus vite, intégrer l'impératif de la mobilité professionnelle. Il s'agit en particulier de doter les sortants des prés requis nécessaires pour une insertion réussite dans un monde en devenir dans lequel seront davantage utiles (à côté de savoir-réfléchir, inventer et décider) les compétences comportementales centrées sur la confiance en soi et l'esprit d'équipe. »⁵⁷.

Cette fonction éducative de l'école tend à gagner en importance, car il ne s'agit plus de donner une fois pour toute aux élèves un bagage de connaissances, mais de les entraîner à s'informer, à s'exprimer, à communiquer. De plus, la famille n'a plus le moyen comme dans le passé de susciter les attitudes et les choix nécessaires à l'insertion dans une société devenue très complexe. Actuellement, les nouveaux programmes portent en eux cette politique, puisqu'ils: « *doivent inscrire, au nombre de*

⁵⁶ Michèle Verdhelan-Bourgade, Béatrice Bakhouché, Richard Etienne, Pierre Boutan, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* Paris, L'Harmattan, 2007.

⁵⁷ Référentiel des programmes. P. 14

leur objectifs, l'information objective sur les cultures, les civilisations »⁵⁸ et ceci par : « *l'introduction du plurilinguisme* »⁵⁹.

Il faut savoir que les objectifs principaux de l'école sont : éduquer et enseigner. L'enseignement relève principalement des savoirs de base à savoir apprendre à lire, écrire et compter. Quant à la notion de l'éducation, on sait qu'il n'existe pas de définition simple, univoque et universelle à une telle question, mais il semblerait qu'aujourd'hui, dans les nouveaux programmes d'enseignement se dessine une nouvelle vision. En effet,

*« L'aire des relations que l'homme entretient avec ses semblables s'est considérablement étendue aujourd'hui, et le sera encore davantage demain. Le champ de la communication se diversifie de plus en plus pour englober quasiment l'ensemble de l'humanité avec comme conséquence l'extrême variété des échanges linguistiques culturels et civilisationnels qu'est appelé à assumer l'homme moderne »*⁶⁰.

Et tout ce qui se donne pour "moderne" n'est-il pas nécessairement progressiste ?

Cet état de fait pousse l'école et les concepteurs de programmes à revoir leurs priorités en matière d'enseignement et surtout d'éducation et voir en l'interculturalité une bonne pratique éducative en milieu scolaire. Aujourd'hui, « *la question sociale du multiculturel, entraîne la question pédagogique de l'interculturel.* »⁶¹. Haydée Maga relève que la finalité éducative de l'école est désormais « *élargie à un projet humaniste à l'échelle du monde (compréhension entre les peuples, enrichissement mutuel...).* »⁶².

L'école non pas comme un simple lieu de passage, mais comme un espace d'instruction et de socialisation, se doit d'être un lieu de rencontre de plusieurs mentalités voire de plusieurs cultures. Elle doit former l'apprenant à devenir un futur

⁵⁸ Idem. P. 11

⁵⁹ Idem. P. 12

⁶⁰ Idem. P. 09

⁶¹ Séoud. Amor, 1997. *Pour une didactique de la littérature.* « *Pour une démarche interculturelle* » Paris. Hatier/Didier. ch. 7 P. 149

⁶² http://www.francpaler.org/dossiers/interculturel_former.htm#pistes, consulté le 12/01/ 2016.

citoyen du monde qui, en admettant, une autre culture, tout en respectant son propre héritage culturel, va développer un esprit de tolérance et de respect pour *l'Autre*.

Ce qui nous amène à dire que l'école a une part importante dans l'éducation de l'apprenant au-delà des enseignements, et que l'éducation ne se résume pas en une simple transmission de connaissances sur les valeurs au sein d'un établissement.

À vrai dire, il est même assez difficile de trouver un problème, un enjeu de société, dans lequel l'école n'aurait pas un rôle à jouer. Elle doit accorder de l'importance aux activités extrascolaires où ces connaissances seront appliquées dans ces véritables lieux de vie. Car désormais, l'école n'est plus, pour l'apprenant, la seule détentrice des connaissances « *l'apprenant peut parfois être « en avance » sur l'enseignant s'il est plus familiarisé avec ces nouveaux vecteurs de transmission des connaissances* »⁶³ et que l'école ne peut plus fonctionner « *en vase clos* »⁶⁴.

Certes, dans le contexte scolaire, la dimension culturelle se trouve souvent ignorée, en raison des contraintes du système éducatif, vu que l'enseignant est appelé à respecter un programme préétabli par l'institution et à se servir d'un manuel où la composante culturelle est laissée pour compte⁶⁵. D'autant plus que, dans le manuel d'accompagnement on peut lire : « *Qu'il est impératif que la langue reste avant tout un outil de communication se démarquant d'une part d'une langue de spécificité, et d'autre part d'une langue à vocation terminologique.* »⁶⁶. Et pour ce qui est du manuel scolaire, G.BAUMGRATZ-GANGL, signale que :

« Les manuels scolaires ont eux aussi tendance à assimiler l'acquisition d'une langue étrangère à une opération de change : contre mes mots, j'échange des mots étrangers équivalents, mais qui ne m'apportent aucune signification que celle que je connais déjà, ou qui comblent une lacune de mon expérience parce que les contenus ou les situations auxquelles ils se

⁶³ Programme de 1AS. P. 3. Préambule

⁶⁴ Idem.

⁶⁵ Voir l'analyse des réponses d'enseignants, concernant la composante culturelle, P.

⁶⁶ Le manuel d'accompagnement. p. 56.

réfèrent sont inconnues de mon environnement – conformément à une conception purement instrumentale de la langue. »⁶⁷ .

Or, d'une part, un outil de communication fait référence à une compétence de communication qui ne peut se réaliser sans une compétence socioculturelle. Et d'autre part, il convient d'avancer, que toutefois, étant donné que les textes dans le manuel de français sont porteurs d'une pensée et d'une culture francophone, doivent être enseignés en accordant plus d'importance à leur aspect culturel. Autrement dit, pour enseigner dans une perspective d'ouverture, il est préconisé de revoir la façon dont l'école représente le monde et les cultures des peuples et développer chez l'apprenant les aptitudes et les valeurs indispensables pour évoluer dans un monde marqué par la diversité. De pouvoir revaloriser la finalité éducative de l'école et l'élargir à un projet humaniste à l'échelle du monde.

D'ailleurs l'éducation à l'ouverture et à la tolérance serait l'un des jalons d'une didactique de la pluralité, en raison des nouveaux objectifs que vise le système éducatif et des enjeux qu'il recouvre, avec l'avènement de la mondialisation. Ainsi, l'éducation à une culture de la compréhension internationale et de la coopération s'installe en vue d'instaurer une paix durable à travers le monde entier.

⁶⁷ G.BAUMGRATZ-GANGL, Compétences transculturelles et échanges éducatifs, Hachette, Paris, 1992, P.58

2. Le rôle de l'enseignant, ce passeur culturel

Les récentes réformes ont pour ambition d'améliorer leur rendement en éducation. L'évolution du statut de l'enfant et de l'adolescent entraîne une mutation de la fonction éducative, et de ce fait c'est toute une socialisation méthodique de la jeune génération qui se met en marche afin d'instituer des valeurs universelles, elle a pour objet unique ou principal l'individu et ses intérêts. C'est le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence. Que serait la société sans l'éducation? C'est la question philosophique par excellence et l'enjeu majeur pour la société du futur. Que serait l'éducation sans les enseignants? N'est-ce pas qu'enseigner c'est finalement rendre les hommes plus humains ! François Mauriac dans *Le Sagouin* décrit celui qui enseigne et dit que c'est : « *Celui qui institue l'humanité dans l'homme.* »⁶⁸. Le métier d'enseigner, l'un des métiers des plus anciens qui existent, est un métier très délicat qui exige, naturellement, des connaissances et des compétences considérables pour des résultats fructueux, un état de fait qui appuie et de manière sinequanone l'habilité et le doigté de l'enseignant.

« *Enseigner, c'est travailler avec des êtres humains, sur des êtres humains, pour des êtres humains* »⁶⁹. Qu'est-ce que l'enseignant, sinon une personne qui fait don de sa personne avec tous ce qu'elle contient comme vertus et amour à autrui. « *Être enseignant, ce n'est pas un choix de carrière, c'est un choix de vie* » l'a déjà dit l'ancien président français, François Mitterrand. De toute évidence, le fondement de la société est la transmission du savoir, transmission de la culture d'une génération à l'autre, le rôle déterminant et irremplaçable de l'enseignant dans cette transmission et n'est plus à être démontré, puisqu'il participe au projet établi par l'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de l'Etat.

⁶⁸ François Mauriac dans *Le Sagouin*

⁶⁹ TARDIF. M., LESSARD. C., *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels.* Bruxelles : De Boeck Université, 1999, - 575P.

Et notamment l'idéal pour lui, serait qu'il soit laïque et exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion. L'enseignant, veille donc plus à éduquer qu'à instruire. « *L'instituteur instruit, l'éducateur fait des hommes.* »⁷⁰.

« *Éduquer, ce n'est pas seulement former l'esprit, c'est aussi former le cœur des enfants, les aider à s'élever vers cet idéal de bonté, de justice, de tolérance et d'amour que l'être humain est le seul à concevoir ...* »⁷¹. En effet, cette assertion se fonde sur un certain nombre de constats. En plus d'être noble et prestigieux, l'enseignement confère à ceux qui l'exercent une stabilité et un certain équilibre de l'esprit.

Dans sa classe, l'enseignant pour dispenser ses enseignements, il est maître de sa classe. Il décide avec les concours de ses apprenants ce qui doit se passer. L'enseignant dans ce lieu de réflexion au quotidien, fait de l'humain sa première tâche. En effet, grâce à leurs manières de faire, leurs pédagogies, les enseignants agissent volontairement ou involontairement sur le comportement de leurs apprenants. L'influence positive d'un enseignant mène vers la réussite, la réussite scolaire qui reste le moteur le plus fort et presque unique pour les promotions sociales. On doit tous quelque chose à un enseignant. Qui n'a pas gardé le souvenir d'un enseignant au rôle déterminant pour son avenir? Qui ne garde pas plutôt en mémoire l'image lumineuse de ceux qui ont su éveiller notre curiosité, notre soif de découvertes, notre capacité de réflexion.

Il est incontestablement celui qui accompagne l'apprenant vers le sentier de l'autonomie de l'apprentissage... . C'est simplement une profession au dessus de la mêlée, investie d'un pouvoir, d'une mission. Celle de contribuer à forger la société, à pérenniser le savoir. En réalité, enseigner c'est apprendre à apprendre, ainsi un nouveau modèle d'apprentissage est apparu et se met en place. Il s'agit de se focaliser beaucoup plus sur le processus "apprendre" que sur celui d'"enseigner", c'est de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage : « *c'est-à-dire d'aller vers les démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie.* »⁷². Cette

⁷⁰ Hazan. E., *Pédagogie souriante* », Paris, Fernand Nathan. 1996. P. 185.

⁷¹ Ibidem.

⁷² Programme de français. P. 3.

collaboration va créer un partenariat au service du savoir dans toutes ses dimensions. Le savoir-faire, le savoir-être, et le savoir-apprendre.

Ce partenariat profitera énormément d'une perspective d'ouverture, d'altérité et d'interculturel. D'emblé, les rapports qui lient l'enseignant à ses apprenants en classe de langue est par essence interculturel. Ils renvoient à la notion d'altérité qui est plus adéquate dans une vision de l'éducation au sein de l'école où l'élève est privilégié, toujours susceptible d'être essentialisée comme un individu enfermé dans une certaine perception du monde, et dans un système de valeurs propres à sa culture. L'enseignant aussi est cet attribut qui fait partie du paysage de la classe, sa culture, ses perceptions, ses croyances et ses enseignements. Cette notion qui à notre sens contribuera parfaitement à sensibiliser l'enseignant à la démarche interculturelle. Elle permet aussi de dépasser la perspective binaire et contrastive du « Moi » et de l'« Autre » dans la classe, entre l'élève et l'enseignant.

L'enseignant de français aujourd'hui, doit s'inscrire dans ce vaste espace de la diversité et de la pluralité. Il serait ainsi appelé à prendre un rôle nouveau, ce qui nécessite la mise en place de nouvelles perspectives dans sa formation.

Nous pensons que la formation des enseignants à l'interculturel n'est pas prise en considération, d'autant que la réforme n'a pas prévu de formation des enseignants. En effet, ce genre de formation n'a pas sa place dans le cursus universitaire de l'enseignant en Algérie. D'ailleurs, il n'existe toujours pas de formation reconnue à l'enseignement de la langue-culture non plus. Les enseignants reconnaissent ne pas être initiés à ce genre d'intérêt⁷³. Malheureusement, les résultats de l'enquête auprès des enseignants et même l'entretien établi avec les enseignants de langue française, laissent comprendre qu'aucune volonté n'est manifestée à cet égard. Les professeurs de langue sont assez critiques au vu de leur expérience et de leurs aspirations, ils reconnaissent leurs limites quant à prendre en charge la dimension interculturelle dans leurs classes⁷⁴.

⁷³ Analyse des réponses d'enseignants. P.65

⁷⁴ Ibidem.

En effet, l'ensemble de ces pédagogues affirme que la culture française n'est pratiquement jamais abordée en classe. Par ailleurs, les images que ces enseignants ont de la France, de ses habitants, de sa langue et de sa culture sont faites de stéréotypes. Quant à l'approche interculturelle dans leurs pratiques pour aborder l'apprentissage, les réponses données témoignent d'une antinomie par rapport aux concepts qui s'y attache, à savoir la composante culturelle et la compétence interculturelle. Et parfois, ils répondent de manière furtive déclinant ainsi une invitation à participer, et dire que leur priorité en matière d'enseignement serait de faire acquérir l'outil en tant qu'instrument. D'autant plus que, dans le manuel d'accompagnement on peut lire : « *Qu'il est impératif que la langue reste avant tout un outil de communication se démarquant d'une part d'une langue de spécificité, et d'autre part d'une langue à vocation terminologique.* »⁷⁵. Et paradoxalement, on peut lire dans les nouvelles instructions, qu'il s'agit plutôt pour les enseignants de développer chez les élèves des « *compétences nécessaires à une adaptation réussie au monde de la communication interculturelle, au marché international du travail.* »⁷⁶.

Aujourd'hui plus que jamais, L'enseignement/apprentissage des langues étrangères, est, à notre sens, une nécessité pour que les apprenants puissent maîtriser les enjeux contemporains, la mondialisation et ses effets. C'est de leur offrir le maximum de chances d'acquérir une culture planétaire qui refuse la globalisation sans maintenir le respect des différences, qui rejette l'Autre. L'apprenant de langue étrangère est ainsi appelé à accéder à la diversité qui assure entre autres le progrès dans la connaissance et connaître une logique nouvelle pour pouvoir interpréter un système de valeurs et de références autre que le sien, afin de s'enrichir intellectuellement pour une meilleure insertion dans le monde. Et de saisir l'importance de cette attitude pour l'acquisition de son savoir. Nous avons vu dans les réponses des élèves que beaucoup de stéréotypes et de préjugés concernant la France et les français, par rapport aussi à la langue française sont greffés dans l'esprit des apprenants autant que certains enseignants, et que ces stéréotypes empêchent toute

⁷⁵ Le manuel d'accompagnement. p. 56.

⁷⁶ Référentiel des programmes. P. 11.

volonté et toute envie d'apprendre cette langue. C'est pourquoi, il est du devoir de l'enseignant de langue étrangère et en particulier celui de la langue française, de motiver ses apprenants à l'apprentissage de cette langue, puisqu'il est clair que même si une majorité d'entre-eux appréhendent et rebutent ce type d'apprentissage, il est du devoir de l'enseignant d'éclairer ses apprenants quant à l'importance de la langue française dans le paysage algérien et de leur expliquer que :

« La relation entre la société algérienne et la langue française revêt une forme multicomplexe qui ne saurait se réduire aux catégorisations générales usuelles de nature ou de type taxinomique. En effet, la réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation, sans conteste, unique au monde. Sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif, sans être la langue d'université elle demeure la langue de l'université et sans être la langue officielle, elle charrie l'officialité. Il est de notoriété publique qu'une grande partie du travail dans les structures d'administration et de gestion centrales ou locales, s'effectue en langue française, parfois assortie d'un arabe fortement altéré, de même qu'elle occupe confortablement des pans entiers de la communication sociale. »⁷⁷.

Il est de son devoir d'être un enseignant soucieux de la dimension éthique dans son travail et d'user de son rôle en tant que pédagogue, afin d'aider l'apprenant, à intégrer cette compétence. Il doit installer chez lui des savoirs, des savoir-être et savoir-faire concernant l'apprentissage de la langue cible. C'est ainsi que N. Minerva dessine le portrait de ce maître de langues :

« Sensible au succès de ses élèves, fier d'enseigner une langue prestigieuse, conscient de l'importance de son enseignement et des valeurs extralinguistiques qu'il peut transmettre, le maître de français exprime –

⁷⁷ SEBAA, Rabeh. «Culture et plurilinguisme en Algérie», dans Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, n° 13. 2002.

timidement encore, à la fin du XVIII^e siècle, avec assurance et non sans un ton doctoral, le siècle suivant – toute une civilisation qu'il contribue à perfectionner »⁷⁸.

L'élève de langue étrangère doit savoir surtout que :

« Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde [...] Les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication, d'information), aux domaines publics ou personnel sont fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., sont également essentielles à la communication interculturelle. »⁷⁹.

Parce que la langue selon Todorov :

« N'est pas un instrument neutre. Elle est imprégnée de pensées, d'actions, de jugements, légués par le passé. Elle découpe le réel d'une manière particulière et nous transmet imperceptiblement une vision du monde. »⁸⁰.

Dans les résultats de l'enquête établie à l'intention des élèves, beaucoup d'entre eux voudraient connaître l'histoire de la France, d'autres voudraient savoir comment ces gens vivent, d'autres voudraient qu'on leur dise ce qui rapproche la société algérienne de la société française..., c'est à l'enseignant que revient le devoir de les informer et de leur donner cette culture qu'ils demandent. En classe, l'enseignant de FLE pourra aider les élèves à réfléchir à ce qu'est la culture, mais il sera surtout le révélateur des

⁷⁸ MINERVA, Nadia, « Le profil du maître à travers les dialogues et les lettres des manuels de français à l'usage des Italiens (XVII^e et XVIII^e siècles) », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 1992, 9, 5-9.

⁷⁹ CECR. P. 16.

⁸⁰ TZVETAN TODOROV, « Migrants, un avenir à construire ensemble » *Vivre ensemble avec des cultures différentes*, Conférence donnée lors de la session 2010, P. 1.

implicites culturels qui conditionnent cette culture. Pour faciliter cette prise de conscience de l'élève, une démarche progressive s'impose.

L'enseignant pourra esquisser ce travail avec des éléments culturels observables et reconnus par tous comme tels : l'aspect vestimentaire, l'environnement architectural, les us, les traditions et habitudes (les traditions culinaires, les fêtes, les rites), pour y introduire au travers par la suite les implicites culturels qui conditionnent le comportement, du plus visible au moins visible : la moue physiologique, le parler, la gestuelle, les rapports relationnels et les sentiments, et pour la gestion de l'espace et du temps, les pratiques alimentaires, la décoration des intérieurs, etc. reflèteront et sans équivoque, les traits caractéristiques que chaque culture porte en elle. Selon E. A. Nida, le linguiste, nous possédons la capacité de s'habituer et de comprendre des manières de comportement différentes : c'est-à-dire nous pouvons comprendre les Autres, même si leur manière de penser est différente de la nôtre. Il en est de même avec les éléments culturels, nous sommes capables de les comprendre même s'ils ne découlent pas de nos expériences personnelles ou nationales. On les contextualise, on les interprète.

Les savoir-être quant à eux, doivent être considérés comme des attitudes, des aptitudes personnelles, des traits de personnalité, que l'apprenant va mettre au service de la communication. Il s'agit pour l'enseignant, de faire tout une recherche sur ces savoir-être qui peuvent à tout moment perturber la communication mais aussi la capacité des élèves à apprendre, et de là, travailler avec eux et ensemble pour ces acquisitions, sur les attitudes en termes :

« D'ouverture et intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations : de volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturelles ; de volonté et capacité à prendre ses distances par rapport aux attitudes scolaires ou touristiques conventionnelles relatives aux différences culturelles. »⁸¹.

Ainsi, et dans le sens où vont les réponses d'enseignants, pour dire qu'il faudrait être *vigilants dans nos rapports avec ces étrangers, ou, ils n'ont pas les mêmes traditions que*

⁸¹ Ibidem. P. 84.

nous les musulmans, etc., (réponse de la majorité des enseignants). Et dire que *les Français sont impudiques et immorales* (réponses de la majorité des élèves, garçons surtout), pousse ces derniers à être négatifs et septiques vis-à-vis de ces étrangers.

Ces idées reçues qu'ont certains élèves et certains enseignants aussi sur les Français en particulier et sur les étrangers et le monde occidental en général, peuvent avoir des conséquences de rejet face à la nouvelle langue-culture, elles peuvent être aussi les raisons qui provoquent des représentations et/ou des comportements qui pourraient engendrer des difficultés d'apprentissage, et ceci d'autant plus si le contexte ne prend pas en compte ce type de situation qui peut déchirer l'individu entre plusieurs cultures, *nous* et *eux, les Autres*. En effet, Pour Auger, les stéréotypes rendent difficile l'acquisition d'une compétence culturelle car les stéréotypes représentent : « *un catalogue d'éléments folklorisant sur la langue culture cible* »⁸². Et à l'inverse aussi, trouver que les français sont plus romantiques que les américains, c'est porter un jugement qui n'est pas fiable valoriser ou dévaloriser l'Autre au détriment de soi ou au détriment de l'Autre, c'est tout simplement avoir des idées reçues qui vont à l'encontre d'un rapport positif à l'Autre. Toujours et selon Auger, ce qui rend dangereux un stéréotype c'est qu'il :

- 1 – *Ne laissent pas la place à la réflexion,*
- 2 – *Donnent l'idée que les choses sont fixées pour toujours,*
- 3 – *Caractérisent intrinsèquement le pays, les gens, la langue.*

Si les résultats des deux enquêtes, nous dévoilent les attitudes septiques voire hostiles des uns et des autres vis à vis de cette langue cible et de sa culture, l'on en saisira parfaitement ce qui rend la situation alarmante au sein de la classe de langue. À ce propos, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, consiste à mettre en exergue plusieurs conditions linguistiques, psychologiques et culturelles afin de faire acquérir aux apprenants un nouveau moyen de communication, en tenant compte de la

⁸² Auger, N., " Les représentations interculturelles dans les manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne ". in Enquêtes sur les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures, coll. Langue et parole, l'Harmattan, 2003, pp. 35-71

qualité des méthodes, de la performance des enseignants et l'adaptation du système éducatif à cette initiative. Il s'agit en somme, de véhiculer des savoirs, d'enseigner des valeurs, des types de comportements relatifs à une culture donnée et à une société donnée. À côté de cela, il s'agit du rôle en premier, de l'enseignant, car c'est lui qui est sensé accompagner l'élève dans son apprentissage, à l'aider à se décentrer et à relativiser ses apprentissages pour pouvoir agir sur ces représentations stéréotypées et ne pas porter des jugements de valeurs. En effet, c'est à l'enseignant, avant le concepteur, d'agir et de manière pédagogique sur le comportement de ses élèves.

En tant que passeur culturel, l'enseignant doit développer chez l'apprenant des attitudes et des comportements relatifs à devenir un interlocuteur interculturel. Il s'agit de l'enseignant aussi d'apprendre à ses élèves à : « *développer une compétence interculturelle qui leur permette de jeter des passerelles entre les deux cultures et de devenir en conséquence des personnalités plus mûres et plus complexes.* »⁸³ .

C'est à une culture de la tolérance que l'enseignant doit tendre. Un travail de va-et-vient entre les croyances des apprenants et la réalité de la culture de la langue cible. Un objectif qui vise à transformer l'esprit de l'élève et l'amener à développer des attitudes d'ouverture, de tolérance, et de partage. Un objectif interculturel pour s'incérer dans un monde de communicabilité, un monde où il est possible pour les différences de cohabiter, un monde où s'enrichir grâce à la différence rend l'Homme conciliant avec cet Autre prochain, ne peut que garantir la réussite dans la connaissance. En effet, pour que l'acquisition et la transmission de l'interculturel en tant que savoir et démarche soit plus réel, une place importante doit lui être accordée dans la formation des enseignants. Et pour cause, tel que l'exprime la Communauté mondiale des Professeurs de français :

⁸³ Byram. M., Zarate. G, et Neuner. G., *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Op. Cit, P. 04.

« La formation à l'interculturel ne fait pas toujours partie de la formation des enseignants. Pourtant, il est nécessaire que les enseignants acquièrent eux-mêmes une compétence interculturelle avant d'intégrer dans leurs classes cette dimension »⁸⁴.

Les pratiques enseignantes pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère quant à l'aspect culturel, et toujours selon les résultats de l'enquête relèvent d'une initiative personnelle. C'est pourquoi, aborder le civilisationnel varie d'un enseignant à un autre selon des compétences propre à chacun.

Or, tout comme la formation pédagogique, psychopédagogique et linguistique, la formation des enseignants de langue étrangère à l'interculturel devient une exigence, voire une condition sinequanone pour une meilleure prise en charge de l'acte d'enseigner dans toute sa dimension culturelle et interculturelle. Mais il serait nécessaire que les enseignants acquièrent eux-mêmes une compétence interculturelle.

Puisqu'il est important aujourd'hui, que les apprenants acquièrent en plus des compétences linguistiques, des compétences culturelles et interculturelles, l'urgence d'élaborer tout un programme et d'établir de nouvelles stratégies d'enseignement se fait sentir de plus en plus. Même si aucune instruction ne fait référence⁸⁵, il se trouve que, c'est du ressort d'une initiative personnelle que se construisent les compétences qui serviront à leur tour à provoquer chez l'apprenant un déclic, voire une remise en question. En effet, les bonnes pratiques indispensables pour faire face à la situation d'enseignement ainsi que des repères et des informations pour aborder ce métier dans les meilleures conditions possibles : dans la classe, dans l'établissement, dans la société, mais aussi dans son for intérieur... l'enseignant doit se débrouiller pour les trouver, à travers d'expériences, de témoignages, ou même des conseils. Il s'agit donc pour l'enseignant d'être capable de comprendre et d'exploiter la dimension anthropologique des échanges langagiers, de comprendre la variation culturelle qui, au demeurant, est interculturelle parce qu'elle implique d'importantes interrelations entre cultures différentes. C'est cette variation interculturelle qui fonde la signification des

⁸⁴ Sur : www.francparler.org/dossier/interculturel, consulté le 3/04/2013.

⁸⁵ Réponse de 68% d'enseignants interrogés sur la formation à l'interculturel.

unités linguistiques, la compréhension et la communication lors des échanges langagiers. C'est elle qui est donc à la base de la communication interpersonnelle et même de la communication entre peuples. Il s'ensuit cette conclusion d'Abdallah-Preteille :

« C'est à une véritable anthropologie du métissage que nous appelons car le temps n'est plus aux catalogues, aux nomenclatures mais au passage, à la transgression des frontières linguistiques et culturelles [.....], à la pluralité des cheminements et à la multiréférentialité. Chaque individu a la possibilité d'appuyer son expression non seulement sur le code d'appartenance mais aussi sur un ou des codes de référence et ce de manière d'autant plus variée que son expérience du monde sera plus vaste »⁸⁶.

Aujourd'hui encore, il est devenu indispensable pour un enseignant de langue étrangère de voir en l'interculturel un credo pour l'apprentissage d'une langue étrangère et l'acquisition de nouvelles valeurs afin de développer chez l'élève la faculté à s'ouvrir sur le monde et d'aller vers l'Autre. *« On vise la formation d'un citoyen ouvert aux Autres et ouvert « sur le monde »⁸⁷.*

Mais qui sont ces enseignants qui se soucient d'un tel challenge à relever, sollicitant doigté et prouesses, d'ordre autant moral que technique. Comment doivent-ils procéder ?

⁸⁶ ABDALLAH-PRETCEILLE, M., « *Compétence culturelle et compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication* », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Numéro spécial, Janvier 1996, Hachette-EDICEF, pp.28-38.

⁸⁷ TESSIER. Caroline. , Mc ANDREW. Marie., université de Montréal, in *Éducation à la citoyenneté*, 2001, p. 323

3. Le rôle de l'enseignant pour une appétence à un apprentissage interculturel.

Paradoxalement, alors que l'importance de l'éducation croît à mesure que tous les pays du monde deviennent, et à des rythmes différents, des sociétés du savoir, le rôle des enseignants devient plus crucial et de plus en plus décisif que jamais quant à la réussite. L'appétence pour la compréhension du monde, le goût de la connaissance et de l'effort, et le sens de la citoyenneté. Il n'y a pas que l'on puisse dissocier, dans le long et difficile processus d'éducation, la formation à être et à devenir à la fois un membre d'une communauté sociale, un professionnel et un citoyen du monde.

Le rôle de l'enseignant est désormais un rôle très important, capital qui ne se limite pas à expliquer une leçon. Les nouvelles directives exigent de l'enseignant qu'il fasse participer ses apprenants en classe, il devient de ce fait la clé du progrès.

Tous les apprenants ne sont pas spontanément curieux, certains montrent peu d'appétence pour apprendre. Cependant, il existe des voies pour mobiliser l'ensemble des élèves et leurs permettre d'être plus enclins à l'apprentissage et croire en leurs capacités à réussir. Les enseignants possèdent une grande expérience empirique de l'apprentissage, ce qui fait d'eux des spécialistes en la matière ! Ils détiennent ce savoir et ce doigté sans pour autant se douter qu'il existe "une science de l'apprentissage", qui explique le processus de l'apprentissage et le fonctionnement du cerveau. En effet, aujourd'hui des neuroscientifiques abordent les questions d'éducation à travers les théories de la connaissance, le développement de l'intelligence et le fonctionnement du cerveau. Les neurosciences sont un domaine scientifique par excellence où se confirment les pratiques pédagogiques utilisées en classe pour amener l'apprenant à s'approprier le savoir et la connaissance. Du besoin née la vertu⁸⁸, le besoin de former des êtres éclairés ne peut qu'être virtuose, puisque dans l'éducation des êtres, l'enseignant enseigne aux hommes toute l'humanité:

⁸⁸ Note de lecture.

« Il convient de s'en remettre aux « maîtres » qui, par leur capacité à comprendre l'histoire et les textes, incarnent des idéaux que l'on doit imiter. Chaque sujet, qui doit se former à un « art » spécifique, doit donc être accompagné par un maître qui l'amènera à l'excellence. »⁸⁹.

Avec l'approche actionnelle, un enseignant stratégique est celui qui joue de multiples rôles. Selon Tardif l'enseignant *« doit être à la fois expert de contenu, planificateur, motivateur, modèle, médiateur culturel et entraîneur »⁹⁰.*

⁸⁹Ibn Khaldun (1332-1406) : pédagogue musulman.

⁹⁰ TARDIF. Jacques,. Pour un enseignement stratégique, Montréal, Éd. Logiques (Écoles). 1992.

3.1. L'humour

«L'humour est ce qu'on n'a pas dès qu'on le définit.»⁹¹.

Tout enseignant qui veut plaire à ses élèves et susciter chez eux l'intérêt pour la matière qu'il enseigne, doit être capable d'enseigner tout en étant agréable, créant ainsi l'environnement idéal à un meilleur apprentissage plaisant dans une atmosphère détendue. Une attitude positive qu'on retrouve généralement chez les enseignants pour faire aimer leur matière. En plus, les apprenants généralement se sentent plus à l'aise dans un environnement détendu et drôle. L'usage de **l'humour** pour apprendre aide à mieux apprendre, il faut savoir que l'apport des dimensions de l'humour dans l'apprentissage a toujours été reconnu par les psychologues et les pédagogues encourageant l'acquisition de connaissances avec et dans le plaisir. Même s'il est l'un de ces facteurs qui contribuent à créer une ambiance joyeuse et bon-enfant dans les salles de cours, il reste néanmoins chose difficile à manier en classe, du fait qu'il peut déstabiliser le cours des choses si l'on ne maîtrise pas les effets. L'incompréhension, la perturbation, l'agression, l'exclusion, etc., sont en effet, les revers de l'humour.

Effectivement, il est difficile de manipuler l'humour, d'autant plus que la classe est hétérogène et que le public ciblé est culturellement divergent, mais si ce public d'apprenants est ouvert sur la mondialisation et rien des mêmes choses de la vie de tous les jours, là, l'humour devient par excellence le moyen efficace et congru, loufoque certes, mais pratique pour véhiculer les informations et de manière légère, de les associer à des situations de communications amusantes sans que cela ne les déroutent, ne les décentre ou clive leurs apprentissages.

Encore faut-il être sûr de partager une certaine conception de l'humour avec les apprenants. Certes que rarement, le ludique intervient dans un processus d'apprentissage ou que des situations d'autodérision sont volontairement provoquées, mais lorsque ses effets sont maîtrisés, l'humour peut créer une proximité entre les

⁹¹ Prévert, cité dans [Seibert 1994](Porte parole d'Angéla Meckel)

protagonistes de la classe et, fait régner un climat propice à un apprentissage ouvrant sur l'altérité et le partage. Afin de mieux transmettre des messages bien sentis, donc à partager. Des situations de dérisions s'imposent parfois et de manière subsidiaire au pédagogue ou à l'éducateur, lorsqu'il est en peine de susciter la motivation chez les apprenants, le rire vient alors à sa rescousse. N'est-il pas vrai qu'il y a autant de sortes d'humour que de cultures ! Mais Le rire reste quand même le propre de l'Homme...

Personne ne s'en étonnera, tout le monde sait qu'un enseignant autoritaire, sarcastique et négatif peut tuer chez l'élève tout intérêt pour une matière et détruire son image de soi, et pour leur part, les élèves ne peuvent que réagir en utilisant le rire comme une parade devant des cours trop ennuyeux, ou trop compliqués. Le rire a une véritable influence sur des situations conflictuelles. Il modifie notre façon d'envisager les choses. Telle la stoïcité et ses effets, l'humour aplanit les éventuelles situations critiques et délicates et autorise de belles improvisations qui sont à même de dénouer le plus inconfortable passage à vide lors du processus d'apprentissage. « *L'humour soulage les tensions, aplanit les difficultés, il permet de "dérailer" en toute sécurité, il rassemble ; il attire l'attention, il motive et facilite l'apprentissage* »⁹², il peut aussi procurer un sentiment de bien-être. L'humour est omniprésent dans la vie sociale, dans l'environnement direct et indirect de l'apprenant. Des études en didactique des langues étrangères, ont montré l'influence de l'humour⁹³ sur la cohésion entre les protagonistes de la classe, les enseignants et leurs apprenants. L'humour a aussi des effets thérapeutiques en matière de psychologie. Il a été démontré que l'humour a une influence positive sur l'humeur. Mais l'humour est-il également utile quand il s'agit de favoriser des activités cognitives? Le résultat de ces études souligne clairement que l'humour n'a aucune nuisance sur le niveau cognitif, puisque « *il est une composante de la compétence de communication inter- et intraculturelle* »⁹⁴, preuve qui rend préférable son utilisation en cours, pour l'enseignant à cette approche humoristique. L'humour se présente souvent autrement que prévue, on ne le planifie pas. C'est pour cette raison

⁹² Robinson, V.M. Humor and health. P.E. McGhee & J.H. Goldstein (eds.). Handbook of Humor Research 2. New York: Springer-Verlag. 1983.

⁹³ Defays, J.-M. et Dufays, J.-L. *Le comique. Textes pour la classe de français et Vadémécum du professeur de français*, Bruxelles, Didier Hatier, coll. « Séquences ».1999 .

⁹⁴ Dumont, R. 2004. De la langue à la culture. Paris: L'Harmattan.

peut être que les élèves arrivent à suivre et de manière consciencieuse un enseignement présenté dans une ambiance bonne-enfant. Et que souvent des liens se tissent entre l'enseignant et ses apprenants⁹⁵, l'humour représente un énorme levier pour éperonner ses cours⁹⁶ : « *on peut enseigner des choses ennuyeuses avec humour* »⁹⁷. Il est autrement plus rentable de traiter légèrement des sujets graves que d'étudier gravement des sujets perçus comme légers.

Ces mêmes recherches ont également prouvé que les individus qui travaillent dans une atmosphère où l'humour est présent sont plus détendus, par conséquent moins stressés et moins stressants. Les individus se sentent bien et peuvent ainsi tirer profit du meilleur d'eux-mêmes, d'où l'importance indéniable de cet outil bienfaisant au sein des apprentissages. « *Humor in schools is serious business* »⁹⁸. Et le « *fun is one of the five primary needs of humans alongside survival, belonging, power, and freedom* »⁹⁹.

Bien sûr, à l'école, "*have fun*" ne peut pas être considéré comme une finalité en soi, aller à l'école pour apprendre, un acte consciencieux, patient et passionné qui implique un élément de haute gravité, l'effort, afin d'obtenir le succès escompté. Cette notion de l'effort incompatible, a priori, avec la légèreté du rire et du jeu, néanmoins, tous l'en on témoigne que l'on intègre beaucoup plus facilement ce qui nous est communiqué avec une touche d'humour et d'un ton enjoué. Faut-il bien le croire ?! Si le rire et le jeu, sont parfois le signe d'un rebut d'apprentissage, ils peuvent également attester du contraire, car si l'en on rit et on en s'amuse, c'est parce qu'on a saisi et bien compris notre apprentissage, et que le savoir est bel et bien maîtrisé. S'il en est ainsi, ne serait-il pas opportun d'examiner beaucoup plus le rôle que peut jouer l'humour sur la relation dyadique entre le savoir et l'apprenant, plutôt que de se focaliser sur ... ?

On peut emporter l'adhésion d'un auditoire en usant de l'humour, car celui-ci atténue la lourdeur des situations inconfortables. En effet, l'expérience témoigne d'un

⁹⁵ Experience personnelle.

⁹⁶ Remarque personnelle.

⁹⁷ Stambor, Z. How laughing leads to learning. American Psychological Association Monitor on Psychology, 2006. 37: 6.

⁹⁸ Hurren, B. L. Humor in schools is serious business. Chicago: Incentive publications/World Books. 2010.

⁹⁹ Lei, S.A., J. L. Cohen & K.M. Russler. Humor on Learning in the College Classroom: Evaluating Benefits and Drawbacks From Instructors' Perspectives. Journal of Instructional Psychology. 2010. 37: 4.

état de fait qui transparaît cependant fréquemment ci et là dans bien des situations et sans être exprimé clairement, de certaines moues dubitatives au contact des langues étrangères par des apprenants non natifs. Ce contact fait d'une manière aussi abrupte, peut s'avérer traumatisant pour ces apprenants, les mettant mal à l'aise et provoque en eux un sentiment de rejet vis-à-vis de cette langue. Se créera alors un clivage entre le savoir et l'apprenant. Ces laissés-pour-compte, vivront un malaise dans l'apprentissage et seront stigmatisés par ces manquements lors de leur scolarité.

Pourtant, comme le montrent les neurosciences, dans un processus naturel, les enfants sont nés pour apprendre, et ils sont naturellement ouverts au monde qui les entoure. L'être humain en son essence est enclin à l'apprentissage et à la découverte. Regardez un enfant : il sourit à tout le monde, qu'il connaisse ou qu'il ne connaisse pas..., il est curieux et veut tout tâter. Encore faut-il respecter les lois naturelles de l'enfant. Dans nos jeunes années, on est donc naturellement ouvert aux autres. On est réceptif à notre environnement et par conséquent on s'expose à des désenchantements. Mais si l'humour s'impose pour alléger une situation, détendre une atmosphère tendue, c'est qu'il est un support, un processus ainsi qu'un contenu de savoir dans des apprentissages formels ou informels et qu'il transforme le rapport au savoir qu'il désacralise. Cette sensibilisation à d'autres langues et d'autres cultures peut se faire par l'écoute de comptines, de chansons et la mise en œuvre de situations ludiques mobilisant les compétences d'écoute afin d'assainir le sentiment d'exclusion souvent ressenti par le non natif. En effet, l'apprenant algérien, évolue dans un environnement essentiellement en créant notamment un environnement sonore et spatial, vivant et accueillant, le plus proche possible de l'authenticité pour favoriser les apprentissages.

Les connaissances sont appréhendées au travers d'un contenu original qui éveille et entretient la motivation et la curiosité et permet en parallèle de s'inscrire dans une vision du monde partagée par d'autres et avec les Autres. Si l'attitude ludique accompagne les procédés pédagogiques, parcourant ainsi en filigrane tous les contenus présentés au lieu d'être cantonné dans un rôle d'appoint, l'humour permettrait alors de tisser un rapport distancié avec le savoir sans brouiller l'acquisition des connaissances permises par le savoir. Dans cet ordre d'idées, l'on en pourrait

qu'attribuer à l'humour de multiples fonctions qui font de lui le tremplin d'un apprentissage éclectique. Quant à émouvoir, il n'y a qu'un pas. « *Donner à un élève le désir d'apprendre et toute méthode sera bonne!* »¹⁰⁰. L'humour peut donc, remplir des fonctions relatives à l'apprentissage et des fonctions relatives à l'éducation dans une perspective d'ouverture.

¹⁰⁰ J.J Rousseau, dans l'Emile.

3.2. La motivation

La question de la **motivation** et l'usage même de ce terme dans le discours pédagogique sont relativement récents. Certes, on peut trouver dans l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau des situations qui évoquent cette problématique : ainsi, s'agissant : « *d'exercer à la course un enfant indolent et paresseux* », le précepteur distribue-t-il, sur leur passage, des gâteaux aux enfants qui s'adonnent à cette activité... jusqu'au jour où « *ennuyé de voir toujours manger sous ses yeux des gâteaux qui lui faisaient grande envie, (l'élève indolent) s'avisait de soupçonner enfin que bien courir pouvait être bon à quelque chose et voyant qu'il avait aussi deux jambes, il commença de s'essayer en secret* ». Et, un peu plus tard, le même précepteur, échouant à enseigner à Émile l'astronomie, n'hésite pas à le perdre dans la forêt de Montmorency. Et c'est ainsi, que le bon enseignant, en revanche, arriverait à motiver son élève..., par ses encouragements, par sa capacité à favoriser l'autonomie, par ses réactions positives aux progrès réalisés, mais aussi par ses exhortations à tenir bon, à persévérer et à se battre en cas d'échec.

Un enseignant capable d'éveiller l'intérêt d'apprendre la langue étrangère, en créant un enseignement stimulant avec des buts clairs et réalisables, peut énormément apporter à la motivation de l'élève, laquelle est le véritable secret d'un apprentissage de langue, nous dira un enseignant du secondaire lors des entretiens. En effet, dans la motivation, il y a l'effort régulier et à redondance paye. Des chercheurs dans le domaine de la psychologie de l'enseignement, ont remarqué différents facteurs dans une situation scolaire, qui rendent les élèves plus motivés que d'autres à s'intéresser à l'apprentissage : il s'agit de faire participer les élèves, d'une façon attractive, dans la leçon, en variant les activités, les contenus et les supports. Il faut que l'enseignant pense aux attractions de ces apprenants-adolescents, à leur niveau de langue et à leurs centres d'intérêts. Cependant, ces chercheurs pensent que les performances d'acquisition chez les élèves dépendent probablement de l'enthousiasme des enseignants, mais aussi et davantage du contenu des choses à apprendre plutôt que de la qualité émotionnelle de leur présentation. Un élève motivé contribue et de manière pertinente dans l'acquisition du savoir et c'est d'ailleurs ce que Cicurel souligne en ce

qui concerne le rôle déterminant que peut jouer l'élève dans le processus d'apprentissage, en effet, selon cet auteur :

« L'apprenant reste d'une certaine manière le maître de la façon d'apprendre et d'intégrer. Inattention, ou attention à des événements fortuits, refus de participation ou retour à l'activité de classe sont des comportements qui font partie du quotidien d'un apprentissage en classe. »¹⁰¹.

Pour l'apprenant de langue étrangère, être motivé, dépend certes de l'intérêt porté à cette matière, mais il est aussi important pour l'enseignant de langue étrangère, de montrer qu'apprendre une nouvelle langue, c'est s'ouvrir de nouveaux horizons ! Et si le fait d'apprendre une langue étrangère demande de la persévérance et un peu de temps, les avantages qui en découleront seront nombreux. Il s'agira de promouvoir une ouverture culturelle et une approche de l'altérité, mais aussi de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes en améliorant leurs compétences linguistiques. La diversité linguistique est un atout et une richesse pour tous les élèves. L'apprentissage des langues étrangères permet de construire une lecture du monde en s'ouvrant à la langue et à la culture de l'autre. Il favorise également toutes les formes de mobilité. La mobilité internationale donne du sens à l'apprentissage des langues vivantes. Elle permet à l'élève de progresser, de se perfectionner dans divers domaines.

L'éducation à la mobilité favorise l'ouverture aux autres, inscrit les élèves dans un monde de plus en plus ouvert. En effet, c'est à l'enseignant d'expliquer et de sensibiliser tous les apprenants à l'apprentissage de langues étrangères. Pour cela, les enseignants peuvent permettre à tous les élèves de prendre conscience de l'intérêt de la diversité linguistique, valoriser cet apprentissage pour montrer qu'il contribue à leur reconnaissance dans leur identité. Permettre aussi, au travers d'un texte, d'un conte ou d'une nouvelle de vivre des expériences de rencontres avec des formes d'altérité. L'enseignant sera notamment sensible à la prise en compte de la diversité culturelle dans l'enseignement et de la culture dégagée par le contenu textuel.

¹⁰¹ Cicurel, F. La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère. 2002, 16 : 145-162

La langue française est intéressante à apprendre, puisqu'elle est une langue privilégiée de transmission du savoir, elle occupe dans l'environnement immédiat de l'apprenant une situation, sans conteste, unique au monde. En effet, dans la société algérienne, le français est de notoriété publique, c'est une langue qui est présente partout et à tous les niveaux, autant dans les structures d'administration, dans l'éducation et l'enseignement, dans la recherche scientifique, que dans la communication sociale et l'ouverture culturelle qui autorise ce rapport interculturel, elle revêt de ce fait : « *une forme multicomplexe qui ne saurait se réduire aux catégorisations générales usuelles de nature ou de type taxinomique.* »¹⁰² . Elle véhicule dans son sillage, l'officieux et l'officiel.

Apprendre cette langue avec motivation et volonté, et on l'a déjà cité plus haut, s'opère à deux niveaux : la forme et le fond. La forme, la façon dont nous enseignons, détermine en partie la motivation des apprenants, nécessaire à l'apprentissage. Le fond, ce que nous enseignons, contribue également à motiver. L'on atteint ses objectifs qu'en travaillant et de façon répétée et régulière sur les actions qui nous permettent d'atteindre ce que l'on vise. Par conséquent, sans volonté, sans régularité, sans persistance on n'arrive à rien et on n'atteint nulle chose espérée. La motivation peut être assimilée à un réservoir, c'est une ressource qu'il faut gérer comme toutes les ressources finies, par des itérations.

¹⁰² http://www.revues-plurielles.org/_uploads/pdf/9_19_7.pdf, consulté le 17/09/2016

3.3. La Créativité

La didactique des langues étrangères a vu se développer au cours des dernières décennies des recherches portant sur la créativité dans le processus d'enseignement/apprentissage. Les théories développementales ou interactionnistes de Piaget, Bruner, Vygotski, invitent à dépasser une vision strictement cognitiviste de la créativité, pour l'étendre à un modèle plus large dans lequel les aspects affectifs et sociaux sont pris en compte dans l'acte d'enseigner ou de faire apprendre¹⁰³.

De même l'enseignant doit idéalement créer une atmosphère de travail plaisante et faire preuve d'une attitude bienveillante. Cette qualité requise chez l'enseignant, tout comme celle pour être un artiste, c'est évidemment la créativité. **Créativité** qui se manifeste par une sensibilité à fleur de peau, ou plutôt une intelligence mise au service de l'apprentissage, permettant de sentir les besoins et les attentes des apprenants. C'est à cet effet que les nouveaux programmes ont acquis une nouvelle conception pour permettre à l'enseignant de passer d'une logique d'enseignement à celle d'apprentissage. Il s'agit en fait de faire de « *l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation.* »¹⁰⁴, un talent pour créer du nouveau afin de ne pas ennuyer les élèves et leur permettre d'« *apprendre à apprendre* »¹⁰⁵. La créativité au service du renouveau, un concept vraisemblablement utilisé dans le domaine des sciences humaines et sociales pour exprimer le besoin qu'éprouve l'individu à vouloir constamment inventer du nouveau, de réaménager des éléments déjà existants pour créer du changement. De même, en contexte scolaire, la créativité aiderait l'enseignant en combinant des outils déjà en sa possession pour réhabiliter et recouvrer de nouvelles approches et de nouvelles stratégies d'apprentissage, la créativité pour exploiter habilement ce "déjà-là" et permettre à l'apprenant d'améliorer à son tour ses stratégies d'apprentissage. « *La créativité se forge à l'aune de la contrainte, que cette*

¹⁰³Sur la question de l'éducation et de l'apprentissage scolaire, certains auteurs tels que Vygotski, Bruner,

Piaget, abordent le phénomène socio-affectif d'un sujet à l'égard d'un apprentissage. Ils abordent en profondeur les problématiques ontogénétiques du développement, de l'apprentissage et de la formation.

¹⁰⁴ Programme de français de 1AS. P. 3.

¹⁰⁵ Ibid.

dernière soit d'ordre institutionnel, social, financier, psychologique, culturel, ou tout autre type d'interférence dont la classe de langue peut se faire l'écho »¹⁰⁶. Une approche révolutionnaire, novatrice au service de l'éducation à l'aune de la mondialisation, et d'aucun *a priori*:

*« C'est bien parce que le monde et ses objets sont denses, opaques, et qu'il évolue à des rythmes divers à de multiples niveaux et échelles non superposables qu'elle doit s'aiguiser, se faufiler, ruser pour contribuer à ce renouvellement dont elle est porteuse et ne céder ni au découragement, ni à l'impression d'être « venue trop tard dans un monde trop vieux », ni au conformisme des instructions officielles, des contraintes de l'industrie éditoriale, ou d'autres pressions émanant du corps social. »*¹⁰⁷.

Ces théories sur la créativité ont largement éclairé la recherche en didactique des langues étrangères pour tenter de rendre cohérent le tissage du petit triangle et faciliter les interactions entre les apprenants et les enseignants. L'interaction de l'enseignant avec ses élèves, sa manière de communiquer, de structurer, de motiver, d'orienter, d'assister et de faire le point avec l'élève sur ses progrès est décisive.

Un bon enseignant maîtrise ses outils et sait en tirer parti pour réveiller la curiosité, susciter l'intérêt et faire apprécier la matière enseignée. Un bon enseignant sait reconnaître la valeur des élèves, même lorsqu'ils avancent lentement, pataugent ou échouent.

L'enseignant, et en particulier l'enseignant de langues étrangères, doit jouer ces rôles, à savoir celui d'animateur, de conseiller, de médiateur et de partenaire : *« C'est à lui que revient le rôle de rechercher, de gérer, d'exploiter les opportunités dont ses apprenants peuvent profiter ailleurs. »*¹⁰⁸.

¹⁰⁶ Rinvoluti, M. The Inevitability of Student Creativity. Synergie Europe 4, 167172. 2009.

¹⁰⁷ Puozzo Capron, I. & Piccardo, E. (L'émotion dans l'apprentissage des langues, LIDIL48, 516. 2013.

¹⁰⁸ Defays J-M., collab Deltour S., *Le français langue étrangère et seconde*, Belgique, Pierre Mardaga, 2003, P.111.

C'est d'autant plus vrai que la société change rapidement et remet sans cesse en cause les styles et les modèles traditionnels en éducation, de l'évolution économique à la mobilité, en passant par le progrès technologique qui propose aux jeunes de nouveaux modèles comportementaux que l'enseignant de langue étrangère est appelé à participer à la réflexion du groupe classe, car son rôle est désormais, de guider l'apprenant à travers un sillage de modernisation et de globalisation, deux phénomènes contemporains qui bouleversent désormais la distribution des hommes et des activités économiques. Ce faisant, il a avec son apprenant une attitude de facilitateur. Pour cela, il devra créer des situations complexes, sélectionner et penser leur programmation, varier les moyens et les techniques et à ne surtout pas se limiter à choisir un matériel pédagogique déjà existant.

Cependant, quelles que soient les qualités attendues, les enseignants travaillent tous dans un certain contexte scolaire, avec des structures et des programmes spécifiques. Les enseignants aménagent le cadre de leur classe, en organisent et en gèrent le fonctionnement, définissent le rythme et la séquence des leçons, la structure d'ensemble des cours, les devoirs à faire à la maison, évaluent chacun de leurs élèves et prennent les mesures correctives nécessaires. Mais il est certain que Certains enseignants s'en acquittent mieux que d'autres.

La plupart de ces techniques s'enseignent. Ce pourquoi, il ne faut pas laisser les enseignants livrés à eux-mêmes : ils ont eux aussi besoin de remises à niveau, de supervision et de stimuli. L'enseignant doit adapter ses pratiques d'enseignement au Contexte culturel présent, à savoir, l'interculturel, ainsi que d'utiliser des outils en fonction : « *L'enseignant doit défendre une conception de l'outil scolaire comme un produit culturel* »¹⁰⁹.

Son rôle est de maîtriser la langue qu'il enseigne et d'analyser « *la relation particulière entre l'environnement culturel de son enseignement et la langue et la culture qu'il*

¹⁰⁹ Zarate, G. Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris : Didier. 1993

enseigne»¹¹⁰. L'enseignant dans cette situation se trouvera face à l'identité sociale et à l'altérité.

Face à un contexte social en pleine mutation et en raison des progrès que connaît le système éducatif et des enjeux qu'il recouvre, l'enseignant est obligé d'intégrer l'apprentissage de la culture à l'apprentissage de la langue en abordant la question des systèmes de valeurs, de croyance et de vision du monde. Il s'agit, aujourd'hui de socialiser l'apprenant pour le préparer à devenir un futur citoyen du monde, conscient de la diversité et respectant les cultures, c'est de : « *Former des citoyens actifs, lucides et responsables dans une société démocratique...* »¹¹¹. « *La compréhension des enjeux mondiaux et le développement d'une conscience civique transcendant les frontières nationales font maintenant partie de ce qu'on entend par une citoyenneté active et responsable.* »¹¹².

En effet, c'est pouvoir développer chez l'apprenant la capacité de se positionner critiqueusement face à une situation donnée, de se distancier, de voir et de se voir de l'extérieur, ce qui amène l'apprenant à se mettre dans une position objective et intellectuelle qui est nécessaire à toute démarche de savoir, de connaissance et donc, de compréhension, lui permettant de devenir un citoyen du monde et échanger des points de vue différents et d'en débattre dans le respect des Autres.

Le terme de l'éducation à l'interculturel traduit l'évolution positive des rapports entre les individus d'une même société, entre les enseignants et leurs élèves dans l'enceinte même de la classe, comme entre les peuples et leurs cultures : « *la maîtrise des langues étrangères, outre ses dimensions culturelle et utilitaire, est un facteur décisif de compréhension entre les peuples, de tolérance entre les diverses communautés* »¹¹³, par conséquent, elle traduit celle du modèle du citoyen du monde. D'ailleurs, c'est ce que stipulent les nouveaux programmes puisqu'ils : « *auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté*

¹¹⁰ Ibidem. P. 71.

¹¹¹ CECR, 1998.

¹¹² Christiane. GOHIER et Suzanne. LAURIN, Entre culture, compétence et contenu : La formation fondamentale, un espace à redéfinir. Les Editions LOGIQUES. 2001, P. 321.

¹¹³ CECR, 1998

*responsable et active ... »¹¹⁴. La finalité de l'école demeure donc dans la formation d'un citoyen conscient de lui-même, de sa culture et celles des autres et capable de contribuer à l'évolution de son pays, car : « *Chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne.* »¹¹⁵.*

Pour inscrire la démarche de son enseignement dans une perspective interculturelle, l'enseignant pourra se documenter et connaître les objets à lire en s'adressant à l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC) qui fournit des pistes de réflexion intéressantes sur l'éducation interculturelle. Pour se tenir au courant de l'état de recherches en didactique du FLE concernant la perspective interculturelle, le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) a mis sur le terrain un manuel¹¹⁶ destiné aux enseignants de langue, dont l'objectif est d'aider à développer une compétence communicative interculturelle. L'ouvrage est organisé en sept unités, chacune d'entre elles étant structurée sur le même modèle : réflexion sur sa propre culture / découverte d'autres cultures / travail sur la langue.

Le Conseil de l'Europe, dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, donne également aux enseignants des pistes pédagogiques pour inscrire la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Il propose par ailleurs des pistes pédagogique avec des idées, des ressources, des méthodes et des activités pour l'éducation interculturelle avec des adultes et des jeunes. La transposition de cette démarche dans le contexte algérien, pourrait éventuellement servir la cause tant appréhendée. Enfin, pour compléter ses lectures, l'enseignant peut consulter la bibliographie dédiée à l'éducation interculturelle que le Centre de ressources documentaires du CIEP actualise régulièrement.

Au final, selon la lecture des nouveaux programmes en Algérie qui augure un enseignement de qualité aussi généreux qu'efficace, l'enseignant semble être devenu autonome face aux moyens et méthodes pour atteindre ses objectifs et affiner ses aptitudes pour un meilleur rendement scolaire. La performance des élèves est en

¹¹⁴ Référentiel des programmes. P. 14

¹¹⁵ Victor Hugo, cité par B.BENATTARD, 1988. *Le métier d'enseigner*, Editions Fleurus, Paris. P. 25

¹¹⁶ Miroirs et fenêtres – Manuel de communication interculturelle, publié en 2005 ;

corrélation avec ces dernières. Caillods le confirme d'ailleurs quand il écrit que : « *les résultats scolaires dépendent fortement des pratiques des écoles et de celles des enseignants [...] dans leur salle de classe* »¹¹⁷.

Cependant, un programme qui marche parfaitement relève de l'utopie. Pour réussir, les enseignants ont besoin de moyens pédagogiques et de documentation. Car, actuellement, l'effort consenti dépend du seul ressort de l'autodidaxie. En effet, chaque enseignant devra s'auto former et amener ses élèves à se cultiver dans tous les domaines de la vie en vue d'un développement intégral. Car, désormais, l'action éducative en Algérie place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage et le prépare : « *à un développement continu de ses compétences en lui apprenant à apprendre, à s'adapter et à réagir en toute autonomie aux différentes situations de vie.* »¹¹⁸

¹¹⁷ www.unesco.org/iiep/newsletter/2004/janf04.pdf. Priorité aux Enseignants. Consulté le 02/02/2016.

¹¹⁸ Référentiel des programmes. P. 5

PARTIE II

Le discours interculturel dans le manuel scolaire de 1ère année secondaire

Avant toute entrée en matière, il nous a semblé inéluctable de préciser dans une définition cohérente ce qu'est un discours dans un contexte d'éducation. D'après Julia Kristeva, le discours en général, désigne : « *de façon rigoureuse, et sans ambiguïté, la manifestation de la langue dans la communication vivante* »¹¹⁹ et que cette manifestation intègre : « *dans ses structures le locuteur et l'auditeur, avec le désir du premier d'influencer l'Autre* »¹²⁰.

Il faut savoir que dans un processus d'enseignement/apprentissage, on rencontre deux types de discours : Le didactique et le pédagogique. Ces deux discours qui sont de l'ordre du paradigme de l'enseignement/apprentissage, se prêtent en utilisant un registre instructif à renseigner le lecteur et à l'instruire sur des thèmes différents. C'est-à-dire lui communiquer un certain nombre de connaissances qui sont fixées par les programmes promulgués par la tutelle. La réforme de l'éducation actuellement en cours en Algérie prend appui sur un nouveau discours et propose un changement en perspective à ce qui a trait à la conception de l'acte d'enseignement/apprentissage. En effet, cette réforme dont l'idéal serait de mettre l'école algérienne en plénitude avec le changement, doit véhiculer des actions d'ordre humain autant que matériel. Dès lors, des contenus scolaires véhiculant, sciemment ou non, des valeurs qui sont en vigueur dans la société, et que nous enseignants, nous devons y prendre part, dans nos pratiques pédagogiques afin de faire respecter les règles de fonctionnement en collectivité. Cependant, dans toute collectivité, il est nécessaire d'enseigner le respect mutuel et de souligner les limites à ne pas franchir pour garantir le vivre ensemble. Un enseignement qui requiert l'implication de l'apprenant dans son apprentissage, un processus dans laquelle l'apprenant devient l'artisan de son savoir.

Il s'agira dans cette partie, d'abord, d'analyser le manuel scolaire comme entité à part entière s'inscrivant dans un processus d'enseignement/Apprentissage du FLE d'autant plus que celui-ci reste généralement l'outil le plus privilégié dans l'enseignement des langues et particulièrement en Algérie où il est souvent la seule

¹¹⁹ Kristéva. J., *Le langage cet inconnu, une imitation à la linguistique*, Paris, Ed du Seuil, 1981. P. 16

¹²⁰ Idem. P. 16

manifestation de la langue française quotidiennement présente dans l'environnement des apprenants et parfois des enseignants.

Parler d'abord du manuel scolaire en classe de langue c'est mettre en apparence, le plus souvent, le support linguistique à l'apprentissage d'une langue étrangère afin d'instaurer des compétences langagières.

En effet, le manuel scolaire pour l'enseignement du français est un outil didactique qui se doit être déterminant quant aux transactions possibles qui permettent une prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication et relevant les nouveaux défis pédagogiques, et de ce fait : « *L'enseignement du FLE est étroitement lié à l'image des manuels* »¹²¹. Il propose donc différents types d'activités susceptibles de permettre la réalisation de l'apprentissage, puisqu'il est : « *une traduction relative du programme* »¹²².

Ensuite, nous orientons notre réflexion vers le manuel scolaire usité en classe de FLE pour l'acquisition du savoir dans une visée d'ouverture et d'altérité. Ainsi, nous essayerons de montrer le rôle que peut jouer cet outil didactique dans la didactisation de la compétence interculturelle.

Le manuel scolaire n'est pas seulement l'outil qui transmet les connaissances, mais aussi celui qui aide l'enfant ou l'adolescent à prendre progressivement conscience de leurs possibilités à s'intégrer à une vie collective et se confronter aux normes et aux valeurs sociales. Dans cette perspective, le manuel devient un outil privilégié de représentations historique, culturelle et sociale. Cette fonction éducative du manuel tend à gagner en importance, car il ne s'agit plus de donner aux élèves un bagage de connaissances, mais de les amener à s'exprimer et à communiquer. De plus, dans des sociétés devenues plus complexes, l'insertion et l'intégration suscitent des attitudes et des choix beaucoup plus compliqués qu'ils n'ont été dans le passé. C'est ainsi que la sensibilisation des adolescents aux questions de leur temps dans leur espace social ou en dehors de celui-ci, passe par l'apprentissage des bases de leur culture nationale de

¹²¹ Nathalie AUGER, « Manuels et stéréotypes », *Le Français dans le Monde*, n° 326, CLE International, Paris, mars - avril 2003.

¹²² Programme de 1^{ère} année secondaire de langue française

manière attrayante et facile mais permettant en même temps de mieux asseoir la culture de l'Autre. Le manuel scolaire de langue étrangère doit être porteur d'une culture double, Comme l'affirme Zarate : « *La classe de langue est définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture enseignée entrent en relation.* »¹²³. Une sphère bienséante où se rencontrent la culture de l'apprenant et la culture de la langue à enseigner.

Les potentialités culturelles offertes par les manuels scolaires à travers les textes proposés doivent impérativement se frayer un chemin et trouver une place dans les objectifs pédagogiques escomptés, des objectifs qui mèneront à la rencontre de l'Autre.

Cela dit, cet essai d'analyse descriptif des textes qui y sont proposés fera l'objet d'une étude qui vise à faire ressortir et recenser les contenus interculturels introduits dans le manuel et comment est insérée cette dimension en tant que compétence éducative dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie. En effet, la fonction et la place du manuel scolaire dans l'acte pédagogique ont fortement évolué, le manuel joue un rôle important voire nécessaire en classe de langue car :

*« à une époque où l'on assiste à une véritable explosion des supports d'enseignement, qu'ils soient informatisés, audiovisuels ou autres, le manuel scolaire reste encore de très loin le support à l'apprentissage le plus répandu et sans doute le plus efficace. »*¹²⁴.

Par conséquent, le choix des textes, des illustrations, des exemples, des activités du langage, des arguments employés reflètent toujours un ensemble de valeurs, de croyances, d'opinions, de perceptions propres à la culture d'origine de l'auteur du manuel, la tutelle en l'occurrence : « *Mieux vaut le reproche des grammairiens que l'incompréhension des peuples* »¹²⁵.

¹²³ Zarate, G. Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris: Didier.1993. p11

¹²⁴ Gérard FRANCOIS-MARIE, Roegiers XAVIER, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, De Boeck Université, Bruxelles, 1993, p. 1.

¹²⁵ Saint Augustin, in «La cité des Dieux».

M. Verdelhan- Bourgade considère, elle aussi, que les manuels : « [...] *peuvent donner un éclairage pertinent sur les savoirs qu'une société juge utile de transmettre, mais aussi sur les idées, les préjugés, les représentations véhiculées par cette société et sous-jacentes aux choix des connaissances transmises.* »¹²⁶, s'ajoute à cela qu'un pays qui fabrique ses propres manuels y incorpore en effet ses valeurs autant que ses savoirs. En effet, le manuel n'est pas seulement du texte, il comporte tableaux, dessins, schémas, reproductions d'œuvres d'art, photos, etc. Ainsi, il représente par l'intermédiaire de son contenu un vecteur important de transmission de savoirs, et un vecteur particulièrement sensible aux messages non seulement linguistiques mais aussi culturels, idéologiques, identitaires, nationaux, etc.

Ce constat est fait par Cecilia Condei, qui insiste sur le fait que :

« [...] *les textes participent au contenu des manuels, eux aussi liés aux contextes de leur production, déterminent l'existence d'une liaison complexe entre le manuel et le contexte social dans lequel il circule.* »¹²⁷

En effet, la réalisation et la mise en place des manuels restent un travail essentiel, délicat et qui demande un effort et une responsabilité de la part des acteurs de l'éducation, ceux-ci remplissent trois fonctions qui interagissent :

- La conception, c'est-à-dire la réalisation du manuscrit.
- L'évaluation, qui doit garantir la qualité du manuel.
- L'utilisation, qui finalise le processus.

Au centre, la fonction d'édition assure les liens entre conception, évaluation et utilisation. L'éditeur assure quant à lui, la fabrication, le financement et la diffusion du manuel scolaire. En Algérie, les fonctions de la conception, de l'évaluation et de l'utilisation sont assurées par l'INRE (Institut Nationale de Recherche en Education). La fonction d'édition est du ressort de l'ONPS. La réalisation du manuel doit être conforme à une convention collective établie entre les Editeurs, des auteurs pédagogues, et le Ministère de l'éducation nationale. Tous travaillent à la conception

¹²⁶ VERDELHAN-BOURGADE M., « *Avant- Propos* », in Verdelhan-Bourgade M. alili (Coords), *Les manuels scolaires, miroirs de la nation?*, Paris, L'Harmattan, 2007, p.7.

¹²⁷ CONDEI C., « *Le discours sur le mode de l'Autre dans les manuels roumains de FLE. La construction des Représentations collectives* », in Condei C. et alili (Coords), *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*, Cortil Wodon, EME, 2006, pp.120-121.

de manuels qui sont ensuite corrigés avant d'être publiés. Leur contenu est assigné par les Instructions officielles.

Déjà cité plus haut, le manuel se veut alors, une traduction fidèle des programmes. Bien qu'ils soient distincts, le programme et le manuel sont interdépendants. Tous deux sont des inventaires des savoirs à enseigner et des savoir-faire attendus des élèves. Le manuel quant à lui, il détaille et décline en séquences de cours pour toute l'année scolaire, il propose donc, des activités, des illustrations, il contient des supports, des textes regroupant une thématique accompagnés d'exercices nécessaires à la bonne compréhension et le bon enchaînement pour entraîner les apprenants à suivre la trame textuelle. Il propose des contenus conformes à ceux arrêtés par le programme et explicités par objets d'étude, par types de discours, par projets et par séquences.

À cet effet, le contenu du manuel scolaire se doit d'être un reflet fidèle de la réalité d'une société qui assigne des valeurs autant nationales qu'universelles. Il propose donc, des contenus et des thématiques en accord avec le changement, la mondialisation et ses effets. En effet, le contexte de la mondialisation nécessite l'acquisition de compétences. La socialisation de l'élève et son éducation à la citoyenneté mondiale afin de lui apprendre le concept de la reconnaissance de l'Autre et du vivre ensemble. Deux composantes éducatives, qui feront de l'apprenant un acteur social intelligent et dont l'intervention s'avèrerait nécessaire pour faire de la mondialisation un enjeu profitable pour tous, une cohésion sociale pour mieux maîtriser les échanges communicationnels entre les individus d'abord, et entre les sociétés par la suite.

Il propose des activités d'ordre éthique et esthétique pour défendre et illustrer un patrimoine national s'inscrivant dans la modernité et préservant les valeurs humaines.

En somme, le manuel scolaire est un ensemble didactique flexible adaptable à chaque filière et répondant aux mêmes objectifs.

L'analyse des textes du manuel 1^{ère} année secondaire Lettres nous permettrait de faire le point sur le contenu des thèmes et le lexique des textes regroupés dans cet outil didactique qui est non seulement le lieu d'apprentissage de discours et de langues, mais

aussi le lieu où des mentalités différentes se croisent, le lieu où les jeunes apprennent à devenir des citoyens responsables respectant les règles de vie d'une société et les assises de la culture de l'Autre qui sont à l'intérieur de la langue . À cet effet, le manuel joue un rôle prépondérant dans un contexte de pluralisme. L'objectif d'une approche interculturelle vis-à-vis des textes du manuel, est de développer une compétence à s'ouvrir à l'autre, à le comprendre et à le respecter dans toutes ses différences, dans un esprit de tolérance; d'où la nécessité d'une lecture interculturelle des textes proposés dans le manuel, basée sur l'analyse et l'interprétation des valeurs avec un œil relativisant. En effet, les thèmes proposés par le programme et mis en avant dans le manuel scolaire sont utilisés comme un moyen pour que les apprenants s'adaptent à un modèle d'apprentissage précis, véhiculant « *les valeurs nationales et les valeurs universelles* »¹²⁸.

Les nouveaux programmes et manuels tendent à impliquer l'élève dans son propre enseignement/apprentissage. Ainsi, on est passé de l'unité didactique au concept du projet. Avec cette pédagogie du projet, il n'est plus question d'un programme linéaire. Ce nouveau procédé pédagogique met en évidence l'inadéquation des théories rigides en didactique, aux réalités de la pratique pédagogique en classe. L'enseignant fonctionnait auparavant sur la base de l'intériorisation des plans sous forme de routines. Il filtrait la connaissance au travers d'une structure d'accueil qui procède à la transposition didactique des informations. Certes qu'avec ce procédé de routine, l'enseignant arrive à simplifier ses pratiques enseignantes pour accroître son efficacité dans un temps limité. Mais il en demeure pas moins qu'un réajustement des contenus institutionnels résoudrait le problème du temps et qu' : « *un modèle linéaire par objectifs risquait de rendre l'enseignant moins sensible aux apports des élèves et de diminuer sa capacité d'écoute* ». ¹²⁹

Avec la pédagogie du projet, l'enseignant est amené à réorganiser ses routines, observer, analyser, s'interroger aussi sur l'utilisation de tel ou tel support didactique, pour en mesurer le bien-fondé de ses pratiques enseignantes, et tout ceci en fonction de la situation éducative, qui elle, est en interaction avec le terrain qui permet

¹²⁸ Guide du professeur 2^{ème} AS. P. 7

¹²⁹ Zahorik, en 1970. Cité par Tochon, dans http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF086_3.pdf

l'improvisation et la rénovation, c'est-à-dire l'adaptation des approches en didactique à la réalité changeante de la classe . C'est à cela que les futures réformes devraient œuvrer afin de prendre en compte les réalités du terrain et proposer des démarches didactiques/pédagogiques souples impliquant l'adaptation interactive :

« [...] l'évaluation interactive qui qualifie la situation éducative n'est possible que grâce à de multiples transformations de la connaissance, tant synchroniques (immédiates) que diachroniques (dans la durée). C'est grâce à une multitude de rapports interactifs que s'ajuste la représentation du contenu véhiculé par l'instruction ainsi que l'instruction elle-même »¹³⁰.

C'est pour cela que l'élève et l'enseignant doivent choisir un projet qui prioritairement prend en considération les besoins et intérêts, attentes et aptitudes de chacun.

Des recherches en didactique¹³¹ et particulièrement pour l'enseignement des langues, ont démontré qu'un enseignant compétent, un enseignant chevronné, celui qui "maîtrise sa discipline" et ayant acquis, justement et par la force de la pratique, cette dextérité quant au maniement des outils pédagogiques, prend cette liberté d'improviser lorsqu'il est en face de ses élèves et de façon imprévisible puisqu'il ne se sent pas obligé de se tenir à la chronologie des chapitres proposés par le programme.

« [.....] plus l'enseignant est compétent, plus il prend de liberté dans l'utilisation des manuels. Cette liberté prise à l'égard des contraintes très fortes du système s'explique par la constante nécessité d'une adaptation au terrain pédagogique, à l'interaction avec l'apprenant. »¹³².

¹³⁰ OUELLETTE 1988, <http://id.erudit.org/iderudit/031641>

¹³¹ Des travaux de Bandura (1986, 1997, 2003). Selon l'auteur canadien, toute pratique humaine peut se caractériser par trois dimensions en interrelations : les facteurs personnels internes, les comportements et l'environnement. Ces travaux sur la première dimension s'attachent essentiellement à étudier le sentiment d'efficacité personnelle, on peut concevoir que les facteurs personnels sont constitués d'aspects plus largement cognitifs, émotionnels, mnésiques, attentionnels ou représentationnels. Ainsi, les connaissances, les représentations sociales ou professionnelles, l'identité, l'habitus ou les schèmes en font partie.

¹³² TOCHON., François, A QUOI PENSENT LES ENSEIGNANTS QUAND ILS PLANIFIENT LEURS COURS? ,
In: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF086_3.pdf.
Consulté le 29/07/2016

Ce passage vient encore une fois témoigner de l'importance du manuel scolaire, moyen d'enseignement encore incontournable dans la plupart des disciplines.

Au plan de l'enseignement/apprentissage des langues, les politiques éducatives en Algérie ont réorganisé les structures *ad hoc* grâce à des réformes afin de permettre l'adaptation et l'intégration de la société algérienne dans un contexte de mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique. Comme la plupart des pays qui ont engagé des révisions des matériels pédagogiques pour les affranchir de certains stéréotypes, les manuels scolaires algériens n'ont pas échappé à ce projet :

« La réforme du système éducatif algérien engagée en 2002 intervient dans un contexte international où les économies dirigées ont graduellement fait place à l'économie de marché, économie dans laquelle l'éducation occupe une place prépondérante. Elle est la clé de voûte du développement »¹³³.

Et : *« Il va de soi que [... ..] Des vertus d'un manuel scolaire dans un système éducatif, surtout lorsque l'on sait que sa présence à l'école est fondamentale et synonyme aussi d'apprentissages pour les pays en développement »¹³⁴.*

Ces deux passages extraient du document de la refonte pédagogique en Algérie mettent en lumière l'intérêt que portent les politiques quant à l'élaboration de manuels et de programmes.

Tout programme a pour finalité, des buts et des objectifs à mettre en rapport avec les finalités de l'éducation, et tout programme est relativement explicité dans un manuel.

De ce fait, on peut concrètement considérer que tout manuel se doit d'être un outil ou, plus précisément une boîte à outils qui contient des connaissances utilisées par les enseignants à l'intention des élèves et pour leurs activités en classe et en dehors, là où ils sont censés y puiser leurs besoins.

¹³³ La refonte de la pédagogie en Algérie. P. 55

¹³⁴ La refonte de la pédagogie en Algérie. P. 57

Notons que, les objectifs de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère en Algérie reposent sur trois points : à savoir, un objectif instrumental, un objectif pragmatique et enfin un troisième objectif, selon lequel souffle le vent du changement¹³⁵, l'interculturel.

En effet, l'enseignement/apprentissage des langues revêt aujourd'hui une nouvelle vision, dans laquelle, l'approche des textes toutes typologies confondues, pour ce qui nous préoccupe, devient le moyen efficace pour connaître et s'ouvrir sur l'Autre et sur l'altérité, parce qu'approcher ces textes serait pour l'apprenant plus qu'un défi linguistique puisqu'il s'agira désormais d'un défi interculturel.

Il est clair qu'aujourd'hui, le système éducatif envisage l'enseignement apprentissage des langues-culture étrangères non pas pour l'acquisition d'autres mœurs mais parce que celles-ci sont, désormais appréhendées pour leur diversité et pour ce qu'elles représentent : « *la source même de la créativité humaine, un facteur de dynamisme et d'originalité et d'interaction entre les peuples* »¹³⁶ et de ce fait dans la connaissance de l'Autre.

Pour notre essai d'analyse, nous pourrions nous interroger sur l'efficacité du choix des Textes quant à cet aspect de l'enseignement.

Après avoir pris compte des activités proposées actuellement dans le manuel scolaire pour l'exploitation pédagogique des textes, nous nous interrogerons sur ce qui est intéressant d'enseigner lorsqu'on utilise ce document authentique, si l'on veut motiver l'apprenant à développer des compétences interculturelles. En effet, le manuel de FLE, comme toute autre méthode d'enseignement/apprentissage, constitue le point de départ, il est cette source d'inspiration avec tout ce qu'il implique comme choix de textes pour permettre à l'élève de construire un savoir et un savoir- être : « *l'apprenant se trouve en lien directe avec la matière [...], les manuels et leurs contenus jouent un des rôles principaux dans l'appropriation d'une langue.* »¹³⁷.

¹³⁵ Mme Hamidou, Mars, 2008 : Thèse de doctorat « De la dimension culturelle à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie » p. 312.

¹³⁶ La déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité des langues.

¹³⁷ Viau, R. *La motivation en contexte scolaire*. 4 éd. Bruxelles : De Boeck. 2007.

Toute la question est de savoir si le projet pédagogique du FLE dans le manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire Lettres cherche à installer chez l'apprenant une perception-compréhension de la dimension interculturelle ?

Ceci dit, les textes qui y sont proposés feront l'objet d'une analyse descriptive.

Chapitre I : Le rôle du manuel scolaire dans le système éducatif

« Le manuel, [...] ce terme désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent ceux qui sont exigés par les programmes scolaires. [...] Ce que l'opinion publique désigne sous l'appellation générique de « manuels » recouvre en réalité des instruments qui assument des fonctions pédagogiques diverses bien que complémentaires. ¹³⁸ ».

À la lumière de cette citation, on comprend que le manuel scolaire qui, même s'il tente de se conformer aux programmes officiels, reflètent souvent les pratiques pédagogiques diffusées dans l'institution, d'une part, et d'autre part sa qualité joue un rôle important dans l'apprentissage d'une discipline, la langue étrangère, ici pour notre cas, et à la transmission des connaissances.

Un manuel scolaire remplit aussi des fonctions qui contribuent à intégrer des compétences, ses fonctions sont différentes mais complémentaires.

Ainsi nous distinguons, des fonctions qui ont un rapport avec le processus d'apprentissage et la transmission des connaissances, c'est-à-dire communiquer à l'élève toute une série d'informations pour l'aider à acquérir le savoir, car toute initiation à une discipline conduit nécessairement à l'acquisition d'un savoir. C'est-à-dire à un ensemble organisé et structuré de connaissances pour identifier les contenus éducatifs du manuel.

Des fonctions pour soutenir l'intégration des acquis, de sorte à ce que l'élève soit capable de les utiliser dans des situations différentes de celles rencontrées dans le processus instructif-éducatif, c'est-à-dire dans l'espace classe.

¹³⁸ CHOPPIN, Alain, *Du bon usage des manuels : une perspective historique.* – Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré, n° 369. 1998. P.9-11

S'ajoute à cela des fonctions pour le renforcement des connaissances, mettre en place des exercices pour évaluer les nouveaux acquis, une perspective formative pour diagnostiquer les difficultés rencontrées par les élèves.

Centrée sur le manuel, dans cette partie, notre analyse porte principalement sur la conformité de ce dernier au programme, sur son contenu et son utilisation, en classe. L'approche sera descriptive et pédagogique, elle analysera le manuel et son usage scolaire dans une visée interculturelle.

1.1-L'importance du manuel scolaire pour l'acquisition du savoir

Le contenu de cette partie n'est pas historique, quelques rappels sont néanmoins nécessaires pour comprendre la situation dans laquelle évolue le manuel scolaire.

Il convient avant toute chose, de dire d'abord que les concepteurs des manuels s'inspirent du programme pour établir des contenus d'apprentissage selon des objectifs définis et réalisables en termes de comportements observables et mesurables¹³⁹.

De plus chaque pays définit sa propre politique éducative quant à l'élaboration d'un programme instructif/éducatif et du matériel didactique à utiliser dans le cadre de l'enseignement des langues. Autrement dit, le manuel vient concrétiser les paramètres théoriques préconisés par le programme.

Ainsi, le système éducatif Algérien est passé d'un programme à un autre en un temps record. En 1990, les programmes sont allégés puis réécrits en 1995, et puis on assiste à la refonte totale du système (des programmes) de l'école fondamentale à l'école normale, avec de nouveaux programmes bien sûr, en se référant à l'approche communicative qui consiste à installer des compétences, et non pas des contenus linguistiques¹⁴⁰.

Après plusieurs années de discours inhérent à une formation scolaire qui s'est vue vouer à l'échec, et qualifiée à tort ou à raison d'ailleurs, de mauvaise réponse à un réel problème, on assiste aujourd'hui à un renouveau dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. Il faut savoir que toute démarche qui ne donne pas de résultat satisfaisants, restera sujette à problématique et nécessite réflexion et hypothèse, confirmée ou infirmée, afin de nous conduire vers une meilleure pratique d'apprentissage. On parle, depuis les années 2000, de nouvelles réformes scolaires avec l'idée qui s'imposait et plus ou moins clairement exprimée, qu'apprendre à apprendre était l'acte éducatif majeur.

¹³⁹ La taxonomie de Bloom est un modèle pédagogique proposant une classification des niveaux d'acquisition des connaissances.

¹⁴⁰ Les programmes officielles de français, 2000

Les concepts pour l'actualisation de l'enseignement à la société moderne ou d'un enseignement de qualité, sont omniprésents dans les innombrables discours des concepteurs d'ouvrages scolaires, ce qui a, incontestablement, impulsé une dynamique de réflexion sur les méthodologies et les contenus des programmes réservés à l'enseignement du français, en l'occurrence le manuel scolaire.

Pour ce qui est du manuel, séduit par la mondialisation, d'une part, et tenu de ne pas être à la traîne par rapport aux nouvelles réformes d'autre part, il nous importe aujourd'hui, de soulever la question afférente à la place que doit occuper la culture, et dire que cette composante nécessaire à l'apprentissage d'une langue-culture étrangère a longtemps été considérée comme le parent pauvre dans l'élaboration du manuel scolaire. En effet, c'est ce que stipule plus ou moins le guide du manuel de 2^{ème} année secondaire : « [...] *Il faut éviter la surenchère, en français langue étrangère, le français doit être enseigné et évalué comme une langue étrangère : il ne faut pas être plus royaliste que le roi.* »¹⁴¹.

Les programmes officiels de français stipulent quant à eux, qu'à la fin du cursus scolaire, les élèves doivent avoir une maîtrise de la langue française.

*« À la fin de son cursus scolaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, langue qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, l'entreprise qui l'emploiera ou tout simplement qu'il mettra au service des contraintes de la communication. Il aura une facilité d'écoute et de compréhension et une aptitude à communiquer de manière pertinente en français »*¹⁴².

Pour que l'élève devienne un utilisateur " autonome", ceci correspondrait au niveau C2 du CECRL et dans lequel, l'apprenant serait capable de :

« Comprendre sans effort quasiment tout (et autant que dans sa langue maternelle). De restituer, paraphraser, expliquer, résumer, retracer de

¹⁴¹ Guide du manuel de 2^{ème} AS. P. 7

¹⁴² Les programmes officiels de français, 2000.

façon claire les faits et arguments de diverses sources écrites et orales. S'exprimer avec spontanéité, de façon courante et précise. Exprimer de fines nuances de sens, y compris sur des sujets complexes. »¹⁴³. Et qu' « au niveau C2 de maîtrise d'une langue, on peut indifféremment travailler en français [...] Vivre en France [.....]. Se faire passer pour un autochtone pour peu qu'on ait travaillé son accent. »¹⁴⁴.

Or, ce présupposé apprentissage est remis en question par Byram et Zarate lesquels désapprouvent un acquis qui ferait des apprenants en langues étrangères des *ersatz* de locuteurs natifs. Il faut au contraire: « *leur apprendre à développer une compétence interculturelle qui leur permette de jeter des passerelles entre les deux cultures et de devenir en conséquence des personnalités plus mûres et plus complexes* »¹⁴⁵.

D'ailleurs, la réalité est tout autre en contexte algérien pour l'apprentissage du FLE, en effet, l'apprenant algérien à l'issue de son apprentissage se retrouve inapte et dans l'incapacité la plus paralysante à se servir du pseudo acquis du dit apprentissage du français langue étrangère.

Quant à *De manière pertinente*, cela sous entend certainement, l'utilisation de la compétence sociolinguistique qui renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue, des paramètres sensibles aux normes sociales autant que culturelles.

Il faut noter aussi qu'aujourd'hui, dans les nouvelles directives, il est précisé que : « *l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel »*¹⁴⁶. Il est dit aussi dans le programme que la maîtrise de la langue française est perçue aujourd'hui comme un « *atout* » pour réussir professionnellement, et que la compréhension de sa culture comme « *le moyen le plus objectif pour connaître l'Autre* »¹⁴⁷.

¹⁴³ CECRL. Niveau de langue.

¹⁴⁴ Ibidem.

¹⁴⁵ La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Sur : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../CompetenceSocioculturelle_FR.Doc. Consulté le 22/06/2016

¹⁴⁶ Programme de langue française, p4

¹⁴⁷ Idem

À partir de là, nous voyons très bien la position qu'occupent les instructions officielles par rapport à l'enseignement de la culture de la langue cible et par rapport à l'Autre dans une relation à l'altérité. Ceci nous amène à dire que les apprenants d'une langue étrangère, lors de leur apprentissage, devront aussi pouvoir interpréter le comportement de leurs interlocuteurs et identifier le contexte culturel auquel ils appartiennent dans les échanges langagiers, afin d'éviter tout incident d'incompréhension.

Henry Widdowson souligne à cet effet : « (...) connaître une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication »¹⁴⁸, et dans la même perspective, Danielle Bailly et Guy Fève, estiment que : « la communication ne se résume pas seulement à la réception et à la compréhension de messages émis ; elle est essentiellement liée à la production orale et écrite, en dehors de l'institution scolaire, dans un contexte socioculturel »¹⁴⁹. En effet, la maîtrise de la langue étrangère est un enjeu psychologique et social majeur : elle conditionne la construction de soi et la représentation positive du vivre ensemble. Elle ne saurait être efficace sans le contexte socioculturel auquel elle appartient.

« Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel »¹⁵⁰ ».

Ce faisant, cet évènement qui a été passé sous silence par les instructions officielles, et pendant des années, confirme la piètre situation de l'institution scolaire. En effet, les objectifs fixés par les instructions officielles se voient partiellement

¹⁴⁸ Widdowson, H.G : une approche communicative de l'enseignement des langues, Hatier/ Didier, 1991

¹⁴⁹ Bailly, Danielle et groupe technique disciplinaire "langues vivantes". Propositions de programmes et de documents d'accompagnement destinés au professeur, Ministère de l'Éducation Nationale, 1993.

¹⁵⁰ Programme de 1AS .P.4

atteints, ajoutant à cela la difficulté des contenus du nouveau programme qui s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif, ces contenus sont d'un niveau élevé par rapport au niveau des apprenants, et qui au même titre que les enseignants se retrouvent déstabilisés par ce changement apporté au programme de manière qui semble hâtive. À cela on peut ajouter que les enseignants, n'arrivent pas à se détacher d'une logique d'enseignement pour passer à une logique d'enseignement/apprentissage¹⁵¹ et réussir de faire de « *l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation.* »¹⁵².

Un sentiment de malaise est ressenti chez certains enseignants de français¹⁵³. En effet, les instructions mettent les enseignants dans un état tel qu'ils s'adaptent aux consignes qui leur sont données, sous peine d'être sanctionnés par la tutelle. En effet, faire fi des instructions institutionnelles c'est s'exposer aux désagréments que peuvent soulever les instances concernées : l'inspecteur de la matière, l'inspecteur d'académie, le collectif des enseignants, etc.

Farouk Bouhadiba, Professeur en morphophonologie à l'université d'Oran, observait à propos de la nouvelle approche par les compétences introduites dans le cadre de l'enseignement des langues en Algérie que :

« *Les enseignants, à coups d'instructions du ministère de tutelle, sont appelés à utiliser une « nouvelle » méthode ou une approche dont ils ne connaissent que peu ou rien et pour laquelle ils n'ont pas été formés.* »¹⁵⁴.

Et tout cela concourt à rendre difficile la situation de l'institution scolaire, la crise s'installe donc, et est bel et bien reconnue, ainsi, les nouveaux programmes sont voués à se plier à des comportements antérieures de certains enseignants, malgré les principes innovants qui structurent les nouvelles réformes, et ces derniers seront contraints à perpétuer des modèles déjà existants, d'autant que la réforme n'a pas prévu de formation des enseignants. Devant un tel dilemme il ne reste aux enseignants qu'à se fier aux documents officiels, et par conséquent, le manuel par excellence.

¹⁵¹ Programme de français de 1AS. P. 3

¹⁵² Idem

¹⁵³ Enquête auprès des enseignants

¹⁵⁴ Bouhadiba. F. « De l'approche communicative vers l'approche par compétences. Enjeux et perspectives didactiques en Algérie » in Cahiers de langue et de littérature. Mostaganem. Sept. 2004 Numéro spécial. pp. 20

Le manuel scolaire reste de ce fait, le principal support d'enseignement/apprentissage du français dans le contexte algérien et il est inenvisageable de le substituer, d'autant plus que la majorité des enseignants n'ont reçu de formation leur permettant de prendre des initiatives en classe¹⁵⁵, afin de varier l'apprentissage à l'intention de l'apprenant, « *Le manuel reste, pour la plupart des disciplines à caractère scolaire, l'outil premier de l'apprenant* »¹⁵⁶.

Aujourd'hui, la présence des moyens et du matériel didactique en classe de langue devient plus que nécessaire autant pour l'apprenant que pour son enseignant. L'importance de ces appuis de travail, véritablement, nécessaires dans le contexte d'enseignement/apprentissage ne facilitent pas seulement d'une part la tâche de l'apprenant mais celle de son enseignant. Car l'existence d'une entremise lui permettant de mieux assimiler les programmes institués pour une meilleure application est pleinement appréciée. Cette assistance ne doit pas se suffire au seul guide du programme proposé, en l'occurrence, le manuel scolaire, mais elle doit le dépasser en mettant à la disposition de l'apprenant tout ce qui concerne l'activité qu'il accomplit de près ou de loin, citant des infrastructures informatiques et technologiques quasi inexistantes dans le processus éducatif. La nécessité devient donc, plus que forte pour l'apprenant, car actuellement, il ne dispose que du manuel mis entre ses mains.

De ce fait, l'absence de cet instrument professoral, peut quelque part perturber le processus d'enseignement/apprentissage. Ce qui nous autorise, une fois de plus, de dire que la place du livre reste inéluctable.

L'utilité de cet auxiliaire didactique largement usité et par conséquent continuellement reconsidéré doit répondre aux exigences du moment et faire face aux transformations d'un monde qui meut à la vitesse de la lumière, doit à jamais, être la préoccupation première des législateurs. Le manuel scolaire d'aujourd'hui doit témoigner d'une profonde mutation tant au niveau de sa forme qu'en ce qui concerne son contenu.

On assiste aujourd'hui à l'évolution vertigineuse des technologies de l'information et de la communication, et combien même, il devient impératif d'adapter les contenus de

¹⁵⁵ Enquête faite lors de la préparation en Magister

¹⁵⁶ Le référentiel des programmes. P. 18

l'enseignement aux exigences du moment. Malgré les changements empiriques qui se sont produits depuis dans le domaine de l'éducation, il s'avère intéressant de reprendre les considérations des pédagogues d'antan qui ont remplacé en partie les cours " parlés " de leur époque par l'utilisation d'un livre, une entremise qui permet d'obtenir une plus grande systématisation et homogénéité de l'enseignement. C'est à cela que sert véritablement cet ouvrage.

À l'heure où Internet est omniprésent dans la vie éducative et que des feuilles volantes imprimées nourrissent les cours, la révision des manuels scolaires doit suivre nécessairement la conjoncture actuelle. Il est primordial, pour nos décideurs, de tenir compte du nouveau tournant dans le continuel développement de la didactique du français langue étrangère. Ainsi, il est clair que :

«c'est à une nouvelle génération du manuel qu'il faut tendre en confirmant son rôle d'auxiliaire des apprentissages et en lui associant, par delà les effets de mode, des supports et/ou des références graphiques, audiovisuelles et électroniques de plus en plus nombreux dans l'univers où évolue l'apprenant. »¹⁵⁷.

Il est d'ailleurs, clairement montrer dans le programme du secondaire que parmi les finalités de l'enseignement/apprentissage du Français, c'est de : « *Le sensibiliser aux technologies modernes de la communication.* ¹⁵⁸ ». En effet, les NTIC représentent un outil incontournable pour l'enseignement des langues étrangères, grâce aux nouvelles technologies, le cours de langue profitera largement de la diversité des supports.

Il est clairement démontrer dans les programmes officiels, qu'aujourd'hui, l'école en général et l'Ecole algérienne en particulier doit transmettre des valeurs universelles aux apprenants.

«en développant la pensée scientifique, la capacité de raisonnement et de réflexion critique, la maîtrise des instruments de la modernité d'une part, et en prédisposant à protéger et à défendre les droits humains sous toutes

¹⁵⁷ Programme de français, janvier 2005, P. 04

¹⁵⁸ Programme de français. P.5

les formes, à préserver de l'environnement et à s'ouvrir sur les autres cultures et les civilisations du monde. »¹⁵⁹.

Ainsi, et à l'instar des autres disciplines, l'étude de la langue française doit être impérativement conçue dans le but de contribuer activement à la construction et au développement de la personnalité de l'enfant en participant à son épanouissement intellectuel et culturel. Une connaissance directement fonctionnelle de la langue permettrait à l'élève, de passer d'une attitude de consommateur à une attitude d'acteur, l'apprenant devient donc selon Grangeat « *constructeur et non consommateur de savoirs* »¹⁶⁰, une attitude qui lui confère une certaine autonomie dans ses propres progrès et donc dans son propre apprentissage. Elle l'aiderait à développer son esprit critique, à se connaître et à mieux connaître l'Autre. L'école algérienne de ce fait, est ainsi tenue d'aider l'apprenant dans la construction de son savoir, il lui est primordial de l'éduquer à la tolérance, le respect des autres et de l'environnement, etc., développer en lui le désir du vivre ensemble dans le souci de le préparer pour devenir citoyen du monde.

Nous pensons que c'est à cette nouvelle donne que l'Ecole algérienne doit se référer, pour que ces jeunes apprenants, à défaut de se munir des valeurs et des comportements dont ils ont besoin pour assurer l'émergence d'un monde plus juste, plus pacifique, plus tolérant, plus inclusif, plus sûr et plus durable, se réfugient dans le repli identitaire ou le fanatisme religieux et par conséquent dans la violence.

Si accroître l'accès à l'éducation reste un défi majeur pour de nombreux pays, il n'en demeure pas moins pour que l'état algérien œuvre pour l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement.

Au-delà des connaissances et des habilités cognitives, c'est au développement chez ces apprenants, des valeurs et des comportements qui facilitent le contact entre les peuples pour encourager l'ouverture sur un monde plus juste et plus éclairé qui tendrait vers la concorde universelle et le changement social que l'école est tenue de mettre en place, un dispositif éducatif, aujourd'hui et plus que jamais, afin de : « *doter*

¹⁵⁹ Idem P. 21

¹⁶⁰ Grangeat, M. *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF Éditeur. Collection "Pédagogies". 1997.

ces sortants des prérequis nécessaires pour une insertion réussie dans un monde en devenir...»¹⁶¹. C'est ainsi qu'il est dit dans le référentiel des programmes, que le souci premier des concepteurs est centré sur la nécessité d'apprendre à vivre ensemble dans une société démocratique, une préoccupation universelle qui permet de mettre l'accent sur l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation à la paix, l'éducation au service du développement durable et l'éducation pour la compréhension internationale, ainsi que des langues et des cultures étrangères dans une perspective interculturelle.

Aujourd'hui, l'élève doit non seulement assimiler le savoir mais aussi se l'approprier, d'autant plus que ceci est bel et bien mentionné dans le référentiel et souligné dans les programmes, pour cela :

« ...l'organisation de l'enseignement obligatoire doit prendre en charge les besoins d'une population hétérogène, en offrant les souplesses indispensables pour respecter la diversité des élèves, leurs demandes, leurs rythmes de développement, en plus des apprentissages nécessaires à tous »¹⁶².

En conséquence, pour l'apprenant, les fonctions du manuel sont liées à l'apprentissage: transmission de connaissances, développement de capacités et de compétences, consolidation des acquis, évaluation des acquis. Nul ne peut dénier cette vérité générale :

« Le manuel scolaire offre, en effet, en apparence tous les éléments nécessaires à la construction des savoirs. Il pourrait donc remplacer le professeur puisqu'il contient non seulement le savoir mais aussi son élaboration et même la vérification de son appropriation. »¹⁶³.

¹⁶¹ Zarate, G., Représentations de l'étranger et didactique des langues, Paris, éd Didier, 1995. P 10.

¹⁶² Référentiel des programmes, P. 12

¹⁶³ Dominique BORNE, *Le Manuel Scolaire*, Programme de Travail 1997-1998, Thème 2, Inspection Générale de l'Education Nationale, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1998, p. 13

1.2. Le rôle du manuel scolaire dans l'acquisition de la compétence interculturelle en FLE

Sempiternellement sujet à débat, le manuel scolaire reste aussi, sujet de moult réflexions, il joue un rôle important dans l'acquisition de la compétence interculturelle parce qu'il est censé être porteur de représentations des réalités culturelles de l'altérité à travers ses discours, il est objet d'enjeux éducatifs très importants : il transmet des valeurs nationales. Bien qu'on le retrouve dans tous les pays, véhiculant des similitudes, socialiser l'apprenant et l'ouvrir sur le monde, il affiche par contre des particularismes, puisqu'il relève d'une culture éducative/pédagogique propre à chaque pays. De ce fait, il transmet des valeurs nationales autant qu'universelles tout en favorisant l'ouverture sur le monde, la compréhension de l'Autre et l'acceptation de sa culture.

La réflexion au sujet du manuel dans une perspective d'ouverture permettrait sans doute de changer la donne vers une didactique du pluralisme, dite aussi didactique interculturelle, une didactique de l'ouverture aux *Autres*.

Le manuel scolaire est un élément important pour la construction des savoirs et des représentations chez les élèves et chez les enseignants. Ainsi, son rôle se révèle indéniable, médium entre la langue-culture cible et les apprenants, il reste un support important pour l'enseignement et apprentissage du Français Langue Etrangère, d'autant que l'enseignement du français s'accompagne toujours inévitablement de la transmission d'une culture française, une culture autre que celle de l'apprenant. Et

c'est justement à cet égard que l'utilisation du manuel doit se faire dans une interaction de polylogisme.

Puisque les activités pédagogiques dans le manuel scolaire permettent d'établir le contact entre les apprenants et la langue-culture cible mais aussi entre l'enseignant et la méthodologie d'enseignement, la réflexion ou le raisonnement sur un sujet donné, seront conditionnés de manières différenciées. En effet, quand l'enseignant pose une question à l'un des apprenants, c'est en apparence un échange entre deux interlocuteurs, alors qu'en réalité, la question de l'enseignant est destinée à toute la classe. Le schéma de la communication comportera donc, plusieurs locuteurs/personnes, car la réponse donnée par un apprenant est souvent considérée comme celle de toute la classe ou au moins d'une partie des apprenants. Parfois, la question de l'enseignant incitant la classe à réagir peut avoir un echo pluriel et la reformulation peut prendre plusieurs formes.

Ainsi dire, il faut savoir que dans une classe de langue, l'intervention socio-éducative au près des élèves s'avère souvent difficile du fait de l'hétérogénéité de la classe et du fait aussi de la singularité de chacun de ces adolescents du secondaire, dans un processus d'enseignement/apprentissage dans une visée interculturelle, la distinction entre l'approche culturelle et l'approche interculturelle est de rigueur. Pourquoi ? Cette distinction faite par ABDALLAH-PRETCEILLE, vise à éviter justement, les écueils du culturalisme source d'incompréhensions et de malentendus, mais aussi ces pièges obstacles qui réduisent l'individu à sa dimension culturelle. Les élèves doivent développer des habilités interculturelles au lieu d'accumuler des connaissances culturelles.

Si les connaissances culturelles sont intéressantes pour des fins d'analyse ou d'interprétation, il n'en demeure pas moins, qu'*« elles ne peuvent être suffisantes pour comprendre les jeux culturels dans le cadre des interactions langagières »*¹⁶⁴, et c'est

¹⁶⁴ ABDALLAH-PRETCEILLE, M., « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication », Le Français dans le Monde, n° spécial « Recherches et applications », janvier, p. 28-38. ANDRÉ, B. « Approche de la langue en classe d'accueil », Le Français aujourd'hui, 89, 1992p. 76-85.

justement et à cet égard que se pose l'intérêt d'une démarche interculturelle. En effet, il faudrait guider l'interprétation faite par l'apprenant et la mettre au cœur du discours didactique : « *Un interlocuteur n'a pas affaire au tout de la culture de l'Autre, il s'appuie sur une connaissance partielle sans cesse remise en cause selon ses intérêts et les contraintes et évolution de la situation.* »¹⁶⁵.

Cependant, le manuel scolaire en présentant un savoir qui intègre les événements de la société et du monde se doit de respecter les valeurs morales et sociales de tout patrimoine culturel et bannir tous préjugés ou stéréotypes de ses contenus.

En favorisant l'ouverture sociale et mondiale, le manuel donne ainsi à l'apprenant l'occasion de s'ouvrir à la diversité et à la richesse d'autres cultures. Cependant, tous les experts s'accordent à dire qu'il ne suffit pas d'exiger simplement de respecter les différentes cultures, existant l'une à côté de l'autre, mais il faut apprendre à communiquer avec l'*Autre*. Cela signifie que la simple observation de la culture de l'*Autre*, aussi minutieuse soit-elle, n'est pas suffisante pour la comprendre, encore moins pour l'intégrer. Néanmoins, se servir en cours de langue de faits culturels de façon implicite afin d'améliorer la compétence linguistique, peut plus ou moins garantir que l'élève ait fait un pas vers l'*Autre*, puisque, c'est : « *En classe de langue, que la culture de l'autre se manifeste à travers cet outil de classe qu'est le manuel scolaire* »¹⁶⁶. Et de ce fait, c'est à l'école, entre autres à travers les manuels, qu'incombe la charge de discuter l'ouverture à l'*Autre*.

Partant de cette affirmation de G.Zarate, on peut donc avancer que pour accéder aux représentations de la réalité véhiculée par une culture étrangère, l'apprenant doit non seulement être guidé par les auteurs du manuel, mais encore il doit également être guidé par l'enseignant qui est un médiateur privilégié. C'est en cela que le manuel est un outil de médiation interculturelle important entre les mains des enseignants qui peuvent remplir le rôle de médiateur interculturel. Adapter le dialogue interculturel au cours de langue pose un défi pédagogique et nécessite des efforts à déployer au niveau du personnel enseignant et également au niveau du matériel pédagogique afin de promouvoir de bonnes attitudes et de transformer les mentalités. Le contenu des

¹⁶⁵ Idem

¹⁶⁶ Zarate, G. Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris: Didier.1993, p9

manuels doit entre autres encourager les enseignants par le biais de leurs pratiques pédagogiques à recourir à une démarche qui permettrait aux élèves de relativiser, de se distancier et se décentrer de leurs points de vue, et d'éviter surtout les prises de position, et bannir ces préjugés qui réduisent les raisonnements à de piètres avis. Tout ceci concourt à faire acquérir à ces jeunes une capacité de compréhension de la diversité culturelle qui favorise le dialogue interculturel. « *Comprendre les autres est un idéal contradictoire, il nous demande de changer sans changer, d'être un autre tout en étant nous-mêmes* »¹⁶⁷.

C'est dans ce cadre-là que la perspective interculturelle dans les manuels de langues étrangères peut mettre en relief des aspects liés à la sociabilité des hommes entre eux. Le manuel devient, alors, un élément de sensibilisation auprès des élèves et de leur enseignant et ce, par la suggestion des thématiques, textes, images iconographiques, activités et exercices traduisant une visée appelant à entamer le dialogue interculturel dans l'acquisition des connaissances, des aptitudes et des comportements. Chose qui se concrétise dans la confrontation, la comparaison, l'analyse puis l'interprétation et l'appréhension des phénomènes culturels tout en autorisant l'apprenant à accepter l'*Autre* dans sa différence, à se familiariser avec les autres cultures et promeut aussi les principes de la socialisation et de la tolérance. Les pédagogues voient dans l'enseignement de la langue étrangère « *Un facteur de socialisation de l'apprenant* »¹⁶⁸. Et de ce fait, les manuels deviennent un vecteur de l'intégration scolaire autant que sociale. En effet, la culture scolaire n'est qu'un aspect de la culture sociale, puisque l'école est par définition un microcosme de la grande société. Le manuel scolaire, un outil d'enseignement encore incontournable dans la plupart des disciplines, aide à la construction des savoirs tout en véhiculant des représentations chez les élèves autant que les enseignants. De ce fait, il devient l'espace bienséant où se façonne l'image de la société qu'il représente. C'est de ce fait un esselin d'une culture pédagogique propre à chaque pays, et cette culture là n'est pas sans aller avec des autres domaines culturels.

¹⁶⁷ De Carlo, M. L'interculturel, Paris: CLE International, Coll. « Didactique des langues étrangères ». 1998. P. 69

¹⁶⁸ H.G. ANDERSEN, « What did you learn in French today? », cité par Michaël BYRAM in *Culture et éducation en langue étrangère*, LAL, HATIER /Didier/Crédif, Paris, 1992, p.101

Les pédagogues affirment ailleurs l'idée selon laquelle les manuels donnent souvent une impression de la neutralité idéologique d'un point de vue culturel et linguistique mais en réalité tout choix de contenu ou de variante linguistique comporte une dimension idéologique. Puisque le choix d'un support ou d'une illustration dans un manuel scolaire n'est jamais dû au hasard ou fait de façon fortuite. En effet, il répond toujours à un discours didactique, qui est à la fois pédagogique, car nous choisissons des textes pour instruire des apprenants, et idéologique car une finalité est toujours présente.

L'approche communicative inclut la composante socioculturelle en tant que facteur qui soutient vigoureusement la structure du répertoire communicatif de la classe de langue étrangère. Les manuels de FLE lui réservent donc un rôle de premier ordre qui se veut d'être un rôle fonctionnel et actionnel en même temps pour répondre aux exigences de la mondialisation et de ce fait, les manuels scolaires constituent des outils indispensables pour le processus d'enseignement/apprentissage et bénéficient d'un statut privilégié car ils accompagnent les pratiques de classe d'une manière quasi-permanente.

Dans une perspective pédagogique actuelle/moderne, le manuel scolaire et, en l'occurrence, le manuel de langues étrangères, devra prioritairement développer les fonctions de développement des compétences et de soutien pour aider les apprenants à intégrer les connaissances dans des situations réelles de la vie. Et de ce fait, les éduquer pour la vie sociale et culturelle, c'est-à-dire viser des acquis liés au comportement, aux relations avec les autres, la vie en société en général :

« Les nouveaux manuels se distinguent de cette approche traditionnelle, en privilégiant l'approche communicative dans des situations précises et surtout la mise en contact des deux cultures. Ils favorisent donc la culture anthropologique. Il s'agit d'un enseignement fonctionnel dont l'objectif est celui de pouvoir communiquer, de se débrouiller dans les situations de la vie quotidienne ¹⁶⁹ ».

¹⁶⁹ CONDEI, Cecilia, « Le discours sur le monde de l'Autre dans les manuels roumains de FLE. La construction des représentations collectives », in J.-L. Dufays et M. Lebrun, (éd), *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*, .Belgique, E.M.E. & Inter Communications, 2006. p. 117-130.

D'ores et déjà, l'une des perspectives existantes dans l'approche communicative est celle de l'enseignement axé sur les contenus socioculturels. En effet,

« Il n'y a pas d'enseignement des langues vivantes sans contenu socioculturel. Même si l'apprentissage des aspects socioculturels n'est pas explicitement considéré comme un objectif cognitif, le monde cible est implicitement présent dans nombre de supports de l'apprentissage des langues vivantes (les mots, les textes, les images, les situations, les gens, leurs rôles et leurs actions, les exercices, etc....) »¹⁷⁰.

Le manuel scolaire concrétise les paramètres théoriques préconisés par la tutelle.

De même, le système éducatif tente à travers plusieurs réformes de trouver une voie plus rentable afin d'inculquer aux apprenants des valeurs universelles et des connaissances scientifiques à même de répondre au projet de société qu'il s'est assigné, pour les former à devenir de futurs citoyens du monde :

« ...en développant la pensée scientifique, la capacité de raisonnement et de réflexion critique, la maîtrise des instruments de la modernité d'une part, et en prédisposant à protéger et à défendre les droits humains sous toutes les formes, à préserver de l'environnement et à s'ouvrir sur les autres cultures et les civilisations du monde. »¹⁷¹.

Si pour l'enseignant, le document opérationnel principal est le programme scolaire, pour l'élève, ce rôle est joué par le manuel scolaire. Il est le premier et le principal facteur et source d'information pour l'élève. Le manuel est un ouvrage qui participe à la construction de la société, puisqu'il est son reflet, voire celui des choix des auteurs. Dans l'effort de moderniser le contenu de l'enseignement, le manuel scolaire est soumis à des transformations essentielles qui traitent de divers sujets sous-tendant des conceptions répandues dans la société et qui par la suite incitent à modifier les mentalités et les perceptions des élèves.

¹⁷⁰ Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen in <https://books.google.fr/books?isbn=9287136890> consulté le 08/05/16

¹⁷¹ Référentiel des programmes P. 21

En effet, de nos jours, le manuel scolaire n'est plus une simple source d'informations mais un outil de travail qui permet et qui impose à l'élève de réorganiser ses connaissances. Le rôle du manuel comme discours éducatif et pédagogique, serait d'amener l'élève dans sa posture passive à comprendre, à mémoriser toutes ces informations élaborées et systématisées par rapport à un sujet actif et qui participe à son progrès, comme rentrer en relation avec l'*Autre* à travers des œuvres ou à travers des icones présentes dans ces outils didactiques, c'est de l'aider à devenir : « *constructeur et non consommateur de savoirs* »¹⁷², une attitude qui lui confère une assimilation active de connaissances qui assure le développement de sa personnalité et la concorde avec autrui.

Comme l'affirme Zarate : « *La classe de langue est définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture enseignée entrent en relation.* »¹⁷³.

Ainsi, dans cette perspective, les outils d'enseignement des langues étrangères, entre autres les manuels, présentent un intérêt sociologique particulier : ils mettent à plat les tenants et les aboutissants de la relation à l'étranger qu'une politique éducative d'une société donnée, veut offrir comme un modèle à ceux qu'elle éduque. Et de ce fait, les manuels scolaires émettent sous forme de discours idéologique autant qu'éducatif sciemment ou non, des valeurs qui sont en vigueur dans la société, une société moderne qui respecte le vivre ensemble et la liberté individuelle.

En effet, il faudrait nécessairement déterminer un imaginaire de la langue chez l'apprenant par la culture qu'elle véhicule, dans le cas de l'apprentissage du français en Algérie, quelle peut être la portée de cette visée ?

Et c'est à travers un essai d'analyse des textes du manuel que nous allons proposer, qu'on arrivera à dévoiler la nature du choix de la thématique et voir si celle-ci adopte une idéologie des temps modernes. En d'autres termes, nous parlerons des contenus

¹⁷² Grangeat, M. *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF Éditeur. Collection "Pédagogies". 1997.

¹⁷³ Zarate, G. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier. 1993. p11

thématiques, idéologiques, didactiques centrés sur l'apprenant et que la tutelle peine à mettre en avant.

Chapitre II : Essai d'analyse des textes du manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire Lettres

Après la lecture du relevé des références bibliographiques contenues dans le manuel de la 1^{ère} année secondaire Lettres et après avoir observé les activités proposées actuellement pour l'exploitation pédagogique des textes toutes typologies confondues, nous nous interrogerons donc sur ce qui est intéressant d'enseigner lorsqu'on utilise ce type de document authentique dans le but de développer des compétences interculturelles chez l'apprenant. Ce manuel correspond-il véritablement aux finalités de l'enseignement du français telles qu'elles sont énoncées dans le programme ? C'est à cette question qu'il nous ait donné de répondre à travers cet essai d'analyse.

Toute la question est de savoir si le projet pédagogique du FLE cherche à installer chez l'apprenant une perception-compréhension de la dimension interculturelle. Une autre question s'en dérive: a-t-on vraiment l'intention de transmettre un tel savoir ?

Nous allons essayer, dans ce travail de découvrir si la prise en charge de la dimension culturelle, voir interculturelle incluse dans le manuel est telle qu'elle est inscrite dans les programmes.

Est-ce réellement l'objectif qu'avait tracé les législateurs pédagogiques pour permettre à l'esprit de s'ouvrir vers d'autres horizons à l'ère de la mondialisation du savoir faire, penser, être et exister, ou mieux encore. Les textes proposés véhiculent-ils des fragments énonciatifs dont l'essence est ce fond commun universel ?

1. Présentation et organisation du manuel de 1^{ère} année secondaire Lettres.

Le livre de 1^{ère} année secondaire est destiné à des apprenants arrivés du cycle moyen au cycle secondaire. Il s'agit, en fait, d'une étape charnière située entre l'enseignement moyen et secondaire. Les concepteurs du manuel ont choisi d'organiser un corpus de textes rassemblés, dans le but exclusif d'aborder les notions du programme accompagnées d'une démarche pédagogique et d'activités d'entraînement et de mise en place de compétences. Le manuel de 1^{ère} année secondaire Lettres offre une palette de textes et d'activités très variés. Son contenu est projeté dans un planning et échelonné par chapitre et thèmes dans le programme scolaire, et exposé pour l'élève, en détail.

Le manuel de 1^{ère} année secondaire Lettres est composé donc de plusieurs projets que l'élève doit réaliser. Les objectifs attendus de l'enseignement/apprentissage et les compétences sont inscrits par les auteurs du manuel dans l'avant-propos.

Le manuel est en général l'œuvre d'un collectif d'auteurs. Pour le manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire Lettres, il est l'ouvrage de trois enseignants : un inspecteur de l'enseignement fondamental (IEF) et deux professeurs de l'enseignement secondaire. La maquette et la couverture ont été réalisées par l'un des auteurs du manuel.

En ouvrage statique se présentant sous une couverture simple en bleu et blanc, le manuel de 1^{ère} année secondaire a été l'objet d'une synthèse établie le 22/12/2005 par l'Inspecteur Général du Ministère de l'Education Nationale, lors d'une opération de formation et d'information organisée à l'intention des professeurs des circonscriptions

d'Oran, Saïda, El-Bayad et Naâma, afin d'analyser le programme de la 1^{ère} année secondaire.

Des travaux d'ateliers ont porté sur la lecture et l'analyse du programme de 1^{ère} année secondaire ainsi que sur la lecture et l'analyse du livre de 1^{ère} année secondaire lettre pour décrire un extérieur global médiocre du manuel, un prix exorbitant et hors de portée des couches moyennes, ainsi qu'un aspect terne et non attrayant de la couverture, laissant voir une image floue d'une rivière surplombée d'un pont.

À l'aspect iconique peu plaisant de la couverture s'ajoute des illustrations qui ne symbolisent rien. Tous les enseignants des circonscriptions concernées, s'accordent pour affirmer que : *« l'avant propos destiné aux élèves est dans un registre soutenu et incompréhensible »*¹⁷⁴.

Alors que témoignant d'une profonde mutation, les manuels scolaires, sont eux aussi liés à des bouleversements tant au niveau sociologique que technique. Leur forme et leur contenu doivent aujourd'hui suivre la conjoncture d'une société qui baigne dans l'image dynamique et virtuelle. Les manuels scolaires sont désormais des outils qui conditionnent largement le processus d'enseignement-apprentissage, et qu'avec la nouvelle réforme nous parviendrons :

*« (...) peu à peu à faire abandonner par les intéressés les deux sortes de mauvais livres dont il faut que nos écoles se défassent : d'une part le livre vieilli, hérissé d'abstractions et de termes techniques, [.....]; et d'autre part, le livre trop commode, où le maître trouve sa leçon toute faite, questions et réponses, devoirs et exercices, le livre qui dispense le maître d'expliquer et l'élève de comprendre, en substituant à l'imprévu de la classe parlée et vivante les recettes de l'enseignement systématique »*¹⁷⁵.

Plus question alors de proposer des ouvrages statiques, limités principalement à du texte. Il leur faut de la couleur, des images, des entrées multiples, des hypertextes...

Les moyens techniques de publication assistée par ordinateur permettent l'élaboration de tels manuels, avec une grande souplesse et des coûts de production relativement restreints pour éviter justement la cherté de cet outil. *« Un élève sur trois manque de*

¹⁷⁴ Révélation d'enseignants sur l'aspect du manuel de 1AS

¹⁷⁵ Jules FERRY, circulaire aux recteurs - 7 octobre 1879.

manuels »¹⁷⁶. « La refonte exige de nouveaux programmes et, par ricochet, de nouveaux manuels scolaires. La tutelle n'a pas les moyens de couvrir tous les besoins et ne peut renoncer aux changements adoptés. Une équation pas facile à résoudre ». ¹⁷⁷.

Le manuel est une pure production étatique.

La 1^{ère} année secondaire est une année transitoire importante dans le cursus scolaire de l'apprenant nécessitant une prise en charge effective quant au bouleversement que peut vivre ce dernier. Et nous pouvons le voir en avant propos à la page 2, où il est mentionné que : « le manuel répond au nouveau programme de français par la prise en compte des principes méthodologiques pédagogiques et des contenus ¹⁷⁸ », le contenu du programme de 1^{ère} année secondaire est en quelque sorte la base de l'enseignement du français dans le cycle secondaire pour préparer l'élève à l'examen du baccalauréat.

Dans l'avant propos, les auteurs mettent aussi en avant une démarche en rapport direct avec la pédagogie suggérée et recommandée et qui est celle du projet.

Le manuel s'articule alors, autour de 3 projets :

- 1-projet 1 : réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée
- 2-projet 2 : rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.
- 3-projet 3 : écrire une petite biographie romancée

Les chapitres qui divisent le manuel tournent autour des thèmes bien précis, ainsi on trouve :

Dans le chapitre 1 des supports qui gravitent autour de « la communication », de « l'environnement » et « la ville ».

Le chapitre 2 a pour dominante thématique « les métiers », dans le chapitre 3 c'est le thème des loisirs qui en est le support, alors que le chapitre 4 exploite le thème de la sécurité et des transports. Arriver au chapitre 5 et c'est une thématique englobant l'homme et la mer qui se présente à nous.

¹⁷⁶ MANQUE DE MANUELS SCOLAIRES DANS LES ÉCOLES, Le prix de la réforme. Sur <http://www.liberte-algerie.com/dossier/le-prix-de-la-reforme-16120/print/1>. Consulter le 22/07/2016

¹⁷⁷ Ibidem

¹⁷⁸ Manuel scolaire 1^{ère} as. P. 2

Les objets d'étude de ces chapitres gravitent autour de la vulgarisation scientifique pour le premier chapitre, l'interview pour le deuxième, le discours argumentatif pour le troisième, le fait divers pour le quatrième et la nouvelle pour la cinquième.

2. Essai d'analyse des textes du manuel scolaire

2.1. Les textes du chapitre 1

Ce premier texte qui se présente aux apprenants de 1^{ère} année secondaire à la page 6, situe leur pays dans son contexte géopolitique comme étant une nation faisant partie du tiers monde. Une partie du monde qui a été longtemps tenue à l'écart de la formidable mutation qu'a connu le monde jusqu'au XIX^{ème} siècle et par les effets de la domination coloniale pendant la période de dépendance. En effet, le colonialisme a engendré une population profondément ignorante, très peu savaient lire en ce temps là et moins encore écrire. « *La scolarisation durant la période de colonisation n'a concerné qu'une infime partie de la population. Après plus d'un siècle de présence française, soit en 1931, moins de 6% de la population d'origine algérienne était scolarisée* »¹⁷⁹. Le choix de ce genre de texte amènerait certainement l'apprenant à réfléchir à son statut en tant qu'acteur social faisant partie d'un monde qui a vécu dans l'ignorance et le déni, connaît aujourd'hui de profonds bouleversements sans équivalents, un monde en évolution. En effet, si un rapprochement des faits, non construits a priori et donc arbitraires, pour guider l'interprétation de l'apprenant pour le mot « *tiers monde* »¹⁸⁰,

¹⁷⁹ Sur : http://www.revues-plurielles.org/_uploads/pdf/9_19_7.pdf, consulté le 14/09/2016

¹⁸⁰ Texte du manuel scolaire de 1^{ère} AS.P.6.

le relativiser et voir en l'expression « *il n'est pas un monde marginal* »¹⁸¹, une description particulière d' : « *une population vivant dans un type d'habitat* »¹⁸² et faisant partie de la population du monde. En effet, un raisonnement ouvert et tolérant dans une visée interculturelle équivaut à former l'individu à l'observation, à la compréhension et enfin à la relativisation.

Ce premier chapitre comporte 07 textes mettant en exergue les langues universelles, l'origine des écritures et leur origine culturelle, le premier texte à la page 7 est un article de journal qui met en avant le nombre de langues existant dans le monde, l'auteur cite le chiffre des langues existant en Amérique, en Europe et enfin en Afrique dont il le qualifie comme étant le chiffre le plus élevé comparait à ceux du reste du monde. Parler dans un manuel scolaire d'une diversité aussi massive des langues au sein du continent dans lequel l'apprenant vit, ne peut qu'éclairer ce dernier sur l'importance de ce facteur dans la diversité des langues et par là des cultures si l'on considère que toute langue porte en elle une culture. La question serait donc de se demander si le choix et la position de ce texte n'ont pas été volontairement planifiés. En effet, le choix d'un support n'est jamais le fruit du hasard lorsqu'on est dans un projet didactique comme le manuel scolaire et régit par une politique éducative : « *le manuel répond au nouveau programme de français par la prise en compte des principes méthodologiques pédagogiques et des contenus* »¹⁸³, il répond toujours à un discours, à une visée didactique, qui est à la fois pédagogique car nous choisissons des textes pour instruire des apprenants, et idéologique car une finalité est toujours présente. Cette finalité idéologique à travers ce texte n'est autre que l'importance de la diversité des langues. En effet, un des aspects pouvant améliorer la vision du monde des apprenant, c'est l'apprentissage d'une ou plusieurs langues, une confrontation avec une autre culture, d'autres façons de penser, de raisonner, de présenter des arguments, pour élargir ses champs de référence. La mise en œuvre de la diversité linguistique n'est pas chose facile certes, mais elle est nécessaire pour un enrichissement intellectuel, « *La diversité est ce qui caractérise l'humain* »¹⁸⁴, elle représente : « *la source*

¹⁸¹ Ibidem.

¹⁸² Ibidem.

¹⁸³ Manuel scolaire 1as. P. 2

¹⁸⁴ Pretceille, Martine A. - La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme, LINGVARVM

même de la créativité humaine, et un facteur de dynamisme et d'originalité et d'interaction entre les peuples »¹⁸⁵.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères se situe aujourd'hui au cœur de la problématique d'une éducation à la diversité, du respect des différences dans le dialogue, car le concept d'identité/altérité repose sur la diversité des cultures qui s'expriment aussi à travers les langues.

Ces langues qui ont évolué au cours de l'histoire de l'humanité bénéficient d'apports divers qui les nourrissent et les enrichissent tout au long de leurs histoires. C'est dans ce contexte là que le texte à la page 10 évoque l'histoire et l'origine des écritures. Il est d'un aspect culturel parce qu'il relate les différentes origines de la langue française, d'ailleurs, il est bien mentionné dans le guide du professeur, qu'il: « *a été choisi pour son contenu culturel, - Le contenu culturel : percevoir les rapports existant dans une aire géographique (le bassin méditerranéen) à un moment de l'histoire de l'humanité »¹⁸⁶.*

En effet, ce texte à connotation anthropologique, dans son étude, apporte à l'apprenant qu'une langue qui se meut à travers les temps et par conséquent se frotte à d'autres mœurs, d'autres cultures, qui contribuent à son développement, la rendant plus riche et sa diversité s'inscrivant dans ce pragmatisme de l'humanité, subsistera à travers les temps. D'ailleurs, c'est ce que met en avant, le texte de la page 14, il traite de l'histoire de la langue française, cette langue qui fait l'objet de notre recherche. En fait, ce texte sous forme de deux discours traite une même thématique qui est celle de l'origine du Français. L'un (le discours) dégage les caractéristiques de la langue orale, c'est-à-dire spontané, transcrit de l'oral et l'autre en utilisant les caractéristiques de l'écrit. Nous constatons à travers ces deux discours qu'une intention éducative se prête à faire comprendre à l'apprenant que la langue française est une langue qui s'est construite à travers les temps et les conquêtes des hommes, imprégnée de leurs cultures. L'enseignant pourrait éventuellement saisir cette opportunité qui se présente à lui et faire un petit historique pour expliquer la raison pour laquelle un apprenant algérien se retrouve confronté à cet enseignement/apprentissage, et pour la même occasion lui

expliquer que le français à l'origine est une langue romane, c'est-à-dire une langue issue du latin vulgaire.

Elle est parlée en France, ainsi qu'en Belgique, au Canada, au Luxembourg, en Suisse et dans beaucoup d'autres pays, principalement localisés en Afrique pour avoir fait partie de l'ancien empire colonial français. À la suite de cette parenthèse, un intérêt se dégage à l'apprenant et l'amène à se rendre compte : premièrement, de savoir qu'une langue naît et évolue grâce à l'histoire et les conflits des hommes, au mélange des identités, aux préjugés et enfin aux rencontres des cultures et deuxièmement, que la langue française est par excellence pour les algériens, ce « *butin de guerre cher au grand écrivain algérien Kateb Yacine* »¹⁸⁷.

Une finalité est mise en place à travers ce genre de texte, nous percevons clairement la portée de ce genre de texte, une portée interculturelle d'une part qui éclaire l'apprenant sur l'origine et l'existence des langues, pour dire qu'une langue meut puisqu'elle est la compagne de la culture, la langue est un système ouvert, entendons ouvert à toutes les influences : « *la langue évolue dans le temps et dans l'espace* »¹⁸⁸ et la culture dans son essence, est selon les anthropologues bariolée, créolisée, métissée, et qu'aucune civilisation n'est pure, et que par ailleurs, on cerne l'objectif des concepteurs du manuel à vouloir et d'une manière pertinente, de faire de l'apprentissage de cette langue le moyen efficace. Ainsi, l'enseignement de la langue française dans cette visée, pourrait énormément contribuer au développement d'une éducation multiculturelle. « *Quand on présente une autre culture aux apprenants, ils voient d'une plus grande distance qu'elle n'est pas homogène, qu'il y a à l'intérieur des variétés de cultures et de groupes ethniques* »¹⁸⁹, d'une part, et d'autre part que :

« La culture joue un rôle de premier plan dans cette action contre la relégation par la langue que peuvent subir un certain nombre de nos concitoyens[....]que la pratique d'une discipline artistique, le contact avec

¹⁸⁷ http://www.lemonde.fr/afrique/article/2012/12/17/la-langue-francaise-butin-de-guerre-prospere-en-algerie_1807263_3212.html#qiHi6dj7oF7DuQLh.99. Consulté le 01/05/16

¹⁸⁸ René. Tarin, Apprentissage, diversité culturelle et didactique, Pédagogie, édition LABOR. 2006. P. 114.

¹⁸⁹ Byram.M. Culture et éducation en langue étrangère, 1992. Paris. Ed Hatier/Didier . P. 60

les œuvres, ou encore la participation à des actions culturelles, contribuent puissamment à développer la maîtrise de la langue, à l'oral comme à l'écrit. »¹⁹⁰.

Certes, qu'entreprendre une initiative d'approche culturelle, relève toujours d'une autre, personnelle, car, les méthodes didactiques d'enseignement des langues étrangères, dites communicatives du français en particulier, sont le résultat de longs travaux de recherches à *contrario* des méthodes d'enseignement de la culture étrangère, qui restent toujours indéfinies. À ce propos, M. BYRAM souligne :

« Qu'en dépit d'un large éventail de publications, il manque à l'étude de la culture un axe précis, le peu de recherches empiriques qui existe a été effectué sur une petite échelle et relève souvent de la pratique individuelle que pourrait avoir un enseignant pendant son cours. »¹⁹¹.

L'enseignant dans son rapport avec la matière qu'il enseigne et sa relation en tant que pédagogue avec ses apprenants, peut orienter leurs lectures et les amener à reformuler des hypothèses de sens. De plus en plus de travaux soulignent l'impact d'un « *effet-prof* » sur les performances des élèves, l'implication personnelle pour faire émerger l'implicite culturel qui se dégage de chaque langue. Toute langue est par définition « chargée » culturellement parce qu'elle reflète la société qui l'utilise.

Et qu' :

« Il n'y a pas d'enseignement des langues vivantes sans contenu socioculturel. Même si l'apprentissage des aspects socioculturels n'est pas explicitement considéré comme un objectif cognitif, le monde cible est implicitement présent dans nombre de supports de l'apprentissage des

¹⁹⁰ ÉDITORIAL D'AUDREY AZOULAY, MINISTRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION. Semaine de la langue française et de la Francophonie 2016, in. www. Dossier de Presse final 2016 DEF HD. Consulté le 01/05/16.

¹⁹¹ Byram, M., *Identité sociale et dimension Européenne. La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. 1993.

langues vivantes (les mots, les textes, les images, les situations, les gens, leurs rôles et leurs actions, les exercices, etc....) »¹⁹².

S'ajoutant à cela, qu'à partir de travaux de grande envergure dans le domaine de la didactique des langues-cultures, des propositions clés pour un enseignement efficace, s'appuyant sur une pédagogie de l'implicite se dégagent de plus en plus. Ces propositions renvoient dos à dos la pédagogie traditionnelle, centrée sur la transmission de savoirs, et les pédagogies centrées sur l'élève. E.T. Hall note qu'

« Il existe un niveau de culture sous-jacent, caché, et très structuré, un ensemble de règles de comportement et de pensée non dites, implicites, qui contrôlent tout ce que nous faisons. Cette grammaire culturelle cachée détermine la manière dont les individus perçoivent leur environnement, définissent leurs valeurs, et établissent leur cadence et leurs rythmes de vie fondamentaux. Nous sommes, pour la plupart, totalement inconscients ou seulement superficiellement conscients de ce processus. »¹⁹³.

Edward Hall dans ce passage témoigne d'un militarisme interculturel. Pour comprendre l'Autre il faut comprendre sa culture et son implicite culturel qui se présente comme un contenu non exprimé, suggéré. L'implicite se signale par son omniprésence dans notre culture et évidemment dans notre vie quotidienne : en effet, à un moment donné, nous usons tous du suggéré, que ce soit dans notre discours ou dans notre comportement. Il reflète une mentalité, une éducation, un mode de vie en soi et enfin un comportement relatif à une existence particulière. Déjà cité plus haut, faire ressortir l'implicite culturel engage des motivations autant professionnelles que personnelles de la part de l'enseignant.

Ce qui nous autorise une fois encore de penser que les compétences requièrent une implication personnelle. Et qu'une approche découle souvent d'un engagement personnel et des pratiques individuelles. « Être enseignant, ce n'est pas un choix de carrière, c'est un choix de vie », l'a déjà dit l'ancien président français, François

¹⁹² Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen in <https://books.google.fr/books?isbn=9287136890> consulté le 08/05/16

¹⁹³ Hall, E., 1984. La danse de la vie - Temps culturel, temps vécu. [1983] Paris : Seuil. P. 14-15.

Mitterrand. En effet, c'est à une éthique personnelle et une déontologie professionnelle qui reconnaissent l'altérité, la différence, que l'enseignant se voit de l'intégrer dans les procédures de ses enseignements, des avant-postes pour des initiatives opportunes au service de l'éducation à l'interculturel. Il s'agit pour l'enseignant d'avoir toutes les capacités indispensables au développement de la culture de la tolérance et la compréhension de l'Autre, il s'agit aussi pour lui de communiquer ces capacités à ses apprenants.

Toujours dans la thématique des origines, on trouve dans le texte à la page 16, l'origine de l'appellation d'Alger, la capitale algérienne. En effet, cette appellation tire son origine première des fins fonds de l'histoire des hommes et de l'interstice du vivre ensemble depuis le début tout en sachant que la question afférente au vivre ensemble se repose aujourd'hui encore plus fortement qu'hier : Alger l'algérienne, était autrefois appelée El-Djezaïr par les arabes, qui signifie la ville de l'Île (des îles). Mais comme il arrive fréquemment qu'on ne prononce jamais les mots d'une langue étrangère sans en modifier l'accentuation, par suite d'une mauvaise prononciation, on altéra le nom arabe d'El-Djezaïr, qui est devenu Argel pour les Espagnols, et Algeri pour les Italiens et les Français.

El-Djazair l'arabe, Alguer la catalane, Argel la castillane, et enfin traduite en français pour devenir Alger. Une fois encore, et à travers ce texte, les concepteurs du manuel mettent en exergue la pertinence du choix des textes quant à l'étroite cohabitation des civilisations humaines.

À la page 23, un texte de Jacques Prévert, « *Dans ma maison* », est proposé en première séquence pour étudier un certain nombre de notions qui appartiennent à une aire scripturale de strophes et de vers, puisqu'il s'agit d'un poème. Le choix de ce texte met l'accent sur la pertinence de l'authenticité des textes littéraires (ici le texte poétique), par rapport à celle des documents authentiques. D'après les principes de l'approche communicative, l'élève apprend à communiquer en communiquant.

C'est pourquoi, il serait bon de l'amener à vivre des situations de communication diversifiées et authentiques. Dans le contexte scolaire, cela n'est pas toujours faisable mais l'enseignant pourrait s'inspirer de ces situations pour orienter son enseignement.

Les documents dits « authentiques » sont préférés aux documents « fabriqués » par les enseignants : « *S'il ne sont pas directement pris dans la réalité culturelle, les supports d'apprentissage seront élaborés de manière à ce qu'ils soient proches de l'authentique et des types d'échanges qui existent dans la réalité* »¹⁹⁴.

L'apprenant est placé ainsi, au cœur de son apprentissage. L'hypothèse sous-jacente serait donc que l'authenticité des textes littéraires constitue leur avantage distinctif de part leur qualité d'autosuffisance, en effet, le texte littéraire en général et le poème en particulier, possède cette référence spatio-temporelle. Il parle à tout le monde et de tous les temps grâce à sa dimension universelle : « *le document authentique, transposé en classe perd son authenticité ; le document littéraire, quant à lui, est autosuffisant, et, susceptible grâce à sa polysémie, à sa dimension universelle de parler à tout le monde, par delà temps et espace* »¹⁹⁵. Enfin, l'interculturel doit permettre de relancer le travail sur l'étude des textes authentiques. L'une des preuves de l'authenticité d'un texte, ce sont tous les implicites culturels qu'il véhicule. En effet, un poème ne perd pas de son intérêt sociologique, et de sa relation avec la réalité de l'apprenant, de ce fait, son utilisation en classe de langue autorise une interaction avec un locuteur non-natif, le poème représentera à ce niveau : « *un monde qui interagit avec celui du lecteur* »¹⁹⁶.

Pourquoi le choix d'un tel texte(le poème) par la tutelle? Il nous semble que, dans une approche centrée sur l'apprenant, la communication poétique permettrait également de sensibiliser l'apprenant à une autre culture que la sienne. Lire un poème en classe de FLE, c'est réaliser plus qu'une approche linguistique. C'est aussi découvrir une certaine culture, un courant poétique, un écrivain, une époque, une sensibilité... La lecture des poèmes contemporains permet « *une interrogation sur un au-delà du texte, sur son cadre référentiel* »¹⁹⁷.

¹⁹⁴ CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUG - 2e édition, 2005. 504 p.

¹⁹⁵ SEOUD A., « Document authentique ou texte littéraire », *Littérature et cultures en situation didactique*, ELA, n° 93 (janvier-mars), 1994,8-24.

¹⁹⁶ CICUREL F., *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette. 1991,126.

¹⁹⁷ LECLAIR D., « Autour du poème. Former de vrais lecteurs », in *Le français dans le monde*, 251, août-sept., 1992, pp. 62-65.

En effet, la poésie, grâce à sa richesse au niveau langagier, psychologique, sociale et culturelle/interculturelle, nous permettrait de mobiliser l'aspect cognitif de l'apprenant, ses émotions, sa créativité et enfin son imaginaire. Dès lors, on peut considérer l'interaction entre l'apprenant/lecteur et le texte poétique comme une expérience singulière, dans la mesure où elle provoque des réactions de nature affectives, intellectuelles et sociales favorisant le discours personnalisé.

Pourquoi le poème de Jacques Prévert dans le manuel de 1^{ère} année secondaire? De tout temps, les poètes ont décrit le monde qui les entourait. Aujourd'hui encore, les auteurs modernes continuent de chanter (positivement ou non, de façon réaliste ou non) la société de leur temps. Pour Henri BESSE : « *le texte littéraire est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres* »¹⁹⁸. Le poème « *dans ma maison* » aidera donc les apprenants à mieux comprendre la culture de Prévert (française).

Prévert est un poète français célèbre pour son langage et ses jeux de mots, il est d'ailleurs mentionné dans le guide du professeur que : « *...le poème proposé à l'étude trouve sa justification par le fait qu'il englobe un certain nombre de notions étudiées dans cette première séquence : marques de la langue orale, champs sémantique, énonciation, ponctuation...* »¹⁹⁹. Prévert dans ses textes soulève les problèmes de l'arbitraire de la langue : « *Faut être bête comme l'homme...que bête comme ses pieds*», « *gai comme un pinson, le pinson n'est pas gai* »²⁰⁰ etc.

Le jeu sur les mots est d'ailleurs constant dans l'œuvre de Prévert, cette capacité extraordinaire qu'il a de décrire des instants simples et pourtant extrêmement fort émotionnellement. Réinvente ce goût pour la vie, Prévert flirte avec les mots pour leur ôter leur fadeur tout en émettant un message, l'univers de Prévert est bien plus complexe qu'il ne paraît. L'utilisation de ces culturèmes par l'auteur peut se révéler

¹⁹⁸ BESSE H., « Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère », in *Le Trèfle*, 9, août, 1989. pp. 3-8.

¹⁹⁹ Guide du professeur 1^{ère} année secondaire. P.19

²⁰⁰ Manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire. P. 24

très efficace quant à leur charge interculturelle. Et le réemploi de ces mêmes mots en classe de FLE peut aussi apparaître fructueux pour connaître ces références culturelles. Ses textes sont porteurs de références culturelles, de personnalités historiques et littéraires qui ont marqué l'histoire et la littérature française tels qu'Hugo, Napoléon. Ces expressions sont des explications imagées qui peuvent être prises au premier degré comme au second degré, expressions imagées qui désignent un état d'âme, un sentiment, toutes ces tournures, ses expressions appartiennent à la langue française, appartiennent au même univers culturel que l'auteur. Ainsi l'apprenant saisira qu'une langue est riche en tournures pour exprimer une même réalité : Le poème qui est définie comme un « art du langage », c'est-à-dire comme un usage de la langue réinventé, autorise une utilisation particulière du langage. Les poètes se servent des mêmes mots que nous, mais ils les utilisent différemment, en leur donnant des sens nouveaux, en les associant de façon insolite figeant ce qu'il y a de plus universel pour le rendre plus singulier : « *La poésie se conçoit comme une pratique langagière qui saisit et dévoile l'être immédiat du monde dans son épaisseur sensible et singulière* »²⁰¹. C'est à ce jeu que Prévert se prête, il utilise l'arbitraire du signe et de la langue pour servir des intérêts hors du texte, dans la politique de son temps, une représentation est faite dans « *Paroles* » du sujet populaire, de condition modeste. En effet, la force de Prévert, c'est de parler à tous les Français, c'est de vouloir écrire pour chacun, dire le peuple et dire pour le peuple deviennent une nécessité de son époque.

Ce qu'il faudrait savoir, c'est que Prévert faisait partie d'un mouvement surréaliste qui prône une poésie révolutionnaire, par ses thématiques, dans *Paroles* il est question d'éléments clés, porteurs d'un désir de renouvellement tels que l'opposition entre le bien et le mal, l'homme simple et son oppresseur, les idéaux de révolte des opprimés, le comique du retournement de situation, la puissance du langage, et le génie linguistique du peuple, son engagement politique...etc. Toutes ces innovations poétiques, par la puissance de leur émotion chez Prévert, sont autant de sentiments universels et propres à l'homme: il évoque avec l'amour, il dénonce l'oppression et le dédain, il attaque un système qui annihile la personnalité de l'individu. Prévert est l'écrivain qui a marqué son époque par la modernité de ses thèmes et par la

²⁰¹ Rencontres philosophiques de Langres Atelier 7. Français – Toutes séries – Poésie et vérité.

spontanéité de son écriture, il est le poète « *du monde réel et du monde moderne* », le poète qui « *exprime notre vie la plus simple et la plus immédiate* » Comme l'a écrit Gaétan Picon. Il tend avec des mots appartenant à un lexique qu'on utilise également pour démystifier la condition humaine.

Comme nous l'avons signalé plus haut, les textes de Prévert se démarquent culturellement, ils invoquent des personnalités historiques et littéraires qui ont marqué l'histoire de la société française. Un travail pourrait être fait en classe par l'enseignant sur le poème, pour expliquer le sens des mots, de ces expressions imagées qui se retrouvent dans le poème et qui désignent un état d'âme, un sentiment. Utiliser les culturèmes en classe de FLE et comment les travailler ? Au-delà du fait qu'ils sont représentatifs de la société qui les emploie, Robert Galisson est convaincu que ces mots peuvent servir de « *monnaie d'échange interculturelle* » parce qu'ils ont la faculté d'éclairer deux cultures. Expliquer ces mots qui peuvent être inconnus des apprenants, comme par exemple *un Pinson, une Pintade*. Faire constater que les comparaisons dans certaines cultures se font souvent avec un animal ou bien une partie du corps « *bête comme ses pieds* » et demander si ces comparaisons sont similaires dans leur langue maternelle et en l'occurrence dans leur culture. Pour justifier ce raisonnement, on peut utiliser l'exemple de la **symbolique de ces oiseaux** dans les différentes cultures qui les associent à différents caractères, comme l'**intuition** et l'**intelligence**, la **clairvoyance**, le **savoir** et la **sagesse**, etc. mais également, des traits négatifs ou péjoratifs. On peut utiliser l'exemple de *la pintade* dans la culture ivoirienne, qui se réfère à la *paresse* (parce que cet oiseau ne couve pas ses œufs), alors qu'en France, elle symbolise plutôt le concept de *borné, obtus* (parce qu'elle a une petite tête).

Du pincon à la pintade, toutes les cultures ont leur : Faux-amis, expressions idiomatiques, proverbes, et la langue peut être elle aussi et bien souvent vecteur de malentendus.

Dans d'autres cas, il arrive que ce soit le même trait qui donne lieu à deux interprétations différentes.

Un travail d'exploitation de ces éléments pour familiariser les apprenants avec ces références culturelles et historiques, puisque : « *...les programmes éducatifs doivent*

inscrire, au nombre de leurs objectifs, l'information objective sur les cultures, les civilisations.... »²⁰².

L'art, la littérature, le chant nous transportent dans un monde d'extase qui parle à l'esprit. Le jeu subtil des mots permettent une expérience unique qui est surprenante, qui touche le cœur et qui est universelle. Telle est l'essence même de la poésie.

Le Texte à la page 26, replonge l'apprenant dans la vulgarisation scientifique, après l'avoir transporté dans un voyage extatique qui adoucit le cœur et apaise le mental, et qui touche un élément universel, l'Homme, pour l'aborder encore une fois, mais cette fois-ci dans son environnement proche, la planète terre et son rapport avec cette dernière.

En effet, La planète Terre à la page 26, est un texte dont la structure chronologique est marquée par les temps du récit, imparfait et passé simple ainsi que par la présence d'expressions indiquant le temps et qui articulent le texte dans son ensemble. Cette structure chronologique permet de rendre compte de l'évolution de l'humanité.

Il est expliqué à travers ce texte que la condition humaine se caractérise par cette envie d'arpenter la terre, de connaître les lieux inexplorés, d'atteindre les bouts du monde pour s'apercevoir que la terre est un environnement commun à tous les hommes, nous partageons tous la même planète, et respirons tous le même air et avons tous les mêmes besoins.

De tout temps et à travers l'histoire, les hommes parcourent le monde pour mieux le connaître, les érudits d'entre-eux composent des tableaux d'ensemble, peintre, poète, sculpteur, etc., pour montrer que l'unité universelle est faite de singularités.

Sous la plume de grands maîtres passionnés, amoureux de la beauté des lieux et des êtres, consciencieux des vérités humaines, leurs œuvres porteuses d'enjeux esthétiques, idéologiques et moraux, rendent hommage à la maîtrise acquise par ces derniers, ces auteurs prestigieux qui ont fait la célébrité de la littérature des Hommes.

²⁰² Référentiel des programmes, P. 11

Grâce aux voyages et la confrontation avec les Autres on tourne un regard critique vers soi. Dans cette vision des choses, le voyage sur le plan socio-psychologique est susceptible de favoriser l'ouverture des hommes vers d'autres hommes, dans leurs modes de vie. Or, on ne peut pas observer et analyser l'Autre sans le comparer avec soi-même.

Tous les hommes participent à la même quête, l'histoire et la géographie suffisent pour expliquer les différences entre eux. Qu'on soit bédouins ou urbains, qu'on vienne du nord ou du sud, la tradition du droit naturel veut que les hommes possèdent certains droits en tant que membres de la même espèce, appartenant au même environnement, « *l'air que nous respirons, le sol que nous foulons.....font également partie de notre environnement* »²⁰³. En effet, le texte à la page 26, permet à l'enseignant d'aborder le thème de l'appartenance des hommes au même environnement et par conséquent, l'implication de tous pour la sauvegarde et la protection de la planète terre. Le bien et le juste, valeurs strictement humaines, se trouvent eux aussi fondés dans l'universalité et l'égalité. N'est-ce pas là une belle leçon des valeurs humaines que les concepteurs tentent de mettre en avant pour prôner les valeurs du vivre ensemble nécessaire à un environnement sain. En effet, la question de la responsabilité de chacun dans le devenir de l'humanité n'est autre que l'intégration qui considère la diversité culturelle comme une source d'enrichissement de la culture commune. Cette culture qui autorise l'apprenant à réfléchir sur son rapport à un monde commun, à la vie, à ses semblables et enfin à lui-même. C'est ainsi qu'il est stipulé dans le référentiel :

*« Le savoir vivre ensemble implique, également, la préservation de l'espace de la vie en communauté et rejoint ainsi, la prise en compte par les programme éducatifs des objectifs des liens à la préservation de l'environnement, dans ses dimensions humaine, biologique, physique et technologique. »*²⁰⁴.

La même thématique est envisagée avec les textes à la page 29, 33, 34 et 40. En effet, l'idée d'un danger menaçant l'humanité, un danger beaucoup plus pertinent que celui

²⁰³ Manuel de 1^{ère} année secondaire. P. 26

²⁰⁴ Référentiel des programmes. P. 10

qui sépare les hommes, les préjugés et la différence source de conflit entre les hommes, un danger qui menace directement sa santé et son bien-être, le danger de la pollution, ne peut qu'éclairer la conscience de l'apprenant sur ce qui peut menacer la survie de toute l'humanité, : « *L'homme n'agit donc pas impunément sur son environnement. Ce qu'il inflige à son milieu, il l'inflige à lui-même, car il modifie la structure même de son patrimoine génétique* »²⁰⁵, Ainsi « *plus notre environnement sera pollué, plus notre organisme se dégradera* »²⁰⁶. Plus l'homme pollue son environnement plus il pollue celui des autres.

Ce genre de texte répond parfaitement aux nouvelles instructions officielles qui préconisent ouvertement : « *Des sujets comme : le développement durable, les risques majeurs, l'environnement, les différentes formes d'énergie, le marché des armes, les pandémies, la pollution des mers, l'eau potable, la violence, l'extinction de certaines espèces animales, ...* »²⁰⁷, qui sont autant : « *d'espaces pédagogiques disciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires en mesure de donner et de générer du sens, susceptible d'accélérer l'acquisition des savoirs académiques et de comportement plus proches des enjeux dominants de l'époque.* »²⁰⁸.

Dans la même visée du projet I pour réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée, dans la séquence 02, il est demandé aux élèves de résumer le texte à partir d'un plan détaillé. Le texte est celui à la page 40. Il traite lui aussi de l'environnement de l'homme, l'environnement c'est aussi l'air, le sol et l'eau qui l'entoure et par conséquent, son environnement ne se limite pas à une partie restreinte de son vivre, mais s'étend à toute la planète. À travers ce texte sur les détritiques qui menacent la planète, des détritiques causés par l'activité humaine, il nous est laissé voir et une fois encore que le souci de la politique éducative est de lever le voile sur des problèmes beaucoup plus sensibles afin de penser l'apprentissage dans toutes ses dimensions : pédagogiques, mais aussi scientifiques, politiques, sociales, voire humanistes.

²⁰⁵ <http://ecologie-nature-hommes.e-monsite.com/pages/meditations/l-homme-et-son-environnement.html>

²⁰⁶ Idem.

²⁰⁷ Référentiel des programmes. P. 19

²⁰⁸ Idem.

Si le rôle important joué dans tout apprentissage est celui de transmettre des connaissances, alors nous percevons clairement que l'apprentissage d'une langue étrangère peut et doit remplir des fonctions qui contribuent à intégrer en plus, des compétences, des compétences culturelles et interculturelles lesquelles sont indispensables à la communication afin de comprendre les attitudes, les systèmes de valeurs, les comportements, les points de vue, tout le contexte culturel de son interlocuteur puisque la communication la plus simple s'avère parfois impossible sans l'apport de ces deux dernières.

Toujours et dans un souci instructif-éducatif, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères actuellement et dans une visée pédagogique moderne, vise une fois encore à doter les apprenants d'acquis comportementaux au service des conjonctures de l'époque, des comportements qui superposent la vie en société avec la vie professionnelle, puisque : « *la société et la culture ne sont pas présentes avec la langue et à côté de la langue, mais présentes dans la langue* »²⁰⁹.

Les textes proposés de la page 45 à la page 48 tournent autour de la ville, Alger est à l'honneur. « La population d'Alger au XIX^{ème} siècle », un texte historique qui parle des différents groupes qui ont vécu à Alger. Pétrie de diverses influences la population d'Alger était d'origines multiples puisqu'elle était constituée de berbères, d'Arabes, de Maures de Livournais et de Turc. En effet, de par sa position stratégique au carrefour de l'Afrique et de la Méditerranée, Alger, située au Centre du Maghreb a vu de nombreuses civilisations se succéder sur son territoire, l'histoire en témoigne. Traversée par diverses civilisations et ce, durant des siècles, Alger possédait un patrimoine culturel riche et varié, qui est reflété dans ses musiques, ses peintures, ses cultures et enfin dans sa littérature. Et dans une perspective de prise de conscience identitaire ces écrivains qui se définissaient comme Algériens, ont beaucoup écrit sur l'Algérie.

²⁰⁹ BAYLON, Christian, Sociolinguistique: société, langue et discours, Paris, Nathan, 1991, pp. 31- 32.

En effet, parmi les auteurs ayant décrit l'Algérie (Alger), nous retrouvons Louis Bertrand, G de Maupassant et enfin Claude Farrère dans trois textes à la page 48 du manuel scolaire de l'année secondaire.

Ces trois auteurs entre autres, faisaient partie du mouvement littéraire : « l'Algérianisme » né dans la période coloniale. Bien que, décrite dans un contexte colonial, Alger est unique. Les auteurs, respectivement, à travers leurs écrits, décrivent la beauté d'Alger. Unanimement à travers leurs styles sur la magnificence de ce lieu, l'on est tenu de penser que face à la grâce, au génie, les hommes sont égaux.

Colons ou colonisés soient-ils, par le biais de leur mental intuitif lequel est un don sacré distinct du mental rationnel, ce bon serviteur des envies et des cupidités humaines source des conflits et des guerres. Louis Bertrand, bien qu'il fût l'auteur d'idées méprisantes à l'égard des Arabes et de la culture musulmane, a participé à l'émancipation littéraire de l'Algérie. Telle est l'image dépeinte et dans un esprit ouvert, se présente à l'apprenant, un patrimoine qui lui est propre riche mais aussi enrichi, par la présence coloniale certes, mais aussi et dans son malheur de territoire colonial, pour ainsi dire, l'Algérie a bien hérité d'une culture diversifiée, et il serait regrettable de vouloir nuancer ce sens, l'erroner pour le présenter à l'apprenant algérien comme étant une tare d'appartenir à une terre dont il ignore:

« [...]ce que furent, jadis, les richesses spirituelles et matérielles de cette Afrique romaine qui exerça sur le monde, du IIIème au Vème siècle, un si prodigieux rayonnement »²¹⁰.

En effet, c'est à cette Algérie qu'appartient l'apprenant, cette Algérie qui a tant passionné par le mélange de ses races, cette Algérie qui avait conquis les cœurs.

Réitérer une image positive ou négative soit-elle, façonne incontestablement consciemment ou inconsciemment l'esprit de l'apprenant. Nous pensons alors qu'il est du rôle et du devoir de l'enseignant d'orienter l'apprenant dans son analyse du texte et son interprétation.

Une pédagogie de la compréhension de texte implique que l'apprenant est en mesure d'interroger un texte et formuler des hypothèses afin de trouver dans le document qu'il consulte des réponses à ses questions et c'est là qu'intervient le génie de l'enseignant pour aider l'apprenant dans ses repérages et ses prévisions pour que ces textes

²¹⁰ Louis Bertrand, Allocution de l'auteur à ses élèves du lycée Bugeaud, en octobre 1895

deviennent des objets d'études le dotant d'un esprit ouvert. La démarche interculturelle dans un cadre scolaire est un processus ayant pour objectif de sensibiliser les apprenants à l'altérité dans la manière de percevoir le monde et à porter un regard critique et objectif vis-à-vis de leur propre culture à travers une immersion positive dans une culture étrangère au moyen de supports déclencheurs de comparaison interculturelle, et il n'en reste pas moins pertinent comme catalyseur lorsque cette même culture étrangère ne soit que complémentaire de sa propre culture. Ces textes véhiculent une idéologie humaniste, une idéologie éducative sous ses deux aspects, dans son contenu où se trouve de façon concrète cette vision idéale de la culture, et dans son système d'éducation, ou mécanisme de transmission de cette culture, à travers lequel on devrait rejoindre le cœur même de la vision du monde d'une société.

À la page 47, le texte « Les plans de villes dans le tiers monde », est un texte qui décrit l'état des villes du tiers monde, ce cliché qui ne répond à aucune réalité et qui accule l'apprenant et l'enferme dans cette optique de haine et de mépris de soi et de l'Autre. Cette vision régressive que dégage ce texte est le résultat d'une distinction entre les différentes infrastructures qui est suffisante pour comprendre les logiques de l'exclusion et de la différenciation socio-spatiales. Les situations résidentielles et le statut migratoire des individus dessinent des contrastes dans l'agglomération au fil de son expansion, « *ces migrants, faute de ont reconstruit l'habitat.....particulièrement caractéristique*²¹¹ », plusieurs différences apparaissent, « *La nouvelle Delhi, a été....., avec de grandes avenues,.... en opposition flagrante avec Delhi, ville traditionnelle aux rues très étroites....pratiquement impossible.* »²¹².

D'après le texte, ces villes ne se construisent pas dans une logique binaire, mais dans l'hétérogénéité des positions résidentielles, « *ville européenne....population indigène* », « *la médina, conservée dans son plan ancien, fait contraste avec la ville de l'époque française* ». On peut apercevoir un intérêt socio-éducatif mis en avant par la tutelle qui vise à envisager de possibles initiatives de remise en question pour un

²¹¹ Manuel scolaire de l'année secondaire, P. 47.

²¹² Idem.

développement local, compte tenu des problèmes rencontrés dans ces sociétés. Certes que ces sociétés en vécues le colonialisme européen, mais comme l'on dit désormais, après la disparition de ces empires coloniaux, d'immenses espoirs se sont soulevés dans ces monde bipolaires et ont été favorable à l'émancipation de ces peuples colonisés. Nous pouvons tout à fait imaginer cette vision comme progressive dans le cas où elle exige une prise de conscience de la part de l'apprenant.

Toujours et dans la même perspective, les textes qui s'en suivent à la page 50 et 57, nous décrivent et d'une manière spécifique des villes. Tokyo se présente à nous dans le premier texte, la capitale japonaise, cette gigantesque ville est le centre économique, politique et culturel du pays du « Soleil Levant », un pays marqué à de nombreuses reprises par des évènements catastrophiques (bombes atomiques, tremblements de terre, tsunami, problèmes nucléaires, etc.). Les contrastes entre tradition et modernité sont à la fois saisissants et déroutants dans cette partie du monde, « *Le particularisme culturel du japon, la nostalgie du passé ne peuvent justifier le maintien de mode de vie retardataire* »²¹³. Tokyo, semble abandonner ses traditions, et cherche perpétuellement à se-réinventer, à innover, à avancer, et enfouit son passé son histoire entre les masses de béton. Tel est le constat fait par l'auteur vis-à-vis de cette ville qui : « *tend à devenir une ville sans passé* »²¹⁴. Tokyo, si elle intrigue et fascine l'auteur, c'est qu'elle l'interpelle surtout par les ambiguïtés qui la traversent : « *les excavations qui éventrent la nuit-pour ne pas gêner la circulation-les bulldozers qui ratissent des îlots ne bouleversent pas seulement la topographie de la ville, ils balaient aussi des structures sociales traditionnelles qui contribuent à créer certaine qualité de vie. [...]* »²¹⁵. La modernité à Tokyo semble signifier la destruction des traditions, des appartenances et des croyances : « *La ville basse, dont l'horizontalité recule de jour en jour devant le monde vertical des tours métalliques et des grands ensembles.* »²¹⁶. Une notion de dichotomie entre la tradition et la modernité, semble se dégager de ce texte, cette double réalité propre à l'homme peut être universelle autant que singulière : Un sujet qui interpelle et invite à réfléchir à la nature du rapport existant entre

²¹³ Manuel scolaire P. 50

²¹⁴ Manuel scolaire P. 50

²¹⁵ Ibidem

²¹⁶ Ibidem

la *tradition* et la *modernité*. Une telle invitation peut paraître surprenante au premier abord, en effet, de part leur sens même, les deux termes semblent s'opposer : l'un qualifiant le savoir et savoir-faire provenant du passé, transmis de génération en génération, et l'autre ce qui est apparu depuis peu. Cependant peut-on déduire de cette opposition, que de la tradition, la modernité prend vie ? Un travail pourrait être fait pour évaluer le comportement de l'enseignant quant à son rapport avec le texte dans une relation entre l'appel à certaines notions linguistiques qui relèvent de la didactique et sa façon de faire, personnelle, au texte qui est du ressort de la pédagogie. Tout texte est constitué d'une architecture interne qui s'articule autour de propriétés syntaxiques et sémantiques qui sont le produit de l'énonciation et s'actualisent sous la forme de trois composantes :

- une dimension énonciative (on parle d'un certain point de vue).
- une dimension référentielle (on parle de quelque chose).
- une dimension argumentative (on parle avec une intention déterminée).

Même si aucune référence n'est faite à ces textes dans le guide du professeur pour leur lecture analytique, il n'en demeure pas moins, que ces textes à vulgarisation scientifique « *ont une visée "pédagogique" qui s'apparente à celle de certains textes argumentatifs* »²¹⁷. Et que : « *Par "vulgarisation scientifique" il faut entendre tout discours dont la visée est d'informer et de former le destinataire* »²¹⁸. En effet, l'intention communicative ici est d'informer l'apprenant sur les risques que peuvent engendrer la modernité et que la tradition est un élément qui détermine l'appartenance des individus à une communauté donnée et de le former à devenir un citoyen du monde qui respecte les traditions et assure le progrès de sa société.

La modernité, cette notion présente dans l'esprit des hommes pour agir sur la société, s'établit entre deux cultures celle de l'individu et celle de ses faits, c'est à dire de ses acquis dans sa lutte face aux éléments de la nature et enfin, dans son projet immémorial de se faire une place dans l'univers et de la garder. La tradition vient du latin « *traditio* » qui signifie « le fait de transmettre », elle est de ce fait un héritage culturel que l'on se doit de transmettre de génération en génération. C'est en quelque

²¹⁷ Guide du professeur. P.10

²¹⁸ Idem

sorte la mémoire de ses faits. Elle représente la composante essentielle de l'identité d'une communauté comme un marquage d'appartenance, à des habitudes, à un art de vivre, l'être humain est ce qu'il fait et sur quoi il agit. La tradition est évolutive et s'enrichit des nouveaux acquis, des nouvelles visions, au rythme du progrès que l'homme se charge, consciemment ou inconsciemment de maintenir, Bronckart rappelle que pour Piaget, « *les phénomènes mentaux et/ou conscients ont un fonctionnement relevant d'une «logique d'implication», et plus précisément d'enchaînements d'«implications signifiantes», régis par des valeurs ou normes sociales* »²¹⁹. C'est dans cette optique de la tradition que prend racine la modernité. L'homme, en agissant selon des lois, avance à la fois vers l'abondance, la liberté et le bonheur et enfin le progrès. Même si pour certain, la modernité en tant que phénomène relativement récent, est perçue comme le contre-pied de la tradition, il va sans dire que l'épanouissement d'une société avec l'implication et l'engagement de l'éducation équilibre entre ces deux notion :

*« Refuser de douter favorise le développement de perspectives dichotomiques, qui nous annoncent ainsi soit une heureuse destinée, soit la catastrophe générale. Toute société soumise aux rythmes accélérés et constants des changements a besoin de citoyens et d'institutions capables de gérer l'incertitude sans pour autant recourir à la suppression du débat »*²²⁰.

C'est en effet une prise de conscience et un choix délibéré de pouvoir joindre les deux pour s'engager sur la voie du progrès. Tel est le message sans doute que pourrait émettre les instructions officielles et qu'un enseignant avisé conscient de sa mission éducative autant qu'instructive de le mettre en avant lors de l'approche du texte et expliquer aux apprenants, pour autant le dire, qu'un consensus quasi unanime sur l'épanouissement d'une société ne doit pas occulter ses traditions au détriment de la modernisation, ou entretenir le passé sous peine de nourrir le cloisonnement et la médiocrité comme étant le principal frein au développement.

²¹⁹BRONCKART, J-P. La conscience comme "analyseur" des épistémologies de Vygotski et Piaget in Avec Vygotski, sous la dir. d'Yves Clot, éd. La Dispute/SNEDIT, Paris, 1999.

²²⁰ TEDESCO, J.C. Editorial in *Perspectives* no 93, UNESCO. 1995.

Toujours et dans le même sillage, dans le deuxième texte à la page 57, « *Villes géantes* », la révolution industrielle est condamnée puisqu'elle favorise l'urbanisation accélérée. Une problématique s'impose aux lecteurs apprenants sur un phénomène qui touche l'humanité tout entière. En effet, l'urbanisation est un facteur du développement durable, un thème préconisé par les instructions officielles : « *Des sujets comme : le développement durable, les risques majeurs.....* »²²¹, qui sont des :

*« Espaces pédagogiques disciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires en mesure de donner et de générer du sens, susceptibles d'accélérer l'acquisition des savoirs académiques et de comportements plus proches des enjeux dominants de l'époque. »*²²².

L'aborder en classe de FLE n'est qu'une prérogative du système éducatif en Algérie qui prône : « à « *mondialiser* » un système d'éducation et de formation qui était resté jusque-là exagérément replié sur lui-même, ethnocentré. »²²³. L'évolution fulgurante des connaissances, entraînant dans son sillage celle des technologies, ne saurait être sans conséquences. Au-delà des faux besoins que le progrès industriel a créés dans les sociétés industrialisées, l'explosion démographique qui a suivi les formidables avancées de la science dans tous les domaines, a fait passer la population mondiale de 1 milliard au XIX^{ème} siècle à plus de 6 milliards actuellement. Dès lors, tout devient très relatif. S'il a fallu quelques millions d'années pour permettre à l'homme de surpeupler la Terre, combien lui en faudra-t-il pour faire de celle-ci une prison trop étroite, ne pouvant plus subvenir aux besoins les plus élémentaires de ses habitants? Tel est à notre sens la problématique que pose ce texte. Le développement de ces villes géantes accroît souvent les déséquilibres économiques, sociaux et spatiaux des États, tel est la conséquence de l'urbanisation qui semble être vécu comme une crise voire même comme une fatalité par la plupart des gouvernements et aménageurs. L'homme dans sa soif vers le progrès nuit à son bien être et celui de son prochain. Autant de

²²¹ Référentiel des programmes. P. 19

²²² Idem

²²³ La refonte de la pédagogie en Algérie. P. 27, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif. -PARE-

thématiques qui s'expriment dans l'altérité et le rapport à l'Autre. Car, comme le rappelle Quéau, il ne s'agit pas seulement d'une crise économique, écologique ou même sociale. Il s'agit avant tout d'une crise éthique, voire philosophique :

« Ce qui rend la crise actuelle si dangereuse, si difficile à surmonter, c'est que les hommes n'ont plus rien à mettre en commun que la somme de leurs égoïsmes. (...) Nous avons besoin de sens, et le sens a un rapport étroit avec l'universel. (...) Cette éthique ne pourra d'ailleurs se développer que si chacun d'entre nous se transforme, comme le demandait déjà Kant, en législateur de l'universel, en personne capable de penser le collectif »²²⁴.

²²⁴ QUEAU, P. Cyberculture et info-éthique in Relier les connaissances, sous la dir. d'E. Morin, Seuil. 1999.

2.2. Analyse des textes du chapitre 2

L'intention communicative du chapitre deux est très claire. Il s'agit de : « *dialoguer pour se faire connaître et connaître l'Autre* »²²⁵. D'emblée, nous pouvons dire que le dialogue est un échange continu pour assurer l'échange et le partage entre les hommes. « *Tant que deux hommes continueront à échanger, on ne pourra pas totalement désespérer de l'Humanité* »²²⁶. En effet, la communication de tout temps à assurer le contact entre les peuples et qu'à priori cette intention nécessite un outil sur lequel s'exprime le discours officiel en mentionnant que la conception des nouveaux programmes : « *a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de [...] doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication* »²²⁷. Ainsi apprendre une langue étrangère et le moyen le plus objectif de connaissance de *l'Autre* à travers une réflexion entretenue sur « *l'identité/altérité* »²²⁸. Ce chapitre est divisé en deux séquences. Les textes de la première séquence ont pour objectif d'interviewer ou de s'entretenir. Quelque soit l'intention communicative, dans toute compétence de communication il y a une compétence socioculturelle :

« Dans la mesure où ces objets d'étude mettent face à face deux interlocuteurs clairement identifiés (statut social, rôle assigné dans l'échange c'est-à-dire questionneur ou questionné), dans une situation particulière, et avec un objectif de communication établi, les apprenants se

²²⁵ Manuel scolaire. P. 67

²²⁶ Idem, Lessing.

²²⁷ Programme de Français 1^{ère} AS. P. 3

²²⁸ Programme de 1^{ère} année secondaire, mars 2005, p.24

représenteront mieux les contraintes sociales et pragmatiques de la communication. ²²⁹»,

et que communiquer : « *c'est avoir une représentation claire de l'autre, de ses besoins, de ses croyances...* »²³⁰. En effet, dans le texte à la page 68, extrait de l'Etranger, d'Albert Camus est présenté à l'apprenant dans le cadre d'une évaluation diagnostique où il est demandé à l'élève de convertir ce texte en saynète, (une saynète en prose ou texte théâtral). La lecture du texte théâtral génère une représentation imaginaire chez le lecteur qui se trouvera modifiée lors de la représentation. L'apprenant à ce niveau là baigne dans l'art. D'une part, l'auteur du texte, Albert Camus, un romancier de l'époque coloniale, algérien et anticolonialiste a beaucoup écrit sur l'Algérie, d'ailleurs, l'action se déroule en Algérie française, un paysage familier à l'apprenant. Ce texte, l'apprenant doit le transformer en dialogues pour fournir les répliques d'une saynète. L'approche sémiologique d'une saynète aide le lecteur à enrichir sa lecture en le rendant sensible à la pluralité des choix possibles, en ouvrant son imagination aux possibilités implicites du texte. Il faut savoir que les saynètes c'est des pièces théâtrales. Encore une fois, l'art et au rendez-vous pour faire émerger la sensibilité humaine : « *Vous faites partie d'une association de protection des animaux. Pour sensibiliser l'entourage à votre action, vous décidez de monter un petit spectacle composé de saynètes.* »²³¹. Telle est la consigne demandée aux élèves pour cette évaluation diagnostique dans le manuel scolaire. Le théâtre ou genre dramatique, est un genre littéraire particulier, il est à la fois l'art de la représentation d'un drame, ou d'une comédie. En effet, l'extrait de l'Etranger aborde un thème universel celui de l'attachement et l'amour ensuite la séparation et la mort. L'être humain dans l'œuvre de Camus est confronté à la philosophie de l'absurde. L'idée selon laquelle la vie humaine n'a pas de sens ou de but rédempteur. Camus fait valoir que la seule chose certaine dans la vie de l'être humain est l'inéluctabilité de la mort. Ainsi, la séparation du vieil homme de son compagnon domestique est certaine, la vieillesse, la maladie ont eu raison de son amour et son attachement à ce dernier.

²²⁹ Guide du professeur. P. 29

²³⁰ Idem

²³¹ Manuel scolaire. P. 68

Le Dialogue ou l'entretien, est un usage de la parole, défini comme l'utilisation qu'un sujet fait de la langue, semble être au cœur même de la nature humaine, il est ce qui est naturellement apte d'être le prédicat de tous, se révèle être le lieu où se construit la relation d'altérité. Le dialogue comme l'entretien ces échanges oraux propres à l'homme, impliquent l'écoute et la compréhension. La prise de parole, cet élément pertinent à ces deux objets d'étude, est exceptionnellement relationnelle, elle n'est pas qu'écoute. La parole ne se limite donc pas à l'utilisation de mots, elle met en jeu des signes linguistiques en même temps que des éléments spectaculaires, des ensembles d'éléments qui s'offrent au regard aussi : « *Les objets d'étude "interview", "entretien" sont des moyens qui permettent de voir se développer la compétence de communication dans toutes ses composantes.* »²³². L'élève les adopte en classe en vue de pouvoir maîtriser l'outil linguistique dans toutes ses dimensions. En effet, l'objectif majeur de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est de développer une compétence communicative, sociale autant que culturelle : « *L'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect "utilitaire" de son aspect "culturel".* »²³³.

Ce genre de texte contribue à faire participer l'apprenant à des échanges oraux, à décoder les usages de la parole, à comprendre comment sa mise en scène contribue à son efficacité que ce soit au théâtre (le cas de la saynète ici), ou dans les autres lieux de prises de parole publique. L'apprenant peut ainsi prendre conscience des codes culturels et des usages sociaux de la langue. L'étude de ce type de texte va mettre l'apprenant dans une situation de communication spécifique et lui faire prendre conscience : « *des intentions communicatives par l'étude des actes de parole.* »²³⁴

Le fait de mettre en scène des actes de parole est une préoccupation qui est au cœur même d'une compétence de communication, qui n'est pas tout à fait chose aisée. La mise en scène de la parole dans le dialogue, texte de la page 68, ou dans l'interview, texte à la page 69 c'est : « *mettre en scène une identité, un événement, une histoire, c'est construire le discours que l'on juge le plus approprié à son objectif communicatif (à*

²³² Guide du professeur. P. 29

²³³ Programme de français. P. 3

²³⁴ Programme de français. P. 20

l'intention, mais aussi à la réception visée) »²³⁵. Rappelons que la compétence de communication assignée à l'enseignement/apprentissage du français en Algérie est censée donner à terme à l'apprenant :

-Des acquis pour une maîtrise suffisante pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires.

-D'utiliser la langue dans des situations d'interlocutions pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale. Ce qui signifie une fois encore que la composante socioculturelle est de rigueur lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue étrangère à un non natif, pour la simple raison que ce dernier n'a pas les mêmes compétences qu'un natif.

L'interview peut aussi se révéler un exercice fort profitable dans la mesure où elle autorise l'apprenant à : « *arrimer son propos au propos de l'interlocuteur* ». ²³⁶

Elle permettra à l'apprenant de maîtriser la reformulation et pratiquer pour l'occasion, les formes du discours rapporté pour pouvoir aussi maîtriser le sens que peut avoir la ponctuation, qui produit le ton et l'intention du nouveau locuteur qui peut être précisée par la présence d'un verbe de parole ou de pensée. Se rendre compte du changement du locuteur qui est indiqué par la présence des guillemets ou les tirets. En somme, c'est l'amener à pratiquer les formes du discours rapporté : le style direct et indirect.

Contrairement au dialogue et la conversation qui sont des actes de parole naturels et spontanés de la vie sociale, la mise en scène de l'interview se révèle quant à elle être un dispositif préparé au préalable, sans doute pour son objet communicationnel.

En effet, l'interview ou l'entretien exprime une opinion, une prise de position, un témoignage construit selon un processus répétitif, qui est fait de métaphores de paraphrases, en somme, de transformations afin de servir justement, cette intention communicative, l'étude du texte sur l'interview à la page 69 va mettre l'apprenant dans une situation de communication particulière et lui faire prendre conscience des : « *intentions communicatives par l'étude des actes de parole* ». ²³⁷ . Elle est donc

²³⁵ www.11a-parole-en-spectacle-mf-24-06-11.pdf, consulté le 17/06/2016.

²³⁶ Programme de français. P. 15

²³⁷ Idem. P. 20

objectivement subjective, c'est une interprétation « tigrée » et « arlequinée » par des croyances et des appartenances socioculturelles. Si dans cette mise en scène, l'apprenant apprend à aborder les notions d'objectivité, dans l'intentionnalité, il se rendra compte de la présence de la dimension culturelle et interculturelle, car c'est de la liberté d'expression qu'il s'agit conformément aux instructions officielles, puisque : « *La démocratie implique, bien évidemment, la liberté d'expression qui suppose le développement de la capacité d'écoute, le respect de l'Autre.* »²³⁸. Et que la réforme peine à transformer :

*« le modèle pédagogique en vigueur, qui confère la prééminence au savoir encyclopédique basé sur la mémorisation/restitution des connaissances, en un modèle qui favorise les capacités de raisonnement de l'élève et de ses compétences à exercer son esprit critique. »*²³⁹,

afin d'amener les apprenants en fin de cursus à produire des : « *discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position)* »²⁴⁰, et que :

*« Bien qu'elle se soit engagée dans des conditions difficiles de crise politique et sociale, il faut bien reconnaître maintenant que la démocratisation de la vie sociale en Algérie s'est également assortie d'une liberté d'expression et d'opinion. »*²⁴¹.

À bien y regarder, l'approche de ces deux textes à la page 68 et 69 visent à mettre en place deux compétences, linguistique orale et écrite, parce qu'il s'agit de faire apprendre à l'élève à relever les marques de la langue orale : phrases inachevées, les hésitations, la spontanéité dans la parole, et ceci dans les deux textes et découvrir les règles qui régissent la langue écrite dans le deuxième texte à la page 69, puisqu'il s'agit d'une transcription, (le journaliste a réécrit et réorganisé l'entretien enregistré).

²³⁸ Référentiel des programmes. P. 7

²³⁹ Idem. P.5

²⁴⁰ Programme de français 1 année secondaire. P. 5

²⁴¹ Document sur la refonte de la pédagogie en Algérie. P. 24

Et une compétence socioculturelle puisque les deux mises en scène du dialogue, texte 1 et l'interview, texte 2 portent en eux les marques de l'altérité et le rapport à l'Autre. Le dialogue entre le vieil homme et le narrateur dans l'extrait de l'Etranger, dégage des sentiments (de peur, d'inquiétude, de séparation et de compassion), et dans l'interview avec le texte 2 on comprend qu'il y a eu dans la transcription et la transformation faite par le journaliste une part du transcripteur. En peut en déduire que l'étude de ces deux textes interprète objectivement le souci majeur des législateurs qui est celui de doter les apprenants d'un apprentissage efficace du moment que dans ces deux textes l'accent est mis sur la communication réelle ainsi que sur l'apprentissage d'une langue pratique et valable. G. Dalgalian dira à cet effet : « *Un apprentissage valable n'a lieu que lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels* »²⁴².

Le thème de la séparation qui s'est dégagé de l'extrait d'Albert Camus, on le retrouve à nouveau dans la fable proposée à la page 77. Un texte de Jean de la Fontaine, une fable intitulée "*Les deux pigeons*". Comme à son habitude la Fontaine utilise dans ses récits des animaux en allégorie pour citer les qualités et les défauts des hommes afin de nous délivrer une morale. Visiblement, et après une lecture analytique de la fable "*Les deux Pigeons*", on s'aperçoit que l'auteur cherche à nous persuader de l'ampleur de la séparation. En effet, la morale à retenir serait que la séparation est un acte égoïste représenté ici par le voyage et l'abandon. Le récit de ce couple de pigeons qui se sépare, et la vaine tentative de l'un d'eux à vouloir garder auprès de lui son compagnon : « *Qu'allez-vous faire ? Voulez-vous quitter votre frère* »²⁴³. Et tout au long du récit, celui qui ne voulait pas que son compagnon le quitte, ne cesse d'évoquer les dangers du voyage et ce que la séparation peut causer comme perte, malheur, destruction et désolation « *Un corbeau tout à l'heure.....* » .. En dépit de toutes ces lamentations, le malheureux n'a pu empêcher son compagnon de partir : « *Ce discours ébranla le cœur de notre imprudent voyageur, mais le désir de voir et l'humeur inquiète l'emportèrent enfin.* ». Ce choix a été probablement attentionnel par la tutelle

²⁴² Dalgalian, G. Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants. Paris : CLE international. 1981.

²⁴³ Manuel scolaire .P. 77.

afin d'évoquer le fléau de l'immigration qui touche les jeunes algériens, ces apprenants en l'occurrence, pour les persuader de l'ampleur de ce mal et sa répercussion sur l'épanouissement et l'équilibre de la société algérienne. Sur le plan pédagogique l'école algérienne est tenue de développer chez l'apprenant une conscience :

« Cette conscience, qui se fonde sur la valeur dominante de l'effort commun pour la préservation, la pérennité et l'épanouissement de la cohésion sociale, nécessite le développement d'une citoyenneté active au service de la collectivité. »²⁴⁴,

et ceci: *« par le biais d'un enseignement plus pratique que moralisateur, à construire une solidarité nationale dépassant les égoïsmes individuels. »²⁴⁵.*

Cependant, l'apprenant se rendra compte que la richesse est à chercher en soi et chez l'autre, et non dans le désir égoïste de l'éloignement.

La transmission du savoir et de l'expérience, muni de valeurs morales, intellectuelles autant que spirituelles aux jeunes générations, consciemment ou inconsciemment est une préoccupation présente dans toutes les cultures. L'éducation nationale comme toutes autres nations a ses propres valeurs socio morales pour enseigner de la bonne conduite, puisque et toujours dans la séquence 1, un texte de Mouloud Feraoun « *À la claire fontaine* », est soumis à l'apprenant sous forme de conseils donnés par une mère à sa fille. Un texte à visée explicative pour faire comprendre les règles qui régissent les rapports sociaux dans la communauté algérienne, une communauté qui s'attache à sa culture socio-morale : « *Les écarts, nous les détestons, car tout est mesuré chez nous*²⁴⁶ ». Ce genre de texte répond parfaitement aux politiques éducatives puisqu'elles œuvrent à la transmission des connaissances et du savoir faire qui sont un élément essentiel pour la survie des groupes humains et des individus. Quelques soient les modalités de cette transmission, elles existent nécessairement de façon plus ou moins consciente puisque toute éducation : « *a pour vocation de transmettre les valeurs [...] plus spécifiquement*

²⁴⁴ Dalgalian, G. Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants. Paris : CLE international. 1981..

²⁴⁵ Référentiel des programmes. P. 8

²⁴⁶ Manuel scolaire. P. 79

*individuelles : valeurs affectives et morales, valeurs esthétiques, valeurs intellectuelles, valeurs humanistes ouvrant sur l'universel. »*²⁴⁷.

De la page 82 à la page 89, l'apprenant est confronté à la communication différée. La lettre. Des lettres personnelles « *qui vont de la plus littéraire à la plus "utilitaire" »*²⁴⁸, avec des actes de paroles qui se nuancent d'une missive à une autre. Ce qui est judicieux est profitable de faire avec ce type de documents, c'est d'axer l'approche, en grande partie, sur l'incidence des facteurs contextuels dans un processus de sémiotisation inhérent à la co-construction du sens du texte, activité qui constitue un aspect essentiel dans la lecture-compréhension. Selon : Todorov, Barthes, Derrida, etc. un texte c'est *une œuvre finie, mais ouverte*²⁴⁹, dotée d'un sens canonique. Et lire c'est retrouvé l'intention de l'auteur en faisant appel à des connaissances plus ou moins savantes sur l'écriture, les genres, les contextes, une compétence textuelle qui est « *Passage obligé et pourtant négligé »*²⁵⁰.

Ces trois lettres, écrites de manières différentes, leur utilisation s'avère opportune dans le sens où des mises en situations de communication différent d'un niveau de langue à un autre, autorisent une prise de conscience quant à l'expression des sentiments humain qui sont universels. Néanmoins, ces trois lettres ont la même modalité « *une modalité affective »*²⁵¹.

Qu'est-ce qu'un texte si ce n'est que le résultat de plusieurs éléments qui compose un processus de communication. L'auteur, sujet communiquant, émet un message à travers des actes de paroles mis en scène avec ses croyances, ses vérités, ses réalités.

Le lecteur, sujet interprétant reçoit ce message et essaie de le comprendre. Dans cette activité, il déploie certains critères qui orientent son interprétation. La lecture en langue étrangère rend compte de la position de l'apprenant/lecteur vis-à-vis du texte. Nous savons tous que la lecture en classe de langue étrangère nécessite le déploiement de savoirs et savoir-faire. L'intervention de l'enseignant serait de guider l'apprenant à mobiliser des paramètres d'ordre pragmatique qui relève de la syntaxe, l'emploi des

²⁴⁷ Référentiel des programmes. P. 7

²⁴⁸ Guide du professeur. P. 37

²⁴⁹ Umberto Eco, *l'Œuvre ouverte*, Seuil, 1965

²⁵⁰ Gilbert Dalgalian : crdp.ac-bordeaux.fr/capoc/file/.../DALGALIAN_Gilbert_28_mars_2007.doc et *Enfances plurilingues*, 2000, l'Harmattan.

²⁵¹ Guide du professeur. P. 37

modes et des temps dans ce genre de discours, l'emploi de la ponctuation, les points d'exclamation, les interjections...etc. et des paramètres d'ordre discursifs pour interpréter le sens ou les sens que peut avoir un texte. Dans cet exercice (la lecture du texte littéraire (le poème de Victor Hugo) et en langue étrangère) devient, d'une part, vrai comme le propose Jean-François BOURDET :

« L'étude du TL ne nécessite pas une longue contextualisation. Grâce à des critères qui ont leur source dans le texte (pacte de lecture, disposition spatiale, ponctuation, temps verbaux, embrayeurs, points de vue, etc.) l'étudiant découvrira que la signification est le fruit d'un certain nombre d'opérations scripturales. Le texte se donne ainsi comme un espace à explorer dans la dissémination même de ses significations. ²⁵²» .

Et d'autre part, nous reprenons l'hypothèse de C. NOYAU et R. PORQUIER selon laquelle « *la communication exolingue permet de grossir "comme à travers une loupe" les phénomènes langagiers* »²⁵³.

Que se soit dans le premier texte de Victor Hugo ou dans les deux autres textes, l'expression d'un sentiment universel, l'amour et la séparation est le prédicat de tous. Que se soit en littérature ou en prose, à travers des niveaux de langue distincts, la langue reste par excellence l'expression des émotions universelles.

Avec ces textes, de registres différents, on a le sentiment d'appartenir aux mêmes souffrances, aux mêmes douleurs et bien sûr à la même réalité.

Il serait aussi l'occasion de mettre l'apprenant devant deux types de discours distincts. L'oral et l'écrit. La lettre porte en elle ces deux codes, elle est un acte de communication écrit. Elle permet donc de compenser une communication orale qui ne peut se faire. La lettre ici, aiderait l'apprenant à développer une compétence textuelle. En effet, dans ces textes oraux, nous explique Dalgalian, il y a beaucoup d'inconnus : déroulement linéaire, intrigues, synonymes, paronymes, reprise de sens, lexique nouveau, mots bizarres qui ne correspondent à aucune réalité vécue.

²⁵² BOURDET J.-Fr., « Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation », in Littérature et enseignement (La perspective du lecteur), numéro spécial, Le français dans le monde, février/mars, 1988, pp. °144-148.

²⁵³ NOYAU C. PORQUIER R., Communiquer dans la langue de l'autre, Presses Universitaires de Vincennes. 1984.

La lettre installe donc, de nouveaux types de discours, différents du dialogue : les discours narratif, descriptif, argumentatif, typologie que l'on retrouve lorsqu'on se confronte au déchiffrement au moment de la lecture pour la compréhension. Et :

« Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique »²⁵⁴.

²⁵⁴ Programme de français 1^{ère} année secondaire, janvier 2005, P.5

2. 3. Les textes du chapitre 3

Toujours dans la thématique de la lettre, nous aborderons dans ce chapitre la lettre ouverte.

La lettre ouverte est un texte argumentatif, un objet d'étude dans ce chapitre qui vise à doter : « *l'apprenant de savoir faire dans le domaine de l'argumentation* »²⁵⁵ .

Le discours argumentatif, un discours que prône l'éducation puisque : « *l'apprentissage du débat argumenté où la classe et l'établissement deviennent des lieux de découverte progressive et de pratiques responsables de la démocratie et de ses exigences.* »²⁵⁶ .

Une lettre ouverte est un texte argumentatif, écrit pour être exhibé publiquement. Elle peut être l'œuvre d'un ou plusieurs auteurs. Ouverte signifie donc qu'elle est écrite pour être lue par le plus grand nombre. Son support de prédilection est la presse, comme c'est le cas dans le premier texte qui se présente aux apprenants dans le manuel scolaire à la page 99. Mais elle peut prendre la forme d'un feuillé ou d'une affiche iconographique comme c'est le cas à la page 102.

"Aimez-vous lire ", suivi d'un autre texte en forme de dialogue. En deux situations de communication qui se diffèrent, ces deux textes traitent d'un phénomène qui interpelle les acteurs de l'éducation autant que le public apprenant.

"La lecture pour se cultiver ", un sujet qui offre matière à débat et suscite des prises de position différentes, voire opposées dans les deux textes. D'une part, dans le premier, la lecture n'a que des avantages. Elle est le meilleur moyen pour l'apprentissage, la découverte, le développement et la connaissance. En somme, elle aide à acquérir une culture : « *La vraie culture s'acquiert par de nombreuses lectures.* »²⁵⁷ .

La lecture, cette exercice du mental développe les fonctions cognitives dans des proportions étonnantes. Lire régulièrement permet ainsi d'améliorer la mémoire, d'accroître les capacités d'analyse et le niveau de concentration de celui qui lit.

²⁵⁵ Guide du professeur. P. 39

²⁵⁶ Référentiel des programmes 2006. P. 36

²⁵⁷ Manuel scolaire. P. 99

En effet, la lecture exerce et sollicite la mémoire en permanence pour aboutir à la construction mentale d'une histoire. Et suivre un récit implique nécessairement de se souvenir, c'est-à-dire de garder à l'esprit les étapes successives qui constituent l'intrigue et facilitent l'ancrage du récit dans l'esprit du lecteur. Lire est le meilleur moyen pour se cultiver. La lecture ce lien social qui favorise le partage et l'empathie, des études sociologiques et psychologiques, concluent que les lecteurs ont tendance à éprouver une plus forte empathie à l'égard des autres que les non-lecteurs. Ils ont aussi, globalement, plus de facilité à s'intégrer et à s'engager socialement. Ainsi, il a été observé, par exemple, que les lecteurs réguliers participent davantage à la vie civique et culturelle, et sont moins exposés au chômage ou à la violence, deux facteurs qui tendent, eux, au repli identitaire ou le fanatisme religieux et par conséquent dans la violence.

D'autre part, il est vrai qu'on acquière des connaissances par la réception d'innombrables stimuli de notre vécu, par des discussions, par des images (illustrations, vidéos, films) par l'audition de témoignages, de musiques, etc. Mais tout ceci serait notoirement insuffisant pour assimiler ne serait-ce qu'un millième du savoir accumulé durant des millénaires par tous ceux qui nous ont précédé et ont fait avancer l'univers de la connaissance à travers leurs écrits et par conséquent, à travers le témoignage de leurs innombrables livres. Un livre nous en apprend beaucoup plus et mieux sur un sujet que telle ou telle conversations. La lecture en Algérie par contre, demeure une tradition qui est perpétuée par l'ancienne génération. Le passé est souvent considéré comme un âge d'or, notamment en termes de pratiques culturelles, la lecture échappe d'autant moins à cette règle.

En Algérie, la lecture n'est pas considérée comme activité culturelle, c'est un pays de tradition orale, dans lequel la pratique de la lecture n'a jamais joué un rôle important dans les mécanismes de socialisation. À une époque où l'on déplore le déclin de la lecture en tant que moyen d'information dominant, lire ne va pas de soi pour les jeunes. Autant ceux de l'ancienne génération (de l'après-guerre d'indépendance et même peu après) aimaient la lecture, autant ceux d'aujourd'hui ne se sentent nullement concernés par cet aspect important de l'instruction. *«Les jeunes algériens*

lisent très, très peu, pour ne pas dire ne lisent pas du tout! Très peu de publications, pas de diversité »²⁵⁸. Les jeunes, eux, selon un certain nombre d'acteurs du chaînon du livre algériens, sont influencés par les médias électroniques qui ont puissamment influencé le paysage « culturel ». Il est vrai qu'en Algérie les jeunes ont trouvé d'autres sujets d'occupation au cybercafé, où l'on peut écouter des CD et voir des films en DVD, la rapidité de l'information est la meilleure façon d'apprendre. Des lieux de plus en plus fréquentés par la nouvelle génération, détrônant de loin les espaces de lecture, sont la cause de cette baisse des pratiques de lecture et cette désaffection croissante vis-à-vis du livre comme support naturel d'accès à la connaissance. La lecture est un exercice des plus profitables, sous bien des aspects. Pourtant, il semble que cette excellente habitude soit menacée par les médias modernes. Peut-être avons-nous aussi une certaine part de responsabilité... « *L'enfant algérien baigne déjà dans un univers de sons et d'images véhiculés par les nouvelles technologies de la communication....* »²⁵⁹. D'ailleurs, « *Sans vouloir faire de la caricature, il est pourtant impossible d'échapper à un constat qui est celui de la décadence que connaît la population algérienne en matière de lecture...* »²⁶⁰. Cependant, l'école a un rôle primordial à jouer également dans l'incitation à la lecture. Loin d'en faire un pensum obligatoire mais une activité cantonné dans les séquences horaires attribuées à des ateliers de lecture plutôt, une activité passionnante et enrichissante, source à son tour de mille joies et découvertes. Cet acte noble et culturel pourrait bien instruire des esprits « *Trois choses font un savant homme, la lecture, la conversation et la rêverie ; l'une enrichit la mémoire, l'autre polit son esprit; et la dernière forme son jugement.* »²⁶¹. Telle est la thèse défendu par cet article. Il faut reconnaître aussi que, si la lecture cultive, elle instruit aussi. Car malheureusement, tel est le cas chez la nouvelle génération, dont le niveau scolaire en matière de vocabulaire et de rédaction est lamentablement médiocre. Si pouvoir s'exprimer dans un français correct sans avoir beaucoup lu est possible chez certains apprenants, il est quasiment impossible de l'écrire sans fautes dans ces conditions. Ainsi, il convient de dire qu'il est du ressort de l'école et de ses

²⁵⁸ Note de lecture, Révélation de Sofiane Hadjaj, un éditeur

²⁵⁹ Référentiel des programmes. p.12.

²⁶⁰ Résultat de recherches lors de la préparation d'un mémoire de magistère intitulé : L'enseignement du texte littéraire par les instituteurs dans l'Algérie contemporaine.

²⁶¹ Note de lecture : [*Chevalier de Méré*] Extrait de Maximes, sentences et réflexions morales et politiques

enseignements de donner les bases de connaissances, celles qui permettent d'appréhender l'apprentissage et aider l'apprenant à progresser. Un professeur de littérature dira que :

« La réussite d'un élève dépend énormément de son vocabulaire, autant dans ce qu'il comprend en lisant que dans sa manière de raisonner par écrit, et il n'y a absolument pas d'autre moyen d'acquérir un vocabulaire étendu que de lire. »²⁶².

L'objectif d'un texte argumentatif est de faire part de son opinion sur un sujet donné, l'auteur à cet effet, qui doit défendre un point de vue, s'engage à émettre des avis tranchés et argumentés, comme c'est le cas entre ces deux interlocuteurs, qui défendent la thèse opposée. L'un d'entre eux déplore le fait de lire, car pour lui la lecture signifie fuir un souci : « montre moi un type qui lit, je te dirais que c'est un mec qui se fait du souci ²⁶³ », la lecture importe peu pour les personnes incultes, elle est cet acte oiseux pour lequel la simplicité du quotidien vaut tous les bonheurs. « Et alors ! Tu en connais des poissons malheureux »²⁶⁴. Bien qu'ils soient de situations de communications différentes et de thèses opposées, les deux textes à la page 99 se complètent le sens : le premier revendique que la lecture est ce qui différencie l'homme de l'animal et le second ne se préoccupe que des besoins fondamentaux de l'homme et se méfie du travail intellectuel. Le premier étant bien structuré, use de la logique pour étayer sa thèse et convaincre le lecteur, le second avec de fausses interrogations synonyme de négations tente de persuader. Deux procédés argumentatifs, dont l'apprenant s'en rendra compte.

Déjà cité plus haut, l'objectif d'une argumentation et d'émettre un avis sur un fait, un événement, un phénomène, une décision, un choix de société ou un comportement.

Le texte « Le jeu » à la page 101, traite un phénomène social, philosophique à priori, puisque c'est de la nature humaine et de son équilibre qu'il s'agit. Un raisonnement dilemmatique, puisque le scripteur a beau revendiquer les bienfaits du jeu pour

²⁶² Note de lecture sur http://vr2.fr/les_newsletters/public/2011/mai/les_bienfaits_de_la_lecture.php. Consulté le 24/06/2016

²⁶³ Manuel scolaire. P. 99

²⁶⁴ Idem

l'épanouissement de l'homme et minimiser ses risques, il n'en demeure pas moins qu'un jeu même s'il est synonyme de loisir peut susciter une dépendance et donc un danger. D'après nombre de sociologues, le jeu semble étendre son territoire hors des magasins de jouets et des chambres d'enfants pour s'introduire dans le monde si sérieux des adultes. *La civilisation des loisirs* pour recréer la réalité, fait désormais partie du quotidien d'honnêtes gens et c'est à cet instant que le jeu peut devenir dangereux. Quand le scripteur parle du jeu et : « *quand il parle de "maîtrise de soi", lorsqu'il dit "sans conséquence pour la vie réelle".... que penser des jeux d'argent par exemple, ou du jeu quand il devient une passion ?* »²⁶⁵ Et donc d'addiction.

Toujours et dans un esprit dichotomique, les textes qui s'en suivent permettent à l'enseignant d'étudier avec ses apprenants, les différentes situations d'argumentation et ce qui les compose. Dans une situation d'argumentation, l'apprenant en plus de relever le thème, distingue l'allocutaire du scripteur et ce bien sûr grâce à l'emploi des pronoms, « je », « ils », etc., qui permettent aussi de relever les indices de la subjectivité et ceux de l'objectivité, et ceci, à travers l'emploi de lexique et de la ponctuation, ceux là même qui autorisent une position inférable par la mise en évidence des actes de parole : ironiser, dénoncer, reprocher, éclairer, revendiquer, etc. Peu importe l'objectif sous-jacent à travers ces textes, c'est à une méthode d'approche d'un texte argumentatif que l'apprenant est sensé être entraîné pour acquérir ces automatismes pour relever et analyser les éléments qui composent un texte argumentatif et pour qu'en suite, il sera en mesure de rédiger une lettre ouverte, il doit recourir à une stratégie d'argumentation. Pour une bonne construction du texte, cette stratégie répond à des procédés particuliers qui renforcent chez le lecteur la compréhension du sujet présenté et de la thèse défendue. Enfin, pour étayer son argumentation, l'apprenant doit disposer de moyens linguistiques et stylistiques variés qu'il mettra en œuvre au cours de la rédaction.

Pour conclure, l'apprenant est amené à saisir que l'argumentation lui servirait à influencer ou persuader, à justifier ou réfuter une position, pour structurer son raisonnement, et ceci en importe quelle situation, dans la classe, dans l'établissement, dans la société, mais aussi dans son for intérieur...et qu'avec un texte organisé avec

²⁶⁵ Guide du professeur. P. 41

des arguments construit de manière fondée, pertinente et recevable, il aura de fortes chances que son texte fasse mouche auprès d'un lectorat. N'est-ce pas là une belle leçon pour la formation d'un esprit critique et scientifique ouvert, porteur d'une culture générale, rassurante, scolaire, porteur d'un bagage, d'un acquis. D'une culture universelle quoi ! **Si** nous ne voulons pas nous contenter d'affirmations idéologiques. L'argumentation au service de l'interculturel ? Les concepteurs des programmes se sont-ils rendu compte de l'impact de ce genre de discours quant aux choix des textes ? Ou n'est-ce pas là un simple fait de la providence pour confirmer une fois encore que l'interculturel est source/l'esprit de l'éducation à la citoyenneté universelle tant prônée par la tutelle :

« Au nombre des objectifs éducatifs visés, le développement de l'aptitude à réfléchir et à exercer son esprit critique, l'aptitude au raisonnement scientifique et à la créativité, le sens de l'engagement, de la prise de risque et de la responsabilité, la capacité d'anticipation. »²⁶⁶.

En effet, des textes de la page 103 à la page 116, tous traitent d'un thème universel, argumentent, réfutent ou défendent un sujet inhérent à l'Homme et à l'humanité.

À travers le premier texte, l'on décèle clairement l'amour de l'homme à exhiber sa force et sa supériorité sur l'animal. À travers l'exhibition et la scène connotant une culture ancestrale et colportant la violence, un message est émis à l'intention de tous les hommes, celui de prouver que l'intelligence et l'adresse sont des armes supérieures face à la force et à la brutalité. La tauromachie ce spectacle barbare peut parfois rapprocher les deux adversaires, le matador et la bête.

L'homme a toujours été connu par la ferveur du dépassement de soi au risque et péril de sa vie au point de sacrifier les valeurs et les sacrements du sport, toutes disciplines confondues, selon les sociologues le succès du sport aujourd'hui est situé dans un registre, quasi métaphysique : « *La recherche du vertige, du dépassement de soi, de ses limites, des limites des autres pour atteindre une sorte d'éternité* »²⁶⁷. L'abnégation à la vertu, à la conscience et à la raison pour assouvir un égoïsme narcissique, de

²⁶⁶ Référentiel des programmes. P.5

²⁶⁷ D. Bodin et S. Héas, *Introduction à la sociologie des sports*, Chiron, 2002.

nombreux athlètes sportifs professionnels ou amateurs motivés par cette frénésie s'adonnent à ce genre de pratique au dopage, enfreignent à l'éthique du sport et à celle de la morale pour *donner sens à leur existence*, ainsi qu'à ceux qui les admirent.

C'est ainsi que le texte à la page 106 expose un attrait propre à l'homme.

*« En ce sens, l'école doit répondre à la demande sociale et doit même faire progresser cette demande en s'appuyant sur l'enseignement des valeurs de la nation et de la République en termes de savoir-être d'éthique... »*²⁶⁸.

En perpétuelle quête pour le gain, l'homme n'a de cesse de corrompre toutes les formes de la beauté que l'art fait émerger dont la musique et le sport si on fait allusion au texte précédent. Avec ce genre de textes, l'élève est amené à se positionner par rapport à un dilemme ou une controverse et d'émettre son avis afin de pouvoir se comporter dans des situations authentiques: Avec cet ensemble de textes, avec des thématiques inhérentes à la vie en société, l'élève est tenu d'acquérir:

*« Des compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements »*²⁶⁹.

Le texte de J. Renard, poil de carotte, est une œuvre qui traite d'un thème propre à l'homme, l'amour et ses paradoxes. Les rapports d'affection entre les membres de la même famille dans ce texte, se font exhiber par l'auteur qui défend son affection envers les siens, la reconnaissance suscite parfois de l'affection. Or, on ne peut pas témoigner de la gratitude et de la reconnaissance pour quelque chose dans laquelle on n'interagit pas. La conversation a lieu dans une atmosphère tendue puisque poil de carotte, avec sa pensée et son approche sournoise de l'amour pour braver son entourage, témoigne d'une relation en un peu corrompue, altérée par l'attitude et le comportement des adultes. Tout semble heurter le bon sens dans cette œuvre de Renard.

²⁶⁸ Loi d'orientation sur l'éducation nationale. P. 13

²⁶⁹ DES FONDEMENTS DE L'ÉCOLE ALGÉRIENNE. P. 3. Sur le site : <http://www.unesco.org/education>. Consulté le 24/06/2016

Poil de carotte n'a pas choisi ses parents, n'a pas choisi sa mère... mais il a quand même choisi la ruse pour pouvoir cohabiter avec ces personnages. Ni la générosité ni la sincérité ne paient dans le monde des adultes, telles sont les sentiments dépeints dans cette œuvre, les ressentiments d'un enfant mal aimé par les siens. Une problématique de l'amour et de sa gamme d'émotions, étayée d'une manière saugrenue dans ce texte avec une argumentation dans laquelle s'affirme le "je" de la prise de position, le "je" qui s'engage à défendre des valeurs basées sur la raison et non sur les liens de sang. « ce que je dis ... je l'affirme...je le répéterais.»²⁷⁰. Cette prise de position se veut stratégique, car malgré cette maltraitance qui prend au corps, qui indigne, il y a en cet enfant un amour inconditionnel, un élan du cœur qu'il témoigne à un père absent, lointain, et qui ne répond pas à ses attentes affectives, ceci n'est pas présenté dans le texte donné aux élèves, il s'agira ici de mettre en relation l'extrait de l'œuvre avec sa globalité. Et ce qui est encore plus poignant, c'est le fait de reconnaître cette affection qu'il porte aux siens et plus encore, c'est de leur être reconnaissant. À son père, « *je t'aime parce que tu es mon ami* », « *amitié comme une haute faveur...que tu m'accordes généreusement* », à son frère « *je te remercie... de ta protection* », à sa sœur « *tes soins efficaces* ».

Quelle puissante résilience il aura fallu à l'auteur pour se sortir de cet enfer ! L'écriture de ce qui a été lui, aura peut-être permis de le libérer en partie de ses souffrances. Car en effet, c'est des souvenirs de l'enfance de J. Renard qu'il s'agit dans cette œuvre.

Toute personne, a un profil et un rôle à jouer dans la société ; reconnaître sa véritable vocation c'est se frayer un chemin dans la vie et contribuer ainsi à la construction de la société. L'art d'enseigner et d'éduquer demande une implication tant affective que morale. Le texte à la page 111 fait la part belle à défendre une thèse qui est celle de la noblesse que contient l'éducation. D'ailleurs, les textes qui ont précédé ainsi que ceux qui viennent par la suite, tous nous invitent à nous pencher sur la validité de l'argumentation et sur la façon dont la puissance des actes de paroles, peut, à nouveau frais, agir sur le fait de pouvoir s'exprimer et défendre ses points de vue et ses prises de positions sur des thèmes, sociologiques voire même

²⁷⁰ Manuel scolaire P.109

philosophiques, faisant trait aux multiples facettes qui concoctent encore une fois, l'ambigüité de la nature humaine.

Le texte à la page 116 sur, Le sport et la télévision. La télévision comme tout autre média, fait et défait le sport et toute autre manifestation au gré des aléas des profits des pays riches détenteurs des Lobbies, alors que sa mission première qui doit contribuer au débat public, est une responsabilité qui peut avoir une incidence importante sur la perception que la population se fait d'un sujet donné puisque de l'autre côté de l'écran, l'individu a lui aussi sa part de responsabilité. Il doit demeurer vigilant et conserver son esprit critique face à toutes les informations auxquelles il est exposé.

Enfin, l'éducation à l'information diffusée par les médias est-elle suffisamment présente dans le système scolaire ? Les instructions officielles se soucient-elles de cette responsabilité? Nos jeunes sont-ils assez responsables pour se faire leur propre opinion sur tout ce qu'ils lisent, voient et entendent dans l'univers médiatique?

L'École est apparue longtemps comme l'unique instrument d'instruction des jeunes. Mais force est de constater, qu'aujourd'hui, elle ne dispose plus de ce monopole. D'une part, parce que certains médias, comme la télévision par exemple, jouent désormais un rôle dans l'éducation et l'instruction de nos enfants.

Tant de questions auxquelles il faudrait s'expliquer si l'on vise à faire acquérir à l'apprenant une morale de la responsabilité.

En effet, c'est ainsi que se présente à nous la chanson de Bob Dylan, « *Qui a tué Davy Moore* », à la page 112. Bob Dylan, un auteur-compositeur et musicien américain, "l'écrivain de poésie pour l'oreille", celui qui a créé dans le cadre de la grande tradition de la musique américaine de nouveaux modes d'expression poétique, a su prouver qu'il ne s'agissait pas d'être principalement écrivain pour promouvoir la littérature. De tout temps, des personnalités au profil différents, qu'ils aient été hommes politiques, journalistes ou encore scientifiques, ont contribué à redéfinir les frontières de la littérature. Tous ces profils singuliers ont marqué l'histoire de la littérature.

Revenant au texte à la page 112, un texte qui présente un fait médiatique qui vise l'acquisition d'une morale de la responsabilité, puisqu'il est mentionné dans le guide

du professeur, que cette chanson a été choisie pour faire « réfléchir sur la notion de responsabilité et sur la validité d'une argumentation »²⁷¹.

Qui est responsable de la mort de *Davy Moore* ? Dans la chanson il est question de faire le tour de l'environnement du boxeur pour savoir qui est responsable de la mort de ce dernier. La chanson est sous forme d'alibis qu'avancent : l'arbitre, les spectateurs, le parieur, le manager, le journaliste et le boxeur adverse qui expliquent chacun à leur tour pourquoi la mort de *Moore* n'est pas de leur faute. L'objectif didactique de ce texte serait sans doute d'impliquer l'apprenant dans les débats public et de lui faire prendre pleinement conscience de sa responsabilité aux conjonctures, à l'ère des compressions budgétaires, du libéralisme économique des sociétés et de la concentration dans les nouveaux médias de masse autant que les médias traditionnels.

De la conversation ordinaire aux grands médias de masse, des échanges privés à la communication dans la société, entre les individus, via le téléphone portable ou l'Internet, la communication est partout et a envahi nos vies. Aujourd'hui, l'essor des médias grâce à la révolution numérique, suscite de nombreux questionnements sur les transformations qu'elles engendrent, tant pour l'homme que pour la société. En effet, des polémiques alimentent le quotidien de notre société nous parviennent via Internet et exigent de nous une vigilance quant à la réception de ces informations.

Dans la chanson, des insinuations sur le rapport de la boxe avec l'argent, avec la notoriété et la célébrité, ont fait que *Davy Moore* soit tué.

L'exploitation de ce texte aurait permis à l'apprenant de saisir les dangers que peuvent engendrer ces phénomènes de société que représente le sport. Le sport est aujourd'hui un élément essentiel du monde contemporain, aussi bien en tant que pratique physique qu'en tant que spectacle médiatique. Mêlé au commerce mondial, il met en jeu de gros intérêts financiers. Le sport en général, se constitue aujourd'hui en sociétés commerciales qui se doivent dans l'obligation de garantir le gain et le profit à l'intention des tiers : les investisseurs, les actionnaires et le grand public bien sûr, ce qu'il leur vaut selon les sociologues, de partager avec l'idéologie libérale le culte de la performance et de la compétition. Le sport est devenu le « *reflet culturel de nos sociétés*

²⁷¹ Guide du professeur. P 45

compétitives »²⁷². Un culte qui concerne aujourd'hui autant les entreprises que les stades. Ces textes à visée éducatives, traitent des thèmes reflétant les maux de la société, jouent un rôle de catalyseur sinon de porte d'aval à un consensus éducatif. Tel est à notre sens le rôle que peut jouer l'exploitation des documents authentiques afin de transmettre les valeurs qu'une société s'est choisie, des valeurs en relation avec le vécu de l'apprenant: « *Toute éducation a pour vocation de transmettre des valeurs [...] : valeurs politiques et sociales, culturelles et spirituelles, dont l'objectif est de consolider l'unité nationale.* »²⁷³ .

²⁷² D. Bodin et S. Héas, *Introduction à la sociologie des sports*, Chiron, 2002.

²⁷³ Référentiel des programmes. p. 7

2.4. Analyse des textes du chapitre 4

Le chapitre 4 est un enchaînement d'objectifs assignés par la tutelle à l'intention de l'apprenant en interaction avec son milieu immédiat, puisqu'il a pour visée de « *relater un évènement en relation avec son vécu* »²⁷⁴. À cette intention, une série de faits divers est proposée à l'apprenant de 1^{ère} année secondaire Lettres.

Des savoir-faire sont à installer dans ce chapitre : « *Ce chapitre a pour objectif de doter l'apprenant de la compétence à relater un événement en relation avec son vécu* »²⁷⁵. Et puisque l'objet d'étude, le fait divers, est un discours médiatique de la presse et de l'information, il renferme un certain nombre de faits de langue et se prête à différents jeux de langage, sociaux, politiques, etc., il renvoie, pour celui qui y prête attention, à des " dire " pertinents.

« Les " dire " insérés dans une relation d'évènement rendent cette dernière plus vivante ; de plus ces " dire " permettent de mieux comprendre les personnes qui les ont prononcés et donc de mieux comprendre le récit dans son ensemble. »²⁷⁶, « Aucun homme de sensibilité ne peut voir ce que j'ai vu sans être bouleversé »²⁷⁷.

Le fait divers comme tout texte écrit par la presse est destiné à l'opinion publique. Cette expression ambiguë fait référence à un interlocuteur imaginaire auquel s'adresse le média. Le lecteur/apprenant, une figure présumée, puisque le fait divers est un document authentique se prêtant à l'analyse, fait partie des textes choisis par la tutelle parce qu'il répond bien à des objectifs didactiques, entre autres : « *d'initier les apprenants à la lecture d'articles de presse* »²⁷⁸, car, l'apprenant, et on l'a déjà cité plus haut, est confronté autant aux nouveaux médias qu'aux médias traditionnels, la presse, la radio, la télévision, etc. L'élève, celui dont la posture correspond à un

²⁷⁴ Manuel scolaire de 1AS. P. 121.

²⁷⁵ Idem.

²⁷⁶ Idem. P. 135.

²⁷⁷ Idem.

²⁷⁸ Guide du professeur. P. 48.

destinataire potentiel reçoit l'information et s'adonne à son interprétation, avec l'aide de son enseignant, pourrait y mettre des interprétations multiples puisque le fait divers ce genre protéiforme, ne peut s'enfermer dans une définition unique et précise.

S'ajoute à cela et selon des études en sociologie²⁷⁹, qu'en plus de contenir une culture de l'émotion, le fait divers est le miroir des réalités sociales. « *Le fait divers est un accroc à l'ordre social* »²⁸⁰, il peut alors s'attacher au vécu de l'apprenant, en même temps qu'il relate un évènement : « *un évènement qui présente une rupture avec la quotidienneté* »²⁸¹.

La faculté de raconter nécessite l'implication des deux codes de la langue, l'oral et l'écrit. Raconter un évènement important reste une priorité de ces savoir-faire à mettre en place pour permettre à l'apprenant de se familiariser avec les techniques d'expressions écrites et orales, puisque ce chapitre a pour objectifs de : « *Résumer un fait divers (sous forme de chapeau ou de texte court se limitant au noyau informatif)* », et de « *Relater de manière objective un évènement* »²⁸².

Ainsi, le fait divers comme étant un type de discours qui favorise le travail sur le temps et l'espace, deux éléments qui appartiennent à l'étude du poème et la nouvelle, autorise à son tour d'installer chez l'apprenant des compétences de lecture au même titre que le poème et la nouvelle. En cela, au moins, le fait divers n'apparaît pas comme foncièrement différent de ces deux réalités, le poème autant que la nouvelle, non plus journalistiques, le fait divers peut être lui aussi littéraire et tout autant insaisissable. Il prépare l'apprenant à l'approche de ces deux types de discours dans le chapitre qui va suivre. Le fait divers va servir d'intermède pour l'approche du texte littéraire, puisque c'est du fait divers que s'inspirent certains auteurs de textes littéraires et rien n'interdit de dire que toute forme brève et courte de discours, qui renferme un thème de prédilection, tel que la misère, le crime ou la pauvreté, servent de matière brute à l'écriture de la nouvelle ou du poème.

²⁷⁹ Note de lecture, La sociologie insiste sur l'émergence d'une culture de l'émotion : sur : http://www.cahiersdujournalisme.net/cdj/pdf/17/11_chevret. Consulté le 09/07/2016 .

²⁸⁰ Le « Fait divers », un genre rédactionnel et méta discursif : sur : <http://gerflint.fr/Base/Pologne6t2/halina>. Consulté le 09/07/2016.

²⁸¹ Guide du professeur. P. 49.

²⁸² Idem. P. 48.

N'est-ce pas qu'à travers un fait divers que le premier polar de l'histoire littéraire a vu le jour en 1841, et se fut alors, une nouvelle d'une quarantaine de pages, "*Double assassinat dans la rue Morgue*", écrite, comme on le sait, par le poète et journaliste de langue anglaise, Edgar Allan Poe, et traduite en langue française par Charles Baudelaire, un autre poète à l'occasion journaliste lui aussi.

Dans le manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire, on peut citer comme un signe, le poème de Jacques Prévert, "*La grasse Matinée*", de "*Paroles*", à la page 140, qui en est bien la preuve que c'est bel et bien d'un fait divers que ce poème est inspiré puis écrit pour la délectation du lecteur, ne renonce au fait d'allure journalistique qui le rend si proche :

« *Un homme très estimé dans son quartier
A été tué en plein jour
L'assassin, le vagabond lui a volé
Deux francs...* »²⁸³

Le fait divers en poésie pour dénoncer la misère, la pauvreté et le meurtre, des thèmes inhérents à la perversité qui accule l'homme et condamne son indifférence en vers se qui se passe dans la société. Prévert avec son style de jeu de mots et de l'ironie dans le sens, libère la singularité du fait divers, commente cette prose et lui donne la forme poétique afin de ridiculiser ceux qui ne considèrent pas avec sérieux le danger de la misère et de la pauvreté, condamne la société : « *la pauvreté conduit au meurtre. Si la société ne fait rien* »²⁸⁴. Des thèmes qui font réagir les esprits et interpellent l'apprenant afin de réagir dans ce sens, lui qui est considéré comme le citoyen futur qui veillera à l'unité nationale et la préservation d'une société saine et épanouie.

Le fait divers, d'ailleurs, est incontesté, il débouche sur une réalité littéraire qui met en scène une transgression sociale : « *c'est- ce que Roland Barthes appelle " un trouble de la causalité " à travers une action et des données circonstancielle réduites à leur plus simple expression* »²⁸⁵.

²⁸³ Manuel scolaire. P. 140.

²⁸⁴ Note de lecture : sur : <http://lewebpedagogique.com/bac-premiere/paroles-dejeuner-du-matin>. Consulté le 09/07/2016.

²⁸⁵ LE FAIT DIVERS DANS LES FORMES BREVES, (poèmes et nouvelles), par Jean-Paul GIRAUX : sur : <http://poesiepremiere.free.fr/divers.htm> . Consulté le 10/07/2016

Les différents faits divers choisis par la tutelle à l'intention des apprenants, figurent dans ce chapitre. Ils sont en nombre de 30. Treize d'entre eux, relatent le vécu et la quotidienneté de l'apprenant. Des événements qui se sont déroulés sur le territoire algérien dégagent le voile sur la réalité sociale de ce dernier pour laisser entrevoir certes, une société malade où règne la peur et l'insécurité : "*on écrase même les policiers*", une société où sévit le vice et le crime sous toutes ses formes : fait divers à la page 136 "*Il voulait voler un singe*", et de la page 123 à la page 130, où le trafic de drogue fait ravage, "*Saisi de 44 Kg de résine de cannabis à Annaba*". Passant par la page 144 à la page 145, la contrebande et l'assassinat sont au rendez-vous, des faits divers parus respectivement dans deux quotidiens nationaux, on cite *El Watan* et *El Modjahid*, relatent le mal d'une société qui se voit entichée par des habitudes perverses, infligées par l'amère vécu, mais qui se doit aussi de rencontrer ces maux en vertu de quelque chose qui ressemble à une évidence ou à une fatalité. Dans *l'Emile ou de l'Education*, Rousseau débute dans le premier livre par cette affirmation : « *Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses.* », ensuite il ajoute, « *Tout dégénère entre les mains de l'homme.*».

Dans *l'Emile*, l'être humain est naturellement bon, Rousseau attribue à l'enfant une innocence et une bonté parfaites. Ajoute par la suite que c'est à cause des hommes que la société se corrompt, ils sont à l'origine de cette perversion. Et si elle l'est, la société, pervertie et corrompue ? Ne faut-il pas reconnaître que chaque individu porte en lui, les germes du mal ?

L'homme en général, est le même, là où il est. Il peut prévenir et empêcher les drames d'arriver : "*Le maire de Prague se déguise*", ou bien au contraire, contribue volontairement à les provoquer : Sans titre, le 2^{ème} article paru à *Ouest-Tribune* à la page 145. Le message est clair, le mal est là mais le bien aussi. Tous ces thèmes sont devenus des thèmes à connotation universelle, concernent tous les pays du monde et touchent toutes les sociétés.

Ceci dit, même si quelque part, les 17 autres faits divers qui se sont passés ailleurs, ne connotent pas autant de violence ou plus ou moins, d'une manière anecdotique tels que "*Millionnaire grâce à la grève des éboueurs*", paru dans *Marianne*, ou encore "*il rate*"

son suicide, mais pas sa fortune", paru aussi dans le même journal, et qui soient tout simplement insolites en utilisant un lexique qui mêle l'humour à la détente, il en demeure pas moins qu'une dépravation ou une dégradation du comportement humain est un fait qui dévoile le mal être d'une société quelle qu'elle soit, d'ici ou d'ailleurs.

2.5. Les textes du chapitre 5

Dans ce chapitre l'apprenant est transporté dans le monde de la fiction avec comme objet d'étude : La nouvelle, Le conte et La fable.

Analyser ces récits en 1^{ère} année secondaire permettrait aux apprenants de se familiariser avec le genre littéraire

Déjà initié au fait divers qui a servi de prélude pour le récit fictif, une problématique se met en place pour mieux servir notre ébauche, une problématique selon laquelle, l'enseignement de la littérature entre autres peut développer des compétences interculturelles chez l'apprenant de 1^{ère} année secondaire, nous nous demandons ici aussi, si une réflexion a été faite pour le choix des textes littéraires quant à cet aspect de l'enseignement puisqu'en 1^{ère} année secondaire, l'apprenant n'est initié au « *fait littéraire* »²⁸⁶ qu'au chapitre 5 pas avant.

Le support de cette initiative dans ce chapitre est le récit fictif « la nouvelle, le conte et la fable » et tout ce qu'ils impliquent comme choix de textes.

Il faut le rappeler, que dans ce travail il est question, bien sûr et, par le biais de la répartition des projets dans le manuel actuel, d'aboutir à montrer que ces textes toutes typologies confondues en tant que supports pédagogiques intellectuels-cognitifs sont aptes à mettre en exergue la dimension interculturelle et par là même développer une compétence universelle.

Une autre question s'en dérive: a-t-on vraiment l'intention de transmettre un tel savoir ? Est-ce réellement l'objectif qu'avait tracé les législateurs pédagogiques pour permettre à l'esprit de s'ouvrir vers d'autres horizons à l'ère de la mondialisation du savoir faire, penser, être et exister, ou mieux encore. Les textes proposés véhiculent-ils des fragments énonciatifs dont l'essence est ce fonds commun universel ?

L'exploitation des textes qu'ils soient littéraires ou scientifiques dans l'apprentissage du FLE est préconisée par les instructions officielles, le programme et le manuel. Les textes proposés dans le manuel par le programme et les instructions officielles sont conditionnés par une intention pédagogique informative d'abord, intégrative après.

²⁸⁶ Guide du professeur. p. 53.

Comme on l'a déjà vu et déjà cité, chaque extrait par exemple, est riche en modalisateurs, un autre met en valeur le présent narratif, la voix du narrateur etc....

Mais ce qui est sûr c'est que les textes en question sont la plupart des cas purement techniques. Ils sont utilisés pour l'étude de la grammaire, le vocabulaire ou encore la conjugaison. De ce qui est du texte, c'est l'exploitation technique ou structurelle qui est visée. L'analyse devient donc tellement technique qu'elle évacue toute interprétation. Dans le manuel scolaire, l'extrait littéraire est souvent tronqué, aseptisé, il est davantage prétexte à l'étude de savoirs ou savoir-faire linguistiques ou syntaxiques. Comprendre un document, c'est en dégager des sens multiples.

L'enseignant et dans une visée interculturelle pourrait ainsi guider l'apprenant vers un aspect plus culturel/anthropologique en prenant en compte l'art de l'auteur, les spécificités de sa langue (mode narratif, plan de texte, répétitions explicites ou voilées, ponctuation, construction des phrases). Alors que l'intérêt d'exploiter les textes littéraires est en particulier d'expliquer leur fonctionnement interne, même si cela se révèle parfois une tâche difficile pour l'enseignant, vu la complexité du contenu.

Tantôt appelée explication de texte, tantôt analyse textuelle, l'approche du texte littéraire en classe de 1^{ère} année secondaire se fait donc, en deux étapes.

La première étape est l'observation de laquelle émergent l'hypothèse de sens et quelques idées-forces donnant ainsi un prélude à une compréhension globale du texte. Suit alors une deuxième étape qui est une analyse durant laquelle on dégage les indices qui mettent en valeur la spécificité du texte étudié. L'argumentatif par exemple, en relevant l'opinion de l'auteur, les arguments, la présence de l'émetteur. L'exhortatif, en relevant les modes verbaux, la modalité. L'expositif, en notant les caractéristiques techniques ainsi que le vocabulaire scientifique etc. L'apprenant serait ainsi amené à acquérir une compétence par laquelle il serait apte à reconnaître les propriétés de chaque texte selon des schémas appris automatiquement, même s'il ignore la structure de la phrase, ce qui le poussera évidemment à recourir au « parcoeurisme ».

Cette méthode est tellement technique, qu'elle empêche l'apprenant de manipuler librement le texte, une stratégie fort profitable pour renforcer sa créativité et construire du sens.

En effet, l'accès au sens du texte littéraire est parfois estimé difficile. Son enseignement vise notamment à développer chez l'apprenant la capacité d'observer, d'interpréter et de construire du sens.

Sachant que, l'exploitation d'un texte obéit à maints facteurs dont les uns sont communs et les autres polymorphes, chaque lecteur fait une approche un peu individualiste, singulière, pour trouver un sens non seulement intrinsèque, mais également basé sur son expérience personnelle. Prenant par exemple l'extrait de Zola, *Germinal*, du livre scolaire de 1^{ère} année secondaire à la page 157, où quelques passages narratifs décrivant l'état dans lequel se trouve un mineur, suffisent à créer chez le lecteur une simple comparaison à sa situation ou à celle d'autrui où les traits de ressemblance sont frappants (naturalisme). Se créera donc une image un peu plus claire sur autrui, sur son statut, sa culture...etc. Devra-t-on dire que cet extrait avait cette intention précise ou le simple fait que l'écrivain ne se souciait que de la situation de ses concitoyens durant cette période-là. Mais il serait plus important, pour un apprenant, d'acquérir cette faculté d'analyse plutôt que d'assimiler simplement des éléments d'information. Le texte ici n'a plus : « *pour visées d'informer, de distraire, de convaincre.* »²⁸⁷, mais plutôt de construire du sens.

Même si on suppose que tous les textes choisis ne présupposent pas cette intention, « l'interculturalité », cependant, les motivations qui animent l'enseignant et ces objectifs pédagogiques peuvent s'entrecroiser autour de plusieurs axes, notamment celui de développer des compétences interculturelles chez l'apprenant si un prolongement de l'analyse situe les observations dans leur contexte socioculturel.

On peut cependant, substantiellement susciter une perception interculturelle d'une intention communicative, d'une compétence discursive ou digressive à mettre en place, ou tout simplement, du fait littéraire à l'égard d'une simple grammaticalité, Comme on peut signaler aussi ces considérations du commun qu'est la science ou les dangers que vive la planète, d'ailleurs, le côté négatif de l'industrialisation est largement montré à travers les textes à la page 26, 40, 50 et 57 dans le manuel de 1^{ère} année secondaire Lettres, où il est souligné ces liens étroits qui existent entre l'énergie,

²⁸⁷ Document d'accompagnement, P. 18.

le développement industriel, la pollution atmosphérique et les changements climatiques.

Dans le manuel de 1^{ère} année secondaire, le choix du corpus littéraire se définit difficilement, et il nous paraît assez compliqué de déterminer les critères sur lesquels se sont basés les concepteurs du programme afin de choisir les textes littéraires proposés dans le manuel.

Néanmoins, on peut recenser 26 textes littéraires répartis sur 5 chapitres, ce qui nous amène à dire qu'une grande place a été accordée à ce genre de textes puisqu'ils représentent la moitié des documents utilisés dans le manuel à savoir les textes à vulgarisation scientifique et les faits divers. En effet, le texte littéraire reste par excellence l'outil de travail incontournable pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Le texte littéraire a depuis toujours eu une fonction de distraction d'abord, et de transmission de valeurs culturelles et civilisationnelles après. « *Le texte littéraire a pour visées d'informer, de distraire, de convaincre.* »²⁸⁸.

Les textes littéraires du manuel de 1^{ère} année secondaire lettres, proposés dans le chapitre 5 transportent l'apprenant dans le monde de la fiction avec comme objet d'étude « la nouvelle ».

Une nouvelle ou bien *short story* est une histoire courte, qui se démarque : « *par sa brièveté et sa conclusion qui est généralement ouverte.* »²⁸⁹.

Cette brièveté de la nouvelle, ne diminue en rien la richesse de ce genre.

Le fait qu'elle est un récit complet et achevé et que la longueur des récits rebute l'apprenant/lecteur, la nouvelle initie au plaisir de la lecture puisqu'elle est à chaque fois un récit complet, et peut amener progressivement à des lectures de récits plus longs.

D'après beaucoup de spécialistes en la matière, la nouvelle répond à un souci, celui d'atteindre un large public plus ou moins scolarisé.

La nouvelle se caractérise par la simplicité et la compréhension rapide du récit qui a tendance à plonger le lecteur dans le divertissement, et à Clauderel Richard de dire :

²⁸⁸ Document d'accompagnement, P. 18.

²⁸⁹ home.ican.net/.../littera/nv_theorie.htm, consulté le 20 Décembre, 2010.

« Courte, elle se lit rapidement sans trop de peine, elle transmet le message en peu de mots. La nouvelle est mieux accessible à une couche plus large... »²⁹⁰

Il en ressort de ces réflexions que le souci des législateurs serait donc de doter les apprenants de moyens accessibles afin de maîtriser les techniques et les thèmes de la narration. Pour la simple raison que la nouvelle reste par excellence le laboratoire où s'élaborent les thèmes et les techniques de la narration. Comme l'écrit Jean Sgard dans *Le Roman français à l'âge classique, 1600-1800* :

*« La nouvelle, par ses exigences de vraisemblance, de concision, de concentrations des effets, a aussi entraîné les romanciers vers la forme du roman court, ce genre nouveau, véritablement classique, qui règne encore aujourd'hui, mais pour lequel, au XVII^e siècle, on ne disposait pas de nom particulier. Le roman court, qui tend à se généraliser à partir de 1670, est l'aboutissement d'un immense effort pour discipliner la forme du grand récit romanesque. »*²⁹¹ .

Quant à l'ouverture de sa conclusion, là est tout l'intérêt que porte notre hypothèse à l'approche particulière du texte littéraire comme outil didactique et pédagogiquement stratégique pour installer des compétences interculturelles.

En effet, une conclusion ouverte permet aux apprenants d'exprimer leur vision personnelle et leur interprétation des événements en fonction d'indices qu'ils auront trouvés dans le texte en interaction avec l'enseignant. L'imprévu a sa place dans la nouvelle, il renferme une ou plusieurs valeurs initiatiques, exemplaires ou moralisatrices, voire philosophiques, ce qui laisse à la nouvelle une conclusion ouverte. Au sens où la vie ne conclut rien, où il y a toujours une suite à tout ce qui est, surtout si cette suite s'établit avec la réalité des lecteurs avec des formes que la vie semble à nos yeux improviser.

La nouvelle apparaît donc comme un outil pédagogique accessible et captivant pour les apprenants de 1^{ère} année secondaire.

²⁹⁰ C.Richad, La nouvelle, in « votre librairie » N° 111 Oct.-Déc. 1996, P. 20

²⁹¹ Jean Sgard, *Le Roman français à l'âge classique, 1600-1800*, livre de poche, 2000. P. 20.

Le chapitre 5 est consacré à l'étude de la nouvelle, genre qui concentre toutes les particularités du récit. Ainsi, l'analyse de la nouvelle en 1^{ère} année a pour dessein d'ouvrir des pistes de compréhension qui mèneraient les apprenants à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire langagiers, ainsi qu' : « À la lecture des textes longs, de les initier au fait littéraire. »²⁹² . Et c'est justement à cet égard, et d'un point de vue pédagogique, que nous proposons des activités qui ne soient pas purement langagières mais qui intègrent une visée interculturelle. Parce qu'analyser une nouvelle peut amener l'apprenant à comprendre un texte et à expliquer sa progression, selon des procédés propres à la nouvelle la distinguant d'un autre genre littéraire: « les procédés d'inscription dans le réel, la construction de l'intrigue, le nœud, la chute, sont autant d'éléments qui structurent la nouvelle... »²⁹³ , Tout en s'exprimant ouvertement par rapport à une culture, une croyance ou une vérité à part.

La chute, par exemple, qui est un des procédés possibles de structuration de la nouvelle, la surprise qu'elle incite fait partie du plaisir spécifique procuré par la lecture et le dénouement inattendu qu'elle provoque, force une réinterprétation du texte, deux éléments pertinents qui peuvent pousser l'apprenant à émettre des hypothèses de lecture lui permettant de donner libre cours à ses représentations et ses interprétations culturelles, identitaires etc. Et ainsi d'exprimer sa vision personnelle.

La lecture ou la réinterprétation d'un texte témoigne d'une culture antérieure, d'une représentation du monde différente dans et à travers le texte. Dans ce contact différé avec l'Autre, le lecteur découvrira de nouvelles réalités avec des façons de penser différentes.

La séquence 1 de ce chapitre comporte 4 textes de 4 écrivains différents : Buzzati, Mérimée, Pennac et Jules Verne.

Buzzati est l'un des maîtres de la nouvelle, il construit ses histoires en proposant des réflexions sur la société et sur l'âme humaine, ces nouvelles abordent des thèmes en rapport avec la condition humaine. Les nouvelles de Buzzati font également ressortir les illusions et les espoirs dont l'Homme est la proie, elles nous promènent dans des

²⁹² Guide du professeur p. 53

²⁹³ Guide du professeur p. 53

univers à part, parce qu'elles transforment les faits divers et les problèmes de société qui sont propre à l'Homme et les fait dériver vers l'absurde ou le surréel, de façon à ce que chacun interprète le message à sa manière.

La nouvelle choisie dans le manuel démontre le génie de Buzzati dans la construction d'un récit, il est utile de rappeler l'intérêt d'une lecture explicative de la forme et du fond conjoints, en classe, qui contribuent à reconstruire le sens. Sans cette lecture, le plaisir d'approcher le texte, reste réduit et peu communicable pour qu'une interprétation préparant l'apprenant à traiter des constantes dans les nouvelles de Buzzati qui est l'inquiétude existentielle de l'Homme, la mort et ses mystères ne se fassent.

Le K dans la nouvelle de Buzzati « *est un poisson de très grande taille, affreux à voir et extrêmement rare. Selon les mers et les riverains, il est indifféremment appelé kolomber, kahloubrrha, kalonga, kalu, balu, chalung-ra* »²⁹⁴ . Tant d'appellations ou d'interprétations dira-t-on, pour désigner une même vérité.

Le K de Buzzati peut se définir comme une philosophie de l'existence, une quête de l'homme, l'auteur a utilisé les ressources du conte, les richesses des légendes pour nous offrir un tableau de la réalité humaine. Cet espace artistique, dans lequel le « K » est polymorphe, ne pourrait-il pas être cet universel singulier où chacun se cherche et se retrouve. Telles sont les réflexions que l'auteur laisse apparaître dans sa nouvelle. Ces dernières ne sont pas présentées dans le texte donné aux élèves, il s'agira ici de mettre en relation l'extrait de l'œuvre avec sa globalité. D'ailleurs, d'autres extraits de textes se trouvent dans le manuel sont présentés à l'apprenant, appartenant à des auteurs français tels que : Alphonse Daudet, Jules renard, Emile Zola, Jacques Prévert, Prosper Mérimée, Daniel Pennac, Jules verne, Charles Baudelaire, Gustave Flaubert, Bernard Clavel, ou encore d'Honoré de Balzac, pourraient bien nous en dire davantage sur cet « ailleurs » qui s'affirme à l'intérieur de leur écrits et qui ouvre des horizons nouveaux pour l'apprenant/lecteur qui utilise cette langue. Le fait de langue est largement suffisant pour indiquer une autre façon universelle de dire un mode de

²⁹⁴ Dino Buzzati. Le K. Nouvelles traduites par Jacqueline Remillet. Éd. Laffont.P. 86.

pensée, un usage, un rite, voire même une culture, car l'expérience de la littérature, lieu de la subjectivité où le signifié n'y est plus univoque, le sens y est « *tremblé* »²⁹⁵ et non pas « *fermé* »²⁹⁶. L'on pourrait bien donner une interprétation complète qui réponde à notre problématique du départ, si une étude de ces œuvres complètes est possible.

Or, notre analyse ne peut cibler que les extraits donnés à étudier à l'apprenant. S'ajoutant à cela, lors de nos observations de classes de 1^{ère} année secondaire, nous avons remarqué que l'enseignant en plus de faire fi de l'importance de la complétude d'une œuvre littéraire pour mieux dégager du sens, ne situe guère ces extraits dans leur contexte socioculturel. D'après les résultats de notre enquête, il semblerait, selon ses dires, qu'il n'a aucune directive émanant de la tutelle, qui le pousse à établir des ponts entre la culture de l'apprenant et celle de la langue cible occultant ainsi toute la dimension interculturelle, l'essence même de l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'essentiel pour ces enseignants, (du moins ce qui s'interprète) réside dans l'exploitation technique ou structurelle du texte (comment est-il organisé, temporalité, personnages, etc.) et non dans le rapprochement des cultures ou la comparaison des niveaux d'expression. En pratique, pour construire du sens (du moins ce qui est mentionné dans le manuel d'accompagnement), il est nécessaire de :

« - dégager les mots-clés (noyaux sémantiques autour desquels s'organise le sens), rechercher les champs lexicaux, c'est-à-dire l'ensemble des mots qui se rattachent à une même idée, mettre en relation des champs lexicaux entre eux, se poser la question de la « transparence » du texte et savoir si le texte appelle une lecture au-delà des mots en se penchant sur le choix des images, des métaphores, et sur les connotations »²⁹⁷.

²⁹⁵ Note de lecture, relevée pendant le cours en Didactique du texte littéraire, avec Madame OUHIBI.

²⁹⁶ Idem.

²⁹⁷ Document d'accompagnement, P. 19.

Qui sont autant d'éléments pertinents pour connaître l'enjeu discursif ou l'enjeu esthétique du texte, mais en aucun cas, les guides pédagogiques ne font référence aux enjeux culturels ou interculturels du texte.

Il est intéressant de rappeler que cette approche que nous voulons efficace, n'est qu'une initiative personnelle (de la part de l'enseignant) quand le besoin se fait ressentir ou lorsqu'il est inéluctable de l'omettre, ou enfin cela relève des compétences de l'enseignant.

Faire une approche analytique du corpus littéraire nécessite une culture universelle et un savoir pluridisciplinaire. Donc, développer des compétences interculturelles chez l'apprenant à travers le récit est élué de tout un système pédagogique qui ne l'a pas intégré dans ses prérogatives instructives chez l'enseignant avant l'élève.

Les textes de Mérimée et de Pennac sont deux contes dont les événements se déroulent dans deux dimensions distinctes.

Celui de Mérimée se déroule en Allemagne, un pays dont la culture et les us sont loin de la réalité de l'apprenant, par contre, le conte de Pennac a lieu au Sahara en Afrique, un environnement proche cette fois-ci de la réalité de l'apprenant.

Les deux contes peuvent parfaitement être exploités en classe en vue de mettre en branle une pédagogie interculturelle car : « *La littérature est en effet, toujours, à la fois universelle, lisible pour tout le monde, et enracinée dans une culture spécifique dont elle exprime précisément les traits caractéristiques.* »²⁹⁸.

Un travail basé sur la notion d'intertextualité ce véritable outil de lecture qui permet de mieux comprendre et d'interpréter les œuvres littéraires, pourrait se faire en classe avec les élèves, dans le sens où tout écrit se situe par rapport à une culture antérieure, car, comme toute œuvre littéraire qui possède un lieu de naissance, dans le temps et dans l'espace, en porte les marques distinctives. La lecture et la réinterprétation du texte faite par le lecteur a aussi ses marques culturelles et ses représentations. L'enjeu serait donc, de voir comment chaque lecteur utilise des faits de sa culture pour s'affirmer. Interpréter un texte c'est l'introduire dans un autre contexte linguistique, idéologique et culturel. « *Tout texte est un intertexte ; d'autres textes sont présents en lui, à*

²⁹⁸ M.A Pretceille, L.Porcher, Education et communication interculturelle, éd. Puf, 1996. p 162

des niveaux variables, ..., les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante »²⁹⁹. Le texte devient donc prétexte pour véhiculer des données civilisationnelles et aborder certains faits de société.

L'analyse de ces deux contes permettrait aux élèves de nouer avec l'étranger des rapports d'échange et de partage. Le conte de Mérimée serait pour eux une fenêtre sur la culture occidentale, quant au conte de Pennac c'est sur leurs oasis qu'ils auront une vue.

N'est-ce pas là une belle leçon de l'interculturel, l'apprenant de la 1^{ère} année secondaire disposera alors d'un ancrage culturel propre à lui grâce au conte de Pennac, il se sentira appartenir à une communauté propre qui possède ses traits caractéristiques, ses spécificités, ses singularités. Ainsi les rapports avec l'Autre se feront dans le respect et l'égalité. « *On entre en relation positive avec l'Autre quand on maîtrise son indigénat* »³⁰⁰.

Le conte, un texte littéraire pourrait une fois encore autoriser toutes les manœuvres textuelles plausibles et initier l'apprenant à l'interculturel, « *La littérature tient donc un rôle absolument singulier, irremplaçable, de communication, de partage, d'échange, au plus profond des appartenances culturelles et des intimités personnelles.* »³⁰¹.

Le texte « *Happé par un poulpe* » de Jules Verne où le narrateur est l'un des personnages du récit, vise à montrer une dimension fantastique des fonds sous-marins totalement inconnus des hommes en cette deuxième moitié du 19^{ème} siècle.

En effet, Jules Verne dans son œuvre « *Vingt mille lieues sous les mers* » relate un thème d'actualité pour notre époque, une vision du monde et de sa complexité qui n'est développée que depuis quelques décennies. Ce texte incarne l'interculturel de part les différentes visions qu'il peut avoir, celle de Jules Verne à cette époque et notre vision aujourd'hui. En effet, nous pensons avec Pretceille et Porcher, que :

²⁹⁹ Roland Barthes, le plaisir du texte, Ed. Du Seuil, coll. Tell Quel. 1973.

³⁰⁰ ibidem, p 164

³⁰¹ ibidem, p 162

« *Le fait d'étudier les textes, non pas seulement à travers le temps qui les a vus naître, mais à travers le temps qui les connaît permet d'approcher l'idée d'universalité qui est constitutive d'une éducation humaine.* »³⁰² .

Comme le précise Marc Thomas, il est utile aussi de remarquer que l'expérience interculturelle concerne aussi les diversités de cultures générationnelles.

Publié en 1869, « *Vingt mille lieues sous les mers* » constitue le roman sur l'écologie, l'auteur, marqué par son génie de visionnaire, à l'époque, tend à réfléchir sur les relations que l'homme entretient avec son milieu, un thème que les instructions officielles prônent : « *Le développement durable, les risques majeurs, l'environnement, la dette extérieure, les différentes forme d'énergie, le marché des armes, les pandémies, la pollution des mers, l'eau potable, la violence, l'extinction de certaines espèces animales, la solidarité.* »³⁰³ .

Même problématique qu'on trouve chez Hemingway dans « *le vieil homme et la mer* ». Cette œuvre est la condition même de l'homme, de son courage face à la grandeur et la puissance de la nature, et de son respect, et son amour pour cette dernière. C'est l'histoire d'un l'homme seul, digne malgré sa condition et son sort. Une belle métaphore de l'interculturel d'entre les générations qui cristallise parfaitement cette situation et les préoccupations qui sont actuellement les nôtres en matière d'environnement et d'écologie.

À travers l'extrait de Frison-Roche, *La piste oubliée*, se présente devant nous de manière bien plus explicite, le message interculturel que renvoie les écrivains par le biais de leurs écrits, fruits de leurs voyages et de leurs exaltations romanesques, reflet d'une humanité si ressemblante que familière. L'auteur bien qu'étranger à cette dimension dépeint une pratique à préparer le thé chez les targuis si bien qu'on a l'impression qu'il fait partie de ce panorama.

« *Le dernier vaisseau fantôme* » de Garcia Marquez, « *le joujou du pauvre* » de Charles Baudelaire et « *sa majesté des mouches* » de W .Golding, trois récits proposés

³⁰² M.A Pretceille, L.Porcher, 2001. Éducation et communication interculturelle, paris, 2^{ème} édition. PUF, P.148.

³⁰³ Référentiel des programmes. p. 19.

où il est demandé à l'apprenant de retrouver l'organisation de ces récits. L'objectif de cette séquence est :

« ...d'établir des relations entre le portrait moral, les paroles et les actions du personnage principal : attribuer la fonction de « force agissante » à des personnages, lieux ou objets ; inférer la fonction d'une description et enrichir par un passage descriptif une séquence narrative »³⁰⁴.

Toutes ces activités qui sont proposées à l'apprenant peuvent contenir d'autres activités qui intègrent une visée interculturelle. La proposition des activités qui mettraient en relief l'approche interculturelle dans l'étude des textes, l'enseignant est obligé de « se débrouiller » et de les chercher par lui-même. Son rôle serait de situer l'analyse dans un contexte socioculturel et d'amener l'apprenant à émettre des hypothèses de lecture. « *La mer* » qui est un élément universel de la nature, dans le récit de Marquez se dénote différemment. Aimée, elle est appelée « *La mar.* », crainte et tenue en adversaire c'est « *El mar.* ». À chacun sa lecture pour ce grand bleu. L'enseignant pourrait donc aborder et suivant le contenu du texte, les différents sens que pourrait avoir « la mer » dans la société algérienne, ou selon des représentations propres à chaque élève et qui peuvent servir de comparaison dans les deux cultures, celle de l'apprenant et celle du pays étranger dont-il est question dans l'extrait.

« Le contact avec l'ailleurs et la rencontre avec l'autre par des données civilisationnelles, par des références aux réalités extralinguistiques et extratextuelles qui permettent de construire une compétence culturelle. »³⁰⁵.

« *Le joujou du pauvre* » de Charles Baudelaire fondateur du symbolisme au XIX^{ème} siècle, est une idée d'un divertissement innocent dans laquelle l'auteur voulait donner une vision du monde à travers les sens. Une visée pleine de sensualité, où chacun respire, touche et apprécie l'existence du monde à sa manière, sachant que quelques

³⁰⁴ Guide du professeur. p. 52.

³⁰⁵ CUQ, Jean-Pierre - GRUCA, Isabelle. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005. 504 p., ISBN 2 7061 1301

part, lorsque tout nous sépare, il y a toujours une vérité qui nous unit, comme ces deux êtres innocents qui se sont retrouvés à la fin du poème par leurs dents d'une « égale blancheur ». L'amour, l'innocence, la beauté, autant de thèmes communs qui traduisent un universel-singulier dans la diversité des êtres chez Baudelaire. Cette dialectique entre l'universel et le singulier, cristallise parfaitement cet état de fait.

Quelque soit l'objectif des activités proposées à l'apprenant, à travers les extraits, et qui est généralement la description, de lieux, d'objets ou d'individus, l'enseignant est tenu de s'intéresser davantage à la question de la culture qui entre en jeu, ce qui permet de développer la compétence culturelle et interculturelle de l'apprenant.

En effet l'étude des textes littéraires du chapitre 5, fait souvent place à plusieurs interprétations. Des interprétations en rapport avec l'apprenant, son vécu, son histoire, son identité ou sa culture. La manière dont la littérature serait instituée en objet d'enseignement est alors cruciale, elle doit rendre l'apprenant attentif à l'aspect culturel des deux rives.

En effet, lorsqu'on approche un texte littéraire dans un contexte interculturel, on met en fonction deux aspects de la culture : la culture véhiculée par les textes littéraires, et la culture de l'apprenant.

La concentration sur les différences culturelles peut conduire l'apprenant à se distancier et à s'approprier les traits distinctifs d'une culture autre que la sienne pour mieux connaître sa culture et reconnaître ses valeurs, pour développer une identité capable de s'adapter à la complexité du monde. C'est à cela que nous autorise l'étude du texte littéraire que se soit dans ce chapitre ou dans les chapitres précédents. D'ailleurs, l'approche du texte qu'il soit littéraire ou non, si elle s'inscrit dans une démarche interculturelle amène l'apprenant à soulever le culturel et en distinguer ce qui lui ressemble de ce qui lui est différent. À ce sujet Clanet considère que :

« La plupart des études dites « interculturelles » portent sur la comparaison de groupes d'individus appartenant à des groupes culturels différents, sans que ses groupes soient effectivement en contact »³⁰⁶.

³⁰⁶ C. CLANET, L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines, PUM, MARSEIL, 1996. P. 22.

Ainsi, la mise en place d'une telle démarche permettrait à l'apprenant de prendre conscience non seulement des différences mais surtout, de relativiser ces différences pour reconnaître ses valeurs.

Hormis les différences qui s'incluent dans les relations interculturelles, les similitudes que l'apprenant peut repérer représentent son appartenance au patrimoine culturel de l'humanité. L'ambition est donc de parvenir par le biais des textes, notamment, des textes du manuel de la 1^{ère} année secondaire lettres, à faire revivre la composante interculturelle en classe, une composante tant appréhendée et éludée par tout un système³⁰⁷ et évacuée du projet didactique (réalité constatée sur le terrain).

Dans cette optique, l'apprenant devra considérer la culture de la langue étrangère, et se rendre compte de son utilité pour ne pas être déconnecté des réalités sociales. Selon ZARATE et BYRAM³⁰⁸, cette démarche n'est pas simple. Ils soulignent que l'essentiel serait dans la manière que prendra la tournure des questionnements, impliquant des interactions qui s'établissent entre le texte, l'enseignant et les apprenants. En effet, la lecture en langue étrangère est une activité qui concerne l'exploitation technique ou structurelle du texte³⁰⁹, se sont des stratégies d'approche lesquelles visent beaucoup plus la compréhension globale que des savoirs inhérents à la reconstruction du sens.

C'est à l'enseignant selon ZARAT et BYRAM, de donner à l'apprenant un espace de réflexion et de parole à partir d'expériences personnelles ou de thèmes déclencheurs, de manière à faire émerger verbalement les réactions multiples suscitées par le support, le texte littéraire pour notre cas, car :

«Le « dossier thématique », en tant qu'unité fonctionnelle, privilégie la maîtrise de contenus informatifs (sensibilisation à un fait de société tel que la place de la femme, les jeunes, le chômage [.....] la faim dans le monde, etc. »³¹⁰.

³⁰⁷ Analyse des réponses d'enseignants. P.77.

³⁰⁸ M.BYRAM, G.ZARATE, Cité par J-C BEACCO, Les dimensions culturelles des enseignants de langue, Hachette l ivre, Paris, 1995. P 123.

³⁰⁹ Analyse des réponses d'enseignants.

³¹⁰ G.ZARATE, Représentations de l'étranger et didactique des langues, collection CREDIF, essais. 2008. P.118

L'essentiel n'est pas dans le choix de l'outil pédagogique qui est proposé, mais plutôt dans la tournure concrète que prendra la communication en classe et son impacte sur les protagonistes du cours.

Les extraits de P. Dupuis, « *le maître immobile* », A. Chédid, « *L'enfant des manèges* », M. Dib, « L'incendie » et enfin celui de Zola, « *Germinal* », sont autant de textes qui vont permettre à l'apprenant de vivre des expériences d'autrui, ou de créer chez l'apprenant un modèle de comparaison à sa situation où les traits de ressemblance sont frappants, pour qu'une image plus parlante se crée sur l'Autre, sur son statut, sa culture.

Les contes comme beaucoup d'histoires appartenant avant tout au patrimoine oral, se trouvent partout à travers les époques et les cultures. Se sont des textes qui dégagent une thématique implicite, une idéologie moralisatrice.

Les contes comme les fables, viennent de ce que vivent et rêvent les gens. Leur interprétation et la compréhension de leur sens en langue étrangère, se fait en fonction de l'univers de références du lecteur qui est fortement influencé par la culture d'origine.

Les textes du chapitre 5 sont des textes littéraires qui nous paraissent anodins au premier abord, mais qui contiennent une connotation interculturelle, ils réfèrent à un univers pragmatique.

Ils sont représentés essentiellement par des auteurs étrangers qui ont tendance à refléter un aspect voire un patrimoine universel dont le centre d'intérêt est le monde et l'être humain, ils renferment une morale qui tourne principalement autour de l'Homme et l'environnement, deux thèmes principaux qui reviennent presque dans tous les extraits puisque, aujourd'hui les législateurs pédagogiques se soucient d'initier les apprenants à des thématiques inhérentes à la vie moderne, à l'Homme et son environnement.

Le conte de Grimm, « *La clé d'or* », vise à moraliser un public enfantin à priori, mais au-delà de la morale des enfants il y'a celle de l'Homme, c'est d'une moralité humaine

et écologique qu'il s'agit. « *Le développement durable....., les pandémies, la pollution des mers, l'eau potable, la violence, l'extinction de certaine espèces animales, la solidarité.* »³¹¹ .

En effet, le conte de Clavel, « *Les tortues de mer* » ainsi que l'extrait de P. Loti, « *pêcheur d'Islande, Dans la tempête.* », sont deux textes relatant des faits sur ce que fut le quotidien des hommes engagés dans l'activité de la pêche. Ils nous permettent de comprendre l'importance de ces virées lointaines des pêcheurs en milieu hostile.

Des histoires où l'on peut dégager une métaphore pour décrire les richesses de la mer, une métaphore qui traduit une difficulté encore et surtout présente aujourd'hui, celle de trouver les mots pour décrire les principes qui régissent les relations des êtres vivants avec leur milieu.

Les écrivains étrangers font partie du patrimoine commun, dans lequel chaque lecteur doit se reconnaître puisque la littérature parle toujours dans le registre de l'universalité. Il convient simplement d'aider les élèves à restituer les origines de l'œuvre, dans son contexte d'enracinement, dans l'espace comme dans le temps et de dépasser ce contexte historique pour transposer le récit dans leur monde, leur époque, leur quotidien.

La fable de La Fontaine, « *Le loup et L'agneau* », est un récit dont la portée est universelle. Le lecteur reconnaîtra derrière cette représentation des individus qu'il côtoie et amplifie la fable à des situations qui dépassent les simples lois de la nature, pour y retrouver le reflet des relations humaines. En effet, dans cette fable qui fait partie de notre imaginaire, l'auteur nous envoie une image d'injustice, où la loi du plus fort est toujours la meilleure. Par ailleurs, il convient à l'enseignant de relativiser ce pessimisme pour prêcher les valeurs positives et les mettre au service des apprenants pour les aider justement dans la réalité de leur quotidien, qui souvent va à l'encontre des valeurs et des vertus. Ainsi, l'enseignant permettrait aux apprenants de réfléchir afin de transformer leurs comportements pour une meilleure insertion dans le monde de demain.

D'ailleurs, les objectifs que prônent le programme et les instructions officielles, visent justement à : « *Doter les sortants des prérequis nécessaires pour une insertion*

³¹¹ Référentiel des programmes. P. 19.

réussie dans un monde en devenir dans lequel seront davantage utiles les compétences comportementales.. ».³¹²

Des valeurs positives que : « *l'individu doit développer pour pouvoir vivre avec les citoyens du monde.* »³¹³, tels que la tolérance, la reconnaissance et l'amour, des thèmes bien dépeint chez Zola dans « *le Rêve* ».

L'analyse des textes littéraires du chapitre 5 nous a démontré qu'une exploitation très fine de ces textes permettrait d'aller vers une éducation interculturelle. En effet, ces textes, s'ils sont bien exploités par l'enseignant, se transformeraient en des invitations à une ouverture sur le monde, sur les hommes et leurs cultures. Sachant que, sur le plan spécifique :

*« L'enseignement de la langue française dans le programme de 1^{ère} AS, permet à l'apprenant de se familiariser avec d'autres cultures francophones et de comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle afin de promouvoir des valeurs universelles »*³¹⁴.

En effet, l'analyse d'un texte littéraire est en soi une recherche de sens, et parce que son sens est complexe, que le texte littéraire offre une multitude d'hypothèses et une multitude de sens qui peut initier et sensibiliser l'apprenant au jeu du savoir-être interculturel. Ouvrant sur une vision du monde et favorisant l'ouverture sur la culture de l'Autre.

Ainsi, l'apprenant prendra du recul par rapport à son propre environnement pour mieux voir ce qui l'entoure, afin de réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

Ainsi et en conclusion, la démarche interculturelle dans l'approche textuelle se veut, comme le souligne Séoud :

³¹² Référentiel des programmes P. 13

³¹³ Référentiel des programmes P.14

³¹⁴ Idem p. 17

«Un passage obligé parce que [...] tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel [...], compte tenu évidemment de la «pluralité» culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui.»³¹⁵.

Et que l'analyse textuelle : *« est par définition interculturelle, puisque même si l'on reste dans une culture de départ, elle nous invite à rendre lisible une mémoire et une identité, enfouies sous l'éphémère identité du présent »³¹⁶.*

L'analyse de textes littéraires nous a ainsi permis de découvrir d'autres cultures d'un point de vue interne où chacun voit le monde à travers les yeux de l'Autre, afin qu'une prise de conscience de soi liée à une remise en question de soi aide à construire une connaissance de soi et de sa société avec des valeurs universelles: *« une approche interculturelle est intéressante pour découvrir l'Autre, et l'accepter dans sa culture propre, mais plus encore pour faire retour sur ma culture personnelle et en distinguer Les valeurs »³¹⁷.*

L'apprenant aura ainsi complété l'approche réalisée avec tous les textes du manuel de 1^{ère} année secondaire qui est riche en thématiques qui peuvent en l'occurrence servir une éventuelle initiation à l'interculturel.

³¹⁵ Séoud, A. *Pour une didactique de la littérature*. Paris, Didier. 1997. P.137.249 Pages.

³¹⁶ G. BERTRAND, « Civilisation et littérature : l'enseignement de la civilisation face au Défi de la « représentation », *Lend 2*, 1993.P. 19

³¹⁷ M. LITS « Approche interculturelle et identité narrative », *étude de linguistique appliquée*, n°93, 1994, p 27, cité par A SEOUD, in *pour une didactique de la littérature*, Ed. Didier, Paris, 1997, p.151.152.

Synthèse

Le manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire Lettres met en avant un corpus choisis par la tutelle dans le cadre de la refonte du système éducatif qui s'inspire d'une pédagogie qui se veut ouverte et porteuse sur le plurilinguisme et l'altérité et sur lequel la tutelle s'appuie aussi pour faire passer le message idéologique et éducatif à la fois. C'est : « *À une compétitivité incontournable en renfonçant la connaissance de l'identité nationale et en développant les compétences nécessaires à une adaptation réussie au monde de la communication interculturelle, au marché international du travail.* »³¹⁸.

En effet, le contenu du manuel doit être en corrélation avec des objectifs assignés par les acteurs de l'éducation :

*« Le manuel doit respecter les orientations et les finalités de la réforme du système éducatif ; Le manuel doit traduire les exigences du programme suivant le nouveau paradigme pédagogique de l'approche par les compétences ; Le manuel doit privilégier chez l'apprenant des savoirs qui doivent l'emporter sur l'encyclopédisme ; Le manuel doit comporter un processus d'évaluation diversifié ; Le manuel doit véhiculer un contenu socioculturel en rapport avec l'environnement de l'apprenant en mesure de promouvoir la culture de la lecture ; Le manuel doit viser l'autonomie de l'apprenant et le développement de l'esprit critique. »*³¹⁹.

Tout ces éléments et d'autres encore peuvent contribuer à aider l'apprenant dans sa démarche vers une perspective d'un savoir-être interculturel.

Dans le manuel de 1^{ère} année secondaire Lettres, nous y avons retrouvé une panoplie de textes de tous genres, allant du texte de vulgarisation scientifique, au texte journalistique, passant par le texte publicitaire, pour finir avec le texte littéraire.

Revenons à notre problématique du départ, qui était de voir comment ces textes proposés à l'apprenant pouvaient véhiculer ce fond commun universel ?

³¹⁸ Référentiel des programmes. P. 11

³¹⁹ Document sur la refonte de la pédagogie en Algérie. P. 59.

Ces textes là, pouvaient-ils vraiment être ce moteur à faire réagir les apprenants dans un sens prétextant à un savoir interculturel, puisque aujourd'hui les programmes éducatifs :

« sont désormais considérés comme des instruments pour le développement d'individus autonomes, capables de faire face à des défis, d'adopter une position critique pour s'adapter à de nouvelles situations, et de participer activement aux groupes auxquels ils appartiennent. L'accent sur le développement d'individus compétents exige une nouvelle conceptualisation de l'enseignement, plus du tout orientée vers la définition des connaissances à acquérir, mais tournée vers l'amélioration de la capacité de chacun à réagir à de nouvelles demandes et à s'adapter à de nouvelles situations. »³²⁰.

Les thématiques proposées à l'apprenant dans le manuel, recouvrent des questions sensibles à caractère sociétal. Des thématiques souvent traitées comme situation inhérente à l'action pédagogique et sur lesquels chaque apprenant s'identifie.

Des thèmes pour répandre l'idée de la citoyenneté propre à la vie moderne, des thématiques du vivre ensemble. Ce qui à notre sens fera appel au concept d'universel-singulier dans la pensée et le raisonnement de tout un chacun. Constituant en grande partie cette discipline d'enseignement qui est basée sur des règles universelles censées garantir l'égalité des chances pour tous.

Dès lors, chaque apprenant/lecteur développera une vision propre à lui, un regard différent ou identique de celui des autres. Tous ces regards diversifiés et bariolés qui peuvent être totalement opposés ou identiques, permettent une lecture plurielle et autorise donc :

³²⁰ Document sur la refonte pédagogique en Algérie. P. 34.

« Chaque élève à exprimer son opinion propre sur un phénomène qui le touche directement et qu'il perçoit de manière singulière, échangeable avec la manière singulière de chacun et des autres. Il trouve enfin la construction de savoirs communs et qui s'imposent à tous, dans les consensus de la démonstration »³²¹.

Dans cette optique, les thèmes proposés comme étant universels, leur prise en charge unitaire et différente, pourrait bien être un universel-singulier. Ils représentent une articulation entre l'universalité et la singularité. Une dialectique s'installe donc, et le dialogue instauré entre les lecteurs en l'occurrence les apprenants, peut être considéré comme un lieu de rencontre où les visions diffèrent et se frottent pour qu'un dialogue s'instaure, où le commun devient singulier propre à chacun.

Il en va de même pour les autres thématiques présentes partout dans le monde et qui sont le propre de l'homme. En effet, en reprenant quelques problématiques du manuel de 1^{ère} année secondaire, on s'aperçoit, à notre sens, qu'elles reposent sur ce concept. Des vérités présentent chez tous les apprenants mais qui véhiculent des visions tout à fait différentes et qui sont appréhendés de manière différente.

Les textes contenant ces thématiques, leur exploitation obéit à maints facteurs dont les uns sont communs et les autres polymorphes, chaque lecteur fait une approche un peu individualiste, singulière, pour trouver un sens non seulement intrinsèque, mais également basé sur son expérience personnelle. Prenant par exemple l'extrait de Zola, *Germinal*, à la page 157, où quelques passages narratifs décrivant les dures conditions de travail des mineurs, suffisent à créer chez le lecteur une simple comparaison à sa situation ou à celle d'autrui où les traits de ressemblance sont frappants (naturalisme). Se créera donc une image un peu plus claire sur autrui, sur son statut, sa culture...etc. Devra-t-on dire que cet extrait avait cette intention précise ou le simple fait que l'écrivain ne se souciait que de la situation de ses concitoyens durant cette période-là. Mais il serait plus important, pour un apprenant, d'acquérir cette faculté d'analyse plutôt que d'assimiler simplement des éléments d'information. Le roman de *Germinal*,

³²¹ ABDELLAH-PRETCEILLE et L.PORCHER, *Education et communication interculturelle*, éd.PUF, coll. L'Éducateur, Paris, 2001. 192 pages.

traite des thèmes dont le temps n'a pas érodé la portée, puisque, des thèmes sensibles comme la question sociale sont toujours et à notre époque, le propre de l'Homme. C'est en cela que, pour ces auteurs :

« La littérature est un universel singulier. Elle incarne emblématiquement cette articulation entre l'université et la singularité. Les écrivains s'adressent à tout le monde et sont reçus différemment par chacun. Ils traduisent à la fois une réalité vérifiable et une affectivité sans frontières, un vécu propre »³²².

Ainsi, des sujets comme le développement durable, les risques majeurs, l'environnement, la dette extérieure, les différentes formes d'énergie, le marché des armes, les pandémies, la pollution des mers, l'eau potable, la violence, l'extinction de certaines espèces animales, la solidarité, des sujets prônés par les textes officiels et présents dans le manuel à travers des documents sur les médias et la publicité, sont autant de thèmes dans lesquels s'incarne l'interculturel de par les différentes visions que l'on peut avoir de ces questions :

« Le fait d'étudier les textes, non pas seulement à travers le temps qui les a vus naître, mais à travers le temps qui les connaît, permet d'approcher l'idée d'universalité qui est constitutive d'une éducation humaine³²³ ». Et nous pouvons également amener les apprenants à établir des liens (différences et similitudes) entre leur propre culture et celle de la langue apprise. L'analyse de la publicité et des médias cadre bien dans ce projet.

Et de ce fait, des textes qui nous paraissent anodins au premier abord peuvent contenir des connotations idéologiques très importantes, puisqu'aujourd'hui, l'intérêt premier de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère se prête à une « connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité Altérité »³²⁴. Cependant, cette connaissance de l'Autre doit se faire dans le respect et la diversité, l'interculturalisme renverrait, selon Martine Abdallah-Preteceille, non pas à la différence mais à la

³²² Idem.

³²³ Idem.

³²⁴ Programme de français de 1^{ère} AS, Janvier 2005. P. 4

diversité. « *La logique d'ouverture domine dans le respect non pas des différences mais au contraire, [...], des transgressions de frontières.* »³²⁵.

Même si nous ne trouvons pas dans le manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire des références directes à la société française telle qu'elle est vue par l'adolescent algérien, l'image de la France avec ses sites touristiques, ses régions diverses, sa gastronomie, une France d'aujourd'hui, une France des jeunes, nous retrouvons quand même une France présente par sa littérature et ses auteurs : J.Prévert, Louis. Bertrand, Guy de Maupassant, Claude Farrère, Jean. Cocteau, Albert Camus, La Fontaine, Victor. Hugo, Alphonse Daudet, Jules. Renard, etc.

En effet, la langue française, employée et utilisée de par le monde, présente à des degrés divers sur tous les continents, est une langue qui a donné naissance à une littérature parmi les plus importantes du monde moderne et contemporain.

Elle participe au rayonnement de la culture française ainsi que la culture francophone et tout œuvre d'expression française, Amin Malouf, Edward Glissant et d'autres encore qui ont coloré le paysage littéraire de cette langue de part leurs origines multiples et leurs textes imprégnés de cultures multiples, des auteurs qui ont dessiné le contexte dans lequel ils estimaient devoir être lus, ils ont institué des médiations entre le lecteur et leurs textes, des auteurs qui n'ont cessé de multiplier les références, de plus en plus hétérogènes au point d'en créer une seule de "tout-monde" , une référence universelle.

Notons bien que la culture francophone ne se limite pas à la culture française ! Puisque la langue française déborde largement les frontières de la nation française. Ce qui nous autorise d'attribuer de culturel de la langue française à tout écrit produit en langue française.

À côté de cela, s'ajoute que le programme ne manque pas non plus de préciser que l'enseignement/apprentissage de la langue française doit permettre aux apprenants algériens :

³²⁵ ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Culture(s) de banlieue !*, in C.E. N°93, 1995

« la familiarisation avec d'autres culture francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle[et] l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. »³²⁶ .

Puisque c'est toujours cette même langue qui véhicule une culture autre que française, une culture francophone.

Nous pensons que le choix de ces textes n'a pas été fait de manière fortuite, ce sont des textes qui véhiculent une idéologie des temps modernes.

Comme nous l'avons dit plus haut, nous pensons que le choix d'un support ou d'une illustration n'est jamais dû au hasard ou fait de façon fortuite. En effet, il répond toujours à un discours, à une visée didactique, qui est à la fois pédagogique car nous choisissons des textes pour instruire des apprenants, et idéologique car une finalité est toujours présente. Et d'après la lecture de ce corpus, on voit clairement que :

« Le présent programme accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours »³²⁷ .

À la lumière de cette citation, on comprend que cette prise de conscience de la part de la tutelle, en amènera une autre, qui est celle d'une adaptation et une intégration de la société algérienne dans un contexte de mondialisation, de l'ouverture et le rapport à l'Autre. Puisque une compétence de communication n'est pas seulement une compétence linguistique, c'est aussi un contexte où se conjuguent plusieurs compétences : à savoir, la socioculturelle et tout ce qu'elle implique comme approches :

« Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :

- la compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie...).*

³²⁶ Programme de langue française. P. 4

³²⁷ Document d'accompagnement du programme du secondaire. P.3. Septembre, 2006.

- *la compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers...).*
- *la compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques...). »³²⁸.*

³²⁸ Idem. P. 4.

Partie III

La classe de langue, un discours pédagogique, entre pratiques enseignantes et représentations des élèves.

Chapitre I : Représentations des enseignants par rapport à la compétence interculturelle

1. Discours pédagogique des enseignants et présentation du corpus

Avant de décrire la démarche à suivre pour la réalisation de notre enquête, il est important de rappeler que le discours pédagogique désigne toute forme de communication qui consiste à faire reconnaître ce pouvoir personnel et potentiel chez tous les acteurs de l'éducation. Ces êtres qui par la noblesse de leurs nombreuses missions, tentent d'harmoniser et d'organiser et de façon rationnel le tissage du petit triangle, au moins à leur niveau, pour en faire autant de ressources à partager, à discuter, à transmettre... pour instruire et éduquer au mieux ! « [...] *Considéré comme "pédagogues", selon la proposition de Jean Houssaye, des personnalités engagées à la fois dans la réflexion et l'action éducative* ³²⁹ ».

Le questionnaire reste un outil d'élaboration facile mais qui requiert une certaine compétence de celui qui l'adopte comme moyen de collecte des données. Notre enquête relève d'une démarche scientifique qui a nécessité une rigueur méthodologique afin d'éviter d'éventuelles méprises (incompréhensions) qui peuvent en découler.

Pour étayer l'objectif de notre recherche, nous avons en effet, choisi de recourir à un questionnaire (annexe). Nous avons décidé d'utiliser cet outil dans le souci de vérifier les hypothèses mentionnées dans le cadre théorique, et nous l'avons distribué comme instrument de collecte de données auprès des enquêtés (enseignants/ élèves). Ce choix est motivé par la distance qui nous sépare de bon nombre de nos enquêtés.

³²⁹ Sur <https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/lespedagogues.htm>. Consulté le 08/08/2016

C'est ainsi qu'un questionnaire a été conçu à l'intention des enseignants et un autre à l'intention des élèves. Parmi les inconvénients rencontrés pendant notre enquête, il y avait ceux relatifs à la collecte des données. Certains enquêtés ont mis du temps pour répondre au questionnaire et d'autres n'y ont même pas répondu (élèves surtout), réduisant de ce fait notre échantillon. En somme le questionnaire nous a permis de réaliser notre enquête et de récolter un maximum de données et d'informations pour une éventuelle analyse. À cet effet, nous avons utilisé une méthode à pronostics : nous avons distribué les questionnaires à 65 enseignants et à 135 élèves de 8 lycées à travers la wilaya de Saïda pour recueillir les observations des professeurs et de leurs élèves sur la notion de "L'interculturel" dans leur enseignement. C'est sur la base de ces questionnaires que nous avons préparé les entretiens, après nos visites au sein des salles de classe.

Notre but était de recueillir un maximum d'informations en ce qui concerne l'utilisation du manuel scolaire et les pratiques enseignantes quant à l'approche des textes, toutes typologies confondues en classe de langue et ainsi voir si la composante interculturelle est prise en charge par les enseignants dans leur Enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

L'enquête menée a particulièrement ciblé les attitudes des enseignants du cycle secondaire face aux problèmes de la lecture des textes en classe de langue, de l'adaptation de manuel proposé par l'Institut pédagogique national (ONPS) à l'apprentissage de la lecture et des objectifs des projets didactiques, et par conséquent de voir par là, la place impartie à l'interculturel.

Il convient de noter que des entretiens avec quelques professeurs ont été effectués par des étudiants de 3^{ème} année de licence de français de l'université Moulay Tahar de Saïda qui ont accepté de nous seconder dans les entretiens avec les enseignants du secondaire. Avec les entretiens nous avons voulu connaître le rapport que les enseignants entretiennent avec la langue et la culture française, les connaissances qu'ils pensaient avoir ou non sur les concepts de compétence culturelle et

interculturelle et indirectement les idées qu'ils se font de l'interculturel comme approche pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

Notre questionnaire destiné aux enseignants est composé de (10) questions se rapportant essentiellement à L'enseignement/apprentissage du FLE et de l'utilisation du manuel ainsi que de la lecture qui en est faite des textes en classe de français langue étrangère. Sur les 65 enseignants interrogés, 50 ont répondu à notre questionnaire.

Les entretiens avec les enseignants se rapportaient, quant à eux, à la place du français en tant que langue étrangère, à la culture française et à l'interculturel.

Partant d'un constat à problématique de la situation actuelle de l'école algérienne nous avons essayé à travers cette enquête de solliciter l'avis d'hommes de terrain sur tout ce qui se rapporte aux activités de classe et particulièrement à l'aspect interculturel. Un espace de discussion pour soulever des questions pertinentes certes, mais qui montrent aussi la complexité ainsi que l'implicité de ce sujet.

Notre objectif se base sur un questionnement d'ordre pratique à savoir :

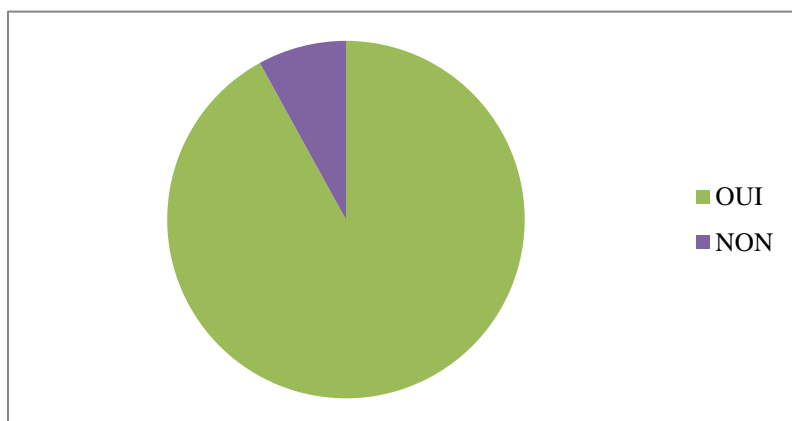
- 1 – Si la culture du pays de la langue étrangère enseignée, peut-elle être source de motivation pour les apprenants ou non ?
- 2 – Le manuel de français langue étrangère utilisé en classe motive-t-il les élèves à bien apprendre la langue étrangère ?
- 3 – Comment motiver les apprenants algériens à apprendre le français langue étrangère par le contenu culturel des manuels de FLE ?

2. Analyse des données recueillies.

2. 1. Enquête par questionnaire

Item 1: Suivre ou non le programme de français proposé par l’Institut pédagogique national. Pourquoi?

Oui	46	92%
Non	4	8%



92% des enseignants ont répondu oui estimant que l’application des contenus du programme par l’enseignant reste une prérogative à honorer. Certes que l’enseignant est souverain dans sa classe et lui seul peut connaître les besoins de ses apprenants, mais il n’en demeure pas moins que la majorité des enseignants interrogés suivent la progression du programme sans y apporter de changement, tous respectent le programme en vigueur pour ne pas s’écarter des nouvelles directives de la tutelle. Ceci se traduit bien sûr en termes d’activités à réaliser en classe et des objectifs à atteindre pour répondre aux exigences du moment. En effet, les nouveaux programmes, visent à placer l’élève dans des situations de communications qui aient du sens et qui feraient de lui un acteur social au sein de la classe : « *Passer d’une logique d’apprentissage, c’est-à-dire d’aller vers des démarches qui font de l’apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront*

progressivement vers l'autonomie. »³³⁰, d'une part. D'autre part, le travail de l'enseignant, doit aussi veiller à ce que cette initiative se fasse. Il est clair que dans ce genre de processus, l'enseignant doit acquérir, à son tour, d'autres compétences qui feront de lui cet accompagnateur avisé dont les savoir-faire consistent à construire des outils individuels ou collectifs, à réfléchir à l'intérêt de tel ou tel manuel, support ou exercice...

Cette attitude va lui permettre de s'autoanalyser, de se fixer une échéance pour réussir et l'encourager aussi à réfléchir sur d'éventuels changements ou améliorations des contenus des programmes et des curriculums plutôt que de porter immédiatement un jugement de valeur : c'est bien, c'est mal... la sentence inéluctable et définitive qui décourage plutôt qu'elle ne fait avancer ! À ce stade, une question s'impose, selon laquelle, que peuvent être réellement les prérogatives d'ordre critique d'en pourrait disposer l'enseignant dans le cadre de l'élaboration du contenu du programme par le biais duquel il juge mener à bien l'enchaînement des cours prodigués aux élèves ? D'après le témoignage de certains enseignants aucune réflexion n'est engagée dans ce sens, ni avec les inspecteurs chargés de la matière, ni avec les auteurs-concepteurs des programmes. D'ailleurs, pendant les séminaires ou journées pédagogiques, aucune initiative portant sur ce point ne fait partie de l'ordre du jour³³¹.

Cependant, il serait avantageux d'impliquer les enseignants dans des projets de grande envergure. La formation continue pour les enseignants, contribue réellement à construire des compétences pour faire d'un enseignant un enseignant *réflexif*.

La capacité de se remettre en question régulièrement par une analyse objective de sa pratique afin d'avancer et de réussir dans sa mission relève d'une démarche légitime pour un enseignant. En effet :

« Depuis toujours, l'enseignement exige continuellement une remise en cause de ses acquis antérieurs et une mise à niveau permanente des connaissances pour ne pas être dépassé par les événements. On dit souvent que l'enseignant qui ne se cultive plus, doit cesser d'enseigner, face à l'évolution des connaissances et surtout des méthodes d'enseignement. Ceci

³³⁰ Programme de français. P. 3

³³¹ Enquête et entretien au près des enseignants.

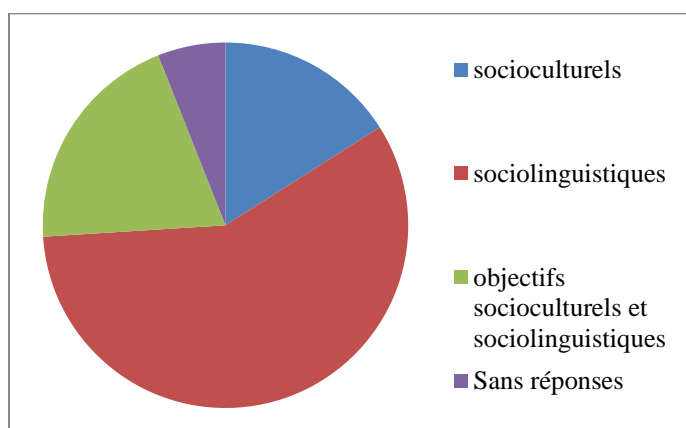
relève donc de la formation continue personnelle qui contribue fortement au développement professionnel. Avec les multiples réformes dans le secteur de l'éducation face au progrès rapide de la science, il urge que des rencontres soient initiées entre les enseignants pour les aider à se mettre en phase et leur permettre l'acquisition de nouvelles compétences leur facilitant la mise en œuvre efficace et efficiente des programmes d'études. Ceci impose alors une obligation à l'enseignant et à son employeur d'initier et d'assurer la formation continue pour faciliter le développement des compétences professionnelles. »³³².

Les 8% d'enseignants interrogés, ont témoigné une réserve quant à cette question. Il y a eu des réponses vagues, d'autres hors contexte, dénotant ainsi, et à notre sens, l'ignorance de ces enseignants des principes directeurs des nouveaux programmes.

³³² En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ?, 21 février 2013, 10:31, par ABATTAN Ibitobi Victorin. In : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/>, consulté le 12/08/2016

Item 2- Les objectifs visés dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

Objectifs sociolinguistiques	10	20%
Objectifs socioculturels	08	16%
Objectifs sociolinguistiques et socioculturels	29	58%
Sans réponses	03	6%



Avant tout commentaire, nous avons jugé utile de définir les deux composantes clé dans l'apprentissage d'une langue. En effet, il faut savoir que l'enseignement/apprentissage d'une langue ne peut s'effectuer sans ces deux composantes qui se complètent pour réussir l'acte de communiquer, puisqu'on peut lire dans le programme de 1^{ère} année secondaire que le Français en Algérie est enseigné afin de : « *doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de transactions possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la communication* »³³³.

³³³ Programme de Français. P. 4

Et « *Si la langue influence la manière dont nous nous comportons et percevons les choses, la culture est aussi inhérente à la langue même, à sa structure, à son vocabulaire, ses expressions, et peut être enseignée en même temps que la langue.* ³³⁴ ».

À cet effet, moult définitions d'auteurs connus pour la pertinence de leurs travaux dans ce domaine, mettront en exergue ce que nous avançons.

Tout d'abord, commençons par cette définition donnée par le cadre européen de référence, elle renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue :

«Sensibles aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statut, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté. La composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes »³³⁵.

D.H. Hymes souligne, lui, que : « *...les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi »³³⁶.*

Canale et Swain proposent la définition suivante de la composante socioculturelle :

« Cette composante est constituée de deux ensembles de règles : règles socioculturelles d'usage et règles du discours. »³³⁷.

Pour conclure, Sophie Moirand, quant à elle, identifie quatre éléments qui constituent la compétence de communication :

³³⁴ <http://www.francparler-oif.org/la-dimension-interculturelle-dans-lenseignement-du-francais-langue-de-specialite-2>. Consulté le 10/08/2016.

³³⁵ CECR. P. 18.

³³⁶ Hymes, D. H, Vers la compétence de communication, Crédif/Hatier, 1984. P. 47.

³³⁷ Canal, M., Swain, M, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, Applied Linguistics, 1979, Vol I , N° 1 In Passerelle.u-bourgogne. Fr/cfoad/fle/site_cadre_europeen/site/3ConceptionlinguistiquederfrenceceCECR.htm-

« **une composante linguistique...** ; **une composante discursive**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés; **une composante référentielle**, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation ;**une composante socioculturelle**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux »³³⁸.

La définition de Moirand est plus que complète. Elle met en exergue l'enjeu stratégique de la communication. Une communication qui ne se réalise qu'en présence de toutes les composantes sus-citées, qui, elles, relèvent de « *stratégies individuelles de communication* »³³⁹.

À la lumière de ces définitions, nous dirons que l'enseignement /apprentissage du Français Langue Etrangère ne peut se faire sans son corolaire socioculturel, et qu'il est impossible de les dissocier. Et que Communiquer, c'est utiliser une compétence linguistique dans un contexte socioculturel et linguistique truffé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes qui permettent d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches dans un ensemble de situations : « À ce titre le projet qui obéit à une intention pédagogique et qui permet l'intégration des différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes est le moyen d'apprentissage adéquat. »³⁴⁰.

L'enseignement/apprentissage du FLE en 1^{ère} année secondaire vise des compétences essentielles de communication, les compétences sociolinguistiques. En effet, il s'agit de faire acquérir à l'apprenant des savoirs linguistiques et de savoir-faire discursifs qui le placeront dans l'environnement socioculturel de la langue étudiée.

³³⁸ Moirand. S., Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, 1990/1982. P. 20.

³³⁹ Ibidem.

³⁴⁰ Le nouveau programme de français de 1ère année secondaire. P. Janvier 2005.

Cependant, puisque « *La conception communicative de la langue doit être (re) contextualisée dans ses usages sociaux* »³⁴¹. Converser en langue étrangère, pour donner des informations, exprimer un point de vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu, comme cela est inscrit dans le programme de 1^{ère} année secondaire, suggère que l'apprenant soit déjà familiarisé avec les règles de conversation dans la langue étudiée. C'est dans ce sillage que les 58% des enseignants interrogés, s'accordent à dire que nous ne pouvons apprendre la langue uniquement pour son outil linguistique, c'est-à-dire sans les référents culturels que véhicule cette même langue. *Sans le non-verbal, la langue n'est qu'un tonneau vide à écho*³⁴², dira un enseignant. En effet: « *Si la langue est essentielle dans la communication, on prétend toutefois que le non-verbal intervient pour près de 80 % dans la communication orale* »³⁴³. Ces enseignants nous ont fait comprendre qu'ils veulent que leurs élèves apprennent une langue mais qu'ils apprennent aussi la culture de cette langue. Ce qui nous paraît tout aussi intéressant, c'est l'intérêt que portent ces enseignants à cette compétence socioculturelle, dont font référence G. Zarate et M. Byram pour un apprenant de langue étrangère :

*« Un apprenant ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle »*³⁴⁴.

Ces enseignants sont conscients de l'intérêt d'insérer la composante socioculturelle pour un enseignement/apprentissage dans une visée interculturelle. Pour ces enseignants là les deux objectifs sont à viser et les deux composantes sont

³⁴¹ Gohard-Radenkovic.A., Communiquer en langue étrangère des compétences Culturelles vers des compétences linguistiques, Berlin, Editions scientifiques européennes. 1999. P. 185.

³⁴² Réponse d'enseignant.

³⁴³ <http://www.franparler-oif.org/la-dimension-interculturelle-dans-lenseignement-du-francais-langue-de-specialite-2>. Consulté le 10/08/2016.

³⁴⁴ La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Sur : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../CompetenceSocioculturelle_FR.Doc. Consulté le 22/06/2016.

nécessaires à l'apprentissage et à l'évolution d'un savoir parler et surtout d'un savoir communiquer sans oublier d'aller à la rencontre de l'Autre.

En effet, c'est à une compétence interculturelle qu'il faudrait tendre aujourd'hui, chez les apprenants en langue étrangère, une compétence : « ... qui leur permette de jeter des passerelles entre les deux cultures et de devenir en conséquence des personnalités plus mûres et plus complexes »³⁴⁵. Or rien n'est fait, d'ailleurs rien ne se fera, enchainera un enseignant, un témoignage poignant de cet enseignant qui ne sait plus à quelle

"Tutelle" se vouer. Cela fait appel inévitablement à quelques remarques !

Cet enseignant est ancien et très motivé. En dépit de son ancienneté, il veut toujours apprendre et innover, ce n'est pas la volonté qui lui fait défaut ! Le problème majeur, et il a eu le courage et l'honnêteté de le souligner, est la formation adéquate, le recyclage. C'est tout le problème de l'éducation nationale et à tous les niveaux.

En effet, même si pour les 16% d'enseignants restant, trouvent que la composante socioculturelle est importante pour l'apprentissage d'une langue étrangère, rien n'est fait selon eux. Toute langue s'appuie sur une connaissance, voire une maîtrise de l'environnement socioculturel. Par conséquent, elle nécessite l'acquisition du système de référence partagé par la société et la culture étrangères que l'apprenant ne possède pas et auxquelles il faut donc l'initier.

Par ailleurs peut-on dissocier les deux objectifs ? La composante sociolinguistique renvoie toujours aux paramètres socioculturels et aux normes sociales de l'utilisation de la langue. Certes, pour les 16% d'enseignants qui mettent l'accent sur la composante socioculturelle, l'utilisent, mais avec parcimonie. Car même pour eux, la composante sociolinguistique est qualifiée de composante-clé dans les objectifs visés, une maîtrise de cette compétence est à même de prédisposer les élèves à poursuivre des études supérieures, ils trouvent eux aussi que la langue étrangère est un outil de terminologie, avant tout, utile pour les matières scientifiques³⁴⁶. Et qu' : « ... il faut éviter la *surenchère*, en français langue étrangère, le français doit être enseigné et évalué comme une *langue étrangère* : il ne faut pas être plus royaliste que le roi. »³⁴⁷.

³⁴⁵ La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Sur : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../CompetenceSocioculturelle_FR.Doc. Consulté le 22/06/2016.

³⁴⁶ Réponses d'enseignants.

³⁴⁷ Guide du manuel de 2^{ème} AS. P. 7

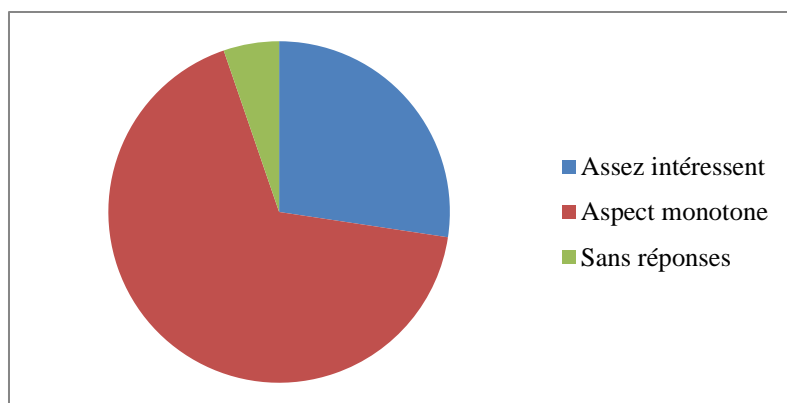
Mais il n'en demeure pas moins que, cette composante, la sociolinguistique est assimilée à la dimension cognitive : « *savoirs et savoir-faire, qui amène l'élève à avoir une habilité à anticiper et à gérer une diversité de situations auxquelles serait confronté, dans différents contextes et différentes situations où il doit interagir avec des interlocuteurs natifs* »³⁴⁸. En effet, pourquoi pas, l'apprenant maîtrisant de tels savoir peut éventuellement assurer une transaction communicationnelle dans une situation similaire et de manière adéquate, non seulement par l'utilisation de structures langagières adaptées, mais également par des comportements et stratégies d'ajustement appropriés à des conjonctures récentes. Le monde évolue, la langue évolue, les centres d'intérêts des jeunes évoluent. Le monde n'est pas cloisonné en salles de classe et en manuels et parfois, il faut décider soi-même quelle méthode employer face à une nouvelle situation! C'est l'aptitude à reconnaître les variétés de la langue et à utiliser les formes linguistiques adéquates en fonction de la situation de communication. L'apprenant sociolinguistiquement compétent serait celui qui aurait acquis : « *les patterns de la variation que connaît une personne native* »³⁴⁹.

³⁴⁸ Mme Hamidou, Mars,. « De la dimension culturelle à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie », 2008. p. 312. Thèse de Doctorat, Université d'Oran.

³⁴⁹ Bayley, R. & Regan, V. Introduction: The acquisition of sociolinguistic competence. In: Journal of Sociolinguistics, 2004. PP 8, 3, 323-338.

Item 3 – Le manuel mis à la disposition des enseignants.

Un manuel : Opérationnel/ intéressent/ attrayant	13	26%
Un manuel : Contenu peu intéressant/Aspect monotone.	32	64%
Sans réponses	5	10%



On comprend que la réalisation d'un manuel scolaire est une fabrication d'un outil d'enseignement. La motivation d'un auteur de manuel scolaire est donc liée directement à la motivation des utilisateurs, les élèves et les enseignants en l'occurrence. En Algérie, comme partout dans le monde, les contraintes financières ont leur poids dans la fabrication du manuel scolaire et par la suite dans l'acquisition de celui-ci par les élèves.

C'est d'un manuel plat et sans attrait aucun, qu'il s'agit, d'après les réponses données. La majorité des réponses, (64%), décrivent ainsi l'aspect du manuel scolaire de la 1^{ère} année secondaire Lettres.

Quant au contenu, ces mêmes réponses portent sur un contenu qui n'est pas toujours en faveur du niveau des apprenants. En effet, ces enseignants trouvent que les textes proposés dans le manuel ne servent pas l'hétérogénéité de la classe de langue.

En Algérie, le manuel scolaire réalisé par l'État est obligatoire. Il n'est pas gratuit et est fourni par l'État et diffusé partout dans les écoles, les CEM et les lycées, mais souvent s'accompagnant de contraintes dans le dispatching et la disponibilité : « *l'indisponibilité des livres scolaires, néanmoins dans l'immédiat fait l'objet des inconforts à chaque rentrée scolaire, et pour les élèves et pour les enseignants*³⁵⁰ ».

Les manuels de FLE de part leurs contenus, doivent instruire sur de nouvelles valeurs et de façons de faire différentes. La lecture en langue étrangère est toujours une nouvelle connaissance du monde. Ce pourquoi un manuel de FLE doit alors adopter des moyens pour motiver l'apprenant à l'usiter. L'utilisation de la nouvelle technologie au niveau de la forme : couleur, imprimerie, authenticité des images, design et autres, et la variété enrichissante dans son contenu, sujets d'actualité, sujets porteurs de d'autres références culturelles, engouerait inévitablement, l'apprenant à s'intéresser à la langue étrangère. « *Les manuels de FLE dans le contexte Algérien doivent être accompagnés de matériels vidéo et pas seulement de cassettes audio* »³⁵¹, rétorqua un enseignant. L'absence de support fourni avec les manuels a longtemps fait défaut dans le paysage pédagogique. L'intégration des supports audio-visuels aux manuels de FLE reste l'idéal, pour certains enseignants de langue française.

Mais l'utilisation d'infrastructures informatiques n'est pas chose aisée pour ces enseignants et soulève de nombreuses questions. En effet, En Algérie, où bien plus que la majorité d'entre eux n'utilise même pas leur ordinateur personnel dans un but pédagogique (prise de notes, développement, consultation de cours, etc.).

Cette enquête a pu déterminer entre autres l'inintégration de ces machines à l'infrastructure informatique et montre aussi un taux important de ceux qui n'usent même pas de leurs outils informatiques, voire PC dans le but d'améliorer un vécu qui n'ont de cesse de critiquer.

³⁵⁰ Réponse d'enseignant.

³⁵¹ Réponse d'enseignant.

« Dans les limites actuelles de l'édition des manuels scolaires par l'État Algérien, les méthodes de FLE ne peuvent pas être des outils de civilisation par leur contenu limité »³⁵².

La fabrication des manuels scolaires en Algérie est affaire de l'État, le secteur privé n'a pas accès à cette industrie et de ce fait, leur évolution se fait très lentement. Déjà cité dans la deuxième partie, des travaux d'ateliers ont porté sur la lecture et l'analyse du livre de 1^{ère} année secondaire Lettres pour décrire un extérieur global médiocre du manuel, un prix exorbitant et hors de portée des couches moyennes, ainsi qu'un aspect terne et non attrayant de la couverture. Certains enseignants, souhaiteraient pleinement que le privé s'imisce dans la fabrication du manuel afin de varier le produit : « Ces manuels sont non seulement obligatoires aux lycées et, ne sont pas gratuits, s'ajoute à cela leur qualité qui laisse à désirer, enchaine un enseignant. Il serait intéressant que sa fabrication se fasse par des tiers »³⁵³.

Toujours et concernant les travaux d'ateliers portant sur l'analyse du manuel, il a été démontré qu'à l'aspect iconique peu plaisant de la couverture, s'ajoute des illustrations qui ne symbolisent rien. Tous les enseignants des circonscriptions concernées, s'accordent pour affirmer que : « l'avant propos destiné aux élèves est dans un registre soutenu et incompréhensible »³⁵⁴.

Alors que témoignant d'une profonde mutation, les manuels scolaires, sont eux aussi liés à des bouleversements tant au niveau sociologique que technique. Leur forme et leur contenu doivent aujourd'hui suivre la conjoncture d'une société qui baigne dans l'image dynamique et virtuelle. Les manuels scolaires sont désormais des outils qui conditionnent largement le processus d'enseignement-apprentissage, et qu'avec la nouvelle réforme nous sommes sensés parvenir :

« (...) peu à peu à faire abandonner par les intéressés les deux sortes de mauvais livres dont il faut que nos écoles se défassent : d'une part le livre vieilli, hérissé d'abstractions et de termes techniques, [.....] ; et

³⁵² Réponse d'enseignant.

³⁵³ Ibidem.

³⁵⁴ Révélation d'enseignants sur l'aspect du manuel de 1AS

d'autre part, le livre trop commode, où le maître trouve sa leçon toute faite, questions et réponses, devoirs et exercices, le livre qui dispense le maître d'expliquer et l'élève de comprendre, en substituant à l'imprévu de la classe parlée et vivante les recettes de l'enseignement systématique »³⁵⁵.

Plus question alors de proposer des ouvrages statiques, limités principalement à du texte. Il leur faut de la couleur, des images, des entrées multiples, des hypertextes... L'utilisation de la technologie assisterait confortablement la publication et l'élaboration de tels manuels, avec une grande souplesse et des coûts de production relativement restreints pour éviter justement la cherté de cet outil. « *Un élève sur trois manque de manuels* »³⁵⁶. « *La refonte exige de nouveaux programmes et, par ricochet, de nouveaux manuels scolaires. La tutelle n'a pas les moyens de couvrir tous les besoins et ne peut renoncer aux changements adoptés. Une équation pas facile à résoudre* ».³⁵⁷

Quant à son contenu alors, et si nous nous référons au programme de la langue française et du référentiel des programmes, nous remarquons qu'il est stipulé dans ces mêmes programmes que l'enseignement du français contribue à :

*« - La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.
- L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. »³⁵⁸.*

Cependant, 64% estiment que la culture française est absente dans les trois manuels du secondaire, qui privilégient beaucoup plus la compétence communicative. Ils ont précisé qu'il y a beaucoup de poèmes de poètes français connus dans le domaine de la littérature mais que ces poèmes sont souvent étudiés

³⁵⁵ Jules FERRY, circulaire aux recteurs - 7 octobre 1879.

³⁵⁶ MANQUE DE MANUELS SCOLAIRES DANS LES ÉCOLES, Le prix de la réforme. Sur <http://www.liberte-algerie.com/dossier/le-prix-de-la-reforme-16120/print/1>. Consulter le 22/07/2016

³⁵⁷ Ibidem

³⁵⁸ Programme de français de 1^{ère} AS, p.05

pour leur beauté et leur typographie mais ne donnent pas un aperçu sur la culture française.

Les réponses de ces enseignants laissent perplexes. En effet, pourquoi vouloir constamment remettre en doute les intentions de la tutelle dans ce domaine et dire qu'elle ne prête aucune intention à vouloir prendre en compte cette dimension. Selon certains enseignants, le problème, est le niveau des apprenants qui ne permet pas de prendre en charge cette dimension, d'une part.

Et d'autre part, les élèves éprouvent des difficultés et un rebut face à des manuels sans attrait aucun, des manuels démotivants qui ne provoquent ni désir ni intérêt d'apprendre car ils ne présentent la langue française le plus souvent qu'en tant que grammaire et lexique, et pas plus que cela, ne cesse de répéter la majorité des enseignants de langue française, à qui nous avons donné l'occasion de s'exprimer sur ce sujet. *Ces manuels de contenance et d'apparence sont démotivant pour l'apprentissage de la langue*³⁵⁹. Il est important de se poser la question pour savoir : comment adopter une méthode d'apprentissage de FLE à travers le manuel scolaire, un manuel qui suscitera le désir d'apprendre en motivant les apprenants par son contenu et son aspect extérieure ? Aujourd'hui l'utilisation des TIC encouragent les concepteurs à aller de l'avant dans l'élaboration d'outils pédagogiques, des outils motivants, des outils intéressants : photos, couleurs, dessins pour faire aimer à l'apprenant les contenus pédagogiques. Les technologies d'enseignement se multiplient aussi : Internet, vidéo, travail en atelier... Ces techniques ont changé la donne et peuvent être une source de motivation extrinsèque et pas intrinsèque pour apprendre une langue étrangère, mais on croit aussi qu'un contenu captivant est celui du *nec plus ultra*, à savoir démarrer de l'intérêt existant pour amener sur le sujet que l'on cherche à communiquer, des connaissances utiles, des thèmes d'actualité, qui motivent et intéressent ces jeunes apprenants, des techniques d'apprentissage pour les aider à apprendre à communiquer avec exactitude et efficacité, ce qui, convenons en, leur sera grandement plus utile dans leur vie adulte. Des connaissances présentées dans leur contexte socioculturel, avec des sujets qui fournissent une explication directe aux phénomènes de société modernes qui interpellent l'imaginaire collectif, un imaginaire lassé de l'esprit infatué

³⁵⁹ Réponse d'enseignant.

de doctrines de pacotille. Prétendre attirer leur attention avec de présentations des vieilles bonnes méthodes issues de la génération d'antan est saugrenu. Un contenu rénové et rénovant accompagné d'une bonne apparence des manuels peut susciter un engouement pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

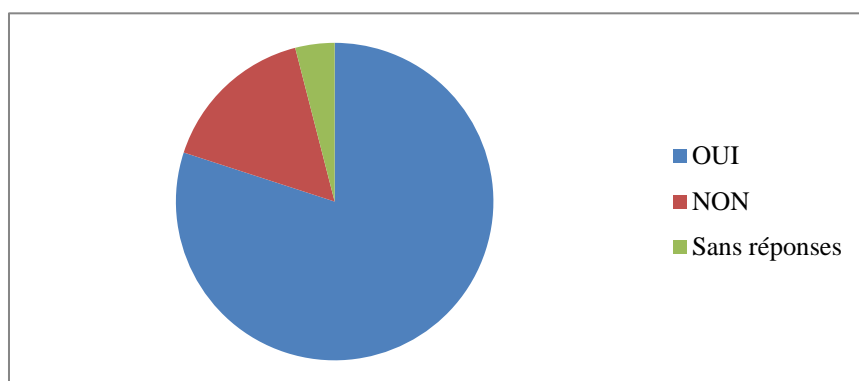
Les 26% d'enseignants qui ont répondu en faveur d'un contenu intéressant, jugent par contre que la culture française est présente par l'intermédiaire de textes qui font référence à l'histoire de la France comme par exemple les textes pages 14, 31 du manuel de 1^{ère} année secondaire, pages 7 dans celui de la 2^{ème} année et le cas du projet narratif « la nouvelles fantastique » dans celui de la 3^{ème} année . Ils soutiennent par contre que cela reste insuffisant pour installer cette compétence interculturelle.

En effet, les intérêts des apprenants du secondaire évoluent, leurs univers changent. La jeunesse d'aujourd'hui se passionne plus pour Black M, Maître Gims ou Kev Adams, que pour Voltaire, une jeunesse qui a besoin de politiques éducatives qui prônent des approches pour qui comptent les résultats visiblement plus que la forme et la bienséance. Maître Gims est l'icône culturelle actuelle de la société française.

Item 4 - Régularité dans l'utilisation du manuel scolaire.

80% oui- 16% non- 4% sans réponses

Oui	80%	40
Non	16%	8
Sans réponse	4%	2



Le manuel scolaire est un outil pédagogique structuré par les concepteurs des programmes en vue de favoriser les processus d'apprentissage et contribuer à la formation d'un citoyen du monde, responsable, doté d'une réelle capacité de raisonner et d'un sens critique.

Il propose donc, différents types d'activités susceptibles de permettre la réalisation de ces objectifs et de ces apprentissages.

Le manuel est un « ouvrage [...] qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné, [tout spécialement] celles qui sont exigées par les programmes scolaires. »³⁶⁰

Pour cet auteur, le manuel scolaire, en tant qu'enjeu social et politique majeur, concourt à la construction d'une certaine identité nationale, en transmettant des valeurs

³⁶⁰ CHOPPIN, A., *Le manuel scolaire : histoire et actualité*, Paris, Hachette éducation, 1992. 223 p.

nationales et en contribuant à l'unité nationale. Il a pour vocation de délivrer un message réfléchi sur les composantes de l'identité nationale.

Cette conception idéologique détermine l'implication irrévocable de l'État dans l'élaboration et la diffusion des manuels scolaires et reste à notre sens la raison pour laquelle une grande partie des enseignants interrogés ont répondu qu'ils ne pouvaient se passer du manuel scolaire, qu'ils ne peuvent l'ignorer. En effet, 65% d'enseignants interrogés disent qu'ils utilisent le manuel scolaire parce qu'il leur incombe de l'utiliser, sous peine de s'attirer la foudre de la hiérarchie hiérarchisée. Ils considèrent que sa disponibilité et son utilisation aident à l'apprentissage, d'autant plus qu'il est conçu par la tutelle.³⁶¹

Ils trouvent que le manuel scolaire est un personnage du théâtre de la classe, un outil usuel dont se sert enseignant et apprenant pour une meilleure acquisition du savoir et un meilleur apprentissage d'une langue étrangère. « *Le manuel scolaire est un outil de travail nécessaire et pour le professeur et pour les élèves qui sont tenus de le consulter à tout moment* »³⁶².

Pour cette catégorie d'enseignants, qui montrent ostensiblement le fait d'utiliser le manuel scolaire, reste une alternative qui les sert quelque part, parce que le manuel leur offre la possibilité de travailler sur des textes quelquefois faciles à comprendre, et ils le considèrent donc, comme incontournable.

En effet, comme tout projet éducatif, le manuel scolaire trouve ses repères valorisants à partir des attentes et des exigences de la société, il contribue à maintenir les valeurs et les comportements traditionnels tout en introduisant de nouvelles valeurs de citoyenneté universelle. En effet, les 65% d'enseignants interrogés pensent que c'est le manuel qui dispense l'essentiel des connaissances relatives aux programmes scolaires, auxquels se réfèrent élèves et enseignants qui sont les protagonistes du processus de l'enseignement/apprentissage. « *Oui, le manuel scolaire est conçu justement et spécialement pour les programmes scolaires.* »³⁶³. Néanmoins :

³⁶¹ Réponse d'enseignant. Voir annexe P .132

³⁶² Réponse d'enseignant. Idem.

³⁶³ Réponse d'enseignant. Idem.

« *Le manuel scolaire et le document qui l'accompagne sont des outils intentionnellement structurés en vue de favoriser les processus d'apprentissage [.....] Il incombe donc aux professeurs d'en faire le meilleur usage en tenant compte du niveau des apprenants, en d'autres termes, de l'utiliser soit comme outil soit comme source d'inspiration pour réaliser ses propres moyens didactiques. L'emploi de moyens audio-visuels est recommandé : l'écoute d'enregistrements de chansons, d'interviews, de débats radiophoniques par exemple est fortement conseillée dans le but d'exposer les apprenants aux sons et à la prosodie présents dans des énoncés authentiques* »³⁶⁴.

Donc, cela suppose que l'enseignant possède certains savoir-faire qui lui permettent de ne pas s'en remettre à l'utilisation stricte du manuel. D'autant plus, que notre époque est caractérisée par le développement des technologies de l'information et de la communication, qui, pourrait bien amener l'enseignant à multiplier ses sources de connaissance et ainsi pouvoir bousculer les lignes hiérarchiques qui caractérisent la triadique enseignant-manuel-apprenant. Et pour cause, selon les propres termes du psychologue Albert Bandura, « *le contenu de la plupart des livres de classe est périssable, mais les ressources de l'auto-direction sont utiles tout au long de la vie* »³⁶⁵.

C'est dans ce sens que les 29 % des enseignants restants, avaient affirmé utiliser en plus du manuel, des documents personnels ou des documents téléchargés d'Internet, bien qu'ils travaillent souvent avec le manuel scolaire, qu'ils trouvent par moment inintéressant parfois ils le trouvent sur le plan thématique. Selon eux, il comporte des textes qui se prêtent mal à l'étude des différents projets du programme, ce qui les amène à consulter d'autres ressources, dans le but de diversifier les sujets et sortir de la monotonie³⁶⁶.

D'ailleurs, il est stipulé dans le programme que : « *L'emploi de moyens audio-visuels est recommandé* », que l'information se cherche dans « *les manuels, les bibliothèques, et à*

³⁶⁴ Programme de Français. P. 19

³⁶⁵ Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? Par Philippe Carré, sur : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-9.htm>, consulté le 29/09/2016.

³⁶⁶ Réponse d'enseignant. Voir annexe P. 133

*travers Internet... », « Utiliser l'ordinateur pour le traitement de texte ou la recherche documentaire ».*³⁶⁷.

En effet, l'enseignant jouit d'une certaine liberté qui lui donne la possibilité de recueillir des textes, de différentes sources, en dehors des manuels scolaires, si le besoin s'en fait sentir. Que ce soit pour des raisons thématiques ou de conjonctures.

En revanche, même si certains établissements bénéficient d'un bon outillage didactique ceci reste de manière très succincte, on peut même parler d'une certaine iniquité. En effet, *« nos établissements, n'ayant pas encore intégré d'autres supports didactiques dans ce domaine, on s'appuie sur les manuels scolaires dans la réalisation du projet formatif. »*³⁶⁸.

Le rôle du manuel se révèle donc indispensable pour cette catégorie d'enseignants, mais il reste quand-même à dire qu'il est un auxiliaire des apprentissages auquel : *« il faudra associer, par delà les effets de mode, des supports et/ou des références graphiques, audiovisuelles et électroniques, conformes à l'univers dans lequel évolue l'élève »*³⁶⁹.

En conclusion, si la majorité des enseignants disent utiliser le manuel scolaire, tous cependant, s'accordent à dire qu'il propose des textes présentant des difficultés linguistiques qui vont souvent à l'encontre de la progression. Autrement dit, beaucoup de textes n'offrent pas l'occasion de stimuler la motivation, alors qu'un bon manuel est indispensable pour apprendre une langue étrangère.

Néanmoins, la question reste posée à savoir, pourquoi est-il que ces enseignants utilisent quand-même le manuel alors qu'ils devraient l'utiliser seulement *« comme source d'inspiration »*³⁷⁰.

³⁶⁷ Programme de 1^{ère} AS, p-p19-28

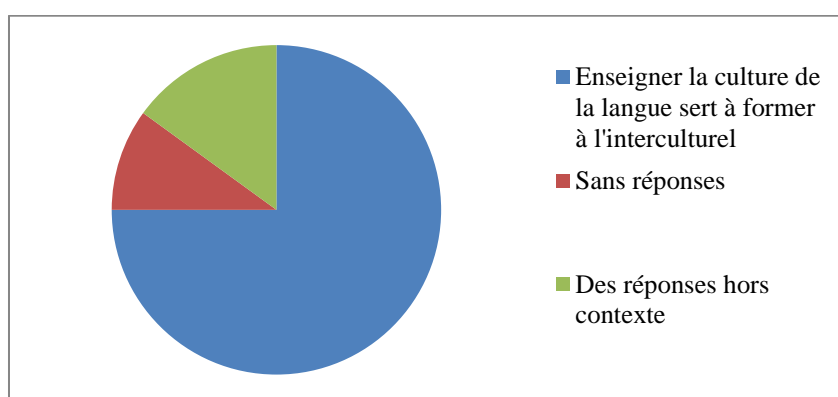
³⁶⁸ Réponses d'enseignants.

³⁶⁹ Référentiel des programmes p 21

³⁷⁰ Programme de français p.28

Item 5 - La différence faite entre l'enseignement de la culture et la formation à la compétence interculturelle.

Enseigner la culture de la langue sert à former à l'interculturel.	75%
Sans réponses.	10%
Des réponses hors contexte.	15%



Pour la 5^{ème} question les résultats ont été très significatifs. Nos craintes se sont avérées infondées, vu que l'approche a eu un écho favorable au sein du groupe interpellé.

Effectivement, les réponses données par les 75% d'enseignants interrogés sont intéressantes et très variées. Mais elles convergent toutes vers un point commun. Enseigner la culture de la langue sert à former à l'interculturel. En effet, il s'agit de faire de l'enseignement des langues un moyen d'accéder à une culture et répondre au besoin d'ouverture sur le monde extérieur. Ainsi, en même temps que l'apprenant apprend une langue étrangère, il pourra se rendre compte que l'apprentissage d'une langue n'est pas qu'un défi linguistique puisqu'il s'agit aussi d'un défi interculturel.

Dans les définitions des deux concepts données par les enseignants, on touche à une certaine complémentarité, un voisinage de sens et de fonction « *On a besoin de l'enseignement de la culture pour atteindre la compétence interculturelle.* », « *être cultivé nécessite une formation à l'interculturel et cette compétence en est une condition à*

l'appropriation d'une nouvelle culture. », « Ce qui est certain est que la compétence interculturelle s'acquiert grâce à beaucoup de facteurs et selon différentes sources d'apprentissage. », « parlons plutôt d'une complémentarité. », « c'est du pareil au même à première vue. Faire la différence, c'est omettre les vraies intentions de l'universalisme). »³⁷¹ .

Enseigner la culture c'est forger une identité nationale dont la portée peut être universelle. La globalisation aidant, les cultures s'interpénètrent. De même qu'une langue s'enrichit au contact d'autres langues, les cultures aussi, subissent également beaucoup de changements et s'enrichissent, et M.Pretceille de dire que : *« la culture est mouvante, fuyante_« tigrée », alvéolaire »*³⁷². C'est dans ses interactions que se crée cet idéalisme qu'est l'interculturel.

Placer l'élève dans ce contexte, l'imprégner de la culture de la langue cible, c'est l'amener à participer activement à l'apprentissage qui ne peut que favoriser l'approche interculturelle. Geneviève Zarate et Michael Byram estiment qu' :

*« Un apprenant ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle »*³⁷³.

En effet, les approches interculturelles dans l'enseignement/apprentissage du FLE, s'efforcent de préparer l'apprenant à des interactions multiples et à prendre conscience de l'existence d'autres groupes sociaux, d'autres peuples, d'autres cultures.

Les 25% d'enseignants interrogés restant, nous ont semblé pas très sûrs de leurs réponses. Il y a ceux qui ont évité la question et d'autres ont répondu à côté, cela est dû peut être à leur méconnaissance de cette compétence. « L'interculturelle ».

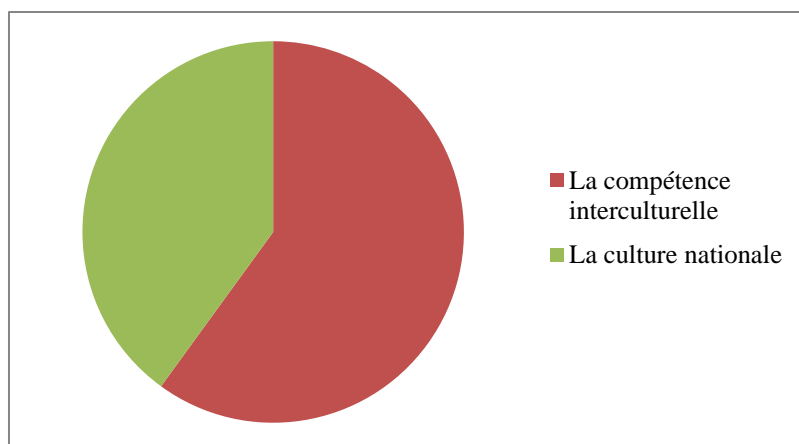
³⁷¹ Réponses d'enseignants

³⁷² ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Vers une pédagogie interculturelle*, Ed. Anthropos, Paris, 1996.

³⁷³ Zarate, Byram, Neuner.G, La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, In [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source Publications/CompétenceSocioculturelle_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source%20Publications/CompétenceSocioculturelle_FR.doc), p.12.

Item 6: Le manuel scolaire, doit ou non prendre en charge la compétence, interculturelle ?

Le manuel doit prendre en charge la compétence interculturelle	30	60%
Le manuel scolaire doit prendre en charge la culture nationale	20	40%



60% pensent que le manuel en principe donne aux apprenants l'occasion de se familiariser avec le concept de l'interculturel, puisque et si nous nous référons au programme de la langue française et du référentiel des programmes, nous remarquons qu'il est stipulé dans ces mêmes programmes que l'enseignement du français contribue à :

« - La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle. - L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son environnement, pour

réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

»³⁷⁴.

Le contenu du manuel met en avant des auteurs comme *Hugo, Dumas, Voltaire, Diderot*, leurs œuvres sont les témoins de la société et de la culture française. Des auteurs qui ont été des médiateurs de la société et de leurs cultures.

On a pu connaître d'autres coutumes et d'autres visions du monde grâce à des œuvres littéraires.

Plusieurs approches s'inscrivant dans la didactique des langues et des cultures se sont penchées sur l'étude de la littérature, la considérant comme un vecteur puissant de la culture.

D'autant plus que, le programme de français stipule qu' « *un enseignement du français doit permettre la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle* »³⁷⁵. Une raison de plus pour croire que l'interculturel en classe reste un atout pour :

« *L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.* »³⁷⁶.

Les textes entre autre, favorisent donc, le contact avec l'ailleurs et la rencontre de l'Autre. Les écritures, quelle soient romancières ou historiques, nous invitent à découvrir l'Autre et à imaginer l'Ailleurs. En se référant à des réalités civilisationnelles, artistiques et sociales, elles permettent de construire une compétence culturelle et interculturelle. Il n'y a pas uniquement ce type d'écriture pour témoigner d'une culture autre, d'autres éléments sont mis en avant pour aborder le thème de l'interculturel. Ces mêmes enseignants nous proposent les thématiques de l'environnement, des fléaux sociaux qui sont autant de thèmes qui concernent l'être

³⁷⁴ Programme de français de 1^{ère} AS, p.05

³⁷⁵ Le programme de français de 1^{ère} AS.P.05

³⁷⁶ Idem

humain en général. Et de ce fait, ils se présentent à l'élève comme étant un point en commun³⁷⁷ avec d'autres sociétés, et d'autres hommes.

40% pensent au contraire que les manuels doivent s'intéresser uniquement à la culture nationale parce qu'ils reflètent les principes culturels de la nation. En effet, le manuel pour eux, est un document qui a été conçu d'abord comme un outil pour façonner la culture scolaire, mais aussi la culture nationale. Il est inséparable du projet qui a été porté par l'école, pour instruire, mais aussi pour construire l'État-nation³⁷⁸.

Cette catégorie d'enseignants, revendique une politique qui exacerbe l'enjeu identitaire malmené par les stigmates du colonialisme. Un enjeu qui déjoue fortement la question identitaire qui elle, est au centre des idéologies de l'éducation en Algérie. En effet, à force de revendiquer une politique éducative monoculturelle, nationaliste voire même chauviniste limite ethnocentrique, ces enseignants là dévient sinon brouillent totalement la nature même du paysage linguistique algérien qui s'offre à l'apprenant. Combien même les discours officiels feront fi de l'existence d'autres langues minoritaires ou régionales, ils doivent désormais allumer leurs grands quinquets sur la réalité linguistique de la société algérienne, et se rendre compte qu'elle n'est pas une société bilingue encore moins monolingue.

Les études menées par Taleb-Ibrahimi³⁷⁹ et Morsly³⁸⁰, exposent la richesse plurilinguistique des Algériens et leur extrême facilité à utiliser une alternance de Code, une preuve tangible de l'appartenance de ce peuple à un paysage linguistique enrichi et diversifié. S'ajoute à cela la parfaite aisance connue et reconnue aux algériens quant au maniement des langues étrangères, des langues parlées sans accent à l'instar des autres peuples. (Adoption d'une prosodie qui n'est pas la leur).

À coté de cela, et il faut le reconnaître aussi, que les véritables missions de l'école algérienne, sont celles de former des citoyens ouverts au monde. Les langues

³⁷⁷ Réponse d'enseignant.

³⁷⁸ Michèle Verdhelan-Bourgade, Béatrice Bakhouche, Richard Etienne, Pierre Boutan, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* Paris, L'Harmattan, 2007.

³⁷⁹ Taleb-Ibrahimi, K. *Les Algériens et leur(s) langue(s)*. Alger : El Hikma.1995

³⁸⁰ Morsly, D. *Le français dans la réalité algérienne*. Thèse de doctorat d'État, Université de Paris V.1988

étrangères elles, sont à ce carrefour. Et l'École elle, sera bientôt appelée à faire face à « *une crise des représentations et des modèles sociaux* »³⁸¹.

Il faut dire qu'on assiste aujourd'hui à l'émergence de consensus autour de grandes dimensions de l'apprentissage cognitive, sociale et culturelle.

Dans la classe de langue, la culture de l'apprenant se trouve confrontée à la culture étrangère et ainsi sa propre culture est enrichie au contact de la culture de l'Autre.

Se créera donc, une rencontre culturelle harmonieuse, qui mènerait automatiquement à un équilibre qui n'est autre que la dimension interculturelle.

*« (...) arrivé à un certain niveau d'appropriation de la langue/culture étrangère, on est plus tout à fait le même, ni totalement l'Autre. Il y eu restructuration. On est métamorphosé. Par le jeu interactif entre la culture originelle et la culture apprise, une troisième dimension se met en place. Un trait d'union entre deux univers. »*³⁸².

De manière générale, les enseignants reconnaissent la nécessité d'insérer la compétence interculturelle dans le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. À cet égard le choix du texte littéraire comme support culturel trouve son reflet dans la plupart des réponses données par les enseignants. Néanmoins, les points de vue concernant la négligence de la composante culturelle divergent, il y a ceux qui trouvent que cette négligence est liée aux contraintes du système éducatif, d'autres accusent des contraintes en rapport avec l'emploi du temps, en rapport avec le niveau des élèves qui ne permet pas d'envisager à l'heure actuelle l'approche interculturelle. Pour certains enseignants, « *les textes sont créés dans l'objectif d'apprendre les points de langue et c'est surtout la compréhension qui est mise en évidence.* »³⁸³. Pour d'autres, « *Les manuels scolaires ne mettent pas l'accent sur l'oral parce que cela nous permettrait d'élargir notre champ d'action et intégrer la dimension interculturelle* »³⁸⁴.

³⁸¹ Avanzini. G., Quelles finalités pour l'éducation ? In *Eduquer et former*, Ed. Sciences humaines, Auxerre, 1998.

³⁸² G-D De Salins, cité par Daniel Feldhendler., « Dramaturgie et interculturel », in *Le français dans le monde*, n° 234, Hachette-Larousse, 1990. P. 13.

³⁸³ Réponse d'enseignant.

³⁸⁴ Idem.

Un manuel qui prend en charge de consigner une dimension interculturelle, doit inévitablement usiter des contenus culturels propres à la culture de la langue cible. Ces référents culturels présents dans les manuels motiveront les apprenants à l'apprentissage et à la découverte de d'autres mœurs, d'autres normes sociales dans lesquelles s'incarnent, les conduites, les représentations, en somme, les idéaux sociaux, pour aller à la rencontre de l'Autre.

Cela impliquerait certainement de repenser le contenu linguistique inhérent à toute communication, un manuel qui mettra beaucoup d'accent sur le travail de l'écriture. Les auteurs écrivent à ce propos : « *Ecrire est essentiel pour communiquer* »³⁸⁵. En effet, la langue française comme discipline scolaire doit jouir de compétences à mettre en place, des compétences de lecture et d'écriture qui aideront les apprenants à acquérir la compétence de communication. En effet, bon nombre d'autodidactes, y compris parmi des célébrités du monde politique, s'exprimaient parfaitement grâce à la lecture et à l'écriture.

Les pouvoirs publics se sont attachés, au cours de ces dernières années, à restructurer les disciplines scolaires et à revoir leurs contenus par voie d'instructions officielles. Cette restructuration et cette révision visent à pourvoir les élèves de "compétences interculturelles " autrement dit, les compétences de lecture et d'écriture véhiculeront sans doute, des savoir-être et des attitudes. Quant aux compétences cognitives, ces savoirs à mobiliser chez les apprenants, permettent de relativiser leur point de vue et à situer un fait dans son contexte culturel en se référant toujours à leur propre culture... des savoir-faire au service des savoir-être.

Les formes des textes qui favorisent le travail sur la compétence interculturelle doivent être variées, des récits, des contes, des portraits, des fables, mais aussi des faits divers à caractère sociétal et à caractère environnemental propre à l'Homme et tout ce qu'il l'entoure³⁸⁶. Ces textes de types narratifs, informatifs, descriptifs, poétiques, argumentatifs, traduisent en général le vécu quotidien des hommes, et par

³⁸⁵ NZEZA, L. et al., *A nous l'école. Français 6^e Année primaire*, Kinshasa, Afrique éditions, 2004. 128 p.

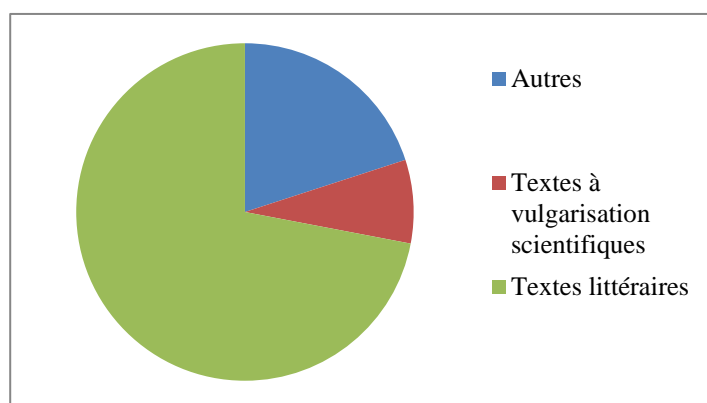
³⁸⁶ Propositions d'enseignants concernant les supports à caractère interculturel.

conséquent, sont porteurs de référent humaniste, attiré à la condition universelle de l'humanité. Repenser aussi le rituel de lecture. La lecture reste la meilleure façon parmi les méthodes et les procédés utilisés dans l'enseignement du français langue étrangère, représentative de techniques cognitives qui visent à faciliter la compréhension d'un texte et à formuler des hypothèses de lectures, visant une interprétation représentative à son tour d'un universel-singulier. En effet, le rituel de la lecture en classe, commence tout d'abord par une lecture silencieuse, puis s'en suit alors les questions de compréhension à travers lesquelles se dégage le message³⁸⁷ ... polysémantique révélateur d'une pluralité de sens et de lectures.

³⁸⁷ Observation de classe.

Item 7 : Les textes adéquats proposés dans le manuel scolaire pour assoir une compétence interculturelle.

Textes à vulgarisation scientifique	04	08 %
Textes littéraires	36	72 %
Autres	10	20 %



Pour cette question, et déjà mentionné dans la précédente, 72% des enseignants interrogés pensent que les textes littéraires proposés dans le manuel sont plus intéressants afin d'assoir une compétence interculturelle, dans la mesure où ceux-ci sont porteurs d'une dimension culturelle/civilisationnelle. Car le texte littéraire reste incontestablement l'outil le plus à même de véhiculer la culture. Ce dernier, d'après certains enseignants, véhicule tout un patrimoine culturel et civilisationnel, en plus

d'être le témoin d'une société, d'une culture...à travers les possibles narratifs du discours fictionnel l'apprenant est censé vivre un espace altruiste³⁸⁸.

Introduire des textes littéraires, mais de courants différents dans lesquels peut s'incarner l'interculturel de part les différentes visions qu'ils peuvent avoir à travers les temps, peut favoriser l'approche interculturelle lors d'un cours de littérature.

« *Ce dialogue entre le passé et le présent peut nourrir efficacement la sensibilité et la réflexion des apprenants* »³⁸⁹.

D'après certains enseignants, la présence d'auteurs français, de courants différents romantismes, réalisme, modernisme, aiderait énormément à installer cette compétence, car les différentes visions d'une même réalité exprimées dans les écrits littéraires rapprochent les esprits à travers les temps.

En effet, nous pensons avec Pretceille et Porcher, que : « *Le fait d'étudier les textes, non pas seulement à travers le temps qui les a vus naître, mais à travers le temps qui les connaît Permet d'approcher l'idée d'universalité qui est constitutive d'une éducation humaine.* »³⁹⁰.

D'ailleurs et comme le précise Marc Thomas³⁹¹, il est utile aussi de remarquer que l'expérience interculturelle concerne également les diversités de cultures générationnelles, sociales surtout.

Traditionnellement, tout écrit comporte une dimension didactique, c'est de ce fait qu'il contribue à l'apprentissage du langage. Dans sa préface des *Caractères*, La Bruyère donne une confirmation à cette définition : « *On ne doit parler, on ne doit écrire que pour l'instruction.* »³⁹². La négation "ne... que" limite la formule et lui donne un ton affirmatif certes, mais sans appel. Cette affirmation incite à s'interroger sur le travail de l'écriture. Écrire n'a-t-il donc pas qu'un rôle didactique ? Instruire la langue à

³⁸⁸ Réponse d'enseignant.

³⁸⁹ Ghellal. ABDELKADER, 2009. « *Lire Ecrire en classe de FLE* », Didactique de la littérature et des textes littéraires. P.69

³⁹⁰ M.A Pretceille, L.Porcher, 2001. Éducation et communication interculturelle, paris, 2^{ème} édition. PUF, P148.

³⁹¹ Selon Marc Thomas dans son analyse du processus de groupe interculturel, concernant l'échange interculturel « entre plusieurs groupes restreints qui vont vivre ensemble la rencontre et l'échange, ayant chacun une certaine homogénéité : culturelle, nationale, sociale, générationnelle, professionnelle, économique, politique, religieuse, etc. », consulté sur le site: [competences-relationnelles.com/.../ IN-Acquerir_une_compétence_interculturelle.pdf](http://competences-relationnelles.com/.../IN-Acquerir_une_compétence_interculturelle.pdf). P. 47, le 24/03/2016.

³⁹² La Bruyère, *Préface des Caractères*.

travers l'écriture et les œuvres écrites renvoie au caractère heuristique de l'écrit. Instruire une langue, c'est d'abord informer sur son social, Selon Saussure : « *la langue est le résultat d'une convention sociale transmise par la société à l'individu* »³⁹³. Ainsi les auteurs de tout ouvrage, qu'ils soient écrivains, ou simples auteurs d'articles ou autres, se donnent pour mission à travers leurs écrits de faire part de leurs expériences de la vie, de leurs connaissances et de leurs savoirs à l'intérieur d'une société donnée, alors que la parole, elle, est au contraire, individuelle, d'où la multiplicité des formes d'écritures, style, rythme, syntaxe, prononciation, prosodie, etc. Par contre, il serait naïf de ne pas croire que tout écrit élaboré dans un système de signes linguistiques, vocaux, graphiques ou gestuels autorise une communication entre les individus ou à l'intention d'individus. Et que toute communication fait appel à des compétences, et parmi ces compétences, la socioculturelle est de rigueur. Communiquer, c'est utiliser une compétence linguistique dans un contexte socioculturel : « [...] *la composante socioculturelle affecte fortement toute communication langagière [...]* »³⁹⁴.

Ainsi un texte qu'il soit à visée informative, explicative, démonstrative ou narrative, est à visée sociale et communicationnelle, comporte dans son essence un contexte culturel : « *Dans le cas de la langue comme matière, les compétences en écriture sont considérées comme englobant une grande variété d'expressions culturelles, artistiques et utilitaires* »³⁹⁵. Ceci dit, tous les documents authentiques écrits, sonores, visuels ou audiovisuels utilisés pour l'enseignement/apprentissage du FLE, et pour donner quelques exemples, nous pouvons citer les textes publicitaires, les chansons, les vidéos, les bandes dessinées, les articles de presse, les petites annonces, les documents touristiques / informatifs, les notices de mode d'emploi, le bulletin météo, les recettes de cuisine, ... etc., sont considérés comme des éléments expressifs et innovateurs dans l'enseignement/apprentissage des langues grâce à la variété et richesse d'éléments d'ordre linguistique et aussi d'ordre socioculturel qu'ils

³⁹³ Ferdinand de SAUSSURE, 1915.

³⁹⁴ Cadre européen commun de référence. P. 18.

³⁹⁵ Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle par : Laila Aase, Mike Fleming, Sigmund Ongstad, Irene Pieper et Florentina Samihaian. Sur : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/Writing_fr.doc.. Consulté le 08/08/2016;

contiennent . Selon Zarate, l'authenticité³⁹⁶ des documents proposés dans les manuels scolaires, confronte l'élève à la réalité culturelle de la langue cible, le vécu du natif ses us et pratiques sociales motiveront l'apprenant à explorer ce monde étranger, ce monde différent mais existant :

« Les documents authentiques font entrer en trombe le réel dans la classe. Des objets, des discours empruntés directement à la culture étrangère viennent témoigner du quotidien d'une culture. Enquêtes, sondages, interviews, bulletins météorologiques (plus largement émission radiophoniques), petites annonces, faire-part de mariage, de décès, chansons, pages publicitaires sont extraits des médias écrits et parlés. Formulaire administratifs, catalogue de vente par correspondance largement diffusés auprès du public français, entrent dans les manuels de français langue étrangère »³⁹⁷ .

Ainsi, l'utilisation des documents authentiques dans la classe de langue servirait l'intérêt d'un enseignement utile, un enseignement interculturel, selon Zarate :

« L'élève se trouve confronté aux mêmes objets culturels que le natif ; et la mise en scène des faits culturels gagne en véracité et en crédibilité. Les documents authentiques mettent l'élève en relation directe avec la culture du natif, donc l'élève profite de ces documents pour avoir un accès à la compétence interculturelle »³⁹⁸ .

De cette manière, les manuels auront autorisé un apprentissage autonome par l'apprenant. Un enseignement/apprentissage utile qui sert à la vie quotidienne de l'apprenant. Quelques sujets qui font partie de la culture étrangère le rapprochant à cette réalité ne peut être que bénéfique pour cette intention et l'inscriront dans une formule "d'Alter Ego"³⁹⁹ .

³⁹⁶ Zarate, G. Enseigner une culture étrangère. Paris : Hachette. 1986.

³⁹⁷ Zarate, G., Enseigner une culture étrangère. Paris : Hachette. 1986. P. 76

³⁹⁸ Idem

³⁹⁹ La méthode Alter Ego, est le reflet des trois approches du CECR : apprendre, enseigner, Évaluer.

À la lumière de ces indications, nous dirons que le texte écrit reste par excellence un vecteur puissant à l'interculturel.

Il n'est pas demandé à l'enseignant de maîtriser un savoir encyclopédique, il suffit juste d'avoir une attitude d'ouverture qui permet un dialogue entre les cultures en présence. Car repérer le culturel derrière les contenus linguistiques qui se présentent à l'apprenant et pouvoir l'interpréter, témoigne d'un esprit de tolérance ouvert à l'Autre et ouvert sur le monde.

Néanmoins, pour la littérature, d'autres finalités se mettent en place, notamment celles d'informer sur *l'Autre*. C'est dans ce sens que vont les réponses d'enseignants, en faveur du texte littéraire.

Cependant, tous les documents authentiques présents dans le manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire Lettres, ayant pour but l'amélioration de l'oralité ou de la production écrite, contribuent à une mise en place de cette compétence. Quelques textes laissent apparaître des aspects socioculturels des français à travers des récits se rapportant à la vie des gens en France. L'extrait de Zola "Germinal", dans le manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire à la page 157 où quelques passages narratifs décrivant l'état dans lequel se trouve un mineur, (naturalisme) suffisent à créer chez le lecteur une image sur la situation un peu plus claire d'autrui, sur son statut, sa culture. On trouve aussi des articles de journaux et de revues, pour informer sur telle ou telle connaissance historique ou culturelle, et qui peuvent converger vers un objectif civilisationnel. Même si un texte sur L'origine de l'appellation d'Alger, la capitale algérienne citée dans un article de la revue africaine à la page 16, vise surtout *un objectif d'augmenter les connaissances grammaticales et le vocabulaire, sans plus*⁴⁰⁰, l'enseignant peut avec ces éléments contenus dans le texte, converger sur le volet civilisationnel.

Néanmoins, dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, le contenu linguistique et le contenu culturel, de tout texte qu'il soit littéraire ou non, sont deux conceptions qui s'imposent à l'enseignant de plus en plus clairement au point de lui créer un véritable dilemme ce qui l'amène à se prononcer soit en faveur du fait de langue, soit en faveur du *fait de civilisation*⁴⁰¹, mais l'enseignant penche souvent sur

⁴⁰⁰ Réponses d'enseignants.

⁴⁰¹ Révélation d'enseignants sur l'approche des textes.

*le fait de langue*⁴⁰², cette manière de faire réduit la potentialité créative de l'apprenant. La liberté et la créativité de l'apprenant seront limitées.

S'ajoutant à cela le programme de 1^{ère} année secondaire qui corrobore la thèse de la primauté du fait de langue, si l'on peut dire, les objectifs communicationnels sont prépondérants. Il est d'ailleurs clairement établi dans les documents officiels que : « *les compétences linguistiques doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité et la discipline.* »⁴⁰³.

Les dispositifs méthodologiques et les guides pédagogiques destinés aux enseignants n'accordent aucune attention à la compétence interculturelle dans l'analyse des textes. Les textes proposés dans le manuel ont tous une intention communicative⁴⁰⁴.

Un article de presse sur un phénomène naturel, économique ou social et qui touche l'homme, peut être considéré comme un document authentique à visée interculturelle. L'enseignant pourrait donc, aborder certains thèmes portés sur les questions sociales et faits de société comme les pandémies, la pauvreté, la pollution, le sport, l'amour, la mort, etc.... présents pratiquement dans tout le manuel et qui peuvent servir de comparaison dans les deux cultures, celle de l'apprenant et celle de la langue étrangère. C'est vers cela qu'ont convergé les réponses des 8 % d'enseignants.

Néanmoins, que se soit à caractère littéraire ou non, la brièveté de certains écrits, comme l'article de journal, de la chanson ou même du récit littéraire, la nouvelle, présents dans le manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire, peuvent aborder une multitude de thèmes susceptibles de motiver et interpeler l'apprenant, des thèmes en rapport avec son vécu où il pourra émettre des hypothèses de lecture lui permettant de donner libre cours à ses représentations et ses interprétations culturelles.

En effet, la nouvelle étant genre littéraire à part entière, peut être un espace de liberté où l'apprenant peut faire preuve de sa sensibilité et de son imagination, de faire surgir son singulier et de pouvoir s'exprimer d'une manière profondément singulière ou

⁴⁰² Analyse des réponses d'enseignants.

⁴⁰³ Référentiel des programmes P. 51.

⁴⁰⁴ Enquête faite lors de la préparation du Magister.

exclusivement extériorisée par le texte . L'objectif dans ce chapitre serait donc, de doter l'apprenant de la compétence à relater un récit fictif en relation avec son vécu pourquoi pas ? « *Le choix de l'objet d'étude n'est qu'un moyen pour installer les savoir-faire et non une fin en soi* »⁴⁰⁵. La nouvelle pourrait être un bon moyen pour installer une compétence interculturelle chez l'apprenant de 1^{ère} année secondaire⁴⁰⁶.

Cependant, il faut se méfier, comme le signale Alfred Noé, car « *un récit n'est pas un document pour enseigner la civilisation ou la réalité française. Aucun écrivain ne cherche dans son œuvre à donner à son lecteur une image statistiquement objective de la réalité.* ».⁴⁰⁷

On trouve aussi, des classiques de la littérature française comme Victor Hugo, Lafontaine, Flaubert... mais il s'agit de morceaux choisis dont la seule préoccupation est de faire identifier la typologie de texte, alors que ces mêmes textes doivent viser chez l'apprenant un intérêt pour l'esthétique et l'amener à découvrir la beauté et la richesse d'une œuvre et le conduire à vivre une expérience à l'altérité. En effet, ces œuvres là sont considérées comme la meilleure des littératures, celles des lumières dont-il faudrait prêcher les valeurs et les mettre au service des apprenants afin de transformer leurs comportements pour une meilleure insertion dans le monde de demain.

D'ailleurs, les objectifs que prônent le programme et les instructions officielles, visent justement à :

« Doter les sortants des prérequis nécessaires pour une insertion réussie dans un monde en devenir dans lequel seront davantage utiles les compétences comportementales.. », « l'individu doit développer des attitudes et des comportements pour pouvoir vivre avec les citoyens du monde. ».⁴⁰⁸

Nous pensons que le caractère particulier de ces textes oblige l'enseignant à les utiliser de manière réfléchie, sachant qu'il existe un risque d'interprétations erronées et de contresens dans la réception d'un texte, car tout texte littéraire présente des

⁴⁰⁵ Guide du professeur P. 49

⁴⁰⁶ Réponse d'enseignant.

⁴⁰⁷ NOÉ, Alfred. Littérature : retour au texte. In : Le Français dans le monde, n°261, novembre/décembre 1993, p. 45-46

⁴⁰⁸ Référentiel des programmes P. 13, P.14

limites. Parmi ces limites, les implicites culturels que le texte littéraire peut véhiculer et qu'il faut mettre en avant, ce qui peut avoir des conséquences sur l'apprentissage des apprenants. « *La lecture d'un texte littéraire peut fournir des contenus fort divers selon les lecteurs compte tenu de leurs expériences, de leur idéologie, de leur culture, voire même du contexte particulier de la lecture* ». ⁴⁰⁹

En partie, pour cette raison, l'utilisation des textes littéraires peut sembler délicate pour certains enseignants. Ils vont alors avoir tendance à les repousser ou à les utiliser le moins possible dans leur classe vu le niveau et le manque de connaissances culturelles des apprenants, « *Il n'y en a presque pas, sauf au dernier chapitre, où l'intérêt est de moins en moins affiché* ». ⁴¹⁰

N'oublions pas que la littérature a une image sacrée, intemporelle et surtout ennuyeuse pour beaucoup d'apprenants, dans les réponses données par les enseignants, nous comprenons que le discours des textes littéraires est trop soutenu, donc difficile et ennuyeux.

Si certains enseignants continuent à l'utiliser, c'est souvent parce qu'ils utilisent la méthodologie qu'ils avaient eux-mêmes connus lors de leur apprentissage. Ils gardent un bon souvenir de leur propre lecture des textes littéraires ⁴¹¹.

Ils pensent donc que l'apprenant aura le même contact avec les textes littéraires, ce qui peut engendrer des incompréhensions ou un mouvement de rejet, imprévisibles à priori, « *le projet littéraire est le moins intéressant et le moins motivant pour les élèves* ». ⁴¹²

D'autant plus que les objectifs d'apprentissage liés au texte littéraire ne sont pas toujours formulés clairement dans les manuels. La pertinence des activités portant sur la lecture du texte littéraire est alors peu visible et l'enseignant passe à autre chose. Il faut noter aussi qu'il n'existe toujours pas de formation reconnue à l'enseignement de la littérature ⁴¹³, c'est pourquoi l'approche du texte en générale, qu'il soit littéraire ou non varie d'un enseignant à un autre selon des compétences propre à chacun.

Ainsi pour cette catégorie d'enseignants, les textes présents dans le manuel ne représentent qu'un « appui pédagogique ». Cela donne donc à penser que le volet

⁴⁰⁹ CUQ, Jean-Pierre - GRUCA, Isabelle.. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005. 504 pages.

⁴¹⁰ Réponse d'enseignant.

⁴¹¹ Révélation d'enseignants sur l'état de l'enseignement de la littérature en classe de FLE.

⁴¹² Réponse d'enseignant.

⁴¹³ Propos d'enseignants concernant leurs formations.

culturel n'est pas pris en charge de manière effective, et encore moins une approche interculturelle.

Pour les 08%, citent des textes de vulgarisation scientifique proposés aux apprenants qui peuvent être selon eux, des supports en vue d'asseoir une compétence interculturelle.

Ainsi, des sujets comme l'environnement, la pollution, l'eau, la mécanisation, histoire et science, les TIC aussi. Autant de thèmes prônés par les textes officiels et qui peuvent être au service de l'interculturel. D'autres dirons que d'autres textes traitent des sujets actuels et qui interpellent plus l'intérêt du lecteur par la variété et la richesse du fonds humain⁴¹⁴.

En effet, autant de textes non littéraires mais qui contiennent des informations, des connaissances sur le monde extérieur, et qui peuvent être l'objet d'une éventuelle altérité et connaissance de l'Autre. En effet, cette catégorie de textes est intéressante, voire très intéressante pour qu'elle soit expurgée de ses référents culturels. Pour ces enseignants là, cette catégorie de textes permet à l'apprenant de s'informer et d'anticiper :

« Les articles de journaux et de revues sont intéressants car ils permettent à l'adolescent-apprenant d'avoir connaissance sur ce qui se passe dans le monde et dans son pays aussi, d'essayer de comprendre les raisons de telle ou telle circonstance, c'est-à-dire, à étendre son aptitude à analyser. »⁴¹⁵.

Et delà à exprimer son singulier pour un phénomène globalisé. Les événements et les faits de ce genre de récit sont situés dans l'espace et dans le temps. Ils peuvent être vraisemblables et correspondre avec le vécu de l'apprenant, comme ils peuvent être étrangers et amener les apprenants à restituer une autre vérité. Peu importe la distinction entre le différent et l'identique, ce qui compte c'est de voir dans ce genre de texte le moyen d'apprendre à formuler son point de vue, de se décentrer et se mettre à la place de l'Autre. Ainsi, l'apprentissage du français aujourd'hui est expliqué entre

⁴¹⁴ Réponse d'enseignant.

⁴¹⁵ Idem.

autres, comme un pas vers la découverte de l'Autre afin de : « *développer chez les apprenants des attitudes sociales positives.* »⁴¹⁶.

Car dans la réalité même si les comportements sont souvent différents, ils sont enrichissants, et que la richesse des savoirs n'est pas à la différence mais à la diversité. « *La logique d'ouverture domine dans le respect non pas des différences mais au contraire, [...], des transgressions de frontières.* »⁴¹⁷.

Quant aux 20% restant trouvent qu' « *une compétence interculturelle s'installe mieux par des sources audiovisuelles.* »⁴¹⁸.

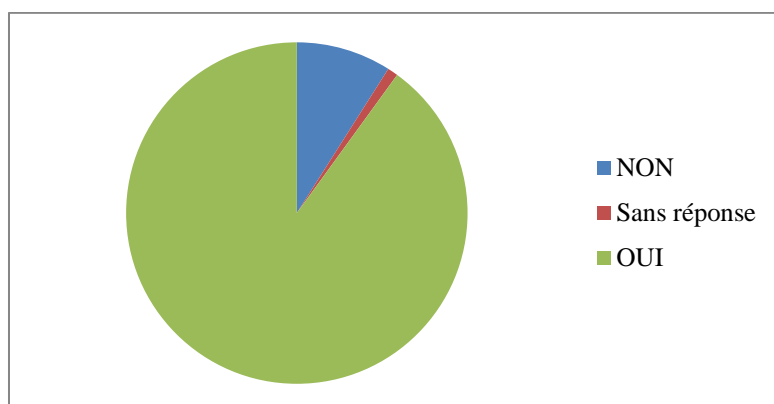
⁴¹⁶ Programme de français de 1AS, p. 5

⁴¹⁷ ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Culture(s) de banlieue !*, in C.E. N°93, 1995

⁴¹⁸ Réponse d'enseignant

Item 8 - La nécessité de l'enseignement de la culture française en classe de FLE.

90% Oui -9% Non - 1% sans réponses.



Pour la 8^{ème} question, Il est bien évident que la notion de langue se rattache à celle de culture du moins pour les 90% d'enseignants interrogés, ils y adhèrent totalement. En effet, beaucoup de réponses nous ont semblé très intéressantes de par leur pertinence. Elles rejoignent, en cela, certaines recommandations émises dans les textes officiels. Cette catégorie d'enseignants trouve que culture et langue sont indissociables, coexistantes.⁴¹⁹

Ils trouvent que culture et langue sont indissociables. L'apprentissage de la langue n'est pas réduit à une technique de transposition simple, en ignorant délibérément les représentations véhiculées par la culture dont elle est le vecteur.

D'après les ethnologues, l'interrelation de la langue et de la culture est depuis longtemps solidement ancrée dans l'enseignement de toute langue vivante.

En effet, la langue qui est un outil de communication, traduit inévitablement une spécificité culturelle, un niveau d'expression particulier « *apprendre à parler une langue signifie donc se sensibiliser aux questions identitaires et culturelles.* »⁴²⁰.

⁴¹⁹ Réponse d'enseignant. Voir annexe.

⁴²⁰ CHOVANCOVÁ, Katarina. Les échanges universitaires en tant que cadres de la sensibilisation interculturelle, In: Enseigner l'Europe, Actes du colloque international tenu le 13-14 septembre 2007, Université Matej Bel, Faculté des Sciences humaines, Banska Bystrica

Dubois indique à ce propos que : « *l'étude linguistique implique d'une manière ou d'une autre la description d'une culture* », la langue selon lui : « *nous apporte en permanence des informations culturelles.* »⁴²¹.

Prétendre dissocier l'une de l'autre c'est travestir un acquis. Séparer l'enseignement de la langue à celui de la culture, produit une double mutilation. CHISS trouve que cette séparation déperit la langue, d'ailleurs, il dit à ce sujet qu' : « *elle ôte à la langue son inscription dans l'histoire* »⁴²².

9% ont répondu par la négative justifiant leur réponse par le fait que cela dépend du niveau des apprenants et aussi par le fait qu'il faille apprendre aux apprenants la langue sans mettre en évidence la culture .

Ils trouvent que le français en Algérie est une langue fonctionnelle adaptée pour véhiculer des concepts technologiques et scientifiques.

Un autre enseignant a déclaré qu'en classe de 3^{ème} année secondaire , on ne peut parler de culture française du fait que le programme est centré sur ce qui est relatif à l'Algérie sur le plan historique pour le premier projet par exemple quant aux autres projets ils sont axés sur la thématique tels que les problèmes liés à pollution , au chômage etc.....

D'autant plus que, dans le manuel d'accompagnement on peut lire : « *Qu'il est impératif que la langue reste avant tout un outil de communication se démarquant d'une part d'une langue de spécificité, et d'autre part d'une langue à vocation terminologique.* »⁴²³.

Il faut reconnaître que l'un des avantages de l'apprentissage du français en classe de FLE, reste une éventuelle accessibilité à la terminologie des matières scientifiques dispensées en langue arabe, « *les apprenants devront trouver dans l'enseignement du*

⁴²¹ Dubois, J., coll.1971. *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse.

⁴²² J-L CHISS, note de lecture, soulevée pendant l'année théorique en Magistère, en cours sur la Didactique de l'oral, avec Madame BENAMAR.

⁴²³ Le manuel d'accompagnement de 1^{ère} AS. p56.

français un autre moyen d'expression pour véhiculer les concepts scientifiques et technologiques, ou pour exprimer la pensée scientifique »⁴²⁴.

Comme il est clairement établi dans les documents officiels que : « *les compétences linguistiques doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité et la discipline.* »⁴²⁵.

Cependant, ceci ne dispense pas l'enseignement de la culture puisque 90% des enseignants essayent de temps à autre d'aborder des thèmes en relation avec la culture française mais ce n'est pas toujours chose aisée vu qu'il y a l'impératif Baccalauréat qui conditionne l'esprit des apprenants et trouvent parfois ces thèmes ennuyeux (réponse d'un enseignant). De manière générale, beaucoup d'enseignants ont affirmé chercher quand ils le peuvent et quand le temps le leur permet à se documenter, ils essaient de s'informer mais pas forcément sur tout ce qui a trait à la culture française. Ils se contentent juste de présenter à leurs apprenants la France en tant que pays sans aborder par exemple le socioculturel du dit pays, par exemple : les habitudes de consommation, les habitudes relationnelles, le niveau de développement économique, l'influence de la religion, etc..⁴²⁶.

On constate que pour cette catégorie d'enseignants ce sont les programmes qui sont souvent visés à travers les manuels, les spécialistes affirment pourtant, que l'utilisation du langage ne peut être authentique, que si l'apprenant est introduit à la dimension socioculturelle. Ceci dit, l'apprenant a besoin d'être imprégné de la culture de la langue enseignée dans la mesure où celui-ci serait amené à l'utiliser dans son contexte socioculturel.

La notion de l'Autre est très présente dans les réponses données par les enseignants. Ainsi pour certains une langue qui se replie sur elle-même est vouée à

⁴²⁴ Manuel d'accompagnement. 1^{ère} AS P.54

⁴²⁵ Référentiel des programmes P. 51.

⁴²⁶ Réponse d'enseignant.

l'oubli⁴²⁷, de même pour les textes officiels : « *La seule approche fiable, universellement admise et scientifiquement reconnue en matière d'enseignement/apprentissage des langues, une approche intégrée, réflexive et coordonnée des langues en présence.* »⁴²⁸.

D'après les ethnologues, l'interrelation de la langue et de la culture est depuis longtemps solidement ancrée dans l'enseignement de toute langue vivante.

En effet, la langue qui est un outil de communication, traduit inévitablement une spécificité culturelle, un niveau d'expression particulier, « *apprendre à parler une langue signifie donc se sensibiliser aux questions identitaires et culturelles.* »⁴²⁹.

Dubois indique à ce propos que : « *l'étude linguistique implique d'une manière ou d'une autre la description d'une culture* », la langue selon lui : « *nous apporte en permanence des informations culturelles.* »⁴³⁰. Et que : « *Toute langue se fonde sur ses aspects socioculturels (anthropologiques).* »⁴³¹.

Culture et langue sont intimement liées, « *de toute façon, enseigner le FLE c'est automatiquement enseigner la culture.* »⁴³². De toute évidence, enseigner une langue sans son corolaire culturel, c'est travestir un consensus⁴³³.

Cette catégorie d'enseignants trouve quelle que soit la culture, française ou francophone, elle enrichit celle de l'apprenant et lui inculque inévitablement des valeurs humaines. « *Afin d'apprendre une langue il faut connaître l'histoire de son peuple/pays* »⁴³⁴. De la même façon, les textes officiels insistent sur le fait que : « *les programmes éducatifs doivent inscrire, au nombre de leurs objectifs, l'information objective sur les cultures, les civilisations, l'évolution des métiers, des professions et des marchés de l'emploi.* »⁴³⁵.

L'apprenant a besoin des connaissances culturelles de la langue cible pour enrichir ses connaissances linguistiques et culturelles.

⁴²⁷ Idem.

⁴²⁸ Référentiel des programmes. P. 14.

⁴²⁹ CHOVANCOVÁ, Katarina. Les échanges universitaires en tant que cadres de la sensibilisation interculturelle, In: Enseigner l'Europe, Actes du colloque international tenu le 13-14 septembre 2007, Université Matej Bel, Faculté des Sciences humaines, Banska Bystrica

⁴³⁰ Dubois, J., coll. *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse. 1971.

⁴³¹ Réponse d'enseignant

⁴³² Réponse d'enseignant. Voir annexe.

⁴³³ Conviction personnelle.

⁴³⁴ Réponse d'enseignant. Voir annexe.

⁴³⁵ Référentiel des programmes. P. 11.

Par ailleurs et selon les 9% des enseignants interrogés, le français en Algérie, étant une langue étrangère, son apprentissage revêt un caractère instrumental permettant seulement aux apprenants de pouvoir suivre un cursus universitaire dispensé en français, la culture peut ne pas être prise en considération. Ils trouvent que le français en Algérie est une langue fonctionnelle adaptée pour véhiculer des concepts technologiques et scientifiques. « *C'est une langue instrumentale* »⁴³⁶.

Bien que, dans le manuel d'accompagnement on peut lire : «*Qu'il est impératif que la langue reste avant tout un outil de communication se démarquant d'une part d'une langue de spécificité, et d'autre part d'une langue à vocation terminologique.* »⁴³⁷, ce qui nous autorise de dire, que nous sommes en pleine dimension socio culturelle.

D'autant plus et selon Galisson, la langue instrumentale est définie comme étant celle qui « *permet d'accéder à un savoir de caractère à la fois plus pragmatique et plus universaliste.* »⁴³⁸.

Ce qui laisse à comprendre que le culturel est inhérent pour qu'une langue devienne un instrument et qui n'est pas non plus dénué d'un caractère pratique et universaliste.

Il faut reconnaître que l'un des avantages de l'apprentissage du français en classe de FLE, reste une éventuelle accessibilité à la terminologie des matières scientifiques dispensées en langue arabe, « *les apprenants devront trouver dans l'enseignement du français un autre moyen d'expression pour véhiculer les concepts scientifiques et technologiques, ou pour exprimer la pensée scientifique* »⁴³⁹. Comme il est clairement établi dans les documents officiels que : « *les compétences linguistiques doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité et la discipline.* »⁴⁴⁰.

Cependant, ceci ne dispense pas l'enseignement de la culture qui demeure quand même une tâche difficile à accomplir pour les 9% des enseignants interrogés. La réalité sur le terrain montre que l'apprenant de la 1^{ère} année secondaire a plutôt besoin de connaître les rudiments de la langue. Ce qui est primordial pour ces enseignants,

⁴³⁶ Réponses d'enseignants. Voir annexe.

⁴³⁷ Le manuel d'accompagnement p56.

⁴³⁸ Galisson, R. *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues*, Paris : Clé International. 1980.

⁴³⁹ Manuel d'accompagnement. P.54

⁴⁴⁰ Référentiel des programmes P. 51.

c'est d'enseigner la technicité et l'emploi de cette langue. Pour eux, le reste viendra patiemment et inéluctablement. « *De là à solliciter l'apprenant à s'approprier le vecteur culturel relève à notre sens de l'utopie.* »⁴⁴¹. Il faut préciser, que relevé le culturel, pour ce qui est dans notre travail, c'est de faire connaître à l'apprenant les traits culturels qui démarquent un texte d'un autre et de le rendre conscient de la présence de plusieurs hypothèses de lecture, puisque lire, c'est prélever des éléments structurels, à les transformer en indices signifiants et à établir une ou plusieurs hypothèses de sens.

Cette catégorie d'enseignants interrogés affirme qu'apprendre une langue étrangère en la reliant à la culture qu'elle véhicule est l'une des difficultés de l'apprentissage en général.

Les spécialistes affirment pourtant, que l'utilisation du langage ne peut être authentique, que si l'apprenant est introduit à la dimension socioculturelle. Ceci dit, l'apprenant a besoin d'être imprégné de la culture de la langue enseignée dans la mesure où celui-ci serait amené à l'utiliser dans son contexte socioculturel. Geneviève Zarate et Michael Byram estiment qu' : « *Un apprenant ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents.* »⁴⁴², le sien et celui de la langue cible.

En effet, pour une meilleure insertion dans le monde de demain, les connaissances linguistiques ne suffisent plus désormais, car, l'apprenant est appelé aujourd'hui à acquérir des compétences culturelles qui se manifestent dans les relations sociales, ce qui implique une interaction constante entre le linguistique et le culturel.

« L'aire des relations que l'homme entretient avec ses semblables s'est considérablement étendue aujourd'hui, et le sera encore davantage demain. Le champ de la communication se diversifie de plus en plus pour englober quasiment l'ensemble de l'humanité avec comme conséquence l'extrême variété des échanges linguistiques

⁴⁴¹ Révélation et Réponses d'enseignants interrogés

⁴⁴² Zarate G, Byram, la compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, in www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/sourcePublication/Compétences_socioculturelles_FR.doc, .12.

*culturels et civilisationnels qu'est appelé à assumer l'homme moderne ».*⁴⁴³.

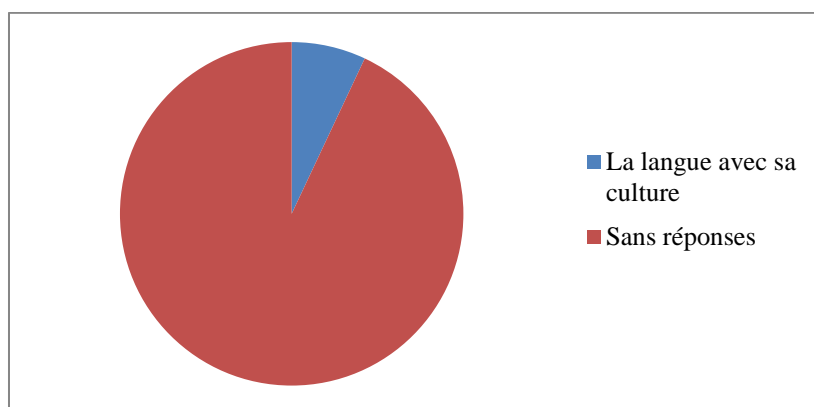
⁴⁴³ Le référentiel de programmes. P. 09

Item 9 – L’apport d’un enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans une perspective interculturelle pour les élèves.

94% : l’apprentissage d’une langue étrangère ne peut s’effectuer expurgé de son corolaire culturel et favorise une ouverture sur le monde.

6% Sans réponses.

La langue avec sa culture	47	94%
Sans réponse	3	6%



Pour la 9^{ème} réponse, 94% des enseignants interrogés affirment que, désormais, l’apprentissage d’une langue étrangère ne peut s’effectuer expurgé de son corolaire culturel. Il est primordial que l’enseignement d’une langue étrangère soit associé à celui de la culture dans laquelle cette langue est imprégnée. L’apport d’un enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle serait donc, d’inciter l’apprenant à se confronter à d’autres approches que la sienne et accepter une autre manière de voir, d’autres mentalités :

« L'apprentissage d'une langue oblige à prêter attention à l'autre, à partager quelque chose avec lui, alors que bien des malentendus

peuvent exister même entre ceux qui s'expriment dans la même langue. Il ne suffit pas de parler la même langue pour parler le même langage et se comprendre. La frontière n'est pas toujours là où on croit la percevoir. Une frontière volatile et mobile, fluide et invisible, peut séparer ceux qui semblent proches et réunir subtilement ceux que leur langue et leur culture semblaient tenir à distance l'un de l'autre »⁴⁴⁴.

À la lumière de cette illustration, nous saisissons correctement l'apport d'un apprentissage d'une langue étrangère. Dans les réponses données par les enseignants, on perçoit très bien l'écho d'une telle opportunité. En effet, beaucoup d'entre eux pensent qu' : « *apprendre une langue étrangère, c'est construire un pont qui relie deux êtres différents et que lorsque tout les sépare, il y a cet idéal qui peut les rapprocher* »⁴⁴⁵. Cette réponse, nous a interpellé et nous a fait réfléchir pour nous amener à penser avec Todorov qu' :

« Il n'y a aucun mérite à préférer le bien au mal quand c'est soi-même qui définit le sens de ces deux mots. Si [les] champions de la juste cause souhaitent attirer les égarés vers leur propre idéal, ils ont tout intérêt à adopter l'attitude inverse : montrer qu'ils savent être critiques envers eux-mêmes, mettre en valeur chez leurs interlocuteurs ce qui les rapproche déjà de cet idéal. »⁴⁴⁶.

L'individu s'enrichi et progresse, dépasse les préjugés et positive ses jugements lorsqu'il est face à l'Autre, confronté à lui-même.

D'autres vont plus loin et diront : « *C'est un pas vers l'ouverture et le salut des nations* »⁴⁴⁷.

Ceci nous permet d'affirmer, avec le discours officiel, que : « *l'école n'est plus pour l'apprenant la seule détentrice des connaissances et qu'elle ne peut plus fonctionner "en vase clos"* »⁴⁴⁸ et avec M. Abdallah-Preteille et L. Porcher que : « *communiquer, c'est entrer*

⁴⁴⁴ Marc AUGÉ, *La Communauté illusoire*, Rivages, p. 17-18

⁴⁴⁵ Réponse d'enseignant

⁴⁴⁶ **Tzvetan Todorov**, *La peur des barbares - Au-delà du choc des civilisations*, éditions Robert Laffont, 2008, p. 286

⁴⁴⁷ Réponse d'enseignant.

⁴⁴⁸ Programme de français de 1^{ère} AS. P. 3

en relation avec l'Autre, l'ailleurs, le différent, c'est instaurer un mouvement à double polarité, un dialogue au sens technique du terme. »⁴⁴⁹. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne peut se concevoir sans un rapport à l'Autre. Et, il devient indéniable que l'apport d'un enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle serait donc, d'inciter l'apprenant à se confronter à d'autres approches que la sienne et accepter une autre manière de voir, d'autres mentalités. De comparer ses héritages culturels avec d'autres cultures en utilisant ses facultés cognitives et l'amener à pivoter entre deux ou plusieurs cultures afin de s'imposer par ses propres idées sur sa propre culture, c'est toute une idéologie de la communication.

En effet, dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), le défi interculturel est d'enseigner la langue et sa culture, l'apprentissage d'une langue comporte alors forcément une dimension interculturelle dans laquelle se déclenche le conflit cognitif indispensable au développement intellectuel de l'apprenant. « *Nous restons dans la perspective Approche par compétence.* »⁴⁵⁰. L'apprenant pourrait mobiliser donc, ses connaissances intellectuelles et sa vision du monde pour traiter du culturel et s'inscrire dans une communication interculturelle.

On assiste aujourd'hui à l'émergence de consensus autour de grandes dimensions de l'apprentissage cognitive, sociale et culturelle.

Dans la classe de langue, la culture de l'apprenant se trouve confrontée à la culture étrangère.

Dans ce dialogue, la culture de l'apprenant est enrichie au contact de la culture de l'Autre. Ainsi se crée une rencontre culturelle harmonieuse et mène automatiquement à un équilibre qui n'est autre que la compétence interculturelle.

« [...] arrivé à un certain niveau d'appropriation de la langue/culture étrangère, on est plus tout à fait le même, ni totalement l'Autre. Il y eu restructuration. On est métamorphosé. Par le jeu interactif entre la

⁴⁴⁹ M. Abdallah-Preteille et L. Porcher. Education et communication interculturelle, Paris, éd 2 PUF, 2001. P. 5.

⁴⁵⁰ Réponse d'enseignant

culture originelle et la culture apprise, une troisième dimension se met en place. Un trait d'union entre deux univers. »⁴⁵¹.

Les apprenants d'une langue étrangère sont appelés à se distancier de leurs pratiques culturelles, et de porter un regard critique et objectif vis-à-vis de leur propre culture. En effet, dialoguer ce n'est donc pas regarder de haut ou de loin une culture, c'est se regarder franchement en adoptant un moment son regard. Nous commençons à nous regarder avec les yeux de l'Autre pour mieux nous regarder. L'exotopie de Bakhtine, il n'y a que l'Autre, qui est à même de nous comprendre et nous connaître de par son extériorité.

La démarche interculturelle serait donc, de prendre appui sur la culture de l'apprenant de la valoriser et d'initier l'apprenant à la décentration. En termes plus concrets, c'est dans la confrontation avec une autre culture que les apprenants vont mieux prendre conscience de leur identité culturelle.

L'apprenant va connaître donc une autre perception du monde à travers ce qu'il sait déjà dans sa culture. Le contact avec une culture autre que la sienne et par le truchement de la langue bien entendu, peut le conduire à une relativisation de ses propres pratiques sociales, de ses convictions et de ses croyances, Comme le dit Amor Séoud : « *L'intérêt de la démarche interculturelle est donc qu'elle s'accompagne d'une prise de conscience de soi, liée elle-même souvent à une remise en question de soi* »⁴⁵².

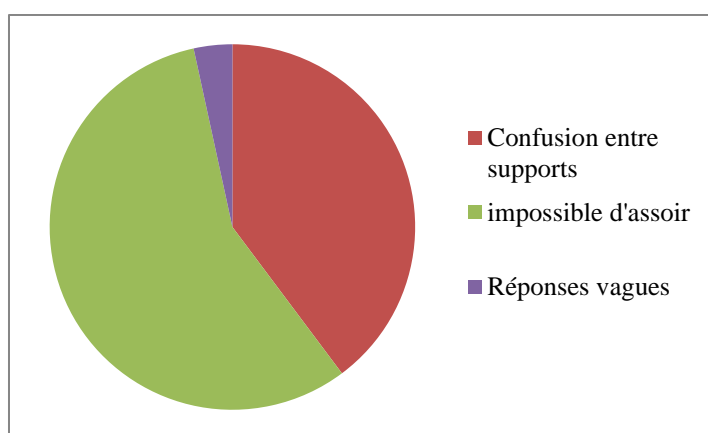
Les 6% restants n'ont pas répondu à cette question, sans nul doute craignant un éventuel égarement occasionné par une méconnaissance profonde du sujet.

⁴⁵¹ G-D De Salins, cité par Daniel Feldhendler, « Dramaturgie et interculturel », in *Le français dans le monde*, n° 234, Hachette-Larousse, 1990. P. 13.

⁴⁵² Séoud, Amor. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier/Didier. ch. 7 « Pour une démarche interculturelle ». 1997.

Item 10- L'utilisation en classe des moyens adéquats, afin d'asseoir une compétence interculturelle.

Réponses vagues sur les moyens.	33	66%
Confusion entre supports et activités	7	14%
Impossibilité d'asseoir cette compétence.	10	20%



20% d'enseignants questionnés ont répondu par la négative justifiant leur réponse par le fait que cela dépend du niveau des apprenants et aussi par le fait qu'il faille apprendre aux apprenants la langue sans mettre en évidence la culture .

Ils trouvent que le français en Algérie est une langue fonctionnelle adaptée pour véhiculer des concepts technologiques et scientifiques.

Un autre enseignant a déclaré qu'en classe de 3^{ème} année secondaire , on ne peut parler de culture française du fait que le programme est centré sur ce qui est relatif à l'Algérie sur le plan historique pour le premier projet par exemple quant aux autres projets ils sont axés sur la thématique tels que les problèmes liés à la pollution , au chômage etc. D'après cette réponse, nous en saisissons parfaitement la confusion de certains enseignants quant à la notion de l'interculturel.

D'autant plus que et toujours selon la réponse de cet enseignant, dans le manuel d'accompagnement on peut lire : «*Qu'il est impératif que la langue reste avant tout un outil de communication se démarquant d'une part d'une langue de spécificité, et d'autre part d'une langue à vocation terminologique.* »⁴⁵³. Oui ! Tout à fait d'accord avec cet enseignant, mais ne lit-on pas aussi chez Galisson, que la langue instrumentale est définie comme étant celle qui «*permet d'accéder à un savoir de caractère à la fois plus pragmatique et plus universaliste.* »⁴⁵⁴.

Certes qu'il faut reconnaître que l'un des avantages de l'apprentissage du français en classe de FLE, reste une éventuelle accessibilité à la terminologie des matières scientifiques dispensées en langue arabe, et qu'il est clairement établi dans les documents officiels que : «*les compétences linguistiques doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité et la discipline.* »⁴⁵⁵.

Cependant, ceci ne dispense pas l'enseignement de la culture puisque l'objectif majeur de l'enseignement des langues étrangères ne se limite pas uniquement aux compétences linguistiques, mais s'étend au-delà du contexte socioculturel, la composante socioculturelle devient alors, par excellence la clé de voûte de la compétence communicative, un facteur qui favorise fortement la structure du répertoire de communication de la classe de langue. Alors qu'il est désormais admis que l'apprentissage d'une langue est principalement conçu pour communiquer, nous devons garder à l'esprit que cela signifie aussi la compréhension et l'expression dans des contextes culturellement structurés, puisque toute langue est propre à une culture, ou une nation, avec une grammaire, une syntaxe, un vocabulaire spécifiques, et qu'à travers son lexique, sa syntaxe, elle reflète une vision particulière de la réalité, différente des autres langues pour voir le monde autrement et différemment. En effet, d'une langue à l'autre, les mêmes mots ne couvrent pas toujours la même réalité sociale et culturelle. Ainsi, la langue cet outil de communication, reflète inévitablement une spécificité culturelle propre à chaque communauté. La langue fait partie intégrale de

⁴⁵³ Le manuel d'accompagnement de 1^{ère} AS. p56.

⁴⁵⁴ Galisson, R. *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues*, Paris : Clé International. 1980.

⁴⁵⁵ Référentiel des programmes P. 51.

sa culture, donc, apprendre une langue étrangère signifie entrer en contact avec la culture du pays cible.

La langue est le vecteur inconditionnel de la communication dont elle est issue. Les normes et les valeurs qu'une société s'est choisies, sont des données indispensables pour comprendre sa culture et reconnaître son altérité :

*« Il est donc nécessaire que les enseignants intègrent l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage des langues, en dépassant le niveau de civilisation pour aborder des éléments plus profonds tels que les systèmes de valeurs ou de croyance et la vision du monde. »*⁴⁵⁶,

d'une part et d'autre part, les spécialistes affirment pourtant, que l'utilisation du langage ne peut être authentique, que si l'apprenant est introduit à la dimension socioculturelle pour s'imprégner de la notion d'altérité, cette notion qui est encore sujet à débats et qui suscite encore des controverses, mais reste idéologiquement mandée, ce qui nous autorise d'avancer qu'il faudrait l'utiliser dans un contexte scolaire pour une pédagogie avisée afin de parvenir à installer chez l'apprenant des habilités interculturelles.

Geneviève Zarate et Michael Byram estiment qu' : *« Un apprenant ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents. »*⁴⁵⁷, le sien et celui de la langue cible.

En effet, pour une meilleure insertion dans le monde de demain, les connaissances linguistiques ne suffisent plus désormais, car, l'apprenant est appelé aujourd'hui à acquérir des compétences culturelles et interculturelles qui se manifestent dans les relations sociales, ce qui implique une interaction constante entre les compétences linguistiques et les compétences socioculturelles pour mieux saisir ce savoir penser la différence qui favorise l'appartenance au patrimoine culturel humain.

Il est remarquable de penser, espérer et constater, que l'enseignement de la culture va permettre d'œuvrer davantage à la réconciliation entre les peuples. Pour cela, une motivation qui utilise la culture de la langue française en la classe de FLE en Algérie peut être très efficace en raison de la différence avec la culture locale et cela peut

⁴⁵⁶ Haydée. Maga en collaboration avec Manuela Ferreira Pinto, responsable du pôle langue française au centre international d'études pédagogiques(CIEP), Former les apprenants de FLE à l'interculturel, In www.Franc-parler.org/dossier/interculturel_former.htm. Consulter le 21/01/2012.

⁴⁵⁷ Zarate G, Byram, la compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, in www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/sourcePublication/Compétences_socioculturelles_FR.doc, .12.

donner lieu à une motivation basée sur l'étonnement et la curiosité vu que la France et l'Algérie sont dans deux aires géographiques et culturelles différentes.

Toujours pour les 20%, ils trouvent qu'il n'est pas facile de prendre en charge cette dimension du fait qu'on s'est toujours attaché à installer des compétences langagières axées sur les structures grammaticales. Selon eux, le français en Algérie est enseigné à des fins communicationnelles et que les prérogatives de l'enseignement du français visent typiquement un caractère technique et fonctionnel dont le seul souci est de faire acquérir à l'apprenant un savoir et un savoir-faire qui répondent à un objectif instrumental et utilitaire. On constate que pour cette catégorie d'enseignants ce sont les programmes qui sont souvent visés à travers les manuels.

Ils ont ajouté que même si les moyens étaient mis à disposition, reste le côté formation qui pose problème parce que beaucoup d'enseignants ne sont pas familiarisés avec l'outil informatique et les moyens audio-visuels.

Il convient de préciser que tous les enseignants questionnés soutiennent qu'une formation à l'interculturel doit figurer dans le cursus universitaire relatif aux langues étrangères parce qu'actuellement aucune formation de ce genre n'est prise en charge dans les universités.

66% des enseignants, dans les réponses données, mentionnent seulement des supports sans spécifier les tâches. Ils assimilent le support à la tâche et ne donnent aucune indication quant à celle-ci. La notion de tâche ou activité pédagogique est désignée comme « *ce qui est donné à faire à l'apprenant est peut être assez facilement caractérisée par la consigne fournie et par la production attendue.* »⁴⁵⁸. Étant donné que le mot « tâche » réfère, dans le jargon pédagogique, à des activités scolaires censées permettre et favoriser des progrès cognitifs sans plus.

Les 14% restant, citent des activités proposés aux apprenants d'une manière générale et très vague. Quant aux moyens utilisés, des supports sonores, visuels ou audiovisuels

⁴⁵⁸ Mangelot. F., « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance ». ALSC, Vol. 6, Numéro 1, Juin 2003, PP. 109-125.

portant sur le pays et ses traditions, sa gastronomie, ses régions, ...etc., Ainsi que des documents sur le tourisme qui servent à informer, des brochures publicitaires portant sur des références sociétales. Des moyens pédagogiques à caractère fantasmagorique, représentent majoritairement les rêves, les désirs et les ambitions de la société de la langue étrangère, ils représentent une fiction qui a un peu de réel et qui interpelle l'imaginaire collectif. Malgré la distance entre la société décrite et la société réelle :

« Ces documents souvent soigneusement composés et d'une grande qualité esthétique entrent au service de la diffusion des langues étrangères de façon efficace »⁴⁵⁹ .

Ces mêmes enseignants, ont déclaré qu'ils se sentiraient plus motivés si les moyens leur étaient fournis mais pour que cela aboutisse, il convienne de repenser la surcharge des classes qui ne permet pas de travailler dans de bonnes conditions. Ils ajoutent que l'utilisation de ces moyens serait une manière de favoriser la compréhension chez les apprenants et serait surtout l'occasion pour que ces derniers s'expriment d'une manière ouverte favorisant la réflexion dans une visée *interculturelle* , qui autoriserait une prise de conscience de la part des apprenants par rapport aux différences, et pour développer chez eux la capacité à communiquer efficacement avec les *Autres* : « l'adoption d'un enseignement de type transversal et l'introduction de situations réelles comme mode d'apprentissage. »⁴⁶⁰ , devrait être prise en considération par les acteurs de l'éducation.

Cependant, il est à noter que les pratiques effectives sont toujours individuelles et propres à chaque enseignant, ce qui ne permet pas de généraliser les observations faites. De plus, la classe de langue n'est pas toujours homogène au point de vue des niveaux d'apprentissage des apprenants. Les procédures par lesquelles on accède au sens varient toujours en fonction du niveau des apprenants.

Pour cela des activités qui impliqueraient l'apprenant devraient être développées. Il devient nécessaire de réfléchir à des circonstances où l'apprenant puisse accomplir des tâches à finalité collective.

Le projet mis en avant dans le discours officiel, nous paraît répondre complètement à cette exigence puisqu'il permet à l'apprenant, dans une démarche socioconstructiviste, de s'affirmer en tant qu'acteur social, responsable de son propre apprentissage. Il lui

⁴⁵⁹ Zarate, G., Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris : Didier. 1993.

⁴⁶⁰ Référentiel des programmes. P. 22

permet aussi de : « *développer l'autonomie, le jugement, la pensée critique, l'aptitude à négocier, à communiquer, à mener à terme une tâche en tenant compte des difficultés et contraintes de différentes natures (matérielles, sociales, éthiques..)* »⁴⁶¹.

Dans une vision interculturelle, les enseignants interrogés s'accordent tous et parlent de régularité dans l'apprentissage et de diversité dans les supports. Certains proposent de partir d'une situation réelle, rapprocher un non-natif avec un natif en utilisant une réelle situation. Des ressources humaines dont "*des locuteurs natifs, professionnels de la langue*" animant des ateliers d'expression en groupes restreints⁴⁶² ... pour permettre aux apprenants d'être en immersion en langue cible et vivre la langue en contexte naturel. (Planifier des rencontres réelles avec des natifs, c'est créer un cadre d'immersion qui peut se réaliser avec différents supports : comme la lecture de romans longs et complexes ou écouter des émissions de radio dans lesquelles les animateurs parlent la langue cible, etc...Internet aussi contenant des ressources mises à disposition, pour rencontrer, converser ou créer des liens avec des natifs de la langue cible. Pratiquer régulièrement une langue depuis son canapé, n'a jamais été aussi facile. S'entourer, s'immerger dans la culture associée à la langue qu'on apprend, est extrêmement important. La meilleure chose qui puisse nous arriver lorsqu'on s'exprime dans une langue étrangère, est que l'on puisse nous répondre dans cette même langue. Être capable de tenir une conversation, même basique, est une récompense incroyable⁴⁶³.

D'autres estiment devoir utiliser le cinéma, le théâtre, la chanson, la littérature et la poésie⁴⁶⁴ pour installer cette compétence chez l'apprenant, d'autres encore préfèrent utiliser des textes de différents auteurs appartenant à des cultures différentes avec des thèmes variés et motivants⁴⁶⁵. Des supports variés mais qui doivent tous avoir le même objectif, celui de « *préparer à une prise de conscience des enjeux liés à la préservation de la paix par le partage des valeurs liées au devenir de l'humanité (droits universels de l'Homme et des minorités, défense de l'environnement, etc.)* »⁴⁶⁶.

⁴⁶¹ Idem.

⁴⁶² Réponses d'enseignants.

⁴⁶³ Conviction personnelle.

⁴⁶⁴ Réponse d'enseignant.

⁴⁶⁵ Réponses d'enseignants

⁴⁶⁶ Référentiel des programmes. P. 11

Une prise de conscience quant à ce phénomène, s'est faite aujourd'hui. En effet, les concepteurs des programmes affirment qu'actuellement : « *Les programmes éducatifs doivent inscrire, au nombre de leur objectifs, l'information objective sur les cultures, les civilisations, l'évolution des métiers, des professions et des marchés de l'emploi.* »⁴⁶⁷.

Nul doute, quelque soit l'outil proposé, dans la variété se présentent plusieurs avantages. Tout d'abord, la diversité des outils aide à faire travailler différentes facettes de la langue : l'écoute, l'écrit, l'oral... Ensuite, elle constitue un puissant levier de motivation. Il est sans doute plus facile de s'imprégner d'avantage en lisant quotidiennement des documents plaisants pour avoir la chance de poursuivre cette activité. En effet, en utilisant des supports plaisants, en les variant autant que faire se peut, se créera une dynamique très puissante. Un cercle vertueux ne tardera pas à se mettre en place, parce qu'en plus de vouloir apprendre une langue étrangère, il y a eu du plaisir à le faire, deux moteurs pour un apprentissage efficace et actif.

⁴⁶⁷ Idem.

2. 2. Enquête par entretien

L'entretien va nous permettre d'établir une vue d'ensemble sur les tenants et aboutissants qui sont à même de motiver ou d'amotiver/désarçonner un enseignant de langue française dans l'exercice de sa fonction.

Qu'est-ce qui motive aujourd'hui dans le choix du français comme matière à enseigner ou des études à entreprendre à l'université ? Pour le savoir, une rencontre avec quelques enseignants de français nous a permis de lire dans les résultats obtenus que ces enseignants là avaient certes de réels objectifs professionnels qu'ils tentaient de concrétiser, mais la principale attente était pour certains à l'opposé de celle convoitée. Choix professionnel ou accident de parcours, les motivations pour une telle carrière sont légion pour ces enseignants.

Les motivations peuvent être internes et décrivent un état psychologique comme elles peuvent être externes parce qu'il peut s'agir d'un besoin instrumental. Quelle qu'elle soit, la motivation est définie comme étant un « *ensemble des phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé* »⁴⁶⁸.

Les questions qui vont suivre vont permettre d'évaluer le degré d'engagement et de responsabilité dans l'application des tâches dans l'exercice professionnel. En effet, qu'est ce qui motive ou amotive un enseignant dans son exercice pédagogique, applique-t-il son devoir avec engouement et plus d'intégrité ou l'inverse, avec détachement et insipidité.

Cependant, si l'on veut mesurer le degré de motivation, à notre sens, il n'y a pas mieux que la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci⁴⁶⁹ pour trouver des outils pratiques pour influencer la motivation, il est nécessaire de préciser encore ces concepts de motivation intrinsèque et extrinsèque. Selon ces auteurs, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque se situent sur un continuum qui va de la motivation intrinsèque à l'amotivation qui est conditionnée en quelque sorte par la

⁴⁶⁸DE LANDSHEERE G., Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, PUF. 1979.

⁴⁶⁹ Ryan, R., & Deci, E., Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 2000. 68-78.

motivation extrinsèque. Entre ces deux extrêmes, les auteurs ont défini plusieurs formes de motivation : « *en fonction du degré avec lequel le comportement est spontané, autonome et émane d'une force intérieure versus est obligé, contraint et émane d'une force extérieure* »⁴⁷⁰. « *Rien n'est plus insondable que le système de motivations derrière nos actions.* »⁴⁷¹.

Selon ces auteurs, plus les individus avaient des intérêts matériels, moins ils faisaient d'efforts et montraient d'intérêt pour la tâche, conséquences, moins d'engagements et moins de résultats positifs, et pour comble, ceux- là même désavouent leur incompetence : « *le niveau des élèves ne permet pas de réaliser de telles tâches* ». Ou bien du genre : « *le programme est très long, beaucoup d'incohérences...* »⁴⁷² ou encore « *on manque de formation dans ce domaine* ». Nous pouvons déduire à la suite de toutes ces constatations établies sur le terrain qu'une humble prosternation devant l'indéniable vérité générale, n'est autre que **la vocation**.

⁴⁷⁰ Sarrazin, P., & Trouilloud, D. Comment motiver les élèves à apprendre? Les apports de la théorie de l'auto-détermination. In P. Dessus & E. Gentaz (Eds.), *Apprentissage et enseignement* (pp. 123-141). Paris: Dunod. 2006

⁴⁷¹ Georg Christoph Lichtenberg, *Le Miroir de l'âme*, Corti, 1997.

⁴⁷² Révélations d'enseignants concernant le programme de 1^{ère} AS.

Question N° 1 : Pourquoi avez-vous choisi le français comme langue d'enseignement ?

Les raisons invoquées n'ont aucune relation avec la vocation. D'abord parce qu'on ne choisit pas forcément la filière pour laquelle on a émis des vœux mais les résultats obtenus au bac conditionnent l'accès à telle université et à telle discipline. Ainsi une partie des étudiants n'avait nullement choisi le français comme première option, tel vogue le système actuel (le fameux dilemme du quota) :

Les réponses d'enseignants, varient considérablement d'enseignant à enseignant, mais elles convergent toutes vers le même point, pour certains enseignants n'ont pas : « *choisi le français comme première discipline mais cela leur a été imposé en quelque sorte par l'administration universitaire* », pour d'autres : « *C'est par hasard qu'ils ont étudié le français, ils voulaient étudier l'anglais, mais leur note n'était pas suffisante. Donc ils ont eu le français* »⁴⁷³, ou encore, « *J'ai choisi le français car je pensais que cela me donnerait plus d'opportunités de travail dans le secteur de l'éducation* »⁴⁷⁴.

« *J'ai choisi le français parce que je trouvais que cette langue était beaucoup plus parlée que les autres langues étrangères comme l'anglais ou l'espagnol et j'aurais plus de chance de réussir dans cette filière* »⁴⁷⁵.

Donc on constate que les motivations professionnelles l'emportent sur les motivations culturelles. Autrement dit le français est plus rentable quand il s'agit de trouver du travail. Il s'agit bien évidemment de choix purement stratégiques. C'est donc une motivation instrumentale qui l'emporte sur la vocation. Alors que et déjà cité plus loin : « *Être enseignant, ce n'est pas un choix de carrière, c'est un choix de vie* » l'a déjà dit l'ancien président français, François Mitterrand. En effet, le métier d'enseignant résulte de motivation autant personnelle que professionnelle.

De plus, la notion de motivation joue un rôle essentiel dans la vie de l'être humain.

⁴⁷³ Réponses d'enseignants.

⁴⁷⁴ Ibidem.

⁴⁷⁵ Ibidem.

La motivation est l'énergie qui pousse l'homme à agir et à réaliser des activités, faire des recherches. Le fait d'être motivé peut amener à la réussite et à avoir du plaisir dans l'accomplissement d'une mission. Peu importe le type de motivation que l'on a pour réaliser une tâche, cette motivation touche un désir ou un besoin, et nous pousse à réaliser l'impossible.

Il convient de noter que l'amour pour le français a été aussi évoqué.

Être motivé par amour de la langue peut se révéler prometteur pour un engagement fiable dans ce domaine puisque la motivation intrinsèque : « renvoie à la pratique volontaire d'une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'on en retire »⁴⁷⁶.

« J'ai toujours aimé la langue française d'autant plus, j'ai effectué plusieurs voyages en France où j'ai eu l'occasion d'apprécier cette langue »⁴⁷⁷.

⁴⁷⁶ VALLERAND R.J., et GROUZET F.M.E., « Pour un modèle hiérarchique de la motivation Intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique », in Cury F. et Sarrazin P., Théories de la motivation et pratiques sportives : états de la recherche, 2001, pp. 57-95, Paris : PUF.

⁴⁷⁷ Propos d'enseignant.

Question N° 2 : Pensez-vous que votre apprentissage du français après tant d'années d'études vous a permis de maîtriser cette langue ?

Cette question délicate pose bien entendu problème du fait que l'enseignant devait avoir un regard rétrospectif sur la vie d'étudiant et par la même occasion sur les méthodes d'apprentissage auxquelles il a été confronté lors de son cursus étudiant. C'est dans ce sillage que les réponses d'enseignants témoignant de propos existant de tout temps, des apprenants à la dérive qu'aucune structure n'arrivait à cadrer. Ils y a ceux qui disent que: « *À vrai dire, pendant tout mon cursus universitaire, je n'ai pas pu maîtriser cette langue parce que d'abord, je n'étais pas très motivé et il faut dire aussi que les professeurs ne fournissaient pas d'efforts pour nous faire apprécier cette langue* »⁴⁷⁸. Ou encore : « *Au début, c'est-à-dire en première année, j'ai eu beaucoup de difficultés avec le français et j'avoue que pendant cette période je « nageais » carrément dans le vague. Cela a été très difficile les premières années. Ce n'est qu'à partir de la 3^{ème} année que j'ai commencé à m'y intéresser et ça allait beaucoup mieux après* »⁴⁷⁹.

« *Pour moi, je trouve que la grammaire française est beaucoup plus compliquée que celle des autres langues étrangères que j'ai étudiées par exemple l'anglais et l'espagnol que j'arrivais à parler avec moins de difficultés. J'avoue d'ailleurs que j'ai toujours encore beaucoup de problèmes avec l'orthographe* »⁴⁸⁰. « *La conjugaison et la grammaire ne sont pas pareilles à celles de l'anglais et c'est plus dur en français et c'est je crois ce qui fait son charme, maintenant je commence à mieux apprécier le français et j'espère pourvoir le faire aimer à mon tour à mes élèves* »⁴⁸¹.

Donc de manière générale, c'est le contexte d'apprentissage qui est mis en avant et la complexité de la langue mais au final l'adhésion prend le dessus. En effet Il apparaît que ce retour sur le vécu peut actualiser une capacité d'évaluation intéressante portant à la fois sur les pratiques dans le contexte éducatif algérien et sur la perception de soi comme « technicien de l'apprentissage ». En effet, le rôle de l'enseignant, ne se limite

⁴⁷⁸ Propos d'enseignant, lors de l'entretien.

⁴⁷⁹ Ibidem

⁴⁸⁰ Ibidem

⁴⁸¹ Ibidem

pas à prodiguer des enseignements, il est un professionnel qui maîtrise toute une série de techniques, parallèlement à son instruction, il développe souvent sa propre méthode efficace, qui lui permet d'affronter aussi rapidement que possible un nouvel environnement pédagogique, et d'être capable de mettre rapidement à jour ses compétences pour préparer certaines habilités qu'il mettra au service des ses apprenants.

Question N° 3 : Quelle est d'après vous la plus grande difficulté dans l'apprentissage du français ?

Le douloureux souvenir de grammaire à l'école... on l'a tous vécu, que ce soit en français ou en anglais!... Mémoriser des règles et partir à la recherche de COD et de COI et toute la panoplie grammaticale est rarement ce que les élèves fantasment de faire. D'après des expériences personnelles tous les enseignants s'accordent de dire que la grammaire s'apprend par la pratique, intuitivement, pas par l'étude. Il est plus efficace de pratiquer que d'étudier en matière de grammaire. Or, aussi bien dans les méthodes traditionnelles que dans les approches modernes, l'apprentissage de la langue comme outil de communication, n'a guère connu de trêve. Et combien même, tous les experts en linguistique s'accordent et sont persuadés que la grammaire et le vocabulaire sont des bases, des préalables, des prérequis pour l'apprentissage de l'expression orale et écrite. Ainsi, aux apprentissages dits fondamentaux, point de salut. Cependant, on ne peut nier que bon nombre d'entre nous, devenus orateurs, et écrivains (non pas de l'ordre du miracle, mais par la force des choses) avons retrouvé les bonnes manières de la locution, que lorsque nous nous sommes mis à parler et à écrire, (communication orale, communication écrite, production d'articles scientifiques, etc.), et avons par la suite réappris en fonction de besoins ponctuels, que c'est le fait de lire, de parler et d'écrire qui nous a permis de découvrir des règles, des concordances, des constantes et des exceptions⁴⁸².

Et que bon nombre d'autodidactes, s'exprimaient parfaitement sans en avoir fait.

Nous, enseignants de français, combien de fois ont s'étaient confiés les uns aux autres, que nous-mêmes, nous avons appris la grammaire en préparant nos cours⁴⁸³.

Le meilleur moyen de faire des phrases correctes, ce n'est donc pas de passer des heures le nez dans un manuel de grammaire. C'est de passer des heures avec des personnes qui parlent la langue correctement et de les imiter naturellement parce qu'on passe du temps en leur compagnie⁴⁸⁴. Cela peut être pendant des voyages ou lors des rencontres avec des étrangers dans des lieux francophones ou bien encore dans la

⁴⁸² Expérience personnelle.

⁴⁸³ Témoignage de collègues enseignants.

⁴⁸⁴ Expérience personnelle.

lecture d'ouvrages numérisés ou électroniques, téléchargeables sur des plates formes ou des portails. La lecture de livres et d'ouvrages en langue française est possible grâce aux multiples bibliothèques numériques. Internet a vraiment changé la donne à ce niveau. « *C'est toujours le problème de la conjugaison et du lexique et bien entendu le plus gros problème reste celui de la prononciation puisque nous n'avons pas un environnement dans lequel on peut évoluer* », dira un enseignant. « *Même moi en tant que professeur de français j'ai quelques difficultés de prononciation et je l'avoue aussi, je n'arrive pas à m'exprimer de manière fluide en français alors que paradoxalement je suis plus à l'aise en anglais* », enchaine un autre, « *Pour les apprenants le problème se pose aussi en conjugaison et en grammaire d'autant plus que par exemple en 3AS, nous axons nos cours plus sur l'écrit par rapport à l'examen du baccalauréat* », rétorqua un enseignant de terminal. « *Il faut dire que les mauvaises notes obtenus par les apprenants en français ou en anglais sont considérées comme un échec scolaire et cela les traumatisent beaucoup au point qu'ils rejettent le français* »⁴⁸⁵.

Il convient de préciser que dans la littérature pédagogique, on parle plus d'échec scolaire que de difficultés d'apprentissage. Un apprenant en échec est forcément un apprenant en difficultés d'apprentissage tandis qu'avoir des difficultés dans son parcours d'apprentissage n'aboutit pas nécessairement à un échec. « *Le terme "difficultés d'apprentissage" est peu précis en raison du manque de critères pour déterminer avec exactitude l'écart entre le potentiel intellectuel et les performances scolaires* »⁴⁸⁶.

Ce qu'il faut savoir cependant, c'est que dans les classes de langue (scolaires et universitaires), les cours prennent la forme d'un cours magistral ; les apprenants participent quand l'enseignant les invite à le faire. L'aspect culturel joue un grand rôle dans les modes de transmission du savoir, d'où l'importance à accorder à la relation interindividuelle au sein de la classe, entre les apprenants, qu'ils soient élèves au lycée ou étudiants à l'université et leur enseignant. Culture d'enseignement et culture d'apprentissage à travers la « perspective co-actionnelle co-culturelle » proposée par Puren : « *la cohésion sociale se construit au sein de la classe par des actions communes à*

⁴⁸⁵ Réponses d'enseignants.

⁴⁸⁶ Renald LEGENDRE. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 1993. P.371

finalité collective, les tâches et projets donnent du sens aux apprentissages et permettent le passage du « vivre ensemble » au « faire ensemble »⁴⁸⁷. « La connaissance de l'autre ne doit pas occulter la reconnaissance de l'autre en tant que sujet [.....] »⁴⁸⁸.

Dabène explique que les modes de transmission du savoir langagier sont déterminés par la culture de chaque pays créant ainsi une " tradition pédagogique " propre à chaque société, qui influence à son tour, les comportements d'apprentissage chez l'apprenant :

« Chaque culture possède ses propres modes de transmission du savoir langagier, lesquelles déterminent les comportements des sujets confrontés à un nouvel apprentissage ... chaque langue enseignée a ainsi développé peu à peu sa propre tradition pédagogique qui se caractérise par un certain nombre d'options fondamentales quant au rôle du métalangage, mais aussi à l'importance dévolue à la mémorisation, au rôle de l'écrit. »⁴⁸⁹.

⁴⁸⁷ PUREN, C. , « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », Les Langues modernes, août-septembre-octobre,2002. p. 55-71.

⁴⁸⁸ ABDALLAH-PRETCEILLE, M. « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication », Le Français dans le Monde, n° spécial « Recherches et applications », janvier, 1996. p. 28-38. (33)

⁴⁸⁹ Dabène Louise, « Pour une didactique de la variation », in Variations et rituels en classe de langue, Paris, Hatier-Crédif, Coll. LAL. 1990.

Question N° 4 : Qu'est-ce que vous pensez des étrangers en général ?

Pour cette question, il y a eu des réponses indolentes vis-à-vis des étrangers et d'autres, au contraire avenantes concernant surtout les rapports qu'entretiennent les algériens avec la France. Pour certains enseignants qui trouvent : « *Les étrangers sont des gens comme tout le monde mais ils n'ont pas les mêmes conceptions de la vie que nous. Je dois dire, je n'ai pas eu l'occasion d'être en contact avec des étrangers. C'est vrai, je vois des étrangers qui travaillent dans le secteur de la construction comme les chinois, les italiens mais je n'ai pas eu l'occasion de leur parler* ». Et pour d'autres, qui pensent que : « *Pour les français, ils ne sont pas aussi étrangers que ça pour eux, entre nous, il y a l'histoire de la colonisation.* »⁴⁹⁰ rétorque un enseignant.

Les représentations de l'étranger dans un groupe social prennent en compte l'identité sociale et l'appartenance sociale au sein de ce groupe. Représenter positivement/négativement l'étranger touche directement l'identité, donc la représentation de l'étranger dans une société dépend de plusieurs facteurs :

- 1 – L'histoire des deux pays.
- 2 – La langue dans les deux pays.
- 3 – L'aire géographique.
- 4 – Les relations politiques.

*« Les représentations ne sont pas seulement solidaires de la description de l'espace où elles sont produites, elles s'appliquent également aux communautés extérieures aux groupes qui les produisent. Elles aménagent la relation entre le groupe et l'autre et contribuent à nommer l'étranger selon le système de référence interne au groupe »*⁴⁹¹.

En effet, le statut de la langue française en Algérie est défini comme étant une langue étrangère, cependant, son statut d'héritage historique particulier, ne facilite pas son apprentissage dans une approche culturelle et encore moins dans une approche interculturelle. L'image de l'Algérie sous la colonisation est une marque qui n'a pas pu

⁴⁹⁰ Réponse d'enseignant.

⁴⁹¹ Zarate, G., Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris : Didier. 1993. P.30.

s'effacer des esprits, elle est l'une des raisons pour lesquelles l'on réserve à l'apprentissage du Français une portion congrue, à ce sujet D.CAUBET stipule que :
« *Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu ; d'une part il attire le mépris officiel, il est officiellement considéré comme une langue étrangère...* »⁴⁹².

En effet, L'étranger vit avec d'autres repères, d'autres valeurs et des conceptions parfois totalement différentes et qui peuvent être source de malentendus. Les questions afférentes à la vie en société par exemple ou bien des rituels religieux aussi peuvent choquer voire même contrarier un non natif.

Il est évident que certaines différences dans les cultures sont mieux acceptées que d'autres, provoquant même une certaine fascination comme les différences culinaires ou artistiques par exemple. Par contre, les différences qui vont à l'encontre des valeurs, des traditions, de la manière de vivre et des idéaux solidement ancrés au sein d'une culture et auxquels les membres de cette culture sont profondément attachés, peuvent provoquer un choc culturel et entraîner des situations conflictuelles.

« *Les étrangers n'ont pas les mêmes traditions que nous les musulmans, c'est pour cette raison qu'il faut être vigilant dans les rapports* »⁴⁹³, enchaîne un autre enseignant.

Or que, dans le domaine juridique, le terme d'« étranger » désigne toute personne n'ayant pas la nationalité de l'État dans lequel elle vit, la religion n'a pas sa part de causalité. Et justement là aussi un autre sens du mot *étranger* se fraie un chemin.

Un fait étranger à la cause, est un fait qui n'a aucun rapport avec le sujet du discours. La religion n'a aucun rapport avec le mot *étranger* dans les multiples définitions rencontrées concernant ce mot. Alors on ne saisit toujours pas, pourquoi l'enseignant algérien se rabat automatiquement sur cette conception lorsqu'il s'agit de la langue française, pourquoi le problème de la religion est toujours mis en avant.

⁴⁹² D.CAUBET, « Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé », in Plurilinguisme alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingue, n° 14, décembre 1998, p 122.

⁴⁹³ Réponse d'enseignant.

C'est donc ainsi, et suivant cette vision que la majorité des enseignants qualifie les étrangers. « *Se sont des personnes qui n'ont pas la même religion que nous* », « *Les français par exemple, c'est des chrétiens* ». « *Les rapports doivent être vigilants* »⁴⁹⁴.

On voit d'emblé qu'une septicité dans les propos est mise en avant avec le mot *Vigilance*, répété plusieurs fois par ces mêmes enseignants.

Cependant, pour enseigner/apprendre une langue étrangère, des assises doivent être installées au préalable chez l'enseignant avant l'élève. Un enseignant de langue étrangère doit être un enseignant soucieux de la dimension éthique de son activité.

Si dans la morale se sont les principes ou les lois générales qui sont définis, l'éthique elle, est une disposition individuelle à agir selon ses vertus, afin de rechercher la bonne décision dans une situation donnée, la morale n'intègre pas les contraintes de la situation. L'éthique au contraire n'a de sens que dans une situation à problème, l'apprentissage. La morale ignore la nuance, elle est binaire, l'éthique admet la discussion, l'argumentation, les paradoxes et les différences et donc l'ouverture et l'éducation à une citoyenneté mondiale. Il ne faut pas méprendre ce discours, il n'est pas demandé à un enseignant de langue étrangère de se débarrasser de ses croyances ou d'ignorer ses principes, loin de là ! Un enseignant en général, se doit d'être déontologique. En effet, la démarche déontologique, dans son sens large se repose sur une démarche de l'éthique professionnelle qui elle, doit reposer à la fois sur la dimension morale (parce qu'il ne peut s'agir d'ignorer ses principes) et sur la dimension éthique (parce qu'il faut savoir quelle décision meilleure est à prendre dans une situation donnée ?). Lorsque cette réflexion devient collective et fait l'objet d'une formalisation sur le plan professionnel et fait l'objet d'une reconnaissance officielle, là oui on peut parler d'une déontologie professionnelle. C'est ainsi qu'un enseignant de langue étrangère se voit de respecter sa mission et épouser une démarche déontologique dans sa pédagogie afin de réaliser des exploits. C'est ainsi que, N. Minerva dessine le portrait de ce maître de langues :

⁴⁹⁴ Réponses d'enseignants.

« Sensible au succès de ses élèves, fier d'enseigner une langue prestigieuse, conscient de l'importance de son enseignement et des valeurs extralinguistiques qu'il peut transmettre, le maître de français exprime – timidement encore, à la fin du XVIII^e siècle, avec assurance et non sans un ton doctoral, le siècle suivant – toute une civilisation qu'il contribue à perfectionner »⁴⁹⁵.

S'ajoutant à cela le fait que l'enseignant soit aussi conscient du fait qu'être bilingue ou polyglotte, permet d'avoir une pensée plus flexible et influence ainsi la manière de percevoir le monde. *« En parlant une autre langue, vous avez une vision alternative du monde »⁴⁹⁶*, telles sont les conclusions d'une nouvelle étude parue dans la revue "Psychological Science" concernant l'apprentissage de plusieurs langues étrangères. La maîtrise d'une seule langue et culture conduit souvent à une attitude ethnocentrique. On compare, on juge, on critique...Cependant, l'acquisition des compétences, même restreintes, en deux, trois ou plusieurs langues étrangères permet d'entrer en contact avec deux, trois ou plusieurs cultures et de dépasser ainsi plus facilement cette relation d'ethnocentrie. Le contact avec d'autres langues créer un espace interculturel dans lequel l'apprenant sera capable d'observer sans préjugés, de relativiser son point de vue afin de comprendre et relativiser dans le respect des différences, d'engager un vrai dialogue. C'est dans cette situation donnée que l'interculturel se réalise confortablement, c'est dans l'apprentissage d'une langue étrangère, dans : *« les contacts entre la culture propre est celle de la langue cible »⁴⁹⁷*.

L'importance de la communication interculturelle ne s'arrête pas seulement à la limite d'ouvrir les yeux sur un autre monde, faciliter la communication ou éviter les malentendus entre des locuteurs étrangers avec des locuteurs natifs, mais cela aussi

⁴⁹⁵ MINERVA, Nadia, « Le profil du maître à travers les dialogues et les lettres des manuels de français à l'usage des Italiens (XVII^e et XVIII^e siècles) », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 1992. 9, 5-9.

⁴⁹⁶ Sur: <http://www.sciencesetavenir.fr/sante/20150323.OBS5266/parler-une-deuxieme-langue-changerait-notre-perception-du-monde.html>, consulté le 19/08/2016

⁴⁹⁷ Aleksandrowicz-Pedich, L. et al., Opinions des enseignants d'anglais et de français sur la compétence en communication interculturelle dans l'enseignement des langues. In I. Lázár (Ed). Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants. 2005. (pp. 9 - 44). Kapfenberg : Conseil de l'Europe.

enrichi et pour peu, facilite la compréhension entre les gens qui apprennent les langues étrangères n'importe où dans le monde. Le Français entre autres.

La rencontre avec des gens d'une autre culture peuvent selon des études dans ce domaine:

- 1 – Élargir la vision de la vie en général,
- 2 – Contribuer à leur tolérance personnelle,
- 3 – Ouvrir l'esprit à la diversité,
- 4 – Voir soi-même d'un point de vue différent,
- 5 – Devenir plus tolérant et se débarrassé des préjugés.

La rencontre entre des gens de cultures différentes donne une grande conscience de la diversité culturelle qui fait le propre de l'homme, riche et enrichissante, car ce sont les rencontres et le partage entre les personnes, mais aussi la reconnaissance de l'Autre dans sa dignité qui permet à chacun de s'enrichir. Ce pourquoi les informations que l'enseignant doit avoir sur la compétence interculturelle améliorera concrètement le style et les techniques d'enseignement des langues étrangères. Présenter la culture qui accompagne la langue étrangère « *donne davantage d'assurance et aussi de crédibilité auprès des étudiants* »⁴⁹⁸ .

⁴⁹⁸ Idem

Question N° 5 : Qu'est-ce que vous pensez des français en particulier ?

Les enseignants avec lesquels nous avons eu l'occasion de converser à propos de l'Autre et de sa culture, trouvent que vivre avec autrui, nous amène donc à devenir plus enclins à connaître des expériences nouvelles qui nous permettent d'acquérir de nouvelles croyances, de vérités différentes. Même si le concept peut sembler légèrement emphatique, il est au final assez clair, n'ayons donc pas peur des mots outre mesure. En effet, il y avait des réponses émises par certains pour dire : « *Les français que je vois à la télévision dans les émissions me laissent penser que ce sont des personnes gentilles et civilisées .Ils savent discuter sans créer de problèmes* »⁴⁹⁹, ou encore : « *À travers les films, je vois que les français sont plus romantiques que les anglais par exemple ou les américains.* »⁵⁰⁰.

La connaissance que l'enseignant a de l'autre culture est très importante, elle aide à expliquer aux élèves comment éviter les malentendus et surtout combattre les stéréotypes dans l'imaginaire des apprenants qui passe alors par une représentation qui ne reflète pas toujours la réalité de la société française, en présentant aux élèves cette autre réalité que *les Français sont romantiques ou, ils savent discuter*, aiderait ces derniers à mieux positiver sur certaines croyances que *les Français sont impudiques et immoraux*⁵⁰¹. Ces idées reçues qu'ont certains élèves sur les Français en particulier et sur le monde occidental en général, peuvent avoir des attitudes de rejet face à la nouvelle langue-culture, elles peuvent être aussi les raisons qui provoquent des clichés et/ou des représentations qui pourraient engendrer un rebut qui freine cette dynamique de l'apprentissage. Se créera alors un contraste de représentation qui peut déchirer l'individu entre plusieurs cultures, nous et eux, *les Autres*. En effet, Pour Auger, les stéréotypes rendent difficile l'acquisition d'une compétence culturelle car les stéréotypes représentent « *un catalogue d'éléments folklorisant sur la langue culture*

⁴⁹⁹ Réponse d'enseignant.

⁵⁰⁰ Ibidem.

⁵⁰¹ Des propos d'un élève (garçon) rapportés lors des entretiens.

cible »⁵⁰². Il faut distinguer entre stéréotype et une simple représentation de la France. Selon Auger, le stéréotype se caractérise par deux aspects:

- 1 – Il évoque l'idée de reproduction, de circulation d'un même élément.
- 2 – Il est associé à un préjugé qui n'a pas de valeur positive ou négative mais qu'il a évolué vers le sens d'un jugement défavorable porté d'avance.

Ce qui est dangereux dans les stéréotypes selon Auger aussi c'est qu'ils :

- 1 – Ne laissent pas la place à la réflexion,
- 2 – Donnent l'idée que les choses sont fixées pour toujours,
- 3 – Caractérisent intrinsèquement le pays, les gens, la langue.

L'homme est un être fondamentalement social. Il ne peut subsister sans interaction avec autrui. Or, de part sa nature bicornue, il ne peut s'empêcher de juger, de classer. Cette catégorisation de personnes à l'aide de grilles de lectures fantasmatiques n'est pas neutre. Elle relève au minimum de préjugés, donc, de stéréotypes. Ces derniers peuvent être positifs, sinon négatifs mais jamais objectifs, donc alternatifs. Selon Auger, reconnaître les stéréotypes, les localiser, les observer et les expliquer aux élèves, permettrait d'impliquer l'élève dans son apprentissage. C'est de sa vision, de son jugement à lui qu'il s'agira de façons à le mettre en contact avec ce qui l'entoure. À partir de là, une dynamique d'apprentissage s'installe et consisterait à rendre l'apprenant acteur de son apprentissage car c'est lui qui construit son savoir.

Cette démarche pédagogique active et participative s'adapte fortement, à la conjoncture, puisque c'est : « *Dans ce cadre, que les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi* »⁵⁰³. Et se reconnaîtra par la suite l'efficacité de ces deux démarches (active et participative), différentes mais complémentaires. Elles se révéleront très motivantes de par l'implication et l'autonomie qu'elles sous-tendent. Le rôle de l'enseignant serait donc de discuter ces stéréotypes avec ses élèves même s'ils ne font pas l'objet principal de son cours. Ainsi, il aurait alterné entre deux modes

⁵⁰² Auger, N., " Les représentations interculturelles dans les manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne ". in Enquêtes sur les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures, coll. Langue et parole, l'Harmattan, 2003. pp. 35-71

⁵⁰³ Le Nouveau Programme de Français de la 1ère Année Secondaire.2005. P.2.

d'apprentissage, donc, deux pédagogies, l'une rationnelle et objective, pour installer des savoir-faire, l'autre subjectif, comportementale, pour installer des savoir-être.

Question N° 6 : Pensez –vous que le fait d'apprendre une langue étrangère nous oblige à connaître la culture relative à cette langue ?

Oui tout à fait, selon la majorité d'enseignants interrogés. Des réponses où règne une certitude inébranlable, trouvent que pour leur part, *« après avoir appris le français, ils commencent à connaître sa culture surtout que leurs élèves leurs posent souvent des questions se rapportant à tel ou tel évènement en France par exemple »*. *« C'est vrai que souvent les élèves nous questionnent sur les traditions et les fêtes françaises comme la Saint-Valentin, Noël, La Toussaint puisque dans le programme de 3AS dans le projet du récit historique ils entendent parler de certaines fêtes françaises. C'est pourquoi je pense que la culture est indissociable de la langue »*.

Il y avait aussi une réponse à travers laquelle, l'enseignant pense, *« que la culture est très importante, d'ailleurs, sans le vouloir, tous les algériens connaissent ou entendent parler de la Tour Eiffel, des Champs Elysées, de certains chanteurs et chanteuses et ils arrivent même à fredonner leurs chansons. Et tout ceci, je crois, est lié à la langue française »*. Ou encore, *« Il ne faut pas oublier qu'en Algérie, on a adopté certains rituels de la culture française et cela est dû aussi à la longue colonisation mais aussi au phénomène internet, puisqu'on parle de Noël , notre façon de nous mettre à table par exemple , notre façons de nous habiller etc... »*⁵⁰⁴. De manière générale, pour pratiquement tous les enseignants interrogés, l'apprentissage d'une langue étrangère et de sa culture sont intimement liés et que cela ne peut se faire qu'avec le concours de l'enseignant.

Pour Lanchec *« dès l'école primaire, il est possible et souhaitable d'éveiller la curiosité des enfants, de les ouvrir à d'autres peuples et civilisations »*⁵⁰⁵.

Si les linguistes trouvent souhaitable une ouverture à d'autres peuples et d'autres civilisations, on trouve obligatoire que les manuels de langues étrangères représentent

⁵⁰⁴ Réponses d'enseignants.

⁵⁰⁵ Lanchec. J-Y. Psycholinguistique et pédagogie des langues. Vendôme : Presses Universitaires de France. 1976. P. 58

cette possibilité, car l'ouverture sur la société de la langue étrangère enseignée représente une grande motivation pour apprendre cette langue chez les élèves. La représentation de la culture de la société de langue étrangère aide l'élève à comprendre des situations de communication ainsi qu'à réagir selon une démarche qui favorise un savoir-être culturel et interculturel dans une situation de communication.

Selon Barthélémy, la didactique de la compétence interculturelle en FLE commence à intéresser d'autres domaines que l'éducation. L'économie dans le monde aujourd'hui se voit dans l'urgence de développer des systèmes de gestion stratégique de l'information économique permettant aux états d'appréhender efficacement les opportunités et les risques liés à la mondialisation des échanges : « *les entreprises ont bien compris que la seule maîtrise de codes linguistiques ne suffisait pas et que la connaissance réciproque des cultures favoriserait les échanges commerciaux* »⁵⁰⁶.

En effet, le mouvement de restructuration d'une nouvelle ère économique s'est développé à l'échelle mondiale se traduisant par une ouverture économique.

L'Algérie n'échappe pas à ce projet. Et de ce fait, l'école algérienne comme institution étatique est tenue de former des cadres futurs capables de s'adapter aux règles de l'économie du marché libre et ouvert et de créer des entreprises capables d'interagir avec des partenaires étrangers. Il s'agit pour ces entreprises de s'engager résolument dans une mobilisation collective des compétences pluridisciplinaires, car la vitalité de ces entreprises assure le dynamisme de l'économie et le bien être du corps social. L'apprentissage des langues étrangères en général et une langue étrangère maîtrisée en particulier reste un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail et devient le moyen le plus objectif de connaissance de *l'Autre* à travers une réflexion entretenue sur « *l'altérité* »⁵⁰⁷.

L'interculturel pour ces entreprises serait une donnée positive et de grande envergure que l'éducation pourrait leur offrir.

De ce fait, ce n'est pas uniquement à un déficit éducatif que l'enseignement/apprentissage du FLE œuvre, c'est aussi à la préparation d'individus

⁵⁰⁶ Barthélémy, J., « Stratégie d'externalisation », Edition DUNOD. 2007. P. 13.

⁵⁰⁷ Programme de 1^{ère} AS, mars 2005, p.24

capables de participer au développement et à l'émancipation d'une économie nationale ouverte sur le monde et ouverte à l'*Autre*. Telle est à notre sens le challenge d'un tel engagement, un challenge que les enseignants de langue étrangère sont tenus de réaliser. Être conscient d'un tel exploit, serait sans doute la préoccupation de tout enseignant qui respecte l'éthique et la responsabilité dans sa mission.

Question N° 7 : Pensez-vous que la compétence interculturelle peut être enseignée sans trop de difficultés ?

Certains enseignants pensent que la compétence interculturelle est plus importante que la grammaire et le reste : « *Je voudrais faire remarquer que nous les professeurs de français, nous attachons plus d'importance au volet grammatical qu'à celui de l'interculturel. Nous sommes là, juste pour préparer les élèves aux examens* ». , tandis que d'autres y accordent une moindre importance. En effet, la majorité des enseignants ont répondu par l'affirmative en précisant que cela est possible pour peu qu'on leur en donne les moyens. « *Oui, on peut enseigner « l'interculturel » dans nos classes mais pour cela il nous faut plus de liberté d'action, c'est-à-dire pouvoir choisir nous-mêmes les textes qui conviennent et qui mettent en évidence cette dimension mais ce n'est pas toujours chose aisée devant un public d'élèves habitué à une autre façon de faire* »⁵⁰⁸.

Certes les programmes scolaires ont pour vocation l'amélioration de la qualité du système éducatif répondent aux conjonctures d'une actualité interprétée dans le feu de l'événement afin de délivrer un message réfléchi sur les composantes de l'identité nationale. Mais ils sont aussi un instrument que les états et les responsables éducatifs utilisent pour diffuser un regard ouvert sur le monde et ouvert à l'Autre. Mais pour que cela ne se fasse, certains enseignants pensent qu'il faudrait les préparer pour cette intention : « *Je trouve que ce que nous avons appris à l'université n'est pas suffisant pour nous permettre de faire de l'interculturel et je dirais même que pour enseigner cette dimension, il faut avoir une solide formation culturelle.* ».

En effet, nous considérons qu'une formation à l'interculturel doit s'intégrer dans la formation des enseignants de langue étrangère et aussi dans l'enseignement du FLE et, ainsi, préparer le citoyen à la diversité, à des mécanismes d'évaluation et de compréhension qui sont ethnocentriques. La langue fait partie intégrale de la culture. Les cours de langues privilégient donc l'enseignement/apprentissage des compétences interculturelles, car apprendre une langue étrangère signifie entrer en contact avec la

⁵⁰⁸ Réponse d'enseignant.

culture de la langue cible. Il en résulte l'immense rôle qu'un enseignant en langues peut et devrait y jouer à condition que lui-même s'ouvre à l'interculturel, qu'il ne craigne pas de l'enseigner et de l'apprendre à ses élèves, car l'éducation interculturelle est un processus qui dure toute la vie, il n'est pas réduit à une période restreinte de la vie de l'apprenant, ses études secondaires ou universitaires, c'est le cursus de toute une vie, un mode de vie en soi.

Il convient de dire que l'interculturel serait pour l'apprenant une manière de se conduire et de vivre la mondialisation. C'est un concept qui se vit plus qu'il ne se décrit, s'adopte plus qu'il ne s'apprend.

Ainsi, adapter l'enseignement/apprentissage du FLE aux exigences qui s'imposent avec la globalisation à l'ouverture et au dialogue, l'enseignant doit maintenant être capable de répondre à des questions culturelles multiples, ou du moins savoir en parler, ce qui fait qu'il ne peut en aucun cas suivre aveuglément les manuels d'apprentissage du FLE ou de civilisation (même francophone), lesquels ne contiennent pas forcément des données interculturelles et ne prennent certainement pas en considération les ethnies et cultures qui sont présentes dans chaque pays.

« C'est vrai que notre enseignement est basé beaucoup plus sur la thématique que le culturel. On peut par exemple utiliser les documents audio-visuels relatifs à la culture des français par exemple en complément des manuels, mais tout cela demande une formation que nous n'avons pas »⁵⁰⁹.

Les professeurs sont assez critiques au vu de leur expérience et de leurs aspirations. En affirmant qu'ils avaient très peu de contact avec les Français, et que le français et la France sont effectivement peu présents dans leur vie quotidienne, ils reconnaissent leurs limites quant à prendre en charge la dimension interculturelle dans leurs classes.

Par ailleurs, Les images que ces enseignants ont de la France, de ses habitants, de sa langue et de sa culture sont stéréotypées.

⁵⁰⁹ Réponses d'enseignant.

De plus, ils reconnaissent dans leur majorité être impréparés à l'interculturel et souhaiteraient de ce fait suivre une formation appropriée leur permettant de pourvoir aux nouveaux défis de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Il faut cependant noter qu'à travers les entretiens avec les enseignants, beaucoup estiment que le volet interculturel n'est pas pris en compte dans les manuels scolaires et cela les contraint à ne respecter que le programme proprement dit.

Chapitre II : Evaluations des connaissances culturelles des apprenants et recueil des représentations

Dans cette partie, l'élaboration du questionnaire nous a permis de savoir les représentations que se font les élèves de la langue qu'ils étudient et de la culture qu'elle véhicule. Ces images conditionnent leur apprentissage et donnent à la langue et à sa dimension culturelle une portion congrue, qui entrave tout désir et volonté d'apprendre cette langue....

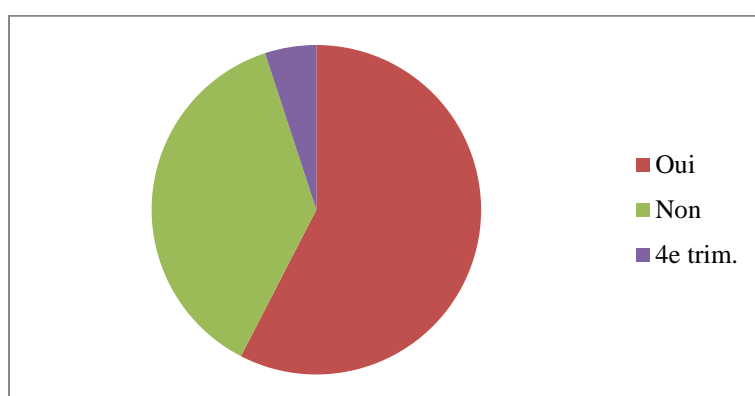
1. Le choix du groupe.

Nous avons choisi un groupe d'élèves de la 1^{ère} année secondaire. Ce groupe de 135 apprenants est constitué des trois niveaux distincts, faible, moyen et avancé. Nous avons effectué ce sondage, le 6 janvier 2015 au lycée de jeunes de filles de Saïda. Nous avons aussi eu des entretiens avec quelques élèves qui s'expriment bien en français et qui de ce fait ont bien voulu s'entretenir avec nous.

2. Analyse des données recueillies

Question 1: Aimez-vous apprendre la langue française?

OUI	77	57%
NON	50	37%
Sans réponses	8	5%



Soixante dix sept (77) apprenants parmi les cent trente cinq ont répondu *oui*, et cinquante (50) d'entre eux ont répondu *non*. Il convient de préciser que c'est chez la catégorie des *oui*, qu'il y avait soixante quinze pour cent de filles. Cela est dû au fait que beaucoup de filles souhaitent poursuivre des études en France après le bac et du fait aussi que le sexe féminin est beaucoup plus porté sur l'apprentissage des langues étrangères. En effet, l'image littéraire de la femme polyglotte abonde l'histoire de la didactique des langues-cultures étrangères. D'autres ont précisé qu'à l'université les matières sont enseignées en français surtout pour les filières scientifiques.

De part et d'autre, les réponses affirmatives obtenues font ressortir que les apprenants sont conscients de la nécessité d'apprendre la langue française comme deuxième langue, car pour eux les langues se trouvent emportées dans une course à la meilleure position sociale et, surtout, reléguées à un rôle purement utilitaire : « *Le fait d'être bilingue est reconnu en tant qu'attribut de l'élite et il est souvent nié lorsqu'il est le fait de la*

grande majorité des enfants issus de milieux sociaux en décalage avec la culture scolaire.
»⁵¹⁰.

Les langues ont leur importance dans notre société moderne, elles encouragent la mobilité, améliorent l'employabilité et favorisent la compétitivité. De part et d'autre, les linguistes assurent que dans l'apprentissage de plusieurs langues étrangères, les polyglottes possèdent une malléabilité et une souplesse cognitives supérieures à celles des unilingues : « *La connaissance d'une deuxième langue permettrait ainsi de développer une intelligence verbale, une formation conceptuelle, un raisonnement global et de stimuler la découverte de règles sous-jacentes à la solution de problèmes.* »⁵¹¹.

Dans leur diversité sans fin, leurs étrangetés sans nombre, leurs coups de génie inépuisables, les langues expriment le monde dans l'humanité, leur apprentissage est ce qui permet aux hommes de nouer des relations sociales et dire le monde. L'aptitude au multilinguisme crée ce lien entre les peuples et les cultures, en plus de stimuler la tolérance et l'inclusion sociale.

Nul ne doit être indifférent aux langues étrangères, de part les possibilités qu'elles offrent face à un chômage record et une économie chancelante, il est normal de bien travailler son bagage linguistique pour son projet professionnel, quitte à partir voir si l'herbe est plus verte chez le voisin ! En effet, afin de mieux saisir l'apprentissage d'une langue étrangère, il n'y a pas mieux que le concept de l'immersion dans cette langue. Certes que cette option s'exécute mieux lorsqu'on se retrouve dans le pays de la dite langue, évidemment un séjour à l'étranger peut avoir des effets bénéfiques et si cette occasion se présente, il est préférable de ne pas la laisser passer ! Néanmoins, on peut très bien réussir à obtenir un très bon niveau dans une langue sans même avoir vécu temporairement ou un peu plus longtemps au lieu où est parlée cette langue...

Tout compte fait et quelque soit la manière d'acquérir les langues étrangères, leur apprentissage est devenu un sésame requis permettant l'accès à la promotion sociale. Les langues, elles, sont à ce carrefour ! Elles sont un vecteur de croissance et de l'emploi dans un monde marqué par la mobilité physique et virtuelle.

⁵¹⁰ N. Auger et C. Romain, « Malentendus interculturels et pratiques et tensions didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue première et langue autre », dans P. Blanchet, D. Coste (eds), *Regards critiques sur la notion d' « interculturelité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, op.cit., p.100.

⁵¹¹

D'ailleurs, toute carrière professionnelle est portée par des diplômes, lesquels sont mis en exergue par le biais de langues étrangères. Pour cette raison et pour beaucoup d'autres, ces jeunes apprenants et futurs diplômés, doivent se mettre aux langues étrangères, et vite, car le moteur économique du monde a besoin de main-d'œuvre et la maîtrise d'une seule langue ne suffit plus pour se distinguer outre-Méditerranée.

Pour ce qui est des réponses négatives, quelques élèves ont affirmé avoir une mauvaise image de la France par rapport à la guerre et d'autres expliquent leur refus de la langue française par le fait qu'ils ne l'ont pas assez étudiée au primaire et au moyen.

Donc, les réponses négatives obtenues font émerger la persistance des images faussées et stéréotypées de cette langue avec l'ajout d'une autre raison, la difficulté de son apprentissage. D'un côté la langue française à l'instar des autres langues étrangères, dispose d'une certaine notoriété auprès des apprenants de par les possibilités diverses et multiples qu'elle ouvre devant ces jeunes adolescents épris de communication et de connexion à travers plusieurs moyens technologiques, et de l'autre, elle reste une langue difficile et compliquée.

Autrement dit, les apprenants trouvent que la langue française est compliquée, son apprentissage est considéré non accessible parce qu'elle a une grammaire compliquée et un lexique sophistiqué et incompréhensible.

Nous pensons qu' : « *Une langue de prestige pourrait être de non-communication* »⁵¹². Ajoutons à cela des facteurs extralinguistiques telle la motivation du sujet à apprendre cette deuxième langue, ainsi que la maîtrise éventuellement partielle ou floue que possède l'apprenant des règles grammaticales de la langue française

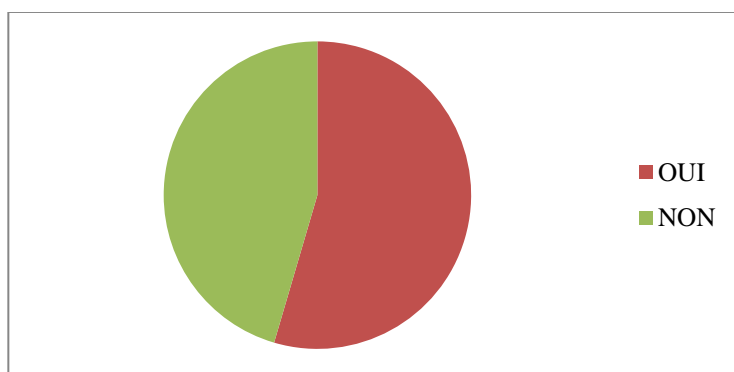
Ainsi, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères, la motivation est essentielle pour réaliser les tâches et satisfaire le but final de transmettre la langue étrangère. Plusieurs peuvent être les raisons pour apprendre une langue étrangère : pour des besoins professionnels, pour le tourisme, pour réaliser des

⁵¹² Rimbert.E., « *Image, statut et désir de la langue française* », in « *Le français dans le monde* », la didactique au quotidien. Juillet. 1995. P. 22

échanges d'études, pour communiquer avec des amis. On peut aussi apprendre une langue étrangère parce qu'elle est imposée à l'école. À chacune de ces raisons correspondent des motivations différentes. L'enseignant de langues doit être conscient de ces variantes s'il veut bien comprendre ses apprenants et les aider et nourrir en eux cet enclin à l'apprentissage en général et à celui d'une langue étrangère. Plus qu'une connaissance linguistique, la connaissance d'une nouvelle langue ouvre l'esprit pour la découverte d'une réalité autre, avec des repères culturels qui peuvent être intéressants et motivants pour tous les publics.

Question 2 : Selon vous, le fait d’avoir une langue et une religion différentes cela pourrait –il constituer un obstacle pour apprendre une langue seconde, se comprendre et vivre ensemble ?

Oui	73	54%
NON	62	45%



Dans le vivre ensemble, on peut déduire que dans toute rencontre pluriculturelle c'est-à-dire entre personnes de cultures différentes, les interlocuteurs se comportent selon le prisme des valeurs morales et des structures sociales propres à chaque culture. En ce sens, l'objectif d'une alternative interculturelle serait de conduire à une meilleure compréhension et coopération entre les différentes cultures en présence, par la reconnaissance de l'Autre dans sa différence et le respect de ces différences, pour que la communication réussisse. Et dans le fait que tout individu agisse et se comporte selon des normes et des us de sa culture d'origine, il est évident que certains clivages dans les cultures se démarquent par rapport à d'autres. Il y aurait ceux qui seront mieux acceptés que d'autres, provoquant la fascination et le plaisir comme les différences culinaires ou artistiques à titre d'exemple. Tout comme il y'aurait des différences qui attiseront le mépris voire le repli identitaire et communautaire, des différences qui vont à l'encontre des valeurs, des traditions, de la manière de vivre et des idéaux solidement ancrés au sein d'une culture et auxquels les membres de cette culture sont profondément attachés et peuvent provoquer un choc culturel et entraîner des situations conflictuelles. Selon des recherches faites en sociologie et en

anthropologie⁵¹³, il semblerait que, dès que les cultures entrent en contact, c'est souvent le jugement de valeur qui est mis en surface chez la plupart des individus. La question du conflit des valeurs est inévitable lors d'une rencontre de différentes cultures.

Des interprétations différentes, des évidences non partagées, des normes et des valeurs divergentes peuvent surgir en situation de communication entre personnes de cultures différentes, car les visions du monde s'affrontent et donc, la rencontre avec l'Autre devient la rencontre avec l'Etranger, l'étrange et peut devenir source de malaise sous peine d'exacerber les incompréhensions, voire les replis identitaires. Le risque d'être mal compris est inhérent à toute communication humaine.

Ce pourquoi, apprendre une langue, comme le montre d'ailleurs, Louis Porcher, c'est devoir :

« Percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer c'est-à-dire quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation »⁵¹⁴.

C'est d'avoir: « La capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels »⁵¹⁵.

L'ampleur de ces conflits culturels dépendra uniquement de l'effort consenti entre les individus ou les sociétés à imposer ou non certains éléments de leur propre culture, un effort de communication interculturelle, une alternative au choc culturel, afin de mieux accepter certains éléments pouvant être considérés comme essentiels, d'autres comme importants, d'autres encore comme relativement secondaires, etc.

⁵¹³ Sur la question de l'identité dans un contexte interculturel, certains auteurs tels que Berry, Camilleri et Selim. Abou, abordent le phénomène psychologique d'un sujet à l'égard d'un nouvel environnement en termes d'assimilation, d'adaptation et d'intégration ou de séparation et de marginalisation.

⁵¹⁴ L. Porcher, 1988. in *Études de linguistique appliquée* n° 69.

⁵¹⁵ C.E.C.R, 2001 .P. 84.

Certes que, le langage est le reflet et l'instrument de la pensée, est par essence, une aptitude commune à tous les hommes, il est universel, et donc le propre de l'homme, et que la langue en soit le produit. La langue est définie comme un moyen de communication propre à chaque individu, à chaque communauté, elle est donc acquise. Si les hommes communiquent grâce au langage par conséquent celui-ci les unit...cela ne lui vaut pas ce lien comme étant évident, puisque la diversité des langues semble créer des barrières. Mais le problème de la division ne se ramène pas à celui de la diversité des langues, de même, l'union ne serait pas garantie par l'existence d'une langue universelle, *un espéranto*, inscrit dans le patrimoine de l'humanité. Mais le simple fait que des divisions existent semble indiquer que la communication linguistique n'est pas une condition suffisante pour unir les hommes au sens large du terme. En est-il au moins une condition nécessaire pour d'abord communiquer puis se comprendre quand deux cultures sont mises en jeu ?

En effet, si communiquer permet d'établir des liens, autrement dit, vivre ensemble et se comprendre signifient surtout accepter nos différences, et supposent reconnaître l'Autre dans le respect des différences. Des pédagogues, ces personnalités engagées à la fois dans la réflexion et l'action éducative, voguent avec la langue vers un intérêt universel, pour le salut de l'humanité. Sensibles à l'apprentissage de la langue dans laquelle ils voient bien plus qu'un exercice, une formation de la personne et, au-delà, un moyen de créer l'unité entre les hommes. L'exigence de la langue confère, en effet, à l'homme la possibilité de se dépasser et de construire avec autrui une relation authentique.

Pour les 73 élèves questionnés, la religion est importante pour mieux se comprendre mais souvent elle est un obstacle à la communication. Quelques élèves ont cité l'exemple des musulmans vivant en Europe et les multiples problèmes qu'ils rencontrent dans cette partie du monde. D'autant plus que depuis les attentats terroristes, la communauté musulmane craint les amalgames et une montée de l'islamophobie. Si pour l'heure aucune donnée officielle ne permet de mesurer

l'ampleur des agressions à caractère islamophobe et/ou raciste, des incidents commencent cependant à être relayés par les médias.

Les 62 enquêtés restants affirment quant à eux, qu'il n'y a aucun problème pour se comprendre même si leur interlocuteur est de religion différente puisqu'ils disent qu'ils ont des amis étrangers sur Facebook ou sur des jeux en ligne communément appelés MMORPG (multi massive online role playing game) où chacun doit créer un personnage et lui donner un nom et qu'ils se comprennent et s'entendent bien au point de devenir des amis avec des affinités et parfois quitter le cercle virtuel pour l'être dans la vraie vie.

« En s'attachant à la « dimension interculturelle » de l'enseignement des langues, on vise à faire des apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels, capables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples [...] »⁵¹⁶.

En même temps que la compétence linguistique se met en place, la compétence interculturelle permet, d'après ces auteurs, « un dialogue éclairé entre individus ayant des identités sociales différentes »⁵¹⁷.

L'avenir de notre société multiculturelle se situe dans l'acceptation de l'identité de l'autre, une société dans laquelle chacun est reconnu aussi pleinement que possible dans son identité, où chaque citoyen est un citoyen à part entière quelles que soient ses appartenances religieuses, culturelles, politiques, ethniques, etc.

Mieux, l'interculturalité implique, par définition, interaction. Il n'existe pas de cultures meilleures ou pires que d'autres. Cela signifie, d'autre part, que la seule manière de comprendre correctement une autre culture, c'est d'interpréter ses manifestations en accord avec ses propres critères culturels.

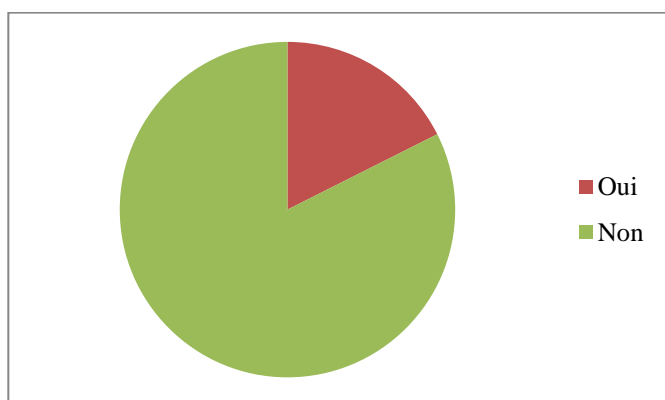
⁵¹⁶ BYRAM, M., GRIBKOVA, B. & STARKEY, H., *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. 2002.

⁵¹⁷ Ibidem

Question 3 : D'après vous apprendre le français est utile ou non. ?

Si c'est oui : pour quel motif ?

Oui	114	85%
NON	21	15%



Pour les 114 qui ont répondu par l'affirmative.

Oui : motif instrumental	60	53%
Oui : motif de prestige	35	30%
Oui : motif intégratif	19	17%

Le but de cette question est de savoir quelles sont les motivations qui poussent ces adolescents à s'intéresser à une langue étrangère. Il y a toujours une bonne raison pour apprendre une nouvelle langue. En formulant cette raison, la motivation à réussir cet apprentissage sera plus grande.

En effet, l'analyse des réponses nous a permis de dégager plusieurs motifs, à savoir :

Un motif instrumental défini comme étant le moyen par lequel les apprenants arrivent à suivre un cursus universitaire dispensé en français, étant donné que le français en Algérie est une langue fonctionnelle adaptée pour véhiculer des concepts

technologiques et scientifiques. D'autant plus que, dans le manuel d'accompagnement on peut lire : «*Qu'il est impératif que la langue reste avant tout un outil de communication se démarquant d'une part d'une langue de spécificité, et d'autre part d'une langue à vocation terminologique.* »⁵¹⁸.

Il s'agit souvent pour ces apprenants d'apprendre le français avec l'optique de s'installer en France pour des études surtout pour ceux qui se préparent à passer l'examen du baccalauréat et cela rejoint ce que nous avons précisé dans notre problématique à savoir qu'il existe en Algérie un engouement évident pour les langues étrangères et en particulier pour la langue française de la part d'étudiants qui souhaitent poursuivre leurs études universitaires en France , ou bien d'enseigner le français dans leur pays. Le français leur apparaît aujourd'hui, avec l'informatique et Internet, comme composante décisive d'un capital censé fonctionner comme passeport pour l'emploi ainsi qu'un atout pour l'avenir professionnel et personnel, les langues étrangères deviennent des Sésames appréciés par les employeurs.

Un motif intégratif pour une meilleure connaissance de la culture de l'Autre et une meilleure insertion dans la communauté de l'Autre. En effet, « *le désir d'apprendre une seconde langue pour s'intégrer à un groupe pour les contacts avec les gens et la culture.* »⁵¹⁹.

Donc apprendre la langue française permettrait aux apprenants de s'installer en France ou dans un autre pays francophone pour poursuivre leurs études ou éventuellement s'assurer un avenir professionnel.

En effet, 114 élèves ont affirmé qu'il est utile d'apprendre le français soit pour faire des études en France soit pour mieux comprendre les cours à l'université. Cependant, ils insistent sur le fait qu'ils n'ont pas fait suffisamment de français pendant leur cursus scolaire soit parce qu'ils n'avaient pas de professeur durant plusieurs mois soit parce qu'ils considèrent que cette langue est mal enseignée.

⁵¹⁸ Le manuel d'accompagnement de la 1^{ère} année secondaire. p. 43

⁵¹⁹ « Pour apprendre la langue et la culture » Allison Howells traduit en français par Alyum 1999

Un motif de prestige, pour l'amour de la langue française, pour son image de culture et de raffinement, anime l'esprit de certains élèves, les plus nantis, et les pousse à vouloir se perfectionner dans la langue de Molière. En effet, la langue française n'est pas une langue capitale pour s'insérer dans la vie professionnelle, sauf pour les gens qui se destinent à travailler spécifiquement avec des organismes français. Vouloir la connaître et s'imprégner de sa culture, relève souvent de la promotion sociale, se voir distingué des autres. Tel a été le dernier motif qui encourage cette catégorie d'élèves à vouloir apprendre le français, les rendant dès lors disponibles à la découverte précoce du monde, des autres cultures, des autres langues, sans oublier que cette ouverture et cette rapidité ne sont pas naturelles, mais résultent de conditions économiques et culturelles privilégiées.

Peu importe le motif, il est plus qu'évident que l'apprentissage du français en Algérie, a toujours alimenté des polémiques prônant l'utilité de l'apprentissage de cette langue : « *L'Algérie serait, outre la France, le premier pays francophone au monde [.....] beaucoup d'Algériens, sans rejeter leur arabité, estiment que le français leur est nécessaire ou utile.* »⁵²⁰.

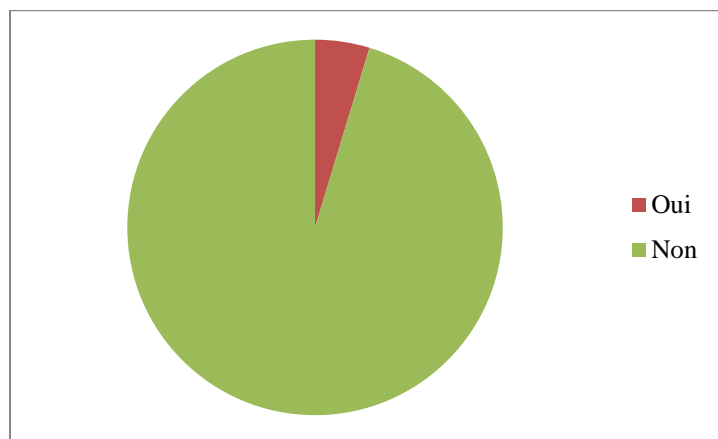
Les 15% autres, trouvent que l'anglais est plus important que le français c'est pourquoi ils préfèrent apprendre la langue anglaise qu'ils estiment plus accessible et qui a plus trait au monde des affaires.

En effet, une langue se fait l'image de l'usage qu'elle autorise. Ainsi, dans le contexte d'échanges internationaux actuels, l'anglais est la langue du commerce et des affaires, le français garde l'image du romantisme ou du réalisme selon la proximité de ceux à qui elle parle.

⁵²⁰ Selon les résultats d'un sondage effectué pour le compte de la revue Le Point (article du 3 novembre 2000, n° 1468).

Question 4 : Savez-vous, vous exprimer en français en classe?

Oui	46	34%
NON	88	65%



88 apprenants sur les 135 questionnés, n'arrivent pas à s'exprimer en français parce qu'ils n'ont pas l'occasion de parler cette langue qui est pour eux une langue très difficile à prononcer.

En effet, faire participer l'apprenant à son propre apprentissage d'une langue étrangère devient de plus en plus difficile pour l'enseignant. Sachant que dans les écoles publiques, des adolescents issus de milieux défavorisés sont plus nombreux et où le souci du lendemain l'emporte sur la soif d'apprendre. Ajoutant à cela une sorte de discontinuité linguistique entre l'environnement social de l'apprenant et la classe. Ainsi, un adolescent qui apprend le français, une fois hors de la classe, ne continue pas son apprentissage en profitant de tout ce qui se produit autour de lui en langue française, même s'il arrive que ce qu'il entend diffère quelque peu de ce qu'il apprend en classe. Il n'a pas cette ouverture spontanée aux langues. Cette distance reste tout de même marquée par des facteurs socio-économiques.

Pourtant, les nouvelles directives se donnent pour ambition de former des citoyens capables de communiquer en langue étrangère et d'être capables de s'exprimer oralement avec un natif de la langue qu'on apprend, car l'apprentissage de la langue ne

ne passe pas uniquement par l'écrit. Par ailleurs, l'objectif final de l'enseignement du français en 1^{ère} AS par exemple, est de :

« Doter les apprenants d'un outil linguistique performant »⁵²¹, de « produire un discours écrit/oral relatif à une situation-problème de la vie sociale en respectant les contraintes de situation de communication. »⁵²², ainsi que de « produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif. »⁵²³

À partir de là, on voit très bien que l'accent est mis tout spécialement sur un développement de la compétence communicative et sur l'expression orale autant qu'écrite.

Les 46 restants considèrent qu'ils savent et peuvent s'exprimer en français parce qu'ils participent assez souvent en classe et cela depuis le primaire. Ce qui leur donne plus d'assurance c'est le fait qu'ils n'ont jamais eu de complexes avec la langue française du fait qu'ils la pratiquent souvent avec leurs parents. Pour eux le français est un outil incontournable de promotion sociale, une façon de se distinguer du reste de la population. « Pour faire chic » d'après la réponse d'une fille qui a beaucoup conversé avec nous et avec une certaine aisance prosodique.

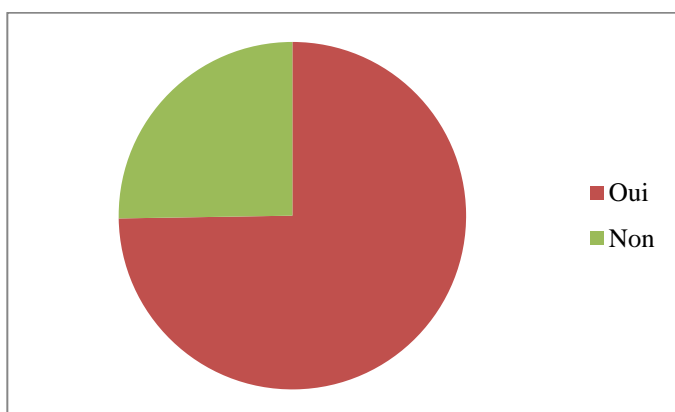
⁵²¹ Programme de 1AS, P. 6

⁵²² Programme de langue française, P.4

⁵²³ Programme de 1AS, P. 6

Question 5 : Quelle est la principale difficulté, frustration, ou le plus gros problème qui vous freine dans votre apprentissage de la langue française ?

Vocabulaire, lexique, syntaxe et autres	100	74%
Non, on ne rencontre pas de difficultés	35	25%



Sempiternel sujet empirique, la question du malaise linguistique et de l'accumulation d'erreurs d'orthographe et de syntaxe en langue française, ne date pas d'hier ! Nous avons tous vécu des situations qui nous ont interpellées en tant qu'enseignants ou en tant qu'apprenants aussi. Oui en effet, on a tous assisté à une certaine gêne qui étouffe quelque peu le désir de participer activement à la vie de classe. Lorsque le niveau des apprenants en lecture en langue étrangère devient un handicap, il entrave toute interaction entre l'enseignant et les élèves.

Ainsi, les difficultés de l'acquisition du français pour les élèves sont-elles le résultat de difficultés syntaxiques et textuelles qui les empêchent de s'exprimer correctement en français. Ce comportement est accentué par l'environnement socioculturel des apprenants et des représentations qu'ils se font de la langue française. Cette xénophobie vis-à-vis de la langue du colonisateur.

Tout d'abord il faut reconnaître que, le statut de la langue française en Algérie n'est pas très bien défini.

En effet, il est vrai que c'est une langue étrangère, cependant, son statut d'héritage historique particulier, ne facilite pas son apprentissage. L'image de l'Algérie colonisée est une marque qui n'a pas pu s'effacer des esprits, elle est l'une des raisons pour lesquelles l'on réserve à l'apprentissage linguistique une portion congrue, à ce sujet D.CAUBET stipule que :

« Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu ; d'une part il attire le mépris officiel, il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais »⁵²⁴.

Au lendemain de l'indépendance, l'état algérien, pour concrétiser cette indépendance et prouver son autonomie, prend en charge le système éducatif et l'arabise entièrement. Ainsi la langue arabe est sacralisée et devient la langue nationale en faisant fi des langues étrangères notamment le français. Cette décision a marqué l'institution algérienne qui a engendré à son tour une génération de citoyens introvertis, un peuple ayant subi le traumatisme du colonialisme et qui ne cesse de ressasser un passé glorieux opte pour une culture locale afin d'affirmer son "identité" et son "algérianité".

Il est vrai que l'apprentissage des langues étrangères a toujours suscité des controverses, c'est pourquoi le rôle du français dans le système scolaire s'est limité en langue fonctionnelle adaptée à la résolution des problèmes que l'apprenant rencontrera dans l'enseignement des matières scientifiques et technologiques dispensées en langue arabe.

La langue arabe prend donc en charge les enseignements des matières scientifiques dans le primaire, le moyen et le secondaire. Cette politique provoque à son tour un malaise ressenti par les apprenants par rapport à une langue et une culture qui ont stigmatisé tout un peuple à l'infini. Le poids de l'humiliation et le sentiment d'impuissance, bien qu'hérités de la période coloniale, sont entretenus et même ravivés par le processus d'arabisation. Cette situation a fait que l'enseignement de la langue française soit contesté, ce qui a permis aux multiples réformes qu'a connu le système éducatif, à attribuer à cette langue, divers statuts. Le français en Algérie

⁵²⁴ D.CAUBET, « Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé », in Plurilinguisme alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingue, n° 14, décembre 1998, p 122.

connaîtra donc plusieurs définitions, telles que langue de spécialité, langue des sciences et techniques et enfin langue étrangère privilégiée. Cette multiplicité dans les appellations donne l'image d'un certain "malaise" décrit par Morsli qui considère que ces différentes définitions expriment « *d'avantage un malaise qu'un changement conscient de perspective pédagogique* »⁵²⁵. Ainsi, la notion de langue instrumentale a-t-elle été introduite dans le système éducatif Algérien.

Le français devient donc une langue rébarbative, pas toujours facile à faire apprendre. Par ailleurs, la coexistence et l'usage du français à côté de l'arabe dans le contexte algérien, forme un "complexe de langue", d'où l'antagonisme "arabisant/ francisant" qui a généré des complexes vis-à-vis de la langue française et de sa culture dont l'acquisition aurait représenté pour le locuteur algérien une richesse qu'il serait dommage d'ignorer. F. BOUHADIBA considère qu'il serait donc essentiel: « *D'utiliser ce complexe comme support pour la mise en valeur et le maintien du plurilinguisme scolaire qui stimule l'esprit créatif de l'individu, permet des ouvertures vers d'autres cultures et facilite la tolérance sociale.* »⁵²⁶.

L'Algérie a donc opté pour l'arabisation, mais elle ne pourra nullement se passer de la langue française. D'ailleurs Cherrad l'explique bien quand elle affirme que :

« *L'arabisation est voulue mais ne peut être totale, le français doit devenir une langue étrangère, mais il n'est pas possible de renier tout ce qu'il a apporté.* »⁵²⁷.

Aujourd'hui, avec l'avènement de la mondialisation la nécessité de valoriser l'apprentissage des langues étrangères semble s'imposer. En effet, on assiste aujourd'hui, à une utilisation massive des langues étrangères, le contact entre les individus est beaucoup plus intense, grâce bien sûr, aux médias et aux voyages dans une perspective de : « *Communication transnationale et transculturelle* »⁵²⁸.

⁵²⁵ Morsli, D. « Expressions identitaires du sujet face aux langues : le cas de l'Algérie », Actes du colloque international, *langage et Praxis*, 1990, pp. 127-133.

⁵²⁶ Bouhadiba, « Continuum linguistique ou alternance de codes ? », in Cahiers de Linguistique et Didactique. DAR EL GHARB. 2002.

⁵²⁷ Cherrad-Bencherfra, Y. *Contacts de langue et enseignement du français en Algérie*, Université de Constantine. 1990.

⁵²⁸ Baumgratz-Gangl, G, *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Hachette, Paris. 1993, P. 19.

« *Les langues sont certes égales en dignité* »⁵²⁹, cependant, il existe des principes très erronés sur des questions linguistiques, qui ont permis à certaines langues de jouir d'un certain prestige. Il se trouve que ces langues là sont plus aptes que d'autres à exprimer la modernité et occupent un poids économique plus grand, dont la langue française.

Ce qui nous amène à mieux l'appréhender, et son apprentissage doit susciter un véritable engouement chez les enseignants qui doivent mesurer la portée d'un tel acquis linguistique et le mettre au service de leur pédagogie pour un meilleur acte d'enseigner.

Autrement dit, de considérer cette langue comme un acquis à conserver, permettant l'ouverture sur le monde extérieur et de voir en la langue française une autre manière de vivre l'universel. Tahar BENJELLOUL⁵³⁰ explique que, la langue française même si elle était au début la langue du colonisateur, à l'heure actuelle, elle est perçue autrement, puisque poètes et romanciers l'utilisent pour exprimer leur enracinement et leurs aspirations. Les écrits d'Amine Maalouf et la subtilité de son style en sont un exemple frappant, la rencontre de l'Orient et de l'Occident se fait d'emblée au cœur de la langue, de ses usages, de son inventivité, lui qui a su faire cohabiter la langue arabe et la langue française traduisant tous les sentiments de ses personnages dans un style qui rivalise avec les grands écrivains contemporains, est une preuve de plus de l'existence d'une littérature des "confins", en parfaite illustration de cette fabuleuse alchimie créatrice.

S'ajoutant à cela que, notre rapport au monde francophone s'est profondément transformé. Les frontières se sont ouvertes et nous avons pris l'habitude de communiquer avec des interlocuteurs étrangers. Internet est apparu et nous a offert un accès sans précédent à l'information. Que ce soit pour chercher un emploi, avoir un accès privilégié à la culture ou bien voyager en dehors des sentiers battus, le plurilinguisme est en passe de devenir une nécessité. Grâce à Internet entre autre, il est

⁵²⁹ RENARD, Raymond. *Une éthique pour la francophonie, questions de politique linguistique*, Paris, Didier Érudition, 2001. p. 51.

⁵³⁰ T.BENJELLOUL, « Langue de feu pour la littérature maghrébine » in *Géo* n°138, Paris, Aout1990.PP.89-90

facile de rencontrer des partenaires linguistiques pour organiser des rencontres ou planifier des séjours linguistiques, que ce soit de l'autre côté de la méditerranée ou par webcams interposées où chacun est confortablement installé chez lui. Dans ces conditions, la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères n'a jamais été si importante.

Aussi, après des années passées à nous interroger sur l'apprentissage des langues étrangères, une observation s'est imposée à nous dans le cadre de nos études ou tout simplement dans le cadre de la vie quotidienne : si autant de personnes échouent dans leur projet, ce n'est pas vraiment à cause des difficultés spécifiques à chaque langue. La véritable raison de ces échecs est tout simplement la procrastination. Cet obstacle est d'autant plus dangereux qu'il passe inaperçu et nous pousse à inventer sans cesse ces sempiternelles excuses, à remettre à plus tard ce que nous pourrions faire immédiatement et garder bonne conscience. Ces bonnes excuses, appliquées aux langues étrangères s'expriment à travers les réponses des apprenants.

Pour 74% des apprenants, c'est la langue même qui est difficile et quand on n'a pas le vocabulaire, cela représente pour eux un obstacle majeur. D'autre part, ils disent qu'on ne leur donne pas souvent l'occasion de parler en classe. Beaucoup semblent croire que pour apprendre une langue étrangère, il faut forcément faire preuve d'un génie inné en la matière. L'absurdité de ce raisonnement est facilement mise en évidence si on le transpose dans un autre domaine. Par exemple, faudrait-il être Mozart pour apprendre à jouer d'un instrument musical?

D'autres affirment qu'ils n'ont personne avec qui pratiquer la langue française. En effet, tout le monde n'a pas la chance d'être entouré de polyglottes et de connaître des locuteurs natifs d'une langue. Pour autant, cet obstacle ne devrait pas être un prétexte à l'inaction.

Il y a aussi un autre facteur favorisant l'apprentissage de la langue étrangère, la télévision, laquelle pourrait bien jouer un rôle pertinent dans l'éducation d'un enfant. À titre personnel mon enfant a acquis un vocabulaire dépassant un niveau ambiant

qu'il n'aurait pu transgresser à lui seul en acquérant une profusion langagière et ce à travers les dessins animés, les Mangas, les films et les chansons françaises, ou encore, à travers les réseaux sociaux⁵³¹.

Les 25% restant se sentent plus ou moins à l'aise en classe parce qu'ils pensent comprendre les cours parce qu'ils sont habitués au français de part leur entourage familial, des parents, grands parents, oncles et tantes, qui pratiquent la langue de Molière et de manière courante... Autrement dit :

« L'expérience nous informe que si un enfant dispose de la présence d'un parent à ses côtés pour l'aider à surmonter quelques obstacles imminents et immédiats, par accumulation ou par usure il s'appropriera la langue en tant qu'objet de compréhension (d'un film, d'un dessin animé ou d'une émission ludique), mais il saura s'exprimer difficilement, sauf si dans le milieu où il vit on parle le français quotidiennement. C'est ce qui explique l'existence de deux catégories d'apprenants : ceux qui n'apprennent le français qu'en classe, qui, en dehors de l'école, utilisent le dialecte et n'ont personne à la maison pour les aider, et ceux qui arrivent à suivre un programme en français à la télévision en se faisant aider par leurs parents. »⁵³².

Il convient donc de noter que les difficultés des apprenants dans leur apprentissage du français langue étrangère sont dues à différents facteurs: influence de la langue maternelle, des habitudes fixées pendant l'apprentissage de la langue maternelle, des connaissances insuffisantes de la langue française... Si les enseignants en prennent conscience, ils peuvent appliquer des méthodes, des exercices adaptés selon la particularité des élèves dans la classe, ils peuvent les aider à mieux reconnaître leurs difficultés pour pouvoir remédier et mettre en place un apprentissage réussi qui

⁵³¹ La profusion langagière / vocabulaire de mon propre enfant, mon aîné !

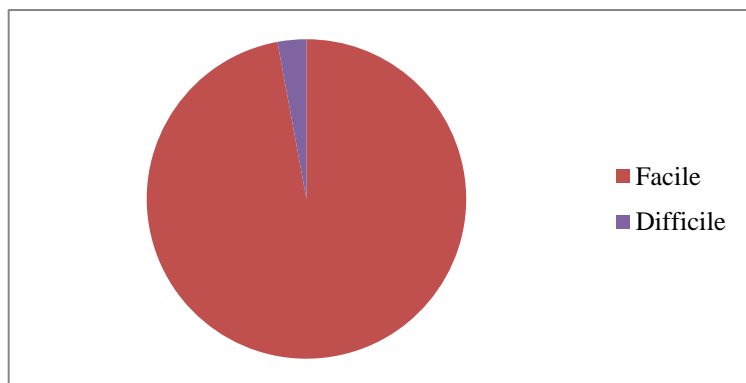
⁵³² Naima Benammar « L'enseignement/Apprentissage du FLE: Obstacles et Perspectives » Synergies Algérie n° 7 - 2009 pp. 277-288

nécessite l'acquisition d'un lexique et d'une syntaxe permettant que les fondations de la langue usuelle écrite ou orale soient solidement ancrées.

Comme la langue est imposée à l'école et non parlée souvent par les parents, la seule motivation des élèves pour étudier le français est de réussir leurs études. La réussite scolaire reste le moteur le plus fort et presque unique pour ces apprenants.

Question 6 : Apprendre le français est-il facile ou difficile, selon vous?

Facile	54	40%
Difficile	81	60%



Cette question est considérée comme un problème épineux pour de nombreux apprenants. En effet, beaucoup pensent que le français est la langue la plus difficile au monde. Ils ressentent tous le besoin de gagner en aisance à l'oral et ils cherchent tous à apprendre un français courant avec un accent mis sur la phonétique et la prosodie. Hélas ! Chaque langue étrangère possède sa propre réputation en matière de difficulté. Certaines seraient à la portée de tous et pourraient être maîtrisées en quelques mois à peine ; d'autres, en revanche, seraient quasiment impossibles à apprendre, ou alors au prix d'efforts surhumains. De nombreux facteurs doivent être pris en compte et tout dépend de notre langue maternelle et des rapports qu'on entretient avec les langues que nous maîtrisons déjà. Apprendre le français est par exemple plus facile pour un Espagnol ou un Italien que pour un Allemand alors qu'apprendre l'Allemand est bien plus facile pour un Français que pour un Américain. Apprendre une nouvelle langue suppose indiscutablement des efforts. La présence aux cours de langue étrangère ainsi que la référence des enseignants de langue, par rapport à une maîtrise de leur exercice pédagogique. En effet, des enseignants qui prévoient des stratégies facilitatrices de l'enseignement plus créatives et plus exploitables pour préparer les apprenants à mieux acquérir une langue étrangère, serait un soutien précieux. L'image de l'enseignant intervient dans le récit de

l'apprentissage, enthousiasme, capacité d'encouragement, incitations à estomper les craintes et réserves devant le risque de faire des fautes. De plus, le bilinguisme devient un obstacle lorsqu'on aborde l'aspect culturel et le rapport de la culture que véhicule la langue à l'apprentissage.

60%, trouvent quant à eux, que le français est une langue compliquée et très particulière par rapport à l'anglais. Ils se disent lésés par rapport à beaucoup d'élèves qui ont étudié cette langue régulièrement pendant leur cursus, contrairement à eux qui s'estiment défavorisés quant à ce manque d'acquis. Aussi les raisons invoquées par l'ensemble des professeurs lesquels pensent que le français ne présente pas les mêmes difficultés pour tous les élèves, trouvant que la majorité de ceux là accuse un retard sur le plan de l'apprentissage pour des raisons diverses à savoir : l'éloignement des grands centres urbains, le cas d'élèves n'ayant pas fait de français au primaire ...tout cela concourt à rendre difficile l'apprentissage de cette langue.

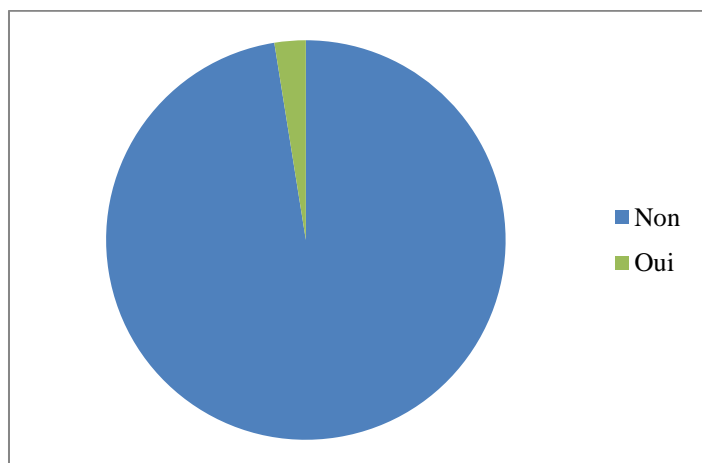
Les 40% pensent au contraire que le français est facile par rapport au mandarin (la langue parlée en chine). Ils trouvent que la langue française est partout en Algérie à savoir à la télévision, sur internet, dans la rue puisque les commerces ont des enseignes en français. Ils ajoutent que le français est une langue qu'il faut apprendre pour mieux connaître le monde qui nous entoure et ainsi pouvoir s'ouvrir à d'autres cultures. Découvrir une culture étrangère et voyager en toute autonomie, construire une carrière internationale, s'expatrier à l'étranger ou tout simplement surmonter la barrière de la langue avec ses pairs. Bref, on voudrait tous apprendre une langue étrangère car nous entrevoyons des bénéfices dans notre vie future.

« Parler une langue autre que sa langue maternelle est l'occasion d'ouverture à d'autres pensées et d'autres mondes. C'est aussi un dialogue avec soi-même, l'occasion de retrouver ses attachements et ses attentes dans un espace où l'on apprend peu à peu les codes qui permettent d'être acteur. »⁵³³.

⁵³³ Camille Petit « Apprendre une langue, habiter des différences », sur <http://www.espritedavant.com/>; consulté le : 22/11/2015

Question 7 : Peut-on apprendre le français sans parler de la culture de la France ?

OUI	61	45%
NON	74	54%



Cette question nous amène à nous interroger sur la présence de la culture d'une langue étrangère dans son apprentissage et si celle-ci peut-elle être motivante ?

Comment peut-on susciter chez l'élève le plaisir et le désir d'apprendre la culture étrangère ? La présence de la culture étrangère pousse l'élève à penser les différences et les ressemblances culturelles avec sa propre culture. La motivation est synonyme de curiosité, aussi, et si on présente aux apprenants des manuels qui n'éveillent pas une curiosité d'apprendre et de découverte pour une autre culture et qui n'offrent pas une ouverture au monde, la motivation dans ces conditions serait erronée. Si dans les manuels de FLE on ne représente que la culture locale de l'élève en langue étrangère, la curiosité ne dépasse pas les frontières linguistiques vers l'interculturel et vers une vraie ouverture et découverte de l'Autre, sa culture, son mode de vie et ses habitudes. Et l'on pourrait devenir ceci : « *Devant la choquante évidence de la pluralité des codes langagiers, nous, animaux sémantiques, bornés et enfermés dans la prison cristalline de notre*

idiome, inventons des mythes et couvrons notre ignorance du manteau bariolé de nos passions »⁵³⁴.

S'approprier le vecteur culturel pour maîtriser l'enjeu d'une communication en langue étrangère est le moyen le plus objectif pour l'acquisition de la langue et la connaissance de l'Autre, véhiculée par la langue apprise.

Par ailleurs, les 54% des apprenants ont confirmé que langue et culture sont liées. La culture véhiculée par une langue enrichit celle de l'apprenant et lui inculque inévitablement des valeurs humaines nouvelles.

« 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.»⁵³⁵.

À la lumière de ces propos, on voit que les objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie visent à installer chez l'apprenant la compétence culturelle et interculturelle pour lui permettre de devenir un citoyen du monde. À cet égard, nous devons revoir nos priorités en matière d'éducation et de sensibiliser l'apprenant/lecteur à travers des activités de lecture qui intègrent une visée interculturelle.

Cependant, les 45 % restants, trouvent que la langue étrangère en Algérie est une langue qui permet seulement de connaître tout ce qui relève du scientifique et

⁵³⁴ Alain Rey sur : http://www.revues-plurielles.org/_uploads/pdf/9_19_7.pdf. Consulté le: 11/10/2016.

⁵³⁵ Référentiel Général des Programmes.

technologique. Ainsi, selon eux on n'a pas besoin d'une culture étrangère pour enrichir ses connaissances parce que la culture arabo-musulmane est très riche en soi. Nous estimons que l'apprentissage d'une langue doit forcément passer par l'apprentissage de sa civilisation et de sa culture. Mais l'enseignement de la civilisation ne doit plus se borner à l'accumulation d'éléments culturels comme la façon de vivre des Français, leur mentalité, les grands personnages de l'histoire ou du quotidien, car comme le dit Vincent Louis, « *l'enseignement de la civilisation se transformerait en un fourre-tout folklorique* »⁵³⁶. Cet enseignement devrait dorénavant être basé sur des dialogues entre cultures, sur des réflexions plus contemporaines, plus comparativistes, car il doit répondre aux besoins des apprenants actuels, vivant dans un monde de diversités culturelles, de globalisation, de mondialisation.

En effet, tout enseignement des langues et des cultures soulève d'une complexité assez présente en classe de langue. Cette complexité vient du fait que chaque rencontre avec une culture étrangère est le fruit d'un contexte où plusieurs cultures sont en contact. Une langue, aussi bien étrangère que maternelle, fait appel à une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit, de ce fait, un cours de langue étrangère donnée ne peut s'échapper à la culture de cette langue. Ensuite, il y a ces conditions dans lesquelles l'enfant algérien baigne pour apprendre les langues, la langue arabe entre autres :

*« Le petit apprenant algérien rencontre dès la première année de sa scolarisation un obstacle linguistique qui lui fait perdre pied au départ, puisque l'arabe qu'il connaît (le dialecte algérien) n'est pas identique à l'arabe classique, langue officielle et langue de l'enseignement. »*⁵³⁷.

Tout cela concourt à rendre difficile l'ouverture à l'apprentissage des langues étrangères.

⁵³⁶ Snezana PETROVA, Introduction de l'interculturalité dans l'enseignement du FLE et de la civilisation/culture françaises

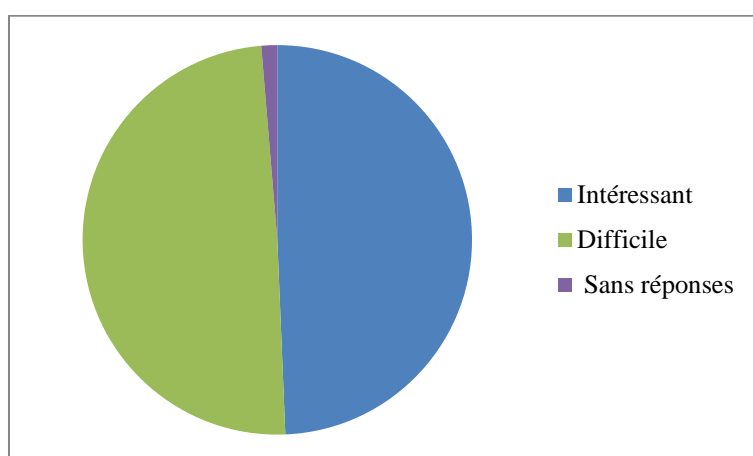
⁵³⁷ Naima Benammar « L'enseignement/Apprentissage du FLE: Obstacles et Perspectives » Synergies Algérie n° 7 - 2009 pp. 277-288

Dans cette optique, on considère que l'apprentissage d'une culture autre que la culture source relève principalement de l'ordre de la découverte individuelle, chaque apprenant l'acquiert à sa propre façon et son propre degré d'assimilation. De ce fait, le dispositif d'enseignement culturel serait aménagé de manière à permettre aux élèves désirant développer leurs connaissances en culture étrangère d'effectuer leurs propres parcours, d'y faire leurs expériences personnelles et d'en faire leurs propres représentations.

Question 8-Comment voyez-vous le français par rapport aux autres matières ?

1- intéressant 45% 2- difficile 45% 3- sans réponses 10%

Intéressant	60	45%
Difficile	61	45%
Sans réponses	14	10%



Pour cette question, on s'attendait à ce que tous les élèves ou presque répondent en faveur de la première proposition, sachant que les langues étrangères ont toujours suscité la curiosité des jeunes. Qui d'entre nous n'a pas été surexcité à la veille de son premier cours de français ou d'anglais pendant sa scolarisation ? Qui ne voudrait pas connaître et apprendre une langue étrangère ?

Certes, les motivations et les besoins diffèrent d'un individu à un autre, et l'analyse des réponses de cette question nous a ainsi permis de cerner et de manière pragmatique les rouages plus que contre mêlés dans lesquels se débattent les élèves. Effectivement, et à la lumière des différents propos des groupes d'élèves questionnés, les préoccupations relevées sont plus qu'énonciatrices du dilemme dans lequel sont pris ces derniers. D'un côté c'est la langue du savoir, de la culture et de l'enseignement donc de l'école dont elle demeure l'un des vecteurs et par conséquent elle devient une langue de prestige, qui confère un certain statut intellectuel de

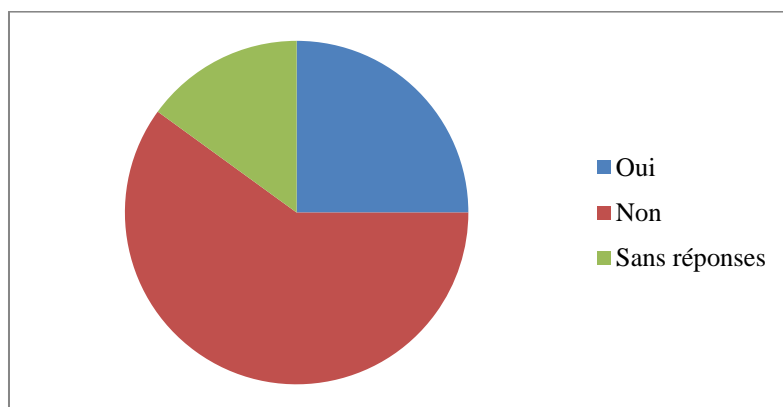
développé, d'instruit. Une façon de se distinguer du reste de la population liée à la promotion sociale, de travail et de contact avec les Autres.

De l'autre, la langue française à l'instar des autres langues étrangères, même si elle dispose d'une certaine notoriété auprès de la gence juvénile de par les possibilités diverses et multiples qu'elle ouvre devant ces jeunes adolescents épris de communication et de connexion à travers plusieurs moyens technologiques, reste une langue difficile et compliquée. Cependant, on distingue une répétition pour qualifier la langue agissant comme un leitmotiv dans les réponses. En effet, les apprenants trouvent que la langue française est compliquée et difficile en même temps qu'intéressante et importante. La langue française est considérée comme langue de prestige, elle occupe une place privilégiée dans le monde de la science et des arts, elle reçoit donc deux types de représentations de la part des apprenants. D'un côté c'est une langue romantique, élégante, qui permet une ouverture de l'esprit et une modernité. D'un autre côté, la langue française est une langue difficile, non accessible parce qu'elle a une grammaire compliquée et un lexique sophistiqué et incompréhensible. Nous pensons qu' : « *Une langue de prestige pourrait être de non-communication* »⁵³⁸. Ajoutons à cela des facteurs extralinguistiques telle la motivation du sujet à apprendre cette deuxième langue, ainsi que la maîtrise éventuellement partielle ou floue que possède l'apprenant des règles grammaticales de la langue française.

⁵³⁸ Rimbart.E., « *Image, statut et désir de la langue française* », in « *Le français dans le monde* », la didactique au quotidien. Juillet. 1995. P. 22

Question 9- Est-ce que vous lisez en dehors de la classe ?

Oui	34	25%
Non	81	60%,
Sans réponses	20	15%



Il est vrai que la lecture et l'écriture sont les deux compétences à développer pour cerner efficacement la communication. Et c'est précisément pour cette raison que, les individus qui évoluent librement dans le monde, les côtoieront fréquemment. Ils rencontreront des raisons réelles de les apprendre, puisqu'au fur et à mesure qu'ils les apprennent, ils les utiliseront activement pour atteindre leurs propres objectifs.

Lire est pour les apprenants de langue étrangère, la meilleure façon d'apprendre à se connaître et à comprendre le monde qui les entoure. La lecture/écriture en langue étrangère est un enjeu psychologique, social majeur : elle conditionne la construction de soi et la représentation positive du vivre ensemble. Quelle citoyenneté possible pour qui n'aime ni lire, ni écrire, ni converser ?

Les 25% des élèves interrogés disent avoir un réel penchant pour la lecture en dehors de la classe contre 60% qui n'éprouvent que difficultés et étrangeté lorsqu'il s'agit de parler ou de lire en français en dehors de la classe, cela signifie pour eux un prolongement de malaise, chose qu'ils ressentent souvent une fois dans le cours de français. D'autant plus qu'il n'existe aucune pédagogie pour faire aimer la lecture.

Plus un élève considère qu'une matière ou une activité scolaire est intéressante, plus il s'y engage et plus il persévère, malgré les difficultés rencontrées.

L'activité de lecture est une activité de communication. L'élève lit ce qui a été écrit par un auteur, ce qui l'engage dans une conversation écrite réelle, il communique avec une autre personne. En ce qui concerne la manière avec laquelle ces jeunes arrivent à avoir des contacts avec des interlocuteurs étrangers, de connaître leurs cultures et leurs manières de vivre, ces mêmes élèves optent pour une manière plus simple et moins compromettante selon eux. Il s'agit bien entendu de cybercafé et d'internet, la rapidité de l'information est la meilleure façon d'apprendre. Quant à la lecture, cette pénible tâche pour ces jeunes n'est pas du tout aujourd'hui une pratique culturelle en vogue. À un moment où plus de la moitié des Algériens disposent chez eux d'une connexion à haut débit et où plus d'un tiers d'entre eux utilisent l'internet tous les jours à des fins personnelles, comment voulez-vous qu'une telle pratique devienne un centre d'intérêt, la lecture quotidienne de journaux continue à diminuer, de même que la quantité de livres lus en dehors de toute contrainte scolaire.

Alors que la lecture en tant que pratique culturelle permettrait à l'apprenant d'accéder à la culture de l'Autre et de partager avec celui-ci certains traits culturels, elle reste le moyen le plus sûr de construire un pont pour aller vers l'Autre.

Dans un premier temps, l'approche de la langue par le biais de la lecture, peut se faire de façon individuelle, ludique (lecture de journaux, de romans dans la langue) ou plus professionnelle en achetant des livres avec des CD rom audio. Les cours d'auto apprentissage sont aujourd'hui monnaie courante et peuvent être composés de CD, de cassettes vidéo ainsi que de manuels et d'exercices.

En classe, les activités sur la forme orale de la langue se font par la lecture orale des textes, la récitation et le jeu de rôle, mais ces activités sont très réduites actuellement dans les classes de langues⁵³⁹. Ensuite, le travail sur la langue intervient avec des notions de grammaire implicite, d'orthographe et de conjugaison. Ces leçons seront organisées autour des faits linguistiques rencontrés dans le texte de lecture par

⁵³⁹ Constatation faite pendant l'enquête.

exemple. Comme il est préférable d'entreprendre ce type d'activités autour de lecture-plaisir. Une façon intelligente et attractive de mettre en avant des apprenants/lecteurs et de les intéresser à des sujets pointus grâce à une approche pédagogique et, c'est le maître mot, toujours originale !

Aujourd'hui, il se trouve que la mission de l'école et de l'enseignant en particulier serait d'amener et aider l'apprenant à découvrir la lecture-plaisir. En effet, « *L'objectif pour le professeur et le documentaliste [est] de proposer à chaque élève des ouvrages qu'il soit capable de lire, de l'aider dans son choix, d'instaurer des échanges entre eux [...] faire découvrir la lecture "plaisir" »*⁵⁴⁰.

Quelle qu'elle soit la lecture, elle doit amener l'apprenant à s'instruire plus. La lecture demeure le plus important moyen de se cultiver, une occupation indispensable et obligatoire, source des loisirs de l'homme. Elle est souvent utilisée en pédagogie, elle privilégie l'apprentissage du français langue étrangère parce qu'elle est source d'informations scientifiques et culturelles. La lecture représente une des techniques cognitives qui visent à faciliter la compréhension d'un texte, elle est une construction et une double interprétation des signes du texte, un parcours dans l'espace du texte qui engendre une double configuration : syntagmatique ou synthétique et paradigmatique ou analytique. Assurément, ces types de lecture prouvent que lire, c'est tout d'abord satisfaire une curiosité ardente. La lecture, c'est aussi une sensibilisation aux aspects affectifs du texte, la lecture ayant le rôle d'enrichir l'expérience du lecteur et de le faire participer au développement de sa personnalité, elle le rend attentif à la culture de l'Autre et lui transmette des modèles non seulement langagiers mais aussi culturels et esthétiques. Elle est riche, intense et surtout plurielle. Grâce à la lecture qui nourrit l'esprit de l'homme et élargit le champ de son imagination, l'individu est transporté dans des univers nouveaux. Une lecture c'est toujours une instance magique pour nous promener et nous mener parfois à des lieux imprévus, qu'on explore seul avec notre imaginaire et notre rêve, elle devient alors un voyage qui nous incite à d'autres voyages, où l'on découvre d'autres cultures et habitudes.

⁵⁴⁰ Référentiel des programmes. P. 12

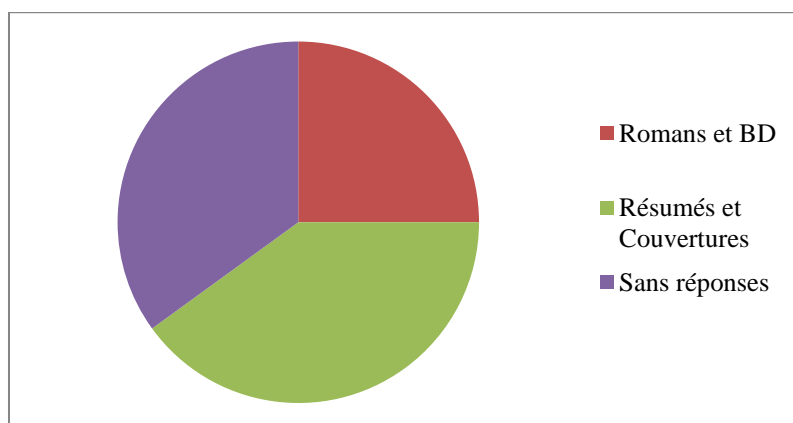
Le livre est valide pour tous, allie le plaisir et le savoir, toujours le même et toujours un autre. Il restera donc l'accompagnateur fidèle de l'apprenant, pour l'instruire, l'éduquer et le cultiver le guider au cours de sa vie, lorsque l'école n'est plus. Comme le disait Paul BERNARD : « *Surtout, apprenez à vos élèves à se servir des livres, ces professeurs muets qui, si vos soins n'ont pas été inutiles, les accompagneront et les éduqueront pendant tout le cours de leur vie.* »⁵⁴¹.

⁵⁴¹ Note de lecture, relevée du journal Le Quotidien, en date du 05-6-2009.

Question 10-Quel genre de lecture faites vous ?

Romans, BD –Résumés, Couvertures –Sans réponses.

Romans et BD	34	25%
Résumés et couvertures	54	40%
Ne lisent presque jamais, si ce n'est, et dans une moindre part, des livres scolaires.	47	35%



Lire n'est pas chose simple pour un non natif, cela lui demande un effort de concentration non négligeable et la compréhension en lecture devient pour lui une compétence périlleuse. En effet, entrer dans un texte et le lire jusqu'au bout en classe, n'est pas une chose aisée et encore moins en activité extra scolaire.

Le problème lexical se présente comme la première difficulté du fait que les apprenants ne maîtrisent pas la langue, s'ajoute à cela la structure du texte, et la difficulté conceptuelle des thèmes⁵⁴².

Pour toutes ces raisons, les réponses données par les apprenants montrent que ces derniers ressentent peu de stimulation dans la lecture imposée et se sentent davantage à l'aise avec la lecture de textes courts qui correspondent à leurs champs d'intérêt. Ils

⁵⁴² Voir l'observation de classe/Enquête de Magister.

penchent plutôt pour une lecture plaisir. Par exemple les BD et les livres fantastiques. En effet, 25% des élèves portent un plus grand intérêt au roman d'aventures, à la bande dessinée et au roman policier. Des études en sociologie ont montré à quel point l'origine sociale influence les goûts et les pratiques culturelles en matière de lecture, et d'une influence nuancée. D'autres facteurs interviennent aussi, dont l'âge, ainsi, à l'exception de la lecture d'ouvrages et d'énoncés longs et compliqués plus présents chez les enfants de cadres, et de la lecture de spots publicitaires et d'affiches de films télévisés plus fréquente chez les enfants d'ouvriers, aujourd'hui, la lecture chez les adolescents est différente, tous sont influencés par le cinéma, la télévision et internet. En effet, même si pour les 40% des élèves, leur choix de lecture est plutôt porté sur la page de couverture ainsi que sur le résumé, tous manifestent un intérêt pour les nouvelles technologies de la communication. C'est à cet âge là, que de véritables évolutions font leur apparition, toutes origines sociales confondues, tenant à marquer une autonomisation de l'adolescent face à ses parents, et c'est ainsi que l'ordinateur prend le pas sur la télévision, ou que l'écoute quotidienne de musique devient une activité culturelle centrale. Ces pratiques se partagent de plus en plus avec les amis du même âge et de moins en moins avec les parents.

Au final, l'adolescence est une période où des activités propres à une tranche d'âge vont se développer, le plus souvent en dehors des déterminismes sociaux, même si ceux-ci ne disparaissent pas totalement, surtout à partir du lycée où le souci de "devenir grand" devient sans doute moins prégnant.

Concernant les pratiques scolaires en matière de lecture, les élèves mentionnent lire d'abord des manuels scolaires, des textes, puis, dans une moindre part, des livres autres. La lecture de journaux est quasiment absente du cadre scolaire pour une grande partie des élèves.

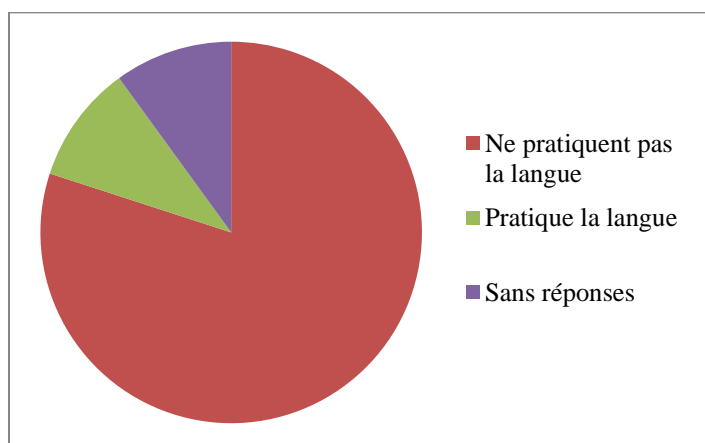
35% affirment n'avoir lu aucun livre car ils ne lisent presque jamais dans leurs temps libres. De plus, les élèves semblent ne jamais demander une suggestion de lecture à leurs enseignants. Ils précisent qu'ils n'aimeraient pas avoir plus de temps pour lire et que la lecture ne leur procure aucun repos ni détente.

Question 11 - Parlez –vous en français en dehors de la classe ?

Pour rencontrer plein de monde, le plaisir des langues étrangères est de s'en servir. Le meilleur moyen d'apprendre une langue, qui est en plus le plus naturel et le plus efficace, est d'abord de l'entendre parler. À la maison, avec des amis, grâce à la télévision, pendant un séjour linguistique ou autres. Il est essentiel de baigner dans l'oral. S'habituer aux sons de la langue permettrait par la suite de les utiliser par soi-même, pour parler. Tels sont à notre sens les gestes à adopter pour améliorer son oral en langue étrangère. En tant qu'enseignante de langue française à l'Ecole préparatoire en sciences de l'économie et du commerce, je le conseille à mes étudiants qui bon nombre d'entre eux rencontrent des difficultés quant à l'utilisation de la langue en dehors du cours de français.

Revenons aux élèves de la 1^{ère} année secondaire. La collecte des réponses a donné les résultats suivants.

ne pratiquent pas la langue	108	80%
sans réponses	14	10%
pratiquent la langue en dehors de la classe	13	10%



Faire participer l'apprenant à son propre apprentissage d'une langue étrangère devient de plus en plus difficile pour l'enseignant. Sachant que dans les écoles publiques, des adolescents issus de milieux défavorisés sont plus nombreux et où le souci du lendemain l'emporte sur la soif d'apprendre. Ajoutant à cela une sorte de discontinuité linguistique entre l'environnement social de l'apprenant et la classe. Ainsi, un adolescent qui apprend le français, une fois hors de la classe, ne continue pas son apprentissage en profitant de tout ce qui se parle autour de lui, même s'il arrive que ce qu'il entend diffère quelque peu de ce qu'il apprend en classe. Il n'a pas cette ouverture spontanée aux langues. Cette distance reste tout de même marquée par des facteurs socio-économiques.

Les nouvelles directives se donnent pour ambition de former des citoyens capables de communiquer en langue étrangère et d'être capables de s'exprimer oralement avec un natif de la langue qu'on apprend, car l'apprentissage de la langue ne passe pas uniquement par l'écrit. Par ailleurs, l'objectif terminal de l'enseignement du français en 1^{ère} année secondaire est de « *Doter les apprenants d'un outil linguistique performant* »⁵⁴³, de « *produire un discours écrit/oral relatif à une situation-problème de la vie sociale en respectant les contraintes de situation de communication.* »⁵⁴⁴, ainsi que de « *produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif.* »⁵⁴⁵. À partir de là, on voit très bien que l'accent est mis tout spécialement sur un développement de la compétence communicative et sur l'expression orale autant qu'écrite.

Les réponses données par les élèves par contre montrent que la majorité dédaigne cette pratique. En effet, 80% évitent tout contact avec la langue de l'Autre, le Français, pour affirmer leur "identité" et "algérienité". Sinon pour d'autres raisons, telle que la difficulté de s'exprimer en français, cette insatisfaction linguistique poussent les apprenants à se dénigrer et s'auto déprécier pour ce qui est du niveau, ils ne sont pas fiers de leurs pratiques de la langue, ce qui bloque ou ralentit le processus d'apprentissage et les pousse vers l'échec. 10% par contre affirment pratiquer la langue française en dehors de la classe avec leurs parents, amis et proches. Pour eux le

⁵⁴³ Programme de 1AS, P. 6

⁵⁴⁴ Programme de langue française, P.4

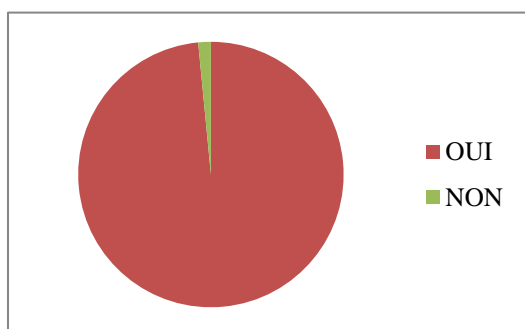
⁵⁴⁵ Programme de 1AS, P. 6

français est un outil incontournable de promotion sociale, une façon de se distinguer du reste de la population. Nous pensons toutefois, qu'un désir de considération sociale a pu influencer les réponses de ses élèves.

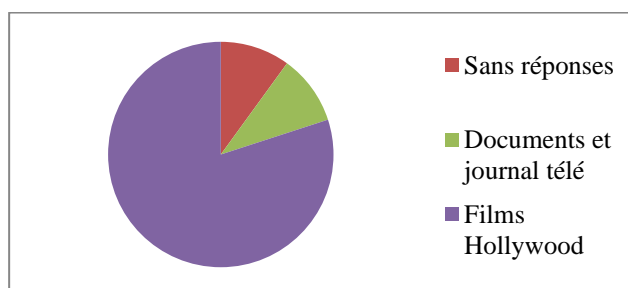
Question 12- Regardez-vous des programmes de TV en français ? 90% Oui – 10% Non

Question 13- Quels genres de programmes regardez-vous ? 80% des films d'Hollywood - 10% Documents et journal télévisé.

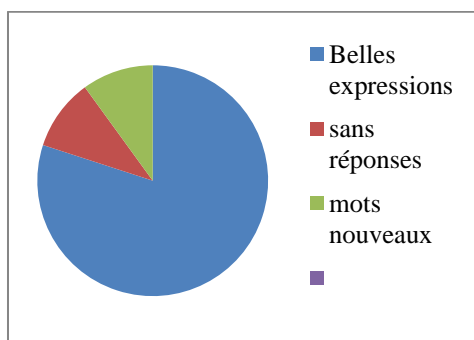
Question 14- Qu'est ce que vous aimez dans ces programmes ? 80% Les belles expressions de l'acteur- 10% Des mots nouveaux dans les informations.



Regardez-vous des programmes de TV en français



Quels genres de programmes regardez-vous



Qu'est ce que vous aimez dans ces programmes

Ces trois questions seront analysées simultanément, car elles vont nous permettre d'établir des corrélations entre l'apprentissage de la langue et la télévision. En effet nous pensons que la télévision semble être une voie pour le développement de la compétence communicative des apprenants. Cette zone de proximité où il est possible d'apprendre des langues peut aider à développer une compétence plurilingue et pluriculturelle puisqu'elle constitue une source de pédagogie interculturelle.

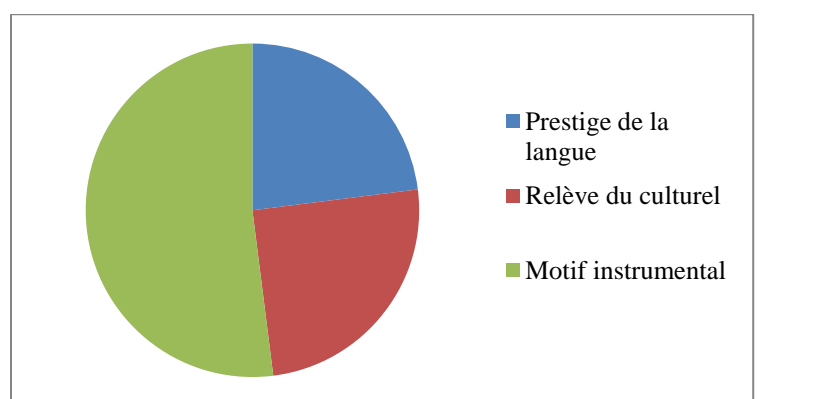
La télévision est un espace moderne, mythique. Le film qui joue à l'écran est censé plaire aux adolescents et les motiver pour l'apprentissage. L'acteur qui est un élément

social valorisé auquel s'identifient les jeunes adolescents peut influencer un comportement voire une manière de parler, il leur sert de repère pour penser leurs vie. La diffusion d'un documentaire à visée éducative peut aussi aider à l'apprentissage d'une langue étrangère et l'acquisition d'une culture autre. C'est à cette intention là que les trois questions proposées aux apprenants ont été posées. Nous essayons de voir si l'apprenant de 1^{ère} AS peut tirer profit de cette activité extrascolaire afin d'acquérir une performance en langue française.

La majorité des apprenants reconnaissent avoir une nette préférence pour les programmes de télévision diffusés en langue française. En effet, 80% des élèves interrogés regardent des films hollywoodiens du moment que ces derniers sont traduits en langue française. En ce qui concerne les documentaires et les informations télévisées, ces mêmes élèves préfèrent les voir en langue arabe. Ils se sentent plus à l'aise et comprennent mieux ce qui se dit. Nous constatons que le problème lexical reste la première difficulté que l'apprenant n'arrive toujours pas à surmonter. En fait, l'apprentissage du vocabulaire ne peut pas se faire qu'en classe. L'enseignant ne possède pas assez de temps pour parcourir le lexique en entier d'une langue. Bien sûr, il peut explorer certains mots relevant de thématiques particulières mais il reste que l'apprenant doit lui-même contribué à son propre apprentissage. C'est en participant à des activités extrascolaires et en étant confronté aux Autres que l'apprentissage du lexique peut être approfondi.

Question 15- Apprendre le français, selon-vous, peut vous servir en quoi ?

<u>Prestige de la langue</u>	<u>Motif instrumental</u>	<u>Relève du culturel et de l'interculturel</u>
-pouvoir communiquer en français	-suivre les programmes de tv -surfer sur la toile	-connaître le citoyen français -connaître son mode de vie -connaître ses traditions
23%	52%	25%



Le but de cette question c'est de savoir quelles sont les motivations qui poussent ces adolescents à s'intéresser à une langue étrangère. Il y a toujours une bonne raison pour apprendre une nouvelle langue. En formulant cette raison, la motivation à réussir cet apprentissage sera plus grande.

Dans le même sillage et en rapport avec la 3^{ème} question, on a pu déceler les motivations qui animent les apprenants pour l'apprentissage du français. En effet, l'analyse des réponses nous a permis de dégager plusieurs motifs, à savoir :

Un motif instrumental défini comme étant le moyen par lequel les apprenants arrivent à suivre un cursus universitaire dispensé en français, étant donné que le français en Algérie est une langue fonctionnelle adaptée pour véhiculer des concepts technologiques et scientifiques. D'autant plus que, dans le manuel d'accompagnement on peut lire : *«Qu'il est impératif que la langue reste avant tout un outil de communication se démarquant d'une part d'une langue de spécificité, et d'autre part d'une langue à vocation*

terminologique. »⁵⁴⁶. Il s'agit souvent pour ces apprenants d'apprendre le français avec l'optique de s'installer en France, ou bien d'enseigner le français dans leur pays. Le français leur apparaît aujourd'hui, avec l'informatique et Internet, comme composante décisive d'un capital censé fonctionner comme « passeport pour l'emploi » et atout pour l'avenir professionnel et personnel, les langues étrangères deviennent des Sésames appréciés par les employeurs.

Un motif intégratif pour une meilleure connaissance de la culture de l'Autre et une meilleure insertion dans la communauté de l'Autre. En effet, « *le désir d'apprendre une seconde langue pour s'intégrer à un groupe pour les contacts avec les gens et la culture.* »⁵⁴⁷. Apprendre la langue permettrait aux apprenants de s'installer en France ou dans un autre pays francophone pour poursuivre leurs études ou éventuellement s'assurer un avenir professionnel.

Mode, théâtre, poésie, romance sont autant d'éléments que l'on met derrière le mot Français, et qui donnent envie d'apprendre la langue.

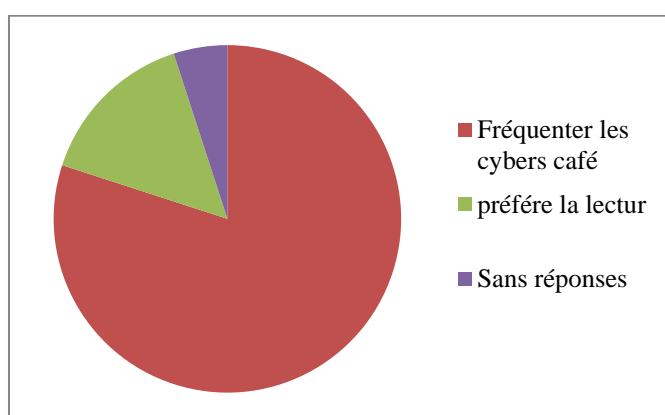
Un motif de prestige, pour l'amour de la langue française, pour son image de culture et de raffinement, anime l'esprit de certains élèves, les plus nantis, et les pousse à vouloir se perfectionner dans la langue de Molière. En effet, la langue française n'est pas une langue capitale pour s'insérer dans la vie professionnelle, sauf pour les gens qui se destinent à travailler spécifiquement avec des organismes français. Vouloir la connaître et s'imprégner de sa culture, relève souvent de la promotion sociale, se voir distinguer des autres. Tel a été le dernier motif qui encourage cette catégorie d'élèves à vouloir apprendre le français, les rendant dès lors disponibles à la découverte précoce du monde, des autres cultures, des autres langues, sans oublier que cette ouverture et cette rapidité ne sont pas naturelles, mais résultent de conditions économiques et culturelles privilégiées.

⁵⁴⁶ Le manuel d'accompagnement p. 43

⁵⁴⁷ « *Apprendre une langue seconde* », In enfantsbilingues.ifrance.com/secondelangue.html. Consulté le 14 Décembre 2009.

Question 16- Est-ce que vous aimez lire, et que pensez-vous de la lecture en langue française?

Préférence pour la lecture	21	15%
Fréquentation des cybers café et autres.	108	80%
Sans réponses	6	5%



Lors de la pré-enquête qu'il nous a été donné de mener dans un premier temps, on a pu constater que très souvent, en abordant la lecture des textes, le problème lexical se présente comme la première difficulté du fait que la plupart ne maîtrisent pas la langue et ne lisent pas assez souvent pour enrichir leur vocabulaire. D'ailleurs, en matière de lecture, c'est toute une population qui souffre. La lecture en Algérie demeure une tradition qui est perpétuée par l'ancienne génération. Le passé est souvent considéré comme un âge d'or, notamment en termes de pratiques culturelles, la lecture échappe d'autant moins à cette règle. En effet, 80% des élèves interrogés déclinent toute intention positive vis-à-vis de la lecture : « *la lecture ce n'est pas intéressant pour les jeunes d'aujourd'hui, on préfère surfer sur le net* »⁵⁴⁸. « *Non, je ne pense pas que la lecture soit le meilleur outil pour se documenter puisqu'à cette époque, nous*

⁵⁴⁸ Réponse d'élève.

*disposons de meilleurs moyens pour se cultiver qui demande beaucoup moins de temps comme les reportages, les émissions d'infos etc.. »*⁵⁴⁹

En Algérie, la lecture n'est pas considérée comme pratique culturelle, c'est un pays de tradition orale, dans lequel la pratique de la lecture n'a jamais joué un rôle important dans les mécanismes de socialisation. À une époque où l'on déplore le déclin de la lecture en tant que moyen d'information dominant, lire ne va pas de soi pour les jeunes. Autant ceux de l'ancienne génération (de l'après-guerre d'indépendance et même peu après) aimaient la lecture, autant ceux d'aujourd'hui ne se sentent nullement concernés par cet aspect important de l'instruction. *«Les jeunes algériens lisent très, très peu, pour ne pas dire ne lisent pas du tout! Très peu de publications, pas de diversité »*⁵⁵⁰. Les jeunes, eux, selon un certain nombre d'acteurs du chaînon du livre en Algérie, ont trouvé d'autres sujets d'occupation au cybercafé, où l'on peut écouter des CD et voir des films en DVD, la rapidité de l'information est la meilleure façon d'apprendre. Des lieux de plus en plus fréquentés par la nouvelle génération, détrônant de loin les espaces de lecture, sont la cause de cette baisse des pratiques de lecture et cette désaffection croissante vis-à-vis du livre comme support naturel d'accès à la connaissance. *« L'enfant algérien baigne déjà dans un univers de sons et d'images véhiculés par les nouvelles technologies de la communication.... »*⁵⁵¹. *« Non, je pense que la lecture est détrônée par la télévision, puisqu'avec nos moyens nous pouvons connaître entièrement l'avis d'un auteur sur un sujet quelconque en à peine 2h, ce qu'un livre ne ferait sans doute pas avec ce même laps de temps. »*⁵⁵². D'ailleurs, *« Sans vouloir faire de la caricature, il est pourtant impossible d'échapper à un constat qui est celui de la décadence que connaît la population algérienne en matière de lecture... »*⁵⁵³

Cet épineux problème qui est un souci pour le développement cognitif et intellectuel de l'enfant, a constitué l'objet d'une conférence de presse célébrant la *rentrée littéraire* en 2009. Or, il a été annoncé lors de cette même cérémonie organisée et

⁵⁴⁹ Réponse d'élève

⁵⁵⁰ Note de lecture, Révélation de Sofiane Hadjaj, un éditeur

⁵⁵¹ Référentiel des programmes. p.12.

⁵⁵² Réponse d'élève.

⁵⁵³ Résultat de recherches lors de la préparation d'un mémoire de magistère intitulé : *L'enseignement du texte littéraire par les instituteurs dans l'Algérie contemporaine.*

animée à la Bibliothèque Nationale par une pléiade d'éditeurs et autres amoureux du livre qu'un nombre important de titres de productions littéraires tous genres confondus, c'est-à-dire romans, nouvelles et essais, a été recensé. «*Une rentrée littéraire avec 200 titres littéraires, c'est positif!*», avait affirmé M. Amine Zaoui, Directeur général de la Bibliothèque Nationale, mettant en exergue l'intérêt croissant de la lecture en Algérie, «*C'est à travers la rentrée littéraire qu'on peut créer un lectorat permanent*»⁵⁵⁴.

Par ailleurs, l'évolution de la lecture n'est pas corrélée avec la massification de l'enseignement, ce qui aggrave la portée du phénomène, «*l'école algérienne n'a pas réussi à fidéliser un lectorat suffisamment stable et consistant pour motiver la création littéraire qui reste jusqu'à présent une affaire d'élite.*»⁵⁵⁵. Ce qui confirme une fois de plus qu'il n'existe aucune pédagogie pour faire aimer la lecture à l'enfant qui reste déterminé bien entendu, par des facteurs socioculturels d'une part et socioéconomiques d'autre part. Cette prise de position est consciemment choisie. Peut-être s'explique-t-elle par un préjugé provenant de notre civilisation de l'écrit, qui suppose que le vecteur normal du savoir est le livre, disqualifiant *a priori* toute forme d'enseignement oral. Ce qui pose évidemment un petit problème lorsqu'il s'agit d'enseigner précisément un savoir oral comme une langue.

Cependant, dans le programme de français de 1^{ère} année secondaire, il est souligné qu'une compétence de lecture doit être installée chez l'apprenant et qui consiste bien sûr à «*comprendre et interpréter des discours écrits/ oraux pour les restituer sous forme de résumés*»⁵⁵⁶.

Par ailleurs, et lors des séances de lecture dans les classes, certains schémas syntaxiques inhabituels qui relèvent des subtilités de la langue française telles que les figures de styles et les métaphores, et même le vocabulaire choisi, dans un registre soutenu, créent un manque de communicabilité. Cependant, il est tout à fait normal que l'apprenant se sente exclu de quelque chose qu'il ignore et qu'il ne maîtrise pas et, «*quand nous ajoutons à l'apprentissage de la lecture des références culturelles qui n'existent*

⁵⁵⁴ M. Amine Zaoui, Ex-Directeur général de la Bibliothèque Nationale en 2009.

⁵⁵⁵ Résultat de recherches lors de la préparation d'un mémoire de magistère intitulé : *L'enseignement du texte littéraire par les instituteurs dans l'Algérie contemporaine.*

⁵⁵⁶ Programme de français 1AS, p. 7.

plus, quand nous nous appuyons sur des modèles qu'il ne connaît pas, nous n'avons pas à nous étonner que les enfants se détournent de la lecture et du livre »⁵⁵⁷.

D'autre part, la dimension textuelle, la cohésion interne, la progression thématique et la trame textuelle ne sont pas toujours faciles à appréhender. Cela pourrait avoir pour origine une absence totale de lecture individuelle qui structure la pensée de l'apprenant et nourrit ses connaissances culturelles. « *Les élèves, lisent passivement, sans garder de traces et parfois ne cherchent même pas à comprendre. À quoi bon cet effort, justement, quand on sait que l'enseignant finira par donner toutes les réponses.*⁵⁵⁸ ». Ne dit-on pas que la meilleure façon d'empêcher l'élève de comprendre c'est de lui expliquer⁵⁵⁹. Le fait de ne pas guider la lecture de l'apprenant et de lui donner la chance pour qu'il manipule librement le texte nous semble une stratégie fort profitable pour renforcer la créativité et l'interaction des apprenants.

Au niveau pragmatique, des indices énonciatifs se révèlent très complexes, le message verbal du texte écrit est parfois très ambigu et l'intention communicative n'est pas facilement perçue, vu les différentes interprétations que pourraient faire l'apprenant à propos du texte, des interprétations erronées et des contresens. Des interprétations en rapport direct avec son vécu et son milieu culturel. De plus, la complexité réside dans le fait que les textes ne sont pas toujours à caractère argumentatif, expositif, exhortatif ou narratif. Il y a souvent une superposition de la typologie qui pose parfois un véritable problème de compréhension textuelle.

En effet, on a pu rencontrer lors de nos visites, une situation dans laquelle on a pu remarquer que dans un texte, une superposition de deux systèmes d'énonciations, une argumentation et une exhortation, ce qui a provoqué un malaise de compréhension ressenti chez les apprenants.

À la suite des séances auxquelles nous avons assisté, nous avons pu constater de prime abord que tout cela fait obstacle à la compréhension des élèves et pose de nombreux problèmes d'accès au texte. Ainsi, les difficultés de compréhension des élèves sont-elles le résultat de difficultés syntaxiques et textuelles.

⁵⁵⁷ Jolibert.J, Gloton.R, Le pouvoir de lire, Paris, éd Casterman, 1975.p70

⁵⁵⁸ Révélations d'enseignants interrogés sur l'état de la lecture pendant notre enquête, 59% d'enseignants interrogés.

⁵⁵⁹ Remarque faite par nous-mêmes.

Accéder au texte n'est pas simplement le lire, mais le comprendre, c'est-à-dire de :

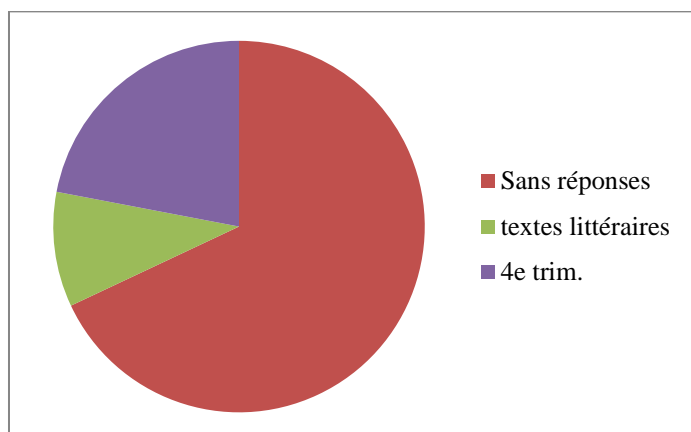
« Construire d'une part sa cohérence interne et lever à partir du global toutes les ambiguïtés locales ; c'est d'autre part construire sa cohérence externe, c'est-à-dire saisir les conditions d'appropriétés contextuelles. La compréhension est donc une activité qui exige une analyse situationnelle, relationnelle et des ajustements permanents entre le donné linguistique et les connaissances que le sujet peut mobiliser pour interpréter l'ensemble »⁵⁶⁰.

D'après les enseignants consultés, certains élèves, bien que connaissant le sens de tous les mots et des structures syntaxiques, sont bloqués devant tels ou tels énoncés en raison du manque de connaissances.

⁵⁶⁰ DELAMOTTE-LEGRAND R., *Problèmes d'éducation linguistique*, Thèse en vue de l'obtention du Doctorat d'Etat, Tome 3, Université de Rouen, 1991, p.p. 840-939.

Question 17-Quels types de textes aimeriez-vous étudier en cours

Les textes scientifiques		22%
Les textes littéraires		10%
sans réponse		68%



Pour cette question les 22% des élèves préfèrent l'étude de textes à vulgarisation scientifique, et les 10% penchent pour une étude de textes littéraires.

D'après l'analyse des réponses de la 9^{ème} question, on constate que certains apprenants penchent pour une lecture détente. Ils lisent moins du littéraire mais ils privilégient la lecture plaisir. Ils disent préférer les thèmes d'actualité, le sport, les faits divers, la politique parfois. Pour ce qui est de la littérature, les élèves préfèrent des personnages qui sont romantiques, originaux, courageux et drôles, puis les audacieux et les aventuriers. En fait, il y a des chercheurs comme Leguen et Popa-Liseanu, qui essaient de voir comment on peut profiter de la littérature de jeunesse pour nourrir cet enclin à la lecture et de ce fait pour l'apprentissage du FLE⁵⁶¹. Des classiques peuvent toujours être récupérés et sont souvent bien appréciés chez les jeunes, comme le roman « *Le Petit Prince* », de Saint-Exupéry que la plupart adore et pourrait le relire des centaines de fois. C'est une œuvre qui aborde des thèmes profonds inhérents à la vie humaine, l'amour, la mort, l'amitié, qui sont autant d'émotions et préoccupations face à la vie. C'est une œuvre qui servirait à l'enseignant comme outil pédagogique

⁵⁶¹ LEGUEN, B. et D. POPA-LISEANU. *La littérature en classe de français langue étrangère*. Madrid : UNED/Educación Permanente. 1996.

au service de l'interculturel. L'enseignant pourrait exploiter cette œuvre et l'étudier en classe avec les élèves pour développer des compétences interculturelles. Ou bien, tout simplement, initier ses élèves à la lecture réfléchie, une lecture arborant des vérités propres à chacun. Qui elles autorisent d'autres imaginaires. En effet, dans l'interprétation naissent d'autres perceptions. Ainsi dire, c'est dans la lecture de texte que naissent d'autres textes. Le fonctionnement intertextuel (la relation du texte à d'autres textes), qui, lui tend à un fonctionnement culturel. Roland Barthes souligne ainsi que : « *tout texte est un intertexte ; d'autres textes sont présents en lui à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables : les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante* »⁵⁶².

En effet, c'est ainsi que se fait une approche de compréhension d'un texte. C'est mobilisé des compétences permettant à l'apprenant de pouvoir interroger le texte et formuler des hypothèses afin de trouver dans le document qu'il consulte des réponses à ses questions. Mais si l'enseignant veut aider l'apprenant dans ses repérages et ses prévisions, il a besoin de savoir comment le texte « fonctionne » et quelles sont les données qui faciliteront, éventuellement la formulation des différentes hypothèses et leur vérification afin d'assurer à l'apprenant une meilleure saisie du texte. Aussi, faut-il qu'il ait analysé les textes au préalable, avant que le cours ne commence, ou tout simplement, qu'il ait cette agilité d'un savoir-être interculturel. C'est ce qu'on appelle avoir une compétence interculturelle. Condition qui concourt à l'ouverture de l'acte pédagogique et ne sert à la différence des analyses théoriques, ni à construire ni à tester une théorie linguistique. Mais tout simplement à ouvrir les lectures.

En effet, un des rôles spécifiques de la littérature est d'exprimer et de fixer des émotions et des mouvements de sensibilité qui ne s'expriment pas dans le langage scientifique et qui peuvent être échangés même à grande distance dans le temps et dans l'espace. L'un des objectifs de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère est de donner aux élèves un accès conscient à ces échanges qui constituent une ouverture sur le patrimoine de l'humanité.

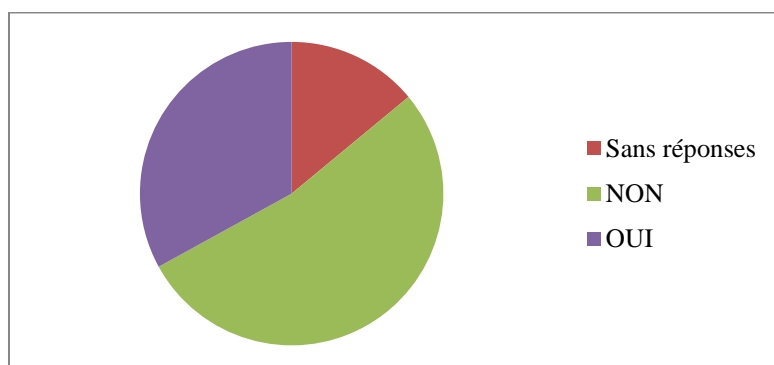
⁵⁶² Roland Barthes. *Le Plaisir du texte*, Paris, éd. du Seuil, « Points Essais ». 1973.

Grâce au texte littéraire qui constitue un moyen universel pour décrire des images qui renvoient à des aspects culturels dont l'auteur fait partie et où son œuvre est reçue, l'apprenant arrive à découvrir le monde de l'*Autre*, à travers des formes d'expression multiples. En classe, et dans un travail réflexif sur l'interculturel, les élèves pourront acquérir des connaissances sur la culture de l'Autre, tout en relativisant le statut de leur propre culture et vivre une expérience interculturelle.

Le rôle que peut jouer la littérature en classe, serait d'amener les apprenants à reconnaître et analyser les différents faits de société, mais aussi d'exprimer eux-mêmes ce qu'ils éprouvent, d'une façon consciente, mesurée et pertinente. L'étude de la littérature dans une visée interculturelle les amène à comprendre que dans les œuvres, les émotions deviennent propres à chacun, et renvoient alors à la perception que l'humain a de lui-même.

Question 18-Pour vous, un texte du manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire Lettres vous permet-il la découverte d'une culture autre ?

OUI	45	33%
NON	72	52%
Sans réponses	18	15%



La diversité des langues permet l'épanouissement de diverses cultures et de faire progresser la connaissance humaine. Elle donne à l'ordre des choses, une existence, un aspect dynamique, mouvant et émouvant. Ainsi, approcher un texte en classe de langue, qu'il soit littéraire ou autre, pourrait être le moyen pour l'apprenant de passer d'une réalité ou d'une culture à une autre, de relativiser ses propres connaissances culturelles et de s'ouvrir à d'autres réalités humaines, d'autres us et mythes reconnus et acceptés pour vivre dans une dimension où les appartenances culturelles sont sans cesse valorisées. C'est de Passer de l'uniformité aux vertus de la diversité et de la divergence, de connaître et reconnaître l'Autre dans sa différence et sa complexité surtout. En effet, les 33% d'apprenants interrogés trouvent que le texte en langue étrangère ou bien écrit par un auteur étranger, leur sert de fenêtre sur la culture de l'Autre, ces apprenants se rendent compte de la diversité identitaire qui se trouve au cœur de ces écrits.

Pour les 53% élèves interrogés, approcher un texte dans une perspective culturelle voire interculturelle relève de l'impossible. En effet, l'approche des textes en générale, pour cette catégorie d'apprenants, représente un aspect quelque peu difficile et

paralysant dans la mesure où les phrases pour eux, sont des phrases longues avec un vocabulaire compliqué, désignant des objets inhérents à un registre qui leur est impossible de comprendre, et que c'est représentatif d'une certaine catégorie de personnes restent en tout état de cause, potentiellement prédisposés à émerger à un moment ou à un autre⁵⁶³. Un peu plus d'un quart des jeunes testés ont un excellent niveau. À l'opposé, 15 % s'avèrent n'avoir pratiquement aucune maîtrise. Leur niveau de langue constitue une barrière linguistique et ralentit le rythme de la lecture ainsi qu'une agilité d'analyse ou d'interprétation. Delà à leur demander de repérer le culturel dans un texte écrit en langue étrangère relève de *l'utopie*⁵⁶⁴.

S'approprier le vecteur culturel pour maîtriser l'enjeu d'une communication en langue étrangère est le moyen le plus objectif pour connaître l'Autre. Or, l'apprenant de la 1^{ère} AS n'a pas encore acquis cette compétence qui reste pour nous une condition sine qua non à la maîtrise d'une langue étrangère, d'autant plus qu'aujourd'hui, l'enseignement d'une langue étrangère, doit permettre aux apprenants : « *d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures.....* »⁵⁶⁵. À la lumière de ces propos, on voit que les objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie visent à installer chez l'apprenant la compétence culturelle et interculturelle pour lui permettre de devenir un citoyen du monde. À cet égard, nous devons revoir nos priorités en matière d'éducation et de sensibiliser l'apprenant/lecteur à travers des activités de lecture qui intègrent une visée interculturelle.

⁵⁶³ Résultats d'Enquête après l'entretien

⁵⁶⁴ Remarque faite par un enseignant interrogé sur l'approche du texte littéraire.

⁵⁶⁵ Référentiel des programmes.

Synthèse

Cette enquête nous a permis de nous faire une idée sur les représentations des apprenants quant à la langue et la culture française. Ainsi que le profond malaise des enseignants face à l'exercice de leur fonction quant à l'approche de ces dernières.

De manière générale, les apprenants manifestent une véritable volonté d'apprentissage du français, ils considèrent la France comme un pays développé et plus ouvert. Mais dès qu'il s'agit de la religion ou de l'histoire on constate qu'il y a un rebut par rapport à son apprentissage de la part de certains : « *L'identité ethnique liée à la psychologie sociale des groupes est[...] essentielle* »⁵⁶⁶, bien que tous réalisent et à degrés distincts que le fait d'être bilingue est d'un pragmatisme utile : « *Le fait d'être bilingue est reconnu en tant qu'attribut de l'élite et il est souvent nié lorsqu'il est le fait de la grande majorité des enfants issus de milieux sociaux en décalage avec la culture scolaire.* »⁵⁶⁷.

Apprendre une langue étrangère serait une opportunité, celle de développer notre vision du monde et nos modes de pensée. Le contact à l'Autre façonne nos représentations culturelles, qui nous permettraient de se renouveler, de se multiplier en découvrant d'autres cultures, la notre et celles des autres, d'autres manières de voir le monde, de vivre de nouvelles expériences pour plus apprendre, apprendre mieux.

De toute évidence, toute représentation culturelle ne peut se faire sans connaissance de soi, de ses références culturelles, sociales et de leurs significations.

Même si les élèves visent avant tout la communication orale⁵⁶⁸, (la diction), une bonne partie d'entre eux s'imaginant qu'il faille pour cela d'abord maîtriser la grammaire, semblent peu conscients de la dimension sociale et culturelle qui régissent la langue. Tout comme il existe une réelle tendance à séparer forme et contenu et à étudier la langue en dehors de son contexte socioculturel, il existe une réelle urgence à sensibiliser les apprenants aux normes sociales qui conditionnent chaque langue étrangère, sachant qu'une langue est toujours le produit d'une société : « *la langue est*

⁵⁶⁶ Sur http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf, consulté le 30/10/2016.

⁵⁶⁷ N. Auger et C. Romain., « Malentendus interculturels et pratiques et tensions didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue première et langue autre », dans P. Blanchet, D. Coste (eds), *Regards critiques sur la notion d' « interculturalité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, op.cit., p.100.

⁵⁶⁸ Remarques faites par des apprenants.

plus qu'un instrument de communication. Son infinie capacité de générer des rapports de forces symboliques, façonne les perceptions des gens et leur vision du monde social »⁵⁶⁹. Ce faisant, le développement de nouvelles méthodes pédagogiques et didactiques orientées vers des unités de langue appartenant à la conversation ou au texte lesquelles pourraient contribuer à motiver les élèves à apprendre les langues étrangères, telles que les règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté, etc., est de rigueur.

La composante sociolinguistique, clé de voûte de la communication, affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, autrement dit, la relation à l'Autre est toujours construite sur l'appréhension, l'incompréhension, l'intolérance, voire la xénophobie et l'incertitude, d'où les idées préconçues et les images négatives, issues d'une mésestime de soi face à l'Autre, face à sa langue, face à l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette appréciation négative qui entrave la capacité des apprenants et freine leur entraînement est source de stress et de rebut.

Avec la massification des systèmes scolaires, et à l'ère de la globalisation, la langue et la culture sont devenues des biens sociaux d'intégration et des moyens d'épanouissement. Les langues et les cultures sont en concurrence les unes avec les autres en fonction de leur utilité sociale. Même si elle est enseignée, apprise, évaluées dans une perspective prioritairement instrumentale, la langue étrangère reste par excellence le vecteur de la promotion sociale, ce qui rend l'application scolaire de sa culture en classe de langue, un exercice délicat.

Nous pensons qu'il est temps que la culture de la langue française, avec tout ce qu'elle véhicule comme systèmes de valeurs soit soigneusement incorporée dans les manuels scolaires et aux programmes officiels à la manière des systèmes éducatifs à travers le monde. D'ailleurs, les recherches de Geneviève Zarate stipulent qu'un:

*« Un manuel de langue est fiable lorsqu'il permet de comprendre ce qui différencie des systèmes de valeurs entre eux »*⁵⁷⁰.

⁵⁶⁹ BOURDIEU, P. Ce que parler veut dire. Economie des échanges linguistiques. Paris: Fayard. 1982.

⁵⁷⁰ Zarate G., Représentations de l'étranger et didactique des langues. Les éditions Didier. (1993),(2003), p 30.

Aussi, l'effort pédagogique sans cesse renouvelé, autorise qu'un enseignant, soit cet être qui enseigne pour rendre les hommes plus humains ! Et selon François Mauriac, l'enseignant est : « *Celui qui institue l'humanité dans l'homme.* »⁵⁷¹.

« *Enseigner, c'est travailler avec des êtres humains, sur des êtres humains, pour des êtres humains* »⁵⁷². C'est à cette vision et dans son consentement de bonne foi, qu'implique le rôle de l'enseignant de s'engager dans une lourde responsabilité à l'égard de l'éducation, et que toute réforme sans éveil humain et citoyen du monde, restera vaine. Face à cette nouvelle donne, n'est-il pas du devoir de l'enseignant d'orienter sa vision et de se recentrer d'une manière autre sur sa vocation première qui est de contribuer à placer ses apprentissages au service de l'ouverture sur le monde.

Si bien qu'à chaque réflexion sur le devenir de l'éducation, la formation des enseignants reste un sujet à redondance. Et que cette redondance est bien voulue afin de prévenir un dysfonctionnement, un dysfonctionnement d'une politique éducative qui prône le changement en omettant de réencarder, de réformer, ou de réinitier l'enseignant ce levier/moteur du changement.

Chaque fois qu'une question se pose : Comment promouvoir les langues étrangères ? Comment former à la citoyenneté mondiale ? Vient de suite une réponse toute faite : il suffit de former les maîtres, de bien les former. En effet, c'est à l'enseignant qu'incombe ce rôle, un rôle majeur, car il est le modèle pour ses élèves. Ce qu'il dit, ce qu'il fait, la façon dont il se positionne face aux différentes réalités influence et influencera longtemps ces futurs citoyens/apprenants qu'il tente d'éduquer, d'années en années, au meilleur de ses capacités ! Voilà là un rôle et une responsabilité sociale qu'on ne peut dédaigner ... Partant de la nature humaine et du propre de l'homme et nous nous retrouverons dans l'immensité d'un être voué à donner, à aimer sans limite et à jamais. L'enseignant est une pâle copie de ce don de soi divinement inné, inexorablement intarissable et incommensurablement mesurable.

À une époque où les sources du savoir, se multiplient, le facteur essentiel serait l'impératif pédagogique afin d'aider les élèves à créer des liens : liens entre la culture

⁵⁷¹ François Mauriac dans *Le Sagouin*.

⁵⁷² TARDIF. M., LESSARD. C., *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université, 1999, - 575P.

de l'école et la culture sociale, liens entre les savoirs et la citoyenneté, liens entre l'histoire mondiale et la présence du sujet au monde, liens entre la technologie et les sciences, etc. Qu'est-ce qu'enseigner, si ce n'est l'apanage de l'humain au service de l'humanité, et qu'est-ce que la pédagogie, si ce n'est cette vocation humaniste sans limites qui plébiscite l'autonomie et la liberté des élèves, qui leur apprend à apprendre par eux-mêmes et qui les guide vers des horizons ouverts à tout effort éducatif, donc créatif.

Conclusion

À l'ère où la diversité linguistique et culturelle dépeint le panorama du public scolaire, l'élaboration d'un programme adapté aux enjeux actuels se fait sentir de plus en plus fort. Un objectif culturel et interculturel visant à une meilleure compréhension du monde s'installe au sein de l'institution éducative, pour que l'école devienne un lieu propice à une ouverture à l'Autre, à la différence, à la diversité et au monde extérieur.

Par l'approche de texte dans une visée interculturelle, par l'introduction de la pluralité des points de vue et la valorisation de la culture de l'Autre, l'apprenant pourra se questionner sur le fonctionnement de sa société et développer un esprit critique lui permettant d'interpréter un système de références différent du sien. Tous ces éléments et d'autres encore peuvent ouvrir un nouveau champ d'actions pour développer des compétences interculturelles et mieux percevoir et comprendre le concept de l'altérité.

La découverte de nouvelles cultures avec des modes de penser différents par l'approche textuelle, éveille la curiosité et octroie à l'apprenant une reconnaissance de ses valeurs. En effet, construire le sens d'un texte c'est se construire soi-même, étant donné que la lecture est un moment de projection de soi dans le texte et une distanciation de soi face aux événements du texte, tant de signes de la perception/compréhension de l'altérité qui s'avère « *révélateur de l'identité* ». ⁵⁷³.

Aujourd'hui, l'enseignement d'une langue étrangère, en l'occurrence le français, est passé de l'étude de la structure simple de la phrase (compétence purement linguistique) pour se consacrer pleinement à l'étude de la structure textuelle qui, elle, fait appel à des compétences socioculturelles. En effet, l'énoncé désigne toute suite de mots prononcés ou écrits, exprimant une pensée, une culture, une vérité. Ainsi, s'installe en Algérie, l'approche communicative dont l'objectif principal est de développer la compétence de communication. Cette compétence de communication qui est la clé de voûte de l'approche communicative.

Soulever le culturel dans un texte est souvent appuyé par la structure simple de la phrase qui ne doit plus être prise en charge au même plan si ce n'est avec plus d'acuité que le reste du texte. En effet, la linguistique s'en tient bien souvent à la

⁵⁷³ M.DENIS, « Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue », in Dialogues et Cultures, 2000. P.62.

phrase et la morphosyntaxe qui constituent par excellence son domaine de prédilection. On peut cependant, substantiellement susciter une perception interculturelle du fait de langue à l'égard d'une simple grammaticalité, puisque la parole est par excellence, l'élément clé par lequel tous les hommes communient par delà leur diversité. Comme on peut signaler aussi ces considérations de l'espace et du temps de l'expérience vécue. Ce "vécu" qui s'affirme à l'intérieur de la langue ouvre des horizons autres, des horizons nouveaux. Le fait de langue est largement suffisant pour indiquer une autre façon universelle de dire un mode de pensée, un usage, un rite, voire même une culture, car l'expérience de l'écriture vécue comme une expérience intime, dévoile les rapports qu'ont les écrivains avec leur écriture, leur façon d'aborder le texte. Journalistes, poètes, romanciers ou auteurs d'articles scientifiques, à travers leurs techniques utilisées dans les différents genres, l'influence de leur contexte de prédilection, le passage de leur univers intime à la page blanche etc., leur permettent de partager avec leur public les expériences qu'ils ont vécues et qui ont affecté et façonné leur écriture. L'écriture, lieu de leur subjectivité où le signifié n'y est plus univoque, le sens y est « *tremblé* »⁵⁷⁴ et non pas « *fermé* »⁵⁷⁵, le font vivre à leur public.

Le fait de style ou le fait de langue permettent de montrer les représentations de l'auteur et de son inscription dans un système de références. Tout ceci autorise l'apprenant à découvrir un univers culturel différent du sien, et de ce fait, c'est une vision objective que le lecteur pourrait se faire de l'Autre et de sa culture, ce qui l'amène à compléter son identité à partir de l'Autre. La communication interculturelle joue ce rôle dans le développement de l'individu, stimule l'apprenant à réfléchir sur sa culture parce qu'il s'est frotté et sans heurt à la culture de l'Autre.

En effet, la considération de la culture étrangère en classe de langue pour construire le sens d'un texte s'élabore tout particulièrement à partir de la notion de « représentations ». Des représentations relevant de différentes cultures présentes en situation de lecture en classe. Cette perspective suppose que la reconstruction du texte est une communication socio langagière qui s'instaure à partir du texte comme

⁵⁷⁴ Note de lecture, relevée pendant le cours en Didactique du texte littéraire, avec Madame OUHIBI.

⁵⁷⁵ Idem.

instance ouverte entre réception et projection de soi dans le texte et distanciation de soi face aux effets du texte, autant de signes de la singularité du lecteur.

Le lecteur/apprenant étant un élément actif de l'interprétation, doit nécessairement guider l'orientation du texte afin de la saisir. En effet, c'est dans cette instance abstraite qui lie le lecteur à l'auteur, qu'une communication interculturelle s'installe. Ainsi, la rencontre avec l'Autre se fait dans le sens où, peut être pour dire cependant la même chose, faut-il s'exprimer différemment.

Ce travail de recherche nous a permis de dégager l'intérêt d'intégrer une approche interculturelle dans l'analyse d'un texte. En effet, nous pensons que l'approche textuelle dans une visée interculturelle en classe de langues pour développer des compétences interculturelles, reste indéniable, car le texte, cet énoncé sémantique, déterminé par la linguistique et la rhétorique, est un discours qui se définit comme : *«une instance sémantique inscrite dans le procès d'énonciation.»*⁵⁷⁶, l'instance d'énonciation devient, à proprement parler, dans le discours, une instance sémantique, conférant une représentation (un simulacre) d'un fait énonciatif. Ce fait énonciatif (le texte), conditionné de manières différenciées, par des représentations, des réalités différenciées, est par excellence le moyen pour familiariser l'apprenant à la culture d'autrui, selon ses représentations, selon son système de valeurs. Il sert de passerelle entre les cultures puisqu'il est le révélateur privilégié des visions du monde. Il est cette instance par laquelle les Hommes expriment leurs pensées, leurs émotions, bref leur vision du monde.

Il s'agit dans cette recherche de montrer que par le biais d'une approche interculturelle du texte, les apprenants élargiront leurs horizons culturels, appréhenderont au mieux et comprendront ce monde qui les entoure et avec lequel ils devront interagir.

Bien que l'école ait toujours privilégié les enseignements scientifiques et techniques avec la massification du paradigme des compétences fonctionnelles et que la lecture ne va pas de soi, il n'en reste pas moins que le caractère plurilingue et pluriculturel de la société mondiale contemporaine rend de plus en plus indispensable les compétences culturelles et interculturelles véhiculées par la lecture des textes de

⁵⁷⁶ Dictionnaire linguistique, Voir les entrées : discours, analyse, énonciation. Paris, Larousse, 1973.

tout genre. Il incombe aujourd'hui de rendre à la lecture son rôle fécond de médiations culturelles pour l'acquisition des "savoirs", mais c'est surtout les savoir-faire et les savoir-être qui décident de la capacité d'entrer en relation avec les *Autres*. L'enjeu serait donc d'arriver à vivre cette diversité et de gérer cette altérité qu'autorise l'interprétation d'un texte qui soit littéraire ou autre dans une visée interculturelle.

En tout état de cause, l'enseignement de la lecture en classe de langue doit avoir un double jeu. Il doit exprimer des modèles langagiers et véhiculer en même temps « *une certaine culture que l'école doit transmettre à l'élève* »⁵⁷⁷, une culture éducative, une culture d'ouverture sur le monde. D'autant plus qu'aujourd'hui, on assiste à l'acquisition de compétences qui s'efforcent de concevoir un système éducatif s'adressant à toute l'humanité. Pour cette raison et pour beaucoup d'autres, l'approche interculturelle du texte devient une voie à une ouverture sur le monde et une ouverture à l'*Autre*, pour une meilleure intégration socioprofessionnelle. Dans une perspective interculturelle et non prescriptive, notre initiative invite les enseignants de langue française à reconsidérer l'approche du texte à l'aune des paramètres actuels dont, notamment, les concepts de culture et d'altérité.

Il convient de souligner que notre initiative recommande aux enseignants de s'écarter d'un enseignement technique et instrumental du texte pour s'inscrire dans une dimension interculturelle. En effet, la lecture en langue étrangère est une activité qui concerne l'exploitation technique ou structurelle du texte⁵⁷⁸. Il nous a semblé important d'aborder la visée interculturelle, en montrant qu'une telle considération peut apporter un renouveau dans l'approche textuelle, qu'elle soit syntagmatique ou synthétique, paradigmatique ou analytique, l'approche textuelle dans une perspective interculturelle qui ré-enchanterait la classe de langue, requiert une compétence qui demande une implication personnelle et qui dépasse le cadre strict d'un enseignement de type instrumental. C'est d'envisager une optique d'ouverture dans l'espace classe, où toute ressource pour "faire la classe" serait la bien venue. L'enseignant de français est appelé aujourd'hui à associer tradition et approches modernes, enrichies par des détails du savoir-faire.

⁵⁷⁷ M.LEBRUN, « Les Programmes de français et leurs objectifs socioculturels », in Dialogues et cultures, 1991.PP. 80-90.

⁵⁷⁸ Analyse des réponses d'enseignants.

Pour notre analyse, nous nous sommes interrogés sur l'efficacité du choix des textes proposés dans le manuel scolaire de la 1^{ère} année secondaire. Dans ce manuel, un corpus choisis et mis en avant par la tutelle dans le cadre de la refonte du système éducatif qui s'inspire d'une pédagogie qui se veut ouverte et porteuse sur le plurilinguisme et l'altérité et sur lequel la tutelle s'appuie aussi pour faire passer le message idéologique et éducatif à la fois, et où l'apprenant a l'occasion de se frotter à d'autres cultures, et est aidé dans sa démarche vers une perspective d'un savoir-être interculturel. Nous y avons retrouvé aussi, une multitude de textes de différents genres, allant du texte de vulgarisation scientifique, au texte journalistique, passant par le texte publicitaire, pour finir avec le texte littéraire.

Tous ces genres distincts mais qui sont ressourcés de ce que vivent et rêvent les gens, peuvent se révéler motivants et captivants, tout en étant utiles et abordables pour les apprenants. Les enseignants peuvent donc traiter ces genres textuels, afin de relever les caractéristiques favorables dont ils disposent pour développer des compétences interculturelles. En effet, le fait divers comme la publicité ou le texte littéraire, appartiennent à l'Humain en général. Leur interprétation et la compréhension de leur sens en langue étrangère, se fait selon le prisme ou le crible de notre propre culture. Ainsi, le cours de langue serait pour l'apprenant un lieu de médiation culturelle, où il aurait l'occasion de se voir à travers l'Autre et de voir l'Autre à travers soi.

Au lieu de stigmatiser le manque de connaissances culturelles et de minimiser la réflexion interculturelle chez les apprenants, comme il a été remarqué à la suite des résultats de notre enquête, la démarche que nous proposons, encourage leur enracinement et fait ressortir leurs perceptions qui découlent de leur propre culture et des images qu'ils intériorisent, qui sont souvent déterminés par leur univers de références.

Cette démarche résulterait d'une pédagogie d'ouverture, une pédagogie qui encouragerait l'enseignant à guider chaque élève afin d'exprimer son opinion propre sur une situation qui le touche directement et qu'il perçoit de manière singulière. Aussi il aurait autorisé l'inscription de la subjectivité de l'élève et de son point de vue au sein d'une communication interculturelle. Un tel environnement peut être relatif à la

création d'un dialogue entre les protagonistes de la classe, à savoir, les élèves, l'enseignant et l'outil de travail, qui est le texte, toutes typologies confondues. Tous ses échanges, permettent un rapprochement des faits culturels présents. De cette manière, les élèves apprennent autant les uns des autres que de leur enseignant, et peuvent comparer leur propre environnement culturel à ceux, moins familiers, auxquels l'étude de ces textes les initie. Ainsi cet apprentissage autoriserait le développement de leur autonomie et leur esprit critique. " Apprendre à apprendre" deviendrait pour les apprenants le credo d'un apprentissage vers la progression.

Toutes ces idées, développées et organisées mentalement autorisent un jeu de constructions interactives qui déterminent par la suite la construction de l'identité.

L'approche d'un texte n'est pas synonyme d'explication linéaire ou de critique, car ce que vise notre initiative dans l'approche du texte, est non de permettre aux apprenants d'acquérir un certain savoir pluridisciplinaire sur les niveaux de lecture, mais c'est d'acquérir une compétence culturelle qui favorise chez eux une construction harmonieuse d'une identité culturelle. Lire en langue étrangère, est cette instance de socialisation au sein de la classe qui n'est qu'un pâle reflet de l'expérience de l'altérité que pourrait vivre l'élève en même temps qu'il développe son identité en interaction avec les autres, (élèves et leur enseignant). La lecture/écriture en langue étrangère devient par excellence le moyen en lequel tous les apprenants communiquent par delà la diversité de leurs identités.

En situation d'apprentissage, l'activité de lecture a tendance à devenir essentiellement une activité de reconnaissance de son code culturel, qui devient beaucoup plus intéressante (l'activité de reconnaissance) lorsqu'il s'agit justement de lire dans une langue étrangère. Et c'est là qu'intervient l'approche interculturelle pour que les apprenants réalisent que le texte écrit en langue française, reste avant tout un patrimoine culturel de tous les Hommes, et qu'il ne s'agit nullement d'un facteur de renoncement à son identité, de déculturation, voire d'acculturation. Bien au contraire, la lecture /écriture serait ce miroir dans lequel chacun se reconnaîtra. Le dialogue instauré autoriserait une collaboration et une coopération entre l'enseignant et les apprenants et stimule de ce fait l'apprentissage de la langue et la pensée chez

l'apprenant. Vygotski a montré l'impact positif des interactions en classe comme mode d'apprentissage.

Tout au long de notre travail, notre souci majeure était de voir comment un texte, quelque soit son type ou son genre, pouvait être un passeur culturel, comment l'enseignant de langue française mettait en avant cet outil, oh combien essentiel, à notre sens, dans la perception de l'Autre et la rencontre avec l'Autre et enfin, de quelle manière l'apprenant appréhenderait le texte étudié en se projetant à l'intérieur pour s'imprégner de son substrat culturel.

Au début de notre recherche, notre question centrale était de savoir si l'exploitation interculturelle des textes du manuel pouvait développer l'esprit critique de l'apprenant en lui permettant d'interpréter un système de références différent du sien et en le rendant conscient d'un patrimoine mondial pluriel qui favorise l'ouverture et la tolérance .

L'essai d'analyse des textes proposés dans le manuel de 1^{ère} année secondaire, fait apparaître clairement, que le contenu du manuel est en corrélation avec les objectifs assignés par les acteurs de l'éducation, puisque le manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire Lettres met en avant un corpus choisis par la tutelle qui s'inspire d'une pédagogie qui se veut ouverte et porteuse sur le plurilinguisme et l'altérité. Une panoplie de textes d'auteurs différents est proposée à l'enseignant lui donnant ainsi le plein pouvoir de choisir ceux qui seraient à même de répondre aux niveaux, aux attentes et aux aspirations de ses apprenants.

À la suite des enquêtes menées auprès des enseignants, ainsi qu'auprès des élèves, une idée nous est apparue sur les représentations de ces derniers quant à la langue française et sa culture, ainsi que le profond malaise des enseignants face à l'approche interculturelle des textes du manuel.

En effet, les enseignants, bien qu'ils sachent pertinemment que la compétence interculturelle est nécessaire dans l'apprentissage de la langue étrangère, ils semblent conscients de leurs limites concernant sa prise en charge dans leur pratique. Pour cela, ils incriminent, la tutelle, les manuels, les élèves et semblent oublier que le premier

responsable en classe est l'enseignant lui-même, sa pratique, sa méthode et surtout son désir de donner du plaisir. Donner du plaisir à travers, en ce qui nous concerne, un texte venue d'une autre culture et charriant une foule d'idées toutes enrichissantes les unes que les autres.

Quant aux apprenants, bien qu'ils aient une soif de connaître l'Autre dans toute sa dimension culturelle et anthropologique, ils se trouvent freinés par une certaine idéologie minimaliste qui considère l'Autre comme une menace.

Après ce parcours et à l'instar de notre initiative, pouvons-nous élaborer d'autres façons de faire au sein de la classe de langue afin d'établir des procédures pragmatiques qui permettent de progresser sans cesse à approcher le texte pour cultiver l'altérité et la diversité et ainsi favoriser le développement des compétences interculturelles en classe de langue ? Si oui, réfléchissant à la meilleure manière d'y parvenir.

Ne pourrait-on pas choisir à cet effet les textes qui devront être un support d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, mais qui constituent aussi un moyen pour faciliter le passage d'une dimension à une autre. L'intégration de la dimension culturelle aux autres savoirs serait la réussite. Les ateliers d'écritures ne seraient-ils pas un bon tremplin favorisant l'approche vers l'interculturel ? L'intertextualité, la reproduction des textes, l'organisation de ces ateliers d'écriture en classe serait un avantage pour travailler tantôt la compétence de lecture tantôt la compétence d'écriture : « *Ecrire, c'est se faire aussitôt lecteur, lire, c'est se faire aussitôt écrivain...* »⁵⁷⁹. Ainsi, le texte ne sera plus seulement ce que l'on apprend à lire, il devient ce que l'on doit aussi apprendre à écrire. Ce faisant, l'écriture cette instance de médiation fait appel à de nombreux paramètres qui façonnent les savoir-faire et les savoir-être. Les premiers relèvent de ce qu'on peut appeler le processus mental dans l'acquisition du savoir et l'acquisition du langage et les seconds témoignent de l'existence humaine au monde. La didactique de l'enseignement/apprentissage du FLE représente le domaine de prédilection par excellence pour l'acquisition de ces savoirs. En effet, la lecture/écriture en langue étrangère serait cet espace favorable à l'échange

⁵⁷⁹ RICARDOU Jean, *Pratiques de la littérature, Roman/Poésie*. Editions du seuil, 1967. p98.

culturel, comparer et relativiser les présupposés culturels qui autorisent à leur tour la création du langage interculturel.

L'écriture renforce la liberté et la créativité de l'apprenant, mais elle entraîne aussi une interaction de ses connaissances. Ecrire en langue étrangère comporte alors forcément une dimension interculturelle dans laquelle se déclenche le conflit cognitif indispensable au développement intellectuel de l'apprenant.

L'objectif de ces ateliers d'écritures est de retrouver la richesse de l'imaginaire de chacun, redonner la parole à ceux qui n'osent la prendre, découvrir l'héritage culturel et les techniques d'écriture, acquérir un esprit critique, apprendre à jouer avec les mots et enfin, inciter ceux qui sont déjà imprégnés à poursuivre leur travail d'écriture. C'est créer des lieux où l'on peut reconstruire afin d'enrichir son identité, aller vers l'Autre, et enfin, s'ouvrir au monde. Ainsi, l'identité de l'individu se construit à travers des phénomènes qui influencent ses représentations et imprègnent ses lectures. C'est grâce à l'Autre et par l'Autre que l'identité de l'individu se fait, elle change au contact de l'Autre.

La manière dont la lecture/écriture serait instituée en objet d'enseignement est alors cruciale, elle doit rendre l'apprenant attentif à l'aspect culturel des deux langues, la sienne et celle de la langue cible. D'autre part, cela ne serait-il pas aussi un moyen d'amener l'apprenant vers la dimension de la tolérance, de la compréhension de l'Autre et de l'altérité. En ce sens, que l'interculturalité ne devrait –elle pas déboucher vers la rencontre de l'Autre et conduirait l'apprenant vers une meilleure vision du monde?

Ne serait-il pas judicieux de développer chez l'apprenant des stratégies de lecture de plus en plus exploratrices à partir d'indices de plus en plus implicites afin de l'amener à s'approprier les contours de la dimension culturelle d'autrui et ainsi favoriser un meilleur apprentissage de la langue cible? Autrement dit, donner l'occasion à l'apprenant à travers la lecture d'explorer le monde de l'Autre et parallèlement lui faciliter l'apprentissage de la langue étrangère avec plus de réflexion et non beaucoup de connaissances, voilà à quoi il faut tendre !

Bibliographie et Webographie

Ouvrages

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L., *Education et communication interculturelle*, Paris : PUF, coll. L'Éducateur. 1996. 192 p.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L., *Éducation et communication interculturelle*, Paris : 2^{ème} édition. PUF, 2001. 148 P.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L., *Éducation et communication Interculturelle*, Paris : PUF. 2005. 192 P.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., *La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme*, VOL 2. Paris : PUF. 2011.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., *L'école face à la diversité culturelle : L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE.*, Paris : PUF, coll. Que sais-je. 2013.

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE., *L'enseignement Du Français Langue Seconde.*, Paris : EDIF-AUF. 2000. 95 P.

AUGE., Marc., *La Communauté illusoire*, Paris : Ed Rivages poches. coll. PHILO. 2010. 50 p.

BARTHES., R., *ROLAND BARTHES.*, Paris : SEUIL., 1995. 169 P.

BAKHTINE. M., *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard, cité par A. SEOUD, dans, *Pour une didactique de la littérature*, Paris : coll. LAL, Hatier-Didier, 1984. 249 P.

BAUMGRATZ-GANGL G., *Compétences transculturelles et échanges éducatifs*, Paris : Hachette, 1996. 174 P.

BAKHTINE M. *Esthétique et théorie du roman*, Esthétique de la création verbale, Paris : Gallimard. 1978 – 1984.

BAYLON, C., *Sociolinguistique: société, langue et discours*, Paris : Nathan, 1991.

- BENAMOU., *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris : Hachette-Larousse. 1971.
- BERTRAND, G., *Civilisation et littérature : l'enseignement de la civilisation face au Défi de la « représentation »*, Lend 2. 1993.
- BERRY.J.W., *Acculturation et Adaptation psychologique*, Paris : L'Harmattan. 1998.
- BRASSEUR., P., et VERONIQUE., G.D., *Monde créoles et francophones.*, Paris : L'Harmattan. 2007. 254 P.
- BYRAM, M. *Identité sociale et dimension Européenne. La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Paris : Hatier-Didier. 1993.
- BYRAM. M., *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris : Hatier-Didier. 1992.
- BYRAM. M., *Identité sociale et dimension Européenne. La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Paris : Hatier- Didier. 2001.
- BYRAM. M, ZARATE. G, cité par BEACCO., J-C., *Les dimensions culturelles des enseignants de langue*, Paris : Hachette livre. 1995. 123 P.
- BYRAM. M., ZARATE. G, et Neuner. G., *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Paris : Hachette livre. 2001.
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B., STARKEY., H., *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg. Conseil de l'Europe. 2002.
- BYRAM. M, ZARATE. G, *Les jeunes confrontés à la différence, de propositions de formations*, conseil de l'Europe, Strasbourg. 1996.
- BERARD, E., *L'approche communicative. Théorique et pratique*, Paris : CLE International, Coll. Didactique des Langues Etrangères. 1991.
- BEACCO. J-C. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette Livre. 1995.
- CAMILLERI. C., *Chocs de cultures : concepts et enjeux de l'interculturel*, Paris : L'Harmattan. 1989. 398 p.
- BARTHELEMY. J., *Stratégie d'externalisation*, Paris : DUNOD. 2007.

BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire. Economie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard. 1982.

BODIN., D., HEAS, S., *Introduction à la sociologie des sports*, Chiron, 2002.

BOUHADIBA., « *continuum linguistique ou alternance de codes ?* », in Cahiers de Linguistique et Didactique. DAR EL GHARB., 2002.

BOYER, Henri., *Nouvelle introduction à la didactique*, Paris : Clé International.1990

BUZZATI. Dino., *Le K*. Nouvelles traduites par Jacqueline Remillet. Éd. Laffont.

CHOPPIN, A. *Le manuel scolaire : histoire et actualité*, Paris : Hachette éducation.1992, 223 p.

CLANET, C., *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Marseille : PUM, 1996.

COLLÈS Luc., *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles : De Boeck-Duculot. 1994.

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, Enseigner, évaluer*. Paris : Didier. 2001. 129 P.

CUQ, J-P. et GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : PUG - Nouvelle édition, 2005. 504 p.

DABENE., L., *Repères sociologiques pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette. 1994.

DEMORGON, J., *L'exploration interculturelle pour une pédagogie internationale*, Paris : Armand Colin. 1989, 225 P.

HYMES., D., « Vers la compétence de communication », in « Langues et apprentissage des langues. », Paris : Hatier-CREDIF, 1984.

- DEFAYS.J.M, collab DELTOUR.S., *Le Français Langue Etrangère et Seconde*, Belgique : Pierre MARGADA, 2003. 111 p.
- DUFFAYS, J-L. et al ., *Pour une lecture littéraire. Approches historique et théorique, Propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck. 1996.
- DEFAYS, J.-M. et DUFAYS, J.-L. *Le comique. Textes pour la classe de français et Vademécum du professeur de français*, Bruxelles : Didier -Hatier, coll. " Séquences ".1999 .
- DEFAYS J-M., collab DELTOUR S., *Le français langue étrangère et seconde.*, Belgique : Pierre Mardaga, 2003, 111 P.
- DE CARLO., M., *L'interculturel*. Paris : CLE - International. 1998.
- DE LANDSHEERE G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris : PUF. 1979.
- DERRIDA., J., *L'écriture et la différence.*, Paris : Points-Littérature.1967. 436 P.
- DUMONT, R., *De la langue à la culture*. Paris : L'Harmattan. 2004.
- DOBROVSKY, S. et T.TODOROV., *L'enseignement de la littérature*. Paris-Gembloux-Bruxelles : A. de Boeck-Duculot. 1981.
- DALGALIAN, G. *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : CLE international. 1981.
- FERRY., Jules., *circulaire aux recteurs*, 7 octobre 1879.
- FRANCOIS-MARIE, G. et XAVIER, R., *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Bruxelles : De Boeck Université, 1993.
- GALISSON, R., *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues*, Paris : Clé International. 1980.
- GALISSON., R., *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues*, Paris : Clé International. 1980.
- GENETTE., G., *Fiction et diction.*, Paris., Essais., 2004. 223 P.
- GHELLAL. ABDK, *Lire Ecrire en classe de FLE*, Didactique de la littérature et des textes littéraires. EDITIONS DAR EL REDOUAN. 2009. 271 P.
- GOHIER., C. et LAURIN., S., *Entre culture, compétence et contenu : La formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Les Editions LOGIQUES. 2001.

GRANGEAT, M. *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF Éditeur. Collection "Pédagogies". 1997.

GOHARD-RADENKOVIC.A., *Communiquer en langue étrangère des compétences Culturelles vers des compétences linguistiques.*, Berlin : Editions scientifiques européennes. 1999.

GOHIER., C., et LAURIN., S., *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Canada : Les Éditions LOGIQUES. 2001. 353P.

HYMES, D. H, *Vers la compétence de communication*, Paris : Crédif-Hatier, 1984.

HALL, E., *La danse de la vie - Temps culturel, temps vécu*. Paris : Seuil. 1984.

HAZAN. E., *Pédagogie souriante*, Paris : Fernand Nathan. 1996. P. 185.

JOLIBERT.J. et GLOTON.R, *Le pouvoir de lire*, Paris : Casterman. 1975.

KRISTEVA. J., *Le langage cet inconnu, une imitation à la linguistique*, Paris : Ed du Seuil. 1981.

KOM., A., *Jalons pour un dictionnaire des œuvres littéraires de langue française des pays du Maghreb.*, Paris : L'Harmattan. 2007. 418 P.

LANCHEC. J-Y. *Psycholinguistique et pédagogie des langues.*, Vendôme : Ed Presses Universitaires de France. 1976.

LEGUEN, B. et POPA-LISEANU. D., *La littérature en classe de français langue étrangère*. Madrid : UNED-Educación Permanente. 1996.

LEHMANN., D., *La didactique des langues en face à face.*, Paris : CREDIF-Hatier., 1987.

LICHTENBERG, G. C ., *Le Miroir de l'âme*, Edition Corti, 1997.

MALOUF. A., *Les identités meurtrières*. Paris : Bernard Grasset et Fasquelle, 1998. 211 P.

MARTINEZ., P., *Le français langue seconde : Apprentissage et curriculum.*, Saint-Germain-du-Puy, Maisonneuve et Larose. 2002.

MART Ĭ., F., ORTEGA., P., et al., *Un monde de paroles, paroles du monde : Étude sur les langues du monde.*, Paris : L'Harmattan. 2007. 289 P.

MILIANI., H. et OBAIDIA., L., *ART ET TRANSCULTURALITE AU MAGHREB.*, AUF-Pays en développement., 2007. 142 P.

MINERVA., N., *Le profil du maître à travers les dialogues et les lettres des manuels de français à l'usage des Italiens (XVII^e et XVIII^e siècles), Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 1992.

MOIRAND. S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette, 1990.

NATUREL M., *Pour la littérature, de l'extrait à l'œuvre*, Paris : Nathan Clé international, coll. Didactique des langues. 1995.

NIQUET., G., *Enseigner le français pour qui ? Comment ?*, Paris : HACHETTE-Education. Coll., PEDAGOGIES POUR DEMAIN. 1999. 224P.

NOYAU., C. et PORQUIER., R., *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris : Presses Universitaires de Vincennes. 1984.

NZEZA, L. et al. *A nous l'école. Français 6^e Année primaire*, Kinshasa : Afrique éditions, 2004.

PEYTARD., J., *Littérature et classe de langue FLE*, Paris : Hatier, coll. LAL. 1982.

PORCHER, L., *Le français langue étrangère*, Paris : Hachette/Education. 1995.

PORCHER L., *Le français, langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, Paris : Hachette éducation. 1995.

RENARD, R. *Une éthique pour la francophonie, questions de politique linguistique*, Paris : Didier Érudition, 2000.

REY., A., DUVAL., F. et SIOUFFI., G., *MILLE ANS DE LA LANGUE FRANÇAISE, histoire d'une passion*. Paris: Perrin. 2007.

ROBINSON, V.M., P.E. McGhee., J.H. Goldstein., *Humor and health*. Eds. Handbook of Humor Research 2. New York: Springer-Verlag. 1983.

ROLAND Barthes, *le plaisir du texte*, Paris : Du Seuil, coll. Tell Quel. 1973.

RICARDOU Jean, *pratiques de la littérature, Roman/Poésie*. Paris : Editions du seuil, p 98.

ROUSSEAU., J.J., *L'Emile Ou de l'éducation de Jean-Jacques Rousseau*, Paris : Ed, Flammarion. 1972.

SARRAZIN, P. et TROUILLOUD, D., *Comment motiver les élèves à apprendre? Les apports de la théorie de l'auto-détermination*. In : P. Dessus & E. Gentaz (Eds.), *Apprentissage et enseignement*. Paris: Dunod. 2006

SARTRE., J.P. , *Qu'est-ce que la littérature.*, Paris : fOliO-essais., 2005. 295 P.

SCHUTZ.A., (trad.), *Le chercheur et le quotidien : Phénoménologie des sciences sociales*, Paris : sociétés, 1987. 286 p.

SGARD. J, *Le Roman français à l'âge classique, 1600-1800*, Paris : livre de poche. 2000.

STAMBOR, Z. *How laughing leads to learning*. American Psychological Association Monitor on Psychology, 2006.

TALEB-IBRAHIMI, K., *Les Algériens et leur(s) langue(s)*. Alger : El Hikma.1995

TESSIER.C et MC.ANDREW.M, *La Formation Fondamentale : Education à la citoyenneté*, Université de Montréal : LOGIQUES, .2001.323 p.

TODOROV, Tzvetan., *La peur des barbares - Au-delà du choc des civilisations*, éditions Robert Laffont, 2008. 286 p.

VERRIER. J., « De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture ». In : D.COSTE (dir), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1998)*, Paris : Crédif-Hatier, coll. LAL. 1994.

SEOUD., A., *Pour une didactique de la littérature. « Pour une démarche interculturelle »*. Paris : Hatier-Didier. coll.LAL. 1997. P. 149.

TARIN. R., *Apprentissage, diversité culturelle et didactique, Pédagogie*, édition LABOR. 2006. P. 114.

TARDIF, J., *Pour un enseignement stratégique*, Montréal : Éd. Logiques (Écoles). 1992.

TARDIF. M. et LESSARD. C., *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université, 1999. 575P.

UMBERTO., Eco., *l'Œuvre ouverte.*, Paris : Seuil, 1965.

VERDHELAN-BOURGADE, M., EATRICE BAKHOUCHE, B . et al., *Les manuels scolaires, miroirs de la nation*. Paris : L'Harmattan, 2007.

VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire*. 4 éd. Bruxelles : De Boeck. 2007.

VICTOR Hugo, Cité par B.BENATTARD, *Le métier d'enseigner*, Paris : Editions Fleurus, 1988.

WARNIER. J.P., *La mondialisation de la culture*, Paris : La découverte, 2004.

WIDOWSON, H.G., *une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris : Hatier-Didier, 1991.

ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette. 1986.

ZARATE, G. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier. 1993.

ZARATE, G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : 2^{ème} éd. Didier. 1995.

ZARATE. G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : collection CREDIF- essais. 2008. 118 P.

Articles et Revues

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., « Compétence culturelle et compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication », in : *Le français dans le monde*, Recherches et applications, Numéro spécial, Janvier 1996, Hachette-EDICEF

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, « Culture(s) de banlieue ! ». In : *C.E.* N°93, 1995

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication », *Le Français dans le Monde*, n° spécial « Recherches et applications », janvier, p. 28-38.

ANDRÉ, B. « Approche de la langue en classe d'accueil », *Le Français aujourd'hui*, 89, 1992

ANDERSEN, H.G. « What did you learn in French today? », cité par Michaël BYRAM. In : *Culture et éducation en langue étrangère*, LAL, HATIER /Didier/Crédif, Paris, 1992.

AUGER, N., « Les représentations interculturelles dans les manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne ». In *Enquêtes sur les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures*, coll. *Langue et parole*. L'Harmattan. 2003.

AUGER, N., « Manuels et stéréotypes », in : *Le Français dans le Monde*, n° 326, CLE International, Paris, mars - avril 2003.

AVANZINI, G., *Quelles finalités pour l'éducation ?* In : *Eduquer et former*, Ed. Sciences humaines, Auxerre, 1998.

BADOT de BACIGALUPPI, M., HELMAN, S. et PASTOR de la SILVA, R. « Les représentations interculturelles dans l'activité de lecture en classe de FLE ». In *Dialogues et cultures* n°44. 2000. 69-76.

BAILLY, Danielle et groupe technique disciplinaire "langues vivantes". « Propositions de programmes et de documents d'accompagnement destinés au professeur ». Ministère de l'Education Nationale, 1993.

- BAYLEY, R. ET REGAN, V. «Introduction: The acquisition of sociolinguistic competence». In: *Journal of Sociolinguistics*, 2004.
- BENAMMAR. Naima. « L'enseignement/Apprentissage du FLE: Obstacles et Perspectives ». In : *Synergies Algérie* n° 7 - 2009.
- BENJELOUL, T. « Langue de feu pour la littérature maghrébine » in : *Géo* n°138, Paris, Aout1990. PP.89-90.
- BERTRAND.D. et PLOQUIN.F. , Littérature : « Esthétique et pédagogie », Les enseignements de La Littérature, Actes des 7^{ème} rencontres, Les cahiers de L'ASDIFLE n°3, pp 2-39. 1991.
- BESSE,. H. « Cultiver une identité plurielle », *Le français dans le monde*, n°254
- BESSE,. H. « Didactique et interculturalité ». In : *Dialogues et cultures*, N°26, Sèvres, FIFP, 1985. p. 139.
- BESSE, H. « Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère ». In : *Trèfle*, 1989.
- BOUHADIBA. « Continuum linguistique ou alternance de codes ? », in : *Cahiers de Linguistique et Didactique*. DAR EL GHARB. 2002.
- BOUHADIBA. F. « De l'approche communicative vers l'approche par compétences. Enjeux et perspectives didactiques en Algérie », in : *Cahiers de langue et de littérature*. Mostaganem. Sept. 2004 Numéro spécial.
- BOURDET J.-Fr., « Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation », in : *Littérature et enseignement* (La perspective du lecteur), numéro spécial, *Le français dans le monde*, février/mars, 1988, pp. °144-148.
- BOURDET J.-F., « Fiction, identité, apprentissage ». In : *ELA* n° 115, Didier Eruption, 1999. P.P. 265-273.
- BRONCKART, J-P. « La conscience comme "analyseur" des épistémologies de Vygotski et Piaget ». In : *Avec Vygotski, sous la dir. d'Yves Clot, éd. La Dispute/SNEDIT*, Paris, 1999.

CANAL, M., SWAIN, M, «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, Applied Linguistics», 1979, Vol I , N° 1 In: *Passerelle.u-bourgogne*.

CAUBET, D. « Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé », in : *Plurilinguisme alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingue*, n° 14, décembre 1998, p 122.

CHOPPIN, Alain, « Du bon usage des manuels : une perspective historique ». In : *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 369. 1998.

CHOVANCOVÁ, Katarina. Les échanges universitaires en tant que cadres de la sensibilisation interculturelle. Enseigner l'Europe, Actes du colloque international tenu le 13-14 septembre 2007, Université Matej Bel, Faculté des Sciences humaines, Banska Bystrica

CICUREL, F. « Quand le français professionnel est l'objet de l'interaction ». In Les Carnets du Cediscor n° 7, 2001.21-36.

CLAUD. RICHAD. « La nouvelle ». In : *votre librairie* N° 111 Oct.-Déc. 1996

CONDEI, Cecilia, « Le discours sur le monde de l'Autre dans les manuels roumains de FLE. La construction des représentations collectives », in : J.-L. Dufays et M. Lebrun, (éd), *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*, .Belgique, E.M.E. & Inter Communications, 2006.

COURTILLON. J. « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. ». In : *Le Français dans le Monde*, n° 188, Paris, Hachette Larousse, 1984, p. 52.

DABENE Louise, « Pour une didactique de la variation », in : *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif, Coll. LAL. 1990.

DE CARLO.M., Narration littéraire, dimension interculturelle et identification, ELA n°115, Juillet/Septembre, 1998. pp 303-343.

DENIS Myriam,. « Développer les aptitudes interculturelles en classe de langue ». In *Dialogues et cultures* n° 44, 2000. 62-69.

DE SALINS, G-D, cité par Daniel FELDHENDLER, « Dramaturgie et interculturel ». In : *Le français dans le monde*, n° 234, Hachette-Larousse. 1993.

GROUX. D., « Education interculturelle et éducation à l'altérité », In : *pour une éducation à l'altérité*, sous la direction de Dominique Groux, Paris, l'Harmattan. 2002. P. 171.

- HURREN, B. L. «Humor in schools is serious business». Chicago, in: *Incentive publications/World Books*. 2010.
- LEBRUN, M., « Les Programmes de français et leurs objectifs socioculturels », in *Dialogues et cultures*, 1991.
- LECLAIR D., « Autour du poème. Former de vrais lecteurs », in *Le français dans le monde*, août-sept., 1992. 251.
- LEI, S.A., J. L. Cohen et K.M. Russler. «Humor on Learning in the College Classroom: Evaluating Benefits and Drawbacks from Instructors Perspectives». In: *Journal of Instructional Psychology*. 2010.
- LITS, M. « Approche interculturelle et identité narrative », in : *étude de linguistique appliquée*, n°93, 1994.
- MANGENOT. F., « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance ». *ALSC*, Vol. 6, Numéro 1, Juin 2003
- MORSLI, D. « Expressions identitaires du sujet face aux langues : le cas de l'Algérie », Actes du colloque international, *langage et Praxis*, 1990. pp. 127-133.
- NOÉ, Alfred. Littérature : retour au texte. In : *Le Français dans le monde*, n°261, novembre/décembre 1993, p. 45-46
- PUOZZO CAPRON, I. & PICCARDO, E. « L'émotion dans l'apprentissage des langues», in : *LIDIL48*, 516. 2013.
- PORCHER.L., « Observer et décrire les faits culturels ». In : *Etudes de linguistique appliquée* n° 69. 1988.
- PORCHER. L. « Programme, Progrès, Progression, Projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère ». In : *Études de linguistique appliquée* n° 69. 1997. P.67.
- PUREN, C., « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », in : *Les Langues modernes*, août-septembre-octobre, 2002.
- QUEAU, P. « Cyberculture et info-éthique », in : *Relier les connaissances*, sous la dir. d'E. Morin, Seuil. 1999.

RIMBERT.E., « Image, statut et désir de la langue française ». In : *Le français dans le monde*, la didactique au quotidien. Juillet. 1995.

RINVOLUCRI, M. «The Inevitability of Student Creativity». In: *Synergie Europe* N°4, 167172. 2009.

ROCHEL, G. « *L'approche interculturelle de la littérature: applications pour la classe* ». In : MARTINEZ, J. et al (éd.) : *Aproximaciones diversas al texto literario*. Murcia : Université de Murcia. 1996

SEBAA, Rabeh. «Culture et plurilinguisme en Algérie», dans *Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, n° 13, 2002.

SEOUD, A « Approche interculturelle et identité narrative », in : *pour une didactique de la littérature*, Ed. Didier, Paris, 1997

SEOUD A., « Document authentique ou texte littéraire »,in : *Littérature et cultures en situation didactique*, ELA, n° 93 (janvier-mars), 1994

TEDESCO, J.C. Editorial in *Perspectives* no 93, UNESCO. 1995.

TESSIER. Caroline. , Mc ANDREW. Marie., université de Montréal, in : *Éducation à la citoyenneté*, 2001, p. 323

TZVETAN TODOROV, « Migrants, un avenir à construire ensemble » Vivre ensemble avec des cultures différentes, Conférence donnée lors de la session 2010

VALLERAND R.J., et GROUZET F.M.E., « Pour un modèle hiérarchique de la motivation Intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique », in : Cury F. et Sarrazin P., *Théories de la motivation et pratiques sportives : états de la recherche*, 2001.

VERDELHAN-BOURGADE M., « Avant- Propos », in : *Verdelhan-Bourgade M. alili (Coords), Les manuels scolaires, miroirs de la nation?*, Paris, L'Harmattan, 2007.

Thèses

CHERRAD-Bencherfra, Y. *Contacts de langue et enseignement du français en Algérie*, Université de Constantine. 1990.

DAKHIA. A., *Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE*. Thèses de Doctorat, Université de Batna. 2004.

DELAMOTTE-LEGRAND R., *Problèmes d'éducation linguistique*, Thèse de Doctorat d'Etat, Tome 3, Université de Rouen, 1991.

HAMIDOU. N., *De la dimension culturelle à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie*. Thèse de Doctorat, Université d'Oran II. 2008.

MORSLY, D., *Le français dans la réalité algérienne*. Thèse de doctorat d'État, Université de Paris V.1988

Documents Officiels

Programme du Français de 1^{ère} année secondaire.

Le Référentiel de programmes.

Le Guide du professeur pour la 1^{ère} année secondaire Lettres.

Le manuel de 1^{ère} année secondaire Lettres.

Le cadre Européen commun de référence.

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Didier, Strasbourg, 2000.p 9

Conseil Supérieur de L'Education (CSE), 1998, Eduquer à la citoyenneté, Québec :
Gouvernement du Québec.

C.E.C.R pour les Langues, 2001.

Document de La refonte de la pédagogie en Algérie.

La refonte de la pédagogie en Algérie. Programme d'appui de l'UNESCO à la
réforme du système éducatif. –PARE-

Loi d'orientation sur l'éducation nationale. L'Assemblée parlementaire du Conseil de
l'Europe. 1998.

Dictionnaires

Le petit Larousse 2008.

Le petit Robert 2009.

Le Lettré. 2009.

J-P. Cuq, Dictionnaire de Didactique du Français langue E/S, asdifle, Clé
International. 2006. 137 P.

DUBOIS, J., *Dictionnaire de linguistique*, Paris . Larousse. coll.1971.

Renald LEGENDRE. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 1993. P.371

COHEN-AZRIA., C., DAUNAY., B., et al, Dictionnaire des concepts fondamentaux des
didactiques. Paris. De boeck-delta. 2007.272 P.

Sitographie

Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen in <https://books.google.fr/books?isbn=9287136890>. Consulté le 13/04/2014.

En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? par ABATTAN Ibitobi Victorin. In : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/> Consulté le 30/10/2014.

Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle par : Laila Aase, Mike Fleming, Sigmund Ongstad, Irene Pieper et Florentina Samihaian. Sur : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/Writing_fr.doc. Consulté le 12/03/2013.

http://www.unesco.ch/fileadmin/user_upload/3_Wie/bildung/Education_a_la_citoyennete_mondiale.pdf. Consulté le 19/02/2016.

http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF086_3.pdf. Consulté le 01/11/2014.

HAYDEE. MAGA en collaboration avec Manuela Ferreira Pinto, responsable du pôle langue française au centre international d'études pédagogiques(CIEP), Former les apprenants de FLE à l'interculturel, In www.Francparler.org/dossier/interculturel_former.htm. Consulté le 02/02/2016.

ZARATE, BYRAM, NEUNER.G, La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, In www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompétenceSocioculturelle_FR.doc. Consulté le 10/10/2015.

Direction de l'Enseignement Secondaire, Commission Nationale des Programmes, *Français 1^{ème} année secondaire*, Office National des Publications Scolaires, Alger, 2006, p.2. <http://www.algerie-focus.com/2015/10/algerie-france-najat-vallaud-belkacem-a-alger-pour-booster-la-cooperation-dans-leducation/>. Consulté le 23/12/2015.

Georges Daniel VÉRONIQUE « *L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures* » Les Cahiers de l'Acedle, numéro 4, 2007, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, janvier 2007. sur : <http://acedle.u-strasbg.fr> consulté le : 30/12/2015

CLAUDEREL.R, sur *La nouvelle*. Sur home.ican.net/.../littera/nv_theorie.htm. Consulté le 24 Décembre 2011

CAMBRIA Antonella, in Haydée MAGA, en collaboration avec Manuela

DAHOU Foudil, « Didactique des langues recherche scientificité en Algérie : vers une gestion du patrimoine linguistique et des mentalités » sur : www.oasisfle.com/F._Dahou_univers_ouargla.htm, consulté le : 30 /11 /2015.

RAHAL Safia, « La place du français dans la réalité algérienne, la francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ? », *Cultures et langues, la place des minorités*, sur : <http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/notes/accueil.htm>, consulté le : 02/12/ 2015.

L'enseignement /apprentissage des langues étrangères, « le plan d'action de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif », (source du document : Centre National de Documentation Pédagogique, paru dans les bulletins mensuels d'information du CNDP. Edition N°57 du 1 novembre 2003) sur : http://www.oasisfle.com/documents/reforme_du_syst-educ-alg.htm, consulté le : 29/12/2015

FERREIRA PINTO, « Former les apprenants de FLE à l'interculturel » sur www.franparler.org/dossiers/interculturel_former.htm, consulté le : 29/ 11/2015.

BAKHTINE, Esthétique de la création verbale, Ed. Gallimard, Paris, 1984, ... data0.id.st/ciel/perso/didactisation/chapitre%202.3.Pdf. Consulté le 15 Mars 2011

DINO BUZZATI. Le K. Nouvelles traduites par Jacqueline Remillet. Éd. Laffont. Pages 2/1. membres.multimania.fr/marcmorand/les_textes/le_K.doc. Consulté le 20/08/2010

ÉDITORIAL D'AUDREY AZOULAY, MINISTRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION. Semaine de la langue française et de la Francophonie 2016, in.ww. Dossier de Presse final 2016 DEF HD. Consulté le 19/09/2013.

BAKHTINE, Esthétique de la création verbale, Ed. Gallimard, Paris, 1984, ... *data0.id.st/ciel/perso/didactisation/chapitre%202.3.Pdf*. Consulté le 15 Mars 2011

<https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/lespedagogues.htm>. Consulté le 08/08/2016

RAKIA LAROUI, MAGALIE MOREL ET STEPHANIE LEBLANC, « Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire », *Éducation et socialisation* [En ligne], 35 | 2014, mis en ligne le 30 mars 2014, consulté le 14 octobre 2016.

<http://ecologie-nature-hommes.e-monsite.com/pages/meditations/l-homme-et-son-environnement.html>. Consulté le 03/03/2015.

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../CompetenceSocioculturelle_FR.Doc.home.ican.net/.../littera/nv_theorie.htm. Consulté le 23 Octobre 2015.

LE FAIT DIVERS DANS LES FORMES BREVES, (poèmes et nouvelles), par Jean-Paul GIRAUX : sur : <http://poesiepremiere.free.fr/divers.htm>. Consulté le 22/11/2014.

http://www.lemonde.fr/afrique/article/2012/12/17/la-langue-francaise-butin-de-guerre-prospere-en-algerie_1807263_3212.html#qiHi6dj7oF7DuQLh.99. Consulté le 12/12/2012.

La sociologie insiste sur l'émergence d'une culture de l'émotion : sur : http://www.cahiersdujournalisme.net/cdj/pdf/17/11_chevret. Consulté le 09/07/2016.

Le « Fait divers », un genre rédactionnel et méta discursif : sur : <http://gerflint.fr/Base/Pologne6t2/halina>. Consulté le 08/08/2016.

DES FONDEMENTS DE L'ÉCOLE ALGERIENNE. P. 3. Sur le site :
<http://www.unesco.org/education>. Consulté le 16/04/2014.

Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000. Site Web de la présidence de la République : <www.el-mouradia.dz>. Consulté le 20 Mai 2016.

MANQUE DE MANUELS SCOLAIRES DANS LES ÉCOLES, Le prix de la réforme. Sur <http://www.liberte-algerie.com/dossier/le-prix-de-la-reforme-16120/print/1>. Consulté le 29/02/2016.

Annexes

Le Questionnaire destiné aux enseignants

Item 1 - Suivre ou non le programme de français proposé par l'Institut pédagogique national. Pourquoi?

-Oui

-Non /

-pourquoi

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

Item 2 - Les objectifs visés dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

-Objectifs sociolinguistiques

-Objectifs socioculturels

-Objectifs sociolinguistiques et socioculturels

-Pourquoi ?

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

Item 3- Le manuel mis à la disposition des enseignants.

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

Item4 - Régularité dans l'utilisation du manuel scolaire.

-Oui

-Non /

-pourquoi

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

Item 5 - La différence faite entre l'enseignement de la culture et la formation à la compétence interculturelle.

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

Item 6 - Le manuel scolaire, doit ou non prendre en charge la compétence, interculturelle ?

-Oui/

-Comment ?

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

-Non /

-Pourquoi?

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

Item 7 - Les textes adéquats proposés dans le manuel scolaire pour assoir une compétence interculturelle.

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

Item 8 - La nécessité de l'enseignement de la culture française en classe de FLE.

Oui/

Comment ?

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

Non/

Pourquoi ?

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

Item 9 - L'apport d'un enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans une perspective interculturelle pour les élèves.

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

Item 10- L'utilisation en classe des moyens adéquats, afin d'asseoir une compétence interculturelle.

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

Le Questionnaire destiné aux élèves

Question 1-: Aimez-vous la langue française?

-Oui

-Non

Pourquoi ?

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

Question 2- Selon vous, le fait d’avoir une langue et une religion différentes cela pourrait –il constituer un obstacle pour se comprendre et vivre ensemble ?

-Oui

-Non

-Pourquoi ?

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

Question 3- D’après vous apprendre le français est utile ou non. ?

Si c’est oui : pour quel motif ?

Motif instrument

Motif de prestige

Motif intégratif

Autres.....
.....
.....

Question 4 - Savez-vous, vous exprimer en français en classe?

- Oui,

-Non

-pourquoi ?

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

Si c'est « oui », parlez vous en français avec :

-votre père

- votre mère

-vos frères et sœurs

-vos amis

Question 5- Rencontrez-vous des obstacles dans votre apprentissage du français?

- Oui/

-Non/

Question 6- Apprendre le français c'est facile ou difficile?

.....
.....

Question 7- Peut-on apprendre le français sans parler de la culture de la France ?

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

Question 8- Comment voyez-vous le français par rapport aux autres matières ?

-Intéressant

-Facile

-Difficile

Question 9- Est-ce que vous lisez en dehors de la classe ?

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

Question 10- Quel genre de lecture faites vous ?

Pourquoi ?

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

Question 11 - Parlez –vous en français en dehors de la classe ?

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

Question 12- Regardez-vous des programmes de TV en français ?

.....
.....

Question 13- Quels genres de programmes regardez-vous ?

.....
.....

Question 14- Qu'est ce que vous aimez dans ces programmes ?

.....
.....

Question 15- Apprendre le français, selon-vous, peut vous servir en quoi ?

-Prestige de la langue (pouvoir communiquer en français)

-Motif instrumental (suivre les programmes de tv-surfer sur la toile)

-Relève du culturel et de l'interculturel (connaître le citoyen français -connaître son mode de vie -connaître ses traditions)

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

Question 16- Est-ce que vous aimez lire, et que pensez-vous de la lecture ?

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

Question 17-Quels types de textes aimeriez-vous étudier en cours

Textes littéraires

Textes scientifiques

Pourquoi ?

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

Enquête par entretien

Question N° 1 : Pourquoi avez-vous choisi le français comme langue d'enseignement ?

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

Question N° 2 : Pensez-vous que votre apprentissage du français après tant d'années d'études vous a permis de maîtriser cette langue ?

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

Question N° 3 : Quelle est d'après vous la plus grande difficulté dans l'apprentissage du français ?

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

Question N° 4 : Qu'est-ce que vous pensez des étrangers en général ?

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

Question N° 5 : Qu'est-ce que vous pensez des français en particulier ?

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

Question N° 6 : Pensez –vous que le fait d’apprendre une langue étrangère nous oblige à connaître la culture relative à cette langue ?

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

Question N° 7 : Pensez-vous que la compétence interculturelle peut être enseignée sans trop de difficultés ?

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

Tableau récapitulatif des réponses des enseignants

Enseignant	Réponse	Pourquoi ?
<p>Question n°1 : Suivre ou non le programme de français proposé par l'Institut pédagogique national. Pourquoi?</p>		
1	Pas beaucoup, je fais des choix contenu entre plusieurs manuels.	Pour diversifier les sujets et sortir de la monotonie.
2	Il est presque indispensable.	Pour que tous les enseignants restent sur la même longueur d'ondes. D'autant plus que nos établissements, n'ayant pas encore intégré d'autres supports didactiques dans ce domaine, on s'appuie sur les manuels scolaires dans la réalisation du projet formatif
3	Je ne l'exploite pas totalement. Je préfère la diversification des sources.	
4	Quand c'est nécessaire.	Les textes y sont riches et actuels.
5	Oui absolument.	Le manuel contient des textes variés.
6	Pas forcément.	Je cherche des textes dans des revues, des passages de contes, etc.
7	Non.	Les textes sont difficiles et bloquent les élèves.
8	Non.	Je suis de ceux qui se creusent les méninges pour rendre le cours moins monotone.
9	Oui.	C'est obligatoire il me

		semble.
10	Oui	Il nous sert de guide.
11	Oui.	C'est un outil pédagogique.
12	Oui.	Dans l'exercice de la fonction d'enseignant, on ne peut faire fi d'un tel outil.
13	Oui.	Les textes sont intéressants et bien adaptés aux projets et séquences.
14	Non.	J'utilise des photocopies, tirées de revues et de journaux.
15	Oui.	L'enseignant est obligé.
16	Non.	Mon expérience me suffit.
17	Je ne suis pas obligé.	J'ai ma propre documentation.
18	Parfois non, il ne me sert pas à grand-chose.	Les corpus proposés ne sont pas fidèles aux objectifs.
19	Oui.	Les textes sont bien choisis, on ne risque pas de se perdre. Question progression annuelle.
20	Oui.	C'est un support didactique, les textes qu'il contient sont à la portée des élèves.
21	Oui.	Le manuel scolaire offre des textes abordables et d'actualité.
22	Oui.	Il y'a des thèmes intéressants pour les classes littéraires. Cependant son utilisation rationnelle demande beaucoup de savoir-faire de la part des professeurs, vu que les textes sont présentés de manière disparate.
23	Oui.	Le manuel respecte la progression et les textes sont bien choisis.

24	Oui.	Il est fait pour cela. Et parce qu'il est parfois difficile de choisir une autre source.
25	Oui.	La progression des cours y est organisée.
Question n°2 : Les objectifs visés dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.		
1	Objectifs socioculturel et sociolinguistique.	Le programme regroupe des thèmes d'actualité, d'où la présence de cultures différentes dans la vision et le jugement.
2	Objectifs socioculturel et sociolinguistique.	Pour mieux faire acquérir cette langue.
3	Sans réponse.	
4	Objectifs sociolinguistique.	Les thèmes sont présentés de manière simple.
5	Objectifs socioculturel.	Le contenu du programme suit la conjoncture actuelle.
6	Objectifs socioculturel.	Une langue porte en elle une culture.
7	Objectifs socioculturel.	C'est important.
8	Sans réponse.	
9	Objectifs socioculturel et sociolinguistique..	Les textes sont porteurs de visions différentes.
10	Objectifs socioculturel et sociolinguistique.	Des textes littéraires abordables pour ces objectifs.
11	Sans réponse	
12	Objectifs socioculturel et sociolinguistique.	Le volet littéraire est abordé de manière simple à travers des textes à la portée des apprenants.
13	Objectifs socioculturel et sociolinguistique.	C'est opportun et permet aux élèves d'accroître leur savoir.

14	Objectifs sociolinguistique.	Les textes ne servent pas l'approche interculturelle.
15	Objectifs socioculturel et sociolinguistique.	On doit initier les apprenants à ce type d'objectifs car l'intérêt est de moins au moins affiché.
16	Objectifs socioculturel et sociolinguistique.	Sans le non-verbal, la langue n'est qu'un tonneau vide à écho.
17	Objectifs sociolinguistique.	Le programme n'est pas riche pour autant, les thèmes qu'il regroupe ne sont pas nombreux.
18	Objectifs sociolinguistique.	Le contenu culturel ne représente qu'une infime partie du programme.
19	Objectifs socioculturel et sociolinguistique.	
20	Objectifs socioculturel et sociolinguistique.	C'est important pour les élèves.
21	Objectifs sociolinguistique. Les objectifs socioculturels ne sont pas explicités.	Ce n'est pas varié, et encore moins à la portée des élèves, ... beaucoup de textes n'offrent pas l'occasion de stimuler la motivation alors qu'un bon manuel est indispensable pour apprendre une langue étrangère.
22	Sans réponse.	
23	Objectifs socioculturel et sociolinguistique.	C'est le propre d'un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.
24	Objectifs socioculturel et sociolinguistique.	Toute langue s'apprend selon ces deux objectifs conjoints.
25	Objectifs socioculturel et sociolinguistique.	C'est ce qu'on appelle un enseignement/ apprentissage rigoureux.

Question n°3 : Le manuel mis à la disposition des enseignants.

1	Peu intéressant	Contenu peu diversifié et aspect médiocre.
2	Peu intéressant	Aspect médiocre.
3	Peu intéressant	
4	Peu intéressant	Aspect monotone
5	Peu intéressant	
6	Intéressant	Les thèmes se prêtent aux centres d'intérêt des élèves.
7	Peu intéressant	Les t textes ne véhiculent aucune vision culturelle.
8	Peu intéressant	Pas beaucoup d'œuvres littéraires pour témoigner de la société et de la culture française.
9	Peu intéressant	
10	Intéressant	Le contenu abordable
11	Peu intéressant	Vu qu'il n'y a pas de variété riche et enrichissante.
12	Peu intéressant	
13	Peu intéressant	
14	Peu intéressant	Aspect inintéressant.
15	Peu intéressant	
16	Peu intéressant	Contenu et aspect démotivant
17	intéressant.	
18	Intéressant	
19	Peu intéressant	L'apprentissage d'une langue étrangère nécessite la composante culturelle.
20	Peu intéressant	
21	Sans réponse.	
22	Intéressant.	
23	Sans réponse	

24	Peu intéressant	Démotivant pour apprendre une langue étrangère.
25	Sans réponse	
<p>Question n°5 : La différence faite entre l'enseignement de la culture et la formation à la compétence interculturelle.</p>		
1	Je pense que l'enseignement de la culture aidera pour la formation à l'interculturel...	
2	à mon avis l'enseignement de la culture dans un cours de langue étrangère ne peut être que bénéfique pour l'apprentissage de cette dernière.	
3	Sans réponse.	
4	Il est question de savoir-être et de savoir-faire, lesquels différents d'une personne à une autre.	
5	Enseigner une culture étrangère permet une ouverture sur le monde et acquérir une compétence interculturelle.	
6	Deux discipline à l'opposé l'une de l'autre.	
7	Sans réponse.	
8	Existe-t-il une compétence interculturelle ? Enseigner la culture est beaucoup plus idéologique qu'éducatif.	
9	C'est du pareil au même à première vue.	
10	Les textes littéraires expositifs pour exposer une culture n'existent pas.	
11	Faire la différence c'est omettre les vraies intentions d'un apprentissage.	

12	Les deux désignent le contact avec d'autres cultures.	
13		
14	La dimension culturelle sert l'approche interculturelle.....	
15		
16	Aucune différence.	
17	L'une sert l'autre.	
18	L'interculturel est un processus qui va dans les deux sens.	
19		
20	Sans réponse.	
21	L'une et l'autre se rejoignent.	
22	La culture sert l'interculturel.	
23	Les deux dimensions sont les effets de la mondialisation.	
24	On a besoin de la formation culturelle pour atteindre la compétence interculturelle.	
25	Ce qui est certain est que la compétence interculturelle s'installe grâce à beaucoup de facteurs et selon différentes sources d'apprentissages.	

Question n°4 : Régularité dans l'utilisation du manuel scolaire.

1	Pas beaucoup, je fais des choix entre plusieurs manuels.	Pour diversifier les sujets et sortir de la monotonie.
2	Il est presque indispensable.	Pour que tous les enseignants restent sur la même longueur d'ondes. D'autant plus que nos établissements, n'ayant pas encore intégré d'autres supports didactiques dans ce domaine, on s'appuie sur les manuels scolaires dans la réalisation du projet formatif

3	Je ne l'exploite pas totalement. Je préfère la diversification des sources.	Je trouve que le manuel comporte des textes difficiles d'accès du fait des lexiques scientifiques, et de la complexité des textes d'appui à cause des thèmes traités.
4	Quand c'est nécessaire.	Les textes y sont riches et actuels.
5	Oui absolument.	Le manuel contient des textes variés.
6	Pas forcément.	Je cherche des textes dans des revues, des passages de contes, etc.
7	Non.	Les textes sont difficiles et bloquent les élèves.
8	Non.	Je suis de ceux qui se creusent les méninges pour rendre le cours moins monotone.
9	Oui.	C'est obligatoire il me semble.
10	Sans réponse.	Il nous sert de guide.
11	Oui.	C'est un outil pédagogique.
12	Oui.	Dans l'exercice de la fonction d'enseignant, on ne peut faire fi d'un tel outil.
13	Oui.	Les textes sont intéressants et bien adaptés aux projets et séquences.
14	Non.	J'utilise des photocopies, tirées de revues et de journaux.
15	Oui.	L'enseignant est obligé.
16	Non.	Mon expérience me suffit.
17	Je ne suis pas obligé.	J'ai ma propre documentation.
18	Parfois non, il ne me sert pas à	Les corpus proposés ne

	grand-chose.	sont pas fidèles aux objectifs.
19	Oui.	Les textes sont bien choisis, on ne risque pas de se perdre. Question progression annuelle.
20	Oui.	C'est un support didactique, les textes qu'il contient sont à la portée des élèves.
21	Oui.	Le manuel scolaire offre des textes abordables et d'actualité.
22	Oui.	Il y'a des thèmes intéressants pour les classes littéraires. Cependant son utilisation rationnelle demande beaucoup de savoir-faire de la part des professeurs, vu que les textes sont présentés de manière disparate.
23	Oui.	Le manuel respecte la progression et les textes sont bien choisis.
24	Oui.	Il est fait pour cela. Et parce qu'il est parfois difficile de choisir une autre source.
25	Oui.	La progression des cours y est organisée.

Question n°6 : Le manuel scolaire, doit ou non prendre en charge la compétence, interculturelle ?

1	Oui.	Si l'objectif visé est le culturel.
2	Oui.	Si les textes sont vraiment choisis selon leurs potentialités.

		Le texte en langue française est le témoin d'une société, l'apprenant aura le moyen de connaître cette civilisation.
4	Sans réponse.	
5	Oui.	S'il y'a diversité de textes littéraires (romantisme, réalisme, modernisme)
6	Oui.	Si la compétence culturelle et interculturelle est abordée dans les programmes.
7	Oui.	Cela va de soi, connaître la culture de l'autre c'est bâtir le premier tronçon du pont, l'autre partie se fera par l'Autre.
8	Oui.	C'est un moyen parmi d'autres.
9	Oui.	Il est le meilleur moyen.
10	Oui.	Il véhicule tout un patrimoine culturel et civilisationnel.
11	Oui.	Si l'intention voulue est cela.
12	Oui.	Cela va de soi, à toute fin son moyen.
13	Oui.	
14	Oui.	
15	Oui.	
16	Oui.	Par les possibles narratifs du discours fictionnel, on est sensé vivre un espace altruiste.
17	Non.	Le texte exhortatif jouerait mieux ce rôle, par exemple. Une compétence interculturelle s'installe mieux par des sources audio-visuelles.
18	Oui.	Les écrits de tous bords sont les traces indélébiles

		de l'histoire.
19	Oui.	
20	Oui.	
21	Oui.	
22	Sans réponse.	
23	Oui.	
24	Oui.	
25	Oui.	
<p>Question n°7 : Les textes adéquats proposés dans le manuel scolaire pour assoir une compétence interculturelle.</p>		
1	Les Textes littéraires, mais ils ne sont pas aussi variés !	Jetez un coup d'œil sur la variété des textes et vous comprendrez.
2	Sans réponse.	
3	À mon avis, tout support écrit en langue française porte en lui une compétence interculturelle.	Elle n'est pas abordée.
4	Les textes littéraires	Y'a-t-il réellement et volontairement une intention voulue par la tutelle à ce qu'on prenne en compte cette dimension ?
5	Sans réponse	
6	Des supports divers.	Comme nous l'avons cité auparavant, la dimension interculturelle reste un objectif à atteindre.
7	Les textes littéraires	
8	Des brochures publicitaires	
9	!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!	La dimension interculturelle n'est nullement le dessein recherché.
10	Sans réponse	
11	Tous le manuel, si une approche spécifique se fasse !	A mon avis, il y a une volonté de la part des concepteurs à vouloir prendre cela en considération.

12	Sans réponse	
13	Sans réponse	
14	Il n'y a pas un choix varié	Les textes officiels qui parlent de cela n'existent pas.
s.	Les textes littéraires mais ils ne sont pas très riches.	Les programmes en question, pour ne pas dire pauvres sont insuffisants.
16	Non.	
17	Sans réponse.	
18	!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!	Quelle est l'utilité, Cette dimension est le fruit des brassages de cultures entre elles. Choses qu'on n'en a pas.
19	Les textes littéraires	
20	Les contes et les fables	Ils décrivent ce que vivent les Hommes !
21	Tout texte qui parle de la culture d'autrui. Si toutefois le niveau d'expression s'aborde facilement.	C'est à cause de cette langue qui n'arrive pas à élire domicile dans les esprits des apprenants.
22	La télévision, les spots publicitaires, etc.,	
23	Des textes de tous types.	La nature des textes choisis le montre clairement.
24	Tous les textes et peut être aucun !	La tutelle ne l'exprime pas.
25	C'est peut être utopique, mais la littérature peut jouer ce rôle.	On est au stade de l'explication des mots.
Question n°8 : La nécessité de l'enseignement de la culture française en classe de FLE.		
1	Non.	Le français en Algérie est utilisé comme outil de communication.
2	Oui.	
3	Non.	On ne maîtrise même pas le code.
4	Non.	L'apprenant de la 1 ^{ère} AS a besoin des bases de la langue.
5	Oui.	Selon le principe que toute

		langue véhicule une culture.
6	Non.	On n'est pas obligé de rendre utile une culture pour enseigner sa langue.
7	Oui.	Afin d'apprendre une langue il faut connaître l'histoire de son peuple.
8	Oui.	
9	Non.	Ce qui est primordial, c'est d'enseigner la technicité de la langue, le reste viendra patiemment.
10	Oui.	
11	Non.	On n'est pas obligé d'enseigner la culture.
12	Oui.	Un élève a besoin d'enrichir son apprentissage en langue.
13	Non.	
14	Non.	
15	Non.	
16	Oui.	L'acquit de la culture de l'Autre implique systématiquement l'acquisition de sa langue.
17	Oui.	
18	Non.	Le français en Algérie, revêt un caractère communicatif pour pouvoir poursuivre des études universitaires comme l'informatique.
19	Sans réponse.	
20	Oui.	
21	Oui.	
22	Non.	L'élève à ce niveau là n'a pas besoin de la culture pour apprendre la langue.
	Oui.	
24	Oui.	J'y adhère totalement, car langue et culture sont indissociables,

		coexistantes.
25	Sans réponse.	
<p>Question n°9 : L'apport d'un enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans une perspective interculturelle pour les élèves.</p>		
1	Je crois que chaque langue a cette capacité anthropologique inhérente à la vie de l'homme, donc tout apprentissage de langue étrangère est d'une importance pour servir cette perspective.	
2	C'est une idéologie.	
3	Inciter l'apprenant à comparer les différents héritages par ses facultés cognitives. Le laisser pivoter entre 2 ou plusieurs cultures afin de s'imposer par ses propres idées sur sa langue sa culture maternelle.	
4	Pour la mondialisation.	
5	Pour revoir son identité, la connaissance de l'Autre aide à cela.	
6	C'est d'aller vers l'Autre et devenir citoyen du monde.	
7	La langue renferme dans ses entrailles des objectifs d'acculturation.	
8	Sans réponse.	
9	L'accès à l'Autre nécessite la connaissance des règles de son parler, par suite, la connaissance de sa culture.	
10	C'est pouvoir s'ouvrir sur le	

	monde.	
11	Une sorte d'éclatement des frontières.	
12	Rencontrer d'autres cultures et d'autres idées.	
13	Sans réponse	
14	apprendre une langue étrangère, c'est construire un pont qui relie deux êtres différents et que lorsque tout les sépare, il y a cet idéal qui peut les rapprocher	
15	Pouvoir s'enrichir intellectuellement.	
16	D'autres connaissances se dessineront devant l'apprenant.	
17	de toute façon, enseigner le FLE c'est automatiquement enseigner la culture.	
18	Joindre l'utile à l'agréable.	
19	L'apprentissage de plusieurs langues aide à l'universalisme.	
20	Connaitre un peu plus le fond des enjeux culturels.	
21	C'est pouvoir communiquer avec l'Autre.	
22	Apprendre une langue étrangère c'est concevoir une autre culture.	
23	C'est connaitre la culture de l'Autre, et permettre à l'apprenant d'aller plus facilement vers l'Autre.	
24	Sans réponse.	
25	De là à solliciter l'apprenant à s'approprier le vecteur culturel relève à notre sens de l'utopie. Alors ! un apport, il ne peut être qu'instrumental !	

Question n°10 : L'utilisation en classe des moyens adéquats, afin d'asseoir

une compétence interculturelle.		
1	On ne peut assoir une telle compétence	Le niveau des apprenants ne le permet pas
2	Il faut apprendre aux apprenants la langue sans mettre en évidence la culture.	
3	On est encore loin pour faire comprendre à l'élève que le texte en langue française est un médiateur culturel.	
4	Une place où le phénomène écriture littéraire subjuge le lecteur par la valeur de la création littéraire et par les possibles de ces discours imaginaires qui retracent la vie de l'homme universel.	
5	Les moyens audio-visuels	
6		
7	L'approche interculturelle n'est pas encore opérationnelle, pour qu'un apprenant en saisi quoique se soit.	
8	On n'est pas à ce stade, il faudrait d'abord varier les méthodes d'apprentissage. C'est d'un espace restreint.	
9	Varié les écritures nationales d'expression française (littérature russe, tchèque, libanaise, sénégalaise.....)	
10	Ce n'est pas important pur un début.	
11	La littérature reste quand même un point intéressant, mais elle aussi un volet inaccessible vu le niveau des apprenants de 1 ^{ère} AS.	

12	Pour l'instant le niveau des apprenants ne permet pas d'aller facilement vers cette approche. Cela constitue un handicap sérieux.	
13	Pour le moment, aborder cette dimension par rapport au texte relève du difficile, plus tard, et avec plus de formation pour les enseignants.	
14	Considérer les textes comme outil utile et indispensable à condition de les adapter à cet objectif.	
15	À toute manœuvre son outillage.	
16	Le texte littéraire est un moyen parmi d'autre qui peut servir de médiateur culturel.	
17	D'abord, il faut une variété de textes embrassant plusieurs thèmes.	
18	Oui le texte littéraire peut éventuellement être utilisé, mais il n'a pas une place importante de nos manuels.	
19	Il ne s'agit pas d'intervenir, il s'agit surtout de multiplier les sujets pour avoir une vision globale et enrichissante de l'héritage de l'Autre.	
20	Tous les textes de typologies différentes seraient un bon moyen d'asseoir cette compétence.	
21	Tout écrit en langue française, c'est un moyen pour comprendre cette dimension.	
22	la littérature est un moyen d'apprendre la langue.	
23	Justement, la littérature et plus précisément la littérature francophone serait un bon moyen d'asseoir une compétence interculturelle	
24	Le texte littéraire doit avoir une	

	place importante du moment qu'il sert d'outil culturel	
25	Comme tout texte qui peut nous renseigner sur le monde extérieur.	
26	Impossible d'appliquer un tel enseignement	le français en Algérie est une langue fonctionnelle adaptée pour véhiculer des concepts technologiques et scientifiques.
27	Idem	
28	Idem	on ne peut parler de culture française du fait que le programme est centré sur ce qui est relatif à l'Algérie sur le plan historique pour le premier projet par exemple
29	la pollution, le chômage etc. sont des thèmes qui touchent toutes les sociétés	
30	Impossible	Il n'est pas facile de prendre en charge cette dimension du fait qu'on s'est toujours attaché à installer des compétences langagières axées sur les structures grammaticales
31	Idem	
32	Aucun outil précisément !	Le français est à caractère technique et fonctionnel dont le seul souci est de faire acquérir à l'apprenant un savoir et un savoir-faire qui répondent à un objectif
33		

		instrumental et utilitaire
34		
35		
36		
37	Même si c'est possible de le faire, il y aura toujours un empêchement.	La formation des enseignants qui pose problème parce que beaucoup d'enseignants ne sont pas familiarisés avec l'outil informatique et les moyens audio-visuels
38	Idem	
39	Oui c'est possible, avec des vidéos, des maquettes publicitaires	
40	Oui, l'art culinaire peut être un moyen de connaître l'Autre.	
41		
42	La question ne se pose même pas	C'est les programmes qui sont souvent visés à travers les manuels.